



Entre os dias 27 a 31 de Janeiro realizou-se o I Simpósio de Educação: Ciência e Cultura em Timor-Leste, organizado pelo Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico, Faculdade de Educação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e - UNTL e Cooperação Brasileira - Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste - PQLP/UFSC/CAPES. Contou com o apoio da Vice-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL e a participação dos convidados internacionais, os professores Doutores da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/Brasil, Prof^o. Dr. Irlan Von Linsingen e Prof^a. Dra. Suzani Cassiani.

O evento constituiu um espaço privilegiado para a discussão acadêmica onde foram expostos resultados de pesquisas, relatos de ensino e aprendizagem. Além de fomentar o diálogo interdisciplinar entre vários campos do saber conectados à educação, fortalecendo o ambiente de debate acadêmico e incitar à consolidação do campo de estudos da educação na Universidade.

Foram mais de trezentas inscrições, divididas entre ouvintes, participantes dos minicursos e apresentações de trabalho.

A abertura aconteceu no dia 27 a partir das 9h, com a conferência intitulada “A implementação e institucionalização das instituições de Educação Superior em Timor-Leste” apresentado pelo Professor Doutor Francisco Martins, Vice-Reitor da Pós-Graduação e Pesquisa, UNTL, sendo mediada pelos Professores Doutores: Irlan Von Linsingen e Suzani Cassiani.

Após a conferencia iniciou as apresentações dos trabalhos, submetidos por alunos e professores da UNTL e de outras instituições.

Os trabalhos foram distribuídos em oito Grupos de Trabalhos – GT: Comunicação e Educação; Educação Científica E Tecnológica; Educação e Meio

Ambiente; Educação Popular e Saberes Tradicionais; Educação Universitária e Ensino Superior; Escola Comunidade e Educação Básica; Língua e Sociedade; Literatura e Práticas Educacionais em Timor-Leste.

Foram ofertados também três minicursos:

- A Formação de Leitores e Escritores na Disciplina de Ciências

Oferecido pela Prof^a. Dra. Suzani Cassiani do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – UFSC – Brasil

- A Educação em Ciências e suas Relações com os Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (CTS)

Oferecido pelo Prof. Dr. Irlan Von Linsingen – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica - UFSC

- Introdução à Pesquisa em Base de Dados (Internet)

Prof^a. Mestre Fátima Suely Ribeiro Cunha – GEECITE-TL/PQLP

O evento foi finalizado com a conferência de encerramento intitulada “Desafios atuais para a educação em Timor-Leste” apresentado pelo Prof. Dr. Antero Benedito da Silva, Diretor do Peace and Conflict Studies Center, UNTL e foi mediada pelos Professores Doutores: Irlan Von Linsingen e Suzani Cassiani.

Como resultado deste I Simpósio, segue os resumos e artigos submetidos pelos participantes do evento.



ANAIS ELETRÔNICOS DO SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: CIÊNCIA E CULTURA EM TIMOR-LESTE

- 1- GT COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO;**
- 2- GT EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA;**
- 3- GT EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE;**
- 4- GT EDUCAÇÃO POPULAR E SABERES TRADICIONAIS;**
- 5- GT EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA E ENSINO SUPERIOR;**
- 6- GT ESCOLA COMUNIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA;**
- 7- GT LÍNGUA E SOCIEDADE;**
- 8- GT LITERATURA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM TIMOR-LESTE;**

SUMÁRIO:

1 - GT COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

1.1 OFICINA “MINUTO LUMIÈRE”: TRABALHANDO AS IDENTIDADES ATRAVÉS DO FAZER-CINEMA!pag. 9

Luis Gustavo Guimarães – PQLP/CAPES - luis_gustavogui@hotmail.com; Verônica Lima - PQLP/CAPES - veronica.alveslima@gmail.com; Vítor Jochims Schneider - PQLP/CAPES - vitorjochims@gmail.com;

1.2 PRODUÇÃO DE VÍDEOS EDUCATIVOS NO TIMOR-LESTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....pag.13

Nélia Angelina dos Santos Gago - Direção Nacional da Média Educativa Timor-Leste;
Sebastiana A. P. Silva Pereira Gusmão - Direção Nacional da Média Educativa Timor-Leste;

1.3 EXPERIÊNCIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: JORNAL SEMANAL MATADALAN.....pag.15

Xisto Freitas - Finalista do curso de Comunicação Social da UNTL; Editor do Jornal Semanal Matadalan; Rafael Belo - Finalista do curso de Comunicação Social da UNTL; Editor do Jornal Semanal Matadalan;

2 - GT EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

2.1 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO SECUNDÁRIO; UM ESTUDO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA SECUNDÁRIA CALIXA DE VIQUEQUEpag. 20

Angelita Viegas S.Ximenes - Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, UNTL - angelitaviegas@gmail.com

2.2 PRÁTICAS DE ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO DE VEMASSEpag. 23

Câncio Mariano Freitas - Universidade Nacional de Timor Leste - c.marcio34@yahoo.com

2.3 A ABORDAGEM TEMÁTICA COMO POSSIBILIDADE DE SE ALCANÇAR A ACT EM SALA DE AULA DE FÍSICApag. 27

Catarine Caum - catinhak1@gmail.com; Cristina Cândida de Macedo - crismacedo21@gmail.com; Érika Aparecida Carvalho - erikacarvalho22@gmail.com;

2.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA SECUNDARIA SAO PEDRO, EM DILI.....pag. 32

Celestina de Jesus - Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, UNTL - dejesuscelestina@yahoo.com

2.5 A IMPORTÂNCIA DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTO TRADICIONAL NA VIDA COTIDIANA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS FÍSICO NATURAIS DO ENSINO BÁSICO.....pag. 35

Estanislau Alves Correia - Universidade Nacional Timor Lorosa'e – UNTL - estanislaualvescorreia@gmail.com

2.6 PROBLEMATIZANDO O ENSINO DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TIMOR LESTE.....pag. 38

Fátima Suely Ribeiro Cunha - PQLP/CAPES - fatima_suely@yahoo.com.br; Mario Costa - Universidade Nacional Timor Lorosa'e - cmari5315@gmail.com

2.7 O QUE PENSA O PROFESSOR DO ENSINO DE MATEMÁTICA.....pag. 43

Gaspar Varela - Universidade Nacional Timor Lorosa'e – UNTL - gasparzitov@gmail.com

2.8 A EDUCAÇÃO DE MATEMÁTICA PARA OS JOVENS E ADULTOS EM TIMOR-LESTE.....pag. 49

Justriano Ximenes de Oliveira - Universidade Nacional de Timor Lorosa'e - justrianoximenes93@yahoo.com

3 - GT EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

3.1 AS GEOCIÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DIFERENTES OLHARES.....pag. 51

José Roberto Malaquias Jr. – PQLP/CAPES - jrmalaquiasjr@gmail.com

3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RELATO DE CAMPO E OBSERVAÇÕES DA CIDADE DE DÍLI.....pag. 55

Alberto Lúcio da C. Costa - Universidade Nacional de Timor Lorosa'e - begiximenes@gmail.com; Maurício Mioses Soares - Universidade Nacional de Timor Lorosa'e - soaresmmoises@gmail.com; Teonuco Castro dos Santos - Universidade Nacional de Timor Lorosa'e - teocastro20@gmail.com

4 - GT EDUCAÇÃO POPULAR E SABERES TRADICIONAIS

4.1 ESCRITA DO DIÁRIO (MATÉRIA PARA ESCOLA FULIDAIDAI-SLULU EM ERMERA, TIMOR-LESTE)pag. 58

Elsa J. Araújo Pinto - KdadalakSulimutikInstitute (KSI) - epelsapinto@gmail.com

4.2 PLANO DE AULA DA ESCOLA FULIDAIDAI DE EDUCAÇÃO POPULAR-HISTÓRIA DA LIBERTAÇÃO NACIONAL.....pag. 61

João Carlos Freitas - Peace Center/UNTL Faspol - timorjoaocarlosfreitas@gmail.com

4.3 DIVERSIFICAÇÃO AGRICULTURA: MATÉRIA PARA A ESCOLA FULIDAIDAI-SLULU, ERMERATIMOR-LESTE.....pag. 64

Leonardo F. Soares – KdadalakSulimutukInstitute - leo_imi@ymail.com

4.4 SOCIOLOGIA DOS AGRICULTORES: MATÉRIA DO CURSO ECONOMIA FULIDAIDAI.....pag. 68

Pedro Brito - KdadalakSulimutikInstitute (KSI) - pbrito49@yahoo.com

4.5 OBSERVATÓRIOS ETNOFORMADORES EM TIMOR LESTE: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO QUE DIALOGA COM SABERES TRADICIONAIS.....pag. 70

Antonio Gabriel Soares; Calisto Doutel Sarmiento; Constantino Correia; Francisco Soares; João da Costa Freitas - alvorada25abril@gmail.com; Manuel Ferreira – INFORDEPE - ferreira.manuel39@yahoo.com.br; Rosiete Costa de Sousa - PQLP/CAPES - rosietesousa@gmail.com

5 - GT EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA E ENSINO SUPERIOR

5.1 DEPARTAMENTO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....pag. 73

Alarico da Costa Ximenes - Director Departamento de Relações Internacionais - Alaricodacosta@rocketmail.com

5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE. CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA.pag. 76

Manuel Belo de Carvalho - Universidade Nacional Timor Lorosa'e - mbelodecarvalho@gmail.com

5.3 OS ESTUDANTES DA CIÊNCIA POLÍTICA NO ANO 2013.....pag. 82

Rigoberto da Silva Freitas - UNTL – Departamento de Ciência Política - silfreybertodarasula@yahoo.com

6 - GT ESCOLA COMUNIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

6.1 CONCEPÇÕES DE GUERRA E PAZ: O QUE PENSAM SUJEITOS TIMORENSES?pag. 85

Eliane Giachetto Saravali - Universidade Estadual Paulista UNESP – Marília/ São Paulo/ Brasil - eliane.saravali@marilia.unesp.br; Luis Gustavo Guimarães - Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP/CAPES - luis_gustavogui@hotmail.com; Taislene Guimarães - Universidade Estadual Paulista UNESP – Marília/ São Paulo/ Brasil - taislene_ped@yahoo.com.br; Amanda de Mattos Pereira Mano Universidade Estadual Paulista UNESP – Marília/ São Paulo/ Brasil – amanda_mattosbio@yahoo.com.br

6.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM TIMOR-LESTE.....pag. 88

Eliasefa Barreto - evabarreto1@hotmail.com; Márcia V. Cavalcante - marciacalva@gmail.com; Zecalino Moniz Barros - zezemoniz@gmail.com

6.3 UM ESTUDO DA APRENDIZAGEM DOS CONHECIMENTOS SOBRE SISTEMAS LINEARES A PARTIR DA DOS MODELOS JIGSAWI E JIGSAWII: O CASO DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO DA ESCOLA AN'NUR EM DILI.....pag. 91

Eufragia Jesuína é Silva - eufragiajesuinha@yahoo.com; Venâncio Lopes - Dep. Matemática, Faculdade de Educação da UNTL - locordada@gmail.com; Everton Lacerda Jacinto - Dep. Matemática, Faculdade de Educação da UNTL - lacerdajacinto@yahoo.com.br

6.4 A MERENDA ESCOLAR PARA OS ALUNOS ENSINO BÁSICO EM BECORA.....pag. 94

Maria Silviana Cardoso - auxilia.gusmao@yahoo.com; Teresinha da Costa Belo - UNTL – Departamento de Ciência Política - terebelo_dili@yahoo.com

7 - GT LÍNGUA E SOCIEDADE

7.1 A ABORDAGEM INSTRUMENTAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE.....pag. 97

André Gonçalves Ramos - Universidade Federal de Santa Maria – PQLP/CAPES - goncalvesramos.andre@gmail.com

7.2 METODOLOGIA ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....pag. 101

Cesária Dias da Costa - Universidade Nacional Timor Lorosa'e; Zezinha Freitas - Universidade Nacional Timor Lorosa'e; Agustinha Soares - Universidade Nacional Timor Lorosa'e; Fidelio Costa - Universidade Nacional Timor Lorosa'e;

7.3 CONTEXTOS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE.....pag. 105

Francisco dos Reis de Araújo - Licenciado em Educação, UNTL - q2francis@gmail.com

7.4 A ECOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE APÓS 10 ANOS DE INDEPENDÊNCIA.....pag. 109

Helem Andressa de Oliveira Fogaça - Universidade de Brasília – UnB - helemaof@yahoo.com.br; Jessé Silveira Fogaça - Universidade de Brasília – UNB - jessefogaça@yahoo.com.br

7.5 O MULTILINGUISMO TIMORENSE: UMA ECOLOGIA LINGUÍSTICA COMPLEXA.....pag. 111

Helem Andressa de Oliveira Fogaça - Universidade de Brasília - helemaof@yahoo.com.br

7.6 OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE.....pag. 114

Izabel Diniz - Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor Leste – PQLP/CAPES - izabel.diniz@hotmail.com

7.7 DESCRIÇÃO E DOCUMENTAÇÃO DAS LÍNGUAS TIMORENSES: OPORTUNIDADES E NECESSIDADES.....pag. 117

Jessé Fogaça - Universidade de Brasília - jessefogaça@gmail.com

7.8 POLÍTICA LINGUÍSTICA E SUA APLICAÇÃO NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO TIMORENSE.....pag. 120

Karin Noemi RühleIndart - Doutoranda na Universidade do Minho - jkindart@yahoo.com.br

7.9 MULTI LÍNGUA EM TIMOR-LESTE.....pag. 123

Lourenço Marques da Silva - Universidade Federal Timor Lorosa'e - lmarques67@yahoo.com.br

7.10 FALO BRASILEIRO: IDIOSSINCRASIAS LINGUÍSTICO CULTURAIS DO

PORTUGUÊS BRASILEIRO NO CONTEXTO EDUCACIONAL TIMORENSE.
.....pag. 127

Marcelo Cordeiro do Nascimento – PQLP/CAPES - cordeiro2000@gmail.com

7.11 O ENSINO DA LÍNGUA TÉTUM PARA A COMUNIDADE LUSÓFONA.....pag. 130

Marcelo Maria Pinto Nunes - Graduado na UNTL - marcelomarlonunes@gmail.com

7.12 LÍNGUAS QUE PERMANECEM.....pag. 133

Maressa Xavier Alcantara - Universidade de São Paulo - maressa_xavier@hotmail.com

8 - GT LITERATURA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM TIMOR-LESTE

8.1 LITERATURAS E HISTÓRIA EM QUADRINHOS NA SALA DE AULA.....pag. 137

Arizangela Oliveira Figueiredo - Professora bolsista do PQLP em Timor-Leste - arizbooks@gmail.com

8.2 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS: ENTRE LÉQUI-TAI E LAUAI-TAI E O CROCODILO FEZ-SE ILHA.....pag. 140

Fernanda de Fátima Sarmiento Ximenes - Mestre em Ciências da Educação, pela UNTL- Universidade do Minho - Docente de Língua Portuguesa da UNTL - nanda_sar@yahoo.com.br

8.3 CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA ORAL PARA PESQUISA EM HISTÓRIA.....pag. 146

Gabriela Lopes Batista - Pós graduanda em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Municipal de Palhoça - gabilopes04@yahoo.com.br

8.4 A PALAVRA ENGAJADA EM TRÊS POEMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....pag. 149

Hérica A. J. da C. Pinheiro - Professora bolsista do PQLP em Timor-Leste - hericajp@hotmail.com

8.5 HISTÓRIAS QUE EU OUVIA QUANDO ERA CRIANÇA - RELATO DE EXPERIÊNCIA.....pag. 152

Márcia V. Cavalcante - Professora do Programa de Qualificação Docente em Timor-Leste – PQLP/CAPES - marciacalva@gmail.com; Maria Lúcia M. Almeida Morais - Professora da Educação Pré-Escolar em Dili - marialucia783@gmail.com

8.6 A ESCRITUR(AÇÃO) DOS SUJEITOS E OS ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO NA LITERATURA.....pag. 156

Mariene de Fátima Cordeiro de Queiroga – PQLP/CAPES - marienecqueiroga@hotmail.com

8.7 DOM BOAVENTURA: UM SÍMBOLO DA RESISTÊNCIA TIMORENSE PRESERVADO PELA CULTURA ORAL DO SEU POVO.....pag. 160

Mario Paulo da Costa - Aluno do Curso de Formação dos Professores para a Educação Básica da UNTL - cmari5315@gmail.com; Mariazinha Ferreira da Conceição - Aluno do Curso de Formação dos Professores para a Educação Básica da UNTL - aneslvzinha@gmail.com; Maikhel Acasio da Costa - Aluno do Curso de Formação dos Professores para a Educação Básica da UNTL - maikacacio@gmail.com

8.8 HAMULAK: A POESIA NARRATIVA DE TRADIÇÃO ORAL DO ÉTNICO TÉTUM EM FOHOREM TIMOR-LESTE.....pag. 164

Nuno da Silva Gomes - Universidade Nacional Timor-Lorosa'e - gomes_nunos@yahoo.com

8.9 GUERRA DE MANUFAHI: MEMÓRIAS DA RESISTÊNCIA TIMORENSE PRESERVADAS NA CULTURA ORAL.....pag. 172

Patrício Soares Ximenes - aluno do Curso de Formação dos Professores para a Educação Básica da UNTL - patricioximenes2@gmail.com; Juliana Rosária de Jesus aluna do Curso de Formação dos Professores para a Educação Básica da UNTL - anaylrosary@gmail.com; Francisca França Faria - aluna do Curso de Formação dos Professores para a Educação Básica da UNTL - sancomorinho@gmail.com

8.10 EXPERIÊNCIAS DOCENTES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA EM TIMOR-LESTE.....pag. 175

Sidneya Magaly Gaya - Docente pelo Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste - PQLP/CAPES - sidneyamagaly@gmail.com



1- GT COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

1.1 OFICINA “MINUTO LUMIÈRE”: TRABALHANDO AS IDENTIDADES ATRAVÉS DO FAZER-CINEMA!

Luis Gustavo Guimarães

PQLP – CAPES

luis_gustavogui@hotmail.com

Verônica Lima

PQLP – CAPES

veronica.alveslima@gmail.com

Vítor Jochims Schneider

PQLP – CAPES

vitorjochims@gmail.com

Introdução

O trabalho tem como objetivo relatar a experiência no decorrer da Oficina de Cinema “Minuto Lumière”, ministrada pelos autores entre os dias 22 e 24 de novembro de 2013 em Díli, Timor-Leste. O modelo da oficina busca realizar o exercício do cinema inspirado nos precursores do cinema, os Irmãos Lumière. Os filmes produzidos pelos participantes têm 1 minuto de duração, e utilizam as características das primeiras imagens em movimento registradas na história, datadas de 1895 e feitas pelos irmãos August e Louis Lumière. A ideia da oficina partiu dos professores, e ocorreu no âmbito do Programa de Qualificação Docente em Língua Portuguesa, tendo em vista que o público-alvo eram estudantes em nível de graduação (futuros docentes e profissionais), na perspectiva de pensar a identidade timorense e os processos de criação artístico, neste caso a linguagem audiovisual. A oficina foi realizada pelo PQLP em parceria com a Fundação Oriente de Timor-Leste.

Desenvolvimento

A oficina nasceu do entendimento que os professores têm de que oportunizar a discussão sobre cinema e produção de filmes no contexto timorense significa ampliar as possibilidades dos jovens significarem e ressignificarem suas identidades através da

observação e criação de imagens em movimento, bem como, ampliação do repertório linguístico (curso ministrado em língua portuguesa). Leite e Rodrigues apontam na resenha sobre o livro de Bergala a importância da criação compreendendo a construção do olhar através do fragmento da obra cinematográfica, da leitura dos planos e no fazer cinema, entendidos como “pedagogia do fragmento e pedagogia da criação”.

Esta “pedagogia do fragmento”, que considera o plano como “a menor célula viva” de um filme, possibilita o desenvolvimento de um olhar, que ultrapassa o simples acompanhamento do fluxo narrativo. Analisando-se uma unidade menor, pode-se unir a abordagem analítica à iniciação à criação. (Leite; Rodrigues)

Através da experiência da linguagem cinematográfica, os participantes podem se enxergar para além de consumidores de produtos audiovisuais, mas também como produtores de narrativas sobre a própria realidade, história e releituras sobre a própria vida.

As atividades foram divididas em quatro módulos, entre questões teóricas e práticas. Os participantes tiveram contato com diferentes linguagens, bem como puderam manusear e entrar em contato com tecnologias para produção de obras audiovisuais. Os módulos foram os seguintes:

- Módulo 1

Estrutura e apresentação do trabalho.

Breve história do Cinema.

Exibição dos vídeos produzidos pelos irmãos Lumière (primeiros filmes).

A escolha, a disposição e o ataque: como fazer cinema? (elementos básicos)

- Módulo 2

Exibição de filmes “Minutos Lumière” realizados em diferentes países e por pessoas de diferentes idades: roda de conversa sobre imagem e história (narrativas filmicas);

Orientações proposta de criação Minuto Lumière: plano contínuo de apenas 1 minuto, câmera fixa, sem segundo take, sem regulagem da câmera.

Formação dos grupos de trabalho e divisão das tarefas.

Exploração dos diferentes ambientes, exercício de quadros e fotos.

Elaboração do roteiro.

- Módulo 3

Revisão do roteiro e planejamento da gravação

Gravação dos vídeos. Foi considerado como campo de trabalho a área interna e dependências da Fundação Oriente e arredores externos.

- Módulo 4

Sessão de avaliação dos vídeos produzidos e discussão sobre as etapas do trabalho.

Resultados

Os resultados foram satisfatórios e foi possível observar a grande excitação dos alunos em retratarem temas que fizessem parte dos seus cotidianos. Dentre os temas tratados, estavam os relacionamentos entre os jovens, a importância da cultura letrada (bibliotecas) para a vida acadêmica, a presença da tradição no cotidiano timorense, relações afetivas e a questão da vestimenta contemporânea para os jovens.

Além disso, a oficina ofereceu instrumentos para que os jovens refletissem sobre a importância de sua autonomia para retratar a identidade timorense. Os alunos puderam experimentar o protagonismo em retratar sua própria história, que é tão amplamente apropriada por estrangeiros.

A construção dos roteiros, escolha do local da narrativa, composição de cenários e personagens, bem como, manipulação de diferentes recursos compuseram a experiência desta oficina.

Ao serem questionados, no período inicial da oficina, sobre a possibilidade de se produzir um filme em apenas um minuto, sem edição e sem cortes na filmagem muitos participantes disseram não ser possível. Um minuto era pouco para se contar uma história ou se fazer algo. Outro dado que destacamos é em relação a experiência de assistir filmes no cinema. A maior parte dos alunos, apesar de dizerem, durante a oficina, que gostam e que assistem a muitos filmes, poucos estiveram na sala de cinema inaugurada em 2012 no Timor - Leste.

Conclusão

Acreditamos que a realização de oficinas como essa contribui para a democratização do acesso ao conhecimento tecnológico, mas também contribui com a discussão sobre a realidade vivida num contexto específico, bem como, construção e re-significação de identidades. Resgatar a constituição do fazer-cinema através da experiência de oficina minuto

lumière possibilita a reflexão sobre o papel criador, fruição artística e possibilita por em jogo uma gama de sentimentos na constituição do olhar sobre si mesmo e sobre o mundo.

Bibliografia

Entrevista com Adriana Fresqueti - Conduzida por Maíra Norton e realizada no Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual - LECAV - da Faculdade de Educação da UFRJ em agosto de 2012. Revista Poiésis, n 19, p. 63-73, Julho de 2012

Leite, G. P. de C.; Rodrigues M. RESENHA A HIPÓTESE-CINEMA: PEQUENO TRATADO DE TRANSMISSÃO DO CINEMA DENTRO E FORA DA ESCOLA - www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br

1.2 PRODUÇÃO DE VÍDEOS EDUCATIVOS NO TIMOR-LESTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nélia Angelina dos Santos Gago

Sebastiana A. P. Silva Pereira Gusmão

Direção Nacional da Média Educativa Timor-Leste

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar o processo de criação e produção de vídeos educativos para implementação e desenvolvimento do currículo nacional da educação básica na República Democrática de Timor Leste realizados pela Direção Nacional da Unidade da Média Educativa (DNME), em especial o programa “Vamos Aprender: Língua Portuguesa”. As primeiras iniciativas no país, pós restauração da independência, de elaboração de material audiovisual ocorreram no seio do Ensino Não Formal (educação de pessoas jovens e adultas – atual DNER - Direção Nacional do Ensino Recorrente) utilizando as teleaulas e programas educativos brasileiros (Telecurso 2000 e TV Escola) como referência. A DNME é criada inicialmente para realizar assessoria de imprensa do Ministério da Educação Timorense e a partir de 2011 realiza ações específicas da âmbito da proposição de material educativo audiovisual. Este relato está centrado na experiência de duas professoras timorenses que compõem a equipe de produção destes programas.

Desenvolvimento

Em meados de 2012 duas professoras/formadoras do Ensino Recorrente foram convidadas a compor a equipe televisiva da DNME para atuar na produção de roteiros, apresentação de vídeo-aulas entre outras ações. Os primeiros desafios foram a ausência de conhecimento específico na área de produção audiovisual que foram superados através de formação continuada e empenho pessoal.

No início de 2013 a TV Educação reestabeleceu parceria com o Programa de Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa PQLP – CAPES (Cooperação Brasileira) e foi construído coletivamente um programa educativo para a aplicação dos conteúdos curriculares nacionais. O programa recebeu o nome “Vamos Aprender” e a primeira disciplina escolhida foi a língua portuguesa. As vídeo-aulas de curta duração (em média cinco minutos) foram roteirizadas pelas professoras, a partir de temáticas do currículo

vigente para atender alunos do 1º ao 6º ano e alunos jovens e adultos da equivalência. As vídeo-aulas são gravadas no estúdio próprio da TV Educação e são as próprias professoras e funcionários que apresentam as aulas. Para este programa não foram planejadas aulas com *take* externo e gravações nas escolas.

A seleção dos conteúdos, elaboração do roteiro, apresentação das vídeo-aulas, a passagem do cotidiano escolar regular para a elaboração de materiais didáticos, bem como, sensações que envolvem esta mudança de prática e trabalho docente foram significativos durante todo o processo de produção e motivaram esse relato.

Conclusão

Destacamos que a produção vídeos educativos na DNME ainda está em fase inicial. O programa “Vamos Aprender” já tem aulas finalizadas e roteiros para serem filmados. O maior desafio é realizar produções que sejam significativas e adequadas ao contexto timorense e contribuam para o ensino e aprendizagem de professores e alunos.

Também observamos que a TV educativa tem desafios próprios: finalizar o programa “Vamos Aprender Língua Portuguesa”, implementar os vídeos nas escolas, ampliar a equipe e pensar novos temas para a produção de produtos audiovisuais educativos.

Referências Bibliográficas

MINISTÉRIO da Educação. Timor-Leste. Currículo nacional do Ensino Recorrente. Gramática da Língua Portuguesa.

1.3 EXPERIÊNCIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: JORNAL SEMANAL MATADALAN

Xisto Freitas

Finalista do curso de Comunicação Social da UNTL; Editor do Jornal Semanal Matadalan

Rafael Belo

Finalista do curso de Comunicação Social da UNTL; Editor do Jornal Semanal Matadalan

Introdução

História do Semanal Matadalan

Um grupo de 10 estudantes do Departamento da Comunicação Social da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), reuniram ideias de fazer um jornal pela primeira vez no dia 27 de Janeiro de 2013 no Largo de Lecidere, e decidiram criar um jornal semanal (Matadalan) em Díli. O lançamento deste jornal ocorreu no dia 13 de Junho de 2013 no Hotel de Vila-Verde, em Díli.

Visão

A visão do jornal Matadalan: tornar-se um média independente e democrático, para ser olhos perante a democracia e o desenvolvimento timorenses.

Missão

A missão do semanal Matadalan:

- Divulgar informação ao público
- Educar a população para participar activamente e ser sujeito do desenvolvimento e socializar o direito de apresentar opiniões e obter informações.

Legalização

O jornal semanal Matadalan foi registrado no Departamento de Negócios do Ministério do Comércio, Indústria e Ambiente no mês de setembro de 2013 com o número de registro 1171256.

Estudantes/profissionais envolvidos: 20

SECÇÕES	PROFISSIONAIS	TOTAL	OBSERVAÇÃO
SALA DA NOTÍCIA	JORNALISTA DÍLI	4(incluindo 1 parte tempo)	
	JORNALISTAS DISTRITOS	0	
	CORESPONDENTE INTERNACIONAL	1	Kúpaun
	ESTAGIARIOS	2	
	COORDENADOR DO REPORTER	1	
	EDITOR	3	
	LAY OUT	2	
	SECRETÁRIA	1	
Total I		14	
NEGÓCIO	CIRCULAÇÃO DO JORNAL	2	
	PUBLICIDADE	2	
	FINANÇA	1	
	RECURSO HUMANO	1	
Total II		6	

Língua da publicação

A publicação utiliza a língua tétum, e tem como referência a ortografia padronizada pelo Instituto Nacional de Línguística (INL) da UNTL.

Desenvolvimento

Produção e distribuição

A cada semana, o jornal semanal MATADALAN produz 1000 exemplares. Os jornal atinge cerca de 500 pessoas, circulando entre espaços privados e instituições públicas.

A distribuição do jornal MATADALAN não consegue atingir todos os distritos de Timor-Leste, no entanto, este jornal fez cooperação com algumas ONG's na capital Díli que distribuem diretamente jornal MATADALAN aos leitores nos distritos. As ONG's nacionais que fizeram cooperação com jornal semanal MATADALAN são: Fórum ONG Timor Leste (FONGTIL), Forum Tau Matan (FTM) e Lalenok ba Ema Hotu (LABEH).

Outras ONG's que ainda estão em processo para fazer cooperação com MATADALAN são: Caucus, Rede Feto Timor Leste, Luta Hamutuk e Fundasaun Alola.

Além disso, com a cooperação que vai ser feita com Foti Timor-Leste o jornal vai tratar do tema da educação cívica, principalmente sobre o que é Corrupção, Colusão e Nepotismo (CCN), os seus impactos e as maneiras para combatê-los. Este programa de educação cívica, o jornal vai publicar com o objetivo de combater corrupção em cada semana.

Outras idiomas

O jornal semanal MATADALAN fez uma cooperação com Embaixada do Brasil em Timor-Leste para publicar matérias em Língua Portuguesa a cada semana através da página especial que Jornal MATADALAN ofereceu gratuitamente.

A cooperação se estabeleceu desde setembro de 2013 até agora. O objectivo desta cooperação é difundir e consolidar a língua portuguesa ao público e educar estudantes para conhecer melhor a língua portuguesa, um dos idiomas oficiais de Timor-Leste.

No próximo mês de fevereiro, o semanal Matadalan também vai oferecer uma página especial gratuitamente à embaixada da Coreia em Timor-Leste para divulgar a língua dos coreanos, visto que esta língua também é importante porque é um requisito exigido aos timorenses que quiserem trabalhar na Coreia.

Por isso, Jornal MATADALAN pretende promover a língua de Coreia, para que assim os timorenses possam aprender esta língua através do jornal MATADALAN.

O acordo da cooperação já foi feito no dia 29 de Outubro de 2013 no Hotel Timor através do voluntário coreano do Centro de Estudo da Língua Coreana na UNTL, Mr. Chan-Won Choi.

Público-alvo

Jovens e adultos em geral.

Capacitação

A capacitação dos colaboradores do jornal ainda é limitada, visto que eles utilizam os conhecimentos que adquiriram na universidade para aplicar na produção deste jornal. No entanto, ainda não obtiveram capacitação de outras instituições para aprofundar o seus conhecimentos.

Durante os seis meses de funcionamento, os jornalistas da semanal MATADALAN não tiveram assistência “*in house training*” dos estrangeiros. Porém, os próprios timorenses é que se desafiaram para terem competência mínima para liderar e gerir este jornal. Mesmo assim, comparando com outras mídias, o jornal MATADALAN ainda continua ter comprometimento para procurar meios ao programa da capacitação dos jornalistas.

Conclusão

Progresso

O Jornal MATADALAN está estabelecido há apenas seis meses mas já conseguiu estabelecer cooperação com a maioria das ONG's em Díli, cooperações que têm sido muito efetiva.

Além disso, este jornal também pode ser considerado uma referência aos professores para ensinarem estudantes nas escolas, como por exemplo, Escola Secundária Canossa, Escola Secundária Pública 10 de Dezembro de Comoro, Escola Secundária Pública 05 de Becora e Faculdade da Educação da UNTL, através dos professores brasileiros. Os professores podem utilizar a página em língua portuguesa para ensinar os estudantes.

Problema

O Jornal Semanal MATADALAN, assim também como outras mídias da comunicação social, enfrenta problema no seu serviço do dia a dia. Estes problemas são:

- *As Facilidades são mínimas.*

O jornal MATADALAN ainda enfrenta problemas relacionados aos equipamentos do trabalho, tais como: *tape recorde*, câmera, computador e transporte. As facilidades que atualmente estão a utilizar são dos próprios jornalistas (privado) que se juntam para gerir serviços.

- *Orçamento*

O jornal semanal MATADALAN também ainda enfrenta problemas de orçamentos. Semanalmente, os membros fundadores é que recolhem dinheiro para imprimir a publicação e eles trabalham voluntariamente.

Meios para resolver e expectativas

Apesar de o jornal ainda estar a enfrentar vários problemas, os fundadores ainda continuam a se esforçar para fazer auto-capacitação e alargar a sua rede de contatos para poder ter verbas para imprimir o jornal a cada semana. Para nós é importante que a cada semana o jornal esteja entre o público. Mas nós ainda não temos ideias para se sustentar visto que o jornal ainda é novo e, por isso, ele exige o nosso comprometimento e a nossa dedicação.

A grande expectativa do MATADALAN é que após um ano possa ultrapassar estas dificuldades para poder participar do desenvolvimento nacional. Média forte,nação forte.

2- GT EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA;

2.1 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO SECUNDÁRIO; UM ESTUDO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA SECUNDÁRIA CALIXA DE VIQUEQUE

Angelita Viegas S.Ximenes

Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, UNTL

angelitaviegas@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa é um estudo do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de biologia na sala de aula. A realização da presente pesquisa dar-se-á na escola Secundária Calixa de Viqueque, para identificar as estratégias de aula dos professores de biologia. Para isso, analisaremos, através de conversas e entrevistas, os conceitos mais difíceis de trabalhar na visão dos professores e alunos e os métodos aplicados pelos professores.

Para identificar as estratégias utilizadas pelos professores, serão analisados os planos de aula de biologia do 12º ano e o resultado em sala de aula do que foi planejado pelo professor. Além disso, observaremos também os resultados obtidos pelos alunos, durante as avaliações pelas quais passam durante o ano.

A autora estudou durante todo o ensino secundário na escola, uma das três únicas escolas secundárias de Viqueque. Ela possui nove turmas, 3 classes para cada ano de ensino. Ela se situa no suco uma-ki'ik, numa parte montanhosa, na área rural de Timor Leste. A maioria dos alunos precisa caminhar longas distâncias a pé para chegar até lá.

Desenvolvimento

De acordo com a vivência da autora nesta escola, percebe-se que a maioria dos alunos permanece com muitas dúvidas sobre o conteúdo de biologia, o que nos faz pensar que é necessário problematizar o ensino e aprendizagem da disciplina em busca de estratégias bem sucedidas em sala de aula.

A escola é, por definição, um ambiente muito diversificado, onde as práticas variam de acordo com os professores que as realizam. No trabalho docente, o professor faz muitas opções para que no decorrer de suas atividades o aluno consiga apreender aquilo que está sendo trabalhado.

Segundo Menegolla e Sant' Anna (2001) planejar o conteúdo a ser aplicado durante o ano letivo é uma tarefa que envolve tanto professores quando diretores e coordenadores pedagógicos, enfim, toda massa de profissionais voltados para a área da educação pertencentes à escola.

Em Timor Leste há uma hierarquia dos atores da escola bem delimitada, desde o diretor até os alunos, passando por coordenadores, professores e chefe de turma. Cabe aos diretores e coordenadores pedagógicos o papel de orientar os professores quanto à filosofia da escola, ao cronograma e ao plano curricular. Ao professor cabe à disciplina, que envolve preparar materiais e cumprir os horários estabelecidos.

Cada disciplina possui o seu conteúdo programático, ou seja, o estabelecimento de tópicos na sequência em que vão ser apresentados no decorrer da aula, considerando que toda aula tem abertura, desenvolvimento e encerramento (início, meio e fim).

Para propiciar o processo de ensino aprendizagem em sala de aula, o professor recorre a estratégias didáticas. Trata-se dos procedimentos adotados para facilitar o processo de aprendizagem por parte do aluno, a explicação do conteúdo, da matéria durante as aulas, por meio de aulas expositivas, dinâmicas, debates, seminários, perguntas-respostas e exercícios. O professor utiliza recursos didáticos, como o quadro, giz, apagador, marcador, livro ou referência.

Notamos que os conteúdos, muitas vezes, não são contextualizados, ou quando o são, essa contextualização é muito distante da realidade vivenciada pelo educando. Pensamos que quando utilizamos exemplos ou situações que fazem parte do cotidiano, os alunos conseguem se inserir e compreender melhor os conceitos trabalhados.

Sendo assim, faz-se necessário que utilizemos um método prático, não passivo, e de forma participativa e, sempre que possível, colocar o estudante como agente de situações práticas para que desempenhe um papel ativo no processo de construção de seu conhecimento.

Conclusão

Para que o conhecimento passe a fazer parte efetivamente da rede conceitual do estudante, é necessário que este seja um sujeito ativo de sua aprendizagem, isto é, ele deve ser um agente na construção do seu conhecimento e não apenas receber as informações transmitidas pelo professor durante as aulas. O novo conceito deverá ser incorporado na rede

conceitual do estudante e, para que isso ocorra, torna-se fundamental que ele encontre significado nesse conceito.

Para Martinez e Oliveira Lahone (1977) a escola é um segmento fundamental dentro da sociedade, também como um espaço em que o planejamento das atividades acontece constantemente. Sobre a função da escola na sociedade, Alonso (1999) apresenta dois objetivos, a preparação para o trabalho e a formação do cidadão. Para Marques (1974) o processo de planejar o trabalho pedagógico e as atividades dele resultantes podem ser compreendidos como condição indispensável para a escola, a fim de contribuir para a superação de uma realidade de desigualdades e injustiças. Um planejamento voltado para uma ação pedagógica crítica e transformadora possibilitaria segurança para o professor lidar com a relação educativa presente na sala de aula e na escola como um todo.

Com essa pesquisa, procuramos contribuir para a compreensão da situação atual da Escola Secundária Calixa de Viqueque, como um exemplo do que ocorre em todo Timor, para identificarmos os desafios e potencialidades que temos pela frente.

Referências Bibliográficas

ALONSO, Myrtes. **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 1999.

MARQUES, J.A. **A aula como processo**. Porto Alegre: Sulina, 1974.

MARTINEZ, M.J. LAHONE, C.O. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

MENEGOLLA, M. SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis: Vozes, 2001.

2.2 PRÁTICAS DE ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO DE VEMASSE

Câncio Mariano Freitas
Universidade Nacional de Timor Leste
c.marcio34@yahoo.com

Introdução

A educação é um processo de transformação, que deve levar o aluno à reflexão sobre seu ambiente, e conseqüentemente a uma participação crítica que lhe possibilita a intervir na sua realidade.

No processo de aprendizagem da disciplina de Química no ensino médio em Timor-Leste podemos observar que em muitas escolas, principalmente nos distritos os professores ainda utilizam uma abordagem tradicional, na qual o ensino é centrado no professor e o aluno é apenas um receptor.

De acordo com Snyders, “o ensino tradicional, é onde a atividade de ensinar está centrada no professor que a expõe e interpreta, conduzindo o aluno ao contato com as grandes realizações da humanidade e da cultura em geral”. (MIZUKAMI, 1986, p.8)

Muitas vezes o aluno demonstra desinteresse pelos conceitos relativos ao conhecimento de química e não se sente motivado a aprender o conteúdo. Além disso, não percebe os conhecimentos da disciplina no seu contexto social, uma vez que este é apresentado da forma descontextualizada é como uma verdade inquestionada.

Para o educador Paulo Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção” (FREIRE, 1996, p. 22) e salienta que ensinar “é a ação pela qual um sujeito criador (educador) dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (educando)” (Ibid, p. 23).

No que se refere à disciplina Química como contributiva à formação do sujeito é preciso que o processo de ensino-aprendizagem se articule a situações significativas e que contribua na formação do aluno comprometido, crítico e transformador de realidades no seu contexto social. Desta forma, a contextualização “é um recurso que permite dar significado ao conhecimento ampliando as possibilidades de interação entre as disciplinas de uma mesma área e de áreas curriculares diferentes” (VAITSMAN & SANTIAGO, 2006, p. 4).

Buscando conhecer e compreender como ocorre a aprendizagem dos conhecimentos relativos à disciplina de Química e de como estes conhecimentos podem contribuir na

formação dos sujeitos na atual sociedade timorense, vem sendo realizada uma pesquisa na Escola Secundária Pública Vemasse com objetivo de analisar os limites e as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem de Química no nível secundário.

Para isso, foram realizadas 4 entrevistas e aplicados 12 questionários piloto em que se procurou identificar os problemas que esta escola ainda enfrenta em relação à disciplina. Os mesmos focalizarão as estratégias metodológicas nas aulas de química, as dificuldades e as possibilidades encontradas durante o processo.

Este trabalho se constitui de parte de uma pesquisa maior iniciada em 2013, junto ao Grupo de Estudos sobre Ensino de Ciência e Tecnologia na Formação de Professores em Timor-Leste – Geecite-TL e este texto apresenta parte dos resultados, visando provocar discussões e estimular pesquisas acerca da temática.

Os limites no ensino de Química

Uma escola com boa qualidade deve dar motivação aos seus alunos para estudar com boa vontade e interesse, além de condições aos professores para exercerem suas atividades. Para isso, um aluno, precisa ter algumas facilidades como biblioteca com livros didáticos completos, professores selecionados e laboratório com alta qualidade.

No que se refere a Escola Secundaria Pública de Vemasse, fundada em 2007, por iniciativa de um morador da comunidade, Professor Egas da Costa Freitas, foi constatado que até o momento enfrenta-se muitos problemas e muitas dificuldades, como, por exemplo, a falta de salas de aula suficientes para a quantidade de alunos; o número de professores é limitado e não atende todas as disciplinas; não há livros suficientes para todos os alunos e não há laboratório.

A partir da pesquisa realizada até o momento, o maior problema identificado em relação ao processo do ensino-aprendizagem da disciplina de Química é a falta de estrutura pedagógica e humana. O ensino se baseia nos manuais do “Novo Currículo do Ensino Secundário Geral” (TIMOR LESTE, 2011), utilizado pelo professor. Porém, foi constatado com os alunos que os temas estão atrasados. O professor entrevistado é graduado na área pela UNTL, mas não é funcionário público. Metades dos professores desta escola são voluntários.

Conforme relatos dos entrevistados: *muitas vezes o professor abandona os alunos [...]. Às vezes só têm duas aulas durante um trimestre, com razão de transporte do professor, e só tem um manual para o professor. Não tem manual para o aluno...*

O professor ainda que voluntário deve cumprir seu compromisso de ensinar. Lembrando as palavras de Freire: “Um educador democrático não pode negar-se o seu dever” (FREIRE, 1996, p,28) e salienta que “na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Ibid,p, 28).

Para 100% dos entrevistados o principal problema no ensino de química nesta escola é a falta de laboratório. Durante um ano só tem uma aula prática simples, e esta prática não é realizada diretamente em laboratório, mas na sala de aula. Não utilizam os reagentes químicos e esta prática foca apenas em tema de *Misturação*. Os alunos só levam os materiais, conforme a instrução do professor como, por exemplo, água, pedra, óleo, sal e etc. Não há discussão ou contextualização. De acordo com Freire (1996,p 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação da teoria”, caso contrário não há aprendizagem.

Apesar dos limites apontados pelos entrevistados, alguns alunos alegam que conseguem resolver e entender bem os conteúdos explicados pelo professor. Entretanto, é possível identificar a falta de motivação dos alunos para estudar química. Todos dizem que ficam desinteressados nesta disciplina, indicando que o ensino de química nesta escola está desorganizado.

As possibilidades do ensino de Química

Diante da situação atual, os entrevistados explicam que para resolver os problemas de espaço físico utilizam as salas de aula da Escola Pré-secundária de Vemasse no contraturno. Especificamente nas aulas de químicas a possibilidade para realizar a prática é utilizando a sala de aula como laboratório e aplicando práticas simples. Quando o professor não dá aula, alguns alunos costumam realizar as discussões sobre o conteúdo e sempre copiam o manual do professor para ser referência, porém não conseguem contextualizar o conhecimento.

Algumas considerações

Com base nos resultados parciais é possível observar que é preciso ter uma lei ou critérios que organizem a estrutura básica de todas as escolas espalhadas em Timor-Leste para que sejam completas, pois uma escola que apresenta muitas dificuldades sempre causa impacto negativo junto aos seus alunos e não contribui para melhorar os seus conhecimentos, habilidades e competências.

No processo de ensino-aprendizagem de química, para aprofundar o conhecimento do aluno é preciso aumentar a quantidade de atividades experimentais em laboratório e buscar

contextualizar o conhecimento, do contrário os alunos não conseguem definir e associar a ciência com o mundo real, assim como na vida cotidiana.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 38ª 26d. Edição especial. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VAITSMAN, Elnice Pereira & SANTIAGO, Delmo. Química & meio ambiente: ensino contextualizado. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

TIMOR LESTE. Manual da Química Ensino Secundário. Ministério da Educação, Timor Leste, 2011.

2.3 A ABORDAGEM TEMÁTICA COMO POSSIBILIDADE DE SE ALCANÇAR A ACT EM SALA DE AULA DE FÍSICA.

Catarine Caum

catinhak1@gmail.com

Cristina Cândida de Macedo

crismacedo21@gmail.com

Érika Aparecida Carvalho

erikacarvalho22@gmail.com

Introdução

Esta proposta busca a discussão sobre um dos desafios do professor de Física em sala de aula que é auxiliar na compreensão dos conceitos científicos por parte dos alunos, a partir de uma abordagem temática como forma de se trabalhar os conteúdos. Espera-se que o ensino da Física possa contribuir tanto para uma formação científica básica do aluno a partir do entendimento dos conceitos atribuídos a tal Ciência quanto na compreensão de que tais conceitos estão diretamente ligados a questões relevantes aos estudantes e que fazem parte de seu cotidiano. Buscando assim, a formação crítica do aluno a partir da abordagem de aspectos econômicos, políticos, históricos, sócio-culturais e ambientais contribuindo para o processo de Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) do estudante.

Discussões sobre a verdadeira importância do Ensino de Física para formação científica básica do estudante começou a ser explicitada em pesquisas da área de ensino (AULER 2003, AULER & DELIZOICOV 2001; RICARDO 2005; MACEDO & SILVA, 2010) que afirmam ser importante algumas modificações nas práticas docentes em sala de aula de Física a fim de que os estudantes não só aprendam conceitos, mas também sejam capazes de utilizá-los como subsídios em situações diversas de seu meio social.

Dessa forma, surgem diversas propostas de ensino que possuem o objetivo de auxiliar o professor no alcance de objetivos como os citados anteriormente. Dentre essas propostas, apresenta-se a contextualização dos conteúdos escolares. Existem diversas formas de se trabalhar a contextualização em sala de aula e dentre elas a abordagem temática. Nesse tipo de abordagem, o professor enquanto explora um tema em específico, de preferência relevante para o contexto histórico-social dos estudantes, insere conceitos científicos essenciais para a compreensão deste.

Desenvolvimento

De forma geral, nós cidadãos estamos inseridos em um ambiente cujo cenário está repleto de inovações científicas e tecnológicas, capazes de nos proporcionar a ideia de que o progresso está diretamente ligado a tais fatores. Será verdade tal constatação? Podemos afirmar que o progresso de um país está diretamente relacionado com o desenvolvimento científico e tecnológico? Quais as implicações de tais desenvolvimentos na vida de cada cidadão e na sociedade de forma geral? Como a Física pode auxiliar no entendimento de tais questões e na respostas destas?

Tais questionamentos refletem na sala de aula, fazendo-nos pensar sobre o ensino da Física da forma como se apresenta atualmente na maioria das escolas, visto que um dos objetivos do ensino dos conceitos científicos é auxiliar o aluno na compreensão do mundo que está inserido e de toda a controvérsia envolvendo esta compreensão. Dessa forma, o trabalho em sala de aula pode alcançar à ACT. Auler (2003) afirma que

(...) entende-se que a educação em Ciências/Física deve, também, propiciar a compreensão do entorno da atividade científico-tecnológica, potencializando a participação de mais segmentos da sociedade civil, não apenas na avaliação dos impactos pós-produção, mas principalmente na definição de parâmetros em relação ao desenvolvimento científico-tecnológico. Participando, dessa forma, no direcionamento, ou seja, na definição da agenda de investigação. A postulação de uma participação mais substancial, de mais atores sociais, justifica-se por vários motivos:

- Muitos dos graves problemas sociais contemporâneos não são solúveis utilizando-se apenas critérios científico-tecnológicos, considerando que estes estão configurados dentro de determinadas relações sociais;
- Direito que a sociedade, como um todo, possui de participar em definições que envolvem seu destino;
- O atual direcionamento, a definição da agenda de investigação, dá-se, cada vez mais, de tal forma que sejam ativados, seletivamente, aqueles campos de investigação, encaixáveis na lógica da maximização do lucro privado, relegando aqueles não imediatamente rentáveis (p. 4,5).

Auler&Delizoicov (2001) afirmam que em um trabalho mais crítico realizado em sala de aula, os estudantes ao entrarem em contato com as controversas científicas e os aspectos sócio-culturais, econômicos, políticos e ambientais relacionados a tal assunto são encaminhados a um processo de ACT ampliada, desmistificadora da Ciência e reveladora de direitos e deveres sociais de cada cidadão.

Fourez (2005) em seu trabalho apresenta que o professor que deseja alcançar a ACT em sala de aula precisa tomar alguns cuidados tais como:aprofundar o necessário em determinados assuntos e conhecimentos científicos (as chamadas caixas-pretas), abordando o que realmente é relevante para a formação do aluno, se valer da abertura das caixas pretas para a construção de modelos simples aplicados ao dia a dia dos estudantes e a contextos próprios, trabalhar com modelos interdisciplinares enquanto aborda alguma problemática ou tema específico, manter-se atento à utilização de analogias, comparações e traduções de termos e contextos em sala de aula, garantir aos estudantes através de discussões e atividades situações que os façam compreender como utilizar seus conhecimentos científicos nas tomadas de decisões diferenciando a técnica, a ética e a política.

O ensino da Ciência Física abordada de forma crítica em sala de aula torna-se significativa para o estudante, propiciando o desenvolvimento de competências e habilidades que contribuirão para sua formação como ser ativo e capaz de participar de tomada de decisões em assuntos de cunho científico e tecnológico com efeitos diretos na sociedade.

Dentre as opções apresentadas por Fourez (2005) para o professor que deseja alcançar a ACT, apresentamos neste trabalho a ideia de uma abordagem temática. Cujas práticas se dá, a partir do estudo temático realizado em sala de aula o professor contextualiza suas aulas e apresenta ao estudante não só os conceitos físicos, mas também a importância e aplicabilidade destes no dia a dia da sociedade.

Enquanto estudamos em sala de aula um tema, abordamos os conceitos físicos necessários para a sua compreensão, bem como para a solução das problemáticas que possam surgir, ou seja, torna-se importante “[...] procurar articular a problemática envolvida, identificada pelas questões que tornam significativa a abordagem desse tema para a vida individual e social, com os instrumentos do saber físico que contribuem para sua compreensão” (WATANABE & MATALUNA, 2006, p.2).

Entretanto, Watanabe & Kawamura (2006) afirmam que abordar os conceitos a partir de um tema encontra suas dificuldades principalmente “[...] quando analisamos a ampla

variedade de assuntos que convergem ao tema principal, pressupondo tomadas de decisões por parte do professor” (p.1). Os autores ainda apresentam em seu trabalho que é necessário identificar três âmbitos ao se abordar um tema: a abrangência temática, a estrutura conceitual do saber científico e a construção das articulações entre ambos.

Conclusão

Como se pode verificar, trabalhar a partir de abordagens temáticas não é uma tarefa simples de ser concretizada, uma vez que exige do professor uma dedicação extra durante: a construção do projeto, o recorte do tema escolhido de acordo com sua disciplina de atuação, algumas vezes planejamentos interdisciplinares e objetivos a serem alcançados.

Porém para um processo de ensino de forma mais contextualizada e que promova a ACT, é necessário superar o senso comum pedagógico, “esse risco está relacionado, entre outros, com o pressuposto de que a apropriação do conhecimento ocorre pela mera transmissão mecânica de informações.” (DELIZOICOV et. al., 2011, p. 32)

Referências

AULER,D. **Alfabetização Científico-tecnológica: um novo “paradigma”?**.*Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências*. v. 5, n.1, mar. 2003. Acessado em 19/04/2013. Disponível em: <http://150.164.116.248/seer/index.php/ensaio/article/view/60/97>

AULER, D.& DELIZOICOV, D. **Alfabetização científico–tecnológica para quê?** *Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*.v. 3, n° 2, p. 105–116, jun. 2001.

DELIZOICOV, D. et al. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FOUREZ, G. *Alfabetización científica y tecnológica: Acerca de las finalidades de la enseñanza de la ciencia*. 1ª Ed. 3ª reimp. Buenos Aires. Colihue. 2005. 256p.

MACEDO, C. C.; SILVA, L. F. **Contextualização e Visões de Ciência e Tecnologia nos Livros Didáticos de Física Aprovados pelo PNLEM**. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*.v.3, n.3, p. 1-23, nov.2010. Disponível em: <<http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2012/03/cristina.pdf>>. Acessado em 19/04/2013.

RICARDO, E. C. Competências, Interdisciplinaridade e Contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências. 2005. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

WATANABE, G.; KAWAMURA, M.R.D Uma abordagem temática para a questão da água. Disponível em:

http://www.cienciamao.if.usp.br/dados/epef/_umaabordagemtematicapara.trabalho.pdf>.

Acessado em: 19/04/2013.

2.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA SECUNDARIA SAO PEDRO, EM DILI

Celestina de Jesus

Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, UNTL

dejesuscelestina@yahoo.com

Introdução

O presente trabalho relata os resultados iniciais de uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo discutir as estratégias de ensino utilizados pelo professor da ciência Biologia no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Para isso, realiza-se um Estudo de Caso no 11º ano na Escola Secundaria São Pedro, em Comoro, Dili.

A autora estudou seis anos na escola São Pedro, durante o Pré-Secundário e o Secundário. A escola possui muitos recursos didáticos, o que abre um leque de oportunidades de estratégias de ensino para o professor. Avaliar as estratégias escolhidas e como os professores conseguem trabalhar com elas em sala de aula é uma contribuição relevante que a pesquisa espera alcançar.

Nesse artigo serão abordados aspectos da realidade da escola (estrutura física, de recursos humanos, sistema de organização, relação entre alunos e professores), um pouco da história da escola e resultados de entrevista com um dos professores de Biologia. Ao final serão descritas as próximas etapas da pesquisa, a serem realizadas ainda em 2014.

Desenvolvimento

Para analisar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores da ciência Biologia buscou-se discutir o pensamento de autores que teorizam sobre essa temática. Os grandes teóricos da Psicologia da Educação, Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, bem como César Coll, dedicaram-se a compreensão do processo que se dá em sala de aula.

Para Paulo Freire, o aprendizado só adquire sentido quando o aluno percebe a relação entre o que é discutido em sala de aula e a realidade observada na rua, “a relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro” (FREIRE, 2011, p. 29). Durante a pesquisa, pretende-se aprofundar teoricamente essas discussões, a partir desses autores.

A abordagem teórica servirá de apoio para um Estudo de Caso: a Escola Secundária São Pedro, situada perto da Igreja paroquial Maria Auxiliadora, rua da residência Nicolau Lobato,

Suco Comoro (bairro MorisFoun) em Díli. Esta escola constitui-se por duas partes, a Pré-secundária e Secundária. Ela foi assumida pelos padres salesianos Dom Bosco (SDB) após a independência.

Esta escola é conhecida em Timor Leste como escola do ensino médio que tem a facilidade completa para o ensino e aprendizagem, como Biblioteca, sala de computador para curso de informática, sala de laboratório de praticas, sala de instrumentos musicais, etc. Seu sistema de educação, ciência e cultura são bem qualificados. Os métodos educativos desta escola são bem organizados e controlados pelos Padres, Madres e professores bem como estudantes, todos estão juntos colaborados no sistema da educação que foram descritos nos artigos, leis e normas destas escolas.

A cultura desta escola envolve práticas religiosas. Os alunos devem cumprir todas as regras da escola. Se um aluno vai contra a regra ele sofre sanções ou é tirado desta escola. Também os professores tem de cumprir seus dever como ensinador que tem a responsabilidade junto aos seus estudantes quando há um problema na sala de aula ou dentro do corredor da escola. E o diretor Pr. Domingos Caitano SDB, ele tem a responsabilidade máxima da escola, como controlar os professores que estão ensinando os alunos, e também com aquele estudante que for indisciplinado, que quiser estragar o ambiente da escola, ou criar problemas com comunidades entorno da escola.

Nesta escola temos organização dos estudantes (chamada OSIS) que também tem responsabilidade sobre a escola, como controlar e dar a segurança para manter a estabilidade entre estudantes e professores. Também professores e estudantes, devem trabalhar juntos para colaborar com outras escolas para organizar os “cria amizade”, eventos realizados para que exista cooperação com outras escolas.

No andamento desta pesquisa serão realizadas entrevistas com um dos professores de Biologia e com alunos, para discutir como a estrutura, a cultura e o ambiente escolar refletem nas estratégias e no ensino-aprendizagem de Biologia.

Conclusão

Para Paulo Freire, é preciso respeitar os saberes dos educandos e discutir a razão de ser desses saberes em relação aos conteúdos ensinados na escola. A realidade concreta deve estar associada ao conteúdo da disciplina (FREIRE, 2011, pp. 31 e 32). Em Timor Leste, a realidade é rica em diversidade ambiental e cultural. Os saberes tradicionais fazem parte da riqueza da nação.

Disse o Sr. Pedro Soares, M. Ed Vice-Decano assuntos acadêmicos (em entrevista a autora para esta pesquisa), antes de Timor Leste conhecer a educação formal, tanto educação científica, em princípio Timor Leste já implementara na sua vida a cultura própria que já fora deixada pelos seus antepassados que não se poderiam esquecer até agora.

Portanto educação, ciência e cultura de Timor Leste são como princípios que não se separam uns dos outros, ou seja, que a implementação dos costumes tradicionais, muito fortes na vida dos timorenses, não pode ser esquecida pelos povos de Timor Leste. Estes são as riquezas da nação que ela pode apresentar as outras nações. Timor Leste é uma nação jovem, mas tem muitas riquezas tradicionais próprias e únicas em Timor Leste.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

RIBEIRO, Alexandre (et al). **Estratégias de ensino/aprendizagem em Biologia**. Salvador: FTC, 2013.

2.5 A IMPORTÂNCIA DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTO TRADICIONAL NA VIDA COTIDIANA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS FÍSICO NATURAIS DO ENSINO BÁSICO.

Estanislau Alves Correia

Universidade Nacional Timor Lorosa'e - UNTL

estanislaualvescorreia@gmail.com

Introdução

Ao longo da história se reconhecem esforços de indivíduos e de todas as sociedades para encontrar explicações, formas de lidar e conviver com a realidade natural e sociocultural. Isto deu origem aos modos de comunicação e às línguas, às religiões e às artes, assim como as ciências e às matemáticas, enfim, a tudo o que chamamos conhecimento (Ubiratan D'Ambrosio, 2001; Pag.49). Baseando nessa ideia, podemos dizer que os Timorenses já têm o conhecimento básico em ciência e a matemática na sua vida cotidiana, antes dos navegantes e comerciantes chineses, indianos, árabes e portugueses chegarem a Timor. Porque, antes disso, eles já conheciam as estações do tempo e sabiam cultivar terra e fazer horta. Eles percebiam qual era o tempo de cavar terra, plantar e colher. Percebiam também de que maneira guardar os alimentos por muito tempo. Além disso, sabiam utilizar as matérias naturais para produzir instrumentos musicais, conseguiam fazer os artesanatos, os cestos, os "Tais", a "katupa", sabiam fazer armas tradicionais para caçar e construía as suas casas. Sabiam também produzir os óleos tradicionais que vêm dos cocos e sabiam como se prevenir e proteger das doenças. Isto significa que os Timorenses já possuem um bom conhecimento básico em ciência e matemática desde seus antepassados que transferiram seus conhecimentos para as outras gerações em forma tradicional. Lembramos que cada indivíduo já tem os conhecimentos prévios através da sua sobrevivência na vida cotidiana, que podemos aproveitar esse conhecimento e podemos trazer e utilizar no processo de ensino e aprendizagem. Que significa, tentar explorar o conhecimento popular ou tradicional de cada região e de diversos cultura, e podemos utilizar como fontes e a maneira de abrir um bom caminho para entrar ao contexto dos conteúdos científico.

Em Timor Leste existem um conhecimento popular sistematizado de forma oral, passado de geração a geração, nos diferentes distritos do país. No entanto, não temos ainda

registros escritos desses conhecimentos. Por outro lado, temos um currículo do ensino de ciências, que não valoriza esses conhecimentos e formas de utilização dos recursos naturais existentes no Timor Leste. Por consequência, não temos um ensino, com metodologia que aborde esses conhecimentos.

Objetivo geral

Compreender de que formasse poderia aproveitar os conhecimentos tradicionais no ensino da ciência física naturais do Ensino Básico.

Objetivos específicos

1. Descrever a utilização do conhecimento tradicional que se encontra na vida cotidiana e trazemos no processo de ensino e aprendizagem.
2. Relacionar os conteúdos programáticos do currículo com o conhecimento tradicional no processo de aprendizagem.
3. Definir os métodos adequados baseando nos conteúdos programáticos que envolve os conhecimentos tradicionais que se encontram na vida quotidiana.

Discussão

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura (Ubiratan D'Ambrosio, 2001; Pag.22). Ao longo da história se reconhecem esforços de indivíduos e de todas as sociedades para encontrar explicações, formas de lidar e conviver com a realidade natural e sociocultural. Isto deu origem aos modos de comunicação e às línguas, às religiões e às artes, assim como às ciências e às matemáticas, enfim, a tudo o que chamamos conhecimento. (Ubiratan D'Ambrosio, 2001; Pag.49).

Segundo Ubiratan D'Ambrosio (2001;Pag.63) afirma que é importante lembrar que praticamente todos os países, subscreveram a Declaração de Nova Delhi (16 de Dezembro de 1993), que é explícita ao reconhecer que a educação é o instrumento preeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural (2.2) e que os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos

indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes – combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente – e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural (2.4).

Esta investigação será aplicada aos professores da ciência física naturais do Ensino Básico do Distrito de Líquiçá. Irá aplicar os questionários e entrevista aos professores escolhidos e serão analisadas suas opiniões, baseando nas questões que irão elaborar em relação ao aproveitamento de conhecimentos prévios dos alunos no dia a dia no processo de aprendizagem considerando o conhecimento tradicional como um caminho para entrar ao contexto científico. Também será feita uma análise documental com o currículo e os conteúdos programáticos presentes no mesmo.

Conclusão

A presente pesquisa é ainda uma proposta para ser desenvolvida no âmbito do projeto MOBILIDADE, parceria entre UNTL e Universidade Federal de Santa Catarina. Portanto ainda não existe resultados conclusivos.

Bibliografias

UBIRATAND’Ambrosio: Etnomatemática- Elo entre as tradições e a modernidade. Autêntica Belo Horizonte, 2001.

2.6 PROBLEMATIZANDO O ENSINO DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TIMOR LESTE

Fátima Suely Ribeiro Cunha

PQLP/Capes

fatima_suely@yahoo.com.br

Mario Costa

Universidade Nacional Timor Lorosa'e

cmari5315@gmail.com

Introdução

O ensino, nos diferentes contextos educativos em Timor-Leste, em geral, segue o modelo tradicional e autoritário, legado de sistemas educacionais dominantes desde a sua colonização e permanece como central na maioria dos contextos e processos de ensino-aprendizagem. Este modelo se caracteriza como um ensino centrado na figura do professor detentor do conhecimento que reproduz valores e conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade. No que se refere ao ensino de matemática nesse contexto, é comum identificar práticas pedagógicas, nas quais o professor apresenta o conteúdo e focaliza a resolução de operações matemáticas como princípio para a aprendizagem da disciplina, valendo-se, em alguns casos, de situações-problemas propostas de forma objetiva e descontextualizadas.

O presente texto apresenta uma experiência de ensino-aprendizagem de matemática vivenciada em três turmas do primeiro ano do Curso de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Nacional Timor Lorosa'e de modo a propor uma reflexão acerca dos princípios teóricos e metodológicos nos quais se fundamentam as práticas de ensino dessa disciplina no contexto educacional timorense.

Para tanto, serão apresentadas situações decorrentes do desenvolvimento de uma sequência didática que parte de um tema como princípio gerador do conhecimento matemático e a Modelagem Matemática como recurso metodológico para resolução da situação-problema.

O texto consta de duas partes, a primeira, "A expectativa docente e o problema", traz um breve relato da experiência da primeira autora durante sua atuação como (co) docente na

disciplina e a segunda, “O relato sob outra perspectiva” traz as percepções dos estudantes sistematizadas na fala do segundo autor.

A expectativa docente e o problema

No início das atividades surgiram duas situações que se constituíram em problemas a serem resolvidos pelas docentes. O primeiro se deu a partir de uma avaliação diagnóstica realizada nas três turmas, no início do semestre letivo, a qual possibilitou identificar, na grande maioria dos estudantes, a compreensão da presença da matemática no cotidiano quando se precisa contar dinheiro. Constatou-se ainda que os estudantes possuem domínio do conteúdo matemático e resolvem as operações quando apresentadas de forma isolada. Ao serem propostas as mesmas operações a partir de situações reais como, por exemplo, recarga de pulsas no telefone celular, descontos nas compras, orçamento pessoal e despesas diárias, observou-se que os mesmos estudantes apresentam dificuldades em matematizar as situações que emergem do seu próprio cotidiano. Naquele momento, julgou-se que as dificuldades poderiam decorrer da compreensão da língua portuguesa, uma vez que alguns termos utilizados na matemática não encontram tradução na língua tétum. Assim, a professora titular da disciplina esclareceu as questões em tétum, contudo, não houve compreensão por parte da maioria dos estudantes.

O segundo problema identificado diz respeito à quantidade de conteúdos matemáticos propostos no currículo do curso, o tempo-espço disponível para o processo de ensino-aprendizagem e necessidade de desenvolver essa aprendizagem em língua portuguesa. Esses problemas sugerem o caminho da continuidade do modelo tradicional de transferência de conhecimento, do qual os estudantes estavam acostumados, uma vez que os recursos no momento eram sala de aula, quadro e giz.

Entretanto, entende-se que o modelo tradicional de educação não responde mais às necessidades atuais da sociedade timorense. O processo de ensino-aprendizagem não pode estar desvinculado do contexto sócio-histórico e cultural no qual os sujeitos estão envolvidos. Dessa forma, as questões postas como desafio à docência foram: como abordar os conteúdos propostos sem repetir modelos padronizados para o ensino da matemática? Como ressignificar os conteúdos matemáticos de forma a proporcionar ao estudante a contextualização dos conhecimentos? Quais recursos metodológicos podem ser utilizados para que o estudante possa não só compreender a matemática no seu contexto, mas também ensinar?

Para tanto, optou-se em trabalhar a partir de Tema-gerador e Modelagem Matemática. O Tema-gerador nesse caso foi o acesso à terra e à moradia em Timor-Leste. Segundo Freire “esses temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1982, p. 110).

Após a discussão teórica sobre a proposta e sobre o tema, foi apresentado como exemplo o caso de seis irmãos que precisavam construir uma casa para abrigar a todos em um terreno de 360 m². Este exemplo foi tomado como uma situação-problema a ser resolvida pela turma. Para tanto, a Modelagem Matemática foi utilizada como recurso metodológico para resolução da situação-problema surgida na discussão e contextualização do conhecimento científico. No que se refere à Modelagem Matemática, Caldeira (2004), destaca a necessidade dos conhecimentos para o indivíduo atuar como sujeito de transformação social e sugere que essa aprendizagem parta do contexto sociocultural do aluno. Dessa forma, o indivíduo desenvolve o pensamento lógico, a criatividade, a capacidade de aprender conceitos e de construir estruturas matemáticas, com vistas a compreender a realidade social, histórica e cultural.

Após várias discussões, os estudantes foram orientados a observarem suas casas, a distribuição e medida dos cômodos, a área externa etc. Em seguida definiram a construção de três sobrados de 49 m² cada, formularam sentenças e desenharam a planta baixa em papel milimetrado. A sala de aula, em alguns momentos, foi palco para a representação das medidas projetadas por meio da contagem dos azulejos, uma vez que nem todos possuíam uma fita métrica adequada. Após a aprovação das plantas pelas professoras os estudantes construíram uma maquete, ou seja, projetaram matematicamente uma situação cotidiana, com todos os espaços projetados a partir de informações reais. Durante as atividades um estudante questionou a metodologia aplicada alegando que a ementa não estava sendo contemplada e que no exame final eles seriam prejudicados; que as professoras deveriam passar a matéria no quadro e explicar de acordo com cada tema apontado na ementa. Neste momento, a ementa do curso foi retomada para que todos pudessem comparar os conteúdos abordados.

Os estudantes foram avaliados individualmente em cada etapa da atividade de forma processual, na qual as dificuldades apresentadas eram problematizadas e refeitas, proporcionando autonomia ao estudante na construção do seu conhecimento.

O relato sob outra perspectiva

O processo de apreender ou ato de formar o aluno para ser um cidadão reflexivo e ativo, com pensamento crítico e capaz, envolve a compreensão de professor e aluno sobre as relações teoria-prática e sua aplicação na vida. As metodologias ativas utilizadas nas aulas ajudam o aluno a conhecer e a aprender a fazer. A matemática é uma disciplina que está ligada à vida cotidiana e oferece facilidades fundamentais para resolver situações práticas. Aprender os conceitos matemáticos articulados a vida cotidiana é fundamental, mas necessita de apoio de todos os componentes do processo de ensino-aprendizagem. É necessário para o aluno ter orientações de como integrar teoria e prática de modo que possa beneficiar a construção do seu conhecimento com qualidade. Para isso a formação de professores não pode se preocupar essencialmente com o desenvolvimento intelectual do aluno, mas também com sua capacidade de conhecer, de fazer, de resolver, de construir seus conhecimentos e comportamentos perante a sociedade. Para isso, o futuro professor precisa compreender que a escola é um lugar para desenvolver o espírito e a prática democrática. É o espaço de socialização para o desenvolvimento humano e social do aluno que propicia o apreender. Uma metodologia ativa atrai uma participação ativa e para isso, professor e alunos precisam encontrar uma atmosfera democrática na sala de aula.

Considerações finais

A opção por trabalhar com Tema gerador e Modelagem Matemática despertou a curiosidade dos estudantes pelo conhecimento matemático, favoreceu a contextualização e proporcionou uma aprendizagem significativa. Durante o desenvolvimento das atividades foi possível perceber mudanças no comportamento dos estudantes que demonstraram atitudes de empoderamento tanto no que diz respeito ao espaço escolar como dos processos de construção do seu conhecimento e desenvolvimento de suas habilidades. A comunicação em língua portuguesa foi favorecida pelo diálogo que permeou todos os momentos da atividade. Alguns estudantes apresentaram dificuldades em associar os conhecimentos requeridos para a resolução das situações práticas com os conteúdos apresentados no currículo da disciplina, mas ao final do curso todos alcançaram seus objetivos de aprendizagem. Esse fato pode indicar a dificuldade de ultrapassar a concepção de ensino vivenciada pelo estudante no seu percurso escolar e os desafios que os docentes da disciplina de Matemática nos cursos de formação de professores terão que enfrentar para transpor as visões arcaicas e autoritárias de educação, historicamente construídas em Timor-Leste.

Bibliografia

CALDEIRA, Ademir Donizeti. Modelagem Matemática e a prática dos professores do Ensino Fundamental e Médio. In: ENCONTRO PARANAENSE DE MODELAGEM EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2004, Londrina. **Anais**. Londrina: UEL, 2004. 1 CD-ROM.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

2.7 O QUE PENSA O PROFESSOR DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Gaspar Varela

Universidade Nacional Timor Lorosa'e – UNTL

gasparzitov@gmail.com

Introdução

Este texto é um resumo do nosso trabalho de mestrado, onde procurou-se refletir sobre os conceitos e técnicas que envolvem o ensino das frações, considerando essa teoria como uma parte essencial na aprendizagem de matemática. Porém, o ensino desta parte da matemática tem gerado muitas dificuldades de aprendizagem nos alunos dos níveis de ensino básico ao secundário. Os resultados apresentados foram obtidos através da aplicação de provas junto aos alunos do 11º ano da escola secundária pública 28 de Novembro, Díli. Foi a partir das dificuldades identificadas na correção dessas avaliações que aplicamos posteriormente um questionário com questões abertas aos professores de matemática do ensino secundário e aos formadores de professores de matemática, em 2010, procurando confirmar este resultado. Vale-nos afirmar que estes dados estão relacionados com as concepções de matemática, conhecimentos didático-pedagógicos e metodológicos de ensino de matemática.

Importância de estudo do ensino da matemática

Considerando a existência de inúmeras dificuldades na aprendizagem dos alunos, a matemática continua assumindo um papel importante a ser útil como instrumento para a vida em busca da formação de cidadania e do trabalho dos cidadãos. Neste contexto, deve ser importante aos professores-pesquisadores a realização de investigação para buscar mais informações sobre o que pensam os professores e formadores de professores acerca de matemática e do seu ensino. Estes são assuntos relacionados à nossa reflexão. É importante então pensar em investigar sobre nossas ações pedagógicas de matemática em sala de aula. Em referência aos aspectos acima relacionados, é importante aos pesquisadores investigar o porque dessas dificuldades considerando as questões a seguir.

Questões de movimentação de estudo

Para melhor enriquecer a discussão desta investigação pretende-se apresentar as seguintes questões:

- O que pensam os professores sobre a matemática?
- O porquê da única, mas não das muitas matemáticas?
- Quais as concepções metodológicas do professor?
- Como superar as referidas concepções?

Finalidades de estudo

O estudo tem por finalidades investigar e compreender, o que pensam os professores de matemática acerca da própria matemática e suas metodologias de ensino no contexto maubere.

Caminhos de realização

A partir do resultado da aplicação da prova junto aos alunos do 11º ano da escola secundária pública 28 de Novembro em Díli, foi aplicado um questionário com questões abertas aos seis professores de matemática do ensino secundário e a dois formadores de professores de matemática em 2010.

Alguns resultados e suas discussões

As questões do questionário registram várias concepções acerca da universalidade no ensino desta área de conhecimento. E numa visão pela qual, a matemática era (é) natural e universalmente conhecida como ciência que estuda os números, sua forma, regularidades e como ela se relaciona com objetos lógicos e abstratos. Isto significa que a razão dada pela matemática, tem como caráter interessante com objetos abstratos e pensamento dedutivo. Os quais são reconhecidos cientificamente válidos e fortes (definições, teoremas e axiomas ou postulados) que representa uma concepção paradigmática de matemática e de ensino matemático existente no contexto maubere e dificilmente a ser negada (D'AMBROSIO, 1998a, 1998b; SKOVSMOSE, 2008b). O reconhecimento da matemática como ciência que desenvolve raciocínio lógico, pensamento crítico, capacidade de cálculo, ideias lógicas abstratas e conhecimentos profundos sistematicamente estruturados representam também um dos fatos de existência desta perspectiva. Por exemplo, o professor do código PES4¹ ao responder as questões do questionário de forma a seguir.

¹ Código atribuído a um dos professores do ensino secundário que respondeu as questões do questionário.

A matemática tem como base a lógica e é um conceito fundamental da vida, e a nação do Timor Leste necessita que os seus cidadãos tenham mais conhecimentos e aprendam com profundidade desde o nível pré-secundário até o secundário e assim possa aplicar ou utilizar no nível universitário. Esse é o objetivo que me faz gostar de ensinar matemática (fala de PES4 *in*: VARELA, 2011, p. 138).

Neste contexto, a universalidade e o privilégio da única matemática no mundo está cada vez mais presente nas concepções desses professores. Isto demonstra que a compreensão da matemática tem como aspectos importantes para o desenvolvimento da ciência e tecnológica na atualidade do que apresenta como uma forma de aprender e conhecer, ou seja, compreender o mundo com diversidade cultural (D'AMBROSIO, 1996; FREIRE, 1996). A ideologia da certeza e da única matemática, inclusive, o alto grau de recursos tecnológicos são os possíveis paradigmas predominantes (ARAÚJO & et. al, 2007) no ensino e aprendizagem de matemática. Principalmente no ensino das frações, como está desvelado nas concepções dos professores respondentes desse questionário². Desta vez, a crença infalível do raciocínio dedutivo da matemática seguindo uma lógica e modelos de certezas lógicas de Euclides ainda estão bem presentes. Até aqui “ninguém” tem a ideia de colocar “em dúvida a lei de tricotomia que qualquer número ordinário ou é zero, ou é positivo, ou é negativo” (GUILLEN, 1987, p. 22). E reconhecendo, o conceito de matemática como pensamento teórico que fornecem as competências aos indivíduos a terem conhecimentos para saber desenvolver a capacidade de classificação de objetos e de seus fenômenos abstratos. Portanto, essas são razões pela única matemática no Timor Leste.

Ao responderem a questão sobre seus conhecimentos metodológicos e suas formações de conhecimentos matemáticos, considerando inclusive a importância de formação de professores de matemática, os professores revelaram implicitamente a perspectiva técnica como paradigmas dominante no contexto timorense em suas concepções. Neste contexto, o professor respondente do código PES1 afirma, de acordo com sua experiência: “eu ensino de acordo com os livros que existem. Livros que os professores brasileiros prepararam. Portanto, nós ensinamos em capítulos e trabalhamos três capítulos dentro de um semestre”. O PES6 diz: “a minha experiência é desenvolver uma aula de matemática tradicionalmente decorada e ainda centralizada pelo professor”. O professor PFP2 confirma essa tendência: “no contexto

² Questionário para a nossa dissertação de mestrado.

de Timor só podemos ensinar pelo método tradicional” (Fala PFP2 *in*: VARELA, 2011). Para o professor PFP1 de matemática:

Preparar os conteúdos que serão abordados (plano de aula). Saber quais são os requisitos que os alunos precisam saber antes de abordar. Os textos que escrevem em língua portuguesa, mas tenho de explicar em línguas como tetum, malaia e portuguesa!(idem p.158).

Em meio a essas concepções dos professores envolvidos na pesquisa, pode-se dizer que o ensino da matemática tem sido visto como conhecimento apreendido para prosseguimento dos estudos aos níveis mais altos do que para desenvolver a capacidade de interpretar e analisar sinais, códigos, propor, utilizar modelos e simulações na vida cotidiana (D’AMBROSIO, 2005). Nesta dimensão, a matemática acadêmica tem sido privilegiada sobre outros conhecimentos. Assim, a matemática tem percebido como componente da qualidade instrumental com objetos básicos na base da coerência lógica, consistente e verdade na argumentação.

Neste patamar de entendimento, o modelo de educação matemática, de instrução, de ensino e de aprendizagem tem o seguinte percurso didático: apresentar definições, fórmulas, exemplos, algumas explicações e passar listas de exercícios. Isto deve ser repensado. Um número é uma representação abstrata da quantidade do objeto. O ensino sem a dialogicidade entre o desenvolvimento da ciência, tecnologia e a diversidade sócio-histórico e cultural perde sentido. Mas muitas vezes não entende como conteúdo matemático o conteúdo de frações, em especial pode ser usado e como se dá o seu uso (SKOVSMOSE, 2008). Os professores e formadores de professores de matemática ao responder as questões do questionário, associam em suas concepções que eles são formados como pessoas que têm talento especial para a matemática. Para eles, a matemática é considerada como ciência de números, de teoremas e de fórmulas produzidos pelos matemáticos de uma única cultura para decorar ou memorizar e de mera cálculo. Se trata como uma disciplina difícil para ser tratada como modos, artes e técnicas de conhecerem e aprenderem conhecimentos advindos de diversas realidades ou tradições socioculturais e históricas, de econômicas e políticas (D’AMBROSIO, 2001; SKOVSMOSE, 2008).

Considerações finais: esperança em ação

A matemática que é a arte ou técnica de conhecer, explicar, quantificar, medir, comparar e de entender diferentes contextos culturais torna-se teoria de números, axiomas e cálculos na história da humanidade com base primordial Mediterrânea (D'Ambrosio, 1998). A matemática está sendo ensinada apoiando-se somente no ensino e aprendizagem de fórmulas e modelos matemáticos de forma não-questionada, sem conhecer sua origem, sem saber justificar seu uso. Assim, esta ciência gera muitas dificuldades na sua formação compreensível de matemática dos alunos na sala de aula e seu uso na vida (D'Ambrosio, 2005, Skovsmose, 2008b). O modelo de educação, de instrução, de ensino e de aprendizagem com percurso didático: apresentar definições, fórmulas, exemplos, algumas explicações e passar listas de exercícios que continuando permanecer no Timor Leste precisam a ser repensado.

Para tal, pode ser necessário pensar nos cursos de formação de professores (matemática) para formar docentes e quadros profissionais qualificados com novo rumo e uma nova postura. Um grupo de professores que entenda as concepções educacionais. Professores formados na perspectiva do saber (conteúdo matemático) e do saber fazer (compreender esses conteúdos) para desenvolver um ensino diferencial que envolve todo mecanismo pedagógico. Um ensino que possa atender às demandas educacionais de consciência crítica do futuro cidadão. Um ensino contextualizado, respeitando todos saberes matemáticas tradicionais ao saber matemático escolar ou saber científico, para poder acompanhar os avanços de ciências e tecnologias e saber fazer essas competências no desempenho de suas práticas pedagógicas do ensino de matemática diferenciada. Para que o professor não seja apenas um transferidor dos conteúdos acumulados academicamente, mas assuma um papel de saber dialogar com suas experiências na transformação, na conscientização e na formação do cidadão crítico. Esperamos que este trabalho possa gerar algumas contribuições ao professor de matemática que atua na realidade timorense, no sentido de que esses venham a conhecer as dificuldades dos alunos, e as causas destas, inclusive tenham a compreensão pelo universo dos saberes matemáticos para refletir suas práticas pedagógicas em sala de aula. O ensino desta disciplina deve estimular o aluno explorando ideias próprias e aprendendo a tirar conclusões próprias sobre alguns conceitos de matemática (FREIRE, 1995).

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Jussara de Loyola et. al. **Educação Matemática Crítica: reflexões e diálogos**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**, 2ª ed. Belo Horizonte, 2005.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**, 4ª ed., Belo Horizonte, 2001.

_____. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**, 4ª ed., São Paulo, 1998.

_____. **Educação Matemática: da teoria à prática**, 8ª ed., São Paulo: Papirus, (1996).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire**. São Paulo: paz e terra, 1995.

GUILLEN, Michael. **Pontes para o Infinito: o lado humano das matematicas**, 1ª ed., Lisboa:gradiva, 1987.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica**, 1ª ed., São Paulo: Papirus editora, 2008a.

_____. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**(4ª ed.). São Paulo: Papirus editora,2008b.

VARELA, Gaspar. **Uma Abordagem Histórico-Crítica da Formação de Professores de Matemática no Timor Leste: diagnóstico e proposição**. Goiania-Go: UFG, 2011 (Dissertação).

2.8 A EDUCAÇÃO DE MATEMÁTICA PARA OS JOVENS E ADULTOS EM TIMOR-LESTE

Justriano Ximenes de Oliveira

Universidade Nacional de Timor Loro-sa'e

justrianoximenes93@yahoo.com

Introdução

Essa discussão é parte de uma pesquisa iniciada no ano de 2013, junto ao Grupo de Estudos sobre Ensino de Ciência e Tecnologia na formação de professores em Timor Leste – GEECITE-TL, a qual tem por objetivo compreender o processo de ensino-aprendizagem de matemática na Educação de Jovens e Adultos em Timor-Leste. A pesquisa busca responder como se constituem as práticas pedagógicas nas aulas de matemática nesta modalidade de ensino. Para tanto, inicio a discussão a partir de uma pesquisa documental, em especial a Lei de Bases da Educação, visando problematizar as orientações acerca do Ensino Recorrente (educação não-formal).

O Ensino Recorrente destina-se às pessoas que tem a idade maior ou que não teve oportunidade de acesso a educação escolar na idade que deveria cursar o ensino básico. Assim, é uma modalidade de ensino que compreende a formação tanto para os jovens como dos adultos, que não tiveram a oportunidade de estudar com na menoridade.

Os jovens e adultos não são vistos como prioridades para a educação do futuro. O processo de formação de uma pessoa não é fácil de compreender, mas precisa tempo e tentativas de várias estratégias como a paciência e o espírito de inovador.

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a escolarização básica universal e gratuita é direito humano e obrigação do estado, assegurado internacionalmente. Entretanto, países como Timor-Leste apresentam uma grande quantidade de pessoas que ainda não concluíram o ensino básico ou educação não-formal. Assim, a pesquisa em desenvolvimento tem como objetivo compreender o processo de ensino e aprendizagem de matemática para os jovens e adultos.

O contexto

A educação dos jovens e adultos baseia-se na ideia de que todos têm de receber uma educação igual. Para pensar isto é preciso pesquisar como a Constituição Nacional da República Democrática Timor-Leste (RDTL) trata este assunto. Em seu artigo 59, a constituição garante que “Todos os cidadãos tem o direito ao acesso a educação gratuita”.

(RDTL, ano 2001). Contudo, “a Lei de Bases da Educação o ensino corrente é tratado como modalidade especial de educação escolar” (RDTL, 2008).

O governo de Timor-Leste também tem uma iniciativa para dar importância para esta modalidade de educação e através deste sistema podemos ajudar para o benefício social e econômica, para alargar e crescer a flexibilidade do sistema de educação.

A educação-não formal começou no país no ano de 1974, mas em 1975, com a ocupação de Indonésia foi interrompida. Depois de referendo, ocorrido em 1999, o acordo de cooperação entre o governo de Timor-Leste e do Brasil retoma esta modalidade de ensino e desenvolvem programas como: Solidariedade Literária, Educação Vocacional e o Curso Distância Timor.

Mas, sabemos que ainda não acontece esta forma de educação como deveria ser. Ainda precisamos de professores com maior formação e condições de trabalho e de salário, e também precisamos ainda de maior reconhecimento em relação aos direitos destes estudantes, as formas como aprendem e como seus estudos podem ser aplicados nas suas vidas pessoal, social e familiar.

Considerações finais

Este contexto da educação de matemática para os jovens e adultos é um modelo da educação para formação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com iniciativas próprias, estimulando-os a tentar superar por si mesmo suas dificuldades, orientando-os na busca de soluções próprias e proporcionando suas participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

No mundo internacional reconheceram que a educação básica é fundamental e direito humano, assim existe em Timor-Leste muito menos de toma atenção para este contexto e muitas jovens e adultos que vivem em uma situação apertada e difícil para eles expressam e gozam os seus direitos como o ser humano.

Compreender-se que a dinâmica de uma sala de aula deve oportunizar a participação de verdade dos alunos, aliando a matemática à experiência prévia dos estudantes trabalhadores, para contribuir com o desenvolvimento da capacidade de os mesmos lidarem de forma criativa e crítica com as informações que envolvem conteúdos matemáticos.

Referências bibliográficas

RDTL, Lei de Bases da Educação. Lei do Parlamento, 14/2008. Ministry of Education, Education Statistical Yearbook, 2008/2009. Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

3.1 AS GEOCIÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DIFERENTES OLHARES

José Roberto Malaquias Jr.
CAPES-PQLP
jrmalaquiasjr@gmail.com

Introdução

A falta de conhecimento sobre o local onde o aluno vive dificulta sua motivação e o sucesso escolar, sobretudo diante de novas exigências na relação homem-natureza. Os impactos ambientais são causados pela pressão populacional e demandas desiguais por recursos naturais (MALAQUIAS JUNIOR. et al, 2012).

A educação com foco no lugar ajuda o indivíduo a despertar um novo olhar e explorar as potencialidades, promovendo a construção de uma visão crítica através do exercício da ação-reflexão estabelecendo ligações entre o local e o global, contribuindo para o resgate da identidade com o meio onde vive (CARNEIRO et al, 2011).

Objetivo

Apresentar uma nova proposta de ensino-aprendizagem por meio das Geociências para o entendimento dos problemas gerados pela interação desequilibrada entre homem e natureza.

As Geociências no Processo de Ensino-Aprendizagem

Com relação à questão local, Timor Leste, uma proposta para se trabalhar a questão ambiental pode ser através da elaboração de textos que descrevam lugares comuns aos alunos e que reúnam circunstâncias e características que possibilitem a problematização e a exploração dos conteúdos por diferentes disciplinas, como por exemplo, os textos elaborados e publicados no Jornal Matadalan: *Os pelicanos de Tasi Tolo* e *A fonte hidrotermal no distrito de Baucau: “uai cana fatin”* (MALAQUIAS JUNIOR, 2013); contextualizam situações que contemplam a questão ambiental e os impactos causados pela a interação desequilibrada entre homem e natureza. A abordagem dos conteúdos dos textos contemplam as disciplinas de Língua Portuguesa, Geologia, Geografia, Biologia além de incentivar o uso do computador como importante recurso didático em pesquisa. Aí se encontram os diferentes olhares da Educação Ambiental nessa proposta.

Seguindo o exemplo dos textos acima citados, os alunos e professores podem produzir seus próprios textos partindo de situações comuns a todos, descrevendo um lugar com seus aspectos positivos e negativos e explorando suas potencialidades. No desenvolvimento da proposta é fundamental que se insira, dentro do possível, práticas que envolvam saídas a campo, possibilitando aos alunos materializar o que é dito em sala de aula, tornando sua compreensão perceptível.

Saídas a campo são fundamentais para sensibilizar educandos e educadores para um ensino-aprendizagem que torna possível reflexão crítica e não fragmentada na dinâmica das Geociências e da sociedade, sendo uma prática que deve estar presente em todos os estágios que geram o conhecimento, planejada como parte integral de um currículo, não como atividade isolada (CARNEIRO et al, 2008).

Ao se trabalhar um tema transversal por disciplinas distintas, para evitar a sua fragmentação, perdendo assim a sua proposta interdisciplinar, faz-se necessário que todos os professores envolvidos estejam em sintonia e as Geociências possibilita esse novo olhar, pois, promove uma visão sistêmica possibilitando o entendimento do todo e das partes que envolvem o todo.

As Geociências, modernamente denominada Ciência do Sistema Terra possibilita a interface nessas disciplinas, pois, integra as diferentes esferas em que a matéria se organiza e nas quais todas as formas de energia provocam mudanças à medida que são permutadas. Esta condição permite, de forma peculiar, reconhecer o significado da ação humana no planeta, o que parece ser, no momento, questão central da ideia de sustentabilidade [...](PIRANHA e CARNEIRO, 2009).

Um dos desafios de se trabalhar a complexidade planetária na educação pode estar na escolha dos percursos que o professor adota no desenvolvimento de temas ambientais locais de maneira sistêmica, relacionando-os a aspectos essenciais da história geológica de onde vivem, a Educação Ambiental pode ser um facilitador nesse processo, porém, a sensibilização dos professores para a questão é fundamental.

Dentre os desafios enfrentados pela educação em Timor Leste, tomando como exemplo a cidade de Dili, além da compreensão da Língua Portuguesa, pode-se citar a crescente demanda por produtos industrializados e a geração de lixo, o aumento populacional e ocupação de áreas que deveriam ser preservadas, são temas que necessitam ser tratados no ensino.

Os professores já tem comprometimento com o currículo escolar e a inserção de novos conteúdos pode ser vista como um obstáculo, contudo, tomando como exemplo os textos citados que foram publicados no jornal Matadalan, pode-se observar que é possível a partir de um tema local explorar várias disciplinas cujos temas já são trabalhados. Tal prática deve ser direcionada aos alunos de modo que se sintam motivados a inovar criativamente e experimentar mudanças de postura, de engajamento social e de compromisso humano.

Considerações finais

Problemas ambientais e sociais parecem ser cada vez mais evidentes e crescentes em todas as partes do planeta. A população tem sido alertada sobre os fatos e convidada a participar, mas raramente se reconhece que tudo pode ter início no local onde cada um vive. A escola é essencial no processo, porém, faltam informações aos professores e alunos para transpor conhecimentos sobre o local onde vivem e estabelecer interrelações com a escala global ou planetária.

Para permitir uma mudança é necessário que tudo esteja integrado, a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente, sendo a educação o ponto de partida de um processo que não tem prazo para terminar. Trata-se de mais um processo dinâmico dentro de um planeta dinâmico. Para tanto, ao explorar metodologias já existentes nas escolas com a adoção de novas práticas, criam-se novas perspectivas para promover o despertar da consciência do indivíduo planetário.

Referências Bibliográficas

CARNEIRO, C.D.R.; GONÇALVES, P.W.; NEGRÃO, O.B.M.; CUNHA, C.A.L. 2008. **Docência e trabalhos de campo nas disciplinas Ciência do Sistema Terra I e II da UNICAMP**. Rev. Bras. Geoc., 38(1):130-142. (março 2008).

CARNEIRO, C. D. R., MALAQUIAS JÚNIOR, J. R., BARBOSA, R. **Glaciações e climas do passado da Terra em sala de aula: o Módulo Monte Mor do Projeto Geo-Escola**. V Simpósio Nacional de Ensino e História de Ciências da Terra. N.Friburgo. 2011.

MALAQUIAS JÚNIOR, J. R., CARNEIRO, C. D. R., BARBOSA, R. **Herança geológica, mapas e ambiente natural em sala de aula: o módulo Monte Mor do projeto Geo-Escola**. 46º Congresso Brasileiro de Geologia - 1º Congresso de Geologia de Países de Língua Portuguesa. Santos. 2012.

MALAQUIAS JÚNIOR, J. R. **Os pelicanos de Tasi Tolo**. Jornal Matadalan. Dili 21-27 outubro 2013.

_____ **A fonte hidrotermal no distrito de Baucau: uai cana fatin.**
Jornal Matadalan. Dili 18-24 novembro 2013.

PIRANHA J. M., CARNEIRO C.D.R., O ensino de geologia como instrumento formador de uma cultura de sustentabilidade. Rev. Bras.Geoc., 39(1): 129-137. 2009

3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RELATO DE CAMPO E OBSERVAÇÕES DA CIDADE DE DÍLI

Alberto Lúcio da C. Costa
Universidade Nacional de Timor Lorosa'e
begiximenes@gmail.com

Maurício Mioses Soares
Universidade Nacional de Timor Lorosa'e
soaresmmoises@gmail.com

Teonuco Castro dos Santos
Universidade Nacional de Timor Lorosa'e
teocastro20@gmail.com

Introdução

Este trabalho proposto ao GT de Educação e Meio Ambiente, busca apresentar um relato do trabalho de campo que realizamos no ano passado, mês de Novembro de 2013, que apresenta dois momentos: Região do Largo de Lecidere e Cristo-Rei, onde nós observamos nesta área paisagens como montanhas, mar, fauna e flora, a cidade de Díli, e o movimento do transporte na cidade, além das relações entre o homem e o meio ambiente. O trabalho para o simpósio da educação é, na verdade, um relato de uma experiência de trabalho de campo, que fez parte do curso de extensão: “Educação ambiental sob diferentes olhares”, ministrado pelos professores Brasileiros da cooperação internacional em Timor leste.

Largo de Lecidere e Cristo-Rei, formas diferentes de observar a paisagem de Díli

Foi observado ao longo dos dois trabalhos de campo alguns problemas ambientais que serão relatados a seguir: O primeiro trabalho de campo começou na escola Liceu até o largo de Lecidere. Neste trajeto, constatamos alguns problemas ambientais que merecem destaque: Há um grande esgoto que se localiza na parte oeste do Largo de Lecidere. Esse esgoto é jogado para o mar, causando a contaminação das águas, assim como seu conjunto de fauna e flora. Assim, o mar fica sujo e pode prejudicar os peixes. Então, se nós consumimos o peixe misturado ao esgoto, torna-se um pouco perigoso porque a carne do peixe provavelmente foi contaminada pela água suja que vem do esgoto. Por outro lado, prejudica também as pessoas que vão para o mar banhar-se, ou apenas passear.

Nós que vivemos na cidade de Díli não temos consciência de jogar o lixo nos lugares certos, então, o lixo vai aumentando e entupindo as valetas, e, normalmente, na época de chuvas, pode ocorrer alagamentos e inundações nas ruas mais próximas da orla.

Foi observado a falta de lixeiras ao longo da orla. Este também é um dos motivos de acúmulo de lixo nas bocas de lobo, um problema que já foi explicado anteriormente. Sabemos que é preciso melhorar a consciência ambiental dos timorenses, mas, por outro lado, é papel do governo implementar estruturas básicas para manutenção de um ambiente mais agradável para os timorenses que vivem e trabalham em Díli. Por exemplo, instalação de mais lixeiras, preservação das árvores que já existem nos locais, e uma maior fiscalização para que as pessoas não joguem lixo nas ruas.

Trabalho de campo do Cristo-Rei

A segunda observação foi realizada na área de Cristo-Rei. Neste dia, um grupo de estudantes saiu do Liceu até a praia do Cristo-Rei, onde iniciou-se o trabalho de campo. O objetivo do trabalho foi observar a paisagem de Díli a distância, assim poderíamos observar aspectos da cidade diferentes do trabalho de campo do Largo de Lcidere. No cimo do Cristo-Rei observamos uma cidade bem organizada que fica na parte baixa, rodeado por montanhas e outra parte é o mar. O panorama da cidade Díli está rodeado pelas montanhas e mar, e, fica situada na planície. Na parte mais alta estão as montanhas que tem poucas árvores, mas a parte baixa ou plana tem bastante árvores. Os edifícios, estradas, casas e prédios foram construídos pelos homens. Também observamos vários barcos na praia.

A cidade de Díli tem muitas poluições que vem através de algumas fábricas, veículo, barcos e maquinários em geral. Apesar da poluição observada principalmente na região central da cidade, constatamos muitos espaços de arborização e diversos pontos da cidade.

Conclusão

Com este trabalho de campo realizado na área de Lcidere e Cristo-Rei, podemos concluir que na área de Lcidere, foi possível observar os problemas ambientais da cidade mais de perto, pois tivemos contato direto com o lixo, esgoto, e também com a poluição causada pelo alto número de veículos.

Do Cristo-Rei, realizamos uma observação à distância, e assim não foi possível observar os problemas. De longe, a cidade parece bonita e organizada, sem nenhum problema, porque não conseguimos visualizar os detalhes, já que estamos distantes dos problemas.

Podemos dizer que segundo a nossa visão, a cidade Díli ainda existe bastante lixo que a gente joga em qualquer lugar porque faltam informações as pessoas sobre a educação ambiental e não tem consciência para manter o ambiente saudável.

E ainda que a gente não toma a conta sobre o esgoto da cidade de Díli, porque, a gente joga o lixo no esgoto e a água suja vai contaminando o mar. Esta questão é muito perigosa porque a água suja foi contaminada o mar pode causar várias doenças para as crianças ou gente que tomar banho no mar. Além disso, quando os peixes consomem a água suja que foi contaminado e vai passar para o corpo do peixe, então, se consumimos o peixe vai prejudicar a nossa saúde. Não apenas o lixo que jogaram pela gente mas, os fumos dos veículo também poluindo a atmosfera, aumentando o CO₂ e a clima da terra pode ficar mais quente.

Referências bibliográficas

PAULINO, Vicente. **Crônica de Viagem: olhar e apreciar a paisagem e cultura timorenses.** *Revista History-Anthropology*. Timor Leste, 2009.

GONÇALVES, Carlos. W. P. **Os (des) caminhos do meio Ambiente.** São Paulo, Editora contexto, 1989.

GRUN, Mauro. **Ética e Educação ambiental: a conexão necessária.** Campinas, Papirus Editora, 1996.

4- GT EDUCAÇÃO POPULAR E SABERES TRADICIONAIS;

4.1 ESCRITA DO DIÁRIO (MATÉRIA PARA ESCOLA FULIDAIDAI-SLULU EM ERMERA, TIMOR-LESTE)

Elsa J. Araújo Pinto
Kdadalak Sulimutik Institute (KSI)
epelsapinto@gmail.com

Introdução

Em discussão concordou-se que escrever o diário é importante quando se inicia o curso da Economia Fulidaida-Slulu porque através deste modo pode sensibilizar os participantes de escrever e pensar analiticamente a fim de desenvolver a iniciativa de expressar em escrita e por o seu pensamento para uma atividade de escrita sistemática. A maioria dos participantes do curso de Economia Fulidaidai-Slulu compõe-se de agricultores, inclusive os que não concluíram os seus estudos do Ensino Básico, Pré-Secundário e Secundário.

Através da Escrita do Diário, pode servir-se como uma grande motivação aos participantes para poderem novamente a aprender e regressarem na cultura de ler, escrever e pensar, analisar e refletir. Confia-se que este método será um espaço inicial que é atraente aos participantes ou estudantes do referido curso.

Desenvolvimento

Treinar o hábito de ‘Escrever o Diário’ é importante pelas seguintes perspectivas: 1) através do diário pode-se expressar a nossa personalidade. Nela podemos mencionar a síntese da nossa fadiga diária, os nossos pensamentos, os nossos sentimentos e descreve e o resumo do nosso dia-a-dia. Em determinados casos e em especial quando não podemos expressar diretamente os nossos sentimentos a um destinatário, fizemos a sua síntese no nosso diário; 2) através o diário condicionamos um tempo específico a nós próprios pois ao pormos em prática a escrita do diário, temos de criar um espaço de tempo para pensar e produzir a escrita do diário. E para este referido tempo que criamos ou condicionamos a nós próprios, fosse um tempo ou momento oportuno cheio de qualidade; 3) por outra parte, escrever é também um momento favorável para a terapia. Descrevendo a nossa idéia ou opinião, inspiração, ou seja um evento dilemático do nosso quotidiano é um momento especial de terapia em busca de métodos sistemáticos a solucioná-los. Podemos por em reflexão alguns assuntos anteriores.

Ao escrevermos um diário, podemos descrever ou recontar tudo o que sucedeu e criamos a nossa própria versão sob um evento ou determinado acontecimento; 4) através do diário, também se pode descrever sobre o nosso objetivo que desejamos adquiri-lo. Descrever e relatar os nossos sonhos e ambições como os primeiros caminhos ou atalhos para um dia depois achá-los e concretizá-los; 5) elevar a nossa capacidade em escrever diário e em fim para sermos mais criativos e inovadores em descrever as nossas idéias e sentimentos. E no futuro o 'diário' será um presente ao próprio autor, a suas famílias, netos e a toda e sua geração.

Objetivo da disciplina Escrever Diário:

- Para descrever todas as atividades diárias que os participantes enfrentam para depois poderem porem reflexão. Que parte que já tem sucesso, que parte que ainda não e por qual motivo?
- Habituat os agricultores/participantes para poderem escrever, ler e ouvir /escutar regularmente.

Escrever o Diário será a matéria principal quando se inicia o curso da Economia Fulidaidai-Slulu em Ermera, e por isso o método que será utilizado pelo facilitador do referido curso são seguintes: 1) Introdução pelo facilitador; 2) Trabalho em grupo, 3) Escrita individual; 4) Apresentação dos participantes; 5) Discussão, 6) Conclusão e apreciação.

Tópico que será debruçado são:

1. Introdução geral da matéria.
2. Apresentação: Escrita da Bibliografia.
3. Apresentação: Escrita do Diário.
4. Apresentação da biografia pelos participantes.
5. Trabalhos do grupo para completar a biografia.
6. Repetição das respectivas atividades.

Método de avaliação:

- Avaliação diagnóstica
- Avaliação sob a apresentação durante a aula e sobre descrição da biografia pessoal
- Avaliação sob a descrição do diário de cada indivíduo
- Ensaio teste (finalização da Biografia Individualmente)

- É necessário que houvesse uma avaliação popular porque é uma atividade para a transparência social. Haverá de identificar em conjunto um específico método de avaliação popular.

Conclusão

Destacando-se na descrição do diário, os participantes do curso haverão de expressar as suas ideias, descrever as suas próprias histórias do seu quotidiano. Haverá de descobrir diversas experiências sobre seus próprios assuntos quando refletirem bem e farão as suas próprias histórias. Isto darão grande vantagem e valorizarão os seus próprios trabalhos ao bem estar da sua família e sociedade onde se encontram inseridas. Só assim que promoverão a cultura de escrever, ler e pensar ou refletir e trabalharão melhor no futuro.

No final do referido curso, terá de produzir e publicar a biografia de cada estudante como primeiros participantes do curso da Economia Fulidaidai-Slulu. Será também uma memória importante e inesquecível para cada um deles para valorizar as suas histórias e sentimentos descritos. Crê-se também que, quer professores, família, e as futuros gerações do curso e outras entidades competentes haverão de apreciar cheio de entusiasmo quando lerem as biografias.

Sugestões, ideias e críticas construtivas e um requisito principal da autora para completar este módulo. Obrigadíssima.

ReferênciasBibliográficas

Swanson, Marisa. How to Write a Diary Entry. Retrieved from http://www.ehow.com/how_8519385_write-diary-entry.html

Writing Entries in a Diary. Retrieved from http://www.kidsonthenet.com/adventureisland/teachers/worksheet_diary.pdf

10 Reason for Writing Diary. Retrieved from <http://evolveandexpress.com/top-10-reasons-for-writing-a-diary/>

4.2 PLANO DE AULA DA ESCOLA FULIDAIDAI DE EDUCAÇÃO POPULAR– HISTÓRIA DA LIBERTAÇÃO NACIONAL

João Carlos Freitas
Peace Center/UNTL Faspol
timorjoaocarlosfreitas@gmail.com

Introdução

Esse plano de aula é a meta básica para os estudantes da Escola FULIDAIDAI de educação popular para facilitar os estudantes a se integrarem na dinâmica da aula no sistema de aprendizagem. A meta de aula vai relatar os tópicos e sub-tópicos da história da libertação nacional do Timor-Leste. Esses tópicos e sub-tópicos vão facilitar os estudantes da escola FULIDAIDAI a compreender as suas histórias próprias. A escola FULIDAIDAI foi criada por necessidade dos agricultores do distrito de Ermera, portanto, a matéria da história da libertação nacional é uma lição integrada no currículo dessa escola. Importantíssimo que os agricultores compreendam as suas realidades através da história depois de terminar o curso na escola FULIDAIDAI.

Desenvolvimento

Como desenvolvimento dessa proposta apresento o programa da disciplina de História da Libertação Nacional a ser ministrada na Escola FULIDAIDAI de educação popular. Os tópicos e sub-tópicos apresentados ainda estão em desenvolvimento, no entanto serão a base da disciplina. Na tabela apresento a atividade proposta e as idéias de materiais pedagógicos a serem trabalhados.

No	Tópico	Sub-tópico	Actividade	Materiais das aulas
1	Pre-colonial	<ul style="list-style-type: none">➤ Existência dos timorenses➤ Pequenos reinos	Cada estudante vai pensar a existência da sua família e no lugar que vive, depois vai escrever nos seus cadernos.	

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cultura ➤ Interação social (comércio) 		
2	Colonização portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expansão colonial ➤ Exploração das riquezas naturais ➤ Aculturação ➤ Plantação colonial ➤ Fim de colônia 	Cada estudante vai escrever a história de café (estudante pode fazer entrevistas com seus avôs).	Fotos e Vídeos
3	Comemoração Independência	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Constituição de RDTL I ➤ Existência dos partidos políticos 	Cada estudante vai dar seu comentário, opinião e sentimento relacionado ao dia da independência do TLeM 1975. Os comentários serão feitos em textos individuais	Fotos e Vídeos
4	Invasão Indonésia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resistência timorense ➤ Três partes de Frente ➤ Unitim ➤ Dewan Solidaristas ➤ OPMT 	Cada estudante vai escrever a sua própria história durante a ocupação Indonésia (experiência histórica que os estudantes participaram ou sentiram afetados diretamente na violência durante ocupação).	Fotos e Vídeos

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizações populares ➤ Fim da invasão 		
5	Restauração da independência	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Governo transitório ➤ Primeiro governo constitucional 	Cada estudante vai escrever sobre seus planos de contribuição no futuro quando terminar o curso na escola de Fulidaidai	Videos

História da libertação nacional

Conclusão

O processo de aprendizagem abrirá os conhecimentos dos estudantes sobre cada momento e etapa histórica desse país. A ideia é facilitar os estudantes a compreenderem e incorporarem a história da libertação nacional do Timor-Leste para que eles possam integrar na realidade deles a contribuir para o desenvolvimento do país e fazerem a mudança nas suas vidas, “saber história, saber realidade e fazer mudança popular ao progresso relacionado ao melhoramento da vida”.

4.3 DIVERSIFICAÇÃO AGRICULTURA: MATÉRIA PARA A ESCOLA FULIDAIDAI-SLULU, ERMERATIMOR-LESTE

Leonardo F. Soares
Kdadalak Sulimutuk Institute
leo_imi@ymail.com

Introdução

A atividade agrícola ou o trabalho da agricultura destaca-se desde o início do fornecimento dos recursos da natureza que se encontram cada vez mais limitados devido ao aumento contínuo da população. Deste então o homem teve iniciativa de tratar a bem a gestão da agricultura em busca de sua necessidade diária. Todo o nível da agricultura desenvolveu-se e progrediu-se progressivamente desde o início da fase da agricultura primitiva, agricultura tradicional até agricultura moderna. E assim agricultura obteve um espaço estreito no sentido que, a gestão sobre as plantas agrícolas, só possui o fornecimento de um determinado produto. Enquanto a agricultura num sentido mais amplo, significa que a gestão agrícola possui um determinado valor adicional, não só em plantas, mas também na criação de animais (como cabras, frangos, búfalos, vacas e etc) incluindo a criação de peixe, para atingirem o mais elevado produto e rendimento.

E assim, a ótima agricultura é a agricultura integrada ou a agricultura onde está inserida ou integrada diversos sub-setores numa determinada área. Exemplo concreto, como além de trabalhando na horta ou várzea também se insere com a criação de animais e peixes numa mesma área, onde entre eles se podem depender-se um ao outro. Importante que o esforço para este efeito não se pode ignorar ou pôr de lado a sustentabilidade ambiental para deixar também espaço ao crescimento econômico em outros setores em determinados aspetos.

A vida da maioria da população de Timor-Leste depende totalmente da agricultura para a sua subsistência diária. Baseando-se nos dados estatísticos relatamos que 84.5% dos habitantes timorenses, trabalham no referido setor. A atividade diária efetuada pelos agricultores é a cultura de café, trabalhando na horta e várzea semeando milho, arroz e diversas sementes trepadeiras cultivando certas árvores como floresta (para protegerem as suas plantas em especial o cafezeiro), criação de animais e peixes para a aquacultura (hydrocultura), pescaria de peixe no mar, plantando certas plantas frutíferas e por ultimo cultivando e cuidando de flores para a floricultura. Todas as atividades supracitadas, são feitas pelos agricultores baseando-se na potência e benefício dos recursos da natureza que eventualmente facilitam os agricultores na sua auto-subsistência diária.

Desenvolvimento

A atividade agrícola pode se diversificada de diferentes maneiras dependendo dos meios que existem. Desde a semente semeada e a planta plantada, pode-se semear e cultivar diferentes sementes e plantas numa determinada área. Além de fornecer garantia máxima à produção, a referida diversificação também por outro lado garante a sustentabilidade do terreno para ser produtivo para sempre.

Por outro lado, enquanto algum terreno que já não fica mais produtivo, por neste ser plantado a mesma semente ou plantação, o referido terreno também oferece oportunidade ao agricultor, para nele ser cultivado e semeando outras variedades de sementes e plantações, que por sua vez suportará o mesmo terreno em tornar-se produtivo e fértil como sua condição inicial. Exemplo: pode-se semear feijão ou outras variedades de semente para recuperar a fertilidade do terreno, pois a variedade de feijão ou outras semente parecidas, haverão de reestimular novos elementos antierogénicos entre a terra e o ar.

Algumas percepções existentes afirmam que “a maioria do povo timorense sobrevivem na área da agricultura, mas a potência da área agrícola torna-se tão limitado”. A respectiva percepção é vista pelo aspeto topográfico que demonstra que a variedade de terreno é coberto por terrenos montanhosos e mínima planície para potencial de produção de milho e arroz que é bastante limitada. É necessário que haja diversificação da agricultura pelas seguintes razões:

- Limitação da área produtiva de terreno para a atividade monocultura.
- Produção monocultura
- Prevenção de ataques de peste
- Máxima garantia de sucesso na colheita da produção
- Aumento da produção ou rendimento familiar
- Garantia exata nas necessidades quotidianas das famílias.

Método da diversificação

A necessidades básica do consumo dos produtos agrícola da povo timorense cada vez mais se aumenta e alarga. A referida situação acontece devido do aumenta da quantidade da população por cada dia (Malthus, 1982, se a quantidade de população aumenta, então a necessidade também por outro lado aumenta).

Realmente a nossa área potencial para as atividades agrícolas é bastante limitada, e deste modo, requeremos aos nossos agricultores para poderem utilizar um método agrícola apropriado que possa responder a essa condição forma positiva e futurística. O fator mais importante como elementos centrais da diversificação são “o ser humano e o terreno”. O ser

humano toma a responsabilidade de executar e o terreno que é uma das potências da natureza tem a função como facilidade de apoio. E para isso a diversificação da agricultura será efetuada com o seguinte método: diversificação do trabalho do agricultor e diversificação de variedade e qualidade de produtos agrícolas.

Os tópicos a serem implementados no referido curso são seguintes:

1. Porque motivos tem de se implementar a diversificação da agricultura?
2. Objetivo e política do governo de Timor-Leste sobre a diversificação.
3. Conceitos e método de diversificação.
4. Conservação de terreno e água potável para as futuras gerações.
5. Saber e conhecer o nosso produto: produto nativo e produto introduzido.
6. Noção básica sobre o nosso terreno.
7. Noção básica sobre o nosso clima.
8. Saber e conhecer o nosso Mercado (marketing linkages).

Método do ensino

- O currículo sera desenvolvido e implementado em língua Tetum, mas na comunicação e aplicação ou execução do plano de aula será aplicada em 2 (duas) línguas, nomeadamente Mambae e Tetum.
- Será utilizado o método participativo e centrado no aluno/participante com o objetivo de oferecer oportunidade aos estudantes/participantes em expressarem as suas idéias que são relevantes de forma participativa e livremente.
- Será efetuada a prática no terreno em especial na horta/várzea dos agricultores.

Sistema Avaliação

- Assiduidade (presença e participação durante as aulas).
- Participação ativas nas discussões.
- Quiz, qualidade de propostas, sugestões, expresses, etc.
- Prática e apresentação.
- Apreciação ou conclusão final.

Conclusão

Este matéria é considerada bastante importante e é necessário ser implementada e inculcida aos agricultores porque é tão relevante, em especial na área de Ermera para facilitar e

fornecer um apoio na área da diversificação da agricultura para poderem obter um rendimento máximo nos seus produtos agrícola e em fim minimizar o povo de Ermera na sua dependência total ao produto de café. Através da matéria ao produto de café. Através da matéria, tópicos e conceitos citados na página anterior, que serão apresentados, crê e garante-se que haverá de fornecer algo positivo, produtivo, e futurístico no processo da diversificação agrícola em Ermera.

Pede a apreciação e apoio máximo das entidades competentes a uma avaliação objetiva e valorização máxima sob a presente proposta/matéria.

Ao finalizar, mais se aguarda propostas, sugestões ou críticas construtivas como meio adequado e complementar desta corajosa e valiosa proposta/matéria.

4.4 SOCIOLOGIA DOS AGRICULTORES: MATÉRIA DO CURSO ECONOMIA FULIDAIDAI

Pedro Brito
Kdadalak Sulimutik Institute (KSI)
pbrito49@yahoo.com

Introdução

É importante voltar-se para a sociologia dos agricultores em Timor-Leste. Chegou a época para unirmo-nos em descobrir a sociologia dos agricultores timorenses embora enfrentemos diferentes influências, mas confiamos que existe uma sociologia dos agricultores que tem de ser bem focada para ser aprendida.

Desenvolvimento

O objetivo desta material é destinado aos participantes do curso entenderem e compreenderem o conceito básico da sociologia dos agricultores.

O método utilizados neste curso são:

- Apresentação do material pelo facilitador
- Definição da sociologia baseando-se na descoberta dos peritos
- Discussão do grupo
- Técnica e estilo da produção da escrita

Existem também diversos tópicos a serem implementadas durante o decorrer das aulas que são os seguintes:

- Introdução sobre o curso.
- Definição dos peritos sobre a sociologia.
- Fatores Segundo os conceitos da sociologia.
- Definição dos agricultores (camponeses) Segundo os peritos da Indonésia e dos outros peritos internacionais.
- Definição dos agricultores baseando-se na ideia dos agricultores (participantes do referido curso).
- Conceito sociologia em Timor-Leste e em Ermera.
- Ações racionais econômicas dos agricultores.
- Ação coletiva.
- Características e importância da organização dos agricultores.
- Aproximação para o desenvolvimento da organização.
- Ética da subsistência e moral econômica dos agricultores nas áreas remotas.

Conclusão

Eis então supracitada uma breve apresentação acerca de uma ideia geral em como o material será organizado para ser apresentada na aula da Economia Fulidaidai-Slulu.

4.5 OBSERVATÓRIOS ETNOFORMADORES EM TIMOR LESTE: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO QUE DIALOGA COM SABERES TRADICIONAIS

Antonio Gabriel Soares

Calisto Doutel Sarmiento

Constantino Correia

Francisco Soares

João da Costa Freitas
alvorada25abril@gmail.com

Manuel Ferreira
INFORDEPE
ferreira.manuel39@yahoo.com.br

Rosiete Costa de Sousa
PQLP/CAPES
rosietesousa@gmail.com

Introdução

Este trabalho apresenta a experiência de um grupo de formadores do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), desenvolvida a partir de uma proposta de etnopesquisa-ação-formação, *os Observatórios Etnoformadores: um dispositivo de investigação das experiências culturais e históricas de Timor-Leste com vistas à descoberta de saberes e a construção de conhecimentos pertinentes à realidade de Timor-Leste*. Este grupo foi criado em 15 de janeiro de 2013. Os encontros realizam-se semanalmente, com duração de duas a três horas, no espaço do INFORDEPE, mas entre junho e agosto e em novembro e dezembro não houve encontros. O grupo desenvolve reflexões em torno da cultura e da tradição timorenses e da luta histórica pela independência, a partir das experiências e das narrativas etnográficas dos participantes, buscando construir um diálogo com os estudos do currículo, das culturas, dos saberes tradicionais, com a intenção de contribuir com a construção de um pensamento educacional marcadamente timorense, numa perspectiva emancipadora e crítica.

Desenvolvimento

Este grupo de *etnoformação* realiza um trabalho reflexivo em torno das experiências histórico-culturais de Timor-Leste, em diálogos que vão sendo tecidos pelos sujeitos da formação, no desvelamento dos seus olhares e sentidos, nas experiências que vão sendo narradas, interrogadas e que vão dando lugar a descobertas e compreensões sobre a própria

formação possibilitando a construção de conhecimentos pertinentes à sua realidade, à formação de professores e ao currículo das escolas de Timor-Leste, o que do nosso ponto de vista traz uma contribuição significativa para a construção de um pensamento educacional timorense

A educação escolar que vem sendo feita em Timor-Leste tem se constituído sempre em sistemas produzidos a partir de fora. Concepções, objetivos, conhecimentos, referenciais são sempre trazidos de fora, e são esquecidos, alijados os próprios sujeitos timorenses do processo de pensar a sua formação. Por isso nós buscamos ligar, vincular as nossas discussões com a nossa própria realidade. Afinal de contas, dentro da cultura timorense, experiência da, vivida pelos próprios timorenses, encontramos referenciais formativos, educativos que podemos ter como uma base para a nossa educação escolar e cidadã. O que nós deste grupo de etnoformação queremos é pensar a nossa educação com a base na nossa própria cultura.

O que dissemos acima se liga a falas como esta a seguir que emergem no contexto da formação e que compõem os nossos diálogos: “Dantes, os *gentios* de vez em quando lá na nossa região dizem assim: mandam as pessoas para as escolas para serem inteligentes, mas elas vão estragar o país, um dia eles vão estragar este país. No meu pensamento, eles não estão a dizer que sendo inteligentes vão estragar o país, mas que não vão seguir a raiz, esquecem-se da raiz no momento em que recebem uma educação vinda de fora, e vão implementar só o que vem de fora e vão esquecer a raiz.”

Este grupo não entende que os saberes globais, universais são desnecessários, mas se filia à corrente de pensadores contemporâneos, como Boaventura de Sousa Santos, que denunciam a ciência moderna, ocidental como conhecimento monopolista, aquele que se pensa como única forma de conhecimento válido e rigoroso, e que anunciam uma perspectiva epistemológica que reconhece outras formas de conhecimentos, os diferentes saberes produzidos pelas diversas experiências sociais, culturais como igualmente válidos, cuja hierarquia será sempre dependente do contexto. Nesta mesma linha, estão outros teóricos que são referências no nosso estudo: Milton Santos, Paulo Freire, Roberto Sidnei Macedo, Cláudio Orlando da Costa Nascimento, Eduardo Oliveira, entre outros.

Encontramos inspiração e força para o desenvolvimento do nosso trabalho nos *Bei-ala*, nos nossos ancestrais, seus saberes e guiança, e na resistência e luta pela independência do povo timorense.

Conclusão

O trabalho desenvolvido no nosso grupo vincula-se, portanto, aos estudos de currículo e de formação de professores. Com o foco nas experiências histórico-culturais e antropossociais locais, saberes tradicionais e epistemologia local, outros fios também tecem nossas conversas, nossos diálogos: reconhecimento e valorização dos professores, história da educação timorense.

Consideramos que o *Observatório Etnoformador em Timor-Leste*, como *dispositivo metodológico-formativo que busca interpretar a cultura no seu contexto de produção de sentidos, destacando as dimensões formativas da multiculturalidade local e dialoga com as implicações e pertencimentos dos agentes-atores-autores* (Nascimento, 2012), vem respondendo, ainda que minimamente, aos nossos anseios e interesses de produção de sentidos em educação de Timor-Leste.

Referências

NASCIMENTO, Cláudio Orlando C. **Observatórios Etnoformadores: Outros olhares em/na formação continuada de professores.** Tese de Doutorado. Salvador: FACED/UFBA, 2007.

_____. **Educação, Currículo e Africanidades.** In: *Tranças e Redes: Tessituras sobre Áfricas, Brasil e Relações Étnico-Raciais*, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.**In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

5.1 DEPARTAMENTO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Alarico da Costa Ximenes
Director Departamento de Relações Internacionais
Alaricodacosta@rocketmail.com

Introdução

O Departamento de Relações Internacionais foi estabelecido no dia 20 de Agosto de 2011³ pelo Reitor da Universidade Nacional Timor Lorosa'e como um novo departamento que chama-se departamento de Relações Internacionais (DRI), que existe juntamente com seis departamentos que já existiam na Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

Este texto fala sobre o DRI em termos de perspectivas e também desafios que começaram em 2012 só, por isso começo com perspectivas sobre o estabelecimento do DRI. O DRI pretende tornar-se em 2020 um Departamento de Relações Internacionais de excelência, e competitivo, não só em Timor-Leste mas no mundo e em 2020⁴, produzir Recursos Humanos formados em Relações Internacionais com excelência na qualidade para competir nacional e internacionalmente (Ibid).

Baseado nestas perspectivas o DRI é necessário para formar profissionais de alta qualidade, com integridade nacional e uma visão global (Ibid). Constitui uma necessidade fundamental para a criação do departamento de Relações Internacionais e também para formar recursos humanos qualificados em Relações Internacionais (Ibid) esperados para conduzir seguramente o seu país e as relações internacionais.

Portanto, nas perspectivas do desenvolvimento o DRI não é fácil porque ao mesmo tempo aparecem também os desafios nos aspectos nomeadamente como: línguas oficiais, internet, bibliotecas, condições das sala de aula, capacitação para os docentes, etc.

Estes desafios já são enfrentados pelo DRI e vai continuar a enfrentar por isso principalmente precisa da atenção por parte dos líderes da Universidade Nacional Timor

³ Despacho do Reitor da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, No. 92/UNTL/R/II/2013 sobre Nomeação Estrutura da Faculdade de Ciências Sociais.

⁴Resultado do Workshop Revisão Curriculum Ensino Superior em Dare no dia 15-17 de Janeiro de 2014pelo Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

Lorosa`e, daqui a 5 anos ou mesmo até 2020 para que o DRI possa realizar as perspectivas mencionadas.

Este texto busca compreender quais são as perspectivas e os desafios que vão enfrentar pelo Departamento de Relações Internacionais no futuro.

Objetivo do trabalho

O objetivo deste trabalho é compreender as perspectivas que o DRI desenvolveu, vem desenvolvendo e vai desenvolver nos 5 anos próximos.

Analisar os desafios que enfrentou, enfrenta e vai enfrentar no futuro.

Perceber quais são as alternativas para solucionar e desenvolver para ultrapassar os obstáculos enfrentados.

Discussão

Perspectivas

Perspectiva que tem para desenvolver este departamento atravessa esta pesquisa nomeadamente o pesquisador quer ajudar formar o profissional formado nas RI em termos de:

- Formulação e exercício de estratégias de inserção internacional nos campos comercial, econômico, financeiro, político, social e cultural;
- Produção de análise de risco, prospecção de oportunidades, bem como interpretações de conjuntura e de estruturas regionais, nacionais e internacionais sobre temas e agendas de interesse da organização em que exercem suas funções.
- O profissional em RI desempenhará o seu profissionalismo em RI de órgãos públicos centrais e municipais; empresas públicas e privadas nacionais; empresas multinacionais que atuam no mercado Timorense; agências de cooperação internacional; organizações internacionais em que exercem suas funções.

Desafios

Durante seu estabelecimento o DRI enfrentou vários desafios nomeadamente com as línguas oficiais, internet, bibliotecas, condições das salas da aula, capacitação para os docentes, etc.

Para facilitar a nossa análise o pesquisador vai explicar um por um os desafios mencionados.

De acordo com a Constituição da República Democrática de Timor-Leste, Artigo 12º versículo 1: “O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de

Timor-Leste” (Constituição RDTL, 2009,p.4.) Mas na realidade a língua que se usa durante o tempo de ensino no departamento de RI é a língua tétum do que a língua portuguesa (Leach Michael, et al; 201,p. 270-272).

Por outro lado a internet e a biblioteca disponíveis não são suficientes, porque a maioria dos livros não é em língua portuguesa mas em língua bahasa indonésia e inglês.

A Timor Telecom já ofereceu a internet à FCS já mas ainda não responde às necessidades dos estudantes pois a internet é muito lenta. As condições de sala da aula são mais limitadas e há um mínimo de capacitação para os docentes.

Conclusão

O Departamento de Relações Internacionais com um novo Departamento quer formar o profissional das Relações Internacionais porque é necessário para alcançar as perspectivas que já determinou e como gerir os desafios para contributo positivamente ao desenvolvimento do departamento de Relações Internacionais no futuro baseado nas experiências passadas.

Referências Bibliográficas

Leach Michael,Mendes Canas Nuno, Silva B Antero, Boughton Bab, & Ximenes da Costa Alarico, **Novas Investigações sobre Timor Leste**, Swinburne Press, Editora, 2011.

Marcondes Lucia Maria & Carvalho Vasconcelos, **Educação e História da Cultura: Fronteiras**, Mackenzie,Organizadora, 2002

Munandar, Desenvolvimento Recursos Humanos no âmbito Desenvolvimento Nacional,Instituição da Educação, 1981

Constituição República Democrática Timor-Leste, Ministério Da Justiça, Publicação apoiada pela Direcção Nacional dos Direitos Humanos e de Cidadania, 2009

Despacho do Reitor da Universidade Nacional Timor Lorosa`e, No. 92/UNTL/R/II/2013 sobre Nomeação Estrutura da Faculdade de Ciências Sociais

Resultado Workshop Revisão Curriculum Ensino Superior em Dare no dia 15-17 de Janeiro de 2014 pelo Universidade Nacional Timor Lorosa`e.

5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE. CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA.

Manuel Belo de Carvalho
Universidade Nacional Timor Lorosa'e
mbelodecarvalho@gmail.com

Introdução

Com a restauração da independência de Timor Leste, ocorrida em 1999, e a criação de um sistema educativo próprio, o Ministério da Educação iniciou um processo massivo de formação inicial e contínua de professores em língua portuguesa, visando atender as demandas advindas das reformas curriculares voltadas para o desenvolvimento social e econômico de Timor Leste. Para tanto, foi necessário compreender como a educação pode contribuir para este fim e a partir disso investigar se as propostas de formações praticadas desde então, atendem aos propósitos e como podem contribuir no processo de construção do país e na melhoria da qualidade de vida da população.

Fundamentado no tema apresenta-se as seguintes justificativas: A formação inicial e contínua de professores se constitui em uma temática atual em todos os países e em Timor-Leste vem despertando o interesse dos educadores, pesquisadores e autoridades governamentais que lidam com os problemas do ensino, da pesquisa e da extensão nas instituições básicas, médias e superiores da educação. Esta formação é entendida como um instrumento que pode contribuir para a melhoria da qualidade acadêmica e do processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Atualmente, o sistema de formação inicial de professores da educação superior é composto de três instituições privadas e da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) que a única de caráter público e do Instituto Nacional de Formação do Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), criado por meio do decreto-lei N° 4 /2011 de 26 de Janeiro de 2011, que em seu artigo 8° estabelece que o instituto é de caráter público, dotado de autonomia administrativa e científica, sob a tutela e superintendência do Ministro da Educação, com a competência de promover a formação do pessoal docente e dos funcionários não docentes do sistema educativo de Timor Leste. Apesar dos esforços, até o momento, o país não dispõe de um sistema de formação inicial e contínua que atenda as demandas postas pela sociedade timorense, uma vez que não dispõe de um quantitativo de recursos humanos locais qualificados pelo Ministério da Educação, na UNTL e no INFORDEPE, para desenvolver e implementar normas e procedimentos de formação adequadas e necessárias para Timor Leste. A política de formação inicial e contínua de

professores ainda conta com o apoio das cooperações internacionais, em especial do Brasil e de Portugal, que enviam docentes qualificados nas diferentes áreas do conhecimento para desenvolverem atividades de formação de professores. Assim, considera-se relevante conhecer e compreender estes processos e, a partir disso, construir modelos de formação de professores adequados à Timor-Leste.

As práticas de formação inicial e continuada de professores em Timor-Leste, apresenta-se dois problemas, sendo os seguintes: 1) Quais são as práticas implementadas (pelos ou com os docentes internacionais) nos cursos de formação inicial e continuada dos professores em Timor-Leste? 2) Quais são os limites e as possibilidades encontradas pelos professores e estudantes nestes processos?

O objetivo do estudo é para: analisar os aspectos fundamentais da evolução da política educativa de Timor-Leste e as mudanças em cursos no campo da educação; caracterizar as práticas de formação inicial e contínua de professores em Timor-Leste; analisar as vantagens dos modelos disponíveis de formação de professores para o desenvolvimento da educação em Timor-Leste; identificar as dificuldades enfrentadas na formação inicial e contínua; sinalizar linhas de reorganização da formação inicial e contínua de professores em Timor-Leste.

Os métodos utilizados neste estudo: análise documental e as sondagens. Como instrumento de recolha dos dados utiliza-se o questionário aos (formandos da formação inicial e contínua) dos cursos de licenciatura das universidades e Instituições de Ensino Superior de Educação acreditada sedo INFORDEPE. Além disso, serão realizadas entrevistas com formadores e dirigentes das instituições formadoras dos mesmos. O estudo realiza-se em duas fases: primeira fase com os formandos e a segunda fase com os formadores e dirigentes das instituições.

Modalidades e desafios da Formação de Professores em Timor-Leste

A dimensão mais valorizada pelos sujeitos entrevistados aos serem questionados sobre o que caracteriza um professor como bom profissional na área do “saber disciplinar” foi o domínio da matéria lecionada, dos saberes científicos correspondentes à sua especialidade. Na área do “saber didático-pedagógico” a vertente mais enfatizada é a da metodologia de ensino e as atividades de planificação; na área das “atitudes, comportamentos e valores” foram valorizadas características como a pontualidade no trabalho, a disciplina e as boas relações com os membros da comunidade educativa (CORDEIRO, 2010). As áreas consideradas mais críticas na atividade dos professores, na sequência deste quadro são: a falta de recursos

materiais, falta de formação em língua portuguesa, a língua “da escola” que se encontra em processo de generalização e os professores não dominarem bem as estratégias de ensino.

Para melhorar as competências profissionais dos professores os entrevistados consideram que é preciso ter conhecimentos na área do saber disciplinar, do saber pedagógico e do saber linguístico. Aqui Libâneo (2001) destaca a importância da formação do professor, independente em área de atuação com domínio de diversos aspectos da prática pedagógica de forma a seguir,

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórica-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenómeno educativo no histórico-social; a formação técnico-prático visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didáctica, as metodologias específicas das matérias a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras (citado por GONZAGA E GONÇALVES, 2011 , pp 4373 – 4374).

Neste sentido, as Escolas Básicas e Secundárias de Timor-Leste, na sua maioria, ainda não desenvolvem ações de formação continuada, embora os professores participem nas formações promovidas pelo INFORDEPE na tutela do Ministério da Educação, em áreas como a língua portuguesa e as ciências exatas ou no quadro do curso de Bacharelato ao nível de ensino superior. Neste contexto, Libâneo 2002 (citado por CORDEIRO, 2010: 66) destaca que “o aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperados no exercício profissional do professor”. Ao reforçar essa ideia, Zeichner (citado por Garcia, 1999: 39) ressalta que, “as experiências práticas em escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores. As atividades de formação contínua em que se considera que os professores estão mais necessitados encontram-se nas áreas das ciências exatas (Biologia, Física, Química e Matemática), na área das ciências sociais e na área das línguas, designadamente, do Português. É neste quadro que ganha particular relevância os problemas enfrentados pelo INFORDEPE para apoiar a formação, designadamente, a falta de recursos humanos (falta de formadores nacionais) e a falta de recursos materiais, como materiais didáticos, laboratórios e seus equipamentos.

Mesmo assim, o INFORDEPE, tutelado pelo Ministério da Educação, não tem ainda um programa de ação sistemática e organizada para a formação continuada de professores; esta é de natureza tendencialmente episódica, baseando-se nos programas e nas necessidades

dos professores. O INFORDEPE desenvolve, entretanto, um curso de Bacharelato, organizado pela UNTL, sob tutela do Ministério da Educação, com a cooperação da Missão Portuguesa. Neste quadro, torna-se premente a concepção e o desenvolvimento de uma estratégia para a formação contínua de professores (CAMPOS, 1995), capaz de qualificar os professores com habilitação acadêmica de nível secundário ou com o Curso de Formação de Professores do Ensino Básico e Desporto que estão a ensinar nas escolas Básicas e Secundárias. Tal formação deve necessariamente privilegiar saberes pedagógicos, metodologias de ensino e o conhecimento científico relevante para a área disciplinar (NÓVOA, 2007).

As vantagens da existência do INFORDEPE no Ministério da Educação e Cultura de Timor-Leste identificadas são, para lá da existência de recursos físicos próprios, poder esta estrutura avaliar os professores, promover novos conhecimentos conforme as exigências das novas tecnologias, propiciar conhecimentos pedagógicos aos professores que não são formados pelas Faculdades de Educação ou Institutos Superiores de Educação, proporcionar conhecimentos básicos de metodologias do ensino, aprofundar os conhecimentos dos professores nas ciências e das especialidades e promover conhecimentos profissionais ligado à Administração e Organização Escolar. A atividade do INFORDEPE, nos seus projetos de formação contínua de professores do ensino primário, é coordenada com a UNICEF e as ONGs Crianças da Crise e Care Internacional (PNUD, 2002). No terceiro ciclo e Secundário, o Instituto conta com o apoio da UNTL e das cooperações portuguesa e brasileira. Os cursos de Bacharelato são desenvolvidos em colaboração com as Embaixadas Portuguesa e Brasileira, sob a tutela do Ministério da Educação (PNUD, 2002). Por outro lado, na procura da consolidação da ação envolvidas do seu grupo de formadores. O INFORDEPE considera de uma forma a responder à necessidade, referida por alguns entrevistados, de melhorar os seus métodos pedagógicos. E a organização curricular orienta-se para a construção de um perfil de professores em que são considerados de maior importância as funções de transmissor de conhecimentos, de investigador, de facilitador criativo e de agente inovador (TAVARES, 1988).

As opiniões expressas pelos entrevistados apontam que o estágio pedagógico aparece como momento importante no processo de profissionalização, através da imersão na prática real. No entanto, entende-se que ele é muito limitado no tempo e carece de recursos materiais e didáticos para apoiar as atividades dos formandos. O estágio pedagógico constitui um espaço particularmente importante de relação da UNTL com as escolas básicas e secundárias. É reconhecido pelos professores que a UNTL vem formando, como aspectos mais marcantes,

o conhecimento na área das ciências da educação, o desenvolvimento dos seus conhecimentos através da teoria e da prática e o seu conhecimento científico, apesar da falta de recursos materiais e humanos com que a UNTL se debate. E as principais mudanças apontadas vão no sentido da supressão de disciplinas consideradas não relevantes, de valorização de cadeiras básicas educacionais e de cadeiras específicas acompanhando a evolução dos campos de saber, da introdução de novas disciplinas, como Educação Tecnológica ou Filosofia da Educação.

Considerações Gerais

Muito são os desafios acerca da formação inicial e continuada dos professores no país. Como foi abordado na investigação, várias são as áreas de saber disciplinar; do domínio da matéria lecionada e dos saberes científicos correspondentes à sua especialidade. Na área do “saber didático-pedagógico”, a vertente mais enfatizada é a da metodologia de ensino e das atividades de planificação e do saber linguístico. Apontam-se também, as faltas de materiais didáticos, laboratórios e equipamentos nas áreas das ciências exatas, ciências sociais e ciências humanas, bem como de laboratório de informática para apoiar as atividades dos formandos.

Além da dificuldade em mudar-se de paradigma e admitir a (re)organização curricular, orienta-se para a construção de um perfil de professor em que são consideradas de maior importância as funções de transmissor de conhecimentos, de investigador, de facilitador criativo e de agente inovador exigido pela sociedade atual. Embora essas dificuldades sejam inegáveis, é preciso apurar olhar e enxergar as possibilidades surgidas no decorrer do processo.

Referência Bibliográfica

CORDEIRO, V. J. **Prática pedagógica no Processo Ensino-Aprendizagem: um Estudo de Caso na Escola Profissionalizante SENAC/CONCORDIA**,.SC. 5, 2010 pp. 65 – 71.

CONZAGA, A. E. S. &- CONÇALVES, H. H. **Os desafios da Formação Contínua dos Professores dos Cursos Técnicos** do IFPB-CAMPUS CAJAZEIRAS. X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE: Brasil: Pontifício Universidade Católica do Paraná I Seminários Internacional de Representações Sociais de Educação – SIRSSE.1, 2011, pp.4368-4379.

ESTRELA, A & ESTRELA, M. T. **A formação contínua e a reforma educativa**. Revista Educação, 6, 1993. 73 – 77.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, J. A. & Flores, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora,1999.

PNUD. **Relatório de desenvolvimento Humano de Timor-Leste**. Timor-Leste:Díli, 2002.

NÓVOA, A. O Regresso dos Professores. Lisboa-Portugal: Universidade de Lisboa,2007.

TAVARES J. **Formação Inicial e Contínua dos Professores. Realidades e Perspectivas**. Revista Portuguesa de Educação, 1 (3), 1988, pp.109 -124.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas**. Lisboa:Educa,1993.

Decreto-Lei Nº 14/2008 Lei de Bases da Educação

Decreto-Lei Nº 22/2010 Lei Orgânica do Ministério da Educação

Decreto-Lei Nº 23/2010 Estatutos da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário

5.3 OS ESTUDANTES DA CIÊNCIA POLÍTICA NO ANO 2013

Rigoberto da Silva Freitas
UNTIL – Departamento de Ciência Política
silfreybertodarasula@yahoo.com

Introdução

Em todos os treze distritos os estudantes que terminaram na escola secundária vêm para a capital Dili e vêm no jornal quando os estudantes foram selecionados para a UNTL. Se forem selecionado os estudantes vão ao Ministério da Educação para preencher um formulário e escolher o departamento que querem estudar. Mas isso causa um problema, pois não tem vagas nos departamentos escolhidos para todos. Assim, muitos estudantes fazem outros cursos que não escolheram, por exemplo, Ciência Política.

Se quando os estudantes não vão para preencher um formulário no Ministério da educação quer dizer que desistiu ou faltou informação ou ele foi para uma outra nação, mas agora nós vamos descobrir no departamento da ciência política da UNTL sobre os alunos que entraram em 2013. Os estudantes que entraram na ciência política têm um regulamento para orientação dos alunos e capacitar os estudantes porque tem certificado de orientação.

Os estudantes da ciência política que entraram na sala no primeiro semestre de 2013 têm duas matérias e não entraram o chefe da turma confirma o chefe A.E.D e o A.E.D confirmar o chefe disciplinar e o chefe departamento mas no fim o chefe de departamento confirma telefone do professor de disciplinas que entram na sala e continua o processo de aprendizagem porque falta informação para coordenar os professores de disciplinas e segundo falta de horário. Não são todas as matérias, uma ou duas matérias, mas no fim confirmar o professor e consegue o processo de aprendizagem.No segundo semestre tem a mudança de processo de aprendizagem porque o estudante da ciência política têm de continuar o processo de aprendizagem. Nunca falta o Professor disciplinar que no primeiro trimestre.

Esta pesquisa quer descobrir o perfil dos estudantes da Ciência Política que estudaram no ano de 2013. Os estudantes que rematam na escola secundaria gostariam de estudar na universidade nacional de Timor Lorosa'e porque na educação precisa o valor mais alto mas no fim não continua ao rematarem. Assim, não fazem o curso que escolheram, mas sim outros cursos, por exemplo, Ciência Política.

O objetivo do trabalho é descobrir um perfil dos estudantes da ciência política que entraram no ano 2013. Para isso vamos analisar o perfil dos estudantes da ciência política, quantos homens e mulheres, vêm de qual distrito e de qual escola de secundária, qual a idade

mais alta e mais baixa nesta turma e qual curso escolheram fazer antes de entrarem na Universidade.

Usa a metodologia quantitativa e questionário com os colegas, de forma individual na aula.

Perguntas feitas:

- Como se chama?
- Qual a sua idade?
- Qual escola você remata no ensino secundário ou vocacional? A escola era pública ou católica?
- De que distrito você vem?
- Quais cursos você escolheu nas duas opções de faculdade no ano passado?

Desenvolvimento

No ano 2013 os estudantes que entraram na Faculdade de Ciências Sociais no Departamento ciência política foram 36 pessoas, sendo mulheres têm 20 pessoas e homens têm 16 pessoas. Mas agora que continuar o processo de aprendizagem têm 34 pessoas. Tem duas pessoas que saíram. Uma dessas pessoas nunca entrou na sala e ninguém conheceu, e o outro estudante que não consegue continuar o processo de aprendizagem no segundo semestre saiu e não entrou na sala. Portanto, temos hoje 34 alunos na turma de ciência política de 2013.

Idade dos estudante:

As idades dos estudantes da ciência política no ano 2013 são abaixo

1. Tabela da idade dos estudantes da ciência política:

Mulheres	Homens	Total
20 (58,82)	14(41,17)	34(99,99)

No departamento da ciência política os estudantes que maioria na escola católica e menos da escola secundária pública e vocacional. Na escola Sta. Madalena de Canossa Díli tem três pessoas e Santo Pedro Díli três pessoas e na Escola Secundário Público Dom Martinho Maliana são três pessoas. Mas na escola ETPPB são duas pessoas.

Os estudantes no departamento ciência política que maioria no distrito Baucau têm 9 pessoas e Segundo o distrito Maliana têm 7 pessoas e no terceiro de distrito Same 4 pessoas no distrito Viqueque tem 3 no distrito Lautem, Manatutu, Díli, Liquisa, Ermera e Suai tem 2

pessoas de cada um desses distritos e uma pessoa do distrito Oe-cusse. Dos distritos de Aileo e Ainaro não tem estudantes.

Todos os estudantes que maioria escolheu o curso de turismo têm 22 pessoas e em segundo escolheram curso de administração pública tem 9 pessoas e continua com o curso de comunicação social com 7 pessoas e direito 5 pessoas e tem duas pessoas que escolheram departamento de português e o departamento de gestão foi escolhido por 4 pessoas e continua com o departamento de Inglês que tem três pessoas, o departamento de desenvolvimento comunitário, matemática, filosofia, técnica industrial e ciência política tem cada um apenas 1 pessoa.

Conclusões

Esta pesquisa coletou o perfil dos estudantes da ciência política de 2013 e concluiu que a maioria dos estudantes escolheu outros departamentos para estudar, mas como não havia vagas, foram cursar ciência política.

Este trabalho tem sugestões para o Senhor Ministro da educação que quando dar uma informação para receber os estudantes secundários que finalizam em território de Timor-Leste precisa incluir os estudantes que tem o valor menor, para dar oportunidade. Os estudantes da ciência política percebem que tem que ter exame oral ou escrito e quando não tem exame oral acontece esse problema conforme percebemos nesta pesquisa, em que a maioria escolheu outro departamento e saiu para cursar em ciência política.

**6.1 CONCEPÇÕES DE GUERRA E PAZ: O QUE PENSAM SUJEITOS
TIMORENSES?**

Eliane Giachetto Saravali
Universidade Estadual Paulista UNESP – Marília/ São Paulo/ Brasil
eliane.saravali@marilia.unesp.br

Luis Gustavo Guimarães
Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste –
PQLP – Brasil
luis_gustavogui@hotmail.com

Taislene Guimarães
Universidade Estadual Paulista UNESP – Marília/ São Paulo/ Brasil
taislene_ped@yahoo.com.br

Amanda de Mattos Pereira Mano
Universidade Estadual Paulista UNESP – Marília/ São Paulo/ Brasil
amanda_mattosbio@yahoo.com.br

Introdução

Ao pensarmos na formação que pretendemos oferecer aos nossos alunos, por meio da educação escolar, não podemos deixar de considerar os aspectos essenciais do desenvolvimento, seja ele o correspondente ao início da infância ou o mais longínquo, referente aos adolescentes e adultos.

Um desses aspectos essenciais aborda o desenvolvimento cognitivo de nossos alunos, mais especificamente, como se relacionam com as informações que pretendemos que aprendam, compreendam ou, simplesmente, memorizem. O legado da obra de Jean Piaget (1896-1980) nos trouxe grande contribuição em relação a esse aspecto, ao nos mostrar que os sujeitos não compreendem o mundo tal como ele é ou como tentamos lhes impor; são as próprias reorganizações e reelaborações individuais que darão sentido à realidade.

Nesse sentido, o mundo social possui uma série de elementos que são, cotidianamente, alvo das relações e interações dos estudantes: as normas de conduta, os papéis sociais, a organização econômica e política etc.

Desenvolvimento

O pesquisador espanhol Juan Delvalfoi um dos autores que deram continuidade aos estudos piagetianos no que se refere à construção do conhecimento social.

Um assunto sobre o qual Delval investigou trata de questões envolvendo a guerra e a paz (DELVAL; DEL BARRIO, 1992). Nesse trabalho, foram investigadas 80 crianças espanholas, com idades entre 6 e 14 anos. A metodologia contou com a aplicação de três instrumentos: uma entrevista clínica, seguida da confecção de uma carta direcionada aos protagonistas de conflitos como, por exemplo, a Segunda Guerra Mundial, e, por fim, um desenho sobre situações de guerra e de paz.

Estes procedimentos objetivavam conhecer as noções que os sujeitos tinham a respeito da guerra, suas causas e possíveis soluções bem como também sobre a paz, assim como as pessoas ou instituições que trabalham para que a mesma aconteça.

Os resultados indicaram que as ideias negativas sobre a guerra são as primeiras que surgem, unidas a uma compreensão muito rudimentar do que seria realmente uma guerra, já as ideias de paz são ainda mais imprecisas se definindo quase sempre como ausência de guerra.

Partindo do exposto, o objetivo do presente trabalho consistiu em investigar as concepções sobre a guerra e a paz junto a sujeitos timorenses.

Participarão desse estudo, 30 estudantes regularmente matriculados na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, com idade entre 18 e 33 anos. Abrangeu-se esta faixa etária, pois esses sujeitos tinham, portanto, vivenciado os conflitos ocorridos no país em 1999, bem como, o período de transição pós-indonésia para a restauração da independência do país.

Para a coleta de dados, os participantes estão sendo submetidos a uma entrevista clínica, baseada no trabalho de Delval e Del Barrio (1992) e no método clínico piagetiano (1979).

Os dados estão em fase de coleta e análise e os resultados iniciais apontam que, apesar de se tratar de indivíduos que vivenciaram o conflito, suas respostas apresentam aspectos bem simples, assim como dificuldades em compreender questões mais complexas que envolveriam a ideia de guerra e paz.

Foi possível perceber também uma dificuldade em relacionar a guerra com a situação atual do país, por exemplo, processo de constituição do estado-nação, processo de desenvolvimento, consequências econômicas, culturais, sociais etc. Os sujeitos apontam esses aspectos de forma isolada o que também mostra como pensam a guerra de forma bem simples ou aleatória.

Conclusões

Nossos dados iniciais que apontam para concepções pouco elaboradas acerca do tema sugerem uma dificuldade em compreenderem processos de longa duração e de pensar além dos elementos observáveis.

Assim, por exemplo, acreditam que a guerra dependa de uma pessoa que decide que ela possa acontecer ou não e que é algo que se inicia de forma repentina, excluindo a existência de aspectos históricos, negociações e oposições de interesses que, sabemos, influenciam todo o quadro do conflito.

Um dos sujeitos participantes afirmou, por exemplo, que “[...] o líder é que sabe como é que acontece a guerra [...]”, mas não sabe por qual motivo ela aconteceu. Outros apresentam memórias de fatos que seus familiares estiveram envolvidos, compreendendo as consequências e efeitos que um conflito gera nas micro-relações. Também citam aspectos ligados a organização política e esferas hierárquicas de forma desconectada.

Em relação ao conceito de paz, acaba por relacioná-la a ausência de conflito/guerra, tal qual um sujeito afirmou que “[...] a paz significa que já não temos mais problemas faz com que o povo viva tranquilamente [...]”.

Acreditamos que uma possibilidade de construção efetiva destas ideias poderia ser um trabalho educativo que versem sobre tais questões, dando aos sujeitos a possibilidade de expor e debater pontos de vistas, refletir sobre situações e conceitos na busca de uma construção própria.

Referências Bibliográficas

DELVAL, J.; DEL BARRIO, C. Las ideas de los niños acerca de la guerra y la paz. In: MARTIN, F.; BURILLO, F. (Coord.). **La guerra: realidad y alternativas**. Madrid: Editorial Complutense, p.165-174, 1992.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979.

6.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM TIMOR-LESTE

Eliasefa Barreto

evabarreto1@hotmail.com

[Márcia V. Cavalcante
marciacalva@gmail.com](mailto:Marcia.V.Cavalcante@marciacalva@gmail.com)

Zecalino Moniz Barros
zezemoniz@gmail.com

Introdução

Timor-Leste passou pelo colonialismo português, pelo domínio Indonésio até conquistar sua independência. Após essa conquista os Timorenses vem trabalhando para desenvolver esta nação em todos os setores. Neste trabalho nos deteremos em apresentar aspectos referente à área da Educação, especificamente referendar a história da Educação Pré-Escolar em Timor-Leste. Para entendermos melhor esse percurso dessa modalidade de ensino perpassaremos pelos três períodos históricos, mais marcantes neste país. Nomeadamente Educação Infantil no período colonial português, domínio indonésio e após a independência.

A Educação Pré-Escolar na Colonização Portuguesa

No tempo da colonização portuguesa, só a partir dos anos 40 começou a pré-escola em Timor-Leste. Porém, é importante ressaltar que a maioria dos que estudavam nestas escolas eram filhos dos *liurais*-reis. Nesse período, especificamente no final da década de 50 era utilizada o método ABC e a cartilha João de Deus (Currículo da Pré-Primária, 2003, p.05).

A educação na invasão indonésia

No período da ocupação Indonésia (1975-1999) foram abertas um total de 75 escolas de educação Pré-Escolar. A princípio eram 71 escolas privadas e depois foram acrescentadas mais 4 escolas públicas. Naquele período a Educação Pré-Escolar em Timor era chamada T.K (Taman Kanak-Kanak). As turmas eram divididas em dois grupos por faixa etária nomeadamente: Nol kecil é 1^o ano (crianças de 4-5 anos) e o Nol besar 2^o ano (crianças de 6 anos). A pré-escola naquele período era independente da escola Primária, pois não era obrigatória. Ensinava-se o alfabeto em língua Indonésia. Segundo o Currículo da Pré-Primária, (2003,p.5-6) o ensino-aprendizagem era realizado através dos jogos, músicas, danças, artes e desportos, mas nada que ajudasse a desenvolver um ser de pensamento crítico, analítico e criativo”. Ou, seja, o ensino era centrado no professor e não no educando.

A Educação Pré-Escolar após a independência

A partir de 2000 quando o país estava destruído, após a saída da Indonésia, começou-se a restaurar as Pré-Escolas deixadas pelo governo indonésio. Além disso, algumas ONG internacionais e missões religiosas, começaram também a reconstruir algumas escolas deixadas pela Indonésia, e construir novas escolas. São considerados como escolas públicas as escolas do tempo indonésio e que foram restauradas pelo governo timorense. Já as escolas construídas pela ONG ou pela comunidade local, são consideradas escolas privadas, passando a nomear a Pré-Escola como Jardim da Infância.

Em 2003 foi publicado o “Currículo da Pré-Primária” pelo Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto/ MECJD (atualmente Ministério da Educação/ME). Esse documento foi elaborado por timorenses e brasileiros envolvidos com a Pré-Escola neste país, naquela altura. O trabalho foi realizado com o apoio do PLAN Timor-Leste. A partir de então mudou-se a nomenclatura de Jardim da Infância para Pré-Primária. Ressaltamos que esse documento e sua aplicabilidade nas escolas foi adaptada do sistema Indonésio. A partir de 2008, a nomenclatura para essa modalidade de ensino passou a ser Ensino Pré-Escolar e atualmente é chamada Educação Pré-Escola e tem como um dos objetivos: “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação e estimular a imaginação criativa e a atividade lúdica (Artigo 9 da Lei de Base da Educação de Timor-Leste / LEI N.o 14/2008 de Outubro).

Principais problemas da Educação Pré-Escolar atualmente

- A Educação Pré-Escolar ainda não está presente em todo território nacional
- Os recursos da escolas são insuficiente
- Maioria professores não tem formação adequada

PANORAMA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PÓS INDEPENDÊNCIA

Ano	Números de Escola	Números de Professores
2007-2008	141	310
2011	178	243
2012	200	202
2013	237	427

Referências

Timor-Leste. Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto.- **Currículo da Pré-Primária**. Díli, 2003.Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/13854265/Lei-de-Bases-da-Educacao-2008>. Acessado em: 10.01.2014.

6.3 UM ESTUDO DA APRENDIZAGEM DOS CONHECIMENTOS SOBRE SISTEMAS LINEARES A PARTIR DA DOS MODELOS JIGSAWI E JIGSAWII: O CASO DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO DA ESCOLA AN’NUR EM DILI

Eufragia Jesuína é Silva
eufragiajesuinha@yahoo.com

Venâncio Lopes
Dep. Matemática, Faculdade de Educação da UNTL
locordada@gmail.com

Everton Lacerda Jacinto
Dep. Matemática, Faculdade de Educação da UNTL
lacerdajacinto@yahoo.com.br

Introdução

Na atual era de globalização, o desenvolvimento das ciências e tecnologias são fatores determinantes no processo de melhoria do tratamento e qualidade dos recursos humanos, especialmente em áreas escassas que requerem necessidades especiais. A educação neste contexto é, sem dúvida, o principal elemento para organizar tal desenvolvimento uma vez que ela possibilita aos cidadãos a preparação física e mental de ações significativas sobre a qualidade dos bens culturais da sociedade humana.

Esse movimento das tecnologias e da Ciência é necessário e urgente para os cidadãos do Timor Leste, especialmente, para a criação de novos contextos e modelos de ensino e aprendizagem sobre conhecimentos que poderiam oferecer melhores condições e oportunidades na formação de pessoas mais pensativas.

É diante disso que o presente estudo buscará tratar a possibilidade de criação de novos contextos e oportunidades para a formação do pensamento dos alunos em sala de aula sobre conhecimentos científicos lógicos matemáticos. O trabalho analisará a aplicação de dois modelos de aprendizagens escolares conhecidos como modelos do tipo de Jigsaw I e Jigsaw II, a fim de compreender os processos de aprendizagens dos alunos. Estes métodos focarão nos conteúdos sobre Sistemas de Equações Lineares que são normalmente tratados nos níveis secundários das escolas do Timor Leste.

Em suma, as perguntas centrais que guiaram esse trabalho serão: *Qual a compreensão dos alunos sobre conceitos de Sistemas Lineares a partir da aplicação dos modelos de ensino Jigsaw I e Jigsaw II? E quais os limites e as possibilidades desses modelos em salas de aulas de Matemática nos níveis do Ensino Secundário do Timor leste?*

Desenvolvimento

Para o contexto de desenvolvimento desse trabalho foi escolhido a Escola An'nur situada na capital Díli. A estrutura da escola demonstra um padrão semelhante às outras escolas publicas da cidade. Podem-se encontrar salas de aulas com quadros negros e carteiras tradicionais instaladas, Laboratório de estudos de informática básica e ambientes para práticas de desporto.

O publico envolvido no estudo foram três turmas do 11 ano do ensino secundário, que se totaliza em 105 alunos. A recomendação por parte do Departamento de Matemática da UNTL, bem como a facilidade e o aceite por parte dos professores responsáveis por estas turmas e coordenadores gerais foram um elemento importante nessa escolha. A tabela abaixo descreve algumas informações gerais sobre a população envolvida na presente proposta de estudo.

Nº	Turma	Total Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
1	11º Ano turma A	17	15	32
2	11º Ano turma B	17	18	35
3	11º Ano turma C	19	19	38
Total				105

As amostras neste estudo serão retiradas aleatoriamente dessas turmas, a partir de observações de campo feitas pela pesquisadora. Para a recolha e o tratamento dos dados, serão utilizados quatro tipos de técnicas: a) **Técnica de Observação** - utilizada como o objetivo de buscar impressões sobre situações típicas na aplicação dos modelos propostos (registro em diário de campo); b) **Técnica Experimental** – utilizada no processo de aplicação dos dois modelos de ensino nas aulas de Matemática (planos de aula e registro em diário de campo, arquivos e documentos das atividades propostas); c) **Técnicas de Teste** – relacionada a confirmação da validade dos testes e seus intervalos de confiança (reflexões e análises dos padrões aplicados e uso de métodos quantitativos); d) **Técnica de Análise de Dados** – utilizada para verificar os dados racionalmente a fim de identificar contradições, problemas ou características não evidentes inicialmente (métodos qualitativos de tratamento de dados).

Conclusão

A presente proposta de pesquisa se encontra agora em fase de revisão da língua portuguesa e material bibliográfico. Este também foi já apresentado aos professores responsáveis pelas turmas de alunos timorenses envolvidas e a coordenação geral da escola. Após o parecer destes professores, o trabalho será novamente apresentado ao Departamento de Matemática da UNTL para validação e certificação de atividade, na qual permitirá a pesquisadora desenvolver suas atividades na escola An'nur. Espera-se assim que este trabalho possa oferecer novas possibilidades de estudo e aplicações de ensino em sala de aula, visando o melhoramento da aprendizagem da Matemática, especialmente no que diz respeito ao conteúdo de Sistema de Equações Lineares.

Referências Bibliográficas

AUSUBEL, D. e NOVAK, A. **Psicologia Educacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRUNER, J. O **Processo da educação Geral**. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991. SACRAMENTO, Ivonete. **Palestra 17-Dificuldades de Aprendizagem**.

FTD, 1992. **Reflexões sobre o Ensino Aprendizagem da Matemática: O Papel do Professor** <http://www.evata.com.br/downloads/MODELO%20DE%20ARTIGO%20DE%20REVISAO.pdf>; [Consultado em dia 1 de Março de 2013]

_____, **O Ensino Aprendizagem da Matemática no Ensino Médio Voltado Para o Cotidiano**. <http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cnem/cnem/principal/cc/PDF/CC69.pdf>; [Consultado em dia 9 de Março de 2013]

Riduwan. (2004). **Metode dan Teknik Menyusun Tesis**. Penerbit Alfabeta Bandung.

Vieira;P.N.B.; (2000); **Estratégias alternativas de ensino aprendizagem na Matemática: Estudo empírico de uma intervenção com recurso à aprendizagem cooperativa, no contexto no Ensino Profissional**; Disponivelem(<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23236/2/66928.pdf>)[Consultado em dia 5 de Maio de 2013]

6.4 A MERENDA ESCOLAR PARA OS ALUNOS ENSINO BÁSICO EM BECORA

Maria Silvana Cardoso
auxilia.gusmao@yahoo.com

Teresinha da Costa Belo
UNTL – Departamento de Ciência Política
terebelo_dili@yahoo.com

Introdução

Em 2006 o governo desenvolveu o combate a má nutrição em todo o território de Timor-Leste, problema que especialmente os alunos do ensino básico enfrentam. O Governo está preocupado com esta situação, pois os alunos não conseguem ter alimentação suficiente.

Timor-Leste não tem lei para merenda escolar, no entanto tem o livro manual do Ministério da Educação, que é a parte da lei da merenda escolar, no livro do Ministério da Educação, que foi aprovado no dia 14 de Maio de 2013. Mas antes de aprovar o livro do manual da merenda escolar o governo já começou a distribuir a merenda escolar para todas as escolas no território de Timor-Leste.

O livro manual do Ministério da Educação que escreveu o número 14/2008 diz que o ensino básico universal refere com a alimentação da merenda escolar. O Governo, através do Ministério da Educação faz a cooperação junto para ajudar a merenda escolar em todas as escolas.

Há dois parceiros importantes que ajudaram a alimentação no território de Timor-Leste. Estes dois parceiros são:

- 1) WFP (World Food Programme) ajudou com feijão
- 2) MTCI (Ministério Turismo Comercio e Industria) ajudou com arroz

Em 2011 todos os alunos do território de Timor-Leste só comiam arroz e hortaliças, e as crianças não tinham nutrição para a saúde. Por esta razão é que os pais dos alunos ficaram descontentes com o Ministério da Educação. Até agora não tem merenda escolar suficiente para os alunos.

Desenvolvimento

O nosso grupo fez pesquisa na Escola Católica Sagrado Coração de Jesus Sabracal-Laran Becora, que enfrenta problemas com a merenda escolar. Porque na escola a que se refere a merenda escolar chega tarde e também o dinheiro que recebem não é suficiente para o

total dos alunos que a escola tem. E os alunos da escola comem a merenda escolar só por 30 dias e assim por mais 14 dias não comem porque a merenda escolar chega muito tarde na escola de Escola Católica Sagrado Coração de Jesus Sabraca-Laran Becora. Mas antes de disso o Governo diz que todos os alunos no território de Timor-Leste tem que comer durante 44 dias. Mas na verdade isto não aconteceu na Escola Católica Sagrado Coração de Jesus Sabraca-Laran Becora.

A MERENDA ESCOLAR é para reforçar a vontade dos alunos para tem vontade continuar com a sua aprendizagem na aula até ao fim.

Nós usamos metodologia de pesquisa QUANTITATIVA para medir o total dos alunos da escola e também a QUALITATIVA com entrevistar com o Director da escola que refere.

Questionário utilizado

- 1) Quantos dinheiro que escola recebem do Governo para a MERENDA ESCOLAR?
- 2) Quantos alunos comem a MERENDA ESCOLAR?
- 3) Quantas as pessoas que preparem a MERENDA ESCOLA?
- 4) Os alunos contente ou não depois de tem a MERENDA ESCOLAR?
- 5) O Governo dar o arroz para a MERENDA ESCOLAR em cada mês ou cada um ano?

Resposta do Diretor da Escola

- 1) O dinheiro que a escola recebe do Governo para a MERENDA ESCOLAR são:
 - ❖ Escola Católica Sagrado Coração de Jesus Sabraca-Laran Becora :
Recebem = \$3.583,80 centavos, mas
Só gastam = \$2.848,95
Agora o saldo tem = \$365,25 centavos.
- 2) Total os alunos que comem a merenda escolar são:
 - ❖ Escola Católica Sagrado Coração de Jesus Sabraca-Laran Becora :
Alunos = 543 que comem a merenda escolar.
- 3) as pessoas que preparam os alimentos para os alunos são :
 - ❖ Escola Católica Sagrado Coração de Jesus Sabraca-Laran Becora :

Só duas (2) pessoas.

4) Os alunos na escola referem contentes e nunca para faltarem na escola. Eles são crianças e quando ouvem que a sua escola ainda tem a merenda escolar então eles estavam muito contentes e tinham vontade para continuar a aula até ao fim.

5) O Governo dar a arroz para a merenda na escola referem :

❖ Escola Católica Sagrado Coração de Jesus Sabraca-Laran Becora :

Em cada um (1) ano e cada um ano recebem 110 sacas do arroz para executa durante 4 mês.

Conclusões

Nossa conclusão é que a escola em que realizamos pesquisa sofre dificuldades para dar merenda escolar para todos os alunos porque o governo não envia o dinheiro no prazo e porque a escola recebe menos dinheiro do que os alunos que tem.

7.1 A ABORDAGEM INSTRUMENTAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

André Gonçalves Ramos
Universidade Federal de Santa Maria – PQLP/CAPES
goncalvesramos.andre@gmail.com

Introdução

O contexto em que a língua portuguesa (LP) se encontra em Timor-Leste é o de reimplantação ou retomada do processo de difusão no pós-independência. A LP é, segundo a Constituição Nacional, língua oficial do Estado – língua da administração pública e da instrução educacional. Dez anos depois da elaboração da constituição, a situação da LP em Timor-Leste começa a passar por processos de avaliação. Uma das constatações é de que o processo está mais lento do que se esperava (INDART, 2010). A partir dessa situação, este trabalho pretende discutir a questão metodológica do ensino de LP em Timor-Leste – considerando como foco de análise a pertinência da abordagem instrumental de ensino-aprendizagem de línguas.

Desenvolvimento

Para começar, destaco duas questões importantes a serem consideradas: (i) em Timor-Leste a abordagem de ensino de língua portuguesa deve ser uma abordagem de ensino de língua estrangeira, pois não cabem dúvidas sobre a posição da LP na ordem de aquisição das línguas pelos nativos timorenses; e (ii) dentre as possibilidades de abordagem metodológica para ensino de língua estrangeira, a abordagem comunicativa é a mais indicada para o contexto atual, pois é a que mais se adequa aos propósitos de restauração e difusão da LP em território timorense.

Por questão de limitação de espaço, neste trabalho não discutirei cada uma das metodologias de ensino de línguas, materna e estrangeira, tampouco as diferentes abordagens de ensino de línguas estrangeiras. Partindo do exposto acima, farei um recorte no âmbito das abordagens comunicativas para destacar e discutir a Abordagem Instrumental de ensino de línguas e sua adequação ao contexto atual timorense.

Abordagem instrumental

O termo instrumental se refere à visão de língua como instrumento/meio para um desempenho eficaz na situação-alvo. Isso implica assumir que a abordagem instrumental sempre caminha com um objetivo claro e bem definido, o que possibilitará a aprendizagem de uma língua para o uso em contextos específicos (RAMOS, 2005). Essa abordagem também é conhecida como Ensino de Línguas para fins específicos, porém ambos os termos carregam consigo enorme carga de estigma, que Ramos (2005) designou como mitos sobre o instrumental. Assim, no Brasil, essa abordagem tem recebido muitas críticas, as quais provêm de total desconhecimento de suas características fundamentais. Abaixo destaco algumas delas.

Características fundamentais da Abordagem Instrumental

Foco nas necessidades de uso dos alunos.	O aluno é sujeito principal do processo ensino-aprendizagem.
Análise de Necessidades	“Um processo de coletar e interpretar informações para um direcionamento no planejamento de curso para o ensino de línguas” (MACIEL, 2005, p. 115).
Objetivos	A definição de objetivos, a criação/eleição do material didático e o planejamento do curso devem ocorrer somente depois de concluída a análise das necessidades dos alunos.
Papel do professor	Além de suas funções em sala de aula, ele deve ser também pesquisador, <i>designer</i> e criador/avaliador de material didático (RAMOS, 2005).
Papel do aluno	Deve ser corresponsável pela aprendizagem, adotando atitudes autônomas na busca por sua capacitação (RAMOS, 2005).
Duração dos cursos	Geralmente ofertado para alunos adultos, em comparação com os cursos de orientação mais geral, os cursos instrumentais de línguas são mais curtos. Contribui para isso seu caráter ágil e focado, o que, por sua vez, lhe conferem a

	designação de curso intensivo.
Habilidades linguísticas	As habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão e produção oral) a serem desenvolvidas dependem da necessidade identificada.

Em síntese, a Abordagem Instrumental se refere ao enfoque de ensino que tem como objetivo principal capacitar os alunos, em um curto período de tempo, a desempenharem tarefas específicas na língua-alvo. A Análise de Necessidades que antecede a todo curso instrumental define as habilidades a serem desenvolvidas, assim como todo o planejamento do curso.

Que papel pode cumprir essa abordagem em Timor-Leste?

Para tentar responder a essa questão, primeiro, é preciso contestar a essa outra: Há necessidade e ambiente propício para a prática dessa abordagem em Timor-Leste?

Retomemos o contexto atual da LP em Timor-Leste. A LP é língua oficial, entendida como língua da administração pública e da instrução educacional, uma vez que divide a posição oficial com a língua tétum-praça que atua como língua de comunicação internacional. Sendo assim, as demandas educacionais para a LP podem definir-se da seguinte forma:

Administração Pública	Funcionários dos Ministérios e de outros setores da administração pública
Educação	Professores e alunos do Ensino Básico; Professores e alunos da UNTL e das faculdades privadas; Bolsistas em preparação para viagem a Portugal e/ou ao Brasil, etc.

Com exceção dos alunos do Ensino Básico, todos os outros grupos de alunos são “adultos” que precisam – em um curto espaço de tempo (“curso intensivo”), pois já estão ou em breve estarão atuando na situação-alvo – apresentar um “desempenho eficaz na situação-alvo”. Diante desse quadro, apresenta-se também o imperativo da “atitude autônoma” na busca da capacitação necessitada.

Conclusão

Diante disso, destaco, finalmente, que a Abordagem Instrumental de ensino-aprendizagem de línguas, com relação à LP em Timor-Leste, precisa ser difundida, deve ser compreendida e pode ser aplicada.

Referências

INDART, K. N. R. **Política e Planejamento Linguístico em Timor-Leste: um estudo avaliativo**. Dissertação. Universidade do Minho. 2010.

MACIEL, R. F. Análise das Necessidades: implicações para o planejamento de cursos de Língua Inglesa. In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005 v. 290, p. 115-126.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: M. M. Freire, M. H. V. Abrahão & A. M. F. Barcelos (orgs.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. ALAB & Pontes, 2005.

7.2 METODOLOGIA ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Cesária Dias da Costa
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Zezinha Freitas
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Agustinha Soares
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Fidelio Costa
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Introdução

A Língua Portuguesa é uma das línguas oficiais em vigor na constituição da RDTL, juntamente com a Língua Tétum. E por isso as duas línguas são utilizadas para se ensinar e aprofundar as matérias escolares.

A Língua Portuguesa existe no território Nacional, com a língua Tétum, que é também língua oficial. As línguas oficiais é uma condição importante, para os cidadãos poderem participar em atividades importantes da vida quotidiana, por exemplo: na escola, nos tribunais, nas repartições públicas e etc. O conhecimento das línguas oficiais pelos cidadãos de Timor-Leste é também importante para se aprofundar o conhecimento do território e das culturas do País.

A disciplina de língua portuguesa pretende desenvolver capacidade, conhecimento e atitudes que permitem os trabalhos a comunicar oralmente e por escrito, de forma cada vez mais adequada, de modo a facilitar o seu desenvolvimento pessoal e ajudar ao desenvolvimento dos grupos e da sociedade em que vivem.

Desenvolvimento

O Programa da língua portuguesa destina-se a criança aprender a língua portuguesa na escola. Para compreender e expressar bem em língua portuguesa, as crianças precisam desenvolver as suas competências nas comunicativas em linguísticas e culturais. Com várias situações as crianças permitem utilizar a língua portuguesa adequado com o contexto aos seus interlocutores com finalidade diferente para agradar as necessidades individuais seja nas escolas ou no meio na comunidade.

Instrumento de comunicação imperativo fornece ao aluno adquirir o conhecimento, pois facilita a descobrir na compreensão do mundo adequado na realidade que está a volta e para

comunicar com os outros. Considera-se o domínio da linguagem é fundamental para a cada os outros saberes ao nível do desenvolvimento da linguagem, em competência e comunicativas.

Os alunos vão repetir as suas aprendizagens nas outras disciplinas, revela-se as dificuldades que resultam do seu reduzido capital linguístico, sobretudo ao nível da compreensão de conceitos e de enunciados, sejam orais ou escritos. Programa da língua portuguesa apresenta-se em quatro blocos relativos aos domínios em que se exerce a atividade linguística como:

- Oralidade (falar e ouvir)
- Escrita
- Conhecimento explícito

Oralidade

Na comunicação oral especificamente existe quatro técnicas são; exposição, oral, debate, entrevista e mesa redonda. Exposição oral é uma prática mista que utiliza na oralidade com os gestos e a mímica. Debate é uma forma de discussão em grupo orientado ou regulado por um moderador e centrado no tema pressionamento estabelecido. Entrevista é uma técnica de comunicação que apresenta versos modalidade consoante o domínio e os objetivos. Mesa redonda: como um variante do debate mas tem um carácter mais aberto e orientado para tomada de decisões orientação para a ação.

1.1. Característica da Oralidade

- a. Informalidade ou formalidade da fala
- b. Fatores extra linguística e contexto

Leitura

A leitura é uma invenção cultural, «somente», que se contrário com a linguagem oral. A leitura e a escrita são utilizado no secundários da língua, pois não são competência que atingir da natural, como a língua oral, que significa que se ensinadas na escola.

A aprendizagem da leitura é um processo complexo que requer motivação para o esforço na prática de aprendizagem.

Característica da Leitura

A leitura ou ler para saber o significado, fundamentalmente ser capaz de extrair informação de material escrita que suporta através do papel ou informático, exemplo: tipo de texto com finalidade da leitura transformar informação de um conhecimento.

Escrita

A escrita é uma atividade de transposição de uma mensagem verbal, organizada interiorizadamente. O ato da escrita exige;

1. A formulação « mental» da mensagem a transmitir;
2. A sua codificação linguística;
3. A passagem da mensagem linguística para a modalidade da escrita;
4. A sua execução motora no ato de « desenhar» as letras correspondentes a mensagem gráfica.

Característica de Escrita

- ✓ Coesão (regras gramaticais)
- ✓ Coerência (organização das ideias)
- ✓ Correção (o vocabulário e as regras)

Conhecimento Explícito

O conhecimento explícito é abordado sempre a partir de um texto. O texto tem de ter muitos exemplos do conteúdo gramatical a trabalhar.

Atividades

- Uso
- Reflexão
- Exercitação

Conclusão

Conclui o trabalho da metodologia do Ensino da Língua; posso compreender os quatro domínios da Língua, como: Oralidade, Leitura, Escrita, e Conhecimento Explícito com os seus funções e objetivo aos domínios que pretende. Através deste perspectiva pode aumentar

meu conhecimento gerais e específico sobre os quatro domínios e ao mesmo tempo do conhecimento de informática.

Bibliografia

Livro da História, Carlos Jarnac. Texto de Ucha Santos Silva. Programa de português do terceiro ciclo do Ensino Básico.

7.3 CONTEXTOS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

Francisco dos Reis de Araújo
Licenciado em Educação, UNTL
q2francis@gmail.com

Introdução

Este trabalho aborda os contextos informais que desenvolvem e transmitem a Língua Portuguesa aos cidadãos timorenses, nomeadamente, teatro, oficina de música, oficina de leitura, debate e serviço da telecomunicação de Timor Telecom (TT) que tem transmitido as mensagens em Português aos seus clientes.

O objetivo da pesquisa, no geral, era comprovar se de fato os contextos informais desenvolvem e facilitam a aprendizagem do português pelos timorenses. E o mais específico era comprovar se os estudantes da UNTL conseguiram aperfeiçoar o seu domínio do português através das atividades extracurriculares realizadas nesta universidade e testar o nível de compreensão dos clientes da TT sobre as mensagens transmitidas em Língua Portuguesa. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a distribuição de questionários aos estudantes da UNTL e a realização de um teste de compreensão escrita aos clientes da TT nos sete distritos do território. Depois seguiu-se uma análise de conteúdo (qualitativa) dos questionários e análise quantitativa dos valores dos testes.

Desenvolvimento

Atividades extracurriculares realizadas em Língua Portuguesa na UNTL

Teatro, oficina de leitura, oficina de música e debate.

Tanto no teatro, oficina de leitura, oficina de música como no debate, o processo de ensino-aprendizagem é feita sempre com base nas cinco competências linguísticas, tais como, **a compreensão oral (ouvir)** – como é que o aprendente pode entender ou perceber um enunciado, uma fala, uma cena, etc.; **a expressão oral (falar)**– como é que o aprendente pode expressar ou produzir oralmente o seu conhecimento; **a compreensão escrita(ler)**– como é que o aprendente entende um texto escrito, capaz de interpretar, analisar, etc.); **a produção escrita (escrever)**– como é que o aprendente é capaz de produzir um texto, etc. e **o funcionamento da língua**– é o conhecimento da gramática.

No geral, a base teórica deste trabalho assenta em Rogers (2010: 2) que, por sua vez, define o que é a educação informal:

Educação informal, tal como usamos aqui, é o processo de aprendizagem ao longo da vida pelo qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, competências, atitudes e perspectivas a partir das experiências quotidianas e da exposição ao seu meio; em casa, no trabalho, nos tempos livres, com base no exemplo e nas atitudes de familiares e amigos, em viagens, lendo jornais e livros ou ouvindo rádio, vendo filmes e televisão.

A definição em si reflete o que nós deparamos sempre no nosso dia-a-dia e que transmite-nos informalmente diversos conhecimentos mesmo quando não estamos conscientes.

No resultado da pesquisa das atividades extracurriculares supramencionadas os alunos apresentaram várias idéias sobre a facilidade de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem e o processo de aprendizagem. Todos eles deram respostas satisfatórias. Entre três categorias, os participantes deram mais respostas positivas na facilidade de aprendizagem, ainda que enfrentassem algumas dificuldades durante todo o processo de realização das atividades, os quais, Facilidade de Aprendizagem 80 ocorrências, Dificuldade de Aprendizagem, ocorrências, Processo de Aprendizagem 22 ocorrências.

Serviço telecomunicação de Timor Telecom (TT) – Seus clientes e contacto telefónico

Mensagens transmitidas em Língua Portuguesa

Depois de ter realizado a pesquisa aos clientes da TT, representantes pelos sete grupos linguísticos nos 7 Distritos, nomeadamente, Baikenu (Oecusse); Bunak (Bobonaro); Fataluku (Lautem); Makasai (Baucau); Mambae (Aileu e Ainaro); Kemak (Bobonaro) e Tétum (Díli), o pesquisador analisou quantitativamente as respostas dadas pelos participantes para averiguar o nível da compreensão acerca das mensagens em Língua Portuguesa transmitidas aos seus telefones.

Entre todas as respostas, o pesquisador conseguiu obter um resultado geralmente positivo, o qual, 84% dos participantes compreendem mais as perguntas e 16% dos participantes compreendem menos.

Conclusão

Baseando-se nos resultados de todos os dados obtidos e analisados, quer dos estudantes da UNTL, quer dos clientes da TT, o pesquisador conclui que, de uma maneira geral, os resultados foram satisfatórios ou positivos. As atividades e os meios ajudaram muito para aprender a Língua Portuguesa. Os participantes das atividades extra-curriculares realizadas na Universidade Nacional Timor-Lorosa'e (UNTL) deram as respostas positivas sobre todo o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, dizendo que as atividades foram excelentes, importantes, fáceis, agradáveis e levaram-lhes a conhecer novos conhecimentos, e melhoraram o português deles etc.

Quanto às respostas dos Clientes da Timor Telecom chega-se uma conclusão que os resultados foram satisfatórios e positivos também. Os 66 participantes mostraram que compreendem em média 84% das mensagens recebidas pela TT. Este resultado demonstra que o serviço da Timor Telecom em Timor-Leste ajuda desenvolver a aprendizagem da Língua Portuguesa. Quando TT transmite as mensagens aos telefones dos seus clientes todos os dias, o português desenvolve-se muito em todo o território de Timor-Leste.

O resultado da pesquisa comprovou que os contextos informais facilitam e desenvolvem a aprendizagem da Língua Portuguesa em Timor-Leste, mesmo quando os aprendentes não estão conscientes.

Por fim, o autor conseguiu descobrir o progresso da Língua Portuguesa aprendida ou desenvolvida através dos contextos informais.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, A.M. **Os Cantares Polifónicos do Baixo Minho**, Lisboa, Edição Estratégias Criativas, 1997

CARMO, A. **Noções de Pedagogia Para Cursos Intensivos**, Macau, Fundação Macau, 1998.

CAVASSIM, J. **Perspectivas para Teatro na Educação como Conhecimento e Prática Pedagógica**, Curitiba, 2008.

DUARTE, J. B. **Tebe**, Fundação austronésia Borja da Costa, Lisboa, 1987.

MOROZ, M.; Almeida, A. R. S.; Martins, J. C. **Histórias de aprendizagem da língua portuguesa: reflexões sobre contextos educativos formais e informais**, São Paulo, 2008.

ROGERS, Alan, **Um novo olhar sobre Educação Não-Formal e Informal: A Caminho de um novo Paradigma**, 2010. Disponível em:

http://www.direitodeaprender.com.pt/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=489

ROGERS, A. **Um novo olhar sobre Educação Não-Formal e Informal: A caminho de um novo Paradigma**, 2004. Disponível em:
www.direitodeaprender.com.pt/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=489

VALA, Jorge. **Metodologia das Ciências Sociais**, Porto: Edições Afrontamento, 2007.

VASQUES, E. **Jorge de Sena – Uma Ideia de Teatro (1938-71)**, Lisboa, Edições Cosmos, 1998.

VASQUES, Eugénia, **Ensaio de Teatro na Casa de Garrett**, Actas das Jornadas Garrett, Escola Superior de Teatro e Cinema, 1999.

7.4 A ECOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE APÓS 10 ANOS DE INDEPENDÊNCIA

Helem Andressa de Oliveira Fogaça
Universidade de Brasília – UnB
helemaof@yahoo.com.br

Jessé Silveira Fogaça
Universidade de Brasília – UnB
jessefogaca@yahoo.com.br

Introdução

Timor-Leste é um país localizado no sudeste asiático, constituído por uma variedade de grupos étnicos que possuem culturas, histórias, saberes e principalmente línguas próprias. Assim como o Brasil, Timor-Leste se tornou colônia de Portugal no século XVI, e no período de 1975 e 1999 foi invadido e ocupado pela Indonésia. Em 1999, a Organização das Nações Unidas (ONU) chegou ao país a fim de restabelecer a paz e iniciar a reconstrução desta nação. Em 2002, com a independência e a constituição da República Democrática de Timor-Leste, a língua portuguesa tornou-se língua oficial ao lado da língua local, o Tétum-Praça. Dentro deste contexto, o presente trabalho focaliza uma abordagem micros sócio linguística no enfoque da Língua Portuguesa no pós-independência e sua função nos dias atuais.

Desenvolvimento

O Ecossistema Linguístico Timorense

Para entender o papel que a Língua Portuguesa desenvolve aqui em Timor-Leste deve-se observar o contexto no qual ela está inserida. Assim, primeiramente apresenta-se a ecologia linguística timorense, considerando a abordagem apresentada na ecolinguística por Haugen (1972) e Couto (2007, 2009).

A Língua Portuguesa no Timor-Leste

Esta seção aborda a Língua Portuguesa, que foi introduzida em Timor-Leste com a colonização portuguesa no início no século XVI, e o seu desenvolvimento e expansão em território timorense no: 2.1) período colonial português, 2.2) na invasão da Indonésia de 1975-1999; 2.3) no período de transição e a escolha da Língua Portuguesa como língua oficial; e 2.4) nos 10 anos de independência.

Observa-se as motivações linguísticas, políticas, históricas e sociais da escolha da Língua Portuguesa nesta pequena ilha diante das línguas indonésia e inglesa, destacando

algumas das estratégias adotadas pelo governo afim de alcançar seu objetivo. Destaca-se ainda sua contribuição na identidade cultural timorense e na inserção do Timor-Leste no grupo de países lusófonos, bem como sua abrangência na atualidade.

Conclusão

A Língua Portuguesa em Timor-Leste continua a ser a língua de parte da população, não adentrado ainda, por exemplo, nas esferas da comunicação social, nas organizações não-governamentais e em alguns setores da Administração Pública. Desta forma, a Língua Portuguesa constitui-se ainda, em muitos casos, um fator de exclusão social para os timorenses que não a dominam.

Referências Bibliográficas

BRITO, R. H. P.; CORTE-REAL, B. **Aspectos da política lingüística de Timor-Leste – desvendando contra-correntes.** In: M. L. Martins, H. Sousa & R. Cabecinhas (eds.). Comunicação e lusofonia, 123-131. Porto: Campo das letras.

CALVET, Jean-Louis. **As políticas Linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

COUTO, H. H. **Ecolinguística:** estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

_____. **Linguística, Ecologia e ecolinguística: contato de línguas.** São Paulo: Contexto, 2009.

DIRECÇÃO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (DNE) - Timor-Leste, Ministério das Finanças (MF) [Timor-Leste] e Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP). 2010. **Highlights of the 2010 Census main results in Timor-Leste.** Díli, 2010.

HAUGEN, EinarIngvald. **Ecology of language(the).** Stanford: Stanford University Press, 1972. 366 p.

7.5 O MULTILINGUISMO TIMORENSE: UMA ECOLOGIA LINGUÍSTICA COMPLEXA

Helem Andressa de Oliveira Fogaça
Universidade de Brasília
helemaof@yahoo.com.br

Introdução

Timor-Leste é um país localizado no sudeste asiático, constituído por uma variedade de grupos étnicos, que possuem culturas, histórias e principalmente línguas próprias. E quando fala-se em línguas, algumas questões vem a mente: quem fala estas línguas? Para quem? Onde?

Quando há uma língua (L), há também um povo (P) e um território (T) no qual estes convivem. Esta totalidade formada por L, P e T constitui o que Couto (2007) denomina como Ecosistema Fundamental da Língua (EFL). O EFL é abordado dentro da Ecolinguística - que é o estudo das relações entre língua e meio ambiente. Ou seja, estuda a relação da língua com seu contexto social, mental e natural.

Este trabalho apresenta um panorama do Ecosistema Fundamental das Línguas do Timor-Leste, e como este EFL está num ecossistema holístico influenciado especialmente pelo contato de línguas e por diferentes questões de planejamento linguístico.

Desenvolvimento

O Ecosistema Linguístico Timorense

Segundo Haugen (1972, p. 325), "a ecologia de uma língua é determinada primeiramente pelas pessoas que aprendem, usam e transmitem esta para outros". A língua existe somente na mente dos seus falantes, e suas funções estão interligadas com outros falantes e com sua natureza, com seu ambiente natural.

Ele diz que ao se estudar uma língua, deve se considerar os diferentes aspectos da ecologia que a envolve: psicologicamente, a interação que há das línguas na mente de falantes bilíngues ou multilíngues; sociologicamente, a interação da língua com a sociedade em que esta funciona como meio de comunicação.

Considerando isto, esta primeira parte detalha o EFL do Timor-Leste, considerando a abordagem apresentada na ecolinguística por Haugen (1972) e Couto (2007, 2009): 1.1) Território; 1.2) O Povo; e 1.3) As Línguas.

O Contato de Línguas

Ao falar sobre um país multilíngue como Timor-Leste, é impossível deixar de lado a questão do contato de línguas, em que as diferentes comunidades linguísticas que aqui coexistem se costeiam e se superpõem continuamente.

Considerando que toda língua (L) é falada por um povo (P), em um determinado território (T), o contato de línguas se dá quando dois diferentes povos falantes de línguas mutuamente ininteligíveis se encontram em um determinado território. Deste modo, apresenta-se nesta seção as quatro situações de contato de línguas propostas por Couto (2007) e sua aplicação no contexto linguístico timorense.

A Situação Multilíngue Timorense nos Dias Atuais

Timor-Leste é um país multiétnico e multilíngue. No seu processo de independência escolheu duas línguas para serem oficiais: o Tetum e o Português. Desde então, o governo adotou estas duas línguas para o ensino nas escolas, juntamente com a língua inglesa. Diante dos problemas enfrentados politicamente pela divisão etnolinguística, o governo resolveu investir principalmente no ensino e difusão da língua Tetum, como meio de proporcionar a união da nação timorense. Assim como em outros países multilíngues, os representantes do Estado Timorense vêem nesta diversidade linguística um problema para sua desejada unidade timorense, não considerando a mesma como uma diversidade e riqueza cultural. Esta situação se evidencia ainda mais quando, na aprovada Política Nacional da Cultura de 2009, mencionasse as línguas timorenses como parte da cultura, mas até o momento não houve uma medida para promovê-las e preservá-las como patrimônio cultural timorense.

Conclusão

Segundo Hill (apud Couto, 2009), quando as línguas são usadas em poucos domínios, por poucos falantes, elas estão em processo de obsolescência. Como visto acima, no Timor-Leste as línguas não-oficiais estão num processo de restrição do seu domínio de uso e os pais não se comunicam mais com as crianças em suas línguas maternas, mas na língua Tétum. Este trabalho busca contribuir, incentivar e evidenciar a necessidade urgente de pesquisas e documentações das línguas timorenses, pois estas fazem parte do patrimônio lingüístico e cultural da humanidade. Como linguistas, todos nós compartilhamos a responsabilidade de assegurar que nenhuma língua, em especial as línguas do Timor-Leste, desapareçam, e assim possam ser mantidas e perpetuadas às gerações futuras.

Referências Bibliográficas

BRITO, R. H. P.; CORTE-REAL, B. **Aspectos da política lingüística de Timor-Leste – desvendando contra-correntes.** . In: M. L. Martins, H. Sousa & R. Cabecinhas (eds.). *Comunicação e lusofonia*, 123-131. Porto: Campo das letras.

COUTO, H. H. **Ecolinguística:** estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

_____. **Linguística, Ecologia e ecolinguística: contato de línguas.** São Paulo: Contexto, 2009.

HALE, K. **On endangered languages and the safeguarding of diversity.** *Language* 68, 1992..

HAUGEN, EinarIngvald. **Ecology of language(the).** Stanford: Stanford University Press, 1972.

7.6 OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

Izabel DINIZ

Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor Leste –

PQLP/ CAPES

izabel.diniz@hotmail.com

Neste trabalho, busco identificar os imaginários socio discursivos presentes nos textos de 10 estudantes universitários timorenses e, também, o universo de saberes e crenças que sustentam esses discursos. Tais universos são partilhados e construídos socialmente. Em outras palavras são os modelos de compreensão do mundo sobre determinado assunto, no caso deste estudo, sobre a importância da língua portuguesa para esse público. Desejo perceber, com tal investigação, o quanto o discurso desses estudantes aproxima-se ou distancia-se do discurso político difundido em Timor-Leste em relação à escolha do português como língua oficial.

A Teoria Semiolinguística, selecionada para fundamentar esta pesquisa, vincula-se à vertente da Análise do Discurso. O termo científico *imaginário sociodiscursivo*, proposto por Charaudeau, alude, primeiramente, ao vocábulo *imaginário*, que não deve ser associado à concepção do dicionário, ou seja, àquilo que se opõe à realidade. Ao contrário dessa definição, o imaginário é efetivamente uma imagem da realidade, contudo uma “imagem que interpreta a realidade, que a faz entrar em um universo de significações” (CHARAUDEAU, 2008, p. 203). Assim sendo o imaginário resulta de uma atividade de representação que constrói sistemas de pensamentos, lugares de instituição de verdades, tudo isso por meio do discurso. Assumindo que os imaginários são identificados pelos enunciados produzidos de diversas formas, mas semanticamente agrupáveis, tem-se, assim, os *imaginários discursivos*. Já o termo *imaginário social* pode ser compreendido como um universo de significações fundador da identidade de grupo. Por fim, considerando que os imaginários circulam no interior de um grupo social, instituindo-se normas de referências por seus membros, pode-se falar em *imaginários sócio discursivos* (CHARAUDEAU, 2008).

Os imaginários discursivos, como mencionado, são partilhados pela sociedade e dão significado ao mundo. Identificados como construções coletivas, os imaginários sócio discursivos são assim definidos por Charaudeau (2007, p. 53):

O imaginário é um modo de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, que, como já dito, constrói a significação dos objetos do mundo, os fenômenos que são aí produzidos, os seres

humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real
significante⁵.

A construção dos imaginários baseia-se em elementos afetivos e racionais na simbolização do mundo e das relações humanas. Assim os imaginários são gerados pelos discursos que emergem e circulam nos grupos sociais, organizando-se em sistemas de pensamentos coerentes, que criam valores cuja finalidade é justificar a ação social (CHARAUDEAU, 2007). Em outras palavras, o homem significa a realidade para justificar suas ações. O grupo social em foco é formado por estudantes timorenses de curso superior matriculados no Curso Preparatório de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira (CPLP)⁶. Sendo meu objeto de análise o discurso que se materializa nos textos escritos desses alunos.

Para Charaudeau, as representações sociais geram, pela produção de discurso, saberes que se estruturam em *Saberes de Conhecimento* e *Saberes de Crença*. Os sistemas de pensamento baseados em princípios de coerência que geram teorias, doutrinas e/ ou opiniões, organizam-se a partir desses tipos de conhecimentos, sempre por meio da produção discursiva (CHARAUDEAU, 2007).

Nessa perspectiva, o mesmo autor (2008 e 2007) diferencia *Saber de Crença* de *Saber de Conhecimento*. No primeiro, o homem sobrepõe-se ao mundo, isto é, o julgamento subjetivo sobre os fatos do mundo torna-se um saber, enquanto que, no segundo, o mundo sobrepõe-se ao homem, ou seja, somente por meio da verificação e da experimentação constrói-se um saber de conhecimento. Ainda segundo Charaudeau, *Saberes de Conhecimento* tendem a estabelecer uma verdade sobre fenômenos do mundo, isto é, estipulam uma verdade que existe exterior ao homem, com isso busca a verdade fora da subjetividade do sujeito.

Ao observar a construção de um determinado imaginário sócio discursivo, precisa-se compreender a organização do sistema de pensamento, isto é, tem-se que observar a quais tipos de saber estes argumentos pertencem. Com base em Charaudeau (1992, 2007 e 2008), é possível notar que os imaginários são construídos pelos argumentos fundamentados nos diferentes tipos de saberes. Um mesmo imaginário pode ser formado por saberes diversos, em maior ou menor grau. Com isso em mente, interessa-me investigar quais tipos de saberes fundamentam o discurso de um determinado grupo de universitários timorenses quanto à importância da língua portuguesa em seu país.

⁵ Tradução: Dra. Ana Maria Nápoles Villela.

⁶Curso realizado no 2º semestre de 2012, destinado a candidatos a bolsa de estudo no Brasil.

Ciente de que todo aprendiz possui formas de pensar e agir em relação ao seu processo de aprendizagem, os resultados desta investigação apontam que identificar tais imaginários pode contribuir para um novo olhar sobre a educação e, também, sobre a compreensão dos aspectos que podem ou não interferir no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa.

Referência

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire de sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, H. (dir.). *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*, L'Harmattan. Paris: Hachette, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2008.

7.7 DESCRIÇÃO E DOCUMENTAÇÃO DAS LÍNGUAS TIMORENSES: OPORTUNIDADES E NECESSIDADES

Jessé Fogaça
Universidade de Brasília
jessefogaca@gmail.com

Introdução

O trabalho de documentação e descrição das línguas timorenses é um campo de pesquisa ainda pouco explorado. Independente da sua relação de poder e prestígio social e econômico, toda forma de linguagem natural humana deve ser objeto de estudos e registros científicos. Timor-Leste, em especial, apresenta um quadro de grandes oportunidade e necessidades deste gênero de pesquisa. A devida documentação e estudos das diversas línguas nacionais timorenses oferecem desenvolvimento e fortalecimento aos diferentes grupos etnolinguísticos.

O presente trabalho chama a atenção para a realidade histórica e atual da diversidade linguística em solo timorense e suas oportunidades de pesquisa e estudo que as acompanham. O que alguns consideram como um “problema linguístico”, responsável pela fragmentação e diluição da identidade nacional, deve, na verdade, ser considerado como riqueza e pluralidade linguística cultural presente nesta pequena meia ilha chamada Timor-Leste.

Desenvolvimento

O trabalho de documentação de línguas pode ser desenvolvido por linguísticas, educadores, estudantes ou pessoas interessadas no desenvolvimento linguístico de uma determinada comunidade. Esta atividade inclui a coleta, documentação e descrição dos dados linguísticos obtidos dentro de uma determinada comunidade. Esta atividade de pesquisa é conhecida como linguística de campo ou linguística antropológica.

Como oportunidade de pesquisa presente para os estudiosos das línguas timorenses está o envolvimento com a comunidade local e o seu treinamento para o desempenho de coleta e análise de dados. Ler, escrever e analisar línguas próprias restritas a situação oral requer treinamento e desenvolvimento da comunidade envolvida. Uma estratégia bem sucedida em outros projetos de pesquisa é a criação de grupos ou comitês de trabalho local em que falantes nativos serão capacitados a documentar, arquivar e descrever, em parceria com pesquisadores, sua própria língua.

Importante salientar que, independente da política linguística de Timor-Leste, os grupos etnolinguísticos minoritários não devem ser depreciados como alvo de trabalhos acadêmicos.

Toda língua, a despeito do seu prestígio ou estigma social deve ser alvo de documentação e descrição linguística. Isso porque, todas as línguas representam sistemas cognitivos que constroem uma epistemológica única, possuindo valores culturais e linguísticos distintos de todas as demais línguas do mundo.

Por meio da documentação e descrição das línguas timorenses, obtém-se como resultado: o enriquecimento da propriedade intelectual dos povos etnolinguísticos timorenses; a apresentação de uma perspectiva cultural evidenciada por elementos linguísticos de uma comunidade, a qual por meio do seu sistema de comunicação conheceu e interpretou o mundo em que vive; o processo e resultado da documentação e descrição linguística enriquece àquela determinada comunidade, oferecendo-lhe oportunidades culturais e educacionais até então inexistentes.

Dentro deste quadro, considerando o histórico de Timor-Leste, pouco se fez pelo patrimônio linguístico deste país. Existe uma necessidade urgente da produção de trabalhos que documentem e descrevem as diversas línguas locais. De central importância estão os registros de textos escritos e transcritos, traduções e produções audiovisual com gravações de discursos naturais. Tais atividades podem ser produzidos pelas comunidades de fala e trabalhadas em parceria com linguísticas, universidade e estudantes interessados no tema.

Conclusão

Há, hoje, uma grande oportunidade de pesquisa e estudo no trabalho de documentação e descrição das línguas leste timorenses. Princípios básicos de análise fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e estruturas discursivas devem ser prioridades nas atuais pesquisas linguísticas em Timor-Leste. Também trabalhos de reconstrução histórica, relações de contato entre línguas e análises sócio linguísticas tem muito a contribuir nas pesquisas acadêmicas. Sem uma adequada documentação linguística, uma língua pode ser permanentemente extinta, não deixando lastro perdendo-se, assim todo um registro linguístico cultural de forma irrecuperável.

Os resultados de tais trabalhos engrandecem não apenas a comunidade de estudo, como também toda a humanidade, ao ser contemplada com estudos de novas formas de comunicação humana, documentadas, descritas e analisadas. Os trabalhos de descrições linguísticas servem como instrumentos de valorização das línguas nativas timorenses e a identidade do seu povo. Tal contribuição não se restringe apenas à uma comunidade de fala, aldeia ou país. Seus benefícios se expandem a toda a humanidade, provendo estudos e

documentação das diferentes formas de comunicação humana, identificando as diferentes tipologias linguísticas e novas formas funcionais da linguagem.

Referências Bibliográficas

DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

HASPELMATH, M.; M.S. Dryer; D. Gil; & B. Comrie (eds.) 2008. **The World Atlas of Language Structures Online**. Munich: Max Planck Digital Library. Disponível eletronicamente em <http://wals.info>.

HALE, K. **On endangered languages and the safeguarding of diversity**. *Language*. 68. 1-3, 1992a.

_____. **Language endangerment and the human value of linguistic diversity**. *Language*. 68. 35-42, 1992b.

HIMMELMANN, N. & HAJEK, J. **A Report on the Current Sociolinguistics Situation in Lautém (East Timor)**. *Studies in Languages and Cultures of East Timor*, vol. vol. 4, 2001. pp. 88-97.

PAYNE, T. 2006. **Exploring language structures**. Cambridge: Cambridge University Press.

PAYNE, T. E. **Describing Morphosyntax: a guide for field linguistic**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

THOMAZ, Luiz Filipe. **Babel Loro Sa'e: o problema linguístico de Timor-Leste**. Lisboa: Instituto Camões, 2002.

7.8 POLÍTICA LINGUÍSTICA E SUA APLICAÇÃO NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO TIMORENSE

Karin Noemi RühleIndart
Doutoranda na Universidade do Minho
jkindart@yahoo.com.br

Este trabalho concentra-se na área específica de avaliação de políticas e planejamentos linguísticos (Calvet, 2007) de Timor-Leste independente (Hull, 2003; Corte-Real, 2005), mas está enquadrado também dentro dos estudos de avaliação educacional (Afonso, 1998) como política pública (Castro&Queiróz, 1989), uma vez que em Timor-Leste a mudança de política linguística significou na troca de língua de instrução e transformação de *status* das línguas presentes no país. A finalidade principal é identificar as razões para a decisão política e analisar os resultados do planejamento pós-independência em que foi gradativamente implementada no sistema educacional. Procurou-se também descrever o contexto histórico da Língua Portuguesa em Timor-Leste e compreender seu papel e *status* nos diferentes períodos políticos por que passou o país desde que a língua foi inserida em seu meio, considerando o contexto diacrónico na avaliação da política de oficialização do Português pós-independência.

Política linguística e sistema educacional

Este estudo utilizou uma metodologia de pesquisa qualitativa, descritiva, preocupada com a profundidade e pluralidade de informações e fontes. Através de entrevista com personagens históricos e ativos na elaboração da Constituição e planejamento da reintrodução da Língua Portuguesa pôde-se descrever a auto-avaliação que estas mesmas personagens fazem da decisão e do processo de implementação da política linguística. As categorias analisadas foram: razões da decisão; unanimidade na decisão; processo de decisão; democracia e decisão; contexto político da decisão; estratégias de implementação; avaliação das estratégias; críticas a decisão.

As razões da escolha da oficialização da Língua Portuguesa (LP) apresentadas foram, além de políticas, também histórico-culturais, pragmáticas e linguísticas. O argumento principal é de que a identidade timorense está ligada a LP. O processo da decisão pela LP foi inquestionavelmente democrático, uma vez que o parlamento fora eleito por eleições diretas e na ocasião da votação pelas línguas oficiais os parlamentares não expressaram argumentos contra e uma maioria quase absoluta aprovou sua oficialização. As discussões sobre as implicações da aplicação da política adotada para as gerações mais jovens inseridas no sistema educacional foram mínimas e segundo os entrevistados a unanimidade de pensamento

na ocasião pode ter tido origem no poder de persuasão da FRETILIN, partido de maioria no governo transitório responsável pela elaboração da Constituição, mas essa unanimidade representava a opinião da maioria da população também. Os contextos políticos que influenciaram a opinião geral foram a adoção da LP como língua oficial por parte de todos os partidos timorenses existentes em 1975 e mais recentemente o Congresso da CNRT, que inseria todos os partidos timorenses existentes na década de 90. Entre as estratégias de implementação mais citadas pelos entrevistados destacam-se o plano de ampla cooperação com os países da CPLP para o envio de professores de LP ou que a dominassem para a utilizarem como língua de instrução de outras matérias e a posterior capacitação nacional de professores timorenses contratados em regime de emergência. Os números reduzidos de professores estrangeiros foram relocados para atender a demanda das capacitações. A grande falha do planejamento linguístico para os entrevistados é o não domínio adequado da LP por parte destes professores nacionais. Sobre as críticas, dizem os entrevistados, que as internas foram motivadas por agentes externos baseadas nas falhas da implementação da reintrodução da língua, em especial no sistema educacional, mas que agentes externos tem demonstrado oposição sistemática à escolha da LP.

Conclusão

A conclusão da pesquisa é de que havia um consenso geral no país de que a Língua Portuguesa contribuiria para o estabelecimento da independência e a continuidade do apoio da CPLP que muito auxiliou a nação na conquista desta independência. Falhas são admitidas pelos responsáveis pela decisão política e a execução da mesma, mas em grande parte aconteceram porque o apoio externo esperado para a implementação foi muito menor do que o desejado, planejado e requerido pelas autoridades timorenses. Não há, no entanto, para além do discurso retórico de alguns jovens políticos, razão para a mudança da política, na opinião destas autoridades. O que precisa ser revisto e corrigido é o planejamento linguístico.

Bibliografia

- AFONSO, A. J..**Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, IEP, Universidade do Minho, 1998.
- CALVET, L-J..**As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007
- CASTRO, M. H. G. & QUEIRÓZ, M. S.. **Avaliação de Políticas e Programas Sociais**, caderno nº. 12. Campinas: UNICAMP, 1989.

CORTE-REAL, B.. “Interview...mit Corte-Real.” In **Südostasie**, pp. 64-65. Bruxelas: s.e, 2005.

HULL. G.. **Timor-Leste - Identidade, Língua e Política Educacional**. Lisboa: Instituto Camões, 2003.

7.9 MULTI LÍNGUA EM TIMOR-LESTE

Lourenço Marques da Silva
Universidade Federal Timor Lorosa'e
lmarques67@yahoo.com.br

Introdução

No único país da Ásia Sueste em que adota o português coexistem 16 línguas indígenas, além de cerca de outras línguas de imigrantes da Europa, Ásia, Oriente Médio. Os dados, do censo demográfico, mostram que Timor-Leste uma nação 'plurilíngue'. Mesmo o Timor-Leste sendo um país tão rico linguisticamente há poucas leis na área de política linguística. O objetivo do trabalho é buscar subsídios para a formulação e a implementação de uma política linguística no país que contemple o grande número de línguas ou idiomas de fronteira que coexistem em todo o território nacional. As línguas alóctones, autóctones e as línguas de fronteira fazem parte da vida de muitos timorenses hoje em dia.

O trabalho pretende-se colocar em contato projetos desenvolvidos a partir de diferentes posições teórico e metodológicos criando condições para um debate consistente entre estas posições, de modo a movimentar os estudos das diversas línguas com propostas inovadoras. E com a finalidade de levar à descrição da significação de línguas diferentes, praticadas antes e após da independência do Timor-Leste, que se contribua para o desenvolvimento das disciplinas que se dedicam ao estudo de línguas.

Desenvolvimento

De acordo com o livro *Emília no País da Gramática* traz a idéia tão discutida na atualidade pelos linguistas: a "língua é uma criação popular na qual ninguém manda. Quem orienta é o **Uso** e só ele" (LOBATO, 1992, p. 67). Apesar do português ser a principal das **línguas de Timor-Leste**, existe igualmente um leque de outras línguas faladas no país, o que reflete a sua sociedade multi-racial, multi-cultural e multi-lingual. O governo de Timor-Leste reconhece duas línguas oficiais: Português e Tétum e duas línguas de trabalho, inglês e Malaia. A língua nacional é o Tétum, enquanto que o português é usado virtualmente de forma exclusiva como língua oficial no sistema administrativo e na instrução educacional em geral. O patuá coloquial falado nas ruas, nos centros comerciais e nos centros de atendimento sociais: centro saúde, banco, culturais é um crioulo chamado de *Tétum Praça*, ou então, nos últimos décadas chamado de *tetumguês* entre os locais.

O português como língua principal

O português foi introduzido em Timor-Leste pelos portugueses em 1511, quando estes estabeleceram como alvo da sua expansão em busca de colonização e posteriormente uma única colônia da ilha no Sudeste Asiático mantém a cara do português pela perspectiva histórica. O português foi a língua administrativa do governo colonial e quando Timor-Leste ganhou o auto-governo unilateral em 1975 e a independência total em 2002, o governo local decidiu manter o português como língua oficial de trabalho do sistema administrativo da nação, de forma a maximizar a prosperidade econômica e relações internacionais porque "com o português, nenhuma raça teria vantagem na batida da porta estrangeiras." Isto foi contra a tendência geral dos outros países do sudeste asiático, que rapidamente adotaram as suas línguas indígenas como língua nacional após o fim do domínio colonial.

O uso do português como língua comum serve de ponte entre o fosso entre os diversos grupos étnicos de Timor-Leste. O governo tem promovido ativamente o uso do português ao lado do Tétum como língua unificadora entre as outras línguas maternas de várias etnias no país. Sendo a língua global para o comércio, tecnologia e ciência, a promoção do português ajuda também a incentivar o desenvolvimento de Timor-Leste e integração na economia global.

O português é oficialmente a única língua de instrução no sistema educacional de todos os níveis timorenses. Contudo, não é raro para professores timorenses o uso de outras línguas no seu lugar, especialmente quando a escola em questão tem historicamente outra língua que não é o português como principal meio de instrução.

Na última década tem-se assistido a um aumento acentuado do uso da língua portuguesa às custas do malaio, e outras línguas maternas faladas. Neste contexto foram evidenciados por aumento de criação das unidades de ensino da língua portuguesa nas instituições acadêmicas no país, aperfeiçoamento da língua portuguesa aos pessoais profissionais timorenses nos ensinos superiores estrangeiros de Brasil, de Portugal e de outros países do membro da CPLP continuamente.

Bilinguismo e Multilinguismo

A maioria dos timorenses é pelo menos bilingue, enquanto que alguns conseguem falar três ou mais línguas, devido principalmente ao ambiente multilingue de Timor-Leste (Hull, 2001). Por exemplo, a maioria dos timorenses sabem língua tétum, falam português, língua malaia e língua materna da cada etnia que forma o povo timorense enquanto que

outros (especialmente os descendentes dos indonésios) falam língua malaia, tetun, inglês, os descendentes dos chineses conseguem falar línguas chinesas, tétum, malaia, inglês e português.

Apesar do português ser a língua de instrução nas escolas, é obrigatório para os estudantes ter uma disciplina de Língua Materna, onde eles são ensinados em materna, língua tétum, língua inglesa. Este fato vai de acordo com a política bilíngüística do governo. A chamada língua materna também é usada para ensinar educação moral na escola primária. Contudo, as aulas de formação no pré-secundário, secundário e ensino superior são ensinadas em inglês como língua da disciplina universal.

A inscrição dos alunos numa língua materna na determinada escola onde se nele frequenta o seu estudo baseia-se principalmente na raça de etnicidade. Por exemplo, todos os fataluquenses ou bunaquenses são ensinados em língua fataluco e bunaque mesmo da língua falada em sua casa necessariamente. A razão para aprenderem língua materna é a de apenas esta ser a língua faladas todos reconhecidos como línguas nacionais. Entre doutros, o Tétum é também assume o estatuto da *lingua franca* entre todos os dialetos com status de língua comum falada entre a comunidade no país.

Alguns alunos poderão também assistir a aulas de uma quarta ou quinta língua como japonês, coreano e espanhol, entre outras. Como resultado, a maioria dos timorenses tem capacidade de pelo menos conversar em pelo menos duas línguas, enquanto que muitos mais são capazes de falar em três línguas: a que se fala em sua casa como língua materna e língua aprendida.

Conclusão

O livro *Emília no País da Gramática* nos despertou para uma consciência do uso da língua de forma lúdica, porém séria. Essa consciência poderíamos chamá-la de consciência pragmática que, segundo Busnardo Neto e El-Dash (2000, p. 45), pode ser caracterizada “como reconhecimento de que existe um nível, além do léxico-gramatical, que interessa ao aluno de línguas”. Podemos estender esse reconhecimento de forma mais profunda aos professores de línguas. “Fala-se muito em ir além da gramática, mas poucos alunos e professores tem noções claras sobre o que seria ir além”.

Programas de ensino de línguas serão mais eficazes se oferecerem ambientes autênticos que estimulem a motivação e serão menos eficazes se predeterminarem o mesmo ritmo para todos. Devem levar em consideração diferenças individuais, permitindo que cada

um construa seu desenvolvimento de acordo com seu talento, motivação e disponibilidade. Ou seja, devem saber explorar o talento dos mais rápidos, bem como respeitar o ritmo de assimilação daqueles que precisam de mais tempo.

É importante ressaltar que conhecer e compreender criticamente o “outro”, representa de forma substantiva entender e valorizar a nossa própria cultura. Para que isso ocorra, a compreensão do uso língua materna e em língua estrangeira, na escola, deve assumir o papel de formadora de cidadãos críticos que atinjam a arte de aprender a aprender, ou seja, sua autonomia (FREIRE, 1996; GIOVANNINI, 1996, HERNANDÉZ, 1998). No nosso mundo contemporâneo, a autonomia exigida no processo de ensino aprendizagem de línguas já não requer somente a busca do domínio das quatro habilidades: leitura, escrita, expressão oral e compreensão auditiva, porém também, a compreensão de contexto do uso da linguagem de uma língua à outra no mesmo ambiente em harmonia que se reflita o pluralismo da etnicidade timorense no processo de progresso do desenvolvimento intelectualidade o povo do próprio país.

Bibliografia

ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino; 5).

HULL, Sthepen Geofry. 2001. Gramática da Língua Tétum. Porto

LOBATO, J. B. M. **Emilia no país da gramática.** 36. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

LUFT, C. P. **Língua e liberdade:** por uma nova concepção da língua materna. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas ISSN 1984-6576 – v. 2, n. 1– março de 2010 – p. 38-52

SILVA, Lourenço Marques. 2009. Pluralismo das Línguas de Timor-Leste. Trabalho apresentado no Evento de 40 Anos ABRALING na Paraiba de 2009

7.10 FALO BRASILEIRO: IDIOSSINCRASIAS LINGUÍSTICO CULTURAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NO CONTEXTO EDUCACIONAL TIMORENSE.

Marcelo Cordeiro do Nascimento
PQLP
cordeiro2000@gmail.com

Apesar de apregoarmos incessantemente que países como Brasil, Portugal e Timor-leste possuem o mesmo idioma oficial (a língua portuguesa), não devemos nunca esquecermos das características particulares que cada uma das variantes desse idioma têm. Essas características nos ficaram extremamente evidenciadas quando desenvolvemos, entre os meses de Novembro e Dezembro, um curso intensivo de língua portuguesa básica para professores de língua malaio na escola Paulo VI. A partir das próprias afirmações dos alunos, nos demos conta de que existe uma diferença considerável entre as variantes europeia e americana da língua portuguesa. De fato, já tínhamos noção dessa diferença quando desenvolvemos nossa dissertação de mestrado, que trata da utilização de elementos artísticos e culturais no ensino de línguas, mas as evidências trazidas pelos alunos nos fizeram pensar mais profundamente sobre essa diferença e em como ela vai afetar a configuração da variante asiática do idioma em questão e na ampliação da discussão do estabelecimento de uma Língua Brasileira.

A língua portuguesa é o idioma oficial de oito países que integram a denominada Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Apesar de todas as evidentes diferenças culturais entre países tão diversos como São Tomé e Príncipe, Moçambique, Brasil e Portugal, por exemplo, insiste-se em criar uma fraternidade linguística que teria, em tese, a liderança do país no qual esse idioma foi criado. O que acontece, na prática, é que atualmente o país de maior influência na CPLP é o Brasil, por conta de intervenientes econômicos, culturais, linguísticos e de outras naturezas, como ficou evidenciado na postura do país no estabelecimento da reforma ortográfica da língua portuguesa.

No entanto, essa fraternidade esbarra em uma questão linguístico-filosófica? Quando falamos em Língua portuguesa, estamos nos referindo ao português padrão ou incluímos nessa definição as suas variantes diatópicas? No caso do Timor-Leste, pelo fato de ser uma nação novíssima, o português timorense ainda está se desenvolvendo, contudo no caso brasileiro já temos elementos suficientes para acreditar que, além da justiça linguística que a locução português Brasileiro engendra, podemos aventar uma distinção tão notável que podemos inferir que estamos, de fato, lidando com duas línguas diferentes. Á guisa de comparação, é mais ou menos o que aconteceu com o inglês britânico que chegou à América

do norte e transmutou-se em Ebonics(African American VernacularLanguage) (RICKFORD. 1998) e outras variantes (Espanglês, etc).

Em termos linguísticos, existem algumas características que separam uma variante da outra e vamos citar as que consideramos mais notáveis. Em termos fonéticos, Portugal e Brasil estão tão distantes um dos outros como os seus respectivos países: o português europeu é totalmente centrado na emissão das consoantes, seguidas da vogal neutra Shua, enquanto que somente a tônica é pronunciada de maneira clara. No Brasileiro, a ênfase é centrada nas vogais (nitidamente uma influência negra e indígena) e, em certos casos, até mesmo na tonicidade, novamente tomando emprestado influências africanas (CASTRO. 2008) .

O léxico também é um caso à parte. Existem muitas palavras brasileiras que não fazem parte do léxico do português europeu. Além disso, existem palavras que fazem parte do léxico de ambas as línguas, mas apresentam outros sentidos (camisola, sapatilha, bicha, etc).

Na morfossintaxe, a preferência pela próclise (*eu me chamo*), em vez da ênclise (*eu chamo me*) é um elemento diferenciador. E no caso da mesóclise, há um sepultamento total de sua utilização no cotidiano do brasileiro médio e também daqueles pertencentes à elite linguística e financeira. Da mesma forma, no Brasileiro há uma simplificação das conjugações verbais. Na maior parte do país, ocorreu uma eliminação dos pronomes Tu e Vos e de suas respectivas conjugações. De fato, no idioma vernacular diário, há praticamente duas conjugações: eu gosto/ ele, ela, você, a gente, eles gosta.

Outra diferença cultural que influencia diretamente na produção linguística é a postura comportamental dos dois povos. Os portugueses são sérios, fechados, herméticos: os brasileiros são “gaiatos”, abertos, extrovertidos, alegres. Obviamente, que isso é uma generalização, mas apresenta muita conexão com a realidade, vide os gêneros musicais metonímicos dos dois países: o Fado e o Samba.

Em nossas aulas na escola Paulo VI, vários alunos comentaram que preferem aulas com brasileiros pois somos menos formais, mais criativos, mais afetuosos, além de gostarem de tudo que está relacionado à cultura brasileira (futebol, música, até mesmo política). Comentaram também que a forma como falamos o idioma facilita-lhes a compreensão, pois além das características supracitadas, também falamos de maneira expressivamente ampla, articulando nossos lábios de maneira extensa, além de utilizarmos nossas mãos, pés e outras partes do corpo para nos comunicarmos, o que amplia o número de signos, facilitando a compreensão por parte daqueles que recebem aquela informação.

A questão crucial nesse momento é discutir se realmente o Brasil fala o idioma

português ou chegamos num momento em que, por conta de todas as diferentes influências que recebemos em nossa terra, podemos começar a estabelecer as bases de uma Língua Brasileira. Essa discussão também apresenta uma pertinência irresistível no contexto timorense. De que forma os timorenses vão formatar a sua variante da língua portuguesa? Vão seguir os preceitos do português europeu, vão se espelhar no “grande irmão” Brasil ou vão trabalhar para a criação de uma variante que leve em consideração o seu próprio ambiente linguístico em que as duas línguas oficiais (Tétum e português) confrontam-se com os idiomas nativos (Macassae, Baiqueno, etc) e com idiomas estrangeiros, que por intervenientes históricos e culturais, fazem parte da realidade dos timorenses? Essa é uma decisão que deve ser tomada pelo povo timorense, assim como o povo brasileiro que decidiu por estabelecer sua própria língua: o brasileiro.

Referências

BAGNO. Marcos. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. 4ª edição. São Paulo. Parábola editorial. 2004.

LUCHESEI. Dante. BAXTER. Alan. RIBEIRO. Ilza. **O português afro-brasileiro**. Salvador . EDUFBA, 2009.

NOGUEIRA. Sérgio. **Afinal, existe a língua brasileira?** in. <http://g1.globo.com/platb/portugues/2012/08/08/afinal-existe-lingua-brasileira/> Acesso em 08/01/2014.

RICKFORD, John. **What is Ebonics? (African American vernacular English)**, Linguistic Society of America . Stanford university.1998.

CASTRO, Yeda. **“Falar cantado é influência do povo Banto.”** In: A tarde, sábado, 2 de agosto, p 6-7 caderno cultural. 2008.

ZULMIRA. Alzira. **Português x Brasileiro**. In <http://www.alzirazulmira.com/diferencas.htm>. Acesso em 08/01/2014.

7.11 O ENSINO DA LÍNGUA TÉTUM PARA A COMUNIDADE LUSÓFONA

Marcelo Maria Pinto Nunes
Graduado na UNTL
marcelomarlonunes@gmail.com

Introdução

Após onze anos da institucionalização do tétum e do português como línguas oficiais de Timor-Leste, já é tempo de promover e expandir o tétum no espaço internacional, principalmente entre a comunidade lusófona. Os internacionais que desempenham diferentes funções em Timor, sobretudo os professores, precisam conhecer o tétum para transformar os saberes de modo mais eficaz e adequado. Esta é uma forma pertinente para facilitar a comunicação entre os professores e alunos no compartilhamento dos conhecimentos.

As duas línguas foram sempre desenvolvidas mutuamente numa relação interativa, ao longo de muitos anos, uma com outra. Embora assim seja, até hoje em dia, ainda não há materiais didáticos ou profissionais suficientes para fazer chegar aos aprendentes dos dois lados. O tétum é a língua simultaneamente nacional e oficial, conforme consta no n.º 1 e 2 do art. 13.º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste, mas para concretizá-lo é preciso ter investimento. É imprescindível que depositemos um maior investimento no desenvolvimento do tétum e do português. Além de ambas serem oficiais, são também definidas como línguas de instrução, de acordo com o que está previsto na Lei de Bases da Educação de Timor-Leste, em Outubro de 2008, no Artº 8.

Objetivo

O objetivo desta pesquisa é **expandir e promover** o conhecimento sobre o tétum para a comunidade lusófona através dos internacionais residentes em Timor; **identificar e resolver** as dificuldades ou dúvidas dos alunos; **produzir**, posteriormente, um material didático usando o português como meio para aprender o tétum.

Desenvolvimento

O cotidiano em Timor-Leste e a comunicação entre as pessoas funcionam em Tétum e nas diferentes línguas maternas. Além disso, o tétum funciona como língua franca entre as pessoas de diferentes distritos. Penso que é muito necessário dar conhecer o tétum para os internacionais assim facilitar-lhes-ão compreender a realidade vivida em Timor.

Por meio das aulas que tenho ministrado para os internacionais residentes em Timor, identifiquei suas dificuldades e também fiz um estudo comparativo entre as duas línguas oficiais. Esta é uma forma de manter também a ligação de convivência e a aproximação cultural com o povo lusófono. Durante a pesquisa dos materiais didáticos para o ensino de tétum, encontra-se mais a utilização da língua inglesa como o meio de chegar ao tétum do que a língua portuguesa. Visto que existem no momento diversos materiais para o ensino da língua tétum que tem o inglês como língua de partida (KLINKEN, 2002, 2011; HULL, 1996, 2001, 2004, 2006), acredito que com um ensino que tome o português como língua de partida, consecutivamente, será possível colocar as línguas oficiais de Timor-Leste em posições mais elevadas e mais significativas. Esta constitui a principal razão para a realização deste trabalho. Tenho por base as aulas particulares dadas por mim, desde 2010, para internacionais que na sua maioria são falantes lusófonos brasileiros. As dificuldades são identificadas por mim como docente através dos exercícios (na escrita) e na oralidade (entrevistas) dadas pelos próprios alunos.

Enquanto as facilidades estão nos empréstimos: Há muitas palavras ou verbos do português que entram em tétum a partir da 3ª. Pessoa do Presente do Indicativo, tais como: Ajuda, ameaça, facilita, gosta, gera, compreende, luta, preocupa, refere, rende, sente, telefone, usa etc. Outras facilidades: O tétum e o português têm a mesma estrutura frasal com o padrão S.V.O, exemplo: Ha'u han hudi- Eu como banana. As dificuldades em ortografia também não são muitas: por exemplo Chefe- Xefe, Exceto- exetu, Orgulho- orgullu, Testemunha- testemuña, etc.

Alguns exemplos das dúvidas ou dificuldades que os alunos têm:

❖ Intensificadores:

1. “ Ataúru furak barak”. O aluno queria dizer Ataúro é MUITO lindo. Então o correto seria “Ataúru furak loos.”
2. “Nia toba loos” o correcto seria “Nia toba barak” em português “Ele/ela dorme MUITO”.

Assim também no uso dos marcadores ou partículas, por exemplo:Tiha: O TIHA apresenta aspeto perfetivo do tétum como posso citar: Hull, e CORREIA: *Kursu Gramátika Tétunba Profesór, Tradutór, Jornalista no Estudante Universidade Sira*, 2005pp. 42: “Sira oho tiha ami-nia karau” (pasadu). “Bainhira ha'u simu surat ida, ha'u loke tiha hodi lee ba ha'u-nia feen” (presente). Sira hetan ó karik, sira kastigu tiha ó (futuro).

Conclusão: A conclusão é que os alunos são motivados e não enfrentam muitas dificuldades no processo de aprendizagem devido a inexistência da flexão verbal (Ha'u han, ó han, Ita han,

nia han, ami han, ita han, imi han no sira hanetu) e a entrada de muitos empréstimos por vários níveis como verbos na 3ª Pessoa do Presente do Indicativo: (ajuda, komprende, jere, telefone, etc), substantivos (kadeira, meza, rádiu, telefone, televizaun, repollu, etc), adjetivos (bonitu, morenu, azul, verde, etc), adverbíos (kuandu, semana-semana, parese, maizumenus, sin, afinál, kuaze, nein, nunca, etc). Desse modo concluo que as proximidades linguísticas entre tétum e português facilitam o aprendizado dos alunos porque a maioria das palavras muda apenas a ortografia.

Referências bibliográficas

CONSTITUIÇÃO DA RDTL, Aprovado pela Assembléia Constituinte em 22 de Março de 2002. Timor-Leste.

CORREIA Adérito José Guterres *et al* **Disionáriu Nasionál ba Tetun Ofisiál**, Díli, ed. Primeira, Dezembro, 2005.

HULL, Geoffrey **Timor-Leste – Identidade, Língua e Política Educacional**, Instituto Camões, s/d).

HULL, Geoffrey e CORREIA Adérito José Guterres, **Kursu Gramátika Tétun ba Profesór, Tradutór, Jornalista no Estudante Universidade Sira**, Díli, *Instituto Nacional de Linguística, Junho, 2005.*

Instituto Nacional de Linguística, **Matadalan Ortográfiku ba Tétun Ofisiál**, Díli, ed. Daruak, Dezembro, 2002.

Instituto Nacional de Linguística, **Hakerek Tetun tuir Banati, Kursu Ortografia Padronizada nian**, Díli, ed. Daruak, Dezembro, 2002.

7.12 LÍNGUAS QUE PERMANECEM

Maressa Xavier Alcantara
Universidade de São Paulo
maressa_xavier@hotmail.com

Introdução

No mundo existem cerca de 7.000 línguas, dentre as quais 1.254 estão concentradas no sudeste asiático e aproximadamente 521 delas estão ameaçadas de extinção (Ethnologue, 2013). Muitas dessas línguas, não possuem descrições e análises linguísticas, como é possível observar no Timor Leste, um país com cerca de 18 línguas nativas, das quais apenas uma possui uma ortografia oficial e poucas possuem trabalhos publicados.

O estudo aprofundado de uma língua possibilita o avanço das pesquisas linguísticas e também contribui para o fortalecimento da identidade cultural de um povo. Este fator ainda se torna mais importante em relação às línguas pouco estudadas e que ainda não existe nenhum registro escrito, pois com o tempo, muitas delas podem ser extintas sem terem sido analisadas anteriormente. Gradativamente tem se multiplicado a publicação de obras como as de NETTLE & ROMAINE (2000) e Evans (2010), que enfatizam o fato de que, continuando no ritmo e na direção em que se tem ido, cerca de metade das línguas ainda faladas no nosso planeta possivelmente serão extintas neste século, muitas sem terem sido documentadas.

O objetivo deste trabalho é explicitar a importância da preservação das línguas através de uma documentação de qualidade. Para isso, foram utilizados teóricos como, Gippert, Himmelmann e Mosel (2006), bem como as pesquisas de campo realizadas no Timor Leste no ano de 2013.

Desenvolvimento

Documentar uma língua é elaborar registros duradouros que poderão ser utilizados para pesquisas tanto na área da linguística quanto da antropologia. Esta é uma maneira de preservar a cultura de um povo e de permitir que a partir dos dados das pesquisas linguísticas sejam realizadas e assim se tenha um conhecimento do sistema fonológico, morfológico, sintático, discursivo da língua, bem como pesquisas antropológicas.

Dentre as diversas maneiras de preservar uma língua, destacamos:

Gravações em áudio e em vídeo

As gravações em áudio são realizadas por meio de um gravador digital ou de um computador. O pesquisador elabora listas de palavras, frases, textos e solicita aos falantes nativos de uma determinada língua que faça a tradução dos termos.

As gravações em áudio também podem ser feitas a partir de conversas espontâneas entre amigos, na escola, no supermercado ou em cerimônias tradicionais. Elas são importantes, pois é por meio destas gravações que os linguistas podem realizar análises da estrutura da língua, por isso é importante fazer gravações de qualidade, sem ruídos, realizar uma transcrição fonética dos dados e colocar a tradução dos termos.

Os vídeos permitem fazer registros tanto de imagens quanto de áudio. Por meio deles é possível preservar festas tradicionais, registrar a região onde a língua é falada, rituais, comidas, roupas, dentre outros.

Educação formal e conscientização linguística

O termo educação é aqui utilizado em dois sentidos: a educação por meio das escolas e educação para conscientização da importância das línguas nativas.

Uma língua pode ser aprendida formalmente por meio da escola. Para isso, é preciso primeiramente que a língua seja analisada para poder elaborar uma ortografia, materiais didáticos e também treinar os professores para ensinar os alunos. A educação é uma das maneiras de preservação linguística, pois a língua ganha um status perante a sociedade e o governo recebendo desta maneira incentivos para a ampliação da sua análise e documentação.

Um outro fator importante sobre educação é a promoção de eventos, materiais e palestras educativas sobre a importância de se preservar as línguas locais. Muitos falantes não tem a consciência de que mesmo que a língua deles seja utilizada por um número pequeno de pessoas, ela é importante, pois reflete a identidade de todo um povo. Linguisticamente, nenhuma língua é superior à outra, elas são simplesmente diferentes e é nesta diferença que estão as grandes descobertas linguísticas. Quando um povo valoriza a sua própria língua, ele mesmo se torna um agente de preservação, pois irá manter a língua viva nas diversas gerações e incentivará as pesquisas.

Pesquisas linguísticas e produção de materiais

As pesquisas linguísticas são fundamentais para a preservação das línguas. De certa maneira, elas estão relacionadas com os três tópicos anteriores: gravações em áudio e vídeo e educação.

De maneira geral, uma pesquisa em línguas ainda não estudadas, deve ser baseada em uma das grandes áreas de análise (FIORIN, 2003): 1. Fonética (Estudo dos sons); 2. Fonologia (Estudo dos sons de uma determinada língua); 3. Morfologia (Estudo das palavras); 4. Sintaxe (Estudo das orações); 5. Semântica (Estudo dos significados); 6. Discurso (Estudo do texto); 7. Pragmática (Estudo do uso da língua).

Dentre estas grandes áreas o pesquisador irá delimitar o seu assunto e poderá estudar uma única língua ou fazer comparações entre línguas diversas. Todas estas áreas são interdependentes, por isso, para se realizar uma pesquisa em morfologia, por exemplo, é preciso ter um conhecimento prévio da fonologia da língua. Um outro ponto importante é que toda pesquisa deve ser feita com base em uma teoria e nos trabalhos já realizados anteriormente.

É através das pesquisas que há um conhecimento do sistema de uma língua, ou seja, podemos saber como a língua estrutura os seus sons, as suas palavras, orações, os sentidos, o seu discurso e como tudo isso interage com a sociedade.

Por meio das pesquisas também são elaborados materiais, como dicionários, gramáticas, artigos acadêmicos, livros de contos, histórias sobre o povo que servem como documentação da língua.

Conclusão

Preservar uma língua é uma maneira de garantir que as próximas gerações conheçam a cultura de um povo. O meio mais eficaz é através de uma documentação de qualidade que pode ser feita através das gravações em áudio, vídeo, da educação e por meio das pesquisas linguísticas e produção de materiais.

A preservação de uma língua está relacionada tanto com ações individuais, quando alguém se dispõe a realizar um trabalho, quanto com ações políticas governamentais e institucionais efetivas para a ampliação da sua documentação, ampliação do seu uso em outros domínios, bem como a conscientização dos falantes sobre a importância das línguas maternas.

Referências Bibliográficas

EVANS, Nicholas (2010). **Dying Words: Endangered Languages and What they Have to Tell Us**. Wiley-Blackwell.

FIORIN, José Luís. (Org.). **Introdução à Lingüística - Vol. II. Princípios de Análise**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2003

GIPPERT, Jost, NikolausHimmelmann , and Ulrike Mosel. 2006. **Essentials of language documentation**. Berlin; New York: Walter de Gruyter. x + 424 pp. ISBN: 3110188643, 9783110188646.

LEWIS, M. Paul (ed.), 2009. **Ethnologue: Languages of the World**, Sixteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/>.

NETTLE, Daniel & Romaine, Suzanne (2000). **Vanishing Voices**. Oxford: Oxford University Press.

8- GT LITERATURA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM TIMOR-LESTE;

8.1 LITERATURAS E HISTÓRIA EM QUADRINHOS NA SALA DE AULA

Arizangela Oliveira Figueiredo
Professora bolsista do PQLP em Timor-Leste
arizbooks@gmail.com

Introdução

A discussão que aqui apresentamos é devedora de um trabalho de pesquisa desenvolvido no projeto “Outras literaturas: Linguagens marginadas e reapropriações culturais”, coordenado pelo professor Dr. Sílvio Roberto dos Santos Oliveira, do qual fiz parte como pesquisadora, vinculado à Universidade do Estado da Bahia, departamento de Educação, do curso de Letras.

Os delineamentos do grupo começaram a surgir através de conversas que tínhamos sobre as possibilidades de leitura entre literatura e história em quadrinhos. De uma forma muito descontraída, conversávamos sobre o nosso imaginário na infância, leitores que éramos (e somos ainda) da cultura de massa e apreciadores de um tipo de ficção que relaciona escrita e imagem. Lembrávamos que, até pouco tempo atrás, era comum o discurso de que as HQs eram um texto menor e que as pessoas não deveriam perder seu tempo lendo-as. Era comum, por exemplo, ouvir nossos pais dizerem “menina, pare de ler isso e vá estudar”, como se não pudéssemos ler o mundo através do imaginário das HQs.

A pergunta que nos inquietou naquele momento foi: De onde surgiu tal discurso? Logo descobrimos, pesquisando os livros de história literária⁷, que este discurso estava atrelado ao conceito de arte advindo da antiguidade clássica que afirmava que a arte é a aproximação do homem com o divino, ligado, portanto, ao conceito de aura. Assim afirma Walter Benjamin “Por outras palavras: o valor singular da obra de arte ‘autêntica’ tem o seu fundamento no ritual em que adquiriu o seu valor de uso original e primeiro” (1955).

O autor, então, passou a ser considerado como aquele que recebe a mensagem do divino. Por isso a sua obra é – e deve ser – original por natureza. A originalidade da obra foi reafirmada pelos românticos no século XIX. A partir daí foram sendo organizados os chamados cânones literários, ou seja, obras originais que representavam a história e a identidade de um povo. Tudo aquilo que não estivesse incluído nesses padrões deveria ser posto de lado, ou mesmo, marginalizado.

⁷ Aqui destacamos o livro de Harold Osborne, que faz uma análise do conceito de obra de arte, e do belo, em: OSBORNE, Harold. Estética e Teoria da arte. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

A escola, com seus manuais, passou a reproduzir este discurso, e as HQs, que advinham da cultura de massa, não se enquadravam no padrão de originalidade, já que eram feitas em série para venda. Mas então, outras perguntas surgiram, o que deveríamos fazer com o conhecimento de uma geração que viveu e vive mergulhada na cultura de massa? Seria realmente as HQs uma arte menor do que a literatura? Ou uma arte que busca sua inspiração na própria literatura? A resposta veio de imediato: fazer uso do conhecimento de uma geração globalizada e desta forma tentar aproximá-la do próprio discurso literário.

A ideia foi organizar oficinas de leitura e produção de texto que faziam dialogar as literaturas (oral e escrita) e as artes sequenciais (HQs e cinema). Essas oficinas foram oferecidas às escolas do ensino médio⁸ da região do recôncavo baiano em parceria com os órgãos locais de ensino público.

Objetivo das Oficinas

Identificar os modos de disseminação de estereótipos estéticos e sociais nas variadas linguagens, acentuando suas formas de resistência e sugerindo estratégias de leituras para a superação dos estereótipos.

O Desenvolvimento das Oficinas

As oficinas eram desenvolvidas a partir de temas que ligavam as diversas linguagens. Por exemplo:

1. Loucura – A partir da leitura da figura do Coringa, o arqui-rival do Batman, nós pontuávamos as principais características de uma personagem tomada pela insanidade. E como essa loucura afetava a própria estrutura do desenho e do texto no quadrinho. Da mesma forma, reproduzíamos um curta metragem do Batman em que o Coringa aparece completamente insano, as imagens no vídeo aparecem distorcida, escura e fragmentada. O aluno ao ler o trecho do “Alienista”, de Machado de Assis, por exemplo, consegue associar as principais características de uma história pautada no tema da loucura e consegue fazer associações estéticas mais precisas.
2. Mito do super-herói – O mito do super-herói é talvez um dos temas mais clássicos da literatura e está muito presente no texto quadrinhístico. O Superman é uma das figuras mais emblemáticas nesse sentido: ele surgiu numa espaçonave vinda do planeta Krypton para salvar e proteger os terráqueos. Portanto, Superman é o salvador enviado que sempre arrisca sua

⁸ No Brasil, o ensino médio corresponde ao ensino secundário em Timor-Leste.

vida pelo seu povo. A figura do herói salvador aparece, por exemplo, nas epopéias de Homero, na figura do herói de Iracema, de José de Alencar.

Por outro lado, o caminho inverso também foi realizado. A partir do estudo da literatura do século XIX, através das obras de um escritor chamado Humberto de Campos, descobrimos como o científico já aparecia em texto como “O monstro e outros contos”. Como resultado, alguns contos deste livro foram desenhados em sequência pelos alunos, que também retrabalharam o roteiro das histórias.

Conclusão

As oficinas realizadas numa realidade que vivenciou e vivencia a cultura de massa pareceu-nos funcionar bastante porque acaba por priorizar o conhecimento de mundo dos envolvidos. É sempre importante desmistificar a imagem de algo inatingível. A literatura, durante muito tempo, foi colocada num espaço onde apenas poderia ser entendida por poucos, “os esclarecidos”. Muito provavelmente, as aproximações entre literatura e artes sequenciais (HQs e cinema) possibilitem diálogos efetivos com a geração globalizada de hoje. Para a realidade de Timor-Leste, talvez, as ideias aqui apresentadas precisem ser reformuladas, mas onde houver uma televisão e uma tela de cinema será difícil não pensar nessas possibilidades dialógicas.

Referências

AMARILHA, Marly. História em quadrinhos e literatura: a disputa pelo leitor. In: TURCHI, Maria Zaira, SILVA, Vera Maria Tietzmann (org.). Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão. - São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 228-239.

BENJAMIM, Walter. A obra de Arte na era da sua reprodutibilidade técnica. Disponível em: <http://www.deboraludwig.com.br/arquivos> Online: abril de 2013.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OSBORNE, Harold. Estética e Teoria da arte. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

RAMOS, Paulo & VERGUEIRO, Waldomiro. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. – 3. ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2009.

8.2 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS: ENTRE LÉQUI-TAI E LAUAI-TAI E O CROCODILO FEZ-SE ILHA

Fernanda de Fátima Sarmiento Ximenes
Mestre em Ciências da Educação, pela UNTL- Universidade do Minho
Docente de Língua Portuguesa da UNTL
nanda_sar@yahoo.com.br

Introdução

Este estudo refere-se à tradição oral de Soibada e de Laclúbar, fundamentada na formação das duas montanhas de Cala'un e Fehuc, situadas, paralelamente, entre os sub-distritos limítrofes de Soibada e Laclúbar, distrito de Manatuto, formando assim, a fronteira natural existente entre eles, no texto narrativo apresentado sob o título de *Lequi-Tai e Lauai-Tai*, por Exequiel Enes Pascoal e por anciãos entrevistados comparando com o *Crocodilo Fez-se Ilha* de Luís Cardoso para a conservar e transmitir à geração vindoura estas nossas riquezas orais tradicionais para que, em todo e qualquer canto deste rincão lusófono, possam surgir mais trabalhos de recolha de lendas, adivinhas, lenga-lengas, poemas e discursos orais ou cantigas e outros gêneros literários existentes em cada aldeia e vila para serem registrados como riqueza patrimonial valorizando assim a nossa própria cultura.

Enquadramento teórico

Considerando um dos textos em tratamento, *O Crocodilo fez-se Ilha*, que é uma versão escrita, temos uma prova de que a tradição oral em Timor, tal como no contexto lusófono africano, constitui “uma característica dominante e não uma exclusividade”, sendo a escrita a continuação da oralidade. O registro escrito da lenda das duas montanhas também fala da descoberta do fogo e da água, enquanto que o relato oral não menciona estes fatos. Isto é uma prova de que quem conta um conto acrescenta ou diminui um ponto, na transição para a escrita. No entanto, a sua principal característica, ou seja a formação das montanhas, permanece. Para melhor compreendermos, vejamos o que diz Ruth Finnegan (1970:38)⁹:

muitos estudos antropológicos defenderam que as instituições e produções criativas dos africanos eram puramente funcionais, normativas e com o intuito de manter a ordem social.

⁹- Op.cit, LEITE, Ana Mafalda, *Oralidades e escritas nas Literaturas Africanas*, Edição Colibri, Lisboa, 1998.

Os objetivos das duas lendas em estudo também se podem traduzir por “funcionais” isto é, ensinam-nos como foi a formação geográfica do nosso país e as “normas para manter a ordem social” por forma a que se tenha mais estima e respeito pela própria natureza, depois de sabermos a formação de cada uma das suas manifestações, tanto a das duas montanhas, que deu origem à fronteira natural dos dois sub-distritos, como a da que originou a *Ilha*, fazendo com que a conservação da natureza seja feita como uma necessidade sem imposições exteriores.

Literatura Comparada

A Literatura Comparada é o “estudo que procura relacionar duas ou mais culturas, ou autores reputados como escritores de grande envergadura ou de determinada obra como obra-prima em conflito ou em diálogo.” (MACHADO, HENRY-PAGEAUX, 1988:118).

No estudo destes dois textos literários, *Léqui-Tai e Lauai-Tai* e *O Crocodilo fez-se Ilha*, vamos procurar descobrir os principais pontos de “conflito” ou divergência e os de “diálogo” ou de convergência, e as noções de intertextualidade, isto é, a forma como eles se comunicam entre si. Esta comparação é fundamentada no mesmo tempo “diacrónico” (num longínquo tempo do passado), num diferente espaço geográfico ou seja, no espaço dos dois sub-distritos, em particular e no timorense, em geral.

A literatura comparada assume-se como uma arte exata de leitura, de um estilo de reconhecimento de atos de linguagem oral e escrita que privilegiam certas componentes nestes atos. Confronta a escrita ou atos orais de escrita e de linguagem, chegando a compará-los e a compreender como é que, a dado momento, se intercepcionam e porquê.

Na linha de Claude Lévi Strauss¹⁰ (1988: 116) “o tema é o elemento constitutivo e explicativo do texto literário; este relaciona-se mais com o mito. É o domínio mais abordado na Literatura Comparada. Existem temas universais e não universais, embora sem grande distinção”.

Como se pode observar, os dois textos literários em abordagem traduzem “cenários míticos”: *O Crocodilo Fez-se Ilha* narra a origem da ilha de Timor e a “formação da sociedade timorense”; a lenda das duas montanhas conta a “formação” de ambas, e fala sobre o primeiro habitante de Soibada.

A mitologia compõe os elementos essenciais de uma ideologia, como tal é inseparável da imagem de uma situação de frustração

¹⁰ - Op. Cit. MACHADO, Álvaro Manuel, PAGEAUX, Daniel-Henry, *da Literatura Comparada à Teoria de Literatura*, ed. 70 Lisboa, 1988.

fundamental, real ou sentida como real e exprime uma situação existencial, comum a um grupo; ela só pode ser verdadeira. (MACHADO, HENRY-PAGEAUX, 1988:128).

Os dois textos em estudo podem ser considerados “mitológicos”, porque a ciência humana não pode comprovar estes acontecimentos; em contrapartida, podem ser considerados “verdadeiros” pelo fato de as montanhas se erguerem, visivelmente firmes e paralelas sendo o leito da ribeira apertado pelas mesmas e a constituição física da ilha de Timor, ter a mesma forma de um crocodilo. Estas duas narrativas são a explicação possível para as transformações sucessivas existentes na sociedade timorense e porque o mito explica, sincronicamente e a nível ficcional, o que a ciência mais tarde comprova.

A Literatura Comparada privilegia as relações binárias. Não existe fronteira nítida entre Literatura Comparada e Teoria de Literatura, considerando apenas prolongamentos como orientações permanentes da disciplina. (MACHADO, HENRY-PAGEAUX, 1988: 141).

As “relações binárias”, nestes dois textos, podem ser estabelecidas entre a literatura de uma *comunidade*, como a de Soibada e Laclúbar e uma literatura *estrangeira*¹¹, a da origem da ilha de *Timor*. No primeiro texto encontramos o *homem*, a *mulher*, as *águas* da ribeira, o *penhasco*, a *cantiga* do “berliku” e a *ira* da anciã; no segundo texto, vemos o *mar* e a *terra*, o *celestial* e o *terreno*, o *pequeno* e o *velho*, a *chuva* e a *seca*, o *líder* e os seus *correligionários*, os *fracos* e os *potentes*.

Perspectivas do Comparativista

Há três maneiras de o comparativista repensar a literatura:

“Primeiro confrontar a produção literária com outras manifestações culturais

Segunda perspectiva: “estabelecer a comparação entre a literatura e outras artes, levando a perspectivas interdisciplinares” (MACHADO, HENRY-PAGEAUX, 1988: 142).

Terceira perspectiva: “confrontar a sua análise com a de outras disciplinas como ciências humanas, em geral, repensando a pluridisciplinaridade” (MACHADO, HENRY-PAGEAUX, 1988: 142). Para criarmos a noção de “pluridisciplinaridade”.

Principais convergências e divergências:

¹¹ - Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, um dos significados para a palavra *estrangeira* é: “pessoa que pertence a outro grupo, ainda que pertencente ao mesmo país.” Neste sentido, podemos dizer que estão em relação binária de comparação duas literaturas/oraturas estrangeiras, ainda que incluídas no mesmo território.

Relativamente às convergências, tanto num como noutro, os dois textos em estudo podem ser lendas, contos ou fábulas, porque ambos falam de histórias de ficção; são narrativas de tradição oral pertencentes ao mesmo povo, no tempo em que os animais falavam; sendo narrativas, ambos têm a mesma categoria falando de tempos no passado, no espaço timorense. As narrativas utilizam poucas personagens e, no que toca às ações, são breves, com fórmulas iniciais, narrando personagens heróicas e outras vítimas; também podem ser considerados mitos, por tratarem da origem da ilha de Timor e das montanhas que, até ao momento atual, ainda mantêm as formas originais contidas nos textos, ou seja, a origem das montanhas e da ilha: na narrativa de *Lauai-Tai e Lequi-Tai*, encontramos a formação das montanhas sob o canto do “berliku”: “liku-liku taa fahe foho rua ne’e ida naran Kala’un ida foho Fehuk (liku-liku corta o penhasco ao meio formando duas montanhas separadas” nomeadamente Kala’un e Fehuk)” (*LTLT*, p.. 252); em *O Crocodilo fez-se Ilha*, encontramos uma narrativa sobre a formação geográfica de Timor: “o corpo do crocodilo distendeu-se e as placas ganharam elevação surgindo florestas, colinas e ravinas, planaltos e planícies”, (*CFI*, p.1) dando lugar à ilha de Timor.

Um dos pontos em que os dois contos convergem é no da figura da mulher: podemos ver, em *Léqui Tai e Lauai Tai*, o casal mais novo –“Lauai-Tai e Namo-Táec- ...a torrente arrastou-o” (*LTLT*, p. 252); Namo-Táec, enquanto esposa que sempre acompanha o marido, representa a fidelidade conjugal da mulher timorense. Em *O Crocodilo fez-se Ilha*, encontramos a figura feminina de Titi, dotada de sentimentos de altruísmo, de caridade e de amor materno, que completam as suas outras qualidades. “Tu és linda e .serás mulher cuidarás de mim e das florestas de árvores de sândalo” (*CFI*, p.3).

Depois das convergências acima apresentadas, os dois textos também diferem um do outro como as possíveis divergências ou os pontos em que os dois textos diferem um do outro ou se encontram em “conflito”. O texto *Lequi-Tai e Lauai-Tai*, embora apresente as semelhanças acima referidas, diverge de *O Crocodilo Fez-se Ilha* por contar a origem etnológica do povo timorense, proveniente do reino de Bé-Hali: “Lequi-Tai e Lauai Tai “Lequi-Tai e Lauai Tai, naturais de Bé-Hali, passando por Suai e Camanaça, Bobonaro e Cassa, Dótic e Maubisse, foram deixando nelas parte da sua comitiva” (*LTLT*, p.251). Os dois irmãos, com as suas setenta bandeiras e outros tantos tambores, fundaram os diferentes sucos e culturas da sociedade timorense, tendo escolhido Laclúbar para se estabelecerem;

O “berliku da lenda” um berliku passou a esvoaçar à sua volta, cantando, (...) Namo-Sádic (...) furibunda tentou matá-lo com o *cnôru*” (*LTLT*, p.252) pode ser comparada à

serpente da Sagrada Escritura que, com a sua filosofia, tenta Eva para desobedecer à ordem divina.

O segundo texto em abordagem, *O Crocodilo fez-se Ilha*, é-nos apresentado por Luís Cardoso, um autor timorense contemporâneo; este inspirou-se nos grandes poetas portugueses como Camões (do qual cita, em intertextualidade hetero-autoral explícita, versos do canto X, em epígrafe, de *Os Lusíadas*).

Os seus principais pontos de divergência, relativamente a *Léqui-Tai e Lauai Tai*¹² podem ser observados em: “sândalo salutar e cheiroso”, isto é, a planta da floresta de Timor, citada em *Os Lusíadas* em que Camões, no seu canto décimo e estrofe cento e trinta e quatro, já cantava como uma das grandes glórias da sua passagem pelo Oriente, cuja madeira contribuiu para o aumento da divisa nacional e o “kaleik”: “onde deixaram as sementes de kaleik” (*CFI*), que é o brinquedo mais simples das crianças deste canto da lusofonia. A planta é o símbolo da “energia solar condensada e manifestada (GHEERBRANT, CHEVALIER, 1982 :530).

A personagem principal do texto é a Titi, personagem herói, e a outra, também importante, é a do crocodilo, a personagem vítima; no *Lequi-Tai Lauai-Tai*, encontramos a anciã Namo Sádik, personagem herói que conseguiu com o seu simples “knoru” destruiu a barragem natural já existente e a vítima o berliku; além disso, existem outras personagens secundárias como: “os pequenos crocodilos”, “a prole”, “o clã”, “o búfalo”, “o macaco”, “a minha família” e “os teus pais”. Toda a história teve lugar num espaço indeterminado - no meio do alto mar, marcada pela presença de um narrador presente.

Sugestões

Estando este trabalho, em vias de aperfeiçoamento, sugerimos que haja críticas construtivas no sentido de contribuírem para o seu melhoramento.

Propomos, também, ao Ministério de Educação e Cultura para que faça a recolha destas narrativas literárias, abundantes na sociedade timorense, para serem introduzidas, como textos no ensino, na aprendizagem da língua portuguesa, bem como de geografia do país e história do nosso povo. No ensino de educação moral e cívica estes textos são os mais

¹²O texto *Lequi-Tai e Lauai-Tai* fala de ai-rábic, que é uma planta apenas existente nas florestas de Laclúbar, e da tuaqueira, planta abundante em todo o território timorense, cuja seiva se transforma no vinho típico, tua-mutin, do qual se extrai, também, o famoso tua-sabu, particularmente conhecido por arak em Soibada e Laclúbar.

indicados por falarem de contextos timorenses, sem excluírem as mensagens de moral muito ricas que eles contêm.

Bibliografia

CARDOSO, Luís, *O Crocodilo Fez-se Ilhain*: Camões – Pontes Lusófonas n.º1 abril/junho, 1989, pp.104-106.

PASCOAL, Ezequiel Enes, *a Alma de Timor vista na sua fantasia*, Braga, 1967;

NASCIMENTO, Francisco, ancião soibadense, ex-professor de língua portuguesa da Escola Primária (1968-1975) de 58 anos, entrevistado em agosto de 2004.

SOARES, Belarmino, “lia-na’in” ancião soibadense, de 78 anos entrevistado em agosto de 2004.

8.3 CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA ORAL PARA PESQUISA EM HISTÓRIA

Gabriela Lopes Batista

Pós graduanda em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Municipal de Palhoça
gabilopes04@yahoo.com.br

O Timor Leste é um país que conquistou tal posição recentemente, e encontra-se em constante processo de transformação no sentido do desenvolvimento dos mais diversos aspectos que compõem sua população. E no caminho percorrido para validação de sua emancipação este passou por diversos “percalços” que deixaram marcas aparentes e que são constantemente lembrados nas memórias coletiva e individual, e mesmo no plano visual da capital do país, que se encontra em constante processo de reconstrução e construção. O presente estudo destina-se à análise da contribuição da cultura oral em um período em que este país encontrava-se sob a condição de colônia portuguesa, tratando de forma específica a respeito da Guerra de Manufahi, como ponto de partida para esta discussão e a forma como a mesma perpassou gerações através da oralidade até chegar ao momento atual e ser estabelecida como fonte histórica timorense.

A condição de colônia portuguesa implicou à ilha a submissão a determinadas práticas de caráter civilizatório em detrimento ao complexo cultural local, este compreendendo práticas religiosas, políticas e sociais, a primeira sempre permeando as outras por meio do ritual. A oralidade e o poder do ritual foram aspectos importantes na manutenção de diversas destas práticas e sua consequente resistência frente ao colonizador. Esta relação de importância entre a oralidade e papel do ritual na sociedade timorense pode ser caracterizada no que Paulino (2013) denomina ritualização das coisas:

Nas culturas orais, as palavras têm um grande poder sobre as coisas, um poder que está cada vez mais relacionado com a magia; por exemplo, na sociedade timorense, a tradição oral ainda tem um grande peso, em que todas as palavras ditas estão associadas ao mundo de ritualização das coisas. Podemos inferir, então, o enorme valor e a importância funcional da oralidade em todos os domínios do cotidiano em Timor-Leste, seja no contexto pré-colonial, caracterizado por um forte entendimento tradicional, seja mesmo após as transformações resultantes dos contactos coloniais e até pós-coloniais.

A Guerra de Manufahi ocorreu no período que compreende o final do século XIX e início do século XX, com o país sob a condição de colônia. Os fatores relacionados ao conflito tiveram registros, estes realizados por autores portugueses com finalidades

delineadas, relacionadas à manutenção do poder colonial, se utilizando, para isso, da imagem de “heróis” portugueses em detrimento a perspectiva que aponta também a voz timorense, caracterizando os nativos como “inimigos” e vencidos.

De qualquer forma, Manuel Ferreira evocou as palavras do Dr. Dagoberto Guedes para dar sentido ao seu texto, ao mesmo tempo, legitimando o espírito de Francisco Curado, uma grande figura colonial que recebeu o título de “herói de Manufahi”, porque, “levando os régulos a ir apresentar-se-lhe e a reconhecer a bandeira nacional que não se produzem outros graves acontecimentos em Timor, nesse ano de 1912”, sublinhou ainda Dagaberto Guedes que “o Curado nunca exerceu violência, nem explorou os nativos. A vida dos revoltosos presos ou que se lhe apresentavam, fora por ele sempre respeitada. (PAULINO, 2012)

A partir da leitura da oralidade timorense desta história, é perceptível a diferença de motivações e “heróis”. O conflito de Manufahi se deu, entre outros motivos, pelo desejo de libertação da colônia, articulado por Dom Boaventura, que viajou distritos em busca de alianças, viabilizou um sentimento de nação e é tido como um símbolo de resistência.

Do ponto de vista timorense, a cultura oral na questão do conflito funcionou como ferramenta que possibilitou que esta outra perspectiva perpassasse décadas, continuando no imaginário popular até os dias atuais. Os colonizadores se empenharam no sentido de forjar uma versão em que a possibilidade de diminuir a participação do outro lado é evidente, como forma de suprimir e/ou desconsiderar a oralidade, pensando que os mesmos perpassam suas histórias através de registros escritos.

A questão do registro escrito pode ser considerada um elemento importante. Como colocado anteriormente, a oralidade possui um grande peso e desempenha um papel divergente do registro escrito do português, sendo que as histórias que são passadas através de gerações pela oralidade continuam vivas e em transformação, e, para o timorense, a oralidade também permeia o campo ritual, como no caso de Manufahi, em que uma das versões para o desfecho, por exemplo, é de que Dom Boaventura teria se tornado um anjo. Do outro lado, os registros que são efetuados de forma escrita, são lidos algumas vezes e permanecem apenas no papel, com caráter documental.

O trabalho de pesquisa em história pode considerar este contexto nos estudos referentes a memória. Os campos de memória individual e coletiva podem ser explorados na medida em que se constata que a história de Manufahi, acontecimento em questão, esteja viva no imaginário local. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da

socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992)

A pesquisa através do estudo de memória revela a identificação da sociedade com determinado fato, sendo que, em casos de acontecimentos que geraram um trauma, podem ser transmitidos ao longo de gerações de forma que as pessoas consigam projetar o acontecimento em seu imaginário, mesmo não estando presente no mesmo, e que o indivíduo ou grupo relate-no como se tivessem vivenciado. Em termos práticos, a coleta de entrevistas individuais ou de grupos e posterior análise permite a seleção de elementos históricos pertinentes para registro, bem como elementos de literatura, práticas culturais e suas transformações, práticas religiosas, entre outras.

A importância da pesquisa e consequente registro no contexto timorense são relevantes no sentido de se formar um campo de estudos históricos e de análise acadêmicos, de forma autônoma e reflexiva, permitindo às próximas gerações a possibilidade de mais um recurso de pesquisa.

Referências

PAULINO, Vicente. **“Os vultos de Timor’ de Manuel Ferreira: entre glorificar e afirmara identidade lusitana no Timor Português”**. 2008. Disponível em: <http://www.historyanthropologytimor.org/>. Acesso em 20 jan. 2014.

PAULINO, Vicente (2013). **“Céu, terra e riqueza na mitologia timorense”**. Revista VERITAS. Díli: PPGP-UNTL, 2013, p.103-129.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5 nº. 10, 1992, p. 200-212.

8.4 A PALAVRA ENGAJADA EM TRÊS POEMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Hérica A. J. da C. Pinheiro
Professora bolsista do PQLP em Timor-Leste
hericajp@hotmail.com

A literatura engajada é um fenômeno historicamente situado em determinado tempo e espaço que de maneira passional ocupa-se com questões políticas e sociais no desejo de participar da edificação de um novo mundo (DENIS, 2002, p.17). De tal modo o poema engajado é uma das formas de resistência contra modelos autoritários de dominação dos povos em que o poeta se define em face aos fatos. Sua palavra poética é direcionada pela sua existência, pela sua forma de portar-se no mundo e pela sua consciência crítica e inconformada. Nesse sentido três poemas de língua portuguesa partidários do ato de resistência podem ser citados, são eles: *Havemos de Voltar* do poeta angolano Agostinho Neto, Maio de 1964 do brasileiro Ferreira Gullar, e *Esperanças Rasgadas* do timorense Xanana Gusmão. Três autores bem definidos diante dos contextos que enredam seus poemas: a colonização portuguesa em Angola, a ditadura militar no Brasil, e a invasão indonésia em Timor-Leste. Contextos sociais, políticos e geográficos diferenciados porém com a luta comum aos três poetas que mobilizam a palavra revolucionária através da poesia.

Se o ofício de escrever não está apartado da realidade em que o poeta está inserido, aluta de Agostinho Neto, Ferreira Gullar e Xanana Gusmão peleja em duas frentes: enquanto poetas engajados buscando a sensibilização da consciência do leitor para a construção e desenvolvimento de um espaço social mais democrático e justo, e enquanto militantes revolucionários passionalmente comprometidos com o futuro, com a melhoria do mundo no qual viverão outros homens. Assim, sendo a literatura engajada uma literatura temporal vinculada a determinado período histórico, seguindo uma ordem cronológica de produção começamos pelo poema “*Havemos de Voltar*”, escrito em outubro de 1960 pelo poeta angolano Agostinho Neto, líder do MPLA, Movimento Popular de Libertação de Angola e primeiro Presidente de Angola independente.

No período violento da guerra colonial em Angola a repressão cultural fazia-se sentir a todos os níveis. Escritores presos, outros exilados, outros participando na luta armada, e muitos silenciados pela ameaça ou pelo medo. Na luta contra a colonização, a literatura muitas vezes foi uma forma de resistência e militância em busca de denúncias e de afirmação de identidades. Agostinho Neto, preso diversas vezes, lutou e defendeu que as manifestações culturais tinham de ser, antes de mais nada, a expressão viva das aspirações dos oprimidos,

armas para a denúncia de situações injustas, instrumento para a reconstrução da nova vida. Escrito em uma forçada diáspora, na cadeia do Aljube em Lisboa, o poema “Havemos de Voltar” aborda sobre os valores da cultura angolana bem como defendia o poeta, em particular, sob a perspectiva dos rituais, da oralidade e da própria identidade como pátria, contra o sistema colonial, para a independência nacional.

O golpe militar de 1964 e os mais de 20 anos de ditadura militar que assolaram o Brasil fez surgir a poesia que tornou-se voz de um povo oprimido por direitos cassados por meio dos atos institucionais, a exemplo do poema MAIO de 1964, do poeta Ferreira Gullar, publicado em 1975. A resistência poética de Gullar é manifestada por sua revolta com os tempos de desesperança, o poema traz como forma de protesto a denúncia e indignação com os fatos acontecidos no país, em que é retratado a fragilidade política, os conflitos humanos e a realidade social que o Brasil enfrentava durante o período militar, “é um verdadeiro manifesto contra os desajustes da ditadura militar. O detalhamento da dor, da desilusão, por um homem que vive em um ‘tempo partido’, sem rumo, é concomitantemente a revelação de que a ‘luta comum’ pela vida está no sangue que ainda corre em suas veias.”¹³

Logo após a descolonização portuguesa em 1975 Timor-Leste sofreu a invasão da Indonésia sob o comando do ditador Suharto, desencadeando 24 anos de luta e guerrilha em que milhares de timorenses pagaram com a vida o preço da independência. A resistência timorense teve como um dos seus principais líderes Xanana Gusmão, condenado a prisão perpétua, mais tarde comutada para 20 anos e cumprida durante sete também numa violenta diáspora na prisão em Cipinang na Indonésia, onde recebeu a visita de Mandela. No entanto, o regime prisional não foi suficiente para fazer o líder timorense cessar, e despertou a luta através da escrita, como observa Mia Couto¹⁴: “por via da sua letra se supõe falar todo um povo, uma nação. Há ali não apenas poesia mas uma epopeia de um povo, um heroísmo que queremos partilhar, uma utopia que queremos que seja nossa”. O engajamento em “Esperanças Rasgadas” dá-se pela denúncia e sentimento de dor dilacerante de um povo que resistiu aos maiores infortúnios e resignações humanas mas que conservou a sua essência. A voz do eu-poético e do líder revolucionário entrecruzam-se num clamor em que a esperança assim como a poesia não morre e apesar de rasgada pelo sofrimento não cessa a luta, mesmo

¹³ Com base no texto de Cimara Valim de Melo para a Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas.

¹⁴ Prefácio de Mia Couto, na edição bilíngue português-tétum, da obra Mar Meu– Poemas e Pinturas de Xanana Gusmão.

se a morte for o custo da liberdade. A essa relação constata Benjamin Abdala (2004, p.:110) que “os fatos poéticos imbricam-se enfaticamente com os políticos na literatura de Timor-Leste, quer o poeta esteja em solo nacional, quer na diáspora”.

Vale a pena salientar que os poemas se erguem por meio da língua portuguesa oficial em Angola, Brasil e Timor-Leste. Língua que apesar de herdada do colonizador não parou na época da colonização e pela descolonização se transformou, em cada uma dessas nações compôs história própria, foi veículo de politização, permitiu revoluções e hoje segue outros direcionamentos em que as relações estabelecidas com outras línguas ao longo do tempo lhe conferem riqueza e singularidade.

Candido (2000, p.30) nos recorda que “a obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam a sua posição”, assim mais do que testemunhas, por não só certificar dos acontecimentos mas responder a eles, Agostinho Neto, Ferreira Gullar e Xanana Gusmão são agentes históricos revolucionários passionalmente comprometidos que fazem do ofício poético um método de libertação interior em que a poesia é capaz de transformar: revelar este mundo e criar outro.

Referências

ABDALA, Benjamin. “**Timor, nos horizontes da língua portuguesa**”, in GARMES, Hélder (org.), *Engenho e Arte: imprensa e literatura de língua portuguesa em Goa, Macau e Timor-Leste*, São Paulo, Alameda, 2004, págs. 107-14.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8ª ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

DENIS, Benoit. **Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre**. Bauru: EDUSC, 2002.

GULLAR, Ferreira. **Toda Poesia**. 11.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

NETO, Agostinho. **Adeus à hora da largada. Havemos de voltar**. Disponível em: <<http://www.agostinhoneto.org>>. Acesso em: 15 de janeiro 2014.

GUSMÃO, Xanana. **Mar Meu – Poemas e Pinturas**, prefácio de Mia Couto, edição bilíngue português-tétum, Porto, Granito Editores e Livreiros, 1998.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

8.5 HISTÓRIAS QUE EU OUVIA QUANDO ERA CRIANÇA - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Márcia V. Cavalcante
Professora do Programa de Qualificação Docente em Timor-Leste
marciacalva@gmail.com
Maria Lúcia M. Almeida Morais
Professora da Educação Pré-Escolar em Dili
marialucia783@gmail.com

Neste trabalho pretendemos relatar como se deu o processo de recolha e adaptação para o público infantil de histórias que fazem parte da tradição oral timorense em diferentes regiões do país.

Em 2008, dentre os Projetos que faziam parte do PQLP havia o Ensino de Português Instrumental – ELPI. Nesse Projeto, no período compreendido entre fevereiro de 2008 a outubro de 2010, a pedido do Ministério da Educação de Timor-Leste – ME/Timor, desenvolveu-se o Curso de Português Instrumental para Professores da Pré-Escola de Dili¹⁵.

A base temática desse Curso foi o “Currículo da Pré-Primária - ME/Timor”. Em 2010, ao trabalhar o tema do Currículo “Minha Terra e eu / Ha’uhoha’uniarai”, observou-se a carência de histórias da tradição oral timorense que estivessem transcritas e adaptadas para serem utilizadas na Pré-escola. Percebeu-se também que muitas das histórias que aqueles professores ouviram na sua infância, todavia não haviam sido escritas. Porém permaneciam na memória desses docentes.

Parte da ausência desse material escrito é pelo fato de que essas histórias, na maioria das vezes, sempre foram contadas em língua tétum e nas demais línguas nacionais, sendo que grande parte desses idiomas são ágrafos. A língua Tétum, língua co oficial juntamente com o Português, apesar de ser também uma língua de tradição oral, é a única língua local que possui sua ortografia oficializada. Como afirma Costa (2012): “fundamentalmente uma língua de comunicação oral informal, só em 2004 é que o tétum conheceu uma norma ortográfica oficial (Padrão ortográfico da Língua Tétum - Decreto- Lei N°1/2004, de 14 de abril)” (COSTA, 2012, p. 116).

O resgate e o registro dessa literatura popular, que atualmente é contada às crianças pela tradição oral, podem ser realizados através de atividades como essa, pois só assim essas

¹⁵As autoras deste trabalho participaram do Curso de Português Instrumental para Professores da Pré-escola de Díli, de 2008 a 2010, respectivamente como professora e aluna-monitora.

histórias poderão ser preservadas e melhor divulgadas, não correndo o risco de serem esquecidas ao longo do tempo.

De acordo com Cascudo (2012, p. 55):

as estórias que ouvimos quando crianças constituem a iniciação à cultura geral. Por elas, antes de qualquer outro texto, aprendemos as noções claras de Justiça, a soberania da Bondade (...).

Entendemos que essas histórias têm grande importância para as crianças, pois além de retratarem aspectos da sua cultura e história, são narrativas que muitas vezes os seus pais e avós contavam. Sendo assim, podem e devem ser registradas em forma de livros. Possibilitando assim, que às crianças leiam para seus pais e avós, as histórias que eles mesmos ouviam dos seus antepassados.

Como afirma *Cascudo (2000, p. 09-11)*

O conto popular não é apenas emocional e delicioso, uma viagem ao país da infância (...). Revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos.

Levando em consideração a importância desse resgate e do registro dessas histórias, planejou-se com o grupo de professores-alunos do nível avançado a oficina “Histórias que ouvi quando era criança”. Essa oficina consistiu em um levantamento, por meio de diálogos em grupo, sobre as histórias que os professores ouviram durante a sua infância. Visando também à sensibilização desses professores sobre a importância da literatura infantil na Pré-escola.

Após a exposição oral por grupo, acerca das histórias que costumavam ouvir em sua infância, cada grupo selecionou, a partir dos relatos dos colegas, a história de que mais gostou, em seguida, começou-se o processo de escrita das histórias selecionadas. Posteriormente à escrita, as histórias foram ilustradas pelos próprios cursistas ou por familiares que também fizeram parte do trabalho de recolha.

Nas oficinas, os professores puderam refletir sobre os momentos de escuta de história durante a sua infância e a importância de serem eles também, contadores de histórias para as crianças, levando em consideração a importância desse aspecto para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Os relatos a seguir ilustram significados dessa experiência para alguns dos cursistas:

O grupo do livro que fizemos foi sobre a história de uma porca e os sete porquinhos, foi escrita pela professora Isabel que foi uma longa

história, mas fiz o resumo e traduzi em português e a professora já corrigiu e esse livro está na fase de preparação, podemos usar o tema animais. (Trecho de memorial do informante 1)



Figuras 1 e 2: capa do livro “Uma porca com os sete porquinhos – Fahi ida honiaoanhitu”. Contada pela professora Izabel Tilman - Same.

Quando escrevi os livros me ajudou muito para poder fazer coisas novas e aumentar novas ideias e também capacidade para poder fazer tudo. E foi a primeira vez que eu escrevi o livro de histórias. Fui como professora de Pré-Escolar já 10 anos mas ainda não fiz nenhum livro, mas hoje já sei como escrever um livro de histórias. (Trecho de memorial do informante 2).



Figuras 3 e 4: capa do livro “O rato Barnabé e o macaco Chico- Sikuho Barnabé”. Contada pela professora Joana Vasconcelos - Baguia-Baucau.

Baucau.

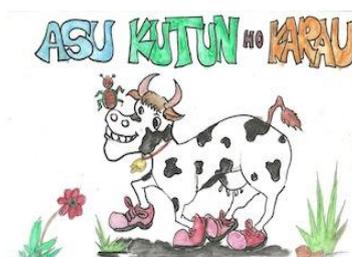


Figura 5 e 6: capa do livro “A pulga e a vaca - AsuKutuhokarau”. Contada pela professora Maria Lúcia M.A. Morais – Dili.



Figuras 7 e 8: capa do livro “O gato e o rato – Busaholaho”. Contada pela professora Maria Olga - Manatuto.

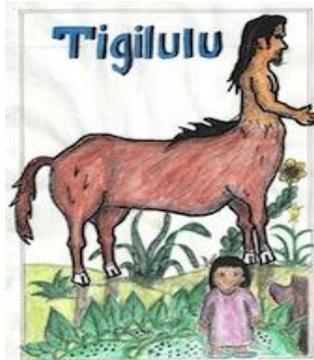


Figura 9: capa do livro “Tiguilulu”. Contada pela professora Amélia dos Reis - Ainaro.

Além dessas histórias, alguns professores continuam a registrar outras histórias como: “Mau-Lelo e Bui Soe”; “Manu-radi,asuhokuda”; “LenukhoTubaraun”; “Fetoklosan Bui Luma”; “KarauNakfilakanbafatuk”¹⁶, dentre outras. As histórias decorrentes desse trabalho de recolha estão em processo de preparação para publicação.

Referências

CASCUDO, Luís de Câmara. **Folclore do Brasil**. São Paulo: Global, 2012.

_____. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Cultura e Civilização**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Ediouro, 2000.

COSTA, Luís. A língua. Fator de identidade nacional leste-timorense. In Bastos, Neusa B. (org.) **Aspectos linguísticos, culturais e identitários**, São Paulo: PUC-SP, 2012.

JOLLES, André. **Formas Simples**: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Cultrix, 1976.

¹⁶As histórias ainda estão em processo de preparação para a publicação de forma bilíngue, porém os títulos em Português ainda não foram definidos.

8.6 A ESCRITUR(AÇÃO) DOS SUJEITOS E OS ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO NA LITERATURA

Mariene de Fátima Cordeiro de Queiroga – PQLP/CAPES¹⁷
marienequeiroga@hotmail.com

Na potência de sua ambivalência, certos espaços são capazes de levar-nos à sublimação do desejo e, por via de consequência, sensações de uma decepcionante dicotomia entre este sublime e o real. Nosso propósito é estudar os espaços representados e os contextos da obra *O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação* de Luís Cardoso, por uma atenta focalização da personalidade narrativa que transita no texto, assim como tudo aquilo que sugere o ambiente ao redor. Ambicionamos salientar certos traços do imaginário plástico e talvez político que tem assegurado o sucesso do quinto trabalho de ficção do autor. Ao mesmo tempo, dar visibilidade a produção artística como processo de educação e socialização. Nessa esfera, o imaginário criativo tanto do escritor quanto do leitor potencializam espaços na gestão de sua memória cultural. De tal sorte que a imaginação do autor transfigura e coincide com a do próprio personagem e da aura que deste irradia. O que não elimina, porém toda sombra do princípio de realidade. Talvez a música da escrita se conquiste a este preço. Nosso trabalho terá como principais apoios teóricos os estudos sobre o imaginário de Bachelard (1988), Joachim (2010), assim como os recursos psicanalíticos de Bellemin-Noel (1978) e as reflexões semióticas de matriz peirceana de Daniel Bougnoux (1994).

O plano da imaginação a escrita surge como possível linha de fuga ou realização tanto na existência, quanto nas formas de regozijo da sublimação dos desejos do (in)consciente humano. Os caminhos de evasão de uma realidade quimérica suturam a idealização do espaço desejável em oposição ao espaço concreto, traça a dicotomia do real e do sonho como expressão da imaginação. Ao que é palpável e visível a forma do anti-espaço geográfico nasce como reação imagética da liberdade na expressão de imortalidade e infinitude. A imortalidade como figuração da alma humana e a tudo que é invisível, aos sentidos, a anti-matéria, ao espírito, a subjetivação, embarca na esteira da memória, do espírito e do legado humano como justaposição da eternidade nas contradições da finitude. Convencionou-se dizer que o homem

¹⁷Mestre em Literatura e Interculturalidade (2013) pela Universidade Estadual da Paraíba com experiência em pesquisa e ensino de português e estudos literários. Atualmente participa do Programa de Qualificação de Professores e Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculado à cooperação internacional entre Timor Leste e Brasil.

antes de morrer, é preciso fazer três coisas: plantar uma árvore, ter um filho e escrever um livro. Entretanto, a eternidade não está somente na materialidade de sua configuração ou espaço que as coisas ocupam, mas na representação etérea de seus sentidos. Ainda que não tenham permanência, sua presença será vindoura na memória. É nessa carruagem que a literatura parte para uma dupla função: a educação e socialização dos indivíduos e a imortalidade no plano da imaginação tanto de quem a produz quanto de quem a consome. E a escrita cardoseana¹⁸ tem muito a contribuir nesse aspecto.

A íntima relação da Literatura com os Estudos Socioculturais mobiliza num contexto espacial a produção de práticas e hábitos um processo civilizatório. A pensar nesse decurso como mecanismos de matérias primas não somente na validação de produtos finais engendrados como elementos culturais, mas refutá-los também como dispositivos norteadores de produção artística do autor, inclusive, na sua formação identitária. No circuito ir e vir das práticas de emanção e recepção das inter-relações culturais como um dinâmico efeito *bumerangue*, afirmo esclarecer a influência e não determinismo do espaço social na fabricação da arte. A esse respeito, Joachim (2010) acrescenta que a ambivalência nas personalidades ou obras traduz uma “dilaceração entre as três faces do tempo, passado/presente/futuro, em oposição diádica”. Joachim (2010) esclarece ainda que “é preciso separar, até certo ponto, vida do escritor e do artista, funcionamento de sua obra. Porém, às fronteiras restam amiúde difíceis de circunscrever.” (JOACHIM, 2010, p. 158). É necessário questionar inclusive as asserções da Psicologia ou da Psicanálise na explicação de todos os fenômenos literários e artísticos manifestos que contabilizam a carência de explicação.

Posto neste ritmo, o mover revolucionário marcado pela convergência entre política, cultura, vida pública e privada convergiu na formação de múltiplas representações de sujeito, especificamente nos períodos de invasões no Timor Leste. É necessário promover o entendimento da forma como esses engendamentos serviram de combustível inspirador para demanda artística do autor Luís Cardoso na formação dos cenários de suas produções literárias. De como o autor representa, pelo artifício da verossimilhança, a vivência dos jovens e anciãos em espaços públicos e privados no contexto de sua produção, por meio de suas experiências. Nesse percurso, a militância de resistência do autor como recusa do espaço real, a imposição da identidade estrangeira no território timorense, serviria de preparação para produção do livro *O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação*, que pode ser lido como expressão de resistência à revelia conservadora dos bens de produção da cultura

¹⁸Refere-se ao estilo literário do autor Luís Cardoso

amordaçada pela ordem das relações de poder. A respeito disso, Adelino Gomes¹⁹ faz as seguintes considerações sobre a obra:

Nela se misturam tempos históricos afastados, geografias distantes, guerra e paz, amor e violência, traições e heroísmo, sempre vingança e sempre perdão, numa féerie de realismo mágico com salpicos de um certo messianismo ... E se é verdade que sobre todo o livro perpassarão ecos desse encontro entre dois pequenos povos misteriosos de um e do outro extremos geográficos, a fina e delicada, mas acerada e arrasadora ironia crítica do autor não deixa de acertar contas com uma certa (não extinta ainda hoje) empáfia de governantes, militares, exilados-transformados-e-comerciantes-e-terra-tenentes que a velha potência colonial foi enviado para a mais longínqua (e sempre esquecida) das suas possessões. (GOMES, 2013)

O nacionalismo timorense surge em meio à mistura de raças e ruptura com a dependência política. Intrinsecamente retomava-se a problematização da identidade nacional e política do povo maubere. Na representação dos espaços dois planos se evidenciam: o real como materialização dos feitos passados e sequências de “*agoras*”; e o plano imaginário, como espaço de conforto e delírio. A representação funda o inconsciente pelo conteúdo manifesto e está representado no cerne da literatura. Falar de imaginação é falar de algo indispensável, a saber, em palavra mítica, análoga aos conteúdos latentes, como num sonho. É esse sonho que impulsiona os agentes escritor-leitor para romper fronteiras, e descobrir novos cenários montados numa espécie de retalhamento e sequência de imagens. Tanto em psicanálise quanto imaginação simbólica as palavras representam, ou seja, substituem, ocupam o lugar de realidades a serem descobertas por trás de sua figuração como uma máscara. Nesse sentido o texto é semelhante ao sonho. Os espaços em branco do texto e o não dito também compõem o cenário onírico. Em todo sonho um desejo pulsional tem de ser representado como realizado. A obra literária pensada neste aspecto não é o sonho, mas a fantasia do sonho que povoa a escrita.

Bibliografia

BACHELARD, G. *A Poética do Devaneio*. Tradução, Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

¹⁹Sessão de lançamento do livro *O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação*, de Luís Cardoso, no dia 20 de março de 2013. Disponível em: <http://recursos.portoeditora.pt/recurso?id=9224191>

BOUGNOUX, Daniel. *Introdução às ciências da informação e da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CARMO, Carina Infante do. *Adolescer em clausura: Olhares de Aquilino, Régio e Vergílio Ferreira sobre o romance de internato*. Viseu: Universidade de Algarve & Centro de Estudos Aquilino Ribeiro; Eden gráfico, 1998. pp.37-45.

JOACHIM, Sébastien. *Poética do imaginário: leitura do mito*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, 311 p.

CARDOSO, Luís. *O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação*. 1.ed. Porto: Sextante Editora, 2013.

NOEL, Jean Bellemin. *Psicanálise e Literatura*. Tradução; Álvaro Lorencini e Sandra Nitri. São Paulo: Editora Cultrix, 1978. 102 pp.

8.7 DOM BOAVENTURA: UM SÍMBOLO DA RESISTÊNCIA TIMORENSE PRESERVADO PELA CULTURA ORAL DO SEU POVO

Mario Paulo da Costa
Aluno do Curso de Formação dos Professores para a Educação Básica da UNTL
cmari5315@gmail.com

Mariazinha Ferreira da Conceição
Aluno do Curso de Formação dos Professores para a Educação Básica da UNTL
aneslvzinha@gmail.com

MaikhelAcasio da Costa
Aluno do Curso de Formação dos Professores para a Educação Básica da UNTL
maikacacio@gmail.com

O presente trabalho começou seu desenvolvimento nos estudos da disciplina de história do curso de Formação de Professores da UNTL. Naquela altura, entendemos que muitos registros da história de Timor Leste só podiam ser encontrados na memória e nas narrativas orais de nosso povo e que os registros escritos eram quase todos feitos por estrangeiros e nem sempre lidos por nós, timorenses. O estudo tem a intenção de incentivar a pesquisa, a socialização e as reflexões sobre a história e a literatura a respeito de Dom Boaventura da Costa Souto Maior, importante símbolo de luta, politização e resistência timorense.

A história desse personagem, com suas lutas e conquistas foi proibida durante todo o processo da colonização portuguesa, contra a qual se rebelou. Entretanto, seus feitos e sua alma foram preservados e ganharam corpo na memória de seu povo, por meio da liberdade política concedida pela literatura. A autodeterminação em Timor-Leste possibilitou o reconhecimento oficial pelo governo e também as pesquisas e registros dessa história em um movimento que reúne literatura e história.

As Origens de Dom Boaventura

Dom Boaventura nasceu no distrito Same, filho de dom Duarte da Costa Souto Maior e Rosa Noikerek. Sua data de nascimento não é conhecida. Seu pai, também natural de distrito Same, sua mãe do distrito de Viqueque. Teve um irmão e duas irmãs chamados Vicente da costa, Maria da costa e Quitéria da costa. Casou-se com Dona Paulina, a filha do régulo de Maubisse, e teve uma filha chamada Dona Rosa da Costa.

Entrou no colégio da missão de Lahane, Dili, no ano 1895 e foi raptado pelo povo de Manufahi, com ordem de seu pai em 1898, por ocasião da revolta daquela povo para apoiar as

operações da resistência contra a administração portuguesa ou colonialismo português. Assim, assumiu como comandante ou principal liderança da rebelião de Manufahistas em 1911, onde mobilizou outras lideranças e resistiu com bravura a despeito da diferença de recursos em relação aos portugueses (os revoltosos timorenses não tinham armas e dispunham de muito menos homens em suas tropas, os portugueses tinham artilharias, apoio de outros timorenses e traziam tropas de outras colônias).

Derrotado na guerra de Manufahi, Dom Boaventura rendeu-se em 26 de Outubro de 1912. Foi preso e levado para Dili onde as autoridades o conduziram a um destino desconhecido. Não sabemos se foi mandado para cadeia de Ai pelo (Bazartete), para presídio de Balibo, ou para ilha de Atauro. Também se desconhece o dia, as condições da morte e o que foi feito de seu corpo.

Há versões de algumas testemunha timorenses, que contam que a sua cabeça foi cortada e enterrada à entrada do cemitério de Santa Cruz, em Dili, para que muitas pessoas a pisassem. Outra versão diz que ele foi preso em Ai pelo e cuidado pelas tropas negras (soldados que foram trazidos pelos portugueses de Angola e Moçambique). O liurai de Flores – Indonésia, teria negociado sua libertação oferecendo garrafas de aguardente aos soldados. Assim conseguiram levar Dom Boaventura para Flores onde viveu até sua morte. Mas, o povo de Manufahi acredita que seu corpo não pode ser encontrado porque Dom Boaventura era um anjo.

O Contexto de Dom Boaventura

Descontente, assim como seu pai e outros timorenses com a exploração da colonização portuguesa, assumiu a defesa de seu povo contra os “MalaeMutin” (como eram chamadas as autoridades e os representantes portugueses em Timor-Leste) por isso havia estabelecido contatos com vários reinos querendo reunir esforços para combater abertamente o governo português.

Outros motivos inspiraram a revolta. No campo pessoal, uma fonte holandesa, segundo Dom Carlos Filipe Ximenes Belo afirma que o tenente Luís Silva estuprou a esposa de Dom Boaventura, que respondeu a esta violência, assassinando o oficial. Também dizem que o tenente violentou a irmã de D. Luis de Oecussie esbofeteou em público o dato D. Vicente, que era irmão de Dom Boaventura.

Além disso temos outros fatores que motivaram a guerra de Manufahi. Nos campos político e econômico, a revolta contra a exploração das autoridades coloniais de aumentar

impostos de uma pataca para duas patacas e dez ovos. A influência dos “Ideais de Independência” contra o colonialismo português, que tinham origens nos movimentos de libertação ou independência em outras colônias como Filipinas, também causaram impacto em Timor. A troca do regime de império para república em Portugal no dia 10 de Janeiro 1910 (e a troca de bandeiras), que provocou medo em alguns luirais de perderem seus privilégios, já que se consideravam aliados do rei.

O escritor Abilio Araújo (1977) afirmou que na realidade, a história da Guerra de Manufahi contra os MalaeMutin, em Timor-Leste teve como motivos:

- A revolta contra a troca de regime e de bandeira em Portugal por alguns liuraies e chefes de sucos e distritos como: Luca, Baucau, e outros lugares em Timor-Leste.
- Primeira guerra, no ano de 1895.
- A Guerra anterior que aconteceu no ano de 1907 e que foi liderada por Dom Duarte, pai de Dom Boaventura.

Assim todos os argumentos Guerra de Manufahi mostravam inspiração política como expulsar coloniais portugueses e a autoridade e exploração estrangeiras de Timor-Leste.

Algumas Conclusões

Vemos a importância de pesquisar e discutir este tema como possibilidade de reconstrução da história de Timor-Leste, contada pelos próprios Timor-oan, reconhecendo os seus valores culturais, símbolos, heróis, crenças e a riqueza de sua literatura oral. Constatamos na nossa pesquisa que a história de Timor-Leste quase sempre tem sido contada pelos estrangeiros e muitas vezes, estes estrangeiros têm interesse de explorar a nação de Timor-leste, impondo as suas histórias a sua cultura e os seus objetivos. Assim encontramos nesse trabalho um instrumento para fazer esta pesquisa dando voz ao imaginário, às crenças e lendas populares. Também constatamos que a história da Dom Boaventura sobreviveu por meio das narrativas orais, que a preservaram na memória, já que essa história aconteceu no período de repressão imposto pelo colonialismo português, sendo considerada proibida.

Referências:

ARAÚJO, Abilio et al. **Timor Leste**, Os Loricos voltaram a cantar. edição do Autor, Lisboa, Junho de 1977, 199 pp.

BELO, Dom Carlos Filipe Ximenes. **A guerra de Manufahi**. Liberdade. Disponível em: <http://jano-buti.blogspot.com/2012/02/os-protagonistas-da-geurra-de-manufahi.html>. Acessado em 05/11/2013.

BELO, Dom Carlos Filipe Ximenes. **A guerra de Manufahi** (1911-1912). Baucau. Tipografia Diocesana Baucau, 2012.

DURAND, Frédéric. **História de Timor Leste**. Lidel, Lisboa Porto: 2009.

8.8 HAMULAK: A POESIA NARRATIVA DE TRADIÇÃO ORAL DO ÉTNICO TÉTUM EM FOHOREM TIMOR-LESTE

Nuno da Silva Gomes
Universidade Nacional Timor-Lorosa'e
gomes_nunos@yahoo.com

Introdução

A língua e os seus falantes são considerados como duas faces duma só moeda, como um sistema inseparável. Uma língua existe porque tem falantes, os quais utilizam a língua como uma ponte de ligação entre a comunidade, sendo considera a língua como uma parte importante do sistema social da comunidade. O Homem necessita dos outros seres humanos e de viver numa comunidade, para o enriquecimento e o desenvolvimento da sua qualidade de vida, bem como para expressar os seus pensamentos sobre a natureza, na sua convivência quotidiana. Por isso, o homem preciso da língua como um meio de comunicação e interação, tanto entre a comunidade da mesma etnia, como também com outras etnias.

Língua tétum é uma das 16 línguas faladas em Timor-leste, nomeadamente nas zonas de Suai e Viqueque. Os seus falantes espalham-se pela área de Natarbora, Luca, Lacluta, Fehuk riin, Samoro, fatuberliu, Alas, e Bibi susu (Geoffry Hull, De Sá, 1961).

Hamulak – a linguagem apresentada nas ocasiões rituais formais tradicionais – apresenta-se como um gênero da literatura oral, que ainda permanece, e que é considerado como um meio de comunicação, de transferência de saberes, valores e normas sociais do leste timorense. Normalmente, o *Hamulak* é apresentado em cerimônias rituais, formal e tradicional, tais como a inauguração da casa tradicional ou casa sagrada (uma lulik), a abertura da nova horta (to'os foun), como maneira de cumprimentar os autoridades (hasee liurai), como a cerimônia funeral (hakoi mate).

Recentemente o *hamulak* também transformou e penetrou profundamente nas atividades modernas: como na ordenação dum novo padre ou bispo, no cumprimento às autoridades de alto nível (ao Presidente, ao primeiro-ministro e a outras autoridades que são consideradas importantes).

A comunidade do étnico Tétum considera o *hamulak* como uma oração narrativa. Há diferenças entre a linguagem comum e a linguagem do *hamulak*. A diferença principal é, sobretudo, no uso da palavra que é apresentada nas ocasiões rituais, formal e tradicional, e pela pessoa determinada. A linguagem do hamulak é uma linguagem dos antepassados e é

considerada como língua sagrada (lia lulik), por isso é preciso respeitar as regras estabelecidas.

Os seguidores desta tradição acreditam que a apresentação sem cumprir as regras pode causar a morte precoce (mate koson) do mako'an (apresentador do hamulak). O mako'an era visto como o sacerdote ritual da comunidade, ele assume um papel de mediador entre a comunidade, bem como a ligação entre a comunidade e os seus antepassados "kukun" (o mundo invisível). Os timorenses (leia-se étnico tétum) ainda mantêm uma ligação muito íntima com os seus antepassados. Esta intimidade está presente na sua tradição oral (hamulak) e no seu hábito do tunu (uma atividade ritual de matar animais, normalmente porco ou galo, para ver o fígado).

Este aspecto faz-nos entender que o hamulak utiliza os símbolos convencionais como base de apresentação e, por isso, é interessante para o estudo científico e a interpretação desta linguagem, permitindo saber os pensamentos preciosos que estão por trás da expressão oral do hamulak.

Por causa da estreita interligação entre a comunidade do étnico tétum e a sua expressão de tradição oral, que ainda permanece naquela comunidade, este estudo vai apresentar uma descrição inicial sobre um texto do hamulak na ocasião de funeral (hakoi mate).

O problema

O problema principal deste estudo, obviamente, está subjacente no tópico deste trabalho. O problema essencial pode ser resumido na seguinte questão: quais os aspectos da cultura subjacentes à poesia narrativa «hamulak»?

A partir desta questão podemos ainda referir-nos aos aspectos culturais presentes na dimensão da relação entre o homem e os outros seres humanos, entre o homem e o seu ente supremo (maromak), e entre o homem e a natureza.

A Fundamentação Teórica

De acordo com Sapir-Whorf, (citado pelo Mbetse, 1995), as diferenças culturais têm a ver com diferença da língua (Hudson, 1985: 103; Mslmkjear, 1991:306-307). Sapir-whorf apresentou uma doutrina designada por "cultural relativity" - relatividade cultural. Sapir sublinhou ainda que existe uma relação entre a língua e o estudo cultural. Whorf apresentou um estudo linguístico, segundo o qual a língua está intimamente ligada ao pensamento da

comunidade. Embora tenha enfrentado muitos desafios, o estudo destes dois cientistas (Sapir-Whorf), deixou pelo menos uma base fundamental para analisar a relação entre a língua e a cultura dos seus falantes.

No âmbito do desenvolvimento da linguística na Indonésia, surgiu o conceito da cultural linguistic (linguistik kebudayaan) Suharno, 1992). O pioneiro do surgimento deste conceito na Indonésia foi o Professor Bagus. Este conceito no Ocidente é designado por anthropology of language, na Indonésia utiliza-se, muitas vezes, para designar o estudo da cultura baseada nos dados linguísticos. Ou seja, o aproveitamento da língua para analisar a cultura dos seus falantes.

Num seminário internacional em Bali, o professor Bagus acrescentou que o antropolinguístico (anthropology of language) é um estudo da língua no contexto da sua relação com a cultura. O desenvolvimento dos conceitos mencionados tem por base o ponto de vista White & Dillingham (1973:31): “Language is a part of culture; the science of linguistics is subdivision of culturology” (Alisyabana, 1979).

Este estudo baseia-se no conceito do Professor Dr. I Gusti Ngurah Bagus. O modelo da análise segue o modelo do Professor Mbete (1996) sobre as palavras tábu da língua Sumba, dialecto Kampera, e outros modelos que estudam a ligação entre a língua e a respectiva cultura.

A descrição do hamulak

Este hamulak foi apresentado por Luan Pedro, Mako'an (o sacerdote ritual do étnico tétum), gravação e tradução de Nuno Silva Gomes, na ocasião da cerimônia ritual tradicional formal do funeral de Kalon Fahik. Este texto constituído por 57 pares de palavras em paralelismo. Apresenta-se em duas línguas (tétum e português). A tradução apresentada é tradução livre, evitando a tradução direta para que o leitor possa acompanhar toda a narração. No caso da inexistência de palavras sinônimas no português, coloca-se a explicação em nota de rodapé, para ajudar o leitor a compreender e entender bem o texto e o contexto.

Tétum

Português

I

1. Na'i lakan oan // na'i roman oan

O dono do brilho//o senhor da luz

2. ne'e leten ba//ne'e aas ba

está nas alturas//está no lugar mais alto

3. *ne'e nu wirun ba//bua wirun ba* *Está em cima do coqueiro//em cima da arequeira*
4. *Nu diki meak//bua diki meak* *está na ponta do coqueiro//no cimo da arequeira*
5. *Lolo liman la to'o//bi'i ain la daer* *estender a mão não chega//erguer os pés não chega*
6. *lesu nakore//biru nakasuk²⁰* *o lesu desapertar-se//o biru caiu para trás*
7. *temi la to'o//kaer la kona* *não é capaz de ser dito//não é capaz de pegar*

II

8. *nu'u waa ida // nu'u ma'un ida* *como uma gota de orvalho// como um rocio da água*
9. *nuu nodi mai//niri nodi mai* *soprou-o para cá//levou-o para cá*
10. *nuu tama liu//niri tama liu* *aspirou para dentro//exalou-o para dentro*
11. *nola usuk leet//nola hae ne'an²¹* *pelo meio do "usuk"/ /escapou-se pela "hae ne'an"*
12. *monu ba bikan// turu ba kusi²²* *caio dentro do prato//entrou no kusi*
13. *na nola ti'an// nemu nola ti'an* *já o comeu//já o bebeu*
14. *nalo isi manas//nalo ulu moras* *causou a febre//motivou dor da cabeça*
15. *na'ak horak tasi//na'ak horak foho²³* *diz-se "horak" da montanha//adivinha-se horak do mar*

III

16. *(foin)ba bolu nola//(foin) nalia nola* *vai chamando//vai trazendo*
17. *ema matan dook//ema tusi na'in²⁴* *pessoa de visão longo//a pessoa curador*

²⁰Lesu é um pano tradicional, utilizado pelos régulos, que se enrola na cabeça, enquanto biru também é panu usa-se para amarrar o lesu.

²¹Usuk é um componente da casa tradicional, quando não está bem apertado pode deixar o vento ou a chuva entrar. *Usukleet//haene'an* neste contexto é vista como um símbolo de amizade entre a sociedade. Nota-se bem, a morte foi causado por usuk e haene'an que não está bem apertado. Isto é, o telhado da casa está aberto, e o mako'an anunciou que a morte foi causadapelo afastamento (inimizade) da família.

²² É uma espécie de garrafão tradicional de origem chinesa. Utiliza-se muito para pôr água que se mantém fresca.

²³Horak é a maneira de adivinhar uma doença desconhecida.

18. <i>to 'o ona mai//dai ona mai</i>	<i>(ele) chegou//(ele) apareceu</i>
19. <i>nodi dikin hitu//nodi abut hitu</i>	<i>levou sete raízes //tragou sete folhas tenras</i>
20. <i>nodi mai kose//nodi mai sa 'u²⁵</i>	<i>esfregou-se//pegar com jeito</i>
21. <i>kose la nola//sa 'u la nola</i>	<i>esfregou não o curou//passar a mão não o curou</i>
22. <i>beran basu dei//is basu dei</i>	<i>perdeu a força//(já) perdeu a respiração</i>
23. <i>nawan kotu ti 'an//ruin tohar ti 'an</i>	<i>parou a respiração //(já) partiu os ossos</i>
24. <i>ulun luni lor ain tebe kotan²⁶</i>	<i>cabeça em direcção a lor//as pernas dirigiu-se a kotan</i>
<i>IV</i>	
25. <i>(foin) ba bolu nola//nalia nola</i>	<i>vai chamar//fazer chegar</i>
26. <i>niak malun loro//niak tuan loro²⁷</i>	<i>(o seu) malun loro//tuan loro</i>
27. <i>to 'o ona mai // dai ona mai</i>	<i>já chegou//já aproximou</i>
28. <i>(na 'ak) ruin tohar ti 'an//nawan kotu ti 'an</i>	<i>(dizendo) já partiu os ossos// já parou a respiração</i>
29. <i>lun turu-turu//lun hali-halik</i>	<i>caindo as lágrimas // começando a chorar</i>
30. <i>don loron tolu//don kalan tolu</i>	<i>três dias de luto// três noites de luto</i>
<i>V</i>	
31. <i>(foin) namenu tuir//tau lia tuir</i>	<i>(depois) aconselhou-o // (depois) enviar mensagem</i>
32. <i>(na 'ak) la 'a mela ukun//la 'a mela badu</i>	<i>(dizendo) deixa ficar as ordens // deixa ficar as leis</i>

²⁴ A tradução directa é “a pessoa de olhos longe”, isto é, a pessoa que tem um visão muito longa. Ela pode predizer um acontecimento que vai acontecer ou adivinhar já aconteceu.

²⁵ Sa'u é passar com a mão ou esfregar com jeito. Era a maneira do matandook (feiticeiro) tratar os doentes.

²⁶ Lor e kotan são componentes da casa sagrada (uma lulik). Lor é o lugar mais sagrado, é para guardar os objectos sagrados, enquanto o kotan é uma barreira feita de madeira, para separar o homem e a mulher. Repare-se bem, a perna dirige-se à kotan e a cabeça para lor, isto indica a posição da morte, sempre em direcção ao lor que é vista como o lugar mais sagrado. A orientação da morte é sempre dirigida para montanha (foho). Esta comunidade acredita na ressurreição dos mortos.

²⁷ Malun loro//tuan loro é a pessoa indicada para publicar a morte. A tradução directa é malun/tuan = família e loro = sol. Segundo a fé do étnico tétum o sol é a figura superior (ente supremo).

33. <i>mela makerek//mela badaen</i> <i>artes</i>	<i>deixa ficar as belas//deixa ficar as</i>
34. <i>mela taha ro'at//mela badi ro'at</i>	<i>ficar as catanas afiadas//ficar o pá afiado</i>
35. <i>la'a liu dei//la'a basu dei</i>	<i>vais a frente // caminhando adiante</i>
36. <i>tuir dalan tuan//tuir inuk tuan</i> ²⁸	<i>dirigiu-se o velho caminho//dirigiu-se</i> <i>a velha vereda</i>
37. <i>mola nu abat//mola bua abat</i>	<i>passar por quintal dos coqueiros//passar</i> <i>por pomar da areca</i>
38. <i>mola hudi abat//mola tohu abat</i>	<i>passar por quinta das bananas//por</i> <i>quinta da cana -de açúcar</i>
49. <i>la'a liu dei // la'a basu dei</i>	<i>vais a frente//caminhar adiante</i>
40. <i>la'a su'u ain // la'a su'u liman</i> ²⁹	<i>caminhar com as próprias pernas//com</i> <i>as próprias mãos</i>
41. <i>rona asu lian // rona fui lian</i> ³⁰	<i>(se) ouvisse o som do cão//ouvisse o som</i> <i>da flauta</i>
42. <i>lais tama rokat // lais tama hiban</i>	<i>esconde-se no mato//entra-se nas florestas</i>
43. <i>la'a liu dei // la'a basu dei</i> <i>adiante</i>	<i>passar a frente//caminha-se</i>
44. <i>to'o ona ba // dai ona ba</i>	<i>chegaste já //aproximaste já</i>
45. <i>uma ahok tuan // rii tuur tuan</i> ³¹	<i>(o teu) lugar antiga // (a tua) casa velha</i>
46. <i>uma fatu-kabelak // uma rai helin</i> ³²	<i>a casa de pedras planas//a casa dos</i> <i>espíritos</i>
47. <i>toba ba nia // mela ba nia</i>	<i>durma ai //situa-se ai</i>

VI

48. <i>kusu kikar lai // seti kikar lia</i> <i>vez</i>	<i>(vou) pedir outra vez//rogar outra</i>
---	---

²⁸ Dalan e inuk; ambos referem o caminho. *Dalan* é o caminho para pessoas enquanto o *inuk* para os animais selvagens. O caminho antigo (dalantuan) de todos os homens é o cemitério, esta mensagem é dirigido à alma pela morte. Seguindo sempre o caminho dos teus antepassados, não olha para traz nem para outro lado.

²⁹ De acordo com Luís Costa, *su'u* é ser preferível ou ser melhor. *Su'uainsu'uliman* neste contexto entende-se como as próprias mãos, o que é considerado como a mão preferível.

³⁰ *Fui* é uma flauta típica timorense, usa-se muito pelos caçadores para chamar e motivar os cães em busca dos veados e javalis.

³¹ O cemitério é considerado como o lugar antigo do morto.

³² Uma *fatukabelak*//uma *raihelin*, traduzido por casa dos espíritos, porque os timorenses acreditavam e ainda acreditam que a morte não é o fim do mundo, mas ele (o morto) passou para outro mundo que se chama *raihelin* (mundo invisível). Os vivos estão num lugar que se chama *railoren* (mundo visível).

49. <i>ama na'i sia // bei na'i sia</i>	<i>o senhor tudo poderoso//o ancestral tudo poderoso</i>
50. <i>na'i kukun sia // na'i kalan sia</i>	<i>o senhor do escuro//o senhor da noite</i>
51. <i>na'i tuan sia // na'i kerek sia</i> <i>antigo</i>	<i>o senhor velho//o senhor muito</i>
52. <i>ami mesa koson // ami mesa nurak</i>	<i>somos novos//somos mimosos</i>
53. <i>asu hahán seluk // (nu'u) manu kari seluk³³</i>	<i>cão mal alimentado// (como) galo mal apanhado as alimentações</i>
54. <i>temi lato'o // terik la to'o</i>	<i>não sou capaz de dizer//não sou capaz de apresentar</i>
55. <i>mato'o ami ibun // mato'o ami lian</i>	<i>completa-te a minha palavra//completa-te a minha apresentação</i>
56. <i>ibu murak mean // lia murak mean</i>	<i>(a tua palavra) é de ouro// (a tua aconselha é de ouro</i>
57. <i>ibu dato nakotu // lia dato nakotu</i>	<i>a palavra terminada//o problema acabado</i>

Referências

SÁ, Artur Basílio de. **Textos em Teto da Literatura Oral Timorese**. Lisboa:Junta de Investigações do Ultramar Centro de Estudos Políticos e Sociais, 1961.

FOX, James J. **Semantic Parallelism in Rotinese Ritual Language**. Jakarta :Jambata, 1971.

----- **Bahasa, SastradanSejarah:**

KumpulanKaranganMengenaiMasyarakatPulauRoti. Jakarta: Jambata, 1986.

GRIMES, Charles. **A guide to the people and Languages of Nusa Tenggara**, Kupang: ArthaWacana Press, 1997.

HUDSON, R.A. **Sociolinguistics**, Cambridge: University Press, 1985.

KUNTJARANINGRAT. **Kebudayaan, mentalitas dan pembangunan**. Jakarta: Gramedia, 1984.

Mbete, Aron Meko. **Kata-kata tabuDalamBahasaSumbaDialekKambera**, *In* Linguistikaedisi V. Denpasar: Program magister Linguistik, 1996.

FINNEGAN, Ruth. **Oral Poetry: Its Nature Significance and Social Context**. New York: Cambridge University Press, 1977.

³³ Cão e galo são palavras metafóricas. Refere-se ao mako'an, como cão mal alimentado, refere-se a sua incompetência de apresentar o hamulak. Fica mais claro que haja uma ligação muito íntima entre o mako'an com o «kukun». Eles ainda acreditam que a apresentação do hamulak, sem cumprir as regras estabelecidas, pode levar o apresentador a morrer muito cedo «abutlanaruk».

SUHARNO, Ignacius. “**LinguistikKultural**”, *In* majalah (Revista) ilmu-ilmusastraIndonesia, 1982.

SAMELY, Úrsula. . “**Semantic Paralelismna Textual Cohesion the Art of KedangRitual Oratory.**” In International conference on humaniora science, Yogyakarta:GajahMada University, 1996.

WHITE, Leslie A. & Beth Dillingham.**The Concept of Culture.** Burgess Publishing Company, 1973.

8.9 GUERRA DE MANUFAHI: MEMÓRIAS DA RESISTÊNCIA TIMORENSE PRESERVADAS NA CULTURA ORAL

Patrício Soares Ximenes
aluno do Curso de Formação dos Professores para a Educação Básica da UNTL
patricioximenes2@gmail.com

Juliana Rosária de Jesus
aluna do Curso de Formação dos Professores para a Educação Básica da UNTL
anaylrosary@gmail.com

Francisca França Faria
aluna do Curso de Formação dos Professores para a Educação Básica da UNTL
sanchomorinho@gmail.com

Este trabalho iniciou com as pesquisas e estudos feitos na disciplina de história do curso de Formação dos Professores para a Educação Básica da UNTL. Entendendo a importância da literatura oral para a compreensão e construção da história de Timor-Leste, coletamos dados e debatemos sobre a Guerra de Manufahi, símbolo da resistência contra o colonialismo português e tem como objetivo pesquisar e debater os registros dessa história presentes nas várias versões do imaginário nacional por meio das narrativas orais.

Sementes dessa Guerra

D. Duarte da Costa Souto Maior, Liurai de Manufahi, em 1895 rebelou-se contra a autoridade dos colonizadores, recusando-se a pagar as fintas e enviar os homens para trabalho forçado ao Governador Celestino da Silva, aliou-se às lideranças de Raimean, Suai, Camenassa, Tutuloru e Letefoho. O combate durou 50 dias, fez muitos mortos e feridos e nenhum vencedor. Por fim, D. Duarte pagou a finta e permitiu que instalassem um posto militar em Manufahi, mas não aceitou reconhecer a autoridade de Governador português, em Dili.

O contexto naquela altura (1910) tinha razões políticas, econômicas e nacionalistas que motivavam os revoltosos timorenses. No contexto político, a troca de bandeira em Portugal que mudou o regime de Monarquia para República, causou insegurança em alguns liurais, que se consideravam aliados ao rei e temiam perder seus poderes. No contexto econômico, os liurais e chefes tinham insatisfação crescente com os pagamentos de impostos e fornecimentos de homens e recursos para Portugal. No contexto nacionalista, os revoltosos queriam expulsar os Malae Mutin (referência aos portugueses colonizadores em Timor-Leste), afirmando que “Timor era para os timorenses”. Também contam alguns que as notícias de luta

por independência de algumas colônias na Ásia, animavam os desejos de independência dos timorenses.

A Revolta de Manufahi

Segundo algumas fontes, o tenente português Luís Silva teria violentado a esposa do Liurai Boaventura e esbofeteado seu irmão, o dato D. Vicente. Alguns dizem que o tenente violou também a irmã de D. Luis de Oecussi. Em resposta, os homens de D. Boaventura mataram o oficial e deflagraram a guerra de Manufahi.

A guerra começou em Janeiro de 1912. Neste período, o governador Filomeno da Câmara tentou retomar Aileu, que se achava sob a liderança dos rebeldes mas foi repellido pelas forças timorenses que contavam com o apoio de 15 reinos: Atabae, Atsabe, Cailaco, Deribate, Ermera, Matata, Punilala, Suai, Leimean, Bibuçuco, Alas, Turiscai, Lequidoe, Raimean e Covalima. Em fevereiro o governador recebeu o reforço da Canhoneira Pátria e também navios com as tropas vindas de Goa e de Moçambique, enfraquecendo os rebeldes timorenses.

A partir de fevereiro até março de 1912, a guerra continuou sangrenta com muitas mortes dos dois lados. Os Manufahistas estavam entrincheirados nas fortalezas de Riaco e Leo-Laco, com muitas mortos e presos entre seus companheiros. Em volta havia “aldeias abandonadas, casas incendiadas, roubo de gado, abandono de culturas (Café, milho e arroz), doenças, fome e morte” (ARAÚJO, 1997). As tropas Portuguesas atacavam as populações de Bobonaro, Atabae, Atsabe, Hatolia e Cailaco para intimidar e impedir que as pessoas apoiassem os rebeldes. Muitas pessoas fugiam para os reinos vizinhos e para Timor-Oeste e muitos foram mortos ao tentar fugir. Os timorenses rebeldes que eram mortos muitas vezes tinham suas cabeças cortadas e expostas. Em abril de 1912, D. Boaventura tentou render-se ao governador que não o atendeu.

Dom Boaventura sentiu falta de mais apoio por parte dos timorenses. Em meados de março de 1912 o régulo de Ambeno, D. João da Cruz revoltou-se contra Portugal aumentando a força dos revoltosos timorenses.

No final do abril, chegaram dois navios com moçambicanos, para apoiar Portugal. Além disto, os portugueses dispunham ainda de artilharias pesadas, que os timorenses não tinham. A seu favor, os revoltosos de Manufahi tinham grande conhecimento dos terrenos, capacidade de se comunicar imitando o som dos animais, adaptação à temperatura, e maior

engajamento na luta. Enquanto as tropas portuguesas não conheciam o espaço, sofriam de frio, de calor e de picadas de insetos, e muitos nem sabiam porque estavam lutando.

Em 29 de Abril, mais reforços de Moçambique e Portugal entraram na guerra conseguindo derrotar os revoltosos. Foram presos e perderam seus direitos e regalias: Dom Boaventura da Costa Suoto Maior, Dom Afonso Soares Pereira, Dom Clementino Barreto Pereira e Dom Miguel de Ermera

A população de Manufahi foi proibida de comentar sobre a guerra e sobre seus combatentes, mas continuou a contar esta história em segredo, com emoção e sentimentos. O governador Filomeno de Câmara comemorou com a festa de corta cabeças em Dili. Aumentou os impostos, instituiu o trabalho obrigatório dos 14 aos 60 anos. O autoritarismo português inspirou ainda mais as narrativas orais e a imaginação popular no intuito de preservar a história e a alma da resistência de Timoreense.

Algumas conclusões

Nesta história da resistência timoreense contra a dominação portuguesa encontramos os símbolos de resistência e entendemos que esta resistência é exemplo para as novas gerações que podem lutar para libertar a nossa pátria. Vemos a força da cultura oral, de nossas músicas, nossas histórias contadas, que mantiveram nossa história viva, quando ela foi proibida e quando foi contada diferente por estrangeiros e isto nos motiva a continuar com estas pesquisas, fazendo entrevistas e outras investigações. E entendemos que o estudo da história em diálogo com a literatura apoia a valorização das crenças, memórias, sentidos e valores do povo timoreense.

Referências

ARAÚJO, Abilio et al. **Timor Leste**, Os Loricos voltaram a cantar. edição do Autor, Lisboa, Junho de 1977, 199 pp.

BELO, Dom Carlos Filipe Ximenes. **A guerra de Manufahi**. Liberdade. Disponível em: <http://jano-buti.blogspot.com/2012/02/os-protagonistas-da-geurra-de-manufahi.html>. Acessado em 05/11/2013.

BELO, Dom Carlos Filipe Ximenes. **A guerra de Manufahi** (1911-1912). Baucau. Tipografia Diocesana Baucau, 2012.

DURAND, Frédéric. **História de Timor Leste**. Lidel, Lisboa Porto: 2009.

8.10 EXPERIÊNCIAS DOCENTES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA EM TIMOR-LESTE

Sidneya Magaly Gaya
Docente pelo Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa
em Timor-Leste - PQLP/CAPES
sidneyamagaly@gmail.com

Introdução

O presente trabalho apresenta o relato de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas no segundo semestre de 2013, com 3 turmas da disciplina de História Nacional e Universal do Curso de Formação de Professores em co-docência entre um professor timorense e uma professora brasileira. Tem o objetivo de fomentar debates, reflexões e socializações sobre as diferentes estratégias contributivas aos processos de ensino-aprendizagem de história nesse contexto. Desde o início, o planejamento das aulas levou em consideração: a) que não há em Timor-Leste um curso de licenciatura em história, b) a história de do país é complexa, e muitos de seus registros estão presentes nas narrativas orais, vividos e contados por diferentes óticas, c) a cultura nacional é predominantemente oral e os registros históricos escritos e publicizados são predominantemente de autoria de estrangeiros, imprimindo e exprimindo frequentemente suas estratégias de imposições culturais. Tais considerações conclamam os educadores a trazerem esses registros para análise em sala de aula contrastando-os com as narrativas, crenças e outros indícios presentes na cultura nacional no intuito de reconstruir a história e suas formas de apropriação a partir da ótica dos próprios sujeitos timorenses.

Esta proposição de trabalho fundamentou-se nos estudos de Paulo Freire e Henry Giroux sobre “Pedagogia Radical”, os quais constituem a prática docente como ato intencional de conscientização dirigida à transformação social e emancipação humana, por meio da dialogicidade e de articulações entre o político e o pedagógico. Também caracterizada como emancipatória, esta concepção instiga os educadores a analisar como as produções culturais organizam relações assimétricas de poder na escola e instrumentaliza a criação de estratégias políticas para a participação em movimentos sociais engajados na luta para tornar a escola pública efetivamente democrática. (GIROUX, 1987: 86-87)

Concepções teóricas utilizadas

Para Freire e Giroux o discurso (a linguagem) é instrumento essencial às dinâmicas de criação e de expressão, por meio do qual os sujeitos nos dados contextos históricos, moldam seus valores em determinadas formas e práticas, produzem significados e se configuram na

luta por expressão, de modo que a significação da experiência relaciona-se ao modo como as subjetividades inscrevem-se em processos culturais desenvolvidos com respeito à dinâmica da produção, da transformação e da luta (GIROUX, 1987: 84-87). Esta perspectiva implica analisar os modos de produção e transformação dos processos culturais a partir de três tipos específicos e relacionados de discurso: o discurso da produção, o discurso da análise do texto e o discurso das culturas vividas.

Nessa perspectiva, os dados coletados nas pesquisas sobre história passaram primeiramente por um processo de análise do discurso de produção e focalizaram “[...] as formas em que forças estruturais, externas à vida escolar, constroem as condições objetivas dentro das quais a escola funciona”. Questionaram-se o estado, a escola, as instituições, as organizações da indústria cultural e outras instituições que influenciam a política escolar. E, fundamentalmente, buscou-se identificar “[...] práticas e interesses que legitimam determinadas representações sociais e modos de vida” no contexto da produção e legitimação dos dados históricos (GIROUX, 1987: 88-89).

Apoiada no discurso das culturas vividas, a ação pedagógica tomou como eixo central a necessidade de compreender como os sujeitos no campo acadêmico/escolar “dão significado às suas vidas por meio de complexas formas históricas, culturais e políticas, que incorporam e produzem”. Procuraram-se indícios de “formas subjetivas de vontade política e de luta que conferem significado às vidas dos estudantes” e questionaram-se “os modos nos quais as pessoas criam histórias, memórias e narrativas, [imprimindo] sentidos de determinação e ação”. Ressalta-se que esse processo cognitivo oportuniza o desvelamento da identidade e das diferentes leituras de mundo, com sua conseqüente representação/legitimação, independentemente da posição social ocupada, no sentido de dominante ou subordinada.

Por fim, o discurso da análise do texto orientou a abertura dos textos “[...] para uma desmontagem, que o questiona como parte de um processo mais amplo de produção cultural”. Esta ação objetivou deslocar o leitor da posição de “[...] consumidor passivo para produtor ativo de significados.” Baseada na dialogicidade e dialética, como condições essenciais à ação social, tratou os textos educacionais como constructos sociais historicamente situados, produzidos a partir dos diversos discursos disponíveis, analisados em busca de lacunas, contradições e desvelamentos dos interesses que sustentam e legitimam, identificando suas políticas internas de estilo assim como as conseqüências e desdobramentos de tais políticas na constituição das representações do mundo social. Também buscaram-se silenciamentos

produzidos e formas de liberações de possibilidades para novas percepções e leituras críticas referentes à compreensão humana e às práticas sociais(GIROUX, 1987: 90-95).

Algumas práticas registradas e seus reflexos no processo ensino-aprendizagem

As aulas foram planejadas colaborativamente, a partir de diálogos com os alunos, que ocorriam, sobretudo no início de cada encontro, ao se analisar o encontro anterior, com seus objetivos, metodologias, conteúdos e resultados. Como recurso pedagógico, além das aulas expositivas e das leituras coletivas, foram feitas visitas a museus, bibliotecas, entrevistas com timorenses, debates e apresentações, sempre precedidos de estudos teóricos e sucedidos de reflexões e mais estudos teóricos. Com o decorrer das aulas, os alunos constataram que a história de Timor-Leste é predominantemente registrada por estrangeiros. Tal constatação fomentou ainda mais as pesquisas, no intuito de problematizar os registros históricos apresentados.

As problematizações dos registros evidenciaram a relação entre a literatura e a história no contexto da preservação e defesa de memórias timorenses em diversos momentos da história nacional. Evidenciaram também a contribuição da cultura oral, como recurso de resistência e preservação dos valores, das crenças populares e dos sentidos quando as mesmas foram proscritas por imposições colonizadoras ou imperialistas.

As intenções colonizadoras eram identificadas com frequência em textos impressos, imagens, filmes, documentários e relatos, desvelando sua aparência de conhecimentos e referenciais socialmente legitimados, e seus conjuntos de interesses e implicações. Nesta perspectiva, discutiam-se possibilidades alternativas de ensinar e aprender história a partir de outros pontos de vista e fontes de pesquisas, potencialmente instrumentalizadores de auto-conhecimento à sociedade que possam refletir mais seus sentidos, interesses, necessidades, objetivos e recursos.

Vale ressaltar que algumas dificuldades fizeram-se presentes durante o semestre letivo, como, necessidade de domínio e fluência da língua portuguesa para ler, estudar, escrever e falar; carência de conhecimentos prévios sobre história nacional e universal, falta de conhecimentos e acesso de aparatos tecnológicos, por exemplo. Entretanto, o entusiasmo dos alunos como reflexo do empoderamento propiciado pela condução democrática das aulas e a valorização de sua cultura original, foi fundamental para a atenuação e superação dos problemas gerais encontrados.

Algumas considerações

As reflexões e considerações acerca da experiência relatada foram construídas no e pelo grupo de estudantes e professores co-docentes envolvidos nesse processo. Algumas visitas de estudos a museus, alguns momentos de preparação e a própria apresentação do seminário ocorreram com as 3 turmas reunidas, o que permitiu que os diálogos e as expressões pudessem representar todos os sujeitos envolvidos.

Para o encerramento do semestre letivo foi realizado um seminário do qual participaram todos os alunos que ao final das apresentações, declararam intenção de constituir um grupo de estudos para ensino de história. O grupo que não conta com a presença de todos os alunos, já está atuando, reunindo-se semanalmente, fazendo pesquisas, sistematizações de estudos e traz entre seus objetivos realizações de estágios com estudantes do ensino básico e secundário e publicizações de trabalhos.

As estratégias pedagógicas diversificadas usadas foram consideradas fundamentais para a apropriação, construção e socialização de conhecimentos. O estudo, a interpretação e a reconstrução da história nos contextos escolares e acadêmicos foram avaliados como tarefa imprescindível a ser realizada pelos próprios timorenses. Sobretudo, constatou-se que o sistema escolar deve atuar como esfera política e cultural dando vez e voz aos sujeitos que compõem a sociedade em que se insere. E por meio das expressões e valorização destas vozes, podem-se identificar, planejar e realizar estratégias de conscientização que sustentem a construção da própria história na perspectiva de transformação social e emancipação humana.

Referências

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

