



Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

***Bom leitor, ótimo falante! | Diskursu ne'ebé di'ak! - A leitura na
promoção da Língua Portuguesa nos Centros de
Aprendizagem, em Timor-Leste***

Ana Lúcia Mota

2024

Mestrado em Gestão da Informação e
Bibliotecas Escolares

***Bom leitor, ótimo falante! | Diskursu ne'ebé
di'ak! - A leitura na promoção da Língua
Portuguesa nos Centros de Aprendizagem,
em Timor-Leste***

Ana Lúcia Mota

Imagem 1. Padrão de Tais [foto da autora]

Orientadora: Professora Doutora Glória Bastos

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de coração, à Professora Doutora Glória Bastos pela orientação científica e pelo encorajamento constante.

Ao Protocolo de Cooperação que me permitiu deslocar para Timor-Leste, no desempenho de funções docentes, o que me possibilitou o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Projeto CAFE em Timor-Leste, pela possibilidade concedida de centrar este estudo nas escolas que engloba.

À Coordenação do Projeto, à data, nas pessoas da Dr.^a Lina Vicente e Dr.^a Antonieta de Jesus, pela ajuda prestada.

Aos Professores Diana Silva e Armando Gonçalves, respetivamente, Coordenadores Locais, à data, da Escola CAFE de Same e Escola CAFE de Baucau, pela disponibilidade e colaboração.

Aos Professores portugueses e timorenses das Escolas CAFE de Same e Baucau, pela ajuda e incentivo na prossecução do Projeto de Leitura e consequente estudo.

Aos Professores portugueses e timorenses a exercer no PCAFE e que dispuseram parte do seu tempo para responder ao questionário.

Aos meus Alunos timorenses que carregarei para sempre no coração.

Aos meus filhos, à minha irmã, ao pai dos meus filhos e restante família, aos amigos que me apoiaram, perdoaram o distanciamento, aceitaram as minhas escolhas e me ajudaram.

A minha “família” em Timor-Leste (que não preciso nomear), pelo carinho, por me fazerem sentir em casa, me darem ânimo e me devolverem a crença na amizade que a vida me fez perder.

À Filipa e à Joana, que apanharam o “comboio” já em andamento, mas que se revelaram um incentivo, pela determinação.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus filhos, Guilherme e Bernardo, donos do meu sorriso, a quem quis [quero] deixar claro que não há idade, constrangimentos, distância ou fronteira que nos impeçam de cumprir objetivos e realizar sonhos.

RESUMO

Este estudo parte de uma problemática complexa, procurando compreender e analisar como pode a leitura permitir superar as dificuldades de implementação da língua portuguesa no dia a dia das crianças e jovens timorenses. Para tal, traçou-se como objetivos de investigação caracterizar as bibliotecas escolares existentes nos CAFE; implementar estratégias promotoras da leitura sistemática junto de alunos do 9.º e 12.º anos de escolaridade; perceber até que ponto a existência de Bibliotecas Escolares pode influenciar o desenvolvimento linguístico.

O estudo empírico foi desenvolvido nas escolas CAFE de Same e Baucau e teve como participantes, além da investigadora, os alunos e professores dos 9.º e 12.º anos de escolaridade. Seguimos uma investigação de natureza mista, integrando estratégias de investigação sobre a própria prática.

Em função da análise efetuada, pode afirmar-se que o ensino da língua portuguesa em Timor-Leste tem dependido das políticas aplicadas pelos sucessivos governos e as oscilações metodológicas não abonam em favor do desenvolvimento linguístico. A formação de professores e os conhecimentos que têm de português são deficitários, pelo que o ensino da língua não acontece com qualidade. Quanto à leitura como desenvolvimento da oralidade, verificámos que, ainda que possa e deva ser um meio a ter em conta, os professores não se encontram pedagógica e didaticamente preparados para desenvolver projetos de leitura em português, uma vez que os próprios não dominam a língua; que os materiais disponíveis são escassos; e que a falta de Bibliotecas no território, bem como a centralização dos recursos e serviços em Díli, são fatores que dificultam a criação de hábitos de leitura.

Palavras-chave: Aprendizagem do Português, Hábitos de leitura, Bibliotecas escolares, Timor-Leste

ABSTRACT

This study is based on a complex problem, seeking to understand and analyse how reading can overcome the difficulties of implementing the Portuguese language in the daily lives of Timorese children and young people. To this end, the research objectives were to characterise the school libraries in the CAFEs; to implement strategies to promote systematic reading among 9th and 12th grade students; and to understand to what extent the existence of School Libraries can influence language development.

The empirical study was carried out in the CAFE schools of Same and Baucau and involved, in addition to the researcher, students and teachers from the 9th and 12th grades. We followed a mixed-methods research approach, integrating strategies for researching one's own practice.

Based on the analysis carried out, it can be said that the teaching of Portuguese in East Timor has depended on the policies applied by successive governments and the methodological oscillations have not been in favour of language development. Teacher training and their knowledge of Portuguese are deficient, which means that the language is not taught with quality. With regard to reading as a means of developing orality, we found that although it can and should be taken into account, teachers are not pedagogically and didactically prepared to develop reading projects in Portuguese, since they themselves do not master the language; the materials available are scarce; and the lack of libraries in the territory, as well as the centralization of resources and services in Dili, are factors that hinder the creation of reading habits.

Keywords: Portuguese language learning, Reading habits, School libraries, East Timor

REZUMU

Estudu ida-ne'e sai hanesan problema ida-ne'ebé kompleksu, buka atu komprende no analiza oinsá lee bele rezolve difikuldade sira hodi implementa lian Portuges iha labarik no joven timoroan sira-nia moris lor-loron. Tanba razaun ida-ne'e konsidera objetivu peskiza nian atu karakteriza biblioteka eskola sira ne'ebé eziste iha CAFE; implementa estratéjia promosaun lee sistemátiku hamutuk ho estudante sira husi tinan 9 no 12 eskola; komprende to'o ha'u haree katak ezisténsia biblioteka eskola sira bele influénsia dezvoltimentu lian.

Estudu empiriku dezvoltolve iha eskola CAFE iha Same no Baukau no partisipa iha nia, alénde peskizadora, estudante no professor sira ne'ebé hetan edukasaun iha nona no dahuluk klasifikasaun. Uza investigasaun mista ne'ebé inklui estratéjia sira investigasaun kona-ba prática ida ne'ebé mak iha.

Dependénte husi análise ne'ebé halo, bele afirma katak, ensinu lian Portugés iha Timor-Leste depende ba política ne'ebé governu sukusivu sira aplika no flutuasaun metodolójiku a'ó ajuda ba dezvoltimentu linguístiku. Formasaun ba profesór sira no konhesimentu sira kona-ba Portugés, la suficiente, entaun, ensinu lian a halo ho di'ak. Kona-ba leitura nudar dezvoltimentu ba oralidade, ita haree katak, makainka bele no tenki sai meiu liután to'o agora, professor sira la preparadu pedagogicamente no didatikamente atu dezvoltolve projetu sira leitura iha Portugés, tanba sira nia knar la'ós di'ak; material sira ne'ebé iha la di'ak suficiente no falta Biblioteka sira iha teritóriu rasik, no rejionalizasaun ba rekursu sira no servisu sira iha Dili, mak fatór sira ne'ebé kontinua hadi'a kriasaun habitu sira leitura.

Liafuan xave: Aprende lian português, Habitu leitura. Biblioteka eskola, Timor-Leste.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
Dedicatória	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
REZUMU	vii
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E IMAGENS	x
ABREVIATURAS E SIGLAS	xi
Introdução	1
Questões de Investigação	4
Objetivos	4
PARTE I – Enquadramento Teórico	6
1. PRESENÇA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE	7
1.1 Estudos sobre o ensino do português em Timor-Leste	12
1.2 O lugar da leitura e o desenvolvimento linguístico	22
2. AS BIBLIOTECAS EM TIMOR-LESTE	26
2.1 Bibliotecas Escolares em Timor-Leste – Projeto Ler+ Timor	30
2.2 Bibliotecas Escolares em Timor-Leste – Projeto Formar Mais	33
PARTE II – Estudo Empírico	34
1. ASPETOS METODOLÓGICOS	35
1.1 Caracterização do tipo de estudo	35
1.2 Instrumentos de recolha de dados	36
1.3 Métodos para análise de dados	38
1.4 Participantes do estudo	40
2. AS BIBLIOTECAS ESCOLARES EM TIMOR-LESTE: ANÁLISE DE UM CONTEXTO	42
2.1 As escolas CAFE	42
2.2 Situação das bibliotecas escolares nos Centros de Aprendizagem e Formação Escolar em Timor-Leste	43
2.2.1 Apresentação e análise dos dados resultantes do questionário aplicado	43
I - Caracterização dos respondentes	43
II – Caracterização da Biblioteca	45
III – Acervo da Biblioteca	49
IV – Uso da Biblioteca	53
2.3 Escolas e Bibliotecas CAFE de Same (Manufahi) e Baucau	55
3. O PROJETO DE LEITURA “LER PORTUGUÊS, FALAR PORTUGUÊS”	59
3.1 Atividade transversal: 10 minutos de leitura	59

3.2 “LER PORTUGUÊS, FALAR PORTUGUÊS”: Atividades desenvolvidas	61
3.2.1 Escola CAFE de Same	63
3.1.2 Escola CAFE de Baucau	68
3.2.3 Balanço final	81
Conclusões	83
Bibliografia	90
ANEXOS	98
Anexo I	99
LISTAGEM DE ESTUDOS EMPÍRICOS REALIZADOS EM TL SOBRE ENSINO DO PORTUGUÊS	99
Anexo II	101
MATRIZ DO QUESTIONÁRIO: BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS CAFE	101
Anexo III	104
QUESTIONÁRIO: BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS CAFE	104
Anexo IV	116
PROPOSTA PROJETO DE LEITURA APRESENTADA	116
Anexo V	117
CALENDÁRIO SEMANAL DE LEITURA DAS TURMAS	117
Anexo VI	121
PASSAPORTE DE LEITURA	121
Anexo VII	122
DIÁRIO DE BORDO	122

ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E IMAGENS

Imagem 1. Padrão de Tais [foto da autora].....	ii
Imagem 2. Publicação impressa “abc do Imaginário,, (capa).....	67
Imagem 3. Publicação impressa “abc do Imaginário,, (páginas iniciais)	67
Imagem 4. Publicação impressa “abc do Imaginário,, (página central)	67
Imagem 5. Representação na Feira de Natal, Fundação Oriente, Díli [foto da autora] 68	
Imagem 6. Mural do Dia Mundial da Poesia 2023 - CAFE de Baucau [foto da autora] 70	
Imagem 7. Mural de contos da CPLP e respetivas ilustrações. Baucau 03 [foto da autora]	72
Imagem 8. Publicação impressa: “abc do Imaginário II,, (capa).	80
Imagem 9. Publicação impressa: “abc do Imaginário II,, (exemplo de página de conteúdo).	80
Figura 1. J. Patrick Fischer - Obra do próprio - Source: East Timor Statistics Office CC BY-SA 3.0 (Fonte: Wikipedia)	2
Tabela 1. Dados no programa de 2004. Fonte: Reis (2011, p. 87).....	17
Tabela 2. Os Programas do Ensino Básico (2005-2009). Fonte: Reis (2001, p. 89).....	17
Tabela 3. Número de respostas por escola CAFE.	44
Tabela 4. Disciplinas lecionadas pelos respondentes.	44
Tabela 5. Respondente é coordenador local.....	45
Tabela 6. Existência de Biblioteca na escola.	46
Tabela 7. Biblioteca em espaço próprio.	46
Tabela 8. Espaço onde funciona a BE.	46
Tabela 9. Organização do espaço.	46
Tabela 10. A BE é utilizada para outras finalidades?.....	47
Tabela 11. Finalidades de utilização da BE.....	47
Tabela 12. Número de mesas e cadeiras.	48
Tabela 13. Existência de responsável pela BE.....	48
Tabela 14. Identificação do responsável pela BE.....	49
Tabela 15. Existência de registo de materiais e recursos.....	49
Tabela 16. Existência de catalogação dos recursos.....	49
Tabela 17. Malas "Galo e "Crocodilo".	50
Tabela 18. Tipo de utilização das Malas.....	51
Tabela 19. Existência de recursos não livros.....	51
Tabela 20. Tipos de recursos não livros.	52
Tabela 21. Tipologia dos livros do acervo.....	52
Tabela 22. Faixa etária dos livros do acervo.....	53
Tabela 23. Idioma dos recursos.	53
Tabela 24. Sistema de requisição.....	53
Tabela 25. Frequência da BE pelos alunos.....	54
Tabela 26. Frequência da BE com alunos.....	54
Tabela 27. Idioma dos recursos mais requisitados	55
Tabela 28. Tipologia dos livros mais requisitados	55

ABREVIATURAS E SIGLAS

- 1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico
2.º CEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico
3.º CEB – Terceiro Ciclo do Ensino Básico
ANPM – Autoridade Nacional de Petróleo e Minerais
BE – Biblioteca Escolar
CAFE – Centros de Aprendizagem e Formação Escolares
CPLP – Comunidade de países de Língua Portuguesa
DB – Diário de Bordo
DGAE – Direção-Geral de Administração Escolar
DSEEPE – Direção de Serviços de Ensino e Escolas Portuguesas no Estrangeiro
EMBLI – Educação Multilingue Baseada nas Línguas Maternas
EPD – Escola Portuguesa de Díli
ESG – Ensino Secundário Geral
INFORDEP – Instituto de Formação de Docentes e Profissionais de Educação
METL – Ministério de Educação de Timor-Leste
ODS4 – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4
ONG – Organização não Governamental
ONU – Organização das nações Unidas
PCAFE – Projeto dos Centros de Aprendizagem e Formação Escolar
PEC – Programas estratégicos de Cooperação
PNL – Plano Nacional de Leitura
PNUD – Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento
RBE – Rede de Bibliotecas Escolares
RBETL – Rede de Bibliotecas Escolares de Timor-Leste
RDTL – República Democrática de Timor-Leste
SEAC – Secretaria de Estado da Arte e Cultura
TLC – Temas de Literatura e Cultura
UA – Universidade de Aveiro
UNTAET – United Nations Transitional Administration in East Timor
UNTL – Universidade Nacional de Timor Lorosa'e

Introdução

“Português não é a língua da unidade, mas é a língua da identidade.”

Mari Alkatiri (2007)¹

O presente estudo nasce do nosso interesse de problematizar os constrangimentos da aprendizagem da língua portuguesa em Timor-Leste – ainda que perante a sua oficialização, a par com o tétum –, integrada numa multiplicidade linguística pouco comum, bastante conflituosa e fator de desentendimento no que respeita a identidade nacional. A título de exemplo, os alunos que temos em sala de aula, no Centro de Aprendizagem e Formação Escolar (CAFE) de um dos 14 municípios, são fluentes em língua tétum, mambai, lakalei, semlê, tola, bahasa Indonésia, alguma língua portuguesa (o idioma que menos dominam) e, como língua estrangeira (legislada como uma das línguas de trabalho), o inglês, o que por si só atesta contra a facilidade de criação de uma identidade cultural e linguística. Enquadra-se e justifica-se, assim, pelas dificuldades de implementação do português no dia a dia, ainda que sendo uma das línguas oficiais.

O desenvolvimento deste trabalho parte, assim, da perceção das dificuldades de implementação do português no dia a dia, ainda que sendo a língua oficial, depois da outra língua oficial ter conquistado esse território, fruto da história recente do país.

É consensual que toda a questão identitária de um povo se constrói em torno da sua história e Timor-Leste não é exceção, ou não houvesse já, no período anterior à colonização, um enraizamento histórico considerável:

A formação dos povos locais deu-se por migrações advindas da Melanésia, primeiramente, e posteriormente da Austronésia. A presença desses povos na ilha é comprovada por diversas descobertas arqueológicas oriundas de

¹ Líder da Fretilin, citado num artigo pelo jornalista português Paulo Moura, publicado no jornal *Público*, a 7 de maio de 2007, e republicado no blog Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/portugues-tetum-ou-tetugues/1178>

estudos empreendidos durante o período colonial português e, mais recentemente, no período de independência. O vasto repertório linguístico atual talvez seja um dos traços mais visíveis da participação desses povos antigos na sociedade timorense. Hoje, em Timor-Leste, convivem comunidades falantes de dezasseis línguas originárias da Austronésia e da Melanésia. Além disso, antes de os portugueses e holandeses ocuparem e disputarem o território, outros povos estrangeiros já haviam estabelecido relações comerciais com os habitantes locais, contribuindo de alguma forma com a formação cultural timorense. (Ramos, 2019, p.188)

Em Timor-Leste, um país heterogéneo do ponto de vista linguístico (Figura 1), segundo o Resumo Executivo da avaliação final do programa-piloto de Educação Multilingue Baseada nas Línguas Maternas (EMBLI), contavam-se “20 línguas diferentes utilizadas pela população. O Tétum Dili e o Português foram escolhidos como línguas oficiais – o Português devido à herança colonial e o Tétum Dili por ser a mais falada, com entre 50% e 90% da população (dependendo da fonte consultada) do país tendo pelo menos algum conhecimento da língua” (Walter, 2016, p. 4).

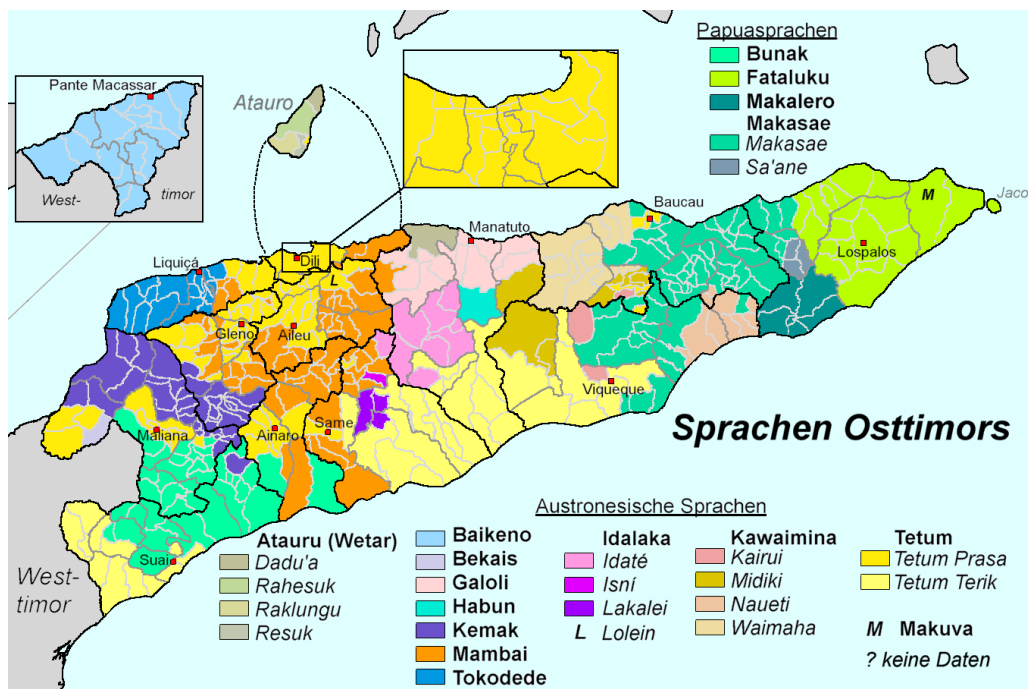


Figura 2. J. Patrick Fischer - Obra do próprio - Source: East Timor Statistics Office CC BY-SA 3.0 (Fonte: Wikipedia)

A língua portuguesa, apesar do seu historial na ilha desde o período da colonização, assume apenas o papel de língua da administração, da instrução, das atividades culturais, especialmente no registo escrito, enquanto o tétum é maioritariamente usado no dia a dia, o que, aliado à parceria histórica entre as duas línguas – note-se que o ensino de ambas é obrigatório do pré-escolar ao 12.º ano -, permitiu o fortalecimento do tétum (Corte-Real & Brito, 2006, *apud* Cavalcante & Brito, 2016, p. 440). O tétum foi sempre uma língua integradora e, pese embora as várias ações de cooperação internacional com vista à implementação do português, a grande expressão que conquistou junto das populações, num contexto linguístico complexo, foi uma inevitabilidade.

Assumindo e reconhecendo essa dificuldade, Camargo & Guimarães, nas considerações finais do seu estudo exploratório com vista à discussão sobre as práticas de leitura no ensino de língua portuguesa em Timor-Leste, e face à multiplicidade linguística, concluem que

[e]m meio a esse panorama multilingue, professores do ensino básico lidam diariamente com dificuldades concernentes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com a LP em sala de aula. Do conjunto de práticas que se realizam nesse ambiente destacamos, no âmbito deste estudo, a leitura — habilidade que, por um conjunto de fatores que fazem parte da constituição desse país, foi historicamente pouco estimulada. (Cavalcante & Guimarães, 2021, p. 495)

Neste sentido, o nosso problema de investigação centra-se na seguinte questão: Como pode a leitura permitir superar as dificuldades de implementação da Língua Portuguesa no dia a dia das crianças e jovens timorenses?

Assim, tendo por base a implementação de um Projeto de Leitura, de aplicação diária e transdisciplinar, contando para tal com a colaboração dos colegas e coordenação do Projeto CAFE – Centros de Aprendizagem e Formação Escolar, em Timor-Leste, pretendeu-se aferir a importância da leitura sistemática no desenvolvimento, aprendizagem e compreensão da língua portuguesa, estabelecendo uma relação entre o papel das Bibliotecas Escolares (BE) existentes e a difusão da língua.

O *Plano operacional para a promoção da Língua Portuguesa (2021-2026)*, apresentado pela Direção de Ação Cultural e Língua Portuguesa, identifica como um dos objetivos específicos o “Apoio à dinamização e realização de ações e

iniciativas de promoção e difusão da Língua Portuguesa no domínio da Língua e da Cultura na CPLP” (CPLP, 2021), o que vai ao encontro das ações inerentes ao estudo que se pretendeu desenvolver.

Sendo a língua portuguesa uma das línguas oficiais de Timor-Leste, convém esclarecer que terá de ser entendida como uma língua segunda, se não mesmo língua estrangeira. A este propósito, atentemos no exposto no *III Colóquio Internacional de Línguas Estrangeiras*, quando se faz referência a que a leitura “sendo uma forma de expressão mais pousada e reflexiva, é uma das competências que mais contribui para a consolidação de conhecimentos linguísticos na altura de aprender uma língua estrangeira” (Bravo *et al*, 2019, p. 86). Não obstante, não descuremos que a proficiência e fluência de uma língua terá sempre ligação direta à predisposição do aprendente/ falante.

Foi nesta linha que refletimos aquando da escolha do título. Isto é, estabelecendo uma ligação entre as duas línguas oficiais, pretendemos conferir a ambas um destaque idêntico, dado que são fator identitário de uma nação jovem e que atravessa, ainda, muitos constrangimentos de identidade.

Questões de Investigação

- i. Como pode a implementação de um projeto de leitura motivar para a aprendizagem da língua portuguesa e melhorar a competência linguística em Timor?
- ii. Qual é o retrato das bibliotecas escolares dos CAFE em Timor e que papel poderão desempenhar no desenvolvimento linguístico?

Objetivos

1. Caracterizar as bibliotecas escolares existentes nos CAFE.
2. Implementar estratégias promotoras de leitura sistemática junto de alunos do 9.º e 12.º anos de escolaridade.
3. Perceber que papel é que a Biblioteca Escolar pode desempenhar no desenvolvimento linguístico e competência de leitura dos alunos.

Para alcançar os propósitos acima definidos, seguimos um percurso investigativo que resultou no trabalho aqui apresentado, organizado em torno de duas partes. A Parte I – enquadramento teórico é composta por três capítulos que abordam a presença da língua portuguesa em Timor-Leste, com destaque para os estudos acerca do ensino do português no território timorense; o lugar da leitura e o desenvolvimento linguístico; as Bibliotecas em Timor-Leste, partindo de um levantamento das existentes no território, com uma breve apresentação e análise das Bibliotecas Escolares. Na Parte II – estudo empírico, descrevemos a metodologia seguida, o contexto estudado, e apresentamos e analisamos os dados recolhidos. No final, apresentamos as conclusões mais relevantes e procuramos responder aos objetivos traçados para o estudo.

PARTE I – Enquadramento Teórico

1. PRESENÇA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

Feita uma revisão inicial de alguns estudos sobre esta temática, constata-se que a língua portuguesa está enraizada na história da nação de Timor, ou não tivesse começado o processo de alfabetização nas escolas perto de 1560, proporcionado pelos primeiros missionários a aportarem no território.

A principal via de difusão do português em Timor-Leste foi a da missionação. Durante os primeiros cento e cinquenta anos foram os missionários que se ocuparam do ensino, desenvolveram o primeiro manual bilingue (*Cartilha Tetum, P.e Laranjeira, 1916*) para ensinar Português. Foram ainda os missionários que implementaram as escolas primárias, fundaram a Escola de Professores Catequistas, a Escola de Artes e Ofícios e o Seminário Menor (primeiro em Soibada, em 1898, e depois em Dare, em 1951). (Costa, *apud* Almeida, 2008, p. 16)

Contudo, o tétum, língua franca de Timor (Ruak, 2001), ia aumentando a sua expressão, desenvolvendo-se espontaneamente a par do português e, ao contrário do expectável, como o investimento do governo português não acompanhou o dos missionários, só em 1915 abriu a primeira escola oficial. Até 1975, apenas 5% da população se podia exprimir em português e crê-se que menos de metade se comunicava na mesma língua. A língua portuguesa foi coexistindo com as restantes e mantendo-se à custa da presença de intelectuais que a dominavam, de um elevado número de timorenses que a conheciam na forma escrita e do facto de ser a única ortograficamente desenvolvida na ilha (Ruak, 2001).

Desde então, e não obstante o investimento no esforço para reverter a situação, a língua portuguesa continua a ser falada essencialmente em situações oficiais. As crianças falam (com dificuldade) o português na escola e quando saem da instituição, em contexto familiar, regressam ao tétum e/ou outros dialetos regionais.

Os artigos relacionados com a realidade linguística timorense demonstram como os acontecimentos históricos têm influenciado a difusão da língua portuguesa, ao mesmo tempo que a pretendem assegurar.

Fiorin (1997) alega que a língua nos apresenta uma visão de mundo, sendo considerada, desse modo, uma manifestação de uma cultura, uma vez que necessita dela para lhe dar suporte. A língua, não só influencia o desenvolvimento cultural, como também é influenciada por ele e é um traço marcante da identidade de uma nação, identificando-a e conferindo-lhe traços próprios. A língua tanto pode determinar a realidade social e cultural, como determinar territorial e culturalmente os limites de uma nação.

Segundo Dubar,

a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. [...] a identidade não é mais do que o *resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (Dubar, 1991, p. 7)

É pela identidade que construímos o mundo, que o entendemos, que o perspectivamos. Assim, e porque a identidade também encerra um processo de construção linguística, mais do que analisar a língua, importa perceber como o contexto cultural em que é encontrada pode conferir-lhe traços distintos de identidade.

Desde o século XVI que a língua portuguesa existe no território timorense. Mas nessa altura a sua difusão não era prioritária, o que fez com que os timorenses continuassem a comunicar nas línguas autóctones, sendo o português utilizado apenas para documentos escritos, para atos administrativos ou de teor cultural. Situação esta construída em torno da inferiorização da língua do colonizado, que sendo maioritariamente oral e não possuindo um sistema de escrita, era tida como inferior (Camargo & Guimarães, 2021). Ainda assim, a língua portuguesa viria a ser utilizada pela resistência timorense, aquando da ocupação indonésia, o que estará na origem da escolha do português como

língua oficial, pelo valor simbólico, afetivo e identitário (Costa, 2012, *apud* Ramos, 2019, p. 194). Geoffrey Hull, linguista australiano, no discurso que proferiu no 1.º Congresso do Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT), realizado em agosto de 2000, mostrou-se já, por essa altura, a favor da adoção da língua portuguesa como oficial, e em entrevista publicada na *Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, do Instituto Camões, confirma que a língua portuguesa detinha no território timorense uma importância considerável, dada a relação harmoniosa que existiu sempre entre as duas línguas, uma vez que o processo colonial português não fez frente ao desenvolvimento das línguas maternas:

O povo de Timor-Leste tornou claro que valoriza o Português como elemento essencial e inalienável da sua identidade nacional; os indonésios tentaram impor a sua língua e falharam. O facto de o Português ter sobrevivido à perseguição que lhe foi movida, prova que é parte integrante da cultura nacional (ao contrário do holandês que desapareceu completamente da Indonésia depois da independência). Neste sentido, o Português não pode ser considerado uma língua «colonial», mas sim uma língua livremente adoptada. Os linguistas sabem que o Tétum e o Português coexistiram num relacionamento mutuamente benéfico e que o Português é o suporte natural do Tétum no seu desenvolvimento continuado. (Hull, 2001, p. 87)

A este propósito convém referir que, atualmente, no sistema de ensino, as línguas timorenses surgem como auxiliares da aprendizagem do português, o que, ainda assim, não se tem revelado suficiente para que esta língua seja assumida como uma língua do quotidiano pela população.

Pese embora pareça um paradoxo a escolha da língua portuguesa como língua oficial de Timor-Leste, face a tanta resistência, a verdade é que ela funciona como um auxiliar do tétum, promovendo o seu desenvolvimento. A relação entre as duas línguas é secular e no tétum encontramos diversos termos de raiz portuguesa.

Esta herança relacional entre o português e o tétum torna mais difícil explicar a acentuada dificuldade de adoção da língua portuguesa para atividades diárias. Há, também, o ponto de vista que assenta no facto de que a colonização terá levado a uma civilização híbrida e, conseqüentemente, ao processo de assimilação parcial das línguas de Timor-Leste com uma europeia, criando uma

síntese de elementos indígenas e latinos (Hull & Eccles, 2005, *apud* Almeida, 2008). O medo de renunciar à herança linguística e culturalmente majoritária poderá ser o fator mais relevante. O timorense poderá ser “esse ser inacabado, que tem suas características genéticas primordiais, que muda sem na verdade mudar completamente” (Chulata, 2006, p. 7).

A verdade é que, como afirma Vygotsky, a resposta pode estar tão somente na “relação entre o pensamento e a palavra. Todas as outras questões conexas são como que secundárias e logicamente subordinadas a essa questão central e primeira, sem cuja solução não se podem sequer colocar corretamente as questões subsequentes e mais particulares” (2001, p. 1). Estabelecendo uma relação (e estudando essa relação) entre a linguagem e o mundo é possível percebê-la como algo que é indissociável uma da outra. Watson, ao identificar o pensamento com a linguagem interior (Vygotsky, 2001), ajudar-nos-á.

Pelo cotidiano que vivenciámos, percebe-se que a população timorense processa o seu pensamento através de um vocabulário pouco denso, sem grandes variações de forma, gênero e sinonímia, pelo que dificulta conceber essa construção numa língua tão rica como o português. Tomemos como exemplo o estudo de Choupina (2011), quando pretende mostrar o que aproxima e afasta estas duas línguas, ao falar-se de gênero. Diz a autora que o “gênero, em português, é uma categoria presente em várias classes de palavras, entre elas os nomes, os adjetivos, os determinantes, os pronomes e os numerais, manifestada por uma oposição privativa (masculino, feminino)” (p. 65), sem que, no entanto, essa distinção tenha de ser de caráter biológico. Contudo, no que respeita ao tétum, revelam-se algumas diferenças.

O gênero parece estar associado a sexo, mas também aos traços semânticos de animado/ não animado; humano/ não humano, dado que apenas se marca o gênero quando se pretende evidenciar o sexo do ser (humano ou animal). Para expressar o sexo nos seres humanos usam-se os termos mane (masculino) ou feto (feminino) e para marcar o sexo dos animais usam-se aman (macho/pai) ou inan (fêmea), [...]. Os referentes não sexuados não têm qualquer marcação. (Choupina, 2011, p. 67)

As situações em que se verificam já variações nos vocábulos, decorrem essencialmente da influência portuguesa, “[a] língua portuguesa serviu, e serve,

como a língua de superstrato, sendo a base do repertório lexical para a modernização das línguas nativas e, juntamente com o léxico, o português é a língua fonte de empréstimo fonológico e morfológico também.” (Albuquerque, 2010, p. 29 *apud* Choupina, 2011, p. 73).

O tétum é uma língua estruturalmente simples, o que, segundo Ansaldo e Nordhoff (2009), não estará, necessariamente, ligado “com a idade da língua, mas com o meio ambiente linguístico” (*apud* Albuquerque, 2015, p. 10), isto é, a formulação de uma morfologia mais rica será tanto maior quanto maior for o contacto com línguas morfológicamente ricas (*ibidem*), o que justifica a “aquisição” vocabular extensa que o tétum tem feito na língua portuguesa. A realidade, unicamente em tétum, é metaforicamente expressa a preto e branco. Almejar vê-la num leque de cores variado é o que nos parece ser possível através da leitura continuada, remetendo, gradualmente, para uma expressão oral fluente.

Em entrevista ao *Diário de Notícias*², o Presidente da República de Timor-Leste, José Ramos-Horta, em dezembro de 2021, referia que “agora o tétum é falado por 90% da população. O tétum evoluiu, até de uma forma desorganizada, improvisada. O tétum foi pedir emprestado, absorveu, milhares de vocábulos portugueses” (2021). Contudo, o empréstimo não se mostra suficiente para que o português seja assumido seriamente pela maioria da população para a comunicação diária e informal.

Para que se preserve a língua portuguesa como uma das línguas oficiais, a par com o tétum, desde 1999 que se desenvolve a cooperação institucional entre Portugal e Timor-Leste, atualmente, através de Programas Estratégicos de Cooperação (PEC). O último PEC com Timor-Leste (2019-2023) continuou a definir como um dos setores prioritários o da Educação e a promoção e difusão da Língua Portuguesa, em resposta às solicitações de Timor-Leste, pelo que ações que auxiliem no desenvolvimento destes setores são consideradas da maior importância, pretendendo-se igualmente uma maior sustentabilidade das ações a realizar (PEC, 2019, p. 7).

² Texto de Leonídio Paulo Ferreira, Díli, 27 dezembro 2021, publicado em <https://www.dn.pt/>

1.1 Estudos sobre o ensino do português em Timor-Leste

A problemática do ensino do português em Timor tem sido objeto de análise noutros trabalhos académicos, com abordagens diversificadas. Todavia, pelo que pudemos apurar, não existem estudos que se foquem no papel das bibliotecas escolares como apoio ao ensino e aprendizagem do português, apesar do investimento efetuado por Portugal, através da Rede de Bibliotecas Escolares, no apetrechamento de algumas escolas com malas compostas por 110 a 150 livros, para utilização em sala de aula e empréstimo domiciliário, denominadas por “Malas Ler+”, incluídas no Projeto “Ler+ em Timor-Leste”.

Para identificar estudos académicos anteriores ao nosso, realizámos uma pesquisa no portal RCAAP no início de maio de 2024. Começámos por combinar o filtro "Assunto" com as palavras-chave Ensino do Português + Timor, obtendo dez resultados: seis dissertações de mestrado, uma tese de doutoramento, dois artigos científicos e uma entrevista num programa da RTP da Universidade Aberta. Um dos trabalhos não estava em acesso aberto, impedindo a sua consulta. Assim, debruçámo-nos inicialmente sobre seis trabalhos académicos.

Considerámos, contudo, que poderiam existir outros estudos não contemplados no filtro usado, pelo que decidimos efetuar nova pesquisa com o filtro "Descrição" e as mesmas palavras-chave. Desta vez, a pesquisa devolveu 83 documentos, dos quais 75 estavam em acesso aberto. Lendo os resumos e consultando alguns documentos para esclarecer dúvidas, verificámos que 39 se debruçavam sobre a problemática do ensino do Português em Timor, e que apenas 12 abordavam a questão da leitura através de estudos empíricos realizados nesse território, aos quais daremos destaque na sistematização que pretendemos apresentar neste capítulo (cf. anexo I).

O ensino do português em Timor-Leste tem sido marcado por várias fases de transição e adaptação, refletindo as mudanças políticas e sociais do país. Desde o século XVI até 1975, durante o período colonial português, a língua portuguesa era a língua de instrução e administração, pelo que foram estabelecidas várias escolas primárias e secundárias com vista à educação da população local.

Entre 1975 e 1999, período da ocupação indonésia, o bahasa indonésio (ou língua indonésia, ou indonésio) foi promovido como língua de instrução no território, verificando-se uma supressão do português, que viria a manter-se como língua da resistência. Em 1992, o Externato de S. José, uma escola católica, era o único que ainda utilizava o português como língua de ensino, o que levou ao fecho das suas portas (Otoni, 2011, p. 12).

Após o referendo da Independência (1999) e a subsequente restauração da independência, em 2002, o português voltou a ser introduzido não só como língua de instrução, mas também como língua oficial (juntamente com o tétum), tendo o governo timorense reconhecido a importância da língua portuguesa como língua de ligação com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e como herança cultural importante e inegável. Esta decisão viria a implicar um esforço considerável, uma vez que a fluência da língua na população ficava (fica) muito aquém, o que era (é) extensível aos professores timorenses que a deviam (devem) ensinar. Não obstante, refiram-se as palavras de Geoffrey Hull, relativamente à escolha do português como língua oficial, quando afirma:

o papel central da língua portuguesa na civilização timorense é completamente inquestionável. Em poucas palavras, se Timor-Leste deseja manter uma relação como seu passado, deve manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória, tornar-se-á numa nação de amnésicos, e Timor-Leste sofrerá o mesmo destino que todos os países que, voltando as costas ao seu passado, têm privado os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na génese da cultura nacional. (Hull, 2001)

Como já referimos, Hull (2001) considera vantajoso para o tétum a opção pela língua portuguesa, uma vez que o português é o suporte natural do tétum no seu desenvolvimento continuado. Na sua perspetiva, a escolha do inglês seria desastrosa para o futuro da cultura de Timor-Leste.

Durante o período da administração provisória pela Organização das Nações Unidas (ONU), após o referendo de 1999, começou a reconstruir-se o sistema de ensino. Ainda que, inicialmente, se mantivesse o currículo e a língua indonésia, gradualmente foram sendo introduzidas as línguas tétum e portuguesa, a par da adaptação do currículo à realidade timorense.

Executar esta tarefa e implementar um sistema educativo bilingue, num contexto com recursos limitados, viria a revelar-se complexo, nomeadamente, pela necessidade de adaptar o tétum ao vocabulário específico do ensino e à criação de regras de sintaxe. Em suma, urgia uma reestruturação formal da língua, que a modernizasse e lhe permitisse uma variante escrita credível.

O objetivo era que, até 2010/2011, estivesse implementado em todo o sistema de ensino não superior a língua portuguesa (Meneses, 2008, p. 81).

Em 2000, quatro docentes portugueses chegam a Timor-Leste, ao abrigo de um protocolo de cooperação com uma missão bem definida, donde se destacava a formação de professores do ensino básico e secundário na área disciplinar de português (Mariano, 2001, p. 2). Por essa altura, em termos educacionais, os constrangimentos eram avultados, como descrito por Mariano (2001), era

necessário reerguer escolas e liceus destruídos; repor e adquirir equipamentos escolares; estabelecer os programas e elaborar materiais didáticos; combater o analfabetismo (que apresenta uma taxa de 60%, segundo dados de 1995); assegurar a igualdade de oportunidades no acesso à educação; privilegiar a educação básica para depois a estender ao ensino técnico-profissional e superior; formar quadros qualificados; minorar a carência de professores do ensino secundário e superior; criar oportunidades de emprego ou dar resposta em termos da progressão académica aos cerca de 13 mil alunos que concluíram o secundário e que correm o risco de não ter qualquer tipo de ocupação. (Mariano, 2001, p. 4)

Esperava-se que o ensino e aprendizagem do português não viesse a revelar grandes dificuldades, dadas as semelhanças entre este e o tétum. Na verdade, por ter sido a única língua de instrução durante a colonização portuguesa, a sua influência nas línguas maternas foi constante. Acresce, ainda, que, apesar de no período de subjugação indonésia o português ter sido proibido, a população continuou a utilizá-lo, o que lhe conferiu o estatuto de língua da resistência.

Segundo dados da UNTAET (United Nations Transitional Administration in East Timor), no início do século XXI, cerca de 20% da população continuava a falar português (Mariano, 2001, p. 7), o que terá levado à sua escolha como

língua oficial, a par com o tétum (língua nacional e cuja estrutura formal, à data, estava em processo de construção).

A formação de professores estendeu-se ao ensino da língua a alunos maiores de 18 anos, que revelavam ter algum conhecimento do idioma.

Para além da carência de muitos materiais, da qualidade discutível dos manuais, da pobreza dos textos para estudo, Mariano refere algo que não podemos deixar de referenciar e que podemos comprovar ser ainda uma realidade:

A acrescentar a este rol, percebemos que os alunos estão habituados a intervir pouco nas aulas, que são reverenciais em excesso relativamente aos professores, que preferem estar calados, ouvir e escrever tudo, tudo! Quando interpelados revelam uma atitude defensiva que dificulta a interação, mas adoram exercícios gramaticais e, sobretudo, ditados. (Mariano, 2001, p. 12)

Embora se verificasse já nessa altura a falta de tempo, havia, ainda assim, a esperança de que os condicionalismos se tornariam menos graves (Mariano, 2001, p. 12), o que nos leva a questionar o que se terá passado em duas décadas.

Discutia-se, já então, sobre quão importante a leitura se pode revelar na aprendizagem da língua, enfatizando que o sucesso da sua utilização depende mais do contexto global de ensino e da competência do professor do que do método específico utilizado. Quer pensemos na aprendizagem da leitura, quer o façamos em relação à sua influência na aprendizagem da língua, certo é que as dificuldades encontradas têm decorrido, essencialmente, da falta de recursos, materiais e humanos.

No ano letivo 2007/2008, Lourenço identifica falhas de execução no processo de reintrodução da língua portuguesa, “tais como a falta de apoio científica para aos professores portugueses que desempenham a tarefa de formar os professores timorenses, assim como falta de formação específica” (Lourenço, 2008, p. 3), bem como a inexistência de um programa curricular com objetivos bem definidos. O ensino do português encontrava-se abrangido por um programa de cooperação bilateral entre os governos de Portugal e Timor-Leste, que se tem mantido até à atualidade e que reflete a responsabilidade do Estado

Português nesta matéria, na tentativa de preservar a língua e cultura portuguesas no continente asiático.

Sendo língua de instrução, nos primeiros anos da independência, o português era ensinado aos jovens do ensino básico e secundário. Em 2004, o público-alvo estendeu-se à população adulta, nomeadamente professores e funcionários da administração pública (Lourenço, 2008, p. 6), o que se verifica, em algumas áreas, até hoje.

Em novembro de 2002, foi criada a Escola Portuguesa de Díli (EPD), onde funcionavam os ensinamentos pré-escolar e básico, até ao 8.º ano. O objetivo era a expansão do português, língua em que eram ministradas todas as disciplinas. Era, e continua a ser, uma escola independente a cargo do Governo português.

Em simultâneo, várias organizações não governamentais foram desenvolvendo projetos de difusão da língua portuguesa. Diversas escolas católicas organizaram ações de formação de português para professores timorenses. O ensino da língua portuguesa estava presente, também, em diversos cursos dirigidos a funcionários das instituições da administração pública timorense (Meneses, 2008, p. 79).

A 17 de novembro de 2001, é inaugurado o Centro de Língua Portuguesa – Instituto Camões, forte aliado, até à atualidade, da difusão e ensino da língua portuguesa e cultura lusófona.

Não esqueçamos ainda a comunicação social, que utilizou português na produção de conteúdos para rádio e televisão, mas que, atualmente, são em número bastante reduzido. No dia a dia, a língua que mais se ouve nas emissões de rádio é o tétum; no que respeita à televisão assumem maior importância os canais indonésios.

Pese embora os esforços levados a cabo em diversas áreas, certo é que a língua portuguesa é língua de instrução, mas não de comunicação. Com exceção das gerações mais velhas, que contactaram com o português durante o período da resistência, a grande maioria da população quase não fala português. A comunicação em casa e em contexto social, em boa parte, faz-se em tétum ou numa das outras línguas maternas.

No currículo de 2004, o ensino do Português, do 1.º ao 6.º anos, ocupava 12 horas semanais de um total que ia das 15 às 17 horas, consoante o ano de

escolaridade, enquanto ao Tétum cabiam apenas 3 horas (cf. Tabela 1). No currículo de 2005-2009 (cf. Tabela 2), esta distribuição foi reformulada e o Tétum passa a assumir uma maior carga nos primeiros anos de ensino, por se considerar que seria a língua de unificação dentre as línguas maternas locais. Esta carga vai diminuindo a partir do 3.º ano, sendo que no ensino secundário, o Tétum é apresentado como opcional.

Disciplinas	Tempo atribuído em minutos por semana		
	1.º e 2.º anos	3.º ano	4.º a 6.º anos
Língua portuguesa	240 = 4 horas	240 = 4 horas	240 = 4 horas
Língua tétum	60 = 1 hora	60 = 1 hora	60 = 1 hora

Tabela 1. Dados no programa de 2004. Fonte: Reis (2011, p. 87)

Disciplinas	1.º e 2.º anos	3.º ano	4.º	5.º e 6.º anos
Línguas	8 horas	8 horas	8 horas	8 horas
Portuguesa	3	4	5	6
Tétum	5	4	3	2

Tabela 2. Os Programas do Ensino Básico (2005-2009). Fonte: Reis (2001, p. 89)

Para Otoni (2011, p. 39), é indiscutível a necessidade de compreender e aceitar a razão da língua portuguesa ser uma das línguas oficiais do país, possibilitando a ascensão ao mundo, abrindo-lhe as portas, o que implicaria (e atrevemo-nos a afirmar que continua a implicar), entre outros, um investimento na promoção linguística e, nomeadamente, na leitura. Ler, compreender, interpretar e refletir capacitam os cidadãos para uma transformação pessoal e social.

Há que fazer da leitura, não apenas uma decodificação ou usar estratégias de comunicação não tão bem fundamentadas, mas um mecanismo de transformação da realidade, onde ler seja em português, traga conhecimento e dê novas descobertas e novas possibilidades de resgate de valores em todas as dimensões da sociedade timorense. (*Ibidem*, p. 40)

Reis, com base na *Síntese dos Princípios do Currículo de Timor-Leste* (2007), destaca a importância da leitura para o sucesso da aprendizagem linguística. Isto é, dominando a leitura, o aluno desenvolve a sua capacidade na

expressão oral, o que permite um maior entendimento do discurso (2011, p. 67). Ainda assim, os praticantes revelam resistência à língua, como se comprova pela negação no uso quotidiano. Admitem-na em contextos escritos e de leitura, porém não a aceitam na oralidade (*Ibidem*, p. 71).

Perante todos os constrangimentos que a difusão da língua vem encontrando no decorrer dos anos, Dias (2017) sugere ser necessário trazer para dentro da sala de aula tudo o que possa compensar a ausência de utilização do português fora dela, o que pode ser conseguido com o recurso à literatura, trabalhando o léxico com atividades decorrentes da leitura e exploração de textos. A autora alerta para a ausência, nos materiais de trabalho, de “um espaço dedicado à leitura crítica dos textos e à leitura recreativa feita dentro e fora da sala de aula (Santos, 2009), o que é negativo, pois desta forma não se constrói nos aprendentes o hábito de leitura” (Dias, 2017, p. 38).

Monteiro (2017), na sua averiguação sob a perceção de 93 professores que lecionavam no ensino básico em Timor-Leste, a propósito do uso da língua portuguesa, conclui que esta perdeu o “estatuto privilegiado em contexto de sala de aula, como língua de instrução” (p. i), isto é, ocorre uma baixa utilização no processo de ensino, o que considera ser uma das razões responsáveis pela falta de proficiência em língua portuguesa. A este propósito, refere o reconhecimento, por parte dos entrevistados, da influência negativa que uma aprendizagem apenas oral, sem o recurso à competência da leitura, tem no desenvolvimento e progressão linguística dos aprendentes (2017, p.113). Note-se que este tipo de aprendizagem nos oferece melhores resultados numa língua materna, que não é o caso do português.

O mesmo é referido por Sousa (2018), quando no seu estudo sobre a centralidade da língua portuguesa no sistema de ensino de Timor-Leste constata que, nos três primeiros anos de escolaridade, o programa da disciplina Português reserva “a maior fatia de tempo à oralidade, que ocupa metade do tempo, sendo a outra metade dividida entre a leitura e a escrita” (p. 243). Salvaguarda, contudo, que esta medida pretende levar ao desenvolvimento do léxico. Apresenta, ainda, a leitura no 3.º CEB (ciclo do ensino básico), como uma competência específica baseada na compreensão para “aprender e adquirir conhecimentos, realizar ações, fazer apreciações e divertir-se” (Programa de

Língua Portuguesa, 3.º CEB, *apud* Sousa, 2018, p. 247). Da análise dos programas, a autora refere que valorizam a oralidade, ainda que a leitura vá surgindo em crescendo.

Convém, sobre isto, perceber que, constatação que retirámos da nossa experiência *in loco*, uma boa fatia dos alunos timorenses (especialmente a frequentarem as escolas da rede pública) nunca tiveram a oportunidade (e, provavelmente, nem o interesse) de ler um livro em língua portuguesa, o que diz muito da competência leitora destes aprendentes.

Carvalho (2022) lembra-nos o que está expresso na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos:

Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral e a resolução de problemas). (Carvalho, 2022, p. 107)

Partindo deste pressuposto, parece-nos inquestionável que se promova a aprendizagem da competência da leitura, de modo a formar leitores fluentes e, conseqüentemente, falantes competentes. Mas, como? Talvez partindo “do treino, exercício e domínio de vários saberes, do ensino de técnicas de leitura visando objetivos distintos” (Leal, 2009 *apud* Carvalho, 2022, p. 113). Diz Carvalho (2022, p. 119) que, no domínio da leitura, é necessário que para o desenvolvimento das competências leitoras, os alunos sejam capazes de fazer perguntas sobre os textos, assim como conseguirem expressar opinião sobre o que leem, defendendo que a escola deve promover momentos e modos de leitura.

Ainda no estudo de Carvalho deparamo-nos, novamente, com a ligação direta que se estabelece entre a falta de materiais/ recursos e os hábitos de leitura. Esta constatação é referenciada por um responsável político do Ministério da Educação que afirma “outra dificuldade [para a compreensão do português] é que os alunos não apresentam hábitos de estudo, como não têm materiais didáticos não praticam a leitura” (RP2 *apud* Carvalho, 2022, p. 240), motivo pelo qual julga não ser possível a leitura obrigatória, o que inviabiliza todos os

esforços dos professores no sentido de estimular nos alunos o gosto pela mesma.

Oliveira denota as fragilidades encontradas quando se procura adequar os “Programas e respetivas propostas didáticas às condições do terreno” (2019, p. 88), o que encontra destacado nos textos da equipa de coordenação do *Projeto Falar Português – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) em Timor-Leste*. As dificuldades sentidas assumem maior notoriedade na disciplina de Temas de Literatura e Cultura (TLC) – que corroboramos pela experiência de a termos lecionado –, onde o objeto de estudo é maioritariamente literário e dependente de um *corpus* textual determinado. As condicionantes não são muito diferentes das apresentadas nos ciclos anteriores e

dizem respeito, entre outros aspetos, “à inexistência de produção editorial sediada em território timorense” (texto 8, p. 46), à insuficiência de hábitos e práticas de leitura” (texto 8, p. 46), como resultado da “inexistência de bibliotecas e de salas de leitura e de acervos de livros de apoio em número significativo, sobretudo nas escolas da rede pública” (texto 7, pp. 341-342) ou da “insuficiência” ou “irregular distribuição pelo território” dos materiais pedagógicos existentes (texto 7, p. 342). (*Ibidem*, p. 88)

Fernandes (2019), abordando a importância da leitura na aprendizagem do português, defende ser primordial trabalhar a leitura na aula, de modo a facilitar aos alunos a aprendizagem da língua: “Parece legítimo dizer-se que a aula de língua é, antes de tudo, uma aula de leitura” (Dionísio, 2000 *apud* Fernandes, 2019, p. 2). Afirma a autora que a leitura extensiva assume papel de revelo na aprendizagem de uma língua por ser “um bom caminho para o enriquecimento do vocabulário” e, conseqüentemente, no desenvolvimento das competências linguísticas (*Ibidem*, p. 25).

Uma das formas mais eficazes de aprendizagem de uma língua, como temos vindo a afirmar, é a leitura na língua que se quer desenvolver. Não esqueçamos que “a melhor forma para melhorar o conhecimento de uma língua é viver entre os seus falantes. A segunda melhor forma é ler nessa língua” (Nuttal, 1996 *apud* Fernandes 2019, p. 39). Concluí esta autora, e pese embora o estudo ter decorrido na capital do país, que o “desenvolvimento da competência da leitura [...] ainda enfrenta dificuldades” (*Ibidem*, p. 76),

destacando a resistência que o corpo docente revela para construir e orientar atividades neste sentido. Por seu turno, os aprendentes elencam como maiores dificuldades “compreender o significado da palavra do texto e dificuldades na pronúncia correta das palavras” (*Ibidem*).

Borges (2020) faz referência a uma realidade (já do nosso conhecimento), no que diz respeito a Timor-Leste: “é muito raro encontrar um estudante que tenha lido pelo menos um livro ao longo da vida” (p. 162), o que resulta, como é sabido, numa deficiente apropriação da língua, por pobreza vocabular e desconhecimento do significado dos vocábulos. Esta prática, ao invés de ser contrariada pelo corpo docente, até no ensino superior, é aceite, por incapacidade dos próprios de desenvolver atividades de promoção da leitura. Isto acontecerá, por um lado, porque os próprios professores timorenses manifestam diversas fragilidades no domínio da língua portuguesa e, por outro, devido a dificuldades em construir estratégias de ensino diversificadas.

Em detrimento de atividades mais consistentes a nível da leitura, continua a valorizar-se a oralidade e a literatura oral no seu registo escrito (e não lhe queremos retirar a importância que é devida, até por questões etnográficas). Esta situação prende-se, também, com a parca literatura de autoria nacional. Citando Borges (2020), nas suas conclusões, para o povo timorense “valorizar a oralidade significa valorizar estilos de vida, pois os indivíduos se compõem com narrativas orais” (p. 419). A complementar esta visão, terminamos com as palavras de Gomes, quando sublinha a relevância da tradição oral como um pilar central na identidade e na herança cultural timorense:

A sabedoria do povo está, fundamentalmente, condensada numa filosofia de vida expressa em formas de literatura popular de transmissão oral, de que se destacam os provérbios, as lendas, os mitos, as fábulas e os contos tradicionais populares. Todas elas fazem parte da riqueza folclórica deste povo. (2008, p. 38 *apud* Roque, 2022, p. 334).

Fruto do trabalho de compilação de missionários, militares e administradores portugueses, no período da colonização, as lendas, os mitos e os contos populares, assim como as canções tradicionais timorenses, foram registados na forma escrita e publicados pela primeira vez em 1950, numa versão de expressão portuguesa (Roque, 2022, p. 349). A lamentar que não se

consiga aceder a estas versões com facilidade, motivo que nos leva, mais uma vez a constatar que a resistência à fluência da língua portuguesa é uma realidade.

1.2 O lugar da leitura e o desenvolvimento linguístico

Em função dos elementos relatados no ponto anterior, podemos concluir que uma das principais atividades e com especial importância para o desenvolvimento linguístico tem poucas possibilidades de se concretizar nas escolas de Timor-Leste.

Todavia, relativamente à relevância da leitura e a sua influência no desenvolvimento linguístico, a literatura consultada atesta ser um dos fatores influenciadores na promoção de falantes competentes, daí a importância de uma insistência neste ponto, tendo o nosso estudo empírico focado esta área em especial. Seguindo o exposto e encarando a leitura como “uma forma de adquirir informação, uma forma de aprendizagem, um processo para a construção de conhecimento, um modo de participação social, um meio para o desenvolvimento da cidadania” (Matos & Bastos, 2021, p. 409), percorre-se o caminho para o desenvolvimento sólido da competência linguística.

Na Europa, tal como numa maioria dos países desenvolvidos, há duas décadas ainda se pensava a leitura “apenas em termos de alfabetização. Hoje, na chamada sociedade do conhecimento, usa-se preferencialmente o termo literacia, para salientar que a competência leitora deve permitir a todos uma utilização plena da informação escrita” (Alçada, 2005, p.1), contudo, em países com défice de desenvolvimento – como é o caso de Timor-Leste –, ainda não se atingiu esse patamar, não só pela falta de recursos, como pela dificuldade de aceitação do português como uma língua oficial, pela generalidade da população.

A literatura, seja de que género ou para que faixa etária for, é sempre patamar de abertura a tantas outras áreas do conhecimento, assim esteja a escola e os seus intervenientes dispostos a encontrar essas referências. É, entre outras razões, para procurar dar resposta a esta ligação entre áreas

disciplinares, promovendo o desenvolvimento da leitura e fomentando a proficiência linguística dos alunos, que surge o projeto de leitura sistemática.

Com o estudo que se desenvolveu, foi nossa intenção aferir até que ponto o enraizamento de hábitos de leitura influencia a destreza linguística dos leitores, com vista à formação de falantes competentes. Se, como nos diz Yopp & Yopp, “literature can be a powerful force in the lives of human beings. It can make us feel, think, and wonder. It can provide us with exciting, interesting information and new ways of looking at the world. It can change who we are forever” (2001, p. vii), será também capaz de influenciar o desempenho oral de uma língua de forma positiva.

O ato de ler em sala de aula, tanto em silêncio como em voz alta, pode constituir-se como uma atividade muito completa, na medida em que é fator essencial para trabalhar as competências necessárias à aquisição de uma língua. Nas palavras de Lobo (2015), “la lectura en voz alta es un medio eficaz para el desarrollo de la expresión oral: la audición de un texto facilita su comprensión” (p. 78).

Parece-nos acertado dizer que a leitura pode ser uma forma de pensar e viver o mundo que nos rodeia e é alargando as perspetivas que se potencia o desenvolvimento. Linguisticamente falando não será diferente, mas requer um trabalho constante e insistente que combata a resistência da população à aceitação do português, cuja estrutura e potencialidades é complementar ao tétum. A este propósito, atentemos nas palavras de Azevedo (2004), com as quais modestamente concordamos, quando diz que

[p]ara alguns estudiosos, o que chamamos “realidade” não passa, na verdade, de uma construção social e, por este viés, só conseguimos ver o que estamos socialmente condicionados a ver. Para exemplificar: o que para nós é descrito como “branco” para um esquimó corresponde a um conjunto complexo de mais de cem cores. (p. 6)

Aquilo que para nós é uma dada realidade, construída, entre outros elementos, também através de uma língua que a descreve, não o será para a população timorense e, talvez por isso, persista esta dificuldade no ensino da língua portuguesa. Cientes de que este estudo não apresentará a explicação em falta, até porque não esperamos que o trabalho desenvolvido nos CAFE possa

ser solução para problemas de ordem cultural, histórica e social, além de linguística, consideramos que seria profícuo se lançasse alguns contributos para este processo complexo, percebendo de que modo a leitura pode auxiliar na motivação da aprendizagem e aceitação do português como idioma quotidiano e que alterações devem ser levadas a cabo nas bibliotecas escolares (BE) existentes na região. Como mais um testemunho representativo das dificuldades registadas pelos estudos anteriores que já mencionámos e pela nossa própria observação, assinale-se o título sugestivo de uma reportagem recente saída em notícia da agência Lusa (31 de agosto de 2024): “Timorenses têm vergonha de falar português e desafio começa em casa”. No texto apontam-se os problemas de aprendizagem resultantes da falta de uso da língua, incluindo por parte dos professores³.

Ora a leitura permite-nos um processo de familiarização com a língua, pelo que quanto melhor apetrechada for a Biblioteca Escolar (BE), maiores serão as potencialidades que oferece. Pese embora esta certeza, já pudemos constatar que a faculdade de entendimento do português está tão aquém nos discentes com os quais trabalhamos que, mesmo alunos dos níveis mais avançados – salvo raras exceções –, quando confrontados com a escolha de um livro para ler, dentre um leque de livros sem balizas de dimensão, género ou faixa etária, podendo escolher exemplares de BD, literatura portuguesa e mundial (em português), livros ilustrados, livros infanto-juvenis, de géneros e temáticas variadas, verifica-se que a escolha recai, maioritariamente, em exemplares destinados a uma faixa etária inferior à do leitor que a faz.

Pensar a educação e procurar expandir o seu propósito é fomentar o espírito crítico, analítico, interventivo e evolutivo dos jovens. Neste quadro, será essencial abrir o conhecimento a mais do que a sala de aula, o que numa realidade educativa muito afastada da dos países desenvolvidos que conhecemos, encontra barreiras de dimensão avassaladora, começando pela divergência de interesses que os fatores culturais e sociais fomentam, relativamente ao processo educativo.

³ <https://www.msn.com/pt-pt/noticias/ultimas/timorenses-t%C3%AAm-vergonha-de-falar-portugu%C3%AAs-e-desafio-come%C3%A7a-em-casa/ar-AA1pKITU>

Com a implementação dum projeto de leitura sistemática e continuada, pretendeu-se incentivar a que a comunidade educativa desenvolva a capacidade de adquirir conhecimento de forma autónoma e participativa, respeitando os ritmos de cada um, com vista à prossecução de um objetivo geral: a formação do indivíduo e o desenvolvimento linguístico que lhe permita ascender a um conhecimento diversificado. É do entendimento de todos que a dimensão da linguagem é essencial ao sucesso nas diversas áreas e, se nas escolas CAFE se leciona em português, é fundamental que se assuma essa língua com seriedade.

2. AS BIBLIOTECAS EM TIMOR-LESTE

A biblioteca pública, porta de acesso local ao conhecimento, fornece as condições básicas para a aprendizagem ao longo da vida, a tomada de decisão independente e o desenvolvimento cultural de indivíduos e grupos sociais. Ela sustenta sociedades saudáveis baseadas em conhecimento fornecendo acesso e permitindo geração e compartilhamento de conhecimento de todos os tipos, incluindo conhecimento científico e regional sem barreiras comerciais, tecnológicas ou legais. (IFLA/Unesco, 2022)

A importância e o papel das bibliotecas na sociedade contemporânea são inegáveis. Elas desempenham um papel crucial no acesso à informação, educação, cultura e conhecimento. Funcionam como centros de aprendizagem e de acesso democrático ao conhecimento, disponibilizando recursos que suportam a alfabetização, a educação contínua e o desenvolvimento pessoal.

Uma biblioteca é um pilar na promoção da inclusão social e digital, oferecendo um espaço seguro e acolhedor para os membros de uma comunidade, sem fazer distinção de idade, gênero, raça ou condição socioeconômica. É neste espaço que nos é permitido (re)descobrir a herança cultural, histórica, literária e científica que perdurará para as gerações vindouras. As bibliotecas são instituições vitais para o desenvolvimento das sociedades educadas, informadas e culturalmente ricas.

Assumindo a inquestionável legitimidade deste conceito, a extensão às escolas e demais estruturas educativas era inevitável, delegando, assim, à BE o lugar de destaque na vida, formação e desenvolvimento dos jovens de qualquer comunidade. É neste espaço que se espera que encontrem a informação e o conhecimento que os tornará bem-sucedidos na sociedade, que os habilitará para a aprendizagem ao longo da vida e estimulará a imaginação, preparando-os enquanto cidadãos responsáveis (IFLA/ Unesco, 2006). A BE é, ainda, um apoio essencial ao currículo, facultando recursos e atividades que permitem aos professores e aos alunos um enriquecimento do ensino e da aprendizagem. No contexto português e da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), salientamos como exemplo o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (2017) que ilustra

bem o papel determinante que a BE pode e deve desempenhar no contexto educativo.

Se uma Biblioteca pública representa um investimento fundamental no capital humano, promovendo a igualdade de oportunidades e contribuindo para o bem-estar social e económico das comunidades que servem, se “é um componente essencial das sociedades do conhecimento (IFLA/ Unesco, 2022), a BE deve ser assumida como parte integrante do processo educativo, tendo em vista o desenvolvimento de “alunos letrados em informação que participem responsável e eticamente na sociedade” (IFLA/ Unesco, 2015, p. 9).

Quando olhamos para o percurso das Bibliotecas em Timor-Leste, verifica-se que este não é mais do que um reflexo da complexa trajetória política e cultural do país, que desde 2002, tem enfrentado desafios na construção de infraestruturas educacionais e culturais, onde se inclui o desenvolvimento de Bibliotecas. Nos parágrafos seguintes descrevemos os elementos fundamentais que caracterizam essa realidade em Timor-Leste.

- ***Biblioteca do Camões*** – Centro Cultural Português em Díli

O Centro Cultural Português em Díli foi inaugurado em 2001, com instalações na Av. Tenente Nicolau Lobato. Em 2018, abrem ao público as novas instalações na Rua do Palácio do Governo.

Sendo um Centro cujo objetivo é promover a língua e cultura portuguesas, engloba uma biblioteca com “uma coleção de livros em todas as áreas do conhecimento, numa sala de leitura com um total de trinta e oito lugares sentados. Neste espaço são também disponibilizados dois computadores com acesso à internet” (www.instituto-camoes.pt, acedido em 21 de fevereiro de 2023).

- ***Universidade Nacional de Timor Lorosa'e*** (UNTL)

A Universidade Nacional possui uma rede de bibliotecas espalhadas pelas várias faculdades, cada uma vocacionada para a sua área de estudo. Segundo a página eletrónica da instituição, os alunos têm ao dispor as seguintes:

- Biblioteca da Faculdade de Medicina e Ciências da Saúde e da Faculdade de Ciências Sociais;
- Biblioteca da Faculdade de Arquitetura;
- Biblioteca da Faculdade de Direito;
- Biblioteca da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades;
- Biblioteca da Faculdade de Economia e Gestão;
- Biblioteca da Faculdade de Engenharia e Tecnologia;
- Biblioteca Central;
- Centro de Recursos de Língua Portuguesa;
- Biblioteca do Centro Nacional de Investigação Científica;
- Biblioteca do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa.

- ***Biblioteca Nacional***

Em 2020 foi lançada a primeira pedra daquela que viria (virá) a ser a Biblioteca Nacional de Timor-Leste, em Hudi-Laran, Díli. Contudo, fruto de constrangimentos variados, a edificação desta infraestrutura ainda se encontra em progresso. Em junho de 2022, foi organizada uma nova cerimónia de lançamento da construção do futuro edifício da Biblioteca Nacional de Timor-Leste, numa parceria da Secretaria de Estado da Arte e Cultura (SEAC) e a Autoridade Nacional do Petróleo e Minerais (ANPM). Em 2023, o IX Governo comprometeu-se a dar continuidade à obra. Espera-se, portanto, que o país venha a poder usufruir brevemente de uma valência deste tipo.

- ***Biblioteca Parlamentar***

A Biblioteca do Parlamento Nacional de Timor-Leste foi criada em 2000, apoiada pela Assembleia da República de Portugal e seis anos depois é “assinado o protocolo de cooperação entre o Parlamento Nacional de Timor-Leste e o Congresso dos Estados Unidos da América com o objetivo de ajudar a desenvolver”⁴ esta valência.

⁴ <https://www.parlamento.tl/conteudo/biblioteca-parlamentar>

Em 2007, são inauguradas as novas instalações e em 2009, com a assinatura de um novo protocolo de cooperação com a Assembleia da República de Portugal, viriam a ser realizadas várias ações de formação de pessoal, implementação e desenvolvimento de recursos, o que se intensificaria em 2013, através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O fundo bibliográfico da biblioteca é composto por monografias e periódicos doados por instituições/ organizações governamentais e não governamentais internacionais. “O fundo arquivístico é constituído pelos documentos produzidos pelas diferentes instituições parlamentares”.⁵

Além destes elementos mais institucionais, encontrámos também várias notícias que dão conta de ações oficiais e outras com origem na sociedade civil, que ao longo dos anos têm procurado apoiar a construção e apetrechamento de bibliotecas em Timor-Leste. Sem intenção de exaustividade, até porque se trata, geralmente, de iniciativas únicas e isoladas, registamos alguns dados que nos foi possível recolher.

- **Abril de 2023 - Campanha solidária de recolha de livros em Coimbra**

Numa associação entre a Câmara Municipal de Coimbra e a campanha solidária de recolha de livros para Timor-Leste do projeto Sri Chinmoy Oneness-Home Peace Run, a população pôde doar livros em bom estado de conservação, que foram enviados para Díli, cidade geminada com Coimbra.⁶

- **2013 a 2016 - Missão 1 Biblioteca e Sorrisos para Timor-Leste**

Esta iniciativa objetivou a criação de uma biblioteca em Suai Loro, na costa sul de Timor-Leste. A campanha dinamizou a recolha de livro numa parceria com a Biblioteca Municipal Gustavo Pinto Lopes, em Torres Novas, que foi um dos parceiros desta campanha de solidariedade, a par da Câmara

⁵ <https://www.parlamento.tl/conteudo/biblioteca-parlamentar>

⁶ Informação recolhida em <https://www.coimbra.pt/2023/04/biblioteca-municipal-recolheu-650-livros-durante-a-campanha-solidaria-para-timor-leste/>

Municipal de Abrantes e da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Durante três anos foram enviados donativos.⁷

- **Janeiro de 2020 - Biblioteca da Abut Timor**

O projeto Abut Timor, um espaço em Díli onde impera a língua portuguesa, abriu ao público a sua Biblioteca, que contou com o auxílio da MOVE, uma ONG (Organização não Governamental) para o Desenvolvimento, na capacitação dos funcionários.⁸

Identificaram-se ainda outras iniciativas sem relação específica à língua portuguesa, mas com origem em Portugal, como a biblioteca móvel na área da saúde, oferecida pela Ordem dos Enfermeiros em 2011.⁹

Refira-se ainda que poucos anos após a independência, e tendo por base o apoio fornecido pelo Banco Mundial para várias ações, designadamente a formação profissional, que foram desenvolvidas diversas formações a distância, através de videoconferência, que contaram com a colaboração da Universidade Aberta de Portugal. Uma dessas formações, realizada em 2005, incidiu exatamente sobre a organização e dinamização de bibliotecas, segundo testemunho da doutora Glória Bastos, responsável por essa formação.

2.1 Bibliotecas Escolares em Timor-Leste – Projeto Ler+ Timor

A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), em parceria com o Plano Nacional de Leitura (PNL), realizou, em 2012, uma nova missão internacional, [...] que procedeu à renovação do Protocolo de Assistência Técnica em vigor desde abril de 2010, entre o Ministério da Educação de Portugal e o Ministério de educação de Timor-Leste /METL). (RBE, 2012, pág.1)

⁷ Informação recolhida em <http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/noticias/Pginas%20de%20Arquivo/BibliotecaeSorrisosparaTimorLeste.aspx> e <http://1biblioteca-sorrisos-suailoro.blogspot.com/>

⁸ Informação recolhida em https://www.facebook.com/ongmove/posts/abertura-ao-p%C3%BAblico-da-biblioteca-da-abut-timor-a-abut-acredita-que-uma-bibliote/2779324028780120/?locale=zh_CN

⁹ Informação recolhida em <https://www.ordemenfermeiros.pt/noticias/conteudos/projecto-biblioteca-m%C3%B3vel-chega-a-timor-leste/>

Foi em abril de 2010 que a RBE e o PNL viram o seu contributo atravessar o mundo, semeando conhecimento. Com vista à integração da Escola Portuguesa de Díli (EPD) na RBE, surgiu um projeto comum que levaria a iniciativa de promoção da leitura às escolas — Projeto Ler+ em Timor-Leste. O protocolo bilateral assinado definia como objetivos:

1. Apoiar a criação e desenvolvimento de uma Rede de Bibliotecas Escolares em Timor-Leste.
2. Implementar um conjunto de bibliotecas escolares itinerantes, em parceria com a Escola Portuguesa de Díli e com o organismo responsável pelas bibliotecas escolares do Ministério da Educação de Timor-Leste [...].
3. Assegurar o empréstimo e itinerância das Bibliotecas Escolares, na Escola Portuguesa de Díli, nos respetivos Pólos/ Escolas de Referência [...] e nas escolas públicas timorenses dos distritos previamente identificados [...].
4. Incentivar a leitura nas escolas aderentes ao projeto [...].
5. Contribuir para o alargamento do âmbito e qualidade das práticas pedagógicas, e para o uso das línguas oficiais no sistema de educação e ensino [...].

(RBE, 2010, p. 1)

Em setembro de 2010, entravam em funcionamento os primeiros quatro polos da EPD nas capitais dos atuais municípios de Baucau, Maliana, Oecusse e Same, a partir dos quais se implementaria a Rede de Bibliotecas, ao abrigo do protocolo estabelecido.

O projeto iniciou-se partindo do conceito de bibliotecas itinerantes, naquilo a que se deu o nome de “Malas Ler+”, cujo fundo documental foi tratado de acordo com procedimentos biblioteconómicos e era pesquisável em catálogo informatizável (RBE, 2010, p. 1). Existiam malas de dois tipos: “Malas Galo” para a iniciação à leitura e “Malas Crocodilo” para utentes já com alguma fluência. As malas eram compostas por 110 a 150 livros para utilização em sala de aula e empréstimo domiciliário.

Na fase inicial do projeto, aos quatro polos da EPD juntaram-se um conjunto de 24 escolas, entre as quais escolas públicas e outras com boas práticas reconhecidas pela EPD. A rede foi assinalada e designados professores e diretores responsáveis pelas *Malas Ler+*.

Por esta altura, os espaços destinados a servirem de biblioteca foram improvisados e/ou recuperados em cada escola, sendo que se esperava o

cumprimento das responsabilidades estabelecidas na cooperação bilateral. O Ministério da Educação de Portugal assumia o compromisso de facultar apoio técnico, nomeadamente, na formação de recursos humanos e no financiamento do fundo documental; ao Ministério de Educação de Timor-Leste (METL) cabia a responsabilidade de financiar todas as infraestruturas e apetrechar as BE com mobiliário adequado e equipamento informático. Tê-lo-á conseguido? Ficam-nos algumas dúvidas.

Esta iniciativa visava apoiar a promoção da língua portuguesa e o desenvolvimento das competências leitoras em português.

Decorridos dois anos, surgia o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares de Timor-Leste (RBETL), aprovado pelo Diploma Ministerial n.º 7, de 28 de março de 2012, onde se definiam os princípios e requisitos básicos da RBETL. Esperava-se que o Programa abarcasse os, então, 13 distritos até final de 2013, financiado pelo METL. “A formação de bons cidadãos para o futuro passará necessariamente pelos bons hábitos de leitura que se fomentem nas crianças e jovens” (Diploma Ministerial n.º 7/2012, de 28 de março), é o que pode ler-se no diploma que estabelece os Estatutos da RBETL. Estamos certos de que este seria o caminho para uma prática promocional da língua portuguesa, bem como para o incentivo à leitura e ao desenvolvimento cultural, motivo pelo qual nos questionamos acerca do motivo de rarearem as BE e uma utilização capaz das existentes.

Desde o início do projeto, com as malas cedidas, a título de empréstimo, pela EPD, como nos deu conta a Coordenadora local do Projeto dos Centros de Aprendizagem e Formação Escolar (PCAFE) em Timor-Leste, Dra. Antonieta Sousa de Jesus, as Escolas CAFE emprestavam os livros às escolas públicas timorenses. Contudo, como os livros iam desaparecendo sem que os responsáveis procedessem à sua restituição, foi tomada a decisão das malas do Projeto Ler+ circularem apenas pelas escolas CAFE.

Durante os cerca de cinco anos subsequentes ao início do Projeto, a EPD solicitava ao PCALE, anualmente, o inventário das *malas*, que eram entregues à EPD e voltavam com um acréscimo de obras. Depois disso, deixou de haver contacto com a EPD.

Atualmente, as *malas* do Projeto Ler+ são usadas pelos professores portugueses e timorenses como material de apoio às suas aulas. Procura-se que os alunos façam requisição domiciliária como forma de consolidação do português e pelo prazer de lerem livros em língua portuguesa.

A acrescentar às *malas* do Projeto Ler+, há uma biblioteca itinerante no CAFE de Oecusse, oferecida pela Embaixada de Portugal, em 2013, na sequência da visita ao país do Sr. Presidente da República Portuguesa, Professor Aníbal Cavaco Silva.

Das treze escolas CAFE, apenas Ainaro e Viqueque não dispunham de *malas* do Projeto Ler+ em Timor-Leste. Ainda assim, fruto de alguma movimentação das *malas*, atualmente conseguem encontrar-se em Viqueque.

2.2 Bibliotecas Escolares em Timor-Leste – Projeto Formar Mais

O Projeto *Formar Mais – Formação Contínua de Professores*, é um projeto de cooperação, em parceria com o Instituto Camões, I.P., com o Instituto de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) e com a Universidade de Aveiro (UA), que apoia o setor da formação académica e profissional de docentes timorenses, dinamizando o espaço escolar, desde 2016.

No desenvolvimento das missões, conseguimos apurar que foram sendo inauguradas ou reabertas algumas Bibliotecas afetas ao projeto, nomeadamente, em 2017, a Biblioteca da Escola Básica Central 10 de dezembro e Biblioteca da Escola Básica Central 30 de agosto, em Díli, bem como a Biblioteca da Escola Básica Central de Lautém; em 2018, a Biblioteca da Escola Básica Central 4 de setembro, também em Díli.

PARTE II – Estudo Empírico

1. ASPETOS METODOLÓGICOS

1.1 Caracterização do tipo de estudo

Partindo do pressuposto que este estudo tem por objetivo a recolha de informação que permita compreender como a leitura pode influenciar o desenvolvimento da competência linguística, com vista a um possível aperfeiçoamento de práticas que apresentem resolução para o problema identificado na realidade estudada (Amado, 2014, p.15), considerou-se adequado seguir uma investigação de natureza mista, recolhendo dados de caráter qualitativo e quantitativo.

O paradigma interpretativo ou qualitativo, cuja característica é encarar a realidade como múltipla e holística, visa a compreensão dos fenómenos educativos. O investigador qualitativo procura “respostas a questões em torno de como a experiência social é criada e lhe é conferido um sentido” (Denzin & Lincoln, 2003, p.13, *apud* Amado, 2014, p.40). É, portanto, essencial não esquecer que os valores do investigador podem influenciar o processo.

Considerámos igualmente que, atendendo à especificidade do estudo, a estratégia a adotar deveria passar essencialmente por uma reflexão sobre a prática, aliada à recolha e interpretação de dados objetivos.

A este propósito, somos remetidos para uma investigação do “tipo etnográfico” que, pese embora a sua subjetividade, se apresenta como inovadora (Amado, 2024, p. 149) e, incidindo a investigação sobre a nossa própria prática, será substancialmente diferente dos paradigmas clássicos (Ponte, 2008, p. 15). Entendida como uma pesquisa holística, a pesquisa etnográfica procura analisar diversos fatores do meio, no nosso caso, o quotidiano escolar.

Diz Wilcox (1993, *apud* Amado, 2004, p. 145) que etnografia “é bastante mais do que uma série de técnicas de recolha de dados que se possam descrever com facilidade”, dado que estes são o “material quotidiano” dos “nativos” (Amado, 2014, p. 146). Se o objeto da etnografia é a cultura de um determinado grupo, o que acontece nos espaços de educação formal e informal

também pode ser objeto de pesquisa desse caráter, implicando uma aproximação do investigador em relação ao objeto observado.

Considerando como tarefa difícil que investigar a própria prática é transformar os hábitos diários em situações estranhas e que carecem de análise, procurámos partir da pesquisa documental acerca do percurso da Língua Portuguesa em Timor-Leste, para contextualização do problema identificado; fizemos uma breve abordagem sobre a influência da leitura no desenvolvimento da competência linguística; analisámos a situação das BE das escolas do PCAFE, bem como a existência ou não de projetos de leitura (através de inquérito a professores) e tentámos estabelecer relações entre os resultados com o desenvolvimento da competência oral.

Conscientes de que não estamos perante uma investigação de cariz positivista, procurámos manter a coerência e, acima de tudo, fundamentar o nosso estudo em pressupostos teóricos (Amado, 2014, p. 165). Nas palavras de Coutinho (2014, p. 311), as “ideias emergem dos dados e são reconfirmados por novos dados”, pelo que o processo não é linear e os dados podem necessitar de um tratamento diferente (Coutinho, 2014). Julgamos que seguindo esta metodologia se estarão a analisar as práticas educativas da realidade em estudo, buscando respostas para o problema identificado, o que parece ser a metodologia que mais se adequa aos objetivos do estudo, cujos resultados poderão encaminhar para a identificação de estratégias que possam conduzir a uma melhoria na fluência linguística dos alunos e, conseqüentemente, na difusão e consolidação da língua portuguesa no contexto analisado.

1.2 Instrumentos de recolha de dados

Efetou-se uma pesquisa e análise documental sobre as BE dos Centros de Aprendizagem (dimensão, tipo de coleção, dinamização, projetos de leitura, etc.). Esta pesquisa foi realizada no Instituto Camões, DGAE (Direção-Geral de Administração Escolar), DSEEPE (Direção de Serviços de Ensino e Escolas Portuguesas no Estrangeiro) e outros organismos que pudessem estar associados, procurando atas e registos/relatórios de avaliação de atividades, resultantes da implementação de Bibliotecas nos Centros de Aprendizagem.

Para cumprir estes aspetos, indagámos junto destes organismos, mas não conseguimos obter dados concretos. Foi-nos referido, a título oficioso, que teriam sido realizados alguns estudos, mas não nos foi possível confirmar essa situação.

Recorreu-se, como elemento fundamental para caracterização das BE, à aplicação de um questionário (cf. anexo II) para recolher dados sobre as BE das escolas CAFE, em Timor-Leste, que ajudassem a perceber como e com que frequência se concretiza a utilização desta valência em cada escola e quais as características do fundo documental.

A opção por este instrumento justificou-se pelo facto de facilitar a obtenção dos elementos pretendidos em locais distantes daquele onde nos encontrávamos e por permitir uma sistematização mais rápida dessa informação, a partir de questões fechadas. Investigar em educação implica fazer uso de um conjunto de ferramentas que nem sempre nos devolvem resultados lineares. Ainda assim, a utilização de inquéritos por questionários no processo é valiosa, porque nos permite recolher dados de forma sistemática e eficiente, dentro de um universo mais ou menos extenso.

É aos questionários que recorremos para obter informação sobre uma determinada realidade ou fenómeno social, cujos dados “são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 185), que permitem uma maior amplitude de alcance e são “passíveis de aplicação a variadíssimas situações e contextos de investigação” (Coutinho, 2014, p. 133). A utilização do questionário possibilita a obtenção de dados comparáveis e análises quantitativas. Pese embora o exposto, convém manter presente que, embora se consiga uma sistematização de resultados objetivos facilitadores da análise, o inquérito por questionário acarreta, também, com a possibilidade de taxas de resposta reduzidas que não garantem uma representatividade da amostra, o que propicia o aumento da margem de erro.

No presente estudo, o elemento central que foi usado para a recolha de dados foi o diário de bordo, elaborado com a finalidade de registar as atividades realizadas no âmbito do projeto de leitura implementado e todas as ocorrências daí decorrentes.

Se, historicamente, o *Diário de Bordo* (DB) era entendido como um registo detalhado e cronológico dos eventos, atividades, observações e decisões ocorridas durante uma viagem ou expedição; se era um termo amplamente utilizado em contextos marítimos, aéreos e terrestres, atualmente expandiu-se para outras áreas, nomeadamente a do estudo e da investigação. Pode ser usado em expedições científicas, viagens de aventura, projetos empresariais ou como uma ferramenta de gestão de projetos, onde os participantes registam o progresso, os desafios e as decisões tomadas no decurso do mesmo.

É partindo desta perspetiva que recorreremos à criação de um diário para registo das atividades/ ações que foram sendo executadas no decorrer do estudo. Na visão de Porlán & Martín, o DB é assumido como um instrumento relevante de recolha de dados (2000, *apud* Simões *et al.*, 2021). Borg (2001) elenca o que considera serem os possíveis resultados da escrita de diários de investigação, dos quais destacamos: “(a) registos de ideias e de acontecimentos conducentes a subseqüentes decisões e ações; (b) registos de planos e de resultados; (c) relato de acontecimentos e procedimentos; (d) reprodução dos pensamentos que conduziram à tomada de importantes decisões” (Cohen, 2017, p. 33).

1.3 Métodos para análise de dados

São vários os métodos de análise de dados a que podemos recorrer. Não basta que façamos recolha de informação, há que não esquecer a finalidade que se prende sempre com a extração de informação útil a partir dos dados recolhidos. Desde a análise estatística simples, à análise de conteúdo, à análise lexical, várias são as possibilidades. Como refere Amado (2024), “a ideia de se fazer investigação qualitativa não se reduz à mera aplicação de uma técnica ou conjunto de técnicas” (p. 205). A investigação qualitativa abarca “uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha” (Amado, 2014, p. 205) e condiciona os procedimentos, assim como não se pode descurar a questão da análise e interpretação dos dados, fases que coexistem no processo investigativo.

Bogdan & Biklen (1994) dão-nos conta que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese,

procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (*apud* Amado, 2014, p. 299).

O etnógrafo da cultura escolar tenta descrever e analisar o modo como os intervenientes vivem e interpretam o quotidiano da escola (Amado, 2014, p. 152). Neste sentido, pareceu-nos insuficiente a pesquisa decorrente de métodos quantitativos, isto é, recorrendo apenas ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, o que se afigura como uma grande limitação num ambiente educativo, cujo objeto de estudo é essencialmente o ser humano – esse ser complexo, que leva a variáveis nem sempre controladas, à subjetividade do investigador e a instrumentos de validade e fiabilidade, por vezes, questionáveis. Descrever e interpretar a cultura de um determinado grupo será, portanto, uma “descrição densa” (Geertz, 1989, *apud* Amado, 2014, p. 146) por envolver vertentes comportamentais e de significado (Wilcox, 1993, *apud* Amado, 2014, p. 146).

A análise de dados em estudos totalmente ou com uma componente qualitativa tem tanto de fundamental como de difícil, pela variedade formal dos dados, bem como pelo carácter indutivo dos mesmos. No caso do estudo que realizámos, considerámos pertinente, ainda na fase de elaboração do projeto de investigação, que, para além do tratamento estatístico dos dados recolhidos nos questionários, recorrendo à análise estatística simples, nos debruçássemos sobre a análise de conteúdo, que deveria ter passado por um inquérito por grupo de discussão focalizada, através de uma matriz, desenhada a partir de um mapa conceptual que sintetizasse o tema e os dados a recolher.

Contudo, dadas as características e contexto dos grupos em estudo, foi substituído pela entrevista de grupo, do tipo campo, natural (Fontana & Frey, 1994, *apud* Aires, 2015, p. 37) não estruturada, cuja orientação e interação foi variando consoante os objetivos pretendidos. Seguimos este método por ser dos que se adequam à “análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito” como aponta Coutinho (2014, p. 24), apoiando-se em diversos autores.

Assim, foram seguidos os seguintes métodos de análise de dados:

- Análise estatística simples

De um modo sintético, pretende-se reduzir os dados extraídos dos questionários aplicados para caracterizar as bibliotecas das Escolas CAFE.

- Análise do conteúdo

A análise de conteúdo servirá para refletir sobre um corpo de texto (oral ou escrito), tendo presente os “critérios habituais a qualquer modo de observação: objetividade, fidelidade e validade” (Amado, 2014, p. 305). Este tipo de análise foi realizada sobre os registos efetuados no Diário de Bordo, decorrentes das atividades que realizámos com as turmas.

1.4 Participantes do estudo

Pretendeu-se aplicar o estudo a turmas dos 9.º e 12.º anos, por serem anos terminais de ciclo, abarcando dois níveis de ensino. Qualquer um destes níveis se encontra sujeito a avaliação externa de carácter nacional.

O estudo foi aplicado nas escolas CAFE de Same e de Baucau, onde exercemos nos anos letivos de 2022 e 2023, e abarcou duas turmas de cada um dos anos, em cada escola, perfazendo um total de cerca de 220 alunos.

A intenção inicial seria procurar envolver os professores de todas as áreas disciplinares, numa perspetiva de trabalho colaborativo no desenvolvimento linguístico, contudo, depois de nos confrontarmos com a realidade, considerámos que, no caso de Same, seria demasiado ambicioso, dada a escassa carga horária de cada disciplina por turma, pelo que, este maior envolvimento só ocorreu em Baucau. Ainda assim, e assumindo que o uso da língua deve ser o mais correto possível, é consensual que a promoção da capacidade leitora ajudará a regular processos linguísticos e fomentar uma utilização de língua mais rigorosa, o que se espera em todas as áreas disciplinares e na vida diária, pelo que se torna “imperioso [...] sensibilizar e responsabilizar todos os professores, independentemente da disciplina que lecionam para que se cultive o rigor e a exigência da correção linguística” (Silva, 2009, p.191).

Na aplicação do Projeto de Leitura, estiveram envolvidos um professor, em Same, e cerca de vinte, em Baucau.

Quanto ao inquérito por questionário, foi remetido ao universo de professores a exercer nas escolas do PCAFE, sendo que responderam vinte e cinco professores, dos cerca de quatrocentos que lecionavam no projeto, em 2023, dos quais cento e vinte e sete eram portugueses.

2. AS BIBLIOTECAS ESCOLARES EM TIMOR-LESTE: ANÁLISE DE UM CONTEXTO

2.1 As escolas CAFE

O PCAFE sucedeu a dois projetos iniciais que lhe deram origem: o Projeto Polos da EPD (implementado em 2010/2011) e o Projeto Escolas de Referência (implementado entre 2011/2015), cujo objetivo principal se mantém – melhorar a qualidade do ensino e promover a fluência em língua portuguesa (La'O Hamatuk, 2019). Atualmente, existem estabelecimentos de ensino CAFE em treze municípios do país, sendo que está prevista a abertura de um no décimo quarto município, criado recentemente.

O Projeto disponibiliza a alunos e professores timorenses os currículos nacionais de Timor, em língua portuguesa. Fica a cargo do Estado Português assegurar a afetação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como para a formação de professores timorenses.

Desde o início que se assume a utilização da língua portuguesa como instrumento de escolaridade e formação, no âmbito da cooperação, como consta no Protocolo estabelecido entre a República Portuguesa e a República Democrática de Timor-Leste (RDTL), a 16 de abril de 2010 e renovado posteriormente (DGAE, 2019).

O Projeto CAFE responde a três necessidades concretas:

1.º À formação complementar a jovens recém-graduados, realizada em contexto de prática pedagógica, preenchendo uma lacuna específica: a falta de uma etapa de formação, que assegure a transição entre a formação inicial e a formação contínua dos professores, em Língua Portuguesa, a ter lugar em todos os municípios.

2.º Ao ensino público de qualidade ministrado, de acordo com o currículo timorense, a 7 500 alunos, distribuídos por doze municípios e pela Região Administrativa Especial de Oecusse-Ambeno, desde o pré-escolar ao 9.º ano.

3.º Às ações de formação e capacitação dos professores e dos quadros da administração e gestão escolar timorenses. Estas são desenvolvidas junto das escolas básicas, centrais e filiais da rede pública de ensino, bem como noutras locais, de acordo com as propostas recebidas na coordenação do Projeto. (DGAE, 2019)

O PCAFE, nos moldes atuais, está em implementação desde 2015.

2.2 Situação das bibliotecas escolares nos Centros de Aprendizagem e Formação Escolar em Timor-Leste

Neste ponto apresenta-se, em primeiro lugar, uma caracterização global das BE existentes nos CAFE, a partir dos dados recolhidos nos questionários aplicados. Em seguida, descrevemos a partir de dados recolhidos *in situ* e da nossa observação, as bibliotecas das escolas CAFE onde decorreu o projeto de leitura que implementámos.

2.2.1 Apresentação e análise dos dados resultantes do questionário aplicado

O questionário elaborado para recolha de dados está organizado em 4 partes: Parte I – Caracterização dos respondentes; Parte II – Caracterização da Biblioteca; Parte III – Acervo da Biblioteca; Parte IV – Uso da Biblioteca. O objetivo principal centrava-se na tentativa de abarcar um conjunto alargado de elementos que permitissem efetuar um retrato o mais completo possível das BE das escolas CAFE (cf. matriz no anexo III). Assim, interessava-nos não apenas conhecer como estavam organizadas e apetrechadas essas bibliotecas, mas também tentar perceber o tipo de utilização que era feita.

Infelizmente, como já registámos, o retorno que se obteve em termos de respostas foi muito reduzido, e sobretudo oriundo das duas escolas onde lecionámos. O retrato construído, será, pois, parcial, mas dando conta de alguns elementos essenciais que caracterizam o universo retratado.

Apresentamos em seguida os dados recolhidos seguindo a estrutura do questionário.

I - Caracterização dos respondentes

O quadro seguinte apresenta a identificação de todas as escolas para as quais o questionário foi remetido e as respostas obtidas. Das 13 escolas CAFE existentes, obteve-se respostas de 6 escolas.

Escolas CAFE	N.º de Respostas
Aileu	1
Ainaro	0
Baucau	11
Díli	0
Ermera	4
Liquiçá	0
Lospalos	0
Maliana	1
Manatuto	0
Oe'cusse Ambeno	0
Same	5
Suai	0
Viqueque	3

Tabela 3. Número de respostas por escola CAFE.

O universo a que foi aplicado o presente inquérito contava, em 2023, com cerca de 400 (quatrocentos) professores timorenses e portugueses, dos quais apenas 25 (vinte e cinco) responderam e, maioritariamente, nas escolas CAFE onde exercemos funções. Atendendo a estes números, a taxa de resposta é apenas de 6,25%, o que revela limitações em termos da representatividade dos dados obtidos, que naturalmente acabam por retratar apenas uma pequena parcela da realidade analisada.

Este facto levanta ainda várias questões e preocupações. A primeira das quais é que uma amostra tão pequena pode não refletir com precisão as opiniões e necessidades da maioria das escolas do PCAFE.

Disciplinas lecionadas	
Português	7
Tétum e Indonésia	3
Matemática	3
Matemática e Ciências Naturais	1
1º ciclo	1
Literacia português	1
Biologia, Geologia, CFN, Geografia; CDS	1
História	1
1.º e 2.º CEB, Geografia 11.º ano e Sociologia 12.º ano	1
Tecnologias Multimédia, Economia e Métodos Quantitativos	1
Inglês	1

Tabela 4. Disciplinas lecionadas pelos respondentes.

Constata-se que 28% (ou seja, 7 professores) dos respondentes lecionam português, o que nos leva a perceber a naturalidade com que estes associam e reconhecem a utilização e a importância das bibliotecas na promoção da literacia e do gosto pela leitura e, conseqüentemente, dos estudos que possam abordá-las, visto que como *especialistas* na língua, estão frequentemente envolvidos em atividades que promovem o uso e a valorização destes espaços. Não queremos com esta abordagem retirar importância aos que, lecionando outras disciplinas, fazem uso recorrente e identificam esta valência como essencial na comunidade. Preferimos considerar que este alheamento decorre de divergências nas expectativas e necessidades de cada grupo.

Pretendeu-se saber quais os respondentes que tinham o cargo de coordenador local do CAFE, portanto, uma posição que implica alguma responsabilidade na gestão e organização da escola.

Coordenador local	Sim		Não	
	10	40%	15	60%

Tabela 5. Respondente é coordenador local.

É importante esclarecer que o questionário terá chegado às diversas escolas CAFE através dos seus coordenadores locais. Isto é, coube à Coordenação Geral do PCAFE, após autorização para a aplicação do questionário, o envio para os coordenadores locais, solicitando que o fizessem chegar aos professores da escola que coordenavam. Recorde-se que são 13 (treze) as escolas CAFE, logo, pelo menos, 13, os coordenadores locais. Nem nesta estrutura de gestão intermédia se registou a adesão da totalidade dos potenciais respondentes.

II – Caracterização da Biblioteca

Com o questionário pretendia-se obter um retrato da situação das bibliotecas neste conjunto de escolas. Neste sentido, as perguntas elaboradas focaram-se em elementos relacionados com o espaço, a sua organização e

formas de disponibilização e integração nas dinâmicas das escolas. Assim, um primeiro aspeto dizia respeito à própria existência de biblioteca na escola, e verificou-se que um respondente (CAFE de Aileu) indicou a não existência dessa valência pedagógica.

Biblioteca na escola	Sim	Não
	24 (96%)	1 (4%)

Tabela 6. Existência de Biblioteca na escola.

Ainda que as respostas abranjam menos de 50% das escolas CAFE, é de enaltecer que apenas numa das abordadas não exista Biblioteca. Verifica-se, igualmente, que apenas uma das Bibliotecas (Ermera) não dispõem de espaço próprio.

Biblioteca em espaço próprio	Respostas	Sim	Não	Não se aplica
		20 (80%)	4 (16%)	1 (4%)
	Escolas	4	1	1

Tabela 7. Biblioteca em espaço próprio.

Como está organizado o espaço?	Tem algumas estantes com manuais e outros livros de leitura, sobretudo infanto-juvenis.	1
	Por temas e faixas etárias	2
	Um terço da sala de professores é destinada à Biblioteca Escolar. A divisão é feita com armários.	1

Tabela 8. Espaço onde funciona a BE.

A questão sobre o espaço onde funciona a Biblioteca (questão 6.) e as duas seguintes (questões 7. e 8.) foram feitas, apenas, aos respondentes que alegaram não haver espaço próprio para a Biblioteca. No caso em que a Biblioteca não funciona em espaço próprio, verifica-se que partilha a sala de professores

Espaço	Respostas apresentadas	
	Sala de professores	
	Num espaço partilhado com a sala de professores	1

Tabela 9. Organização do espaço.

Pelas respostas, constata-se que houve dois entendimentos à pergunta: a organização do espaço físico e a organização da coleção, pelo que não está explícito como se organiza o espaço, ainda que se depreenda que a divisão se faz com mobiliário. Relembramos que as respostas se reportam a docentes de uma única escola.

i. A BE é utilizada para outras finalidades? Quais?

	Espaço utilizado para outras finalidades		
	Sim	Não	Não se aplica
N.º de respostas	23 (92%)	1 (4%)	1 (4%)
Escolas correspondentes	3	1	1

Tabela 10. A BE é utilizada para outras finalidades?

Mesmo que a funcionar em espaço próprio, a maioria das BE veem-se na necessidade de partilhar o espaço para outras finalidades, nomeadamente, como sala de aulas e/ou reuniões, as duas utilizações mais apontadas (cf. Tabela 11), embora surjam também respostas como sala de professores, reprografia, sala de trabalho, etc..

Finalidades de utilização da BE (respostas dos inquiridos)	É usada como sala de reuniões.	7
	É usada como sala de aula.	8
	Sala de professores, reprografia	1
	Sala de professores	1
	Sala de trabalho	1
	Sala de Professores e sala de trabalho	1
	Sala de apoio / Sala de Clubes/ Sala de trabalho de profs	1
	Espaço de trabalho individual, em pequenos grupos e de formação.	1
	Várias	1
	Sala de aula, reuniões, espaço de trabalho	1
	Não se aplica	1

Tabela 11. Finalidades de utilização da BE.

ii. Mobiliário

Pretendeu-se ainda caracterizar as condições oferecidas pelas BE, com uma pergunta relativa ao mobiliário disponibilizado.

N.º de mesas	1 – 5	5 (20%)	N.º de cadeiras	Até 10	2 (8%)
	6 – 10	6 (24%)		11 a 20	12 (48%)
	Mais de 10	13 (52%)		Mais de 20	9 (36%)
	Não se aplica	1 (4%)		Não se aplica	1 (4%)

Tabela 12. Número de mesas e cadeiras.

Pelos dados recolhidos, podemos verificar um desfasamento aparente entre o número de cadeiras e o número de mesas apontados, contudo, há que esclarecer que, pela observação direta que pudemos levar a cabo, as mesas são ou individuais, ou de dois lugares. Pontualmente, encontram-se algumas redondas com capacidade para mais pessoas. Ainda assim, julgamos ser adequado afirmar que os espaços dispõem de condições para a frequência dos alunos quer em modo autónomo, quer em grupo turma.

iii. Responsável pela BE

Responsável pela BE					
Sim	21 (84%)	Não	3 (12%)	Não se aplica	1 (4%)

Tabela 13. Existência de responsável pela BE

Quando questionados acerca dos responsáveis pela valência da Biblioteca, os respondentes, grosso modo, afirmaram que existem, mesmo admitindo, em alguns casos não saberem quem, o que denota falta de conhecimento e/ou divulgação das estruturas orgânicas da escola. Note-se que estes casos representam uma percentagem pouco significativa. A grande maioria identifica os responsáveis, nalgumas situações personalizando, noutras, fazendo referência à equipa da BE. Dos três respondentes que indicam não haver responsável pela BE, dois são do CAFE de Same (escola com 5 respondentes),

o terceiro, de Baucau (escola com 11 respondentes), comprovando o desconhecimento/ alheamento ou a divulgação deficitária das estruturas.

Responsável		
	Professora de Língua Portuguesa	1
	Ana Mota	4
	Os professores	1
	Professores e funcionários	1
	Equipa de Biblioteca	2
	Professora Juvência	1
	Professor de português	1
	Esmeralda Barbosa	1
	Grupo de docentes	1
	Uma docente timorense que leciona Português	1
	Helena Simões, Deolinda Soares e Ijolina Soares.	3
	Professores Responsáveis	1
	Não sei	1
	Não se aplica	4

Tabela 14. Identificação do responsável pela BE.

iv. Organização de materiais e recursos

O espaço dispõe de um registo organizado de materiais e recursos?	Sim	Não	Não se aplica
	16 (64%)	8 (32%)	1 (4%)

Tabela 15. Existência de registo de materiais e recursos.

Os livros e materiais estão catalogados?	Sim	Não	Não se aplica
	14 (56%)	10 (40%)	1 (4%)

Tabela 16. Existência de catalogação dos recursos.

64% dos inquiridos afirmam que o espaço da BE dispõe de um registo organizado de materiais e recursos. Ainda assim, as respostas são contraditórias em três das cinco escolas respondentes. Já relativamente à existência de catalogação dos mesmos, as respostas afirmativas ficam-se pelos 40%, o que nos leva a intuir que os recursos humanos alocados à estrutura não estarão capacitados para o fazer ou a indisponibilidade de tempo, decorrente do excesso de alunos e funções acumuladas, retiram prioridade a esta tarefa. Reforçamos, novamente, a contradição das respostas, nas mesmas três escolas.

III – Acervo da Biblioteca

i. Malas “Galo” e “Crocodilo” – Projeto Ler+Timor-Leste

Falar no acervo das BE das Escolas CAFE, em Timor-Leste, implica, necessariamente, falar das Malas “Galo” e “Crocodilo” do Projeto Ler+, cuja extensão a Timor-Leste remonta a 2010, como referimos anteriormente. As “Malas Galo” eram indicadas para a iniciação à leitura e as “Malas Crocodilo” para utentes já com alguma fluência. As malas eram compostas por 110 a 150 livros para utilização em sala de aula e empréstimo domiciliário. Por este motivo, começámos a prospeção sobre os materiais disponíveis em cada Biblioteca, aferindo a disponibilidade das referidas “Malas” na escola.

Malas “Galo e “Crocodilo”	Sim	Não	Não se aplica
	14 (56%)	10 (40%)	1 (4%)

Tabela 17. Malas “Galo e “Crocodilo”.

Assim, 56% dos inquiridos atestam estarem disponíveis nas escolas onde lecionam, frente a 40%, que respondem negativamente. Desconhecemos se estas respostas negativas remetem para espaços que nunca possuíam estes recursos ou se, entretanto, desapareceram, embora, segundo as declarações que recolhemos da Coordenação do PCAFE, inicialmente apenas a escola de Viqueque não era possuidora dessas malas. As respostas afirmativas reportam, essencialmente, à escola de Baucau (10 respondentes), onde as Malas estão visíveis na maioria das salas de aula. A esta escola juntam-se Same (1 respondente) e, curiosamente, Viqueque (totalidade dos respondentes).

Relativamente à utilização que é dada ao conteúdo das Malas (pergunta *Que tipo de utilização/ atividades são desenvolvidas para dinamizar essas Malas?*), os 14 respondentes que afirmaram da existência das “Malas” na escola (56%) indicaram, ainda que geralmente de forma vaga, como se processa a sua utilização e em que contextos (Cf. Tabela 18).

Estas malas são utilizadas para a leitura.

Não sei.

Atividades relacionadas com a Língua Portuguesa e outras.

Leitura em contexto sala de aula, nomeadamente na disciplina de apoio linguístico.

Leitura e escrita.

Desconheço o tipo de utilização.

Metálica.

Não sei.

Leitura individual, leitura de grupo, dramatizações, consulta, etc.

Atividades de apoio à leitura em sala de aula.

Ler, cantar, jogar, dramatizar.

Leitura das histórias.

Atividade de leitura.

Leitura

Tabela 18. Tipo de utilização das Malas

Verifica-se, portanto, que os recursos que ainda existem nas “Malas” são utilizados para apoio à leitura. Considerando o número reduzido de respostas, sendo que algumas se referem à mesma BE, acabamos por ter um retrato pouco substantivo do trabalho que será realizado. Acresce que 3 respondentes manifestam desconhecimento sobre a utilização feita e outro não terá compreendido a questão.

ii. Recursos não livros

Como a coleção de uma biblioteca deve ser constituída por recursos e suportes diversificados, incluímos uma questão sobre os recursos não livro Cf. Tabelas 19 e 20).

Recursos não livros	Sim	Não	Não se aplica
	16 (64%)	8 (32%)	1 (4%)

Tabela 19. Existência de recursos não livros.

Tipo de recursos	N.º de respostas
CD/ DVD	8
Jogos didáticos	8
Computador(es)	13
TV	11
Projetor	5
Aparelhagem de som	5
Outro: quadro e material musical	1

Tabela 20. Tipos de recursos não livros.

No que respeita à existência de recursos não livros, 16 (64%) respondentes respondem afirmativamente, elencando diversas tipologias, dentre as quais se destacam: computadores, TV, jogos didáticos, CD/ DVD (Cf. Tabela 20). Encontramos, mais uma vez, contradição nas respostas, dado que das oito negativas, três são de Baucau, três, de Ermera, uma, de Maliana e uma, de Same.

iii. Livros

Tipologia dos livros	N.º de respostas
Livros escolares	20
Livros informativos	6
Dicionários/ enciclopédias	21
Literatura Portuguesa	9
Contos	6
Contos e Histórias para crianças.	20
Livros para jovens (aventuras, mistério, ação)	10
Banda desenhada	1
Outro	0

Tabela 21. Tipologia dos livros do acervo

Quanto aos livros que compõem o acervo de cada Biblioteca, e relativamente à sua tipologia, a maioria das respostas incidem em Dicionários/ Enciclopédias, livros escolares e contos e histórias para crianças.

Em conformidade com as tipologias identificadas, os respondentes alegam que a maioria do acervo pertence a uma literatura que se destina à faixa etária infantil e juvenil (Cf. Tabela 22).

Faixa etária dos livros	
Infantil	17 (68%)*
Juvenil	17 (68%)*
Para adultos	4 (16%)*
Não se aplica	1 (4%)*

Tabela 22. Faixa etária dos livros do acervo.

(*Os respondentes podiam assinalar mais do que uma faixa etária, pelo que a percentagem se refere ao universo das 25 respostas)

Idioma dos recursos	
Língua portuguesa	23 (69%)
Língua tétum	1 (4%)
Línguas estrangeiras	0
Não se aplica	1 (4%)

Tabela 23. Idioma dos recursos.

Finalmente, há a registar, pelos dados recolhidos, que o idioma predominante nos livros do acervo é o português, como referem 92% dos respondentes.

IV – Uso da Biblioteca

i. Requisição

Sistema de requisição	
Sim	17 (68%)
Não	7 (28%)
Não se aplica	1 (4%)

Tabela 24. Sistema de requisição

Dos vinte e quatro respondentes, em cujas escolas existem bibliotecas, dezassete respondem afirmativamente quanto à existência de um sistema de requisição de livros e/ ou materiais, o que equivale a 68% das respostas, contudo, nos casos de Baucau e Same, registam-se, respetivamente, duas e quatro respostas negativas.

ii. Acesso e utilização da Biblioteca pelos alunos

No que respeita às regras de acesso e utilização da BE pelos alunos, onze (nove de Baucau e dois, de Ermera) dos inquiridos afirmam que estes podem usar a BE sempre que quiserem, porque está sempre aberta, o correspondente a 44% das respostas. Das sete respostas que limitam a utilização ao horário de funcionamento, duas são de Baucau, duas, de Ermera e três, de Viqueque.

Os alunos podem usar a biblioteca	
Sempre que querem, porque a biblioteca está sempre aberta.	11 (44%)
Durante o horário de funcionamento da biblioteca.	7 (28%)
Só acompanhados pelo professor.	6 (24%)
Não se aplica	1 (4%)

Tabela 25. Frequência da BE pelos alunos

Costuma frequentar a BE com os alunos?	
Sim	16 (64%)
Não	8 (32%)
Não se aplica	1 (4%)

Tabela 26. Frequência da BE com alunos.

Dezasseis (64%) professores envolvidos no inquérito afirmam ter o costume de frequentar a BE com os seus alunos, o que revela algum enraizamento da cultura de consulta e utilização desta estrutura, pese embora a percentagem, quanto a nós, elevada de respostas negativas.

Conseguimos, também, apurar que o maior número das respostas afirmativas é proveniente de professores portugueses (por serem também os que maioritariamente responderam ao questionário), ainda que não seja significativa a diferença, uma vez que quase em mesmo número, os professores timorenses afirmam fazer uso da BE com os alunos. Destacamos o caso de Baucau, cujas respostas negativas, são todas provenientes de professores portugueses que não lecionam português.

iii. Análise das requisições

Idiomas mais requisitados	
Língua portuguesa	20 (80%)
Língua tétum	0
Línguas estrangeiras	0
Língua portuguesa; língua tétum	3 (12%)
Língua portuguesa; línguas estrangeiras	1 (4%)
Não se aplica	1 (4%)

Tabela 27. Idioma dos recursos mais requisitados

Para procurar perceber um pouco quais os interesses da população escolar em causa neste estudo e tendo em vista o objetivo do mesmo, quisemos saber qual o idioma dos livros mais escolhidos pelos alunos. As respostas trouxeram-nos uma maioria considerável: vinte em vinte cinco dos inquiridos indica unicamente a língua portuguesa, a que acrescem mais três, que a apontam em conjunto com a língua tétum.

Tipologia mais escolhida	
Literatura infantil	17 (68%)*
Literatura juvenil	13 (52%)*
Literatura para adultos	3 (12%)*
Livros informativos	5 (20%)*
Livros escolares	16 (64%)*
Não se aplica	1 (4%)*

Tabela 28. Tipologia dos livros mais requisitados

(*Os respondentes podiam assinalar mais do que uma faixa etária, pelo que a percentagem se refere ao universo das 25 respostas)

Quanto à tipologia mais requisitada, e como seria de esperar, aquela sobre a qual incide o maior número de respostas é a literatura infantil (68%), seguida de livros escolares (64%) e de literatura juvenil (52%). Pela observação direta que efetuámos, esta tendência prende-se não só com a faixa etária dos alunos, mas, sobretudo, pela necessidade de escolha de livros simples de ler e perceber. Não raras vezes, alunos de nível secundário requisitam livros infantis.

2.3 Escolas e Bibliotecas CAFE de Same (Manufahi) e Baucau

As escolas CAFE de Same e Baucau foram duas das escolas de referência que estiveram na base do projeto de intervenção que realizámos.

Same é a capital do Município de Manufahi, localizado na costa sul da Ilha. Faz fronteira a leste com o município de Manatuto, a norte, Aileu, a oeste, Ainaro e a sul com o Mar de Timor. Tem cerca de 70.239 habitantes e uma área de 1.643,73 m². Baucau, capital do Município com o mesmo nome, é a segunda maior cidade do país, a seguir à capital, Díli. Localiza-se na zona oriental do país e é sede de um dos dois bispados de Timor-Leste. Faz fronteira a este com o município Lautém, a sul, com Viqueque, a oeste, com Manatuto e a norte, com *Tasi Feto*, expressão em Tétum, que significa *mar feminino* e é frequentemente usada para se referir ao Estreito de Ombai-Wetar. Possui cerca de 111.694 habitantes, dos quais 16.000 residem na cidade, e uma área de 1.494 km².

Segundo o Censo de 2010, para além do Tétum Praça, falado na maioria do país, no território de Same, encontramos fortemente enraizadas as variantes linguísticas Mambae, Lakalei, Tétum Terik, e Isní, associadas a mais uma dezena de variantes de menor expressão. Quanto a Baucau, para além do Tétum Praça, as variantes de maior expressão são Makasae, Waimaha, Kairui e Fataluku, que convivem, igualmente, com outra dezena de menor expressão.

A escola CAFE de Same é constituída por dois edifícios com localização próxima (a separá-los cerca de 500 metros de distância). Num dos edifícios (o mais antigo) encontram-se os níveis iniciais (pré-escolar e 1.º ciclo) e no outro alojam-se os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário Geral. No total a escola serve cerca de 760 alunos.

A Escola CAFE de Baucau é constituída por um edifício (antiga Escola Básica n.º 1 de Baucau), situado no centro da Vila Antiga (também conhecida por Vila Salazar), próxima da Catedral de Baucau (Igreja de Santo António) e do Centro de Convenções de Baucau, bem como da maioria do comércio e serviços que servem a cidade. Oferece formação escolar desde o Pré-escolar ao Ensino Secundário Geral a cerca de 860 alunos.

Procurar fazer uma caracterização fundamentada das Bibliotecas Escolares dos CAFE de Same e Baucau afigura-se como uma tarefa quase hercúlea. A estrutura surgiu por altura do Projeto Escolas de Referência, onde ambas se incluíam. A sua constituição deve-se a um processo de colaboração entre a EPD e as Escolas de Referência (anteriormente Polos da EPD). A primeira forneceu a estas umas “maletas”, compostas por uma seleção de livros

variados, pertença da EPD e constantes do seu catálogo. Parte deste espólio constituiu, ainda, a grande maioria dos livros que encontramos na estrutura, pese embora tenha ocorrido o desaparecimento de muitos títulos, nomeadamente gramáticas e livros de referência. A esta seleção acresce um considerável volume de ofertas diversas sem catalogação e com inventário deficitário.

Em Same, os livros estão divididos pelas duas escolas, embora na escola “velha” não haja espaço para Biblioteca.

Se, no início, a utilização da BE era prática comum e recorrente, esse hábito foi caindo por razões diversas, dentre as quais elencamos como principal a falta de disponibilidade horária dos docentes, que permita agilizar essa utilização e operacionalizar projetos de leitura. A parca carga horária das turmas a cada disciplina (fator diretamente ligado à escassez de professores), dificulta a utilização de tempo útil da aula para atividades que não sejam as planificadas com vista ao cumprimento dos extensos e ambiciosos programas.

Com a redução gradual do corpo docente paralelamente ao crescente número de níveis de ensino, tornou-se quase inviável disponibilizar professores para cargos e funções que não sejam as letivas e/ou de direção de turma. Tomamos o nosso caso como exemplo: em Same, fomos a única professora de Português da escola do 3.º ciclo e secundário, o que se traduziu na lecionação a doze turmas (seis do ensino básico e seis do ensino secundário) a Português, e três delas (do ensino secundário) também a Temas de Literatura e Cultura (TLC), ao que acresceram duas direções de turma. Obviamente que, com este volume de turmas, a maioria apenas tem um bloco de aula semanal, o que se nos apresenta como um considerável entrave à consecução de projetos de leitura.

Já em Baucau, havendo um corpo docente mais alargado, o nosso serviço centrou-se em seis turmas, duas de nono ano, duas de décimo primeiro e duas de décimo segundo, apenas de Português, acumulando, ainda, algumas horas para organização e gestão da BE. Este facto possibilitou a dinamização de um projeto de leitura, ainda que com considerável resistência por parte de alguns professores, nomeadamente timorenses. De um modo geral, os projetos, sejam de que natureza forem, são bem recebidos, contudo, na prática, acabam por não se concretizar. A alteração dos hábitos rotineiros do ensino centrado na cópia e

memorização é, ainda, um enorme obstáculo à implementação de estratégias inovadoras.

A verdade é que, se alguns manifestam interesse em dominar a língua portuguesa, outros consideram-na difícil e que não justifica o investimento de tempo e trabalho que teriam de fazer, pelo que ler em português não é essencial. Esta circunstância foi notória nas sessões de formação em língua portuguesa que ministrámos. A estrutura linguística e gramatical do português é assustadora para a maioria dos timorenses, mesmo aqueles que se licenciaram em língua portuguesa, o que acaba por ser um entrave à sua apropriação integral.

Consultados os coordenadores locais e os poucos registos existentes, constatámos que, por maior que seja o interesse em manter a BE como um espaço ativo e organizado, as condições não o permitem, quer face à precariedade de recursos humanos alocados ao PCAFE, quer pelo elevado número de turmas e espaços deficitários e insuficientes para as necessidades.

Não obstante, em ambas as BE encontramos exemplares variados de literatura infantil e literatura juvenil, clássicos da literatura, coleções generalistas, BD, entre outros. A grande maioria das entradas é de língua portuguesa, ainda que se encontre alguma literatura local e em línguas europeias, que não a portuguesa.

Parece-nos que seria fundamental refletir sobre a utilidade e influência que este espaço pode exercer na formação dos alunos, de modo que a estrutura do projeto contemplasse crédito horário para a sua organização e dinamização.

Terminamos com uma nota, que inferimos da observação levada a cabo: defrontamo-nos com o quase nulo interesse dos alunos para a leitura, o que acontece essencialmente pelo facto da maioria dos livros disponíveis ser em língua portuguesa, e face às dificuldades no domínio dessa língua. A mesma resistência é emanada, igualmente, por parte do corpo docente timorense, o que atesta, mais uma vez, em desfavor da utilização do português para toda e qualquer situação que não seja imposta. Por iniciativa própria, nem alunos, nem professores (timorenses) a utilizam, falam, leem ou escrevem.

3. O PROJETO DE LEITURA “LER PORTUGUÊS, FALAR PORTUGUÊS”

O projeto, cuja implementação se levou a cabo, ambicionava desenvolver as competências da leitura, escrita e oralidade, incrementando a capacidade vocabular e a fluência linguística dos alunos dos CAFE. Pretendia, ainda, promover hábitos de leitura, envolvendo nesse objetivo os vários professores das turmas. Para tal, foram concebidos inicialmente diversos tipos de intervenção, sendo que nem todas as ações previstas puderam ser concretizadas.

Assim, por exemplo, foi, inicialmente, equacionada a aplicação de um inquérito por questionário a professores dos Centros de Aprendizagem onde exercemos, com a finalidade de perceber em que nível de desenvolvimento linguístico se encontravam os alunos. Este propósito revelou-se demasiado ambicioso, e acabou por não se realizar, uma vez que a carga horária diminuta e o elevado número de alunos por professor impediriam uma aferição séria das capacidades linguísticas de cada um.

Nos pontos seguintes apresentamos as atividades que se conseguiu implementar, a primeira de carácter transversal, procurando envolver os diversos professores no projeto de leitura (cf. proposta do projeto no anexo IV), e a segunda corresponde ao plano de intervenção que elaborámos para as turmas com as quais trabalhámos diretamente.

3.1 Atividade transversal: 10 minutos de leitura

Foi solicitada a participação do corpo docente das turmas, no sentido de disponibilizarem dez minutos de leitura diária, às turmas envolvidas. Os alunos deveriam ter sempre disponível um livro, à sua escolha, para leitura nos primeiros dez minutos da aula da disciplina definida em calendário previamente elaborado (cf. anexo V). Cada professor podia ajustar o momento da leitura na sua disciplina em função das suas atividades. Este momento deveria ser registado no sumário (ex.: “Ler português, falar português” – dez minutos de leitura silenciosa.). O projeto deveria ocorrer durante o ano letivo.

Os livros foram colocados em caixas identificadas com a turma e, em cada exemplar, encontrava-se a identificação do aluno que o estava a ler. As caixas encontravam-se na sala da turma e, sempre que um aluno terminava a leitura, e terminado o registo da mesma, deslocava-se à BE e trocava de livro. Para que houvesse registo das leituras que iam efetuando, os alunos preenchiam um documento criado para o efeito – Passaporte da Leitura (cf. anexo VI). Este documento, especialmente em Baucau, foi de utilização frequente¹⁰. O preenchimento ocorreu após a leitura de cada livro e, grosso modo, os alunos, durante os primeiro e segundo períodos, leram e preencheram o passaporte, pelo menos, três vezes. A monitorização deste preenchimento coube ao professor de português, o responsável pela organização de dinamização do projeto.

No decorrer desta atividade, foram sendo criados momentos orais de apresentação dos livros lidos, no decorrer do ano letivo, essencialmente, nas aulas de Português. A seleção do aluno e livro a apresentar partiu da consulta dos passaportes preenchidos. Normalmente, a escolha recaía naqueles que nos pareciam menos completos, pedindo aos alunos que falassem das informações em falta, fossem elas referentes à ficha técnica do livro ou ao conteúdo do texto. Foram, ainda, desenvolvidas outras atividades de exploração de pequenos textos escritos em língua portuguesa, nas suas diversas variantes.

Reflexão

A atividade transversal "10 minutos de leitura" revelou-se uma iniciativa valiosa para promover o hábito da leitura diária entre os alunos das turmas envolvidas. A colaboração do corpo docente foi fundamental, pois permitiu a adaptação da leitura ao planeamento de cada disciplina, garantindo a flexibilidade necessária para integrar esta prática de forma consistente. Mesmo cientes dos incumprimentos do calendário estipulado que fomos tendo conhecimento, e os quais preferimos acreditar terem acontecido por

¹⁰ Fruto das várias contingências do trabalho e do regresso a Portugal, acabámos por não ficar com os registos feitos pelos alunos.

necessidade de utilização do tempo para cumprimento dos conteúdos programáticos das disciplinas.

Os mecanismos implementados, como o uso de caixas identificadas por turma para armazenamento dos livros e o "Passaporte da Leitura", foram estratégias eficazes para organizar e registar o progresso individual dos alunos. Este sistema facilitou a troca de livros e assegurou que os alunos estivessem sempre munidos de materiais de leitura à sua escolha. De salientar que o decorrer da atividade só foi possível fruto do empenho de diversos professores, portugueses e timorenses, pela disponibilização do tempo de aula, pelo cumprimento do plano e pelo incentivo à leitura. Ainda assim, atrevemo-nos a dizer que o envolvimento dos diversos professores se cingiu à cedência do tempo de aula. Na verdade, e tal como acontece em Portugal, mesmo correndo o risco de estar a generalizar, apenas os professores de Português procuram fazer uso dos registos de leitura dos alunos.

A introdução de momentos orais para apresentação dos livros lidos nas aulas de Português foi um ponto alto da atividade, permitindo não apenas a partilha de experiências de leitura, mas também o desenvolvimento das competências de expressão oral. Paralelamente, as atividades de exploração de textos em diferentes variantes da língua portuguesa enriqueceram o repertório linguístico dos alunos e promoveram o contacto com a diversidade cultural da língua.

Consideramos, portanto, que a atividade contribuiu significativamente para a promoção da literacia, do gosto pela leitura e do enriquecimento cultural dos alunos ao longo do ano letivo. A continuidade deste tipo de iniciativas poderá trazer benefícios ainda mais abrangentes no futuro.

3.2 “LER PORTUGUÊS, FALAR PORTUGUÊS”: Atividades desenvolvidas

No ambiente multilingue de Timor, os contos e as lendas afloram em língua portuguesa tecidos e bordados de muitas línguas. À semelhança dos belíssimos panos de algodão colorido [...], os *tais*, exibem motivos e padrões multicoloras que levantam voo pelo espaço do sonho e da imaginação, num arco-íris linguístico que harmoniza e acolhe todos os cambiantes do sentido e todas as variantes da expressão. (Barros, 2015. P. 7)

Foram levadas a cabo diversas ações/ atividades com as turmas que tivemos a nosso cargo, com o intuito de promover a competência oral em língua portuguesa, partindo da leitura, cuja aplicação, desenvolvimento e avaliação se registou num Diário de Bordo (cf. anexo VII). No mesmo documento foram registadas reflexões decorrentes de conversas em contexto de interação social nas comunidades onde exercemos funções docentes.

Assim, com vista ao “registro[s] de ideias e de acontecimentos conducentes a subsequentes decisões e ações” (Cohen, 2017, p.33), criámos um Diário de Bordo que pudesse guiar a nossa atuação face ao objetivo do estudo. O DB “é de acordo com Sarah Banks (2008, p. 60) o instrumento onde registamos o que acontece diariamente, onde inserimos elementos de reflexão e notamos dados” (Couto, 2020, p. 68), o que nos levou a adotá-lo como uma ferramenta de registro do que íamos desenvolvendo e implementando.

Registe-se que o projeto de leitura que está na base deste estudo só foi integralmente posto em prática na escola CAFE de Baucau. Em Same, não foi possível face à excessiva carga horária dos professores. Na escola CAFE de Same, as turmas de 9.º e 12.º fizeram alguns momentos de leitura, apenas nas aulas de Português. Em Baucau, foi possível aplicar o projeto na escola toda, abarcando todos os níveis de ensino, ainda que o presente estudo se remeta apenas às turmas de 9.º e 12.º anos que lecionámos.

Neste capítulo apresentamos uma descrição das atividades que foram realizadas com as turmas. Anotamos o tema e a data, os objetivos de aprendizagem visados e a enumeração das diferentes fases do trabalho desenvolvido. Com base nas anotações que efetuámos no DB tecemos algumas considerações e reflexões sobre cada uma das atividades realizadas.

O trabalho desenvolvido com as turmas do 9.º ano procurou ir ao encontro das recomendações emanadas no *Guia do Professor de Português*, publicação do Ministério da Educação timorense, que apresenta a aula de português como “uma aula em que as práticas de comunicação oral e escrita têm um lugar central. Isto significa que na aula de Português as actividades devem sempre partir de um texto ou resultar num texto” (Ministério da Educação, 2010, p. 9). Procurámos criar um ambiente onde os alunos pudessem dialogar efetivamente entre si e com os professores, tendo, por norma, os textos como base, numa

perspetiva de ampliar a compreensão textual e abrir portas para a discussão de pontos de vista diferentes. Procurámos, partindo da leitura, levar os alunos a formularem perguntas sobre os textos, a confrontarem as suas opiniões e experiências com as apresentadas nos textos e a expressarem as suas próprias visões sobre o conteúdo.

No que diz respeito ao ensino secundário, o programa de Português do ESG incide no processo de ensino-aprendizagem da língua como uma língua segunda (Oliveira, Ferreira e Ançã, 2011, p. 4). O mesmo

programa contempla duas perspetivas complementares:

- i. por um lado, o desenvolvimento pelos alunos de competências linguístico-comunicativas que lhes permitam interagir em Língua Portuguesa nos diferentes domínios da vida social (finalidade primordial de abordagens de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras);
- ii. por outro, o desenvolvimento progressivo de competências metalinguísticas (vertente mais explorada em aulas de Língua Materna), através da reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, que lhes permita atuar linguisticamente de forma autónoma, crítica, flexível e eficaz. (Ibidem, pp. 4 e 5)

É ambição do programa de Português para o ESG que os conteúdos programáticos se desenvolvam e concretizem, gradativamente, do individual para o coletivo, “privilegiando a comunidade local, o contexto timorense, o contexto asiático (pela pertença geográfica), o contexto lusófono (pela partilha linguística e histórico-cultural) e, por fim, estendendo-se ao nível global” (*ibidem*, p. 14).

3.2.1 Escola CAFE de Same

Nesta escola, o trabalho foi desenvolvido ao longo de sete meses, sensivelmente, correspondendo a cerca de 68 aulas de 45 minutos. Incidiu sobre o enriquecimento vocabular e estrutura linguística, com vista ao aperfeiçoamento da oralidade, em muitos casos, bastante deficitária. Para tal, seguiram-se as recomendações do programa, quer na escolha temática, quer na diversidade de atividades propostas, quer na ponderação que cada domínio deveria ocupar nas cinco aulas semanais, ainda que fôssemos tentando, com os poucos recursos

disponíveis, criar situações de aprendizagem inovadoras e que motivassem os alunos.

A atividade que aqui descrevemos aconteceu a cerca de mês e meio da realização dos Exames Nacionais que põem termo às atividades letivas, momento em que esperávamos que os discentes já tivessem conseguido ultrapassar algumas das dificuldades de comunicação oral e escrita.

Em relação às turmas do 12.º ano, foram lecionadas sensivelmente 68 aulas, de 45 minutos. O tema agregador das unidades temáticas para o 12.º ano é “*Desenvolvimento sustentável*”, em que se apresentam três subtemas: *Sustentabilidade económico-social*, *Consciência ambiental* e *Diversidade linguístico-cultural*. Tendo em conta que as atividades descritas ocorreram na reta final do ano letivo, enquadraram-se na última unidade temática, explorando o espólio linguístico-cultural timorense.

Atividade 1 – Eu falo! Coisas simples que podemos fazer para melhorar o mundo (9.º Ano)	
Duração: 135 minutos (3 aulas de 45 min.)	
Data: setembro de 2022	
Descrição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">▪ Motivação: visionamento do vídeo “A maior lição do mundo” Unicef – parte I.▪ Leitura e exploração do texto publicado na revista <i>Visão</i> (25-03-2015), 21 coisas que vão mudar a sua vida assim que as começar a fazer.▪ Após a compreensão do texto em grande grupo, os alunos foram convidados a refletir e listar, explicando, cada um, oralmente, três coisas ao seu alcance para melhorar o mundo.	<ul style="list-style-type: none">▪ Falar de forma audível.▪ Articular corretamente palavras.▪ Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.▪ Construir frases com graus de complexidade crescente.

Reflexão

A atividade proposta visava não só a compreensão e análise dos conteúdos apresentados, mas também a promoção de uma reflexão pessoal e coletiva sobre ações concretas que cada aluno pudesse tomar para melhorar o mundo.

Confessamos que foi ambicioso. O conteúdo audiovisual é sempre uma excelente ferramenta para capturar a atenção dos estudantes e motivá-los a pensar. Neste contexto, mais ainda. Contudo, a compreensão da língua revela-se, repetidamente, como um obstáculo. Procurámos garantir que todos os alunos compreendessem as propostas apresentadas e pudessem relacioná-las com as suas experiências, mas não há certeza de o termos conseguido. De qualquer forma, podemos apontar que, indiscutivelmente, o que resultou melhor foi a componente de visionamento do vídeo, visto ser uma atividade a que estão pouco habituados, ressalvando que, assim que se lançou o diálogo, o envolvimento diminuiu consideravelmente.

Atividade 2 – Abc... do imaginário! 1 Abc... husi imagina! 1 (12.º Ano)	
Duração: 270 minutos (6 aulas de 45 min.)	
Data: setembro de 2022	
Descrição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">▪ Aplicação das técnicas de escrita criativa “As letras apresentam-se” e “Letra imposta”.▪ Os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, criaram textos seguindo as técnicas referidas, depois da exploração de exemplos, a que se seguiu uma apresentação oral ao grupo turma.▪ Numa segunda fase, os textos produzidos foram traduzidos para tétum, pelos alunos, com o auxílio dos professores timorenses de língua portuguesa.▪ O produto dos textos produzidos culminou numa publicação impressa	<ul style="list-style-type: none">▪ Reconhecer vocábulos lusófonos, explorar significados e aplicá-los em contexto.▪ Identificar diferenças e semelhanças linguísticas através da tradução dos textos produzidos para tétum.

que viria a ser oferecida à Embaixada Portuguesa, na pessoa da Sra. Embaixadora, como exemplo da aplicação da língua portuguesa em território timorense.	
--	--

Reflexão

A comparação entre a língua portuguesa e a língua tétum revelou-se uma atividade educativa valiosa, oferecendo aos alunos benefícios que vão desde o enriquecimento linguístico e a valorização cultural até ao desenvolvimento da identidade e da tolerância, levando a um entendimento e cooperação global mais profundos. De facto, o conhecimento linguístico que os alunos têm da sua língua materna ajudará no entendimento e na aprendizagem da língua segunda – o português –, uma vez que conhecendo a estrutura da primeira, será mais fácil apreender a estrutura da segunda língua, mesmo que mais complexa, partindo de associações diretas, com situações de uso quotidiano da língua, como sugere Reis (2011):

Torna[-se] um meio de interação ao nível inicial da aquisição da segunda língua. Apresentamos um exemplo do Tétum e Português:

Tétum	Maria (s)	ba (verbo)	Ø	eskola (complemento)
Português	Maria (s)	vai (verbo)	à (prep)	escola (complemento)

A língua materna tem influência sobre todos os aspectos do processo de codificação da segunda língua. (Reis, 2011, p. 116)

A possibilidade de comparar as línguas em formato escrito e oral permitiu uma aprendizagem prática e contextual. Os alunos puderam fazer exploração linguística em diálogos que envolviam ambas as línguas. Estas experiências práticas reforçaram a aprendizagem teórica, que fomos fomentando, e tornaram o processo mais dinâmico e envolvente.

A possibilidade oferecida aos alunos de compararem a língua portuguesa com a língua tétum, quer em formato escrito, quer oral, terá sido a mais-valia desta atividade.



Imagem 3. Publicação impressa "abc do Imaginário,, (capa)



Imagem 4. Publicação impressa "abc do Imaginário,, (páginas iniciais)



Imagem 5. Publicação impressa "abc do Imaginário,, (página central)

Atividade 3 – Poesiando Timor-Leste (12.º Ano)

Duração: 180 minutos (4 aulas de 45 min.)

Data: novembro de 2022

Descrição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa, compreensão e leitura expressiva de poemas sobre Timor-Leste. ▪ Declamação, protagonizada pelos alunos, de uma seleção de poemas de Sofia Timorense¹¹ e António José Borges¹², na Feira de Natal, levada a cabo na Fundação Oriente, em Díli, no dia 20 de novembro. ▪ A seleção textual foi alusiva ao território e história timorenses. ▪ Os textos foram apresentados em português e tétum, aproveitando o facto de trabalhar com edições bilingues. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar características do texto poético. ▪ Alargar os conhecimentos e domínio da língua portuguesa, por meio de exemplos literários cujo contexto vai ao encontro dos interesses dos alunos. ▪ Identificar diferenças e semelhanças linguísticas através da comparação das versões dos textos nos dois idiomas.

¹¹ Timorense, Sofia – *Viagem a Tasi-Tolu – Poemas em comemoração dos vinte anos da Independência/ Viajen ba Tasi-Tolu - Dadolin ba komemorasauntinan rua-nulu independénsia nian.*

¹² Boreges, António José – *De olhos lavados/ ho matan moos*

Reflexão

Esta atividade revelou ter potencialidades para ir além do entretenimento, dado o seu papel educativo e de preservação cultural. Ao apresentar poemas que dialogam com a história e cultura timorenses, nos dois idiomas, não só foi possível contribuir para a consciencialização e valorização do património literário de Timor-Leste, como fortalecer o bilinguismo e promover a inclusão linguística, respeitando as diferentes expressões. Concordamos com Mariano quando afirma que o sucesso passará pela “capacidade que os nossos professores souberem demonstrar para com as línguas e culturas nativas, abrindo-se ao contacto com a multiplicidade da herança timorense” (2001, p. 12).

Novamente a possibilidade de compararem a língua portuguesa com a língua tétum, quer em formato escrito quer oral, se destacou pela positiva.



Imagem 6. Representação na Feira de Natal, Fundação Oriente, Díli [foto da autora]

3.1.2 Escola CAFE de Baucau

Como já referimos, em Baucau foi possível realizar um maior número de atividades no âmbito do projeto. A comunidade onde se insere esta escola é consideravelmente diferente daquela com que havíamos contactado no ano anterior. Os estímulos exteriores a que os alunos têm acesso são bastante mais diversificados e o desenvolvimento cultural e social encontra-se num patamar diferente. Perceba-se que Baucau é a segunda cidade do país. Acresce, ainda, que o trabalho foi desenvolvido ao longo de, aproximadamente, dez meses.

Com a turma do 9.º ano, lecionámos cerca de 130 aulas de 45 minutos, onde, de igual modo, direcionámos a planificação para o desenvolvimento vocabular e aprofundamento das estruturas linguísticas, com vista ao aperfeiçoamento da oralidade, em muitos casos, tal como em Same, bastante deficitária. Novamente, seguiram-se as recomendações do programa, quer na escolha temática, quer na diversidade de atividades propostas, quer ainda na ponderação que cada domínio deveria ocupar nas cinco aulas semanais. Dada a menor escassez de recursos, nesta localidade, ficou facilitada a possibilidade de criar situações de aprendizagem inovadoras e que motivassem os alunos.

As três atividades que aqui descrevemos procuraram complementar o trabalho proporcionado pelas recomendações do Programa, no que respeita ao aprofundamento linguístico, uma vez que, por um lado, a exploração vocabular inerente às atividades 1 e 3 proporcionou a expansão do léxico e a melhoria da expressão; por outro, a atividade 2 permitiu corrigir a pronúncia através da leitura expressiva. As atividades foram, ainda, ao encontro das recomendações, no sentido em que se revestiram de elementos culturais, por forma a proporcionar uma visão mais ampla do mundo e, simultaneamente, valorizar a identidade cultural timorense.

Com a turma do 12.º ano foi possível realizar um trabalho mais profundo do que havia sido conseguido em Same. que se concretizou na implementação de uma rotina de leitura diária, tanto por consequência do Projeto de Leitura como por atividades de sala de aula, ao longo das cerca de 94 aulas de 45 minutos lecionadas.

ATIVIDADES COM AS TURMAS DE 9.º ANO

Atividade 1 – Desenhar poesia (9.º Ano) Duração: 225 minutos (5 aulas de 45 min.) Data: março de 2023	
Descrição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">Para assinalar o Dia Mundial da Poesia, levámos os alunos a reproduzirem graficamente o que sentiam acerca de realidades variadas.	<ul style="list-style-type: none">Ler e inferir significados de textos poéticos.Representar graficamente sentimentos/ sensações.

- Iniciámos a atividade mostrando o que era uma poesia visual e dando alguns exemplos.
- Depois, partindo da frase “Ser poeta é...”, foram levados a explorar vocabulário que nomeasse alguns sentimentos/sensações.
- Finalmente, cada um produziu a(s) sua(s) poesia(s) visual(is).
- Terminada a atividade, foi realizada uma exposição com as ilustrações, no espaço escolar, no “mural” da parede exterior da Biblioteca.

Reflexão

Com esta atividade os alunos tiveram a oportunidade de compreender e apreciar uma forma de arte que combina elementos visuais e literários. Isso não só ampliou o entendimento deles sobre poesia, mas também despertou o interesse e a curiosidade. Tendo como ponto de partida a frase “Ser poeta é...”, os alunos foram incentivados a explorar e nomear sentimentos e sensações, desenvolvendo a expressão emocional e linguística, explorando a suas próprias emoções e experiências. O produto dessa reflexão foi expresso de forma criativa e personalizada, valorizando a expressão artística de cada um.

A destacar o ambiente salutar e alegre com que a atividade se desenvolveu.



Imagem 7. Mural do Dia Mundial da Poesia 2023 - CAFE de Baucau [foto da autora]

Atividade 2 – Ouvir, perceber, ler e ilustrar (9.º Ano)	
Duração: 270 minutos (6 aulas de 45 min.)	
Data: maio de 2023	
Descrição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">▪ Alargando o corpus textual aos países membros da CPLP, os alunos começaram por ouvir um conto por país.▪ Procedeu-se, depois, à compreensão do conteúdo, seguido de leitura expressiva para correção da pronúncia.▪ A turma foi organizada em sete grupos e cada grupo procedeu à ilustração do conto que lhe coube em sorte. Foi depois realizada uma exposição com as ilustrações, no espaço escolar, no “mural” da parede exterior da Biblioteca.	<ul style="list-style-type: none">▪ Ler e compreender textos orais e escritos.▪ Recontar, contar e descrever.▪ Ler em voz alta.▪ Interpretar visualmente os textos.

Reflexão

Os textos a que reorremos foram extraídos do audio-livro *Contos Tradicionais da CPLP*¹³:

Angola – *A Mugomba que punha ovos*;

Brasil – *A Mãe do ouro*;

Cabo-Verde – *O lobo, o chibinho e a tia Ganga*;

Guiné-Bissau – *É no fogo que eu nasci*;

Potugal – *A velha da cabaça*;

S. Tomé e Príncipe – *Quando os cães deixaram de falar*;

Timor-Leste – *A voz do Liurai de ossu*.

¹³ Pereira, C., Afonso, J. e Cerqueira, S. (coord.) (2014). *Contos Tradicionais da CPLP*.

Os alunos puderam ainda ficar a conhecer o conto *O caranguejo e a serpente*¹⁴ – Guiné Equatorial –, ainda que não tenha sido trabalhado e ilustrado.

A atividade proporcionou uma oportunidade para os alunos entrarem em contacto com a diversidade cultural dos países da CPLP. Ouvir contos de diferentes nações permitiu-lhes apreciar a riqueza das tradições, valores e narrativas que compõem o universo lusófono, ao mesmo tempo que exploraram a língua portuguesa nas suas variantes diversas.

Por seu turno, a leitura expressiva contribuiu para a correção da pronúncia e fluência na oralidade.

Finalmente, a ilustração dos contos permitiu aos alunos expressarem a sua criatividade e interpretarem visualmente as histórias que ouviram.

A possibilidade de os alunos se expressarem numa das formas que, de um modo geral, em Timor-Leste, mais gostam de fazer: a representação artística, no caso, plástica, foi, inequivocamente, o que melhor resultou na atividade.



Imagem 8. Mural de contos da CPLP e respetivas ilustrações. Baucau 03 [foto da autora]

¹⁴ Conto extraído de “CONTAFRICA - Tradição oral e educação plurilingue,, <https://contafrica.org/pt/index.php?/index.shtml>.

Atividade 3 – Viagem por Timor-Leste... em contos! (9.º ano)	
Duração: 315 minutos (7 aulas de 45 min.)	
Data: setembro de 2023	
Descrição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">▪ Exploração da obra <i>Contos e lendas de Timor-Leste</i>, de Anabela Leal de Barros.▪ Foram lidos, feita a compreensão, comentados diversos contos da obra. A seleção recaiu sobre dez contos:<ul style="list-style-type: none">▪ “O Macaco e o Rato”;▪ “O Macaco e o Cágado”;▪ “A Menina e o Lagarto”;▪ “O Milagre da Cobra-Verde”;▪ “O Cão e o Macaco”;▪ “Mau-Kiak descobre o fogo”;▪ “O Macaco e o Sapo”;▪ “O Céu e a Terra”;▪ “Os Dias da Semana”;▪ “A Origem do nome de Liquiçá”.▪ Após o trabalho inicial de exploração e compreensão, os alunos ilustraram os contos.▪ O produto final deste trabalho teve em vista a criação de um “mapa” da literatura tradicional de Timor-Leste, exposto para a comunidade escolar, no “Mural” sito nas paredes exteriores da Biblioteca.	<ul style="list-style-type: none">▪ Ler e compreender textos orais e escritos.▪ Ler em voz alta.▪ Interpretar visualmente textos da literatura tradicional.

Reflexão

A atividade proporcionou uma oportunidade para os alunos entrarem em contacto com a diversidade cultural dos municípios, uma vez que, apesar do país não ser de grandes dimensões, a riqueza cultural espalhada pelo território é imensa. Explorar contos de diferentes zonas, permitiu-lhes apreciar a riqueza das tradições, valores e narrativas que ilustram a sua cultura, ao mesmo tempo que exploraram a língua portuguesa.

Por seu turno, a leitura expressiva contribuiu para a correção da pronúncia e fluência na oralidade.

Finalmente, a ilustração dos contos permitiu aos alunos expressarem a sua criatividade e interpretem visualmente as histórias que ouviram. A este propósito, refira-se que é sempre o tipo de atividade que os alunos desempenham com maior empenho e entusiasmo, e, por isso, a inserimos em várias das atividades realizadas esse tipo de intervenção, que funciona como um importante elemento de motivação e envolvimento no trabalho de sala de aula. E não esqueçamos o fator tradição, tão importante para o povo timorense, bem como a sua cultura.

O envolvimento dos alunos foi considerável, enriquecedor e gratificante, nomeadamente na representação gráfica do que leram.

ATIVIDADES COM AS TURMAS DE 12.º ANO

Atividade 1 – Temas para debate (12.º Ano) Duração: 180 minutos (4 aulas de 45 min.) Data: abril de 2023	
Descrição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">▪ São apresentados 4 subtemas do tema “Consciência ambiental”, acompanhados de textos de apoio, sugeridos no Manual. A saber:<ul style="list-style-type: none">▪ “Planeta sem gelo”, Robert Kunzig;▪ “Problemas que afetam a floresta”, Paulo Maio;▪ “Protesto contra a lentidão das fontes”, Mia Couto;▪ “A destruição das florestas à escala planetária”, Carlos Serra.▪ Dividiu-se a turma em 8 grupos, e cada subtema foi trabalhado por 2 grupos.▪ Depois de lidos os textos e explorado o assunto, os pares de grupos fizeram a sua exposição sobre o mesmo, seguido de debate.	<ul style="list-style-type: none">▪ Falar de forma audível e com correção.▪ Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa.▪ Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados.▪ Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado. Construir frases com grau de complexidade crescente.

Reflexão

Apesar das boas intenções por trás da organização da atividade, a abordagem apresentou várias limitações que inviabilizaram o seu sucesso: a complexidade dos temas, bem como dos recursos a consultar, a falta de envolvimento dos alunos (tanto na procura de informação que ajudasse a perceber os temas, quanto na preparação da apresentação) e o debate superficial, são alguns dos principais problemas que surgiram.

Em suma, não resultou. Na verdade, não conseguimos destacar nenhuma das ocorrências pela positiva. A atividade requeria um grau de complexidade para o qual os alunos não estavam preparados e o resultado não foi bom. O facto é que não se mostram, sequer, muito motivados para toda e qualquer atividade que recorra à oralidade. Já Mariano afirmava que “quando interpelados revelam uma atitude defensiva que dificulta a interação, mas adoram exercícios gramaticais e, sobretudo, ditados” (2001, p. 12), e pouco terá mudado em mais de duas décadas.

Com todos os constrangimentos com que se deparam na aprendizagem da língua, que vai da escassez de materiais e recursos à notória falta de preparação de professores para ensinar em língua portuguesa, os níveis motivacionais dos estudantes são parcos. A comprovar a nossa perceção, leia-se a declaração de um representante do Ministério da Educação Timorense em resposta ao inquérito de Carvalho: “como o português não é a língua materna dos alunos, e como apresentam dificuldades na sua compreensão, é difícil mantê-los motivados para aprender o português.” (Carvalho, 2022, p. 240).

Atividade 2 – Perguntas rápidas (12.º Ano)	
Duração: 225 minutos (5 aulas de 45 min.)	
Data: maio de 2023	
Descrição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">▪ A atividade funcionou em formato de jogo.▪ Cada equipa teve acesso a textos diferentes (lendas/ contos de	<ul style="list-style-type: none">▪ Ler e compreender textos.▪ Formular questões.▪ Identificar informação pertinente para resposta a perguntas.▪ Formular respostas oralmente.

<p>Timor-Leste) e leram-nos. Os textos foram:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ “A Lenda da Origem do Café”;▪ “O Cão e o Macaco”;▪ “Asulau”;▪ “O Milagre da Cobra-Verde”;▪ “A Menina e o Lagarto”;▪ “O Macaco e o Cágado”;▪ “O Macaco e o rato”. <ul style="list-style-type: none">▪ Depois elaboraram 4 perguntas relacionadas com esse texto.▪ Seguidamente, os textos foram dados a equipas opostas, que tiveram um tempo-limite só para o ler e se prepararem para responder às perguntas sobre o mesmo.▪ Os textos foram depois retirados e cada equipa respondeu às perguntas oralmente.	
--	--

Reflexão

A utilização da gamificação nesta atividade sobre lendas e contos de Timor-Leste revelou-se uma abordagem eficaz para aumentar o envolvimento e a motivação dos alunos. A transformação da leitura e compreensão textual num jogo competitivo promoveu o desenvolvimento de competências importantes, como a colaboração, a leitura crítica e a síntese de informações. Contudo, foi necessário gerir o tempo e a qualidade das perguntas de modo a tornar a experiência enriquecedora.

A resposta oral às perguntas permitiu um *feedback* imediato. As equipas puderam avaliar rapidamente o seu desempenho, enquanto nos foi possível identificar áreas que precisavam de maior atenção, nomeadamente, na construção frásica e na escolha vocabular, pelo conhecimento reduzido do léxico.

Destacamos como fatores motivadores para o estudo da língua, a origem dos textos, que remetia para vários municípios timorenses, bem como a

gamificação, que fomentou a competitividade e, conseqüentemente, o envolvimento dos alunos.

Atividade 3 – Ler para falar melhor... (12.º Ano) Duração: 180 minutos (4 aulas de 45 min.) Data: junho de 2023	
Descrição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">▪ Foram escolhidos alguns contos populares portugueses e africanos. A saber:<ul style="list-style-type: none">○ “Os Rapazes, o Velho e o Burro” – Cabo Verde.○ “A Lenda do Rato e do Caçador” – Moçambique.○ “Frei João Sem Cuidados” – Portugal.○ “A Tartaruga Manhosa” – São Tomé e Príncipe.▪ Começamos por explorar a temática dos contos, depois de os lermos aos alunos.▪ Procedeu-se ao esclarecimento de dúvidas vocabulares.▪ De seguida, os alunos prepararam individualmente a leitura de um dos textos, para o fazerem expressivamente frente à turma.	<ul style="list-style-type: none">▪ Ler e compreender textos orais e escritos.▪ Ler em voz alta.

Reflexão

Ouvir a leitura de contos permitiu a melhoria da compreensão auditiva e pronúncia dos alunos. Foi, também, uma forma de ajudar a enriquecer o vocabulário e a compreensão linguística. O recurso a um género literário narrativo, ainda que de alguma simplicidade, prendeu-se não com a ambição de envolver os alunos em questões de formalismos literários, mas como ferramenta para exploração linguística, o que nos leva a concordar com Sequeira, quando afirma, a propósito do ensino de literatura a aprendentes com uma língua materna diferente, que “o regresso à literatura verifica-se, antes de mais, como recurso de ensino de língua e não como objeto de estudo literário” (Sequeira,

2003, p. 73). A substituição da tradicional explicação textual pela atividade de leitura permitiu aos estudantes interagir com o texto através de “instrumentos textuais, como sejam a disposição espacial, pontuação, tempos verbais, conotações, etc.” (*Ibidem*).

Serem os próprios a fazer uma leitura posterior foi um momento de treino da oralidade, que requer repetição. Ainda assim, o que maior impacto revelou ter foi o momento em que lemos para os alunos.

Atividade 4 – Ordenar sílabas (12.º Ano)	
Duração: 90 minutos (2 aulas de 45 min.)	
Data: agosto de 2023	
Descrição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">▪ Escrevemos no quadro uma palavra com as sílabas desordenadas.▪ Os grupos de alunos tinham de as ordenar e identificar a palavra.▪ O primeiro a conseguir fazê-lo escrevia a palavra seguinte e o processo repetia-se.▪ A atividade contou com o auxílio de dicionários.▪ No final, procedeu-se à aplicação das palavras em contexto, construindo frases.	<ul style="list-style-type: none">▪ Alargar vocabulário.▪ Treinar a pronúncia.▪ Desenvolver a compreensão escrita.

Reflexão

Ordenar sílabas revelou-se uma atividade capaz de levar os alunos a reconhecer e manipular os sons da fala, ajudando a compreender melhor as regras ortográficas da língua. Foi também importante para desenvolver a pronúncia correta e a compreensão auditiva.

A destacar, mais uma vez, a vertente competitiva da atividade, que constituiu um fator de motivação.

Atividade 5 – Abc... do imaginário! 2 Abc... husi imagina! 2 (12.º Ano)	
Duração: 270 minutos (6 aulas de 45 min.)	
Data: setembro de 2023	
Descrição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">▪ Aplicação da técnica de escrita criativa “As letras apresentam-se”.▪ Os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, criaram textos seguindo a técnica referida, depois da exploração de exemplos, a que se seguiu uma apresentação oral ao grupo turma.▪ Numa segunda fase, os textos produzidos foram traduzidos para tétum, pelos alunos, com o auxílio dos professores timorenses de língua portuguesa.▪ O produto dos textos produzidos culminou numa publicação impressa que viria a ser oferecida à Embaixada Portuguesa, na pessoa da Sra. Embaixadora, como reforço da aplicação da língua portuguesa em território timorense.	<ul style="list-style-type: none">▪ Reconhecer vocábulos lusófonos, explorar significados e aplicá-los em contexto.▪ Identificar diferenças e semelhanças linguísticas através da tradução dos textos produzidos para tétum.

Reflexão

A comparação entre a língua portuguesa e a língua tétum revelou-se uma atividade educativa valiosa, oferecendo aos alunos benefícios que vão desde o enriquecimento linguístico e a valorização cultural até ao desenvolvimento da identidade e da tolerância, levando a um entendimento e cooperação global mais profundos.

A possibilidade de comparar as línguas em formato escrito e oral permitiu uma aprendizagem prática e contextual. Os alunos puderam fazer exploração linguística em diálogos que envolviam ambas as línguas. Estas experiências práticas reforçaram a aprendizagem teórica, que fomos fomentando, e tornaram

Reflexão

Ainda que o objetivo tenha sido parcialmente cumprido, os alunos continuaram a revelar muita dificuldade em expressar-se com fluência e correção linguística.

A apresentação dos livros, em muitos casos, limitou-se à transcrição das sinopses, noutros à leitura do texto que haviam preparado.

Pese embora estes constrangimento, alguns alunos esforçaram-se por falar sem recorrer à leitura e, ainda que com algumas incorreções, conseguiram ter um discurso fluente.

Há um longo caminho a percorrer.

3.2.3 Balanço final

Ao longo do projeto de leitura e de todas as atividades inerentes ao mesmo, foi possível observarmos algum desenvolvimento em várias capacidades dos alunos, nomeadamente no que respeita a competências de leitura e compreensão de textos. Conseguimos levar à correção de alguns erros de pronúncia, através das atividades de leitura expressiva, em consonância com o que julgamos ter sido um aumento da fluência oral – o que pode atribuir-se, também, à maior disponibilidade de exposição por parte dos alunos, assegurada pela relação de cumplicidade com a professora. Procurámos trabalhar a expressão oral nas atividades de apresentações e debates, mas estamos certas de não termos conseguido atingir os objetivos desejados e desejáveis.

Estamos em condições de afirmar que atividades como a dos “10 minutos de leitura”, responsável pela criação de uma rotina de leitura, envolvendo alunos e professores, pode ser um caminho para o desenvolvimento da oralidade, sobretudo se aliada a elementos culturais que permitam explorar a diversidade linguística, motivando os alunos e fomentando o enriquecimento vocabular.

Contudo, nem sempre os objetivos foram alcançados nem as estratégias obtiveram os resultados esperados. A complexidade dos temas que os programas propõem, associada à parca fluência oral, dificultou o desenvolvimento de alguns debates e/ou atividades orais, fruto das grandes dificuldades dos alunos e de alguns professores de se expressarem fluentemente em português. A proficiência linguística dos alunos foi sendo alvo

de observação direta, partindo de atividades adequadas à percepção e compreensão oral de cada grupo. Através da oralidade, fomos remetidos para “uma representação em que se reflete a dinâmica de uma realidade: normas, valores, interações sociais, perspectivas da realidade, etc.” (Colás, 1998, *apud* Aires 2005, p. 38), o que nos permitiu inferir a posição dos alunos relativamente à necessidade de aprendizagem e aplicação de conhecimentos em língua portuguesa, nomeadamente, na deteção dos maiores “vícios” na produção de enunciados orais, decorrentes da estrutura sintática mais simples do tétum.

Pessoalmente, o envolvimento neste desafio foi uma experiência tão gratificante quanto desafiadora. Centrámos a nossa atuação na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador, criando desafios frequentes, o que exigiu flexibilidade e criatividade na abordagem pedagógica e, sobretudo, no estabelecimento de laços e criação de uma relação de confiança com os discentes, à partida pouco seguros de si. Certo é que as recompensas em termos de crescimentos de alguns alunos acabaram por se fazer sentir.

A observação contínua e a reflexão sobre as atividades permitiram ajustar estratégias e entender melhor a realidade dos alunos. O uso do DB revelou-se essencial para documentar este processo, permitindo uma análise crítica das práticas pedagógicas e uma adaptação constante à realidade encontrada nas duas escolas timorenses onde exercemos.

Conclusões

Encarado numa perspetiva de construção do futuro, é pretensão deste estudo apresentar alguns contributos que permitam robustecer os caminhos para a criação de atividades que enriqueçam o projeto de cooperação dos CAFE, no sentido de aprofundar a difusão da língua portuguesa no território de intervenção, através do reconhecimento da importância da leitura e criação de hábitos de leitura regulares. O caráter inovador do estudo prendia-se, essencialmente, com a inexistência (tanto quanto pudemos apurar) de um estudo semelhante, que permitisse estabelecer uma relação entre a leitura e o desenvolvimento linguístico dos alunos nos CAFE, possibilitando o conhecimento desta realidade e das suas fragilidades com maior propriedade.

O plurilinguismo em Timor-Leste é uma riqueza cultural incontestável, mas também um grande desafio no âmbito educativo. Com o português e o tétum como línguas oficiais, mas com a convivência com inúmeros idiomas locais, e com uma cultura timorense predominantemente oral, os professores enfrentam diariamente a tarefa de ensinar num contexto em que, grosso modo, os alunos não dominam a língua de instrução. Isto gera desigualdades no acesso ao conhecimento, levando, ainda, a uma pressão acrescida no que respeita à formação docente e à criação de materiais didáticos. Contudo, apesar das dificuldades, a diversidade linguística timorense também abre portas para uma abordagem pedagógica mais inclusiva e inovadora, valorizando a identidade multicultural do país.

Pese embora os desafios que o ensino do português em Timor-Leste tem enfrentado, o Governo timorense continua a assumir o compromisso do fortalecimento da língua, reconhecendo a sua importância para a integração global do jovem país. Parece-nos, no entanto, que serão necessários esforços contínuos no sentido de melhorar a qualidade do ensino e expandir e aumentar os polos de acesso à educação em português em todo o território, uma vez que se acredita que o português continuará a desempenhar um papel importante no sistema educacional em Timor-Leste.

Os projetos de cooperação têm sido essenciais para o desenvolvimento de currículos e para a introdução de metodologias pedagógicas modernas, bem como para a formação de recursos humanos. Programas de formação contínua têm sido promovidos para melhorar a qualidade do ensino e preparar os docentes pedagógica e cientificamente, no sentido de serem capazes de desenvolver um sistema de ensino que acompanhe a atualidade, mesmo com a carência de recursos e materiais que o acompanhem. Porém, a maioria dos docentes timorenses, não se sente (e não está), ainda, capacitada para a promoção de atividades e/ou projetos de inovação educativa.

É, neste momento, que retomamos os objetivos de investigação que estiveram na base deste estudo e do percurso que fizemos, com vista a uma reflexão que, não só integre os resultados que emergiram da metodologia aplicada, como a interação com a revisão da literatura apresentada no capítulo 1.2 da Parte I. Socorrendo-nos de Firmino da Costa (1987, p. 138), somos levadas a defender que ao longo deste estudo, como acontecerá frequentemente, “a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas” (*apud* Couto, 2020, p. 69), pelo que muitas das inferências a que chegámos são resultado da experiência pessoal e profissional.

Feita a análise dos dados recolhidos, algumas conclusões são inevitáveis e que, a nosso ver, devem ser tidas em conta num processo de autoavaliação do PCAFE e do papel que as suas estruturas internas podem desempenhar no desenvolvimento da sociedade timorense, bem como na promoção da língua portuguesa no território.

Ainda a referenciar um fator que nos parece de importância extrema e que está na base do desinvestimento nas bibliotecas: a carga horária letiva excessiva, que limita significativamente o tempo disponível para atividades extracurriculares, como a dinamização das bibliotecas e a promoção da leitura. A falta de disponibilidade do corpo docente, por não haver professores em número adequado às necessidades, tem um impacto negativo no desenvolvimento do hábito de leitura e reduz a valorização do acesso às bibliotecas escolares como fontes de conhecimento e lazer. Estas estruturas, pela sua maior proximidade com os estudantes, poderiam suprir, em parte, as falhas existentes no tecido cultural, como por exemplo a grande dificuldade no

acesso a livros. Acrescem, ainda, as dificuldades sentidas pelos professores no que respeita à integração de atividades relacionadas com a leitura no currículo.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo, “Caracterizar as bibliotecas escolares existentes nos CAFE”, consideramos que se conseguiu obter um retrato parcial do panorama existente, ao termos dados de 6 dos 13 CAFE contactados.

Além do número muito escasso de respostas obtidas, constatou-se igualmente que 28% dos respondentes (ou seja, 7 professores) leciona português. Este facto demonstra que a valência da BE continua a ser valorizada, essencialmente, por estes docentes, o que se justifica já que frequentemente promovem a literacia e o gosto pela leitura. A lamentar que o mesmo seja menos frequente nas restantes disciplinas. Manifestamos, ainda, algum pesar pelo aparente desinteresse das estruturas de gestão intermédia num estudo que envolve o projeto no qual desempenham funções de coordenação. Referimos, obviamente, aos Coordenadores Locais das escolas CAFE, a quem foi solicitada a divulgação do inquérito, ao qual nem todos responderam, o que nos levanta dúvidas da efetividade da sua distribuição e se os professores o terão, de facto, recebido.

Relativamente às Bibliotecas, e limitando-nos aos resultados do inquérito, constatamos que a maioria das escolas CAFE possui esta estrutura, sendo que apenas uma escola não dispõe deste recurso. Muitas bibliotecas têm um espaço próprio, mas algumas compartilham espaço, essencialmente, com a sala de professores. Ainda assim e mesmo com espaço próprio, as bibliotecas frequentemente são usadas para outras finalidades, como sala de aula ou de reuniões. De um modo geral, as bibliotecas oferecem condições físicas adequadas à frequência dos alunos. A maioria dos inquiridos indicou que há um registo organizado de materiais e recursos, mas apenas 40% confirmaram a existência de uma catalogação sistemática, sugerindo limitações nos recursos humanos ou na disponibilidade de tempo.

Quanto ao acervo das BE, verifica-se que as "Malas Galo" e "Malas Crocodilo" do Projeto Ler+ Timor-Leste estão disponíveis na maioria das escolas, mas há incerteza sobre a utilização desses recursos. Uma fatia maioritária dos respondentes mencionou a existência de recursos não livros, como

computadores, TVs, e jogos didáticos. A maioria dos livros disponíveis são dicionários, enciclopédias, livros escolares, e contos infantis, predominando o idioma português.

Finalmente, no que respeita à utilização da estrutura, grosso modo as escolas possuem um sistema de requisição de livros e materiais. 44% dos inquiridos afirmaram que os alunos podem usar a biblioteca sempre que quiserem e 64% dos professores têm o hábito de frequentar a biblioteca com os seus alunos. A literatura infantil é a tipologia de livros mais requisitada, seguida de livros escolares e literatura juvenil, refletindo a faixa etária dos alunos e a necessidade de livros de leitura e compreensão simples.

Estas conclusões indicam-nos que, apesar de algumas limitações na participação e na organização, as BE nas escolas CAFE em Timor-Leste desempenham um papel significativo na promoção da literacia e no apoio ao processo educativo. No entanto, há espaço para melhorias na catalogação de recursos, na participação dos coordenadores locais e na utilização efetiva das bibliotecas.

Quanto ao segundo objetivo, “Implementar estratégias promotoras de leitura sistemática junto de alunos do 9.º e 12.º anos de escolaridade”, julgamos que o trabalho desenvolvido foi orientado nesse sentido. Estando ambas as escolas CAFE onde exercemos apetrechadas com uma biblioteca razoável, desde logo começámos a dar-lhe uso com a implementação do projeto de leitura. Se em Same encontrámos um espaço organizado e arrumado, deparámo-nos, em Baucau, com aquilo que nos atrevemos a chamar de “depósito de livros”.

Note-se que a diferença se verifica por, na primeira, a Biblioteca se encontrar fechada e o acesso só ser feito pontualmente e assumindo a responsabilidade o professor que o faz, enquanto, na segunda, é uma sala, sempre aberta a alunos e professores que, de um modo geral, não possuem a cultura de arrumação e organização de uma Biblioteca. Isto é, não encontram importância em manter o espaço arrumado e organizado, pelo que as estantes são um aglomerado de pilhas de livros. Pese embora as frequentes solicitações dos professores portugueses e alguns timorenses, foi uma situação que não se conseguiu colmatar ao longo do ano. Esta conjuntura vai ao encontro da resistência apontada por alguns professores timorenses na consecução do

projeto. Por não ser um costume enraizado, a leitura e a conservação literária não se encaixam no seu dia a dia, nem enquanto pedagogos, o que dificulta a aplicação de atividades promotoras da literacia. As barreiras são ainda maiores quando se pede que a leitura seja em português.

Fomos confrontadas, não raras vezes, com a resistência de alguns professores timorenses à promoção da leitura em língua portuguesa, talvez porque o tétum e outras línguas locais predominam no quotidiano e na cultura, tornando a língua portuguesa menos acessível e menos prática para muitos alunos e educadores. Mesmo com disponibilidade de recursos adequados, como livros e materiais didáticos em português, eles não são aproveitados. Julgamos que a deficitária formação profissional específica em didática da língua portuguesa contribuirá para essa resistência, como outros estudos têm também identificado (Ramos, 2017). Parece-nos que a promoção da leitura em português enfrenta desafios significativos, que requerem não apenas investimento em recursos e formação contínua, mas também um esforço para integrar a língua portuguesa de maneira mais orgânica e relevante no contexto cultural e educacional de Timor-Leste.

A constatação da falta de importância concedida a uma estrutura que deve ser entendida como um dos pilares da promoção do conhecimento numa instituição de ensino, leva-nos ao nosso terceiro objetivo – “Perceber que papel é que a Biblioteca Escolar pode desempenhar no desenvolvimento linguístico e competência de leitura dos alunos”. Na verdade, não temos dúvidas que uma Biblioteca é uma mais-valia no processo de desenvolvimento sociocultural de qualquer comunidade ou grupo, pelo que, em ambiente escolar, deve assumir uma importância ainda maior. E esse parece-nos ser, ainda, um grande desafio nas escolas timorenses.

A leitura abre portas para o conhecimento, para a criatividade e para o desenvolvimento crítico. Motivando os alunos a ler, promovemos não apenas a sua capacidade linguística, mas também a sua formação integral como indivíduos curiosos e informados. Julgamos ser necessário criar condições para as equipas da BE desenvolverem um trabalho de promoção real. Talvez o começo seja no reconhecimento da necessidade de criar espaços de leitura confortáveis e bem equipados com uma variedade de livros atraentes. Um

ambiente acolhedor pode transformar a leitura numa atividade agradável. É, igualmente, importante que o responsável pela biblioteca, que poderá ser um professor, como acontece em Portugal, e as equipas de BE disponham de tempo útil para a sua dinamização.

Em 2015, com entrada em vigor em 2016, os Estados-Membros das Nações Unidas adotaram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, constituída por dezassete objetivos, sendo o número quatro (ODS4) respeitante à Educação de Qualidade, com vista a “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”¹⁵. De um modo geral, os diversos estudos que consultámos sugerem como estratégia de relevo a criação de bibliotecas de turma e/ou implementação de projetos de leitura como instrumentos de promoção linguística. Criar e/ou melhorar as bibliotecas escolares é um caminho a percorrer. Com o auxílio desta estrutura será possível incrementar as capacidades linguísticas dos alunos, recorrendo a práticas que os tornem leitores competentes e fluentes. Há que aumentar a diversidade e quantidade de livros de literatura, desenvolver e apoiar iniciativas que promovam a leitura entre os alunos, como clubes do livro e competições literárias e oferecer formação aos professores sobre como utilizar efetivamente os recursos da biblioteca no ensino de português.

Em suma, as bibliotecas são instituições vitais para o desenvolvimento de sociedades educadas, informadas e culturalmente ricas. Elas representam um investimento fundamental no capital humano, promovendo a igualdade de oportunidades e contribuindo significativamente para o bem-estar social e económico das comunidades que servem, abrindo caminho para a consecução do ODS4, na pretensão de “[c]onstruir e melhorar as infraestruturas escolares apropriadas para crianças, sensíveis às deficiências e à igualdade de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos”¹⁶.

¹⁵ <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade>

¹⁶ *Ibidem*.

Contudo, não nos esqueçamos dos constrangimentos infraestruturais que prevalecem no território e que serão obstáculo considerável para uma oferta de oportunidades equitativa. Por um lado, os “acessos rodoviários existentes dificultam a participação dos atores mais distantes da capital, Díli” (Couto, 2020, p. 108), por outro, os mesmos dificultam uma distribuição adequada dos materiais e até recursos humanos que permitam uma oferta de qualidade em todo o território.

Escreve Carvalho (2022) que “um sistema educativo capaz de assegurar um ensino e aprendizagem de qualidade não é ainda realidade para todas as crianças de Timor-Leste” (p. 336). A implementação de uma nova metodologia de formação de professores, que inclua uma formação específica de qualidade e inovadora em língua portuguesa, ainda não está em funcionamento. O português como língua de instrução continua a ser uma tarefa desafiadora tanto para o Governo como para os professores nas escolas básicas e secundárias, dada a sua baixa proficiência na língua.

Terminamos lembrando as palavras de Mari Alkatiri (2016) quando destaca que “o caminho é só um: fazer do português a língua de ensino, da ciência e do domínio da tecnologia, a par do desenvolvimento do tétum”, defendendo que só assim Timor-Leste pode “afirmar a sua diferença na região e no mundo”.

Bibliografia

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Albuquerque, D. B. (2015). Os contatos linguísticos em Timor-Leste: mudanças e reestruturação gramatical. *PERcursos Linguísticos*, 5(11), 68–90. <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/10208>
- Alçada, I. (2005). Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares. *Revista Proformar*, 9. https://proformar.pt/revista/edicao_9/pag_1.htm
- Alkatiri, M. B. A. (2016). Conferência de Abertura. *III Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial*. Instituto Internacional da Língua Portuguesa. <https://iilp.wordpress.com/2016/06/21/iii-conferencia-internacional-sobre-o-futuro-da-lingua-portuguesa-no-sistema-mundial/>
- Almeida, N. C. H. (2008). *Língua portuguesa em Timor-Leste: ensino e cidadania*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/479>
- Amado, J. (coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Azevedo, R. (2004). Formação de leitores e razões para a Literatura. In Renata Junqueira de Souza, (org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo. <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>
- Barros, A. L. de (2015). *Contos e lendas de Timor-Leste*. Edições Húmus.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bravo, A. D. et al (ed.). (2019). Politicamente incorreto: será o mundo dos políglotas?. *III Colóquio internacional de línguas estrangeiras (CILE)*. Livro de Resumos. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/21715>

Borges, A. J. (2009). *De olhos lavados/ Ho matan moos*. Lidel, Edições Técnicas.

Borges, D. B. L. (2020). *Performances de narração oral no ensino de literatura em Timor-Leste: produção de estilos em contexto pós-colonial*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640804>

Camargo, R. T. de, & Guimarães, J. E. (2021). Práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: um estudo exploratório. *Scripta*, 25(53), 467-499. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n53p467-499>.

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (2014). *Metodologias de Investigação – Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

Carvalho, M. B. de (2022). *Formação inicial de professores de português em Timor-Leste: orientações e práticas (2002 – 2016)*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77429>

Cavalcante, M. V. & Brito, R. P. (2016). Língua Portuguesa: formação docente e educação pré-escolar em contexto timorense. *Perspectiva*, 23(2), 439-461. DOI:[10.5007/2175-795X.2016v34n2p439](https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p439)

Chulata, K. A. (2006). Manutenção de línguas de herança: para uma didática da memória linguística. *LINCOOL – Língua e Cultura, a revista eletrônica do PHL*, 1. Brasil em mente.

Cohen, M. dos A. (2017). Diários de investigação: As vozes dos investigadores. In Maria dos Anjos Cohen (org.). *Supervisão, Liderança e Inclusão* (pp. 33–40). Edições Pedagogo. https://assets.contentless.pt/8f967187-a185-470b-adc6-421fb6e23671/pdfs/2017-18/supervisao_lideranca_e_inclusao.pdf

Comissão Nacional da UNESCO. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Portal diplomático. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade>

Costa, A. P., Moreira, A. & Sá, P. (coords.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/30773>

Coutinho, C. P. (2013). Análise de conteúdo da comunicação assíncrona: considerações metodológicas e recomendações práticas. *Revista Eft: Educação, Formação e Tecnologias*, 1(6), 21-34. <https://hdl.handle.net/1822/27071>

Coutinho, C. P. et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. 13(2) (Dez), 355-379. <http://hdl.handle.net/1822/10148>

Coutinho, C.P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.

Couto, F. J. A. do (2020). *Participação de atores e desenvolvimento socioterritorial - A Construção do currículo do ensino primário em Timor-Leste*. Profedições.

CPLP (2021). *Plano Operacional para a Promoção e Difusão da Língua Portuguesa (2021 – 2026)*. Secretariado executivo da CPLP, direção de ação cultural e língua portuguesa.

Dias, M. S. S. (2017). *O ensino de Português em Timor-Leste: uma abordagem através da aprendizagem cooperativa com recurso a textos literários*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/56226>

DGAE. <https://www.dgae.mec.pt/noticias/projeto-centros-de-aprendizagem-e-formacao-escolar-em-timor-leste> [4 de novembro de 2022]

Diploma Ministerial n.º 7/2012, de 28 de março. *Jornal da República RDTL*. Série I, n.º 12. Pág. 5858 – 5863. <https://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/4970>

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Fernandes, E. (2019). *Desenvolvimento das competências de leitura na aula de português no ensino básico em Timor-Leste: um estudo aplicado ao 3º ciclo do*

ensino básico. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/64197>

Fiorin, J. L. (1997). *Linguagem e ideologia*. Ática.

Gonçalves Ramos, A. (2019). Língua Portuguesa em Timor-Leste: Percurso Histórico e Políticas Atuais Para a Manutenção da Língua. *Línguas & Letras*, 20(46). DOI: 10.5935/1981-4755.20190011.

Hull, Geoffrey (2001). Língua, Identidade e Resistência – entrevista a Geoffrey Hull, *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 14, 80-92. Instituto Camões.

IFLA/ Unesco (2006). *Directrizes da IFLA/ UNESCO para Bibliotecas Escolares*. Tradução em Língua Portuguesa (Portugal) de Maria José Vitorino.

IFLA/ Unesco (2015). *Directrizes da IFLA/ UNESCO para a Biblioteca Escolar*. 2.^a edição revista. Tradução portuguesa de Rede de Bibliotecas Escolares.

IFLA/ Unesco (2022). *Manifesto da Biblioteca Pública IFLA – UNESCO 2022*. IFLA Publications. <http://repository.ifla.org/handle/123456789/2187>

Instituto Camões. www.instituto-camoes.pt. Díli – Centro Cultural Português [21 de fevereiro de 2023]

La'o Hamutuk. <https://www.laohamutuk.org/educ/CAFE/18CafePt.htm> [4 de novembro de 2022]

Lobo, C. S. M. (2015). *La lectura em voz alta. Educación adultos: ámbito comunicación II. Lengua catellana y literatura*. Editex.

Lourenço, S. V. M. F. (2008). *Um quadro de referência para o ensino do português em Timor-Leste*. Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

Mariano, A. B. (2001). *Ensino do Português em Timor: uma experiência*. Departamento de Letras Clássicas e Modernas / Centro de Estudos Linguísticos e Literários. <http://hdl.handle.net/10400.1/2940>

Matos, M. & Bastos, G. (2021). Voluntários de leitura: uma experiência intergeracional. *Atas do Colóquio AFIRSE Portugal*, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/11528>

Meneses, D. N. de C. (2008). *Timor: de colónia a país nos fins do século XX. Um sistema educativo em re-estruturação* (um estudo documental). Universidade Portucalense Infante D. Henrique. <http://hdl.handle.net/11328/194>

Monteiro, J. M. S. (2017). *O português em Timor-Leste: presença da língua nas salas de aula de escolas do 1.º e 2.º ciclos de Díli, Lautém, Manatuto e Bobonaro*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna, Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/7375>

Oliveira, A. L. N. de (2019). *Repercussões e (re)configurações do Projeto Falar Português na investigação sobre o currículo do ESG em Timor-Leste*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/27214>

Otoni, J. S. (2011). *Leitura de textos em língua portuguesa no Timor-Leste: os recursos inferenciais que dão sentido ao texto*. Monografia de especialização, Universidade Federal de Minas Gerais. <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9GYJZ2>

Pereira, C., Afonso, J. e Cerqueira, S. (coord.) (2014). *Contos Tradicionais da CPLP*. Comunidade dos países de Língua Portuguesa. https://www.cplp.org/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fcplp%2fCPLP_miolo-contos.pdf

Ponte, J. P. da (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção de conhecimento profissional. *Revista de Investigação em Didáctica de la Matemática*. Actas do VIII Simpósio de la SEIEM. DOI: 10.30827/pna.v2i4.61

Programa Estratégico de Cooperação Portugal – Timor-Leste 2019-2023 (2019). https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/PEC_Portugal-Timor-Leste_2019-2023.pdf

Ramos, A. G. (2019). Língua Portuguesa em Timor-Leste: Percurso Histórico e Políticas Atuais Para a Manutenção da Língua. *Línguas & Letras*, 20(46). DOI: 10.5935/1981-4755.20190011

Ramos, A. M. (2017). Temas de literatura e cultura: os desafios da educação literária no sistema de ensino timorense. *Via Atlântica*, São Paulo, 18(1), 331-346, DOI: 10.11606/va.v0i31.119585. <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/119585>.

RBE (2010). *Parcerias Internacionais – Timor-Leste*.

RBE (2012). *Parcerias Internacionais – Timor-Leste*.

RBE (2017). *Aprender com a biblioteca escolar. Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das Bibliotecas Escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário*. 2ª edição revista e aumentada.

Reis, F. M. S. dos (2011). *A co-oficialidade da língua tétum e da língua portuguesa: um desafio para a formação de professores no Timor-Leste*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. DOI:10.11606/D.48.2011.tde-27012012-150712

Roque, R. (org.) (2022). *Timor Etnográfico – Etnografias coloniais portuguesas no século XX*. Imprensa de Ciências Sociais. Universidade de Lisboa.

Ruak, T. M. (2001). A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia, *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 14, Instituto Camões.

Sá, P., Costa, A. P. & Moreira, A. (coords.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/30772>

Sardinha, M. G. & Machado, J. (2012). Leitura, literacia e escola: construções (im)perfeitas. *Convergências: Revista de Investigação e Ensino das Artes*, 10. <http://hdl.handle.net/10400.11/5236>

Sequeira, R. M. (2003). *O poder e o desejo: o ensino da literatura a estrangeiros na universidade*. Ministério da Educação. <http://hdl.handle.net/10400.2/77730>

Silva, G. C. R. (2009). *A literacia do imaginário e mediação leitora na literatura juvenil contemporânea*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/116111/1/Gisela%20Cristina%20Ribeiro%20Silva.pdf>

Simões, C. L. et al (2021). A investigação com recurso ao diário de bordo: que lugar para o pensamento crítico?. *Internet Latent Corpus Journal*. 11(2). <https://doi.org/10.34624/ilcj.v11i2.25321>

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos. Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)*. Ministério da Educação. Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Sousa, M. E. da S. (2018). *O ensino do Português na educação básica em Timor-Leste: circunstâncias, discursos e práticas*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/65371>

Souza, A. C. et al (org.) (2019). *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Editora Insular. https://issuu.com/editorainsular/docs/di_logos_lingu_sticos_para_a_leitur

Timorenses, S. (2022). *Viagem a Tasi-Tolu – Poemas em comemoração dos 0 anos da independência/ Viajen ba Tasi-Tolu – Dadolin ba komemorasaun tinan rua-nulu independénsia nian*. Edição bilingue. Livros e Companhia.

Thomaz, L. F. F. R. (2002). *Babel Lorosa'e – o problema linguístico de Timor Leste*. *Cadernos Camões*. Instituto Camões.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

Walter, S. L. (2016). *Avaliação final do programa-piloto de Educação Multilíngue Baseada nas Línguas Maternas (EMBLI)*. Acedido em <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2017/01/Prt-Executive-Summary-for-EMBLI-Endline-Assessment-V4.pdf>

Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2001). *Literature – Based Reading Activities*. Allyn and Bacon.

ANEXOS

Anexo I

LISTAGEM DE ESTUDOS EMPÍRICOS REALIZADOS EM TL SOBRE ENSINO DO PORTUGUÊS

Estudos empíricos realizados em território timorense que abordam a questão da leitura

1. Borges, D. B. L. (2020). *Performances de narração oral no ensino de literatura em Timor-Leste: produção de estilos em contexto pós-colonial*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640804>
2. Carvalho, M. B. de (2022). *Formação inicial de professores de português em Timor-Leste: orientações e práticas (2002 – 2016)*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77429>
3. Dias, M. S. S. (2017). *O ensino de Português em Timor-Leste: uma abordagem através da aprendizagem cooperativa com recurso a textos literários*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/56226>
4. Fernandes, E. (2019). *Desenvolvimento das competências de leitura na aula de português no ensino básico em Timor-Leste: um estudo aplicado ao 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
5. Lourenço, S. V. M. F. (2008). *Um quadro de referência para o ensino do português em Timor-Leste*. Mestrado em língua e cultura portuguesa. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa.
6. Mariano, A. B. (2001). *Ensino do português em Timor: uma experiência*. Departamento de Letras Clássicas e Modernas / Centro de Estudos Linguísticos e Literários. <http://hdl.handle.net/10400.1/2940>
7. Meneses, D. N. de C. (2008). *Timor: de colónia a país nos fins do século XX. Um sistema educativo em re-estruturação* (um estudo documental). Universidade Portucalense Infante D. Henrique. <http://hdl.handle.net/11328/194>

8. Monteiro, J. M. S. (2017). *O português em Timor-Leste: presença da língua nas salas de aula de escolas do 1.º e 2.º ciclos de Díli, Lautém, Manatuto e Bobonaro*. Mestrado em Português Língua Não Materna na área de especialização Política de Línguas e Planeamento Linguístico. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/7375>
9. Oliveira, A. L. N. de (2019). *Repercussões e (re)configurações do Projeto Falar Português na investigação sobre o currículo do ESG em Timor-Leste*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/27214>
10. Otoni, J. S. (2011). *Leitura de textos em língua portuguesa no timor-leste: os recursos inferenciais que dão sentido ao texto*. Monografia de especialização. Universidade Federal de Minas Gerais. <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9GYJZ2>
11. Reis, F. M. S. dos (2011). *A co-oficialidade da língua tétum e da língua portuguesa: um desafio para a formação de professores no Timor-Leste*. Mestrado em Educação. Faculdade de educação. Universidade de São Paulo. DOI:10.11606/D.48.2011.tde-27012012-150712.
12. Sousa, M. E. da S. (2018). *O ensino do Português na educação básica em Timor-Leste: circunstâncias, discursos e práticas*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/65371>

Anexo II

MATRIZ DO QUESTIONÁRIO: BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS CAFE

UAB - Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares



Matriz de Questionário de Dissertação de Mestrado e Tratamento dos dados resultantes

Bom leitor, ótimo falante! | Diskursu ne'ebé di'ak! - A leitura na promoção da língua portuguesa nos Centros de Aprendizagem, em Timor-Leste

Parte	Objetivos	Questões
Consentimento Informado		1
Parte I – Caracterização dos respondentes	<ul style="list-style-type: none">Identificar o CAFEObter dados sobre o respondente	2 3 4
Parte II – Caracterização da Biblioteca	<ul style="list-style-type: none">Caracterizar o espaçoIdentificar aspetos organizativosConhecer o tipo de utilização do espaço	5 a 16
Parte III – Acervo da Biblioteca	<ul style="list-style-type: none">Identificar o tipo de recursos existentesConhecer o tipo de livros e recursos não livros disponíveisDeterminar em que língua se encontra a maioria dos recursos	17 18 19 20 21 22 23
Parte IV – Uso da Biblioteca	<ul style="list-style-type: none">Conhecer o sistema de funcionamento da BEIdentificar o tipo de livros mais requisitadosDeterminar qual a língua dos recursos mais requisitados	24 25 26 27 28

Tratamento dos Dados por secção do questionário

I	Caracterização dos respondentes
II	Caracterização das Bibliotecas
III	Acervo das Bibliotecas
IV	Utilização das Bibliotecas

Nota – O inquérito foi distribuído a todos os professores (portugueses e timorenses) a lecionarem nas escolas CAFE, em Timor-Leste. De um universo de mais de uma centena de professores, 25 respondera.

UAB - Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares



Anexo III

QUESTIONÁRIO: BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS CAFE

UAB - Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

fevereiro de 2023

Questionário de Dissertação de Mestrado

Bom leitor, ótimo falante! | Diskursu ne'ebé di'ak! - A leitura na promoção da Língua Portuguesa nos Centros de Aprendizagem, em Timor-Leste



* Obrigatória

Caracterização das Bibliotecas Escolares (BE) do Projeto CAFE - Timor-Leste



Com o presente questionário pretende fazer-se uma breve caracterização das BE das escolas CAFE, (Centro de Aprendizagem e Formação Escolar) em Timor-Leste, bem como perceber como a sua utilização e frequência se concretiza em cada escola.

O meu nome é Ana Lúcia Mota, sou professora de Português no Projeto e encontro-me a frequentar o segundo ano do Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares, na Universidade Aberta.

Este questionário surge na sequência da preparação da dissertação, cuja temática decorre da experiência que estou a viver no Projeto CAFE, em Timor-Leste e que partilho convosco.

O objetivo é, entre outros, perceber até que ponto a Biblioteca Escolar pode influenciar o desenvolvimento linguístico. Deste modo, a colaboração de todos vós é essencial para proceder a uma caracterização das BE, tão próxima quanto possível da realidade.

Embora vos sejam pedidos alguns elementos identificativos, no tratamento dos dados os mesmo ficarão em anonimato.

Resta-me agradecer-vos pela preciosa ajuda.

1

Consentimento informado.

- Declaro que participo de forma voluntária neste estudo e dou o meu consentimento para uso dos dados recolhidos anonimizados para fins de investigação.

Parte I

Caracterização dos respondentes

2

Em que CAFE exerce? *

- Aileu
- Ainaro
- Baucau
- Díli
- Ermera
- Liquiçá
- Lospalos
- Maliana
- Manatuto
- Oecusse
- Same
- Suai
- Viqueque

3

Que disciplina leciona? *

4

É coordenador local? *

Sim

Não

Parte II

Caracterização das bibliotecas

5

Existe Biblioteca Escolar (BE) no seu CAFE? *

Sim

Não

6

A BE funciona em sala própria? *

Sim

Não

7

Em que espaço funciona a BE? *

8

Como está organizado esse espaço? *

9

A sala da BE é utilizada também para outras finalidades? *

- Sim
- Não

10

Indique quais: *

- É usada como sala de aula.
- É usada como sala de reuniões.
- Outro

11

Relativamente ao mobiliário possui aproximadamente quantas mesas: *

- 1 - 5
- 6 - 10
- Mais de 10

9

A sala da BE é utilizada também para outras finalidades? *

- Sim
- Não

10

Indique quais: *

- É usada como sala de aula.
- É usada como sala de reuniões.
- Outro

11

Relativamente ao mobiliário possui aproximadamente quantas mesas: *

- 1 - 5
- 6 - 10
- Mais de 10

12

E quantas cadeiras? *

- Até 10.
- 11 a 20.
- Mais de 20.

13

Há alguém responsável pela organização da BE? *

- Sim
- Não

14

Quem? *

15

O espaço dispõe de um registo organizado de materiais e recursos? *

- Sim
- Não

16

Os livros e/ou materiais estão catalogados? *

Sim

Não

Parte III

Acervo da Biblioteca

17

No C.A.F.E onde exerce estão disponíveis as Malas "Galo" e "Crocodilo" do Projeto Ler+ Timor-Leste? *

Sim

Não

18

Que tipo de utilização/ atividades são desenvolvidas para dinamizar essas Malas? *

19

Existem recursos não livros na BE? *

Sim

Não

20

De que tipo? *

(indique todos os que existem na BE da sua escola)

- CD/ DVD
- Jogos didáticos
- Computador(es)
- TV
- Projetor
- Aparelhagem de som
- Outro

21

A maioria dos livros disponíveis são: *
(indique as 4 categorias mais representadas)

Selecione 4 opções.

- Livros escolares
- Livros informativos
- Dicionários/ enciclopédias
- Literatura Portuguesa
- Contos
- Contos e Histórias para crianças.
- Livros para jovens (aventuras, mistério, ação)
- Banda desenhada
- Outro

22

Considera que a faixa etária a que se destina a maioria dos livros existentes, se enquadra na literatura... *

- Infantil
- Juvenil
- Para adultos

23

A maioria dos recursos disponíveis são em: *

- Língua Portuguesa
- Língua Tétum
- Línguas estrangeiras

Parte IV

Uso da Biblioteca

24

Existe um sistema de requisição de livros e/ou materiais? *

- Sim
- Não

25

Os alunos podem usar a biblioteca *

- Sempre que querem, porque a biblioteca está sempre aberta.
- Só acompanhados pelo professor.
- Durante o horário de funcionamento da biblioteca.

26

Costuma frequentar a BE com os alunos? *

- Sim
- Não

27

Qual/ Quais o(s) idioma(s) dos livros mais escolhidos pelos alunos? *

(pode escolher mais do que uma hipótese)

- Língua Portuguesa
- Língua Tétum
- Línguas Estrangeiras

28

Qual o(s) tipo(s) de livros mais escolhidos pelos alunos? *

(pode escolher mais do que uma hipótese)

- Literatura infantil
- Literatura juvenil
- Literatura para adultos
- Livros informativos.
- Livros escolares.
- Outro

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

Anexo IV

PROPOSTA PROJETO DE LEITURA APRESENTADA

Projeto de leitura
“Ler Português, Falar Português”
Planificação

OBJETIVOS

- Desenvolver as competências da leitura, escrita e oralidade;
- Aumentar a capacidade vocabular e a fluência linguística;
- Promover hábitos de leitura.

TEMPORIZAÇÃO

- Ao longo do ano letivo / dez minutos de leitura por dia.

ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES

✓ O Projeto é apresentado ao Conselho de docentes, fazendo a professora responsável pela consecução do Projeto o levantamento das disciplinas interessadas em participar.

✓ Durante o ano letivo, os alunos devem ter sempre consigo um livro do seu interesse (que pode ficar na sala em caixa p'ara o efeito) e leem durante **os primeiros dez minutos** na aula da disciplina definida mediante um calendário elaborado previamente. É da responsabilidade de cada professor alterar esse calendário desde que tal facto não perturbe o funcionamento da aula de que é responsável. Sempre que a atividade ocorra sugere-se que fique registada no Sumário (Ex.: “nome do projeto” – dez minutos de leitura silenciosa.).

AVALIAÇÃO

✓ Os alunos devem registar as referências das leituras feitas, em documento próprio (Passaporte da Leitura).

✓ Nas aulas de português, os alunos fazem a **Apresentação das leituras** (no mínimo, uma por período), em formato oral.

OBSERVAÇÕES:

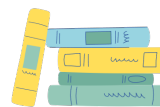
1 – Os alunos podem ler BD e Revistas desde que sejam entendidos como recursos para motivar o gosto da leitura.

Anexo V

CALENDÁRIO SEMANAL DE LEITURA DAS TURMAS

 CENTROS DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO ESCOLAR DE TIMOR-LESTE CAFE DE BAUCAU	Ano Letivo 2023 9.º Ano Turma A 2.º Período Horário Semanal de Leitura
---	---

Preencher no horário as disciplinas que em cada dia disponibilizam os 10 min. de leitura autónoma.



Turno	HORAS	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Turno da manhã	08:00 - 08:45	LP (Ana Mota)		LI (Armandina Medeiros)		
	08:45 - 09:30					BIO (Hélia Gomes)
	09:30 - 09:45					
	09:45 - 10:30				Tétum (Beatriz Freitas)	
	10:30 - 11:15					
	11:15 - 11:30					
	11:30 - 12:15		Física (Joanico Soares)			
	12:15 - 13:00					
Turno	ALMOÇO					
Turno da tarde	13:15 - 14:00					
	14:00 - 14:45					
	14:45 - 15:00					
	15:00 - 15:45					
	15:45 - 16:30					
	16:30 - 16:45					
	16:45 - 17:30					
	17:30 - 18:15					



 CENTROS DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO ESCOLAR DE TIMOR-LESTE CAFE DE BAUCAU	Ano Letivo 2023 9.º Ano Turma B 2.º Período Horário Semanal de Leitura
---	---

Preencher no horário as disciplinas que em cada dia disponibilizam os 10 min. de leitura autónoma.



Turno	HORAS	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Turno da manhã	08:00 - 08:45	CFN (Hélia Gomes)	MAT (Carlos Gonçalves)			
	08:45 - 09:30					
	09:30 - 09:45					
	09:45 - 10:30			Tétum (Joanico Soares)	HG (Armando Gonçalves)	
	10:30 - 11:15					LP (Ana Mota)
	11:15 - 11:30					
	11:30 - 12:15					
	12:15 - 13:00					
Turno	ALMOÇO					
Turno da tarde	13:15 - 14:00					
	14:00 - 14:45					
	14:45 - 15:00					
	15:00 - 15:45					
	15:45 - 16:30					
	16:30 - 16:45					
	16:45 - 17:30					
	17:30 - 18:15					



 CENTROS DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO ESCOLAR DE TIMOR-LESTE CAFE DE BAUCAU	Ano Letivo 2023 12.º Ano Turma A 2.º Período Horário Semanal de Leitura
---	--

Preencher no horário as disciplinas que em cada dia disponibilizam os 10 min. de leitura autónoma.



Turno	HORAS	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Turno da manhã	08:00 - 08:45			LP (Ana Mota)		
	08:45 - 09:30	MAT (Carlos Gonçalves)	GEOL (Hélia Gomes)			
	09:30 - 09:45					
	09:45 - 10:30					LI (Armandina Medeiros)
	10:30 - 11:15				Tétum (Maria de Fátima)	
	11:15 - 11:30					
	11:30 - 12:15					
	12:15 - 13:00					
Turno	ALMOÇO					
Turno da tarde	13:15 - 14:00					
	14:00 - 14:45					
	14:45 - 15:00					
	15:00 - 15:45					
	15:45 - 16:30					
	16:30 - 16:45					
	16:45 - 17:30					
	17:30 - 18:15					



 CENTROS DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO ESCOLAR DE TIMOR-LESTE CAFE DE BAUCAU	Ano Letivo 2023 12.º Ano Turma B 2.º Período Horário Semanal de Leitura
---	--

Preencher no horário as disciplinas que em cada dia disponibilizam os 10 min. de leitura autónoma.

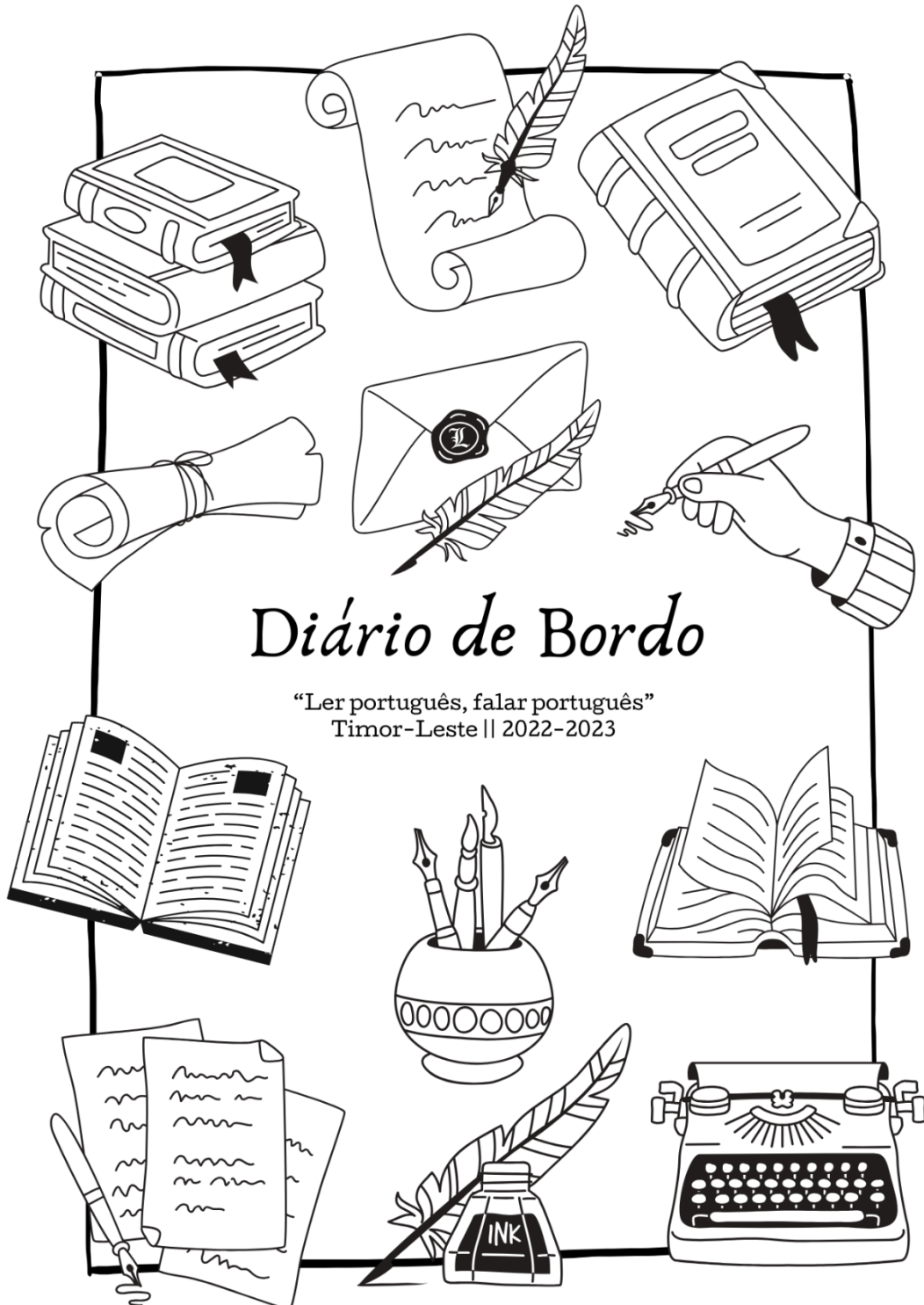


Turno	HORAS	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Turno da manhã	08:00 - 08:45			HIST (Armando Gonçalves)	EMQ (Anabela Armando)	
	08:45 - 09:30					
	09:30 - 09:45					
	09:45 - 10:30		LI (Armandina Medeiros)			SOC (Tiago Franco)
	10:30 - 11:15					
	11:15 - 11:30					
	11:30 - 12:15	LP (Ana Mota)				
	12:15 - 13:00					
Turno	ALMOÇO					
Turno da tarde	13:15 - 14:00					
	14:00 - 14:45					
	14:45 - 15:00					
	15:00 - 15:45					
	15:45 - 16:30					
	16:30 - 16:45					
	16:45 - 17:30					
	17:30 - 18:15					



Anexo VII

DIÁRIO DE BORDO





Diário de Bordo "Ler português, falar português"

Atividades de promoção da leitura e da oralidade no âmbito do projeto.

Nota prévia



Data: set. de 2022

Ano/Turma: 9.º A e B

Escola C.A.F.E: Same

Diário de Bordo

"Ler português, falar português"

Atividades de promoção da leitura e da oralidade no âmbito do projeto.

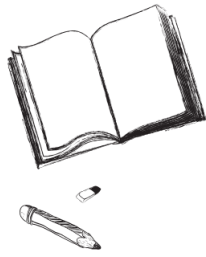
<p>Atividade 1</p> <p>TÍTULO</p> <p>DESCRIÇÃO</p> <p>.</p>	<p>Objetivos</p>
<p>O que resultou melhor?</p>	<p>Reflexão:</p>



Diário de Bordo "Ler português, falar português"

Atividades de promoção da leitura e da oralidade no âmbito do projeto.

Breves reflexões



Diário de Bordo "Ler português, falar português"

Atividades de promoção da leitura e da oralidade no âmbito do projeto.

Notas finais