

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE:
O MÉTODO *PORTUGUÊS EM TIMOR* E A IMPORTÂNCIA DO
TÉTUM (L1) NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS (L2)**

Ana Sofia Rodrigues dos Santos

Dissertação de Mestrado em *Ensino do Português como L2 e LE*

FEVEREIRO DE 2009



Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em *Ensino do Português como L2 e LE*,
realizada sob a co-orientação científica do Professor Doutor Paulo José Tente da Rocha Santos Osório e da Professora Doutora Maria do Rosário Monteiro.

DECLARAÇÕES

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A candidata,

Lisboa, 27 de Fevereiro de 2009

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

Os orientadores,

Lisboa, 27 de Fevereiro de 2009

DEDICATÓRIA

*À luz que sempre iluminou e iluminará o meu caminho,
A minha linda avó Maria.*

AGRADECIMENTOS

A todos os que de alguma forma ajudaram na elaboração deste trabalho, este é o momento de agradecer. Com todos vós, este trabalho tornou-se menos pesado.

O Professor Doutor Paulo Osório, meu orientador, merece o primeiro agradecimento. Sempre disponível para retirar dúvidas (mesmo à distância), sempre preocupado em seguir o meu trabalho e as minhas preocupações, foi uma pedra basilar dando-me sempre vontade de avançar. Também a Professora Doutora Ana Madeira merece um agradecimento especial pela constante ajuda na área da *Aquisição de L2*, sem esquecer também todo o apoio fora do âmbito desta dissertação.

E, como a universidade não se esgota nos professores, é necessário também agradecer a todos os colegas que, de uma forma ou de outra, me ajudaram neste processo de crescimento.

Não posso também deixar de agradecer a todos os que me ajudaram na minha formação académica e profissional anterior ao mestrado, especialmente às minhas queridas orientadoras de estágio pedagógico na área da Língua Portuguesa e amigas, a Mestre Ana Teresa Neto e a Professora Doutora Ana Isabel Mata, esta última tendo-me aberto as portas a Timor-Leste.

Ao Instituto Camões, com destaque especial para a equipa IC-Díli de 2004-2006 (Adriana Gesteiro, Flávia Ba, Nelson Gonçalves, José Adão, João Paulo Esperança, Professora Maria José Albarran de Carvalho e Professor José Mattoso, D. Helena e co-docentes), por terem sido a melhor família que eu poderia ter tido nesses meus dois anos de Timor.

Não posso deixar de agradecer aos meus queridos alunos da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e pela sua preciosa colaboração no estudo que com eles pude desenvolver.
Obrigadu barak ba imi!

Todos os familiares foram também importantes no apoio, paciência, força e coragem. Aos meus pais, meus exemplos de vida e minha força motriz; ao meu mano pela amizade e companheirismo; ao meu primo Quim pelo constante incentivo e acompanhamento; aos sempre presentes Adede, Alfra, Carlão, Mintó e Rita, Rui, Tony, Zito e sobrinhos, pelo carinho e momentos constantes de alegria. À restante família, a minha gratidão.

Às minhas amigas, que o são e serão para sempre, e que, por isso, merecem um lugar especial nestes agradecimentos: Ana Morais, Maria Tavares, Ana Loureiro, Noelia Alcarazo.

Ao Hélio, que me apoia sempre incondicionalmente em qualquer decisão que eu tenha que tomar, que me guia, que me dá a mão quando pareço desfalecer e cair. Ao meu porto de abrigo, meu refúgio e meu amor – Muito obrigada!

À minha avó materna, minha avó Maria, a quem dedico este trabalho, por me ensinar tudo o que sei, por fazer de mim tudo o que sou, através do seu exemplo de humildade, de coragem, de espírito de sacrifício e de força guerreira de mulher. Sei que neste momento está contente comigo. E sei que o Céu partilha da alegria dela!

RESUMO

Esta investigação, inserida no âmbito do mestrado em *Ensino do Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira*, pretende examinar o enquadramento da Língua Portuguesa e a sua actual situação de ensino em Timor-Leste, relevando, de forma particular, o período desde que foi elevada a língua co-oficial e a partir do qual se lançou o *Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa*. Para tal, objectiva-se compreender em que contexto surgiu o método de ensino *Português em Timor*, especificamente concebido para o panorama de ensino timorense.

Para alcançar estes objectivos, procede-se a uma análise descritiva do método, tomando em consideração o quadro metodológico que está na sua base, a forma como desenvolve as múltiplas competências da língua e como veicula os seus conteúdos gramaticais e lexicais, bem como apurando a sua organização interna e as técnicas utilizadas para monitorizar as aprendizagens e comparando-o ao método original, o *Português Sem Fronteiras*.

Após esta fase, esta investigação observa a influência da L1 na aquisição da L2, em particular averiguando a transferência de parâmetros morfológicos e sintácticos do Tétum para as gramáticas dos estádios inicial e final. Baseando-se em três hipóteses de gramáticas de L2 condicionadas ou não-condicionadas pela Gramática Universal (GU), a saber a *Hipótese da Diferença Fundamental* de Bley-Vroman e Yoshinaga (1992), a *Hipótese das Árvores Mínimas* de Vainikka e Young-Scholten (1994 e 1996) e a *Hipótese do Acesso Pleno / Transferência Plena* de Schwartz e Sprouse (1994 e 1996), pretende este estudo avaliar estas hipóteses, visualizando concretamente a influência da L1 em relação à realização do sujeito e à flexão verbal na gramática de L2. Depois de uma abordagem descritiva destas propriedades gramaticais em Tétum e em Português, apresenta-se o estudo realizado, o qual se baseia em textos produzidos por dois grupos de alunos em níveis distintos de Língua Portuguesa (inicial e final).

Os resultados obtidos sugerem que há transferência das propriedades da L1 no estágio inicial, estando estas propriedades já adquiridas no estágio final, o que constitui uma evidência para a verificação da Hipótese do Acesso Pleno / Transferência Plena.

Segundo esta hipótese, sempre que existe *input* linguístico da L2, o aprendente analisa-o com base na sua gramática da L1. Quando este *input* é incompatível com a sua L1, o aprendente vai reestruturar a sua gramática de interlíngua com recurso à GU. Assim, estes resultados comprovam igualmente que a L1 dos alunos deverá ser ponderada no ensino de LP como L2 e/ou LE e que esta consideração deverá reflectir-se nos manuais, e no processo de ensino em geral, como elemento facilitador das aprendizagens.

Através deste estudo, confirma-se que o método PET espelha na perfeição a atitude “eurocêntrica” dos agentes de ensino responsáveis pela implementação do ensino do Português em Timor-Leste e verifica-se também que esta atitude de ignorância quanto à realidade linguística, cultural e socioeconómica dos alunos timorenses deverá ser desafiada e alterada com urgência, de forma a que o *Projecto de Introdução da Língua Portuguesa* seja bem sucedido naquele país.

PALAVRAS-CHAVE: metodologias de ensino PLE / PL2, manuais escolares PLE / PL2, Timor-Leste, aquisição L2.

ABSTRACT

This study, which is part of the Master's Degree in *Teaching Portuguese as a Second and a Foreign Language*, aims to examine the current teaching situation in East Timor with regards to Portuguese, specifically considering the period since it was chosen as a co-official language and also since the launch of *Project for the Reintroduction of the Portuguese Language*. To achieve this goal, we will seek to understand how the *Português em Timor* textbooks were conceived, focussing on the Timorese teaching situation.

To achieve these aims, we will undertake a descriptive analysis of the textbooks, taking into account the methodological framework underpinning them, and the way in which they develop language skills and teach grammar and lexis. Added to this, we will examine the internal organization of the books and the techniques used to supervise learning. The textbooks will be compared to the original *Português Sem Fronteiras*.

This investigation will then analyse the role played by the L1 in L2 acquisition, in particular morphological and syntactical parameter-transfer from Tétum into the initial and final state grammars. This study examines three different L2 grammar hypotheses, conditioned or not by Universal Grammar (UG), namely the *Fundamental Difference Hypothesis* by Bley-Vroman and Yoshinaga (1992), the *Minimal Tree Hypothesis* by Vainikka and Young-Scholten (1994 and 1996) and the *Full Access / Full Transfer Hypothesis* by Schwartz and Sprouse (1994 and 1996). These hypotheses will be assessed, examining expressly the L1 influence on subject realization and on verbal inflection during the initial and final states of L2 grammars. After a descriptive analysis of these grammatical features in Tétum and in Portuguese, we will present the investigation we undertook, which was based on texts written by two different groups of students at different levels of Portuguese (initial and final).

The results of our study indicate that the transfer of these L1 features occurs in the initial state and that these features have already been acquired in the final state of L2 acquisition, which leads us into validating the Full Access / Full Transfer Hypothesis. According to this hypothesis, whenever L2 linguistic *input* exists, the learner will analyse

it with reference to his L1 grammar. When this *input* is incompatible with his L1, the learner will restructure his interlingual grammar, accessing the UG. Therefore, these results confirm that the students' L1 should be taken into account when teaching Portuguese as a SL and/or a FL, and that this consideration should be reflected in textbooks, and in the teaching process generally, as something which makes the learning process smoother.

Through our analysis, we could prove that the *Português em Timor* method is a perfect example of the “eurocentric” attitude of those responsible for the implementation of the teaching of Portuguese in East Timor. Also, we could verify that this position of ignorance concerning the linguistic, cultural and socioeconomical reality of Timorese students should be immediately challenged, in order to benefit the *Project for the Reintroduction of the Portuguese Language*.

KEYWORDS: PFL / PSL teaching methodologies, PFL/PSL textbooks, East Timor, SL acquisition.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS USADAS

APP:	Associação de Professores de Português
CIDAC:	Centro de Informação e Documentação Anti-Colonial
CNRT:	Congresso Nacional da Reconstrução de Timor
CPLP:	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
GU:	Gramática Universal
IC:	Instituto Camões
IIE:	Instituto de Inovação Educacional
L1:	Língua Materna
L2:	Língua Segunda
LE:	Língua Estrangeira
LM:	Língua Materna
LNМ:	Língua Não Materna
LP:	Língua Portuguesa
LS:	Língua Segunda
ONU:	Organização das Nações Unidas
PET1:	<i>Português em Timor 1</i>
PET2:	<i>Português em Timor 2</i>
PL2:	Português Língua Segunda
PLE:	Português Língua Estrangeira
PRLP:	Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa
PSF1:	<i>Português Sem Fronteiras 1</i>
PSF2:	<i>Português Sem Fronteiras 2</i>
RDTL:	República Democrática de Timor-Leste
SIMELP:	Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
UNTAET:	United Nations Transitional Administration in East Timor
UNTL:	Universidade Nacional de Timor Lorosa'e

ÍNDICE

Introdução.....	p.1
 Capítulo 1: Enquadramento histórico e cultural do Português e do seu ensino em Timor-Leste.....	p.6
1. As noções de <i>Língua Materna</i> , <i>Língua Segunda</i> e <i>Língua Estrangeira</i>	p.6
2. A Língua Portuguesa em Timor-Leste.....	p.8
 Capítulo 2: Análise dos manuais <i>Português em Timor 1 e 2</i>.....	p.17
1. Quadro teórico e metodológico (análise das características).....	p.17
2. Descrição e análise da sua organização e consequências para as aprendizagens	p.21
3. Aprendizagem das competências e conteúdos linguísticos.....	p.23
A. Aprendizagem da leitura.....	p.23
B. Aprendizagem da escrita.....	p.26
C. Aprendizagem da oralidade.....	p.28
D. Aprendizagem do léxico.....	p.30
E. Aprendizagem da gramática.....	p.34
4. Presença de actividades de monitorização da aprendizagem.....	p.35
 Capítulo 3: Adaptação do método <i>Português Sem Fronteiras</i> ao ensino em Timor-Leste	p.37
1. Contexto de lançamento do método <i>Português em Timor</i>	p.37
2. Análise comparativa dos métodos <i>Português Sem Fronteiras</i> e <i>Português em Timor</i>	p.38
 Capítulo 4: Estudo de caso: A influência da LM na aquisição e na aprendizagem da L2.....	p.42
1. Fundamentação teórica.....	p.43
2. A realização do sujeito e a flexão verbal em Português Europeu e em Tétum.....	p.46

3. Antecipação dos resultados possíveis, considerando as predições das hipóteses teóricas investigadas.....	p.48
4. Metodologia.....	p.49
5. Apresentação e análise dos resultados.....	p.50
6. Considerações finais.....	p.53
Conclusão.....	p.57
Bibliografia.....	p.61
Anexos.....	p.69
 Índice de Anexos	
Anexo A: Mapa de Timor-Leste.....	I
Anexo B: Mapa Linguístico de Timor-Leste.....	I
Anexo C: As páginas iniciais (índice, prefácio e tábua de matérias) e a primeira unidade do manual <i>Português Sem Fronteiras 1</i>	II
Anexo D: As páginas iniciais (índice, prefácio e tábua de matérias) e a primeira unidade do manual <i>Português Sem Fronteiras 2</i>	XIII
Anexo E: As páginas iniciais (índice, prefácio e tábua de matérias) e a primeira unidade do manual <i>Português Em Timor 1</i>	XXVIII
Anexo F: As páginas iniciais (índice, prefácio e tábua de matérias) e a primeira unidade do manual <i>Português Em Timor2</i>	XXXIX

Anexo G: A unidade de revisão das unidades 1 a 5 do manual <i>Português em Timor 1</i>	LIV
Anexo H: Os apêndices gramaticais do manual <i>Português em Timor 1</i>	LVIII
Anexo I: Os apêndices lexicais do manual <i>Português em Timor 1</i>	LXIV
Anexo J: Páginas do manual <i>Português em Timor 2</i> em que surgem fotos alusivas ao contexto timorense.....	LXXVIII
Anexo K: Página do manual <i>Português em Timor 2</i> em que surge um gráfico.....	XC
Anexo L: Actividade de desenvolvimento da competência de leitura.....	XCI
Anexo M: Actividade de desenvolvimento da competência de escrita.....	XCVI
Anexo N: Actividade de desenvolvimento da competência de oralidade.....	XCVIII
Anexo O: Exemplos diversos de possíveis exercícios de léxico decorrentes da exploração de textos	XCIX
Anexo P: Páginas dos manuais PET1 e 2 em que se desenvolve a aprendizagem lexical.....	CII
Anexo Q: Exemplo de exercício de gramática, segundo o <i>método indutivo</i>	CVII
Anexo R: Exemplos vários de exercícios de gramática dos manuais PET1 e 2.....	CIX
Anexo S: Páginas iniciais das Unidades 20 dos manuais PSF1 e PET1, respectivamente...	CXVII
Anexo T: Página que compõe a unidade 9 do manual PET1, relativa à alimentação.....	CXIX
Anexo U: Página que compõe a unidade 13 do manual PET2.....	CXX

Anexo V: Página que compõe a unidade 15 do manual PET2.....	CXXI
Anexo W: Página que compõe a unidade 15 do manual PET1.....	CXXII
Anexo X: Página que compõe a unidade 18 do manual PET1.....	CXXIII
Anexo Y: Página que compõe a unidade 20 do manual PET2.....	CXXIV
Anexo Z: Página que compõe a unidade 2 do manual PET1.....	CXXV

Índice de Figuras

Figura 1: O Presente Simples do Indicativo do verbo “falar” em Português Europeu e em Tétum.....	p. 47
Figura 2: Resultados obtidos quanto à realização do Sujeito.....	p. 51
Figura 3: Resultados obtidos no primeiro grupo quanto à concordância verbal.....	p. 51
Figura 4: Resultados obtidos no segundo grupo quanto à concordância verbal.....	p. 51

INTRODUÇÃO

Poema do Pacto de Sangue

Nobres há muitos. É verdade.
Verdade. Homens muitos. É muito verdade.
Verdade que com um lenço velho
As nossas mãos foram enlaçadas.

Nós, como aliados, eu digo.
Panos, só um, tal qual afirmo.
A lua ilumina o meu feitio.
O sol ilumina o aliado.

Água de Héler! Pelo vaso sagrado!
Nunca esqueça isto o aliado.
Juntos, combater, eu quero!
Com o aliado, derrotar, eu quero!

A lua ilumina o meu feitio.
O sol ilumina o aliado.
Podemos, talvez, ser derrotados
Ou combatidos, mas somente unidos.

Ruy Cinatti¹

Ruy Cinatti foi meteorologista, secretário do governador de Timor, onde viveu durante alguns anos após a II Guerra Mundial, chefe dos Serviços Agronómicos de Timor e investigador da Junta de Investigação do Ultramar. Entre muitas outras actividades, esta personalidade, de nacionalidade portuguesa, desenvolveu um trabalho poético notável, expressando nele a sua imensa amizade e admiração pelo povo timorense e o seu amor à “Ilha do Sol Nascente”, chegando mesmo, em 1971, a receber o Prémio Camilo Pessanha com *Uma Sequência Timorense*. Durante uma das suas estadas em Timor, Ruy Cinatti celebrou um pacto de sangue com o chefe de uma linhagem timorense, como símbolo da sua profunda união à cultura e ao povo timorenses, na sequência do qual surge este admirável poema.

A união referida, como mostraremos adiante, desde há muitos séculos se sente entre os povos português e timorense. Nos momentos de maior sofrimento do povo timorense na sua luta pela liberdade e nos momentos de maior necessidade na consolidação da sua independência, Portugal sempre procurou demonstrar esses laços importantes e o apoio com o qual Timor-Leste poderia sempre contar, apesar de ter

¹ Cf. o sítio electrónico <http://br.geocities.com/poesiaeterna/poetas/ruicinatti.htm>, acedido em Fevereiro de 2009.

sido o país que o colonizou por aproximadamente 450 anos. Este apoio foi especialmente sentido em 1975, em que Portugal acolheu as enormes vagas de imigração timorense, que fugiam, na altura, à ocupação indonésia; em 1999, data em que se lutou pela independência da ilha em relação a essa mesma nação; e a partir de 2002, altura em que Portugal assumiu a missão de reintroduzir progressiva e eficazmente a Língua Portuguesa no território.

Por conseguinte, torna-se fundamental reflectirmos cuidadosamente sobre a missão de difundir novamente a LP em Timor-Leste e sobre os objectivos a cumprir pela mesma, de modo a perspectivar-se, com sucesso, o Português, enquanto língua de escolarização no país. Sendo esta a meta a atingir, múltiplos são os objectivos que se deverão delinear para alcançá-la. Assim, deverá visar-se, primeiramente, a criação de competência em LP, em todos os seus contextos de uso, o que é de importância central. Em segundo lugar, deverá esta missão formar profissionais para o ensino de Português, objectivo este também primordial, visto que o mesmo será a garantia da continuidade alicerçada da língua no território. Do mesmo modo, deverá também objectivar-se o reforço da convicção de que o Português tem valor para usos científicos e técnicos, para que ele se assuma progressivamente, por um lado, como língua segunda (L2) num país em que é língua co-oficial e, por outro, para que enriqueça o léxico de línguas nacionais, nomeadamente do Tétum-praça que se tem vindo a perspectivar como um crioulo de base lexical portuguesa. Finalmente, deverá ser um objectivo desta missão o desenvolvimento do estudo das línguas nacionais do país, visto que esta se apresenta como uma opção importante e vantajosa para a aquisição da LP. De facto, justifica-se que as línguas maternas (LM) dos alunos sejam formalmente ensinadas a par do Português, o que não pode ser observado como um acto que retire importância a esta língua co-oficial, mas deve ser analisado como um factor de interacção entre línguas e culturas, interacção esta que se perspectiva como extremamente necessária para facilitar as aprendizagens e a aquisição da língua.

As ideias acima delineadas por Maria Helena Mira Mateus (e por nós comungadas) foram comprovadas durante a sua comunicação sob o tema da *Difusão da Língua Portuguesa*, no 1º SIMELP², em que apontou inclusivamente estratégias concretas para que o Português se assuma como língua de escolarização, a saber: i) a investigação sobre as línguas nacionais; ii) a formação de professores de Português

² O 1º SIMELP foi realizado em São Paulo entre os dias 1 e 5 de Setembro de 2008.

como L2; iii) o enriquecimento dos léxicos de especialidade; iv) o apoio governamental a projectos dinamizadores de acções conjuntas e de parcerias com países em que o Português é L2 (caso de Timor-Leste); v) a preparação e produção de materiais didácticos de Português como L2, que primem pela qualidade e relevância didáctico-pedagógica.

Neste sentido, desenvolve-se a presente dissertação no âmbito do Mestrado em *Ensino do Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira*, com o intuito de a mesma constituir uma abordagem ao estatuto do Português desde a sua introdução no território timorense até aos dias de hoje, bem como em efectuar uma análise exaustiva do primeiro método didáctico produzido por especialistas portugueses para o ensino da língua especificamente para o contexto de Timor-Leste, com o título de *Português em Timor* (PET), do qual apenas dois níveis foram até à data editados. A presente dissertação visa, ainda, apresentar um estudo de caso, no tocante à influência da LM dos alunos (Tétum) no seu processo de aquisição de L2 (Português) e à importância que aquela língua poderá assumir nos materiais didácticos que almejam assumir-se como veículos facilitadores de aprendizagens.

Convém, neste ponto, explicitar dois aspectos importantes. Primeiramente, importa referir que, quando mencionamos a Língua Tétum, ao longo deste estudo, bem como de toda a dissertação, nos referimos à variedade do Tétum de Díli, também conhecido como Tétum-praça. Tal como aponta Hull (2005), o Instituto Nacional de Linguística:

«(...) reconhece o tétum-praça (o dialecto tétum de Díli, agora considerado segunda língua em todo Timor-Leste) como a base da língua literária nacional, hoje em dia apelidado *tétun nasionál*.»³

Assim, embora reconheçamos a existência de outras variedades de Tétum no território de Timor-Leste, como o Tétum-térique (falado nas regiões de Soibada, Suai, etc.) ou o Tétum ocidental ou “Belunês” (que é de influência malaia e é falado na região oriental do Timor indonésio e nos distritos de Balibó e Suai), é ao Tétum-Díli

³ HULL (2005), p. XVI.

que damos relevância no presente texto, por se assumir como língua franca, nacional e co-oficial.

Por outro lado, importa mencionar que esta língua é, efectivamente, LM da totalidade dos alunos que integraram a nossa investigação, embora estes pudessem estar em contacto com diversas outras línguas, as quais se assumem como suas L2, no sentido de terem sido aprendidas após a sua LM, como é o caso do Português, do Malaio-Indonésio e de outras línguas nacionais, as quais são línguas faladas, em muitos casos, pelos seus ascendentes.

No que respeita à metodologia adoptada neste estudo, iniciaremos a nossa análise por enquadrar histórica e culturalmente a LP e o seu contexto de ensino em Timor-Leste, distinguindo antecipadamente as noções de *Língua Materna*, *Língua Segunda* e *Língua Estrangeira*. Após esta fase, a observação dos manuais acima mencionados constitui um objectivo fundamental deste estudo, através da abordagem crítica do seu quadro teórico e metodológico, da sua organização das aprendizagens, bem como das suas opções quanto ao desenvolvimento das múltiplas competências da língua. Do mesmo modo, integraremos nesta análise um capítulo que terá o intuito de comentar a adaptação dos manuais intitulados *Português sem Fronteiras* (PSF) 1 e 2 aos manuais *PET 1* e 2. Não só abordaremos o contexto de lançamento do método *PET*, como focaremos o ajustamento de um método criado especificamente para o contexto europeu e norte-americano ao contexto particular de Timor-Leste. Após a análise didáctico-pedagógica dos manuais em estudo, objectiva-se abordá-los, igualmente, de um ponto de vista linguístico, isto é, averiguando até que ponto a LM poderá ser utilizada nos manuais como facilitadora da aquisição e aprendizagem da L2.

Com o objectivo de verificarmos a influência da LM na aquisição da L2 e a sua pertinência nos manuais em análise, procedemos a um estudo linguístico deste teor que se integra nesta investigação. Este estudo pretende, assim, observar e verificar a influência da L1 na aquisição da L2, em particular, averiguando a transferência de parâmetros morfológicos e sintácticos do Tétum para as gramáticas dos estádios inicial e final do Português em aprendentes timorenses.

Baseando-se em três hipóteses de gramáticas de L2 condicionadas ou não-condicionadas pela GU, a saber a *Hipótese da Diferença Fundamental* de Bley-

Vroman e Yoshinaga (1992), a *Hipótese das Árvores Mínimas* de Vainikka e Young-Scholten (1994 e 1996) e a *Hipótese do Acesso Pleno / Transferência Plena* de Schwartz e Sprouse (1994 e 1996), visa o presente estudo avaliar estas hipóteses, examinando concretamente a influência da L1 em relação à realização do Sujeito e à flexão verbal nas gramáticas dos estádios inicial e final de L2.

Após uma abordagem descritiva das propriedades gramaticais em análise em Tétum e em Português, evidenciar-se-á, nesta pesquisa, a investigação efectuada com estudantes timorenses, aprendentes de Língua Portuguesa na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e. Ao longo do nosso estudo, desenvolveu-se uma análise de textos produzidos por dois grupos de alunos em níveis distintos de LP (inicial e final), cujos resultados serão apresentados *a posteriori*, no sentido de procurarem constituir uma evidência para verificar a influência que, de facto, a L1 poderá ter na aquisição da L2 e na eficaz promoção das aprendizagens respeitantes à Língua Portuguesa, sobretudo através da inserção adequada e inteligente do Tétum nos manuais escolares.

Finalmente, apresentaremos as conclusões da nossa investigação, tentando contribuir, assim, para uma reflexão sobre o ensino da LP em Timor-Leste e, particularmente, sobre a feitura de manuais didácticos para contextos em que a LP é LS, os quais se evidenciem pela sua qualidade e relevância didáctico-pedagógica.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E CULTURAL DO PORTUGUÊS E DO SEU ENSINO EM TIMOR-LESTE

1. As noções de *Língua Materna*, *Língua Segunda* e *Língua Estrangeira*

No início deste capítulo, e antes de debatermos a situação específica da LP em território timorense, importa que nos demoremos um pouco sobre as situações de contacto com a mesma, de forma a podermos ajuizar mais claramente sobre o seu contexto de aprendizagem em Timor-Leste.

A Língua Materna (LM) é perspectivada como sendo a primeira língua adquirida, através da qual o indivíduo se expressa de forma natural e compreende o meio que o envolve. Ançã (1999), citando W. Mackey (1992), demonstra que este investigador:

«(...) propôs três critérios para definição da lexia língua materna, segundo os países em que desenvolveu o seu estudo: *primazia*, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida (...), *domínio*, a língua que se domina melhor (...), *associação*, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico.»⁴

Por conseguinte, entende-se o conceito de LM como um elemento de identidade, o qual não só proporciona ao sujeito um conjunto de ferramentas de comunicação essenciais, como lhe propicia igualmente um sentimento de propriedade e de pertença a um determinado contexto cultural e social. A este propósito e reforçando esta ideia, afirma Crispim (1999) que:

«(...) a língua materna aprende-se na família e na vizinhança e aprofunda-se, quando isso acontece, na escola.»⁵

⁴ ANÇÃ (1999), p. 15.

⁵ CRISPIM (1999), p. 20.

Assim, a LM é percebida como aquela que utilizamos em primeiro lugar e através da qual nos inserimos nos contextos mais imediatos, como o daqueles que nos são mais próximos. A sua aprendizagem formal, a nível escolar, poderá, portanto, ter lugar posteriormente ou não. Se tiver, poderá inclusivamente coincidir com a aprendizagem de outras línguas, as quais denominamos genericamente por *Línguas Não-Maternas* (LNM), por serem aquelas que são adquiridas numa instância subsequente à da LM.

Neste sentido, torna-se relevante distinguirmos dentro das LNM, as noções de *Língua Segunda* e de *Língua Estrangeira*. Convém, para esse efeito, distinguir duas noções de LS, como nos indica Ançã (1999), apoiada em Ngalasso (1992):

«(...) surgem claramente duas definições, uma *cronológica* e outra *institucional*: a primeira assenta em critérios psicolinguísticos e tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna; a segunda definição, baseada em critérios sociolinguísticos, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais, num país dado.»⁶

É, portanto, no seguimento destas duas definições que nos parece possível distinguir LS e LE, visto que será o estatuto da língua que nos permitirá tal disjunção. No seguimento desta ideia, atesta-nos Leiria (2004), apoiada em Stern (1983:16), o seguinte:

«(...) é hoje consensual que, se se quer estabelecer o contraste entre LS e LE, o termo **LS** deve ser aplicado para classificar **a aprendizagem e o uso** de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo **LE** deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.»⁷

Por conseguinte, referimo-nos a uma língua como LS quando esta é oficial ou co-oficial num dado território. A presente língua assume-me como língua da

⁶ ANÇÃ (1999), p. 16.

⁷ LEIRIA (2004), p. 1.

administração e do Estado, o que nos leva a assumir que, para que seja adquirida, não terá necessariamente que ser através de um processo de aprendizagem formal, visto existir um contexto de imersão linguística que fornece ao falante um elevado *input*. Daí, por exemplo, o falante não-nativo aprender a língua com as características que esta possui no local em que ele se encontra em situação de imersão linguística.

Desta forma, pode perspectivar-se a LS como sendo língua oficial e língua utilizada como meio de escolarização, o que não se aplica à noção de LE. Esta, por sua vez, cinge-se aos limites do espaço da sala de aula, como nos comprova Ançã (1999):

«Língua Segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço da aula de língua.»⁸

Assim, LE é a língua que se aprende apenas no contexto de sala de aula (é, portanto, inexistente a situação de imersão linguística), não sendo oficial no país em que se aprende, nem sendo aí a língua de escolarização. Da mesma forma, são também os objectivos para a sua aprendizagem distintos, como indica Leiria (2004):

«LE, pelo contrário, pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, consequentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal. (...) Aprende-se uma língua para ler textos literários ou científicos, para visitar o país e poder contactar com os seus habitantes.»⁹

Se tomarmos, então, em consideração o espaço em que a língua é adquirida, bem como o estatuto que aí detém, estes critérios permitir-nos-ão realizar uma distinção mais clara entre os diversos contextos de aprendizagem de uma língua.

2. A Língua Portuguesa em Timor-Leste

«Parece-me que o papel central da língua portuguesa na civilização timorense é completamente inquestionável. Em poucas palavras, se Timor-Leste

⁸ ANÇÃ (1999), p. 16.

⁹ LEIRIA (2004), p. 4.

deseja manter uma relação com o 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.»¹⁰

A história passada, presente e, seguramente, futura de Timor-Leste espelha claramente o enlaçar profundo das culturas maubere e portuguesa (entre outras) no território. Este enlace é reforçado, de uma forma mais consistente e profunda, através da comunhão da Língua Portuguesa. Apraz-nos, todavia, olhar brevemente a história deste jovem país para que se possa ter uma visão mais abrangente desta comunhão que, para além de linguística, é sobretudo histórica e cultural.

Timor-Leste é, na verdade, uma ilha à qual nos podemos referir, de entre os seus fenómenos mais antigos, como sendo um agrupamento de pequenos reinos locais reunidos em dois conjuntos, o dos «Belos», a Oriente da ilha, e o do «Servião», a Ocidente. Quando os portugueses aportaram à ilha no século XV, mais especificamente ao que hoje em dia é denominado por «enclave de Oecussi», a fim de negociarem sândalo, ao se aperceberem desta divisão, foram mantendo relações cordiais com os reis locais – *liurais* em Tétum – , o que lhes permitiu uma colonização mais efectiva e eficaz. Na verdade, aponta Batoréo (2007a), citando Thomaz (2000: 31):

«Defende-se que a influência cultural portuguesa foi “proposta e não imposta”, ao contrário do que aconteceu com a influência indonésia, imposta pela língua, presença militar, estratégia demográfica e força económica do país vizinho. Esta particularidade deve-se, em primeiro lugar, ao facto de Portugal contar com mais de 400 anos de presença religiosa e cultural, a qual precedeu em mais de um século a presença política. Por outro lado, Timor não foi

¹⁰ HULL (2000), p.39.

conquistado, foi abordado por mercadores privados, sendo o catolicismo aceite independentemente de qualquer relação de dominação.»¹¹

Apesar de negativa, como é qualquer processo ocupacional, a colonização do território timorense caracterizou-se por ser francamente distinta da operada, por exemplo, pelos australianos à comunidade aborígine, isto é, os portugueses envolveram-se a vários níveis com o povo timorense e procuraram que este mantivesse e preservasse, de uma forma geral, os seus traços culturais, bem como os seus hábitos e costumes tradicionais. Houve, contudo, algumas tentativas de “aculturação” da população timorense, tentando incutir-se nela padrões culturais ocidentais, facto sugerido no seguinte episódio da obra *Crónica de Uma Travessia. A Época do Ai-Dik-Funam* de Luís Cardoso:

«Já havia directrizes oficiais no sentido de os funcionários públicos tomarem como vestuário roupa ocidental, de acordo com as funções que exerciam e chegando a haver prerrogativas extensivas aos respectivos familiares. Minha mãe já se revoltara com o facto, quando, um dia, o meu pai, de regresso a casa com a prestação mensal do ordenado na mão, a informou que os chefes lhe haviam comunicado que as mulheres dos funcionários deveriam substituir o seu traje tradicional pelos vestidos ocidentais. Ela respondeu que há um tempo na vida em que a mudança só pode significar catástrofe. Que não se sentia trajada para o ridículo, vestida de vestido e mascando a masca.»¹²

Todavia, como se compreende, estas tentativas revelaram-se infrutíferas, tendo os colonos optado por não impor a sua cultura “eurocêntrica” a um povo com características tão próprias e tão profundamente enraizadas.

Por conseguinte, esta divisão do conjunto da ilha de Timor, em duas regiões, foi reforçada a partir do princípio do século XVIII pela submissão da parte Ocidental aos holandeses e da parte Oriental aos portugueses (bem como da ilha de Ataúro, do ilhéu

¹¹ BATORÉO (2007a), p. 5.

¹² CARDOSO (1997), p.52.

de Jaco e do enclave de Oecussi), a qual, desde sempre, foi encarada como mais próxima a este povo:

«...a Ponta Leste. Uma terra que tinha como lema um dito de Camões: “O sol logo em nascendo vê primeiro”».»¹³

As práticas administrativas portuguesas exerceram o papel de coordenação dos pequenos reinos de *liurais* e a função de apaziguamento dos seus conflitos permanentes. Concomitantemente, a vitória dos aliados, no fim da 2ª Guerra Mundial, reforçou o prestígio dos timorenses fiéis aos portugueses e, por isso, contribuiu para aprofundar a divisão entre o “Timor português” e o “Timor holandês”, visto este último ser favorável aos japoneses. Desta forma, às razões estruturais, que foram contribuindo para a manutenção dos laços de solidariedade criados pela colonização portuguesa, juntaram-se razões históricas, quer dizer, acontecimentos colectivos vividos em comum e que foram a base de uma memória comum. Neste sentido, a consciência colectiva favoreceu, de certo modo, o aparecimento da noção de «timorenses como nós mesmos», tendo, no final da guerra, esta mesma noção ficado associada à ideia de fidelidade aos portugueses.

A memória colectiva é uma componente verdadeiramente importante da noção de identidade nacional, tendo sido reforçada, de forma decisiva, pelos acontecimentos vividos em Timor-Leste entre os anos de 1974 e 1999. Tendo os antigos colonizadores “oferecido” ao país a possibilidade de obter a independência, os violentos conflitos, que eclodiram entre os partidos políticos timorenses, serviram de pretexto para a invasão e ocupação da nação pela Indonésia em 1975. Os acontecimentos seguintes foram ainda mais decisivos para a formação da memória colectiva, visto que todo o povo timorense viveu na pele a brutalidade de uma das mais cruéis ocupações militares de um território por um país estrangeiro. Na verdade, o uso da força bruta e o desrespeito pelos usos e costumes culturais timorenses pelo invasor contribuíram para dar um sentido colectivo à resistência, a qual utilizou, entre outros instrumentos, a Língua Portuguesa como baluarte da sua luta pela independência. Este feito foi alcançado em 1999, após a realização de um referendo

¹³ CARDOSO (2002), p.83.

pela Organização das Nações Unidas (ONU), cuja decisão foi oficializada a 20 de Maio de 2002, com a criação do mais jovem país do Mundo na altura.

Após a independência nacional, criou-se uma comissão especial da ONU – a UNTAET – para se efectuar a transição do território para um Governo e um Parlamento nacionais. Por conseguinte, a partir da entrada da ONU em Timor-Leste, inúmeros estrangeiros aportaram ao território, o que transformou a sociedade timorense, mais do que antes, num verdadeiro «*melting pot*» de línguas, origens e culturas. Estas culturas trocam entre si traços, valores e bens. Para Fernand Braudel, é natural que esta troca exista, visto que este «dar e receber» de experiências culturais sucede com todas as civilizações que procedem a contactos mútuos entre si:

«A fixidez dos espaços solidamente ocupados e das fronteiras que os limitam não exclui a permeabilidade dessas mesmas fronteiras perante as múltiplas viagens dos bens culturais, que não cessam de as atravessar.

Todas as civilizações exportam e recebem bens culturais.»¹⁴

Na verdade, não podemos encarar estas trocas de «bens culturais» como pejorativas para a comunidade timorense. Pelo contrário, o contacto com outras culturas, que dão a conhecer a existência de outras realidades a um povo oprimido durante vinte e quatro anos e castrado de qualquer contacto produtivo com o exterior, é extremamente positivo. Aliás, partilhamos da opinião de Cândido, uma personagem de Pepetela em *Lueji – O Nascimento de um Império*, que considera a cultura como um organismo vivo, em constante mudança. Se essa mudança é uma «adulteração», como julga Olga (outra personagem desta obra), então, partilhando da posição de Cândido, encaramo-la como uma adulteração positiva e enriquecedora para os povos que nela estão envolvidos:

«Cândido – O homem acaba por não contar, é um joguete das forças superiores. Se o homem não conta, como vai mudar a sociedade e aperfeiçoar os métodos de trabalho? Só a educação pode mudar as

¹⁴ BRAUDEL (1989), p. 26.

coisas, mas uma educação vista em termos globais, de cultura. É o que fazemos lá.

Olga – Talvez tenhas razão.

Cândido – Devemos aproveitar os cânticos, as danças, as outras artes tradicionais. Mas depurando-as das crendices obscurantistas.

Olga – O que significa adulterar a cultura, pois esta é um todo.

Cândido – Qualquer aperfeiçoamento é uma adulteração. E nenhuma cultura se mantém parada. Isso queriam os nossos tradicionalistas, para não perderem os privilégios.

Olga – Talvez.

Cândido – Não te chateio mais. Põe música. Tens Vivaldi?»¹⁵

A cultura timorense sofreu, efectivamente, ao longo dos tempos, influências várias, provenientes do próprio continente asiático onde se insere, do continente europeu e de outros continentes, cujos cooperantes (voluntários ou não) aportaram ao território nacional. Esta presença multicultural no país influenciou profundamente, para além da população, as línguas nacionais.

Com efeito, existe uma considerável diversidade de línguas e de dialectos no território de Timor-Leste¹⁶, embora pouco sobre esta realidade linguística timorense se conheça em Portugal e nos outros países que constituem a CPLP. Das 16 línguas existentes, as mais faladas são o *Tétum*, o *Mambae*, o *Tokodede*, o *Kemak*, o *Fataluku*, o *Galoli*, o *Makasae* e o *Bunak*, sendo que, quando os portugueses aportaram à ilha no século XV, já o Tétum era utilizado como língua de comunicação entre os múltiplos reinos. Este estatuto do Tétum foi reforçado durante o período da presença portuguesa, tornando-se a língua franca por excelência, mas a língua de administração ou por esta imposta era o Português, que passou a ser usado por uma reduzida percentagem de timorenses em diferentes regiões. Durante este período, assistiu-se a uma grande interacção entre as duas línguas, tendo o Tétum absorvido diverso vocabulário da Língua Portuguesa, o qual passou a ser utilizado diariamente.

¹⁵ PEPETELA (1997), p.456.

¹⁶ Ver mapas disponíveis nos anexos A e B.

Durante a ocupação indonésia, sobretudo a partir da década de oitenta, a Língua Portuguesa tornou-se *lingua non grata*, desconhecida e repudiada pelos indonésios, transformando-se na língua da resistência armada. O mesmo é confirmado por Carvalho (2001):

«(...) Sobretudo, foi a língua da resistência, rede comunicativa de maior valor simbólico.»¹⁷

Por imposições políticas, o *Bahasa Indonesia* passou a ser a língua oficial em Timor-Leste e o Tétum tornou-se na língua da Igreja Católica. Nesta altura, o Português passou a ser falado apenas em determinados contextos muito restritos: em casa (clandestinamente e maioritariamente pelas camadas mais velhas, educadas no período colonial português); na missa da única igreja em Díli que dele não abdicou – a Igreja de Motael; na resistência armada, como referimos; e em alguns registos escritos.

Aquando da independência, os timorenses optaram, em primeiro lugar, por manter o Tétum e também por elevar o Português a língua oficial (em lugar do Inglês ou do *Bahasa Indonésia*), escolhendo, simultaneamente, aderir à Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Para justificar a opção pela língua de Camões, o povo timorense apelou a valores culturais e históricos, os quais estão profundamente relacionados com a sua própria memória colectiva, como atesta Batoréo (2007a):

«(...) a escolha da Língua Portuguesa como língua oficial de Timor-Leste (...) é vista pelas próprias autoridades timorenses não apenas em função do grande enraizamento da herança histórico-cultural portuguesa, mas também (e sobretudo) por uma decisão político-estratégica de marcar a identidade nacional timorense diante da Indonésia e da Austrália e de ressaltar a sua especificidade no contexto regional do Sudoeste Asiático e Oceânia.»¹⁸

¹⁷ CARVALHO (2001), p.70.

¹⁸ BATORÉO (2007a), p.4.

No seguimento desta opção nacional, os professores e educadores timorenses sentiram uma grande necessidade de revitalizarem todos os seus conhecimentos em Língua Portuguesa, quer do ponto de vista puramente linguístico, da sua própria proficiência no uso da língua, quer do ponto de vista didático-pedagógico, com a transmissão dos conteúdos das suas próprias disciplinas através do uso dessa língua. Com efeito, são múltiplas as dificuldades dos educadores timorenses, como confirma Batoréo (2008):

«Este professor [timorense] trabalha muito, tem grande força de carácter e dedicação, muita motivação e vontade, mas não dispõe de bases científicas, culturais ou educativas, nem sequer de recursos para exercer as suas funções profissionais de um modo criativo e independente. Vive num país predominantemente rural, pobre, com corrupção, sem recursos e com tecnologia arcaica, sem garantias de emprego. (...) Além disso, apresentam especificidades que poderão ser explicadas pela interferência do Indonésio, língua de forte imposição formal, alfabetização e instrução obrigatórias, ao longo de quase um quarto de século.»¹⁹

Assim, urgiu a existência de materiais pedagógicos para o ensino iminente do Português como língua que, embora se quisesse *Segunda*, não passava de *Estrangeira* para a maioria da população, visto que, apesar de ser elevada a língua co-oficial, a situação de imersão linguística era (e ainda é) inexistente, sendo o *input* desta língua fora do contexto de sala de aula praticamente nulo. Todavia, materiais e manuais desta índole eram totalmente inexistentes em Timor-Leste à data da escolha das línguas oficiais.

Neste sentido, e para além de todo o *Plano de Reintrodução da Língua Portuguesa* (PRLP) conduzido pelo Ministério da Educação e pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros (este último através do Instituto Camões), o Ministério da Educação do Governo de Timor-Leste requisitou junto da editora portuguesa Lidel, editora esta especializada em manuais de ensino do *Português como Língua Segunda*

¹⁹ BATORÉO (2008), p.5.

e *Estrangeira*, a produção de manuais de Língua Portuguesa específicos para o contexto de Timor-Leste.

No seguimento deste pedido, a editora Lidel desenvolveu um método pedagógico denominado *Português em Timor*, o qual é constituído por um conjunto de três livros do aluno, de nível básico (1), intermédio (2) e avançado (3), cassetes áudio e livros do professor correspondentes. O *Português em Timor* é, assim, a adaptação ao contexto timorense de um método já existente em Portugal, a saber o método *Português Sem Fronteiras*.

Nos capítulos seguintes deste estudo passaremos à análise dos manuais de nível básico e intermédio *Português em Timor 1* e *2* respectivamente²⁰, que compararemos, também, com o método em que se baseiam, ou seja, com o *Português Sem Fronteiras 1* e *2*²¹. Do mesmo modo, observaremos, através de um pequeno estudo de caso, que pertinência tem, para o ensino da LP em Timor-Leste, a inclusão do Tétum nos manuais e a sua consideração por parte dos professores em contexto de sala de aula.

²⁰ O terceiro nível ainda se encontra no prelo.

²¹ Para uma melhor percepção destes manuais e da sua análise nos capítulos seguintes, disponibilizamos, nos anexos C, D, E e F, as páginas iniciais e a Unidade 1 de cada manual, a saber, PSF1, PSF2, PET1 e PET2.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DOS MANUAIS *PORTUGUÊS EM TIMOR 1 E 2*

1. Quadro teórico e metodológico (análise das características)

Considerando o quadro teórico e metodológico relevante para o processo de ensino-aprendizagem linguístico, e após um olhar analítico e crítico dos manuais em estudo, revela-se clara a opção das autoras pelo **Método Expositivo** na didáctica da Língua Portuguesa em Timor-Leste.

Vejam os atentamente os factores que nos levam ao enquadramento e inclusão destes manuais no âmbito do *método expositivo*.

O *método expositivo* baseia-se no conceito de *estrutura do conhecimento*, com base em Bruner²², que implica que aos estudantes sejam apresentadas as ideias-chave de uma determinada temática e não conhecimentos fragmentados, e ainda com base no conceito de *aprendizagem significativa*, nos termos de Ausubel²³, ou seja, de que o significado de novas matérias só pode emergir se a elas se ligarem estruturas cognitivas já existentes (para ajudar, é sugerido o uso de *organizadores prévios*: afirmações feitas antes da exposição da matéria, mas ligadas à informação subsequente).

Por conseguinte, estamos perante um método centrado nos conteúdos (saber-saber), método este em que a comunicação se efectua unilateralmente, em que a relação entre professor e aluno é uma relação de carácter formal e em que os alunos assumem um papel absolutamente passivo na sua aprendizagem.

As fases do *método expositivo* apresentam-se na sequência seguinte: i) apresentação de objectivos para preparar a aprendizagem; ii) apresentação de organizadores prévios, interligando o que os alunos sabem e o que vão aprender; iii) exposição da matéria, assegurando-se o professor (neste caso, também o autor) de uma sequência lógica e preocupando-se com o seu significado para os alunos; iv) consolidação e generalização do raciocínio.

²² Cf. BRUNER (1966).

²³ Cf. AUSUBEL (1978).

No seguimento deste olhar descritivo sobre o *método expositivo*, pode concluir-se que os manuais *Português em Timor 1* e *2* se enquadram nesta metodologia didáctica. Uma abordagem mais próxima de cada uma das unidades que os constitui leva-nos a essa percepção²⁴. Cada unidade destes manuais apresenta objectivos funcionais que se pretendem atingir ao longo da mesma, se bem que esta lista de objectivos surge sempre *a posteriori*, no final da unidade e não no início, percebendo o aluno, apenas no final, os objectivos que se pretendia que atingisse. Todavia, esta fase existe nos manuais, ainda que numa ordem diferente da estrutura apresentada com o *método expositivo*.

No início das unidades, deparamo-nos sempre com uma pequena área em que se elencam as áreas gramaticais ou estruturais a trabalhar, recebendo o aluno informação acerca dos conhecimentos sintácticos que irá apreender. Note-se que são disponibilizadas apenas informações acerca de conhecimentos sintácticos a adquirir e nunca de áreas lexicais, o que nos faz prever uma lacuna nos manuais, mas trataremos desta questão noutro capítulo deste trabalho.

Da mesma forma, assistimos constantemente à apresentação de um texto (concebido para uma situação em específico), à apresentação de um item gramatical e a exercícios de aplicação desses mesmos conteúdos. Após cada conjunto de cinco unidades, o aluno poderá sempre fazer revisão dos conteúdos apreendidos, através de exercícios de consolidação de conhecimentos, que reforçam esta última fase do método²⁵.

A utilização do *método expositivo* num manual didáctico apresenta algumas vantagens, como i) a apresentação de conteúdos de uma forma controlada pelo autor; ii) a apresentação de múltiplos conteúdos de um modo uniforme a todos os alunos; iii) a existência de uma sequência de ensino lógica em que todos os alunos realizam exercícios de aplicação, após a exposição dos conteúdos.

Todavia, este método também nos proporciona algumas inconvenientes desvantagens, como i) a incerteza por parte do professor da aquisição válida dos conteúdos pelos seus alunos, pois os exercícios de aplicação não garantem que a utilização das estruturas apreendidas seja correctamente realizada na produção escrita ou oral e, assim, não garantem uma aprendizagem eficaz; ii) a passividade dos aprendentes na aprendizagem dos conteúdos, isto é, a inexistência de intervenção do

²⁴ Ver, para o efeito, os anexos E e F.

²⁵ Ver, para tal, o anexo G.

aluno no seu próprio processo de aprendizagem; iii) o possível desinteresse e/ou desmotivação dos aprendentes no processo de aprendizagem, devido à sua não-participação ou passividade durante o mesmo.

As desvantagens do *método expositivo*, acima referidas, poderiam ser colmatadas nos manuais através de uma conjugação desta com outras metodologias didácticas, tais como o *método da descoberta* (ou *modelo crítico*, nos termos de Arends²⁶).

Um estudioso que defende notoriamente o *método da descoberta* (em detrimento do *método expositivo*) é Jerome Bruner, focando a importância que deverá assumir a descoberta no processo de aprendizagem, bem como a relação próxima entre conhecimento e acção. No seguimento desta ideia, Bruner (1965) procede a uma crítica das metodologias expositivas, considerando que o processo de aprendizagem é mais eficaz se envolver os alunos no processo de descoberta e no uso de metodologias científicas próprias de cada ciência:

«Julgamos que, logo de início, o aluno deve poder resolver problemas, conjecturar, discutir da mesma maneira que se faz no campo científico da disciplina.»²⁷

Os objectivos do *método da descoberta* são ajudar os alunos a formular problemas, a procurar respostas para as suas interrogações, a aprender a reflectir e a adquirir competências de pesquisa autónoma. Tendo em conta o alcançar destes objectivos, apresenta o *método da descoberta* quatro fases específicas no processo de aprendizagem, a saber²⁸: i) Professor - selecção do tópico a trabalhar; estudo e aprofundamento do mesmo num grau superior ao da aula; reunião e organização dos dados linguísticos mais significativos: elaboração de um *corpus*; ii) Turma – descrição dos dados, agrupamento dos mesmos e detecção de regularidades. A turma é convidada a uma generalização descritiva com a ajuda do professor, para que seja o mais clara possível; iii) Turma – realização de exercícios propostos pelo professor (diferentes tipos), com e sem recurso a materiais auxiliares na aula e em casa; iv)

²⁶ Cf. ARENDS (1997).

²⁷ BRUNER (1965), p.1014.

²⁸ Cf. DUARTE (1998).

Turma e Professor – avaliação dos conhecimentos apreendidos sobre o tópico gramatical estudado.

No entanto, devemos salientar que, embora a autonomia progressiva do aluno no seu processo de aprendizagem seja um dos objectivos deste método, o professor assume um papel basilar ao longo do mesmo, visto ser ele a entidade a ministrar ao aluno um acompanhamento adequado nas suas descobertas, acompanhamento este que deverá ser discreto ou forte, dependendo da observação do processo e das dificuldades de cada aluno, não podendo, em momento algum, correr-se o risco de que o aluno se sinta desacompanhado e, por consequência, desmotivado.

No que respeita ao processo de ensino-aprendizagem do Português, a adopção deste método nos manuais em estudo seria, do nosso ponto de vista, extremamente positiva, visto que conduziria a uma aprendizagem mais sólida e segura dos conteúdos. O simples facto de serem os alunos a analisar dados linguísticos apresentados nos manuais, a encontrar neles regularidades e, por fim, a sistematizá-las em conclusões e na construção de regras gramaticais (colocando em prática uma experiência directa de aprendizagem) leva-nos a assumir que os conteúdos são, assim, adquiridos de uma forma mais convincente.

Todavia, parece assistir-se constantemente a uma resistência por parte dos professores e autores de manuais quanto à utilização deste método. Esta atitude advém, provavelmente, do facto de estarmos perante um método que implica um grande esforço e um grande investimento pessoal e profissional por parte de educadores e autores de materiais didáctico-pedagógicos. No entanto, se a actividade desenvolvida por estes visa uma aprendizagem consistente e válida dos conteúdos pelos seus aprendentes, então tal investimento representará uma condição *sine qua non* para o sucesso dos mesmos na aprendizagem da língua.

Finalmente, resta-nos reflectir sobre um último ponto respeitante ao quadro teórico e metodológico dos manuais em análise. Tendo em conta a nossa reflexão até este ponto quanto às metodologias adoptadas nos manuais *Português em Timor 1 e 2*, apraz-nos salientar que consideramos a adopção de apenas um método ou de outro uma opção negativa, no sentido em que a utilização de apenas um dos métodos é defectiva para o processo de aprendizagem. Ausubel²⁹ chama precisamente a atenção para esta questão, salientando as desvantagens de uma sobrevalorização da

²⁹ Cf. AUSUBEL (1978).

experiência directa como processo de aprendizagem de conceitos, uma vez que a aplicação do método indutivo não é suficiente para aprender ciências. Se se optar apenas por este método (como Bruner defende nas suas teses), a aprendizagem de factos, noções e teorias será limitada, devendo-se, ao invés, conjugar esta metodologia com as metodologias expositivas, a fim de que se consigam cumprir programas sem que haja lacunas de informação. Partilhando precisamente desta posição, afirma Roldão (1994) o seguinte:

«Os métodos de pesquisa, que poderão ser certamente muito apropriados em inúmeras situações de ensino e aprendizagem, não deveriam ser, quanto a mim, limitados a uma suposta reprodução de uma abordagem empirista do método científico.»³⁰

Por conseguinte, a escolha isolada de uma das metodologias parece-nos uma opção castradora da eficácia das aprendizagens. Ao invés, a adopção conjunta de ambas as metodologias (*método expositivo* e *método da descoberta*) emerge como sendo a escolha mais sensata, tendo em conta a intenção de se conseguir, com sucesso, a obtenção de aprendizagens sólidas e que visem uma atitude autónoma e activa por parte dos aprendentes.

2. Descrição e análise da sua organização e consequências para as aprendizagens

Nos manuais *Português em Timor 1* e *2* (à imagem dos manuais PSF1 e PSF2), as autoras optaram por um alinhamento organizacional por unidades. Em cada manual, os conteúdos a trabalhar são expostos através de vinte unidades didácticas, trabalhando cada uma delas áreas lexicais e gramaticais específicas, para além de procurarem desenvolver as diversas competências da língua.

No início de cada manual, depois do índice e ainda antes da primeira unidade, foi introduzido o prefácio redigido pelas autoras e a tábua de matérias. De seguida, afiguram-se os conteúdos didácticos em blocos de cinco unidades, sendo estas sempre intervaladas por uma unidade de revisão, a qual oferece aos aprendentes exercícios

³⁰ ROLDÃO (1994), p.65.

práticos, tendo em conta as áreas gramaticais trabalhadas anteriormente. Após as vinte unidades didáticas e a última unidade de revisão, deparamo-nos, então, com alguns apêndices que resumem e sistematizam alguns aspectos lexicais e gramaticais. No manual *Português em Timor 1*, surgem apêndices gramaticais (uma lista de verbos no Presente e no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo; as Conjugações Perifrásticas; o Imperativo; os Pronomes Pessoais; o Plural dos Substantivos e Adjectivos) e lexicais (uma lista de vocabulário e uma lista de expressões, sendo ambas as listas bilingues: Português / Tétum). No manual *Português em Timor 2*, não consta já qualquer apêndice gramatical, mas somente lexical (novamente uma lista de vocabulário e uma lista de expressões, sendo ambas as listas também bilingues: Português / Tétum).³¹

Decompondo cada unidade de ambos os manuais separadamente, notamos que todas apresentam uma estrutura semelhante, isto é, todas as unidades (excepto as unidades de revisão) são inauguradas por uma ilustração alusiva a actividades em Timor ou relativas à vivência timorense, as quais estão intimamente relacionadas com o primeiro texto apresentado na unidade, que consiste invariavelmente num diálogo. Para terminar a primeira página de cada unidade, entre a ilustração e o primeiro texto, é sempre disponibilizada meia página que nos dá conta das áreas ou estruturas gramaticais a trabalhar ao longo da mesma.

O trabalho sugerido durante as várias unidades quanto ao texto inaugural é invariavelmente sempre o mesmo, ou seja, após o texto são expostos um ou vários itens gramaticais, os quais são trabalhados através de um conjunto de actividades de oralidade.³²

De uma forma redundante, a segunda parte de cada unidade surge também com a introdução de uma ilustração, de uma fotografia alusiva ao contexto timorense³³ ou inclusivamente de um gráfico³⁴, com o fim de se proceder a uma antevisão do tema do segundo texto. Este texto é seguido de actividades de compreensão da leitura e de escrita. Finalmente, rematando cada unidade, é apresentado um sumário com os objectivos funcionais da unidade e com um glossário do vocabulário a reter pelos alunos, o qual foi utilizado ao longo da mesma. Este glossário subdivide-se em

³¹ Ver, a título de exemplo neste ponto, os anexos H e I.

³² No capítulo seguinte, analisaremos a forma como as competências são desenvolvidas nos manuais.

³³ Mais frequente no segundo manual do que no primeiro, em virtude de ter obviamente existido mais tempo para pesquisa de materiais com o intuito de os incluir no *Português em Timor 2*. Vejam-se, a título de exemplo, as pp. 32, 38, 46, 59, 65, 72, 85, 102, 110, 120, 128 ou 174 deste último manual, no anexo J.

³⁴ Veja-se a p. 94 da unidade 11 do manual de nível 2, no anexo K.

substantivos e adjetivos, em expressões e em verbos, aparecendo num formato bilingue, isto é, em Português e em Tétum.

Considerando cada manual como um todo e a estrutura de conteúdos escolhida pelas autoras, devemos reconhecer que, após as primeiras unidades, esta organização se torna demasiadamente previsível, tendo em conta que deveremos estimular e motivar os alunos no seu processo de aprendizagem. Para além da estrutura organizativa dos manuais no que aos conteúdos diz respeito, é de notar que, no que toca às actividades a realizar, o panorama não reflecte melhorias. Na verdade, as actividades são reiteradamente sempre as mesmas, esperando-se com toda a certeza que ao professor caiba a árdua tarefa de diversificar as actividades para desenvolvimento das competências da língua ou para ensino da gramática e léxico, os temas a explorar em sala de aula ou mesmo as tipologias textuais, visto que nenhuma destas categorias é apresentada nos manuais de uma forma rica, variada e motivadora. Embora não esperemos que o manual constitua o centro da aula e saibamos reconhecer que este constitui apenas um outro material ao qual o professor poderá recorrer, devemos convir que, se o mesmo apresentar uma organização de conteúdos que auxilie no ensino e actividades estimulantes e motivadoras para os alunos, este assume certa e naturalmente uma importância extrema no que respeita à eficácia e à destreza dos alunos nas suas aprendizagens.

Um último ponto que convém focar diz respeito ao facto de os objectivos funcionais a atingir em cada unidade de aprendizagem se apresentarem *a posteriori* e não aquando do início do estudo da unidade. Se, antes do início das aprendizagens, os professores não alertarem os seus alunos para esses mesmos objectivos, este desconhecimento à partida poderá levá-los claramente a um sentido de desorientação e/ou de não-motivação em relação às novas aprendizagens que se adivinham. Sendo um pormenor tão simples de resolver editorialmente, ele assume uma importância capital na eficiência do ensino da língua e poderia melhorar certamente o valor didáctico dos manuais em estudo.

3. Aprendizagem das competências e conteúdos linguísticos

A) Aprendizagem da leitura

O desenvolvimento da competência de leitura por aprendentes de uma LS ou LE assume, naturalmente, objectivos distintos quanto ao aperfeiçoamento que desta competência se faz em LM. Na verdade, no ensino da LM, não constitui um problema capital para o professor, esperemos, o domínio que os seus alunos farão do vocabulário do texto, enquanto esta é uma preocupação constante em L2 e/ou LE. Assim, antes de se passar à etapa de análise e crítica textuais, existe uma fase prévia de trabalho a nível lexical, que assume contornos completamente díspares nos dois âmbitos do ensino de língua. No entanto, todo o trabalho a realizar, no que respeita à competência de leitura (posterior a esta fase inicial da compreensão lexical), adopta características idênticas nos dois contextos de ensino.

Neste sentido, o que se entende por desenvolvimento da competência de leitura? Nos programas de LP do ensino secundário, é afirmado o seguinte:

“A competência de leitura desenvolve-se em vários níveis de proficiência a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas. A compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual.”³⁵

Desta forma, podemos constatar que o termo “leitura” se alargou, não constituindo apenas o acto de ler em si, mas compreendendo outras etapas em que o aluno terá que laborar para se tornar proficiente. Assim, inicialmente há a chamada:

“...decifração e reconhecimento elementar, seguidamente uma apreensão informada e, só depois, uma apreensão analítica e crítica.”³⁶

Na competência de leitura, podemos contar com as modalidades de leitura funcional, leitura analítica e crítica, mas também com a leitura recreativa, à qual, muitas vezes, nos esquecemos de apelar no contexto de sala de aula.

Concomitantemente, em cada uma destas modalidades, podemos optar por estratégias de antecipação, *skimming* e/ou *scanning*. Contudo:

³⁵ *Programas A e B, Programas 10º, 11º e 12º anos* (2002), p.22.

³⁶ AMOR (1997), p.82.

“Seja qual for a modalidade pedagógica ou estratégia/actividade escolhidas para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor activo, capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir sentidos (...) tornando-se progressivamente mais competente como leitor.”³⁷

Neste sentido, há que, igualmente, dar relevo no processo de ensino ao uso de tipologias textuais diversificadas, ou seja, há que dedicar um espaço para a leitura de textos autênticos, literários ou não-literários, os quais se enquadrem em campos tão variados como a publicidade, a banda desenhada, o conto, o romance, o teatro e outros, de modo a que tornemos o aluno progressivamente num leitor polivalente.³⁸

Os manuais em análise, no que respeita à área dedicada à competência de leitura, são, de facto, extremamente defectivos, visto apresentarem um trabalho de compreensão da leitura francamente repetitivo e, por consequência, limitado.

Os textos apresentados ao longo de ambos os manuais são, na sua totalidade, textos produzidos especialmente para situações concretas, ou seja, não dispomos nunca de textos autênticos com os quais os alunos possam contactar, de forma a diversificarem o leque de tipologias textuais a trabalhar e, também, a alargarem a familiaridade com autores fundamentais da literatura de expressão portuguesa, no que aos textos literários diz respeito.

Por outro lado, devemos apontar, igualmente, que o trabalho de compreensão a desenvolver é invariavelmente idêntico em todas as unidades de ambos os manuais, isto é, os alunos não realizam outras actividades que vão além da resposta a cinco ou seis questões elementares sobre o texto, não se executando, em altura nenhuma, uma leitura crítica de textos, ou mesmo, uma leitura funcional dos mesmos³⁹. A leitura recreativa (ou inclusivamente propostas para a mesma) não é igualmente considerada ao longo dos manuais, nem para o contexto de sala de aula, nem para o contexto extra sala de aula.

Desta forma, se, na verdade, o objectivo para a compreensão da leitura é tornar o aluno num leitor activo e competente, estes manuais não cumprem o pretendido, não existindo sequer oportunidade para que haja, através da leitura, uma abertura dos alunos para outras realidades a nível mundial. Tendo em conta que esta abertura

³⁷ *Programas A e B, Programas 10º, 11º e 12º anos* (2002), p.24.

³⁸ Ver, no anexo L, um exemplo para uma actividade de leitura.

³⁹ Vejam-se, a título de exemplo, as pp. 32 e 85 do manual PET2, inseridas no anexo J.

assumiria uma extrema importância, especialmente porque nos referimos a alunos de um contexto tão limitado como o timorense, terá o professor que suprir estas necessidades com actividades próprias, no sentido de colmatar lacunas tão sérias dos manuais.

B) Aprendizagem da escrita

No âmbito da aprendizagem desta competência, uma ideia que parece muitas vezes formada *a priori*, por educadores e por educandos no processo de ensino-aprendizagem da língua, é a ideia de que a escrita pode e deve ser encarada como um *produto* resultante de um acto e não como um *processo*, o qual engloba etapas específicas que precisam de ser exercitadas de forma constante e gradual.

Na verdade, a escrita é um processo delicado que precisa de ser treinado pelos alunos. Aliás, espera-se, durante o decurso da aprendizagem, que os alunos entendam claramente que a escrita não é um produto, mas um processo complexo, com uma metodologia própria, sendo composta pelas fases de planificação, textualização, revisão e reescrita. Embora a fase de planificação seja considerada como pouco relevante pelos alunos (os quais normalmente a ignoram e subvalorizam) e até, por vezes, pelos professores, ela assume uma vital importância na aprendizagem da escrita e requer um treino adequado e contínuo, estando na base do trabalho de textualização que lhe sucede. Após a etapa de textualização, seguem-se as fases de revisão e reescrita (caso haja pontos a rever). No ensino de LNM, estas últimas fases assumem uma especial relevância, visto ser ao rever e ao reescrever o seu próprio texto que os alunos se apercebem dos seus problemas linguísticos, reflectindo explicitamente sobre os mesmos e procurando a sua superação.

Para além de se procurar fomentar nos alunos este reconhecimento da escrita como um processo que se decompõe em diversas fases, há que laborar também no sentido de os tornar competentes na produção de textos pertencentes a tipologias múltiplas, através da promoção de tarefas de *escrita criativa, expressiva e lúdica*, de *escrita orientada* e também de *escrita para apropriação de técnicas e modelos*.

Se tivermos em conta todos estes objectivos para a competência de escrita e analisarmos paralelamente os manuais *Português em Timor 1* e *2*, verificamos, com facilidade, que as tarefas de escrita são medíocres, senão nulas. Ao longo de todas as unidades dos manuais são apontadas tarefas de desenvolvimento da escrita apenas no

que ao segundo texto diz respeito. Concomitantemente, as actividades de escrita que são propostas não passam de meros exercícios gramaticais em que terão que preencher espaços em branco, que colocar palavras na ordem correcta, de forma a constituírem frases com sentido, ou que formular frases como resposta a perguntas simples⁴⁰.

Desta forma, será que poderemos esperar que estas actividades desenvolvam a competência de produção escrita dos alunos? No nosso entender, a resposta será, de acordo com o explanado anteriormente, um absoluto “jamais”. Se compararmos estes exercícios “ditos” de desenvolvimento da escrita com os exercícios de prática gramatical propostos pelos manuais, não encontramos diferenças surpreendentes. As actividades de escrita colocadas à disposição nestes manuais são completamente incoerentes com o que se pretende no desenvolvimento da competência de escrita, não constituindo as mesmas um trabalho de todo adequado, de modo a que os alunos se tornem proficientes na produção de textos escritos de tipologias variadas.

Reconhecendo o professor estas lacunas graves dos manuais em estudo, ele terá naturalmente que encontrar estratégias alternativas de desenvolvimento da competência em causa, como possivelmente *as oficinas de escrita* a realizar em sala de aula ou, posteriormente, fora dela⁴¹.

O trabalho do texto à semelhança de um trabalho oficial assume uma importância substancial, visto que o aluno dispõe de um acompanhamento atento por parte do professor, sentindo-se, por conseguinte, mais confiante e motivado no seu escrever, e pode analisar a sua escrita através de actividades de reflexão linguística, que o levam à progressão consciente na sua aprendizagem, como assim nos comprova Luísa Álvares Pereira (2001):

“Sessões de formação em trabalho oficial, solicitando aos formandos a reescrita de textos autênticos de alunos no sentido de os melhorar e pondo depois em comum as estratégias mobilizadas constituem também modos formativos que permitem a interacção com exercícios práticos, pelo reconhecimento de estratégias para manipular os textos (suprimir, substituir, modificar, acrescentar...). Isto é tanto mais importante quanto algumas

⁴⁰ Veja-se para este efeito, as pp. 11 e 12 da Unidade 1 do manual PET1, inseridas no anexo E.

⁴¹ Ver, no anexo M, um exemplo para uma actividade de oficina de escrita, em que se sugere também o preenchimento de uma ficha de tipologia de erros, durante a fase de revisão.

investigações ditam que os mesmos exercícios postos em prática por diferentes professores são potenciados de maneira diferente, consoante a consciencialização que se tem ou não de tudo aquilo que o exercício em si pode acarretar em termos de aprendizagem. Deste trabalho oficial decorre, idealmente, a possibilidade de construir nos formandos representações da complexidade dos factos de língua e dos processos implicados no acto de escrever, representações necessárias para uma intervenção didáctica eficaz.”⁴²

C) Aprendizagem da oralidade

À semelhança das outras competências linguísticas, o objectivo da aprendizagem neste campo é tornar o aluno oralmente competente. Contudo, quando poderemos afirmar que um aluno é “oralmente competente”?

“O domínio da oralidade é uma competência transversal que deve permitir ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade, ora como locutor eficaz, ora como ouvinte crítico, ora como interlocutor, em suma, como cidadão.”⁴³

Segundo a noção que acabamos de ler, um aluno “oralmente competente” deverá ser “um locutor eficaz”, bem como “um ouvinte crítico”. Na verdade, a competência da oralidade possui uma dimensão bipartida, ou seja, divide-se nas áreas da compreensão (OUVIR) e da expressão (FALAR), as quais possuem características próprias que os alunos deverão dominar para se tornarem proficientes nas mesmas.

No ensino da língua, deparamo-nos com um equívoco frequente no que toca à forma de perceber a oralidade, entendendo-se o oral apenas como *interacção verbal* (verbalização simples e imediata) em sala de aula e valorizando-se a comunicação unidireccional em detrimento da interaccional. Numa aula comum, o professor fala incessantemente, utilizando o seu discurso para ensinar (através da exposição directa e/ou do interrogatório), e o aluno quase não precisa de falar, respondendo mais do que fala. Esta percepção do desenvolvimento da competência de

⁴² PEREIRA (2001), p.46.

⁴³ *Programas A e B, Programas 10º, 11º e 12º anos* (2002), p.18.

oralidade traduz um claro monologismo no discurso pedagógico e uma falta de clareza na distinção entre o que se entende por “comunicação legítima” e “comunicação marginal” em sala de aula.

Desta forma, caberá ao professor, com a ajuda de propostas de actividades que deverão constar do manual, o dever de promover um trabalho sistemático e orientado para o oral em sala de aula, procurando levar os seus alunos a ultrapassar os problemas que normalmente se colocam aos aprendentes, como os bloqueios generalizados quanto ao exercício da palavra, as dificuldades respeitantes ao uso da palavra em situações particulares, os receios em manifestar a opinião, o medo de cair no ridículo, as dificuldades no campo linguístico-discursivo ou, até mesmo, as dificuldades no plano da construção e coerência discursivas.

Ao atentarmos nos manuais em análise no presente estudo, compreendemos claramente que o trabalho ao nível da competência de oralidade, à semelhança das outras competências, é um trabalho defectivo, visto abarcar apenas o campo da compreensão oral e não existir um único exercício ao longo de ambos os manuais que impulsione a produção oral dos alunos.

Para além desta grave lacuna, o trabalho que diz respeito à compreensão oral também não é ajustado para o desenvolvimento da mesma. Os exercícios sugeridos nos manuais são repetidos ao longo de todas as unidades, focando-se os mesmos no preenchimento de espaços em branco, a partir do que se ouve (através da cassette áudio) ou a partir de informação própria dos alunos, e na simples repetição oral de frases apresentadas nos manuais (actividade geralmente denominada de *drilling*)⁴⁴.

O título escolhido pelas autoras para encabeçar este tipo de exercícios é o de “Oralidade”. Promoverão estas actividades, na verdade, o desenvolvimento da competência de oralidade? A resposta negativa é claramente a que se impõe, no seguimento do que já analisámos. Como trabalhar, então, o oral?

“Deverão ser introduzidos nas aulas de Língua Portuguesa espaços de ensino-aprendizagem da língua portuguesa-padrão, do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da produção, instituindo o aluno como ouvinte activo e locutor de pleno direito.”⁴⁵

⁴⁴ Consultar, a este propósito, as pp. 9-14 da Unidade 1 do manual PET2, disponíveis no anexo F.

⁴⁵ *Programas A e B, Programas 10º, 11º e 12º anos* (2002), p.18.

De facto, deverá naturalmente o trabalho de oralidade dinamizar actividades que fomentem o *oral espontâneo* e o *oral preparado*, bem como os seus *registos formais e informais* ao nível tanto da *compreensão* como da *produção*⁴⁶. Ao perceberem os alunos as fases que compõem as actividades de compreensão e de produção orais e ao receberem neste processo o acompanhamento apropriado por parte do seu professor, torna-se facilitada a tarefa essencial de tornar os alunos em “ouvintes activos e locutores de pleno direito”.

D) Aprendizagem do léxico

O ensino do léxico no contexto do Português LNM é, evidentemente, distinto do ensino experimentado ao nível da LM. Na verdade, o professor de LNM não poderá conceber para si que os seus alunos, ao contactarem com textos e materiais vários, dominem à partida o significado das palavras naqueles contidas.

Quando se ensina o Português como LNM, o primeiro grande objectivo de qualquer professor ou de qualquer manual é, para além do desenvolvimento das competências de compreensão e produção orais e escritas dos seus alunos, a aquisição por parte destes de um léxico básico e de uma gramática essencial, ou seja, de um conjunto de estruturas basilares da língua. Por conseguinte, tanto nas aulas preparadas pelo professor como nos manuais, há que buscar um equilíbrio entre o ensino do léxico e o ensino da gramática. Esta aquisição tem uma importância vital na aprendizagem, visto condicionar fortemente o desempenho do aprendente nas diversas competências da língua e criar uma estrutura fundamental para que, a partir dela, ele construa os seus conhecimentos.

No que à área do léxico diz respeito, há que primeiramente distinguir as noções de *vocabulário* e de *léxico*. Segundo Mário Vilela:

“O léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório.”⁴⁷

⁴⁶ Ver, a este respeito, o anexo N, em que é proposta uma actividade de produção em oral preparado.

⁴⁷ VILELA (1995), p.13.

Assim, no âmbito do ensino da língua, saber *vocabulário* implica conhecer a palavra num contexto específico, ao passo que saber *léxico* releva o conhecimento que se detém de muitas outras características da palavra. Como aponta Isabel Leiria (2001):

“(…) **saber uma palavra** consiste em saber os seus possíveis significados, as suas extensões metafóricas, as suas restrições pragmáticas, a categoria a que pertence e as restrições sintáticas a que está sujeita numa frase ou num enunciado, as suas características fonético-fonológicas, a sua estrutura morfológica, formas derivadas e flexão, e as suas relações paradigmáticas e sintagmáticas com outras. E, no caso de sujeitos escolarizados, a tudo isto se junta saber escrevê-la.”⁴⁸

No seguimento desta ideia, há certamente que trabalhar as palavras no contexto em que estas surgem, mas há também que procurar alargar o conhecimento dos alunos para outros possíveis sentidos (os quais podem ser adquiridos pela sua inserção em contextos diferentes ou mesmo pelo seu enquadramento em expressões particulares da língua) e outras inúmeras características das mesmas.

Na verdade, há que delegar momentos específicos da aula de LNM para a aprendizagem específica do léxico, devendo-se, para isso, ter necessariamente em conta as grandes áreas temáticas da língua que os alunos precisarão de dominar, bem como as características próprias dos mesmos e o nível de aprendizagem em que se encontram, de forma a que as escolhas realizadas pelo professor possuam um carácter flexível e eficaz.

Na aula de LNM, como apontámos, caberá ao professor a criação de momentos de aprendizagem particular do léxico. Esta aprendizagem será tanto mais motivadora para os alunos quanto mais lugar se der à promoção de tarefas de aprendizagem por descoberta, com exercícios vários de *brainstorming* (com ou sem o professor), de trabalhos de grupo, de pesquisa temática (com ou sem o dicionário) ou outros, os quais concedam aos alunos gradualmente uma maior autonomia. Estes exercícios poderão ser dinamizados no seguimento de uma aula de aprendizagem específica de léxico ou poderão decorrer de tarefas que se proporcionem a partir de um texto

⁴⁸ LEIRIA (2001), p.123.

trabalhado em aula⁴⁹. Todavia, tanto o primeiro tipo de trabalho ao nível do léxico, como o segundo, são tarefas que deverão constar dos manuais produzidos no âmbito do ensino da língua não materna, para que este seja potenciador da concretização dos objectivos a alcançar nesta área da língua. Não nos devemos esquecer, contudo, que os exercícios sugeridos nos manuais terão que ser obviamente diversificados, mas também deverão conduzir o aluno à aprendizagem de várias características da palavra, pois, como sugere Isabel Leiria (2001):

“(...) **aprender uma palavra** é muito mais do que aprender o seu significado.”⁵⁰

Como é aprendido, por conseguinte, o léxico nos manuais PET1 e 2? Após uma análise atenta aos manuais no que toca à área lexical da língua, concebemos três hipóteses justificativas do facto de não existirem momentos específicos que impulsionem esta aprendizagem: a) as autoras partem do princípio que, ao ler textos, já se está a aprender o léxico da língua; b) o léxico aprende-se através de raras tabelas apresentadas ao longo das unidades dos manuais (das quais não procedem quaisquer actividades)⁵¹, c) o léxico é adquirido através das listagens que constam do final de cada unidade dos manuais⁵².

Se alguma destas hipóteses é, na verdade, a que foi considerada pelas autoras, qual será, então, a diferença entre aprender o léxico da língua desta forma ou através da simples leitura de um dicionário de Português-Tétum?

De facto, os manuais são verdadeiramente omissos no que concerne à aprendizagem do léxico da língua, não se devendo esperar que, sem a intervenção profícua do professor nesta matéria, os alunos consigam aplicar o léxico nas suas produções orais e/ou escritas, visto não se fomentar de forma alguma a aquisição destes conteúdos por parte dos aprendentes.

⁴⁹ Ver exemplos de possíveis exercícios de léxico decorrentes da exploração de textos, que são apresentados no anexo O.

⁵⁰ LEIRIA (2001), p.129.

⁵¹ Ver anexo P, em que constam as pp. 23, 123 e 124 do primeiro manual a título de exemplo. No segundo manual, não constam tabelas para a aprendizagem específica do léxico, mas tão somente duas – pp. 127 e 172 – reservadas à formação de palavras como forma de alargamento do léxico que se julga previamente adquirido, as quais também estão disponibilizadas no anexo P.

⁵² Ver, para o efeito, as últimas páginas dos anexos E e F.

Se esta lacuna dos manuais não fosse já *per si* seríssima, ela agrava-se profundamente ao não ter sido tirado partido nos mesmos do facto de o Tétum, LM de grande parte dos alunos timorenses e LS dos outros, ser, na verdade, um crioulo de base lexical portuguesa, o que poderia facilitar as aprendizagens e acelerar o processo de aprendizagem do léxico da língua, como atesta Maria José Albarran Carvalho:

“[O] importante é atentar no léxico e verificar as potencialidades de serem tomados como ponto de partida os inúmeros empréstimos do português na direcção do processo de aprendizagem dessa língua também co-oficial.”⁵³

Tendo em conta que existem inúmeros empréstimos do Português no Tétum, ao fazerem os alunos a transferência das palavras para a sua LM ou LS, iriam então constatar que muitas delas são semelhantes, apreendendo facilmente o seu sentido. Esta ideia é precisamente reforçada por Isabel Leiria (2001):

“As características do léxico mental de cada falante dependem da relação tipológica entre as línguas que esse falante conhece, do nível de proficiência e da forma de aprendizagem de cada uma delas. Mas (...) a L1 e os hábitos de aprendizagem com ela relacionados são muito mais penetrantes do que aquilo que se pode imaginar.”⁵⁴

É, claramente, de lamentar que, nos manuais em análise, não se tenha tomado em conta esta vantagem facilitadora de aprendizagens e que não se tenham criado exercícios diversos que as impulsionassem, visto que a única ligação criada pelas autoras entre as duas línguas consiste num glossário no final de cada unidade e num apêndice lexical no final dos manuais, em jeito de dicionário⁵⁵, prática recorrente em manuais de aprendizagem de LNM, seja a LM o Tétum, o Inglês ou o Espanhol. No entanto, reservaremos adiante um capítulo para abordar, através de um estudo de caso, a influência e a importância da L1 dos alunos no processo de aquisição da L2.

⁵³ CARVALHO (2004), p.10.

⁵⁴ LEIRIA (2001), p.138.

⁵⁵ Ver, para o efeito, as últimas páginas dos anexos E e F e ainda o anexo I.

E) Aprendizagem da gramática

Na secção anterior, reflectimos sobre a importância da aquisição de conhecimentos de base na aprendizagem de uma LNM. A par do léxico, a gramática assume-se como a outra grande área de conhecimentos a adquirir pelos alunos, para que, a partir desses conhecimentos, se possam desenvolver as várias competências da língua.

Neste sentido, é objectivo do professor que os seus alunos alcancem bons conhecimentos a este nível, através da reflexão sobre as estruturas da língua e através da consciencialização e sistematização das regras que regulam os seus usos primários e secundários. Em suma, ao nível da gramática, deverá o aluno atingir um conhecimento explícito das estruturas basilares da língua, conhecimento este que se assume como uma pré-condição de sucesso na oralidade, na leitura e na escrita. O sucesso em alcançar este conhecimento explícito das estruturas-base da língua procede da implementação do *método indutivo* (conjugado com o *método expositivo*, quando necessário, como vimos) como metodologia didáctica a adoptar na aula de LNM. Este método, como já referimos, estimula a aprendizagem por descoberta e activa a motivação dos alunos na busca e na construção dos seus próprios conhecimentos, visto que os conduz a uma reflexão linguística, à concepção de regularidades nos dados observados e de regras gramaticais, numa fase posterior.⁵⁶

Nos manuais que se encontram sob análise, verificámos que os conteúdos gramaticais são apresentados reiteradamente do mesmo modo, ou seja, procede-se a uma exposição dos conteúdos em tabelas, as quais são seguidas de dois ou, por vezes, de três exercícios⁵⁷. Estes exercícios não oferecem uma grande variedade de actividades, pois os alunos têm que nelas preencher espaços em branco⁵⁸, que ordenar frases⁵⁹ ou ainda que produzir frases segundo o exemplo solicitado⁶⁰. Na verdade, as actividades sugeridas pelas autoras e a metodologia adoptada pelas mesmas não constituem de todo, a nosso ver, uma escolha bem sucedida. Se, por um lado, o método perfilhado não nos garante que os alunos tenham adquirido realmente os conteúdos gramaticais expostos e para a sua aprendizagem se encontrem motivados,

⁵⁶ Ver exemplo de exercício de gramática segundo o método proposto, que é apresentado no anexo Q.

⁵⁷ A título de exemplo, ver pp. 55 e 56 do primeiro manual ou pp. 83 e 84 do segundo manual, disponibilizadas no anexo R.

⁵⁸ Ver p. 24 do primeiro manual, por exemplo, disponibilizada no anexo R.

⁵⁹ Ver p. 73 do primeiro manual, por exemplo, disponibilizada no anexo R.

⁶⁰ Ver pp. 22 e 23 do segundo manual, por exemplo, disponibilizadas no anexo R.

por outro, aos alunos são sempre apresentadas actividades de prática e nunca de produção, em que apliquem, efectivamente, as estruturas que se procura trabalhar em cada unidade. Para além destes pontos, importa referir a utilização inadequada do Tétum no ensino de conteúdos gramaticais. Esta língua é, na realidade, usada em traduções dos títulos das tabelas que, muitas vezes, se revelam infrutíferas para as aprendizagens, dado os alunos não conhecerem as terminologias gramaticais sequer em Tétum. Ao invés, esta língua timorense poderia e deveria ter sido aplicada no sentido de facilitar a transferência de conteúdos gramaticais do Português e, por consequência, a sua aprendizagem. Retomaremos, todavia, este ponto no capítulo 4, em que apresentaremos um estudo que analisa a importância que o Tétum poderá assumir no processo de aquisição da L2.

De facto, como vimos, há um imenso trabalho de revisão e reconstrução dos manuais em estudo no que respeita à abordagem pedagógica dos conteúdos (também a nível gramatical) que se procura ensinar aos alunos, para que os manuais se manifestem como minimamente proveitosos.

4. Presença de actividades de monitorização da aprendizagem

As unidades de revisão existentes nos manuais em estudo, ao final de cada conjunto de cinco unidades de ensino, surgem, assumidamente, como actividades de monitorização da aprendizagem, no sentido em que procuram conceder ao aprendente momentos em que este, ao realizar os exercícios propostos, acompanha, supervisiona e avalia o (in)sucesso das suas aprendizagens. Embora estas estejam efectivamente presentes no mesmo, não nos é permitido, de facto, considerar que estas constituem momentos em que os alunos verificam com rigor que adquiriram os conhecimentos pretendidos à partida, nem que os alunos se tornaram competentes na aplicação dos mesmos nas suas produções orais e escritas. Nestas unidades de revisão, nunca é requisitado aos alunos que produzam, de uma forma independente, enunciados escritos ou orais⁶¹. Naquelas unidades, os alunos apenas contactam com exercícios práticos, que não atestam com exactidão a proficiência alcançada pelos aprendentes no seu uso das estruturas.

⁶¹ Ver, para este efeito, o anexo G, onde se disponibiliza a primeira unidade de revisão do manual PET1.

Efectivamente, não há uma transparência nestes manuais no que concerne à distinção das etapas de prática e produção linguísticas (tanto escritas como orais). Se, por um lado, na fase de prática, os alunos aplicam as estruturas apreendidas, apercebendo-se dos seus contextos de uso e das suas características formais, por outro, na etapa de produção, os alunos utilizam já essas mesmas estruturas na sua própria criação escrita e oral de uma forma autónoma e como parte da sua evolução gradual na aprendizagem da língua. Nos manuais em análise, podemos afirmar que, teoricamente, existem actividades que se pretende que monitorizem a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos. Contudo, esta presença não passa de uma mera intenção pedagógica das autoras, visto que, na prática, não podemos afirmar que estas unidades realmente monitorizem as aprendizagens adquiridas, visto não constarem daquelas quaisquer actividades de produção escrita ou oral, o que incapacita uma aprendizagem competente e válida por parte dos aprendentes.

CAPÍTULO 3

ADAPTAÇÃO DO MÉTODO *PORTUGUÊS SEM FRONTEIRAS* AO ENSINO EM TIMOR-LESTE

1. Contexto de lançamento do método *Português em Timor*

No seguimento do *PRLP* em Timor-Leste, iniciado conjuntamente pelos Ministérios da Educação timorense e português, após a elevação da LP a língua oficial timorense (a par do Tétum), houve a necessidade da rápida criação de materiais didáticos que suprissem as lacunas existentes quanto ao ensino daquela língua no território e que se adequassem à realidade e ao contexto de aprendizagem locais, como apontámos no final do capítulo 1.

Neste sentido, o método *Português em Timor* não é mais do que a adaptação apressada ao contexto timorense de um método já existente na altura em Portugal, denominado *Português Sem Fronteiras*, como podemos comprovar pelo seguinte excerto do breve prefácio do primeiro manual, elaborado pelas autoras, Isabel Coimbra e Olga Coimbra:

«Decorridos que estão dois anos de trabalho com o *Português Sem Fronteiras* em Timor e perante a necessidade fortemente sentida de que o material didático para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa estivesse de acordo com a realidade local, assumiram as autoras o compromisso de fazer a adaptação do referido material a nível do contexto situacional, isto é, ajustando a acção para Timor, por forma a que os alunos (e professores) timorenses se sentissem familiarizados com os cenários e realidades, mentalidades e vivências evocados.

Surge assim o *Português em Timor...*»⁶²

⁶² COIMBRA (2003), p.4 – ver anexo E.

2. Análise comparativa dos métodos *Português Sem Fronteiras* e *Português em Timor*

Ao ajustarem o método *Português Sem Fronteiras* à “acção para Timor”, compreendemos, através de uma análise comparativa e atenta entre os dois métodos, que as autoras consideraram que a adaptação passaria, em primeiro lugar, por renovar as ilustrações ao longo dos manuais, substituindo nas mesmas os objectos e cenários evocados, bem como as personagens, que passaram a deter traços e vestes timorenses⁶³. Em segundo lugar, no método PET passa a ser utilizada a Língua Tétum, em traduções das instruções dos exercícios e, ainda, dos títulos das várias partes das unidades e das tabelas que vão surgindo nos manuais. Por último, fazem-se alterações nos textos e nos exercícios no que respeita aos nomes próprios das personagens fabricadas pelas autoras e aos seus dados pessoais. No entanto, outras mudanças são efectuadas no que respeita por exemplo à alimentação, ao vestuário ou às tradições, procurando-se adequar a realidade ao contexto timorense. No tocante aos nomes próprios, estes passam de nomes europeus para nomes comuns em Timor-Leste. A título de exemplo, na unidade 1 do primeiro manual, ao invés de termos *Steve Harris* ou *Marta Smith* surgem-nos nomes como *Carlos Dias* e *Maria Guterres* respectivamente. Quanto às nacionalidades, estas passam de nacionalidades respeitantes a um contexto Ocidental (Europa e Américas) para um contexto Oriental (Sudeste Asiático), procurando-se, assim, que os alunos se identifiquem com as mesmas⁶⁴.

Todavia, se estas alterações nos parecem ser proveitosas e relacionam, deveras, as realidades evocadas ao dia-a-dia dos alunos, outras alterações não têm o mesmo êxito, traduzindo um profundo desconhecimento por parte das autoras daquilo que são a vivência e a cultura timorenses e evidenciando, claramente, que os manuais em estudo foram concebidos com base em perspectivas ocidentais e não em perspectivas timorenses. Senão vejamos o que se expõe em seguida. No manual PET1, na unidade 9 relativa à alimentação, parte-se do princípio de que as típicas refeições diárias são semelhantes às portuguesas ou, num âmbito mais geral, às ocidentais. Assume-se, erradamente, que o peixe e a carne fazem parte da alimentação diária dos alunos, o

⁶³ Ver páginas iniciais das Unidades 20 dos manuais PSF1 e PET1 (p. 170 e p. 174 respectivamente), disponibilizadas no anexo S.

⁶⁴ Atentar no anexo E, para verificação destes dados.

que não é, de todo, verdadeiro. O peixe e a carne são luxos que só integram as ementas de festas de aniversário, baptizado, casamento ou desluto ou a mesa de famílias cujo nível de vida é notoriamente superior, o que não é o caso da grande maioria dos alunos⁶⁵.

Já no manual PET2, na unidade 13, três amigos (duas são mulheres) decidem ir fazer mergulho, o que é normal em Timor, mas posteriormente decidem jantar na praia, ir a um bar ali também e ir dançar à noite⁶⁶. Se estes factores são culturalmente inconcebíveis para o comum timorense na actualidade (principalmente para as mulheres), o facto de estes amigos jantarem lagostas grelhadas num restaurante à beira-mar é quase um insulto ao nível económico dos alunos timorenses. Esta actividade é novamente focada na unidade 15 do mesmo manual⁶⁷, em que este grupo de amigos decide, desta feita, festejar o aniversário de um deles num restaurante em Dili, acontecimento nada comum na cultura timorense.

Na unidade 15 do manual PET1, três amigos timorenses decidem passar um fim-de-semana juntos. Estes viajam para Ataúro e decidem alugar um barco para dar uma volta pela ilha⁶⁸. Jamais o “comum” timorense tem um nível de vida que lhe permita passar um fim-de-semana em tais paragens, muito menos alugando um barco para passear. Parece-nos que a realidade evocada neste caso não é a dos alunos a que se destina o manual, mas sim a realidade Ocidental ou a dos ocidentais que vivem e trabalham no território e que têm a possibilidade de desfrutar deste tipo de actividades.

Na mesma unidade e ainda na unidade 18 do mesmo manual, os amigos (dois rapazes, uma rapariga e um menino) decidem ir à praia. Para isso, precisam de vestir os seus fatos-de-banho, como apontam nos textos⁶⁹. Devemos assinalar que as meninas, raparigas ou mulheres timorenses vão para a praia sempre com roupa, visto não ser socialmente bem visto que o façam com vestes mais reduzidas, à imagem das ocidentais. Por conseguinte, parece-nos, mais uma vez, que a realidade reproduzida não corresponde à timorense.

Finalmente, devemos ainda focar que, no primeiro texto da unidade 20 do segundo manual, três amigos decidem fazer compras no mercado dos *tais*, adquirindo

⁶⁵ Ver p. 83 do primeiro manual, disponível no anexo T.

⁶⁶ Ver p. 107 do segundo manual, disponível no anexo U.

⁶⁷ Ver p. 125 do segundo manual, disponível no anexo V.

⁶⁸ Ver p. 137 do primeiro manual, disponível no anexo W.

⁶⁹ Ver pp. 137 e 161 do primeiro manual, disponíveis nos anexos W e X.

produtos que normalmente apenas os estrangeiros adquirem⁷⁰. Para além disso, a primeira frase da única fala da personagem Luís (“Ora, já sabes que tens de regatear o preço, não podes aceitar logo o que eles te pedem.”) é proferida claramente de um ponto de vista Ocidental, sendo impensável a sua produção por parte de um timorense.

A ignorância dos hábitos e costumes intrínsecos à cultura dos alunos, a quem os manuais se destinam, só poderá ser encarada como extremamente grave, pois poderá até assumir contornos culturalmente ofensivos para quem ensina e para quem aprende através dos manuais. Para além destes factores, se, por um lado, os problemas na adequação a uma cultura e a uma sociedade são evidentes, por outro, há também falhas no que toca a aspectos linguísticos que os manuais consigo transportam.

Em relação à utilização do Tétum nos manuais, embora a ideia seja francamente positiva, ela foi, a nosso ver, erroneamente aplicada. Ao reflectirmos sobre o interesse da existência desta língua nos manuais, reconhecemos que o seu uso será, assumidamente, uma vantagem para os alunos, se for facilitador de aprendizagens. Ora, é precisamente esta a questão: serão as traduções das instruções dos exercícios, dos títulos das várias partes das unidades e das tabelas com conteúdos verdadeiramente facilitadoras das aprendizagens? Sim, mas não são o mais importante, pois onde realmente interessa fazer uma análise paralela entre o Português e o Tétum, esta análise não é realizada. Por outras palavras, seria extremamente proveitoso para os alunos se constassem dos manuais os pontos de convergência e de divergência entre as duas línguas, tanto a nível gramatical como a nível lexical. Nessa verificação, poderíamos afirmar que a presença do Tétum traria frutos incontestáveis, como procuraremos averiguar no próximo capítulo desta investigação. Do mesmo modo, no ensino do léxico, como vimos, teria sido uma mais-valia do método o uso do Tétum, já que os alunos iriam entender que o Tétum é, na verdade, um crioulo de base lexical portuguesa que tem muito vocabulário em comum com a LP e, nesse sentido, iriam reconhecer a vantagem que têm à partida em relação a falantes nativos de outras línguas.

No seguimento desta ideia, quanto à adaptação do método ao contexto timorense, devemos ainda notar que o Tétum utilizado nos manuais não consiste sempre na variante do Tétum da qual os alunos, a que os mesmos se destinam, são

⁷⁰ Ver p. 171 do segundo manual, disponível no anexo Y.

falantes nativos, não constituindo, assim, o uso desta língua, em diversas ocasiões, sequer uma vantagem para a aprendizagem. De facto, embora existam no território timorense outras variedades da Língua Tétum, às quais já nos referimos anteriormente, como o Tétum-térique (falado nas regiões de Soibada, Suai, etc.) ou o Tétum ocidental ou “Belunês” (que é de influência malaia e é falado na região oriental do Timor indonésio e nos distritos de Balibó e Suai), é ao Tétum-Díli que deverá ser atribuída relevância nos materiais pedagógicos construídos especificamente para o ensino da LP em Timor-Leste, não só por esta ser a variante considerada como língua nacional e co-oficial, mas por ser a variante utilizada e reconhecida pelos alunos como LM. Desta forma, seria de esperar que fosse esta a variante eleita pelas autoras para utilizar no método PET. No entanto, em diversas partes do método, assistimos à preferência pela variante do Tétum-terique, em detrimento do Tétum-Díli. Se atentarmos, a título de exemplo, na tradução das palavras “irmão” e “irmã”, no Tétum-Díli, esperaríamos ler “maun”, “manu” (se for irmão mais velho) ou “alin” (se for mais novo) e ou “mana” (para irmã). No entanto, nos manuais, encontramos traduções como “naan” para “irmão” e “feton” para “irmã”⁷¹, o que não corresponde, de todo, às palavras conhecidas e usadas pelos alunos.

Finalmente, resta-nos reforçar a ideia de que, para além dos pontos negativos apontados ao longo deste estudo, no que se refere à metodologia e à organização para a aprendizagem da língua nos manuais em análise, há falhas sérias nos mesmos que respeitam não só ao nível didáctico-pedagógico, mas também a aspectos que tocam as características intrínsecas da cultura e da comunidade timorenses, como vimos, o que torna o método num material integralmente defectivo.

⁷¹ Ver p. 21 do primeiro manual, disponível no anexo Z.

CAPÍTULO 4

ESTUDO DE CASO: *A INFLUÊNCIA DA LM NA AQUISIÇÃO E NA APRENDIZAGEM DA L2*

No processo de aprendizagem da LNM, parece ser clara a importância reconhecida ao papel desempenhado pela LM dos alunos, pois, como aponta Mário Vilela:

“É essa língua [a LM] que usamos para abarcar, compreender o mundo real ou ficcional, e, por melhor que conheçamos qualquer outra língua, é na nossa que arrumamos as coisas: as estruturas, os processos, os modelos cognitivos, os paradigmas da Língua Materna são o ponto de referência constante, para não dizer único.”⁷²

É fundamental notarmos que, ao realizar actividades de descoberta reflectindo sobre as estruturas gramaticais da língua, os alunos parecem naturalmente recorrer aos conhecimentos que detêm da sua própria língua, para, através dos mesmos, organizarem os conteúdos que vão aprendendo na LS ou LE. Por conseguinte, é fulcral que reflectamos sobre o facto de poder ser uma vantagem, no ensino de LP em Timor-Leste, o conhecimento que autores de manuais e professores desta língua possam deter da Língua Tétum, no sentido em que poderão auxiliar os alunos em áreas da gramática que têm pontos divergentes do Português e que podem representar dificuldades na aprendizagem. Esta ideia é precisamente reforçada por Hanna Batoréo (2007b):

“A necessidade do conhecimento do Tétum tem vindo a ser sublinhada tanto pelos linguistas como pelos políticos. O Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação português, João Gomes Cravinho, considera que é indispensável fornecer cursos de Tétum aos professores estrangeiros para os ajudar a resolver melhor os problemas dos formandos.”⁷³

⁷² VILELA (1995), p.240.

⁷³ BATORÉO (2007b), p.9.

No seguimento desta ideia, é importante observarmos se os conhecimentos de Tétum detidos por autores de manuais e professores poderão constituir uma mais-valia para os alunos, visto aqueles poderem vir a identificar com facilidade as áreas em que a transferência das estruturas da LM poderá ser menos óbvia e poderem vir a organizar o ensino dos conteúdos, de forma a tornarem as estruturas mais claras e evidentes para os aprendentes.

Por conseguinte, por considerarmos que a LM poderá assumir uma importância central na aquisição da L2 e por ser relevante reflectir atentamente sobre este tema, propusemo-nos desenvolver uma investigação que aflorasse justamente esta questão, como de seguida se apresenta.

1. Fundamentação Teórica

A investigação na área da *Aquisição da Língua Segunda* integra naturalmente o ramo da Linguística, estando directamente associada, entre outras, também à teoria generativa de Noam Chomsky. Este linguista tem trabalhado, desde a segunda metade do século XX e até à actualidade, na natureza intrínseca das gramáticas mentais de falantes nativos. Assim, na sua *Teoria da Gramática Universal*⁷⁴, ele assume que grande parte do que compõe as gramáticas das línguas humanas é de natureza fixa e inata, não sendo possível que tudo o que adquirimos provenha simplesmente de um *input* linguístico. Neste sentido, Chomsky concebe uma teoria em que defende que as línguas humanas assentam todas sobre um mesmo molde, isto é, existe uma *Gramática Universal* que subjaz de forma comum às gramáticas particulares de cada uma das línguas. No entanto, para este linguista, há obviamente variação entre as diversas línguas, variação esta que se enquadra, todavia, dentro de certos limites, os quais são especificados através do que Chomsky (1981) denominou por “princípios” e “parâmetros”.

Para distinguirmos estes dois conceitos, atentemos no que nos indica Towell sobre estas noções chomskianas:

“*Principles* are the universal design features of human language, and the research of linguistics is to uncover and describe those principles. Principles are

⁷⁴ Cf. CHOMSKY (1981).

invariant. *Parameters*, by contrast, are the limited possibilities for variation allowed within the principles of UG. A parameter will have two or more values, and particular languages will make different choices among the values allowed by the parameter.”⁷⁵

No seguimento desta ideia, podemos admitir que há “princípios” que são universais e invariáveis, enquanto existem “parâmetros” que lhes estão associados e cuja variação é permitida dentro dos limites sancionados por esses mesmos princípios. Segundo a teoria chomskiana, torna-se, assim, possível que um falante adquira a sua L1, não só através do *input* linguístico que recebe, mas também através do acesso aos princípios e parâmetros da GU.

Contudo, será isto também o que se passa, no tocante ao processo de aquisição de L2? Para responder a esta questão, deverá considerar-se se os aprendentes de L2 têm um acesso contínuo à GU, se acedem à sua gramática de L1 ou se utilizam outra espécie de mecanismos de aquisição, para construírem a sua gramática de L2. De facto, muitas têm sido as hipóteses formuladas no tocante a esta construção e, embora todas as hipóteses sejam formuladas dentro do enquadramento fornecido pela abordagem teórica dos princípios e parâmetros da GU, elas representam concepções diferentes quanto à natureza da gramática da L2.

A questão que se impõe responder, neste momento, incide sobre o papel que, então, a L1 desempenhará no processo de aquisição da L2, tal como aponta Liceras (1989):

“The question then is whether L2 learners start with their L1 setting of a given parameter and eventually reset it to the L2 option or whether the L1 setting does not play a role in the acquisition process. In other words, we face the traditional problem of the role of the mother tongue on L2 acquisition, but in parameterized terms.”⁷⁶

Neste estudo, como base teórica, examinámos três hipóteses para a construção das gramáticas de L2, nomeadamente as hipóteses concebidas por Bley-Vroman e Yoshinaga (1992), por Vainikka e Young-Scholten (1994, 1996) e ainda por Schwartz

⁷⁵ TOWELL (1994), p.61.

⁷⁶ LICERAS (1989), p.109.

e Sprouse (1994, 1996). Embora todas estas hipóteses se enquadrem, como acima referimos, na abordagem teórica dos princípios e parâmetros da GU, elas apontam diferentes caminhos no que respeita à construção da gramática de L2. Poderíamos, contudo, ter considerado para a nossa análise outras hipóteses teóricas. Todavia, estas hipóteses são as que nos oferecem diferenças claras, no que concerne ao tratamento do Parâmetro do Sujeito Nulo, o qual representa o centro da nossa análise, e que, por isso, se impuseram como as hipóteses relevantes para o nosso estudo, o qual tem em vista a confirmação de uma delas, após a observação dos resultados obtidos durante a análise.

A primeira hipótese do processo de aquisição de L2 considerada designa-se por Hipótese da Diferença Fundamental (*Fundamental Difference Hypothesis*) e foi concebida por Bley-Vroman e Yoshinaga em 1992. Segundo esta hipótese (não condicionada pela GU), a aquisição da L2 é efectuada de forma completamente díspar da aquisição da L1, visto que a aquisição da L2 é feita através de acesso à L1 e de processos cognitivos gerais, não existindo, portanto, acesso à GU e não sendo, assim, possível refixar parâmetros, como nos comprova Lydia White, ao comentar esta hipótese:

“This is achieved by means of what is often called pattern matching: the learner concentrates on surface properties, unconsciously taking account of similarities and differences across various linguistic forms.”⁷⁷

A segunda hipótese abordada é a Hipótese das Árvores Mínimas (*Minimal Tree Hypothesis*), desenvolvida por Vainikka e Young-Scholten em 1994 e reformulada em 1996. De acordo com esta hipótese, o estágio inicial de aquisição da L2 corresponde a parte da gramática da L1, sendo apenas as categorias lexicais transferidas para a L2. As categorias funcionais não são, assim, transferidas para a L2, o que traduz um acesso parcial à L1. No entanto, esta hipótese prediz um acesso pleno à GU ao longo do processo de construção da gramática de L2.

Por fim, considerámos a Hipótese do Acesso Pleno / Transferência Plena (*Full Access / Full Transfer Hypothesis*) desenvolvida por Schwartz e Sprouse em 1994 e, também, reformulada em 1996. Segundo esta hipótese, o estágio inicial de aquisição

⁷⁷ WHITE (2003), p.101.

da L2 é igual ao estágio final de aquisição da L1, isto é, sempre que existe *input* linguístico da L2, o falante vai analisá-lo com base na sua Gramática da L1. Quando este *input* é incompatível com a sua L1, o falante vai reestruturar a sua Gramática de Interlíngua com recurso à GU, como atesta Lydia White:

“The interlanguage initial state is entirely based on the L1 grammar. Restructuring takes place in response to L2 input, within the bounds sanctioned by UG.”⁷⁸

Estando, assim, explanadas as hipóteses do processo de aquisição de L2 consideradas para esta análise, passemos, de seguida, a observar em concreto a variante europeia da LP, por oposição ao Tétum, no tocante às propriedades morfológicas e sintáticas em estudo.

2. A realização do sujeito e a flexão verbal em Português Europeu e em Tétum

A existência da posição de Sujeito em todas as orações é um princípio assumido na GU, tendo este princípio sido postulado por Chomsky (1981) com a designação de *Extended Projection Principle*. Ora, a existência dessa posição é visível em qualquer língua e, como mostramos através dos seguintes exemplos, também o é naturalmente no Português Europeu e no Tétum⁷⁹:

✓ **Eu falo Indonésio.**

✓ **Ha'u ko'alia lian Indonesio.**

No entanto, as línguas diferem quanto à obrigatoriedade ou não de realização lexical do Sujeito - Parâmetro do Sujeito Nulo. A este parâmetro estão associadas diversas propriedades, entre as quais a riqueza morfológica da flexão verbal e a possibilidade de ocorrência de Sujeitos pronominais não expressos. Assim, o Português assume-se como uma língua que admite construções com *Sujeito Nulo*,

⁷⁸ WHITE (2003), p.268.

⁷⁹ Recordamos que, em relação a esta última língua, tomamos sempre em consideração a variante do Tétum-Díli.

sendo que as construções em que a posição de Sujeito não é realizada são construções gramaticais.

✓ Ø Falo Indonésio.

Por outro lado, o Tétum é uma língua em que essas mesmas construções são construções agramaticais, exigindo sempre esta língua que o *Sujeito* seja *Realizado*.

* Ø Ko'alia lian Indonesio.

De facto, a possibilidade da existência de *Sujeitos Nulos* em Português está intimamente relacionada com a concordância da flexão verbal Sujeito-Verbo que a mesma realiza. A título de exemplo, vejamos o Presente Simples do Indicativo do verbo “falar” em ambas as línguas.

A LP distingue seis morfemas verbais: 1ª, 2ª e 3ª pessoas e números singular e plural. Assim, mesmo com a posição de Sujeito não sendo realizada, as orações em Português são gramaticais (ainda que possam, por vezes, ser ambíguas), visto que a flexão verbal nos dá indicações em relação ao Sujeito que não se produz.

<u>Português</u>	<u>Tétum</u>
Falo	Ha'u ko'alia
Falas	Ita / O ko'alia
Fala	Nia ko'alia
Falamos	Ita / Ami ko'alia
Falais	Imi ko'alia
Falam	Sira ko'alia

Figura 1 – O Presente Simples do Indicativo do verbo “falar” em Português Europeu e em Tétum.

Por seu turno, como acabamos de ver, o Tétum é uma língua com uma flexão verbal pobre, não existindo qualquer variação de pessoa ou de número na conjugação do verbo. As indicações em relação ao Sujeito são-nos dadas, assim, através da realização do mesmo. Isto mesmo nos confirma o linguista Geoffrey Hull (2005):

“O tétum-praça está desprovido de inflexão verbal. A pessoa e o número são marcados apenas pela presença de pronomes ou substantivos sujeitos. Como faltam na língua inflexões verbais, a ordem das palavras – e em particular a

colocação dos verbos numa frase – é uma parte muito importante da gramática tétum. (...) No tétum-praça comum, estas formas inflectidas são desconhecidas e todos os verbos são completamente invariáveis, i.e., eles nunca mudam de forma segundo a pessoa.”⁸⁰

3. Antecipação dos resultados possíveis, considerando as predições das hipóteses teóricas investigadas

Ao verificar-se a Hipótese da Diferença Fundamental (*Fundamental Difference Hypothesis*) de Bley-Vroman e Yoshinaga (1992), no estágio inicial de aquisição de Português, os textos recolhidos evidenciarão a transferência das propriedades sintáticas e morfológicas investigadas a partir do Tétum, ou seja, os Sujeitos serão sempre realizados e, no tocante à flexão verbal, poder-se-á esperar dificuldades na realização da flexão da concordância, que se poderão traduzir na utilização recorrente de infinitivos ou em outros desvios. No estágio final, os textos produzidos pelos alunos poderão demonstrar a aquisição das duas propriedades ou a aquisição de uma propriedade e da outra não, por exemplo, uma vez que esta hipótese prevê que as propriedades podem ser adquiridas individualmente e não por aquisição do parâmetro que as determina.

Por outro lado, se comprovarmos a Hipótese das Árvores Mínimas (*Minimal Trees Hypothesis*) de Vainikka e Young-Scholten (1994, 1996), no estágio inicial de aquisição de Português, os textos recolhidos evidenciarão a transferência apenas de categorias lexicais a partir do Tétum, ou seja, as categorias funcionais, que determinam a realização do Sujeito e as propriedades da flexão verbal, não serão transferidas. No estágio final, esta hipótese prevê que os textos produzidos pelos alunos traduzam a aquisição plena das propriedades em estudo através do acesso à GU, uma vez que não há acesso à L1 relativamente a estas propriedades.

Finalmente, ao verificarmos a Hipótese do Acesso Pleno / Transferência Plena (*Full Access / Full Transfer Hypothesis*) de Schwartz e Sprouse (1994, 1996), no estágio inicial de aquisição de Português, os textos recolhidos evidenciarão a transferência das propriedades sintáticas e morfológicas investigadas a partir do Tétum, ou seja, os Sujeitos serão sempre realizados e, no tocante à flexão verbal,

⁸⁰ HULL (2005), p.93.

poder-se-á esperar dificuldades na realização da flexão da concordância, que se poderão traduzir na utilização recorrente de infinitivos ou em outros desvios. No estágio final, os textos produzidos pelos alunos dar-nos-ão conta de uma reestruturação do parâmetro em estudo, ou seja, os textos demonstrarão um maior domínio no que respeita aos Sujeitos Nulos, uma conjugação verbal mais proficiente e uma inclusão verbal em estruturas com verbos de cópula, tendo-se acedido, assim, à GU sempre que as propriedades em estudo não correspondam à gramática do Tétum.

4. Metodologia

Um dos principais objectivos deste estudo, senão o objectivo principal, é investigar e demonstrar os efeitos da influência da L1 (Tétum) nos estádios de aprendizagem inicial e final da L2 (Português), nomeadamente no que toca à transferência das propriedades inerentes ao Parâmetro do Sujeito Nulo, durante estes estádios de aprendizagem diferentes, condicionada ou não pelo recurso à GU.

Assim, a presente investigação teve como base de análise dois grupos de informantes distintos, os quais eram, no ano lectivo de 2004/2005, alunos da UNTL.

O primeiro grupo resume-se a um conjunto de vinte alunos da disciplina de *Língua Portuguesa I*, entre os 18 e os 20 anos, que começaram a aprender Português com 16 ou 18 anos de idade. Estes alunos realizaram o seu processo de aprendizagem formal no Ensino Básico durante o regime indonésio e, quando começaram a frequência do Ensino Secundário, Timor-Leste tornou-se numa nação independente, elevando a LP a língua oficial, a par do Tétum. Assim, durante os três anos de Ensino Secundário, estes alunos aprenderam já o Português como língua estrangeira. No entanto, ao chegarem à Universidade, o seu conhecimento da língua era simplesmente nulo, dado o inexistente contacto com a mesma fora do contexto de sala de aula e dado, mesmo neste contexto, o contacto ser muito deficiente, em virtude da falta de preparação dos docentes e da falta de materiais didácticos de qualidade. Desta forma, aquando da frequência da cadeira de *Língua Portuguesa I*, podemos assumir que os alunos estavam, efectivamente, no estágio inicial de aquisição da língua.

Por sua vez, o segundo grupo encerrava características completamente divergentes, visto que eram vinte alunos entre os 40 e os 55 anos, os quais começaram a aprender Português na infância e já se encontravam num estágio final de aquisição da língua. Este conjunto de alunos frequentava a disciplina de *Língua Portuguesa V*,

que integra o último ano da licenciatura. Estes alunos realizaram todo o seu processo de aprendizagem formal durante o regime português e, na altura desta recolha, ou seja, após a ocupação indonésia e a independência timorense, já tinham voltado a estudar, desta feita a nível universitário, para no futuro serem professores licenciados de Português. Deste modo, podemos depreender que, para este segundo grupo de alunos, que já aprendiam o Português há cerca de 40 anos, esta língua se assumia claramente como LS, a qual era inclusivamente utilizada de forma natural para comunicarem entre si.

No seguimento desta pesquisa, procedeu-se à recolha de 20 textos escritos por cada um destes grupos, no início do ano lectivo acima referido. Ao primeiro grupo propôs-se que tentassem dar a conhecer Timor-Leste à professora recém-chegada, descrevendo o país em aspectos muito genéricos que ficariam à sua consideração. Quanto ao segundo grupo, sugeriu-se que tentassem também dar a conhecer o território à professora que tinha acabado de chegar, mas poderiam fazê-lo através da descrição do país em aspectos muito genéricos, através da descrição da sua rotina diária, através do reconto de lendas da tradição oral ou através de um relato das atracções turísticas a visitar, das iguarias gastronómicas e das tradições locais. O leque de alternativas foi mais alargado para os alunos do segundo grupo, visto terem um conhecimento mais amplo tanto da realidade timorense, como do vocabulário da língua, o que lhes permitia uma maior maturidade nos textos a redigir de acordo com o requisitado.

5. Apresentação e análise dos resultados

Numa fase posterior à da textualização e entrega dos textos pelos alunos, passámos então à averiguação comparativa dos resultados obtidos tanto pelos alunos do primeiro, como pelos alunos do segundo grupo. Como poderíamos prever, os alunos do primeiro grupo, pela sua falta de vocabulário, redigiram textos mais curtos do que os alunos do segundo grupo, o que nos leva a reconhecer à partida uma maior confiança por parte destes últimos na escrita de textos em LP, sentimento esse proveniente de um melhor domínio das estruturas gramaticais e do léxico da língua. Assim, em 20 textos produzidos por cada grupo, obtivemos um total de 263 orações no primeiro e uma soma de 624 orações no segundo grupo, orações estas que constituíram a base para a nossa investigação.

No que respeita à realização do Sujeito, o primeiro grupo, como vemos pela tabela que se segue, produz o Sujeito em 224 orações (85%) e não o realiza em 39 orações (15%). Quanto ao segundo grupo, este realiza o Sujeito em 432 orações (69%) e não o produz em 192 orações (31%).

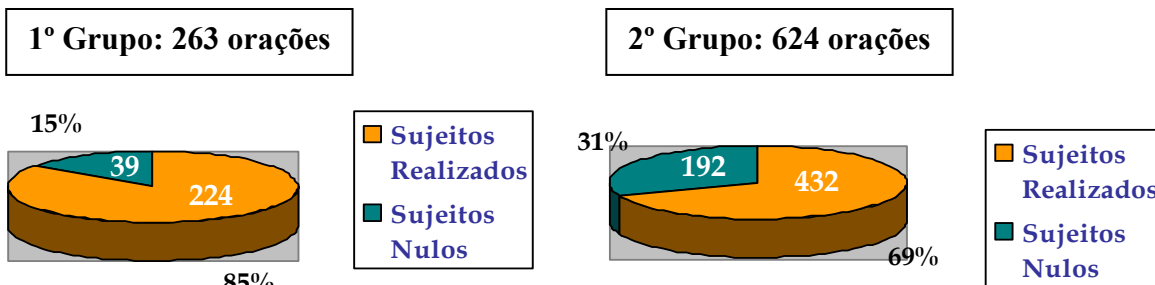


Figura 2 – Resultados obtidos quanto à realização do Sujeito.

No tocante à concordância verbal, o primeiro grupo conjuga o verbo adequadamente em 149 orações (57%) e com erros em 114 orações (43%). Dos erros observados, 78 correspondem a erros de concordância (68%), 20 à utilização de infinitivos (18%) e ainda 16 a omissões do verbo, quando se trata de um verbo de cópula (14%).

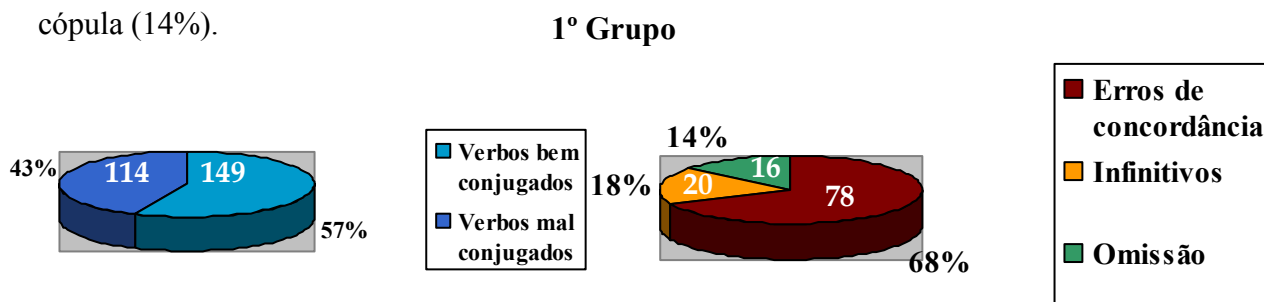


Figura 3 – Resultados obtidos no primeiro grupo quanto à concordância verbal.

Já no segundo grupo estudado, a situação altera-se substancialmente, sendo que 584 verbos são bem conjugados (94%) e apenas 40 registam erros (6%). Destes 40 verbos mal conjugados, 31 correspondem a erros de concordância (77%), apenas 1 respeita ao uso de infinitivos (3%) e 8 a omissões do verbo (20%).

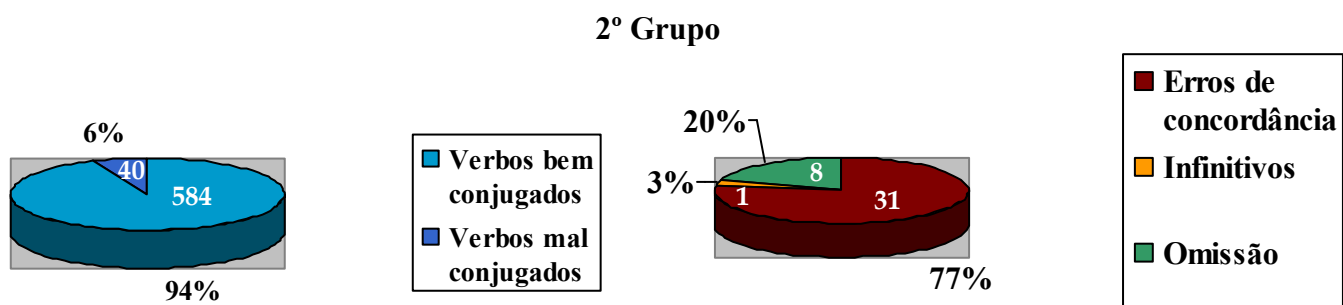


Figura 4 – Resultados obtidos no segundo grupo quanto à concordância verbal.

Passemos de seguida à análise destes resultados com um olhar mais atento. No primeiro grupo de informantes, podemos observar que os alunos raramente optam por orações com Sujeito Nulo, preferindo a repetição constante do Sujeito para que surja sempre realizado: «Timor-Leste fazer independência no dia 20 Maio. Timor-Leste tem muito história. Timor-Leste tem ocupação portuguesa 250 anos e na ocupação indonésia 24 anos. Timor-Leste tem 13 distritos e 64 suco.»

Nas orações em que nos deparamos com Sujeitos Nulos, estes ocorrem apenas em frases com orações coordenadas em que há co-referência do Sujeito, como por exemplo: «Timor-Leste é um país pequeno mas tem muitas riquezas.»

No que concerne à concordância verbal, esta apresenta-se como muito deficiente, sendo quase igual a percentagem entre verbos bem conjugados (57%) e verbos mal conjugados (43%): «Timor-Leste é a minha nação que tive independência no ano 2002.» Esta última percentagem revela, para além de muitos erros de concordância verbal (68%) – por exemplo de pessoa e número – uma grande percentagem de infinitivos (18%): «Os estrangeiros viver em Díli, porque em Díli tenho muito departamento de trabalhar.»

Apraz ainda salientar que a omissão verbal (14%) ocorre em orações com verbos de cópula, como podem ilustrar os seguintes 3 exemplos: «Timor não frio e não quente mas normal.»; «As pessoas de Timor muito simpática e amiga.»; «As pessoas saber que Timor já independente.»

Em relação ao segundo grupo analisado, é de notar que os alunos optam constantemente por orações com Sujeito Nulo, evitando a repetição sucessiva do mesmo Sujeito: «O povo timorense sofreu tanto a invasão da Indonésia e perdeu tudo a sua riqueza portanto agora é que começa a reconstruir toda a destruição que aconteceu no ano de 1999.»

O Sujeito Nulo ocorre já em frases com orações mais complexas, em que se verifica a existência deste tipo de Sujeito em situações de inversão, como se verifica nos exemplos: «Estavam ali alguns macacos.»; «E assim apanhou-o o crocodilo.»; «Apareceu a mãe num repente.» A possibilidade de ocorrência de inversão livre Sujeito-Verbo é outra das propriedades associadas ao valor positivo do Parâmetro do Sujeito Nulo.

Nestes alunos, deve assinalar-se que a concordância verbal é já proficiente, sendo muito reduzida a percentagem de verbos mal conjugados (6%): «E o menino choramingando pediu-lhe para que o levasse àquele disco grande e vermelho na

pontinha do mar.» A percentagem de verbos mal conjugados consiste maioritariamente em erros de concordância verbal – por exemplo de pessoa ou número –, sendo a percentagem de infinitivos quase nula (3%): «Estes distritos, por sua vez, tem os seus sub-distritos.»

A omissão verbal surge, em 6 das 8 ocorrências, em orações em que o verbo é o mesmo, não se realizando na segunda oração, mas sendo possível e, assim, gramatical em Português: «As escolas de Díli actualmente correm bem, porque têm suficientes professores de Português, ao passo que nos distritos e sub-distritos não, por falta de professores de Português.»

Contudo, as duas ocorrências que não se incluem nesta situação surgem ainda em orações com verbo de cópula: «Os portugueses retiraram para a ilha de Ataúro e, mais tarde, os representantes foram para Portugal, enquanto o povo em guerra.»

6. Considerações finais

Segundo os resultados obtidos com a presente investigação e após a análise cuidadosa dos mesmos, no tocante aos efeitos da influência da L1 (Tétum) nos estádios de aprendizagem inicial e final da L2 (Português), nomeadamente no que se refere à transferência de propriedades morfológicas e sintáticas durante estes estádios de aprendizagem diferentes, os mesmos resultados constituem uma evidência para a verificação da Hipótese do Acesso Pleno / Transferência Plena (*Full Access / Full Transfer Hypothesis*), concebida por Schwartz e Sprouse (1994, 1996).

No estágio inicial, o falante realiza as estruturas da LP com base na sua gramática de Tétum, ou seja, sendo o Tétum uma língua de Sujeito obrigatoriamente realizado e com morfologia de concordância verbal pobre, estas propriedades são tidas em conta nas produções em Português. Parece existir, assim, transferência do valor negativo do Parâmetro do Sujeito Nulo do Tétum nesta fase.

Todavia, os dados recolhidos e examinados quanto ao estágio final sugerem que, no estágio de desenvolvimento, se procedeu a uma reestruturação do valor do parâmetro do Português não existente em Tétum, tendo em conta a GU.

No estágio final, esse parâmetro já está reestruturado. No entanto, há ainda alguns traços do Tétum, o que nos leva a concluir uma de duas hipóteses: ou estes falantes não estão no estágio final ou, por outro lado, atingiram o estágio final, mas houve alguma fossilização relativamente a estas propriedades. A existência de

dificuldades persistentes na realização de propriedades morfológicas é, aliás, uma característica muito frequente do processo de aquisição da L2, mesmo em falantes que atingiram um nível de proficiência quase nativo.

Os resultados do presente estudo não são, assim, compatíveis com as outras duas hipóteses. Em relação à Hipótese das Árvores Mínimas, embora esta hipótese prediga a possibilidade de adquirir valores de parâmetros não instanciados na L1, claramente não esperaríamos transferência destas propriedades funcionais, em nenhum momento do processo de aquisição.

No tocante à Hipótese da Diferença Fundamental, há evidência de transferência da L1 e, uma vez que não temos informação quanto ao percurso de desenvolvimento, não sabemos se as duas propriedades foram adquiridas simultaneamente ou em momentos diferentes, como propriedades independentes. No entanto, no estágio avançado ou final, verificou-se a aquisição da propriedade associada à inversão do Sujeito, facto não observável nos textos produzidos pelos alunos do primeiro grupo. Esta ocorrência parece indicar que há outras propriedades associadas com o valor positivo do Parâmetro do Sujeito Nulo que também foram adquiridas, apontando estes resultados para a reestruturação do parâmetro referido.

Tendo em conta estas considerações, os resultados deste estudo deixam transparecer a profunda relevância que deverá ser atribuída à LM no processo de aquisição de L2, ou seja, do Tétum no processo de aquisição de LP. Todavia, que conhecimentos detêm os agentes do processo de ensino (editores, professores, educadores, etc.), que estão em Portugal e que estão no território timorense, acerca da Língua Tétum ou de qualquer uma das outras línguas nacionais? Batóreo (2007a), a este respeito, assinala o seguinte:

“Tradicionalmente, em Portugal, sabe-se pouco sobre a realidade linguística timorense.”⁸¹

E acrescenta, ainda, baseando-se em Esperança (2007):

“O desconhecimento de Tétum e das outras línguas timorenses pelos professores do Português é considerado um dos pontos fulcrais desta situação.

⁸¹ BATOREO (2007a), p.4.

Incompreensivelmente para os críticos, no ensino administrado aos timorenses espera-se que os aprendentes adquiram proficiência na Língua Portuguesa com materiais preparados apenas na língua-alvo. Embora haja teorias que defendam este tipo de práticas para o ensino da língua segunda e estrangeira, a validade deste processo depende de muitos parâmetros (...). Os críticos apontam frustração, desmotivação e abandono escolar como resultados directos deste tipo de política.”⁸²

Neste sentido, o problema principal parte justamente da base pedagógica em que assenta toda a concepção do ensino da LP no país. É de extrema necessidade considerar que os agentes de ensino precisam de possuir alguns conhecimentos das estruturas do Tétum. Este conhecimento revela-se de central importância para que os mesmos possam proceder a breves explicações na L1 dos alunos, assim como possam entender onde assentam, em particular, os problemas destes na aprendizagem, reconhecendo na sua interlíngua os parâmetros e as respectivas propriedades que, no processo de transferência, precisam de recurso à GU, requerendo maior atenção, pois não têm correspondência na L1.

Quais serão, então, os motivos para que os agentes de ensino de LP no contexto timorense, de um modo geral, “voltem as costas” à aprendizagem do Tétum? É importante termos em conta que aprender uma nova língua implica um grande esforço por parte de um indivíduo, tanto a nível pessoal, como a nível profissional, não só pelo tempo dispendido na aprendizagem da língua, como pela necessidade de empenho e pelas dificuldades provenientes dessa mesma aprendizagem. E, se a nível profissional este esforço poderia trazer frutos ao nível dos resultados dos alunos, a nível pessoal, os agentes de ensino não encontram nesta aprendizagem qualquer benefício, nem a nível financeiro (porque mantêm o seu posto de trabalho e continuam a obter os seus dividendos, mesmo sem deterem este conhecimento), nem do ponto de vista da utilidade da língua fora do território timorense. Isto mesmo aponta Esperança (citado por Batoréo 2007b, p.8):

“Muitos portugueses em Timor, incluindo alguns professores, têm uma visão eurocêntrica da realidade linguística local e agem como se a língua

⁸² BATORÉO (2007b), p.8.

portuguesa fosse a panaceia universal capaz de resolver todas as dificuldades do país. (...) Dizem orgulhosamente que não lhes apetece perder tempo a estudar tétum porque é uma língua que não serve para nada e que estão em Timor é para ensinar português.”⁸³

Poderemos, todavia, qualificar este comportamento, de um ponto de vista pedagógico, como “sentido de profissionalismo”? A resposta negativa impõe-se de forma evidente, como já anteriormente concluímos.

No entanto, Esperança (citado por Batoréo, 2007b, p.9) apelida esta atitude de outra forma:

“Seria necessário mudar a mentalidade colonialista/colonizada no que se refere à forma como se olha para a língua nacional de Timor-Leste. Muitas percepções incorrectas devem-se apenas ao eurocentrismo.”⁸⁴

A atitude “eurocêntrica”, referida nesta citação, é também criticada por Geoffrey Hull (citado por Batoréo, 2007b, p.9, que, por sua vez se apoia na referência que a ele faz Moura, 2007, p.3), de forma mais contundente, demonstrando este investigador que a atitude dos agentes de ensino (referindo-se expressamente aos professores) em relação ao Tétum deverá ser alterada de imediato, correndo o risco de ser interpretada pelos aprendentes como uma falta de respeito em relação à sua língua e como parte de uma intenção neocolonialista, que deverá ser desmistificada:

“É oportuno recomendar a todos os indivíduos que venham a Timor como professores de português que façam o esforço de aprender o tétum. Tal gesto de respeito pela língua partilhada pela maioria da população iria comprovar a todos que o trabalho de restauração da língua portuguesa em Timor-Leste não tem qualquer agenda neocolonialista.”⁸⁵

⁸³ BATORÉO (2007b), p.8.

⁸⁴ BATORÉO (2007b), p.9.

⁸⁵ BATORÉO (2007b), p.9.

CONCLUSÃO

“Posso ter a minha opinião sobre muitos temas, sobre a maneira de organizar a luta; de organizar um partido; uma opinião que se formou em mim, por exemplo, na Europa, na Ásia, ou ainda em outros países da África, a partir de livros, de documentos, de encontros que me influenciaram. Não posso porém pretender organizar um partido, organizar a luta, a partir das minhas ideias. Devo fazê-lo a partir da realidade concreta do país.”⁸⁶

As eloquentes frases proferidas por Amílcar Cabral, que acima se transcrevem, ilustram precisamente a abordagem que defendemos para o processo de ensino da LP em Timor-Leste como um todo, que é totalmente inversa à que é efectivamente aí aplicada, como vimos. O problema global que corrói o PRLP em Timor-Leste é justamente a perspectiva a partir da qual se concebe e se conduz esse projecto, ou seja, a já referida perspectiva “eurocêntrica”, contrária à que privilegia a “realidade concreta do país”.

Seguindo esta ordem de ideias, foi nossa intenção neste estudo pincelar o percurso da LP em Timor-Leste até à actualidade, de forma a podermos averiguar com maior equidade e precisão o PRLP em curso, especificamente através da análise do método *Português em Timor*. Da mesma forma, a pesquisa bibliográfica efectuada permitiu-nos ter uma visão mais precisa sobre o quadro teórico e metodológico que está na base deste método. Parece-nos evidente que a metodologia de ensino escolhida para enquadrar os conteúdos a veicular, a saber *o método expositivo*, peca por não interagir com o aprendente, no sentido em que todos os conhecimentos lhe são apresentados sequencialmente e em que o mesmo não tem que intervir no seu próprio processo de aprendizagem, senão para realizar exercícios de prática *a posteriori*. Assim, julgamos que, apenas através de uma conjugação desta metodologia didáctica com o *método da descoberta*, poderemos assistir a uma melhoria na eficácia do método. A própria organização interna dos manuais, como observámos, é excessivamente repetitiva, não variando nem nas actividades propostas, nem na sua organização, nem nos materiais que as constituem, o que não contribui de forma alguma para a eficiência do processo de aprendizagem da LP.

⁸⁶ Breve trecho de Amílcar Cabral citado em FREIRE (1977), p.9.

Do ponto de vista da aprendizagem das múltiplas competências da língua (quer nas áreas da compreensão oral e escrita, quer nas da produção oral e escrita, como nas próprias áreas da aprendizagem da gramática e do léxico), os manuais em estudo não parecem tomar em consideração quem aprende, mas sim quem ensina, visto que, para além de serem também aqui repetitivos e limitados, como analisámos, demonstram um absoluto desconhecimento da realidade linguística, cultural e socioeconómica do público a quem se destinam. Na verdade, embora seja admitido pelas autoras que o método PET procura ajustar a “*acção* para Timor”, esta adaptação não considera as características intrínsecas dos alunos que estudam a LP através do método. De facto, ao não elaborarem os manuais a partir de uma perspectiva timorense, as autoras mostram desconhecer por completo a realidade dos alunos e erram na própria base. Este facto, comum entre os agentes de ensino de L2 e LE, é reprovado por investigadores como Leiria (2001: p.120), que aponta que estes se apoiam frequentemente na experiência e na intuição para organizar os conteúdos linguísticos a leccionar. Contudo, teimam em não considerar que a melhor forma de ensinar terá que levar em conta o modo como se aprende.

Como se justifica, então, que surjam manuais que não tenham em consideração a forma como se aprende, tal como os manuais que acabámos de analisar? Se a justificação é a limitação de tempo imposta por editores e governantes, urge aos autores, como profissionais do ensino de língua, tomarem uma posição firme, no sentido de alargarem o espaço de tempo que lhes é oferecido, para que o seu trabalho seja minimamente um trabalho de qualidade, levado a cabo com brio profissional e que, embora mais moroso, dê mais e melhores frutos no futuro.

Ao não existir esta atitude e ao produzir-se este tipo de material didáctico-pedagógico, aos investigadores de didáctica da língua resta extrair uma de duas conclusões: ou há desconhecimento no tocante aos conceitos delineadores da didáctica da língua como LNM por parte dos autores ou, ao invés, embora detenham tais conhecimentos, procuram simplificar ao máximo o trabalho que os manuais desta ordem implicam, no sentido de se acomodarem a “antigas” práticas e a benefícios rápidos, de diversa ordem, que dessa publicação possam advir.

Um dos pontos negativos que apontamos aos manuais que analisámos é, claramente, o seu uso desadequado do Tétum, a LM da generalidade dos alunos timorenses. Através do nosso estudo, que incidiu sobre a influência da LM na aquisição de L2, reunimos evidência que nos encaminhou para a verificação da

Hipótese do Acesso Pleno / Transferência Plena, de Schwartz e Sprouse (1994, 1996). No seguimento desta ideia, parece-nos claro o lugar que tem que ser reservado à LM dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da L2. Se, por um lado, as autoras do método PET deveriam ser conhecedoras desta língua, para poderem reconhecer as áreas da língua (tanto a nível gramatical como lexical) que constituiriam verdadeiros obstáculos para os alunos (como a não-realização do sujeito ou a morfologia de flexão verbal em LP), por outro, não nos parece ter sido minimamente aproveitado o facto de o Tétum ser uma língua que comunga com o Português de grande parte do seu vocabulário. Ao invés, assistimos à utilização do Tétum, por exemplo, para tradução de conceitos metalinguísticos. Estudiosos como Leiria (2001: p.120) apontam esta atitude como desnecessária, visto transmitir um conhecimento inútil para o aprendente e que poderá inclusivamente causar problemas no seu processo de aquisição linguística.

A presente investigação debruçou-se sobre a área da *Aquisição de Língua Segunda*, que, segundo o nosso prisma, poderá e deverá guiar o ensino. De facto, consideramos que, dar lugar à LM e ao seu estudo no processo de aquisição da L2, é de interesse essencial para se alcançar sucesso ao nível da aprendizagem. Aliás, mais do que lhe dar lugar e do que conhecê-la, é de extrema centralidade o conhecimento de diversos outros factores relacionados com os alunos no processo de ensino-aprendizagem da L2, pois, para além de demonstrar respeito e consideração em relação aos aprendentes, esse conhecimento retrata um quadro mais nítido do que são as necessidades educativas dos mesmos, as quais precisarão de atenção urgente. Infelizmente, e como frisam investigadores como Batoréo (2008: p.4), é muito comum que os agentes de ensino, enviados para o território timorense por um determinado período de tempo, daí voltem fascinados com a praia, com as montanhas, com as diferentes etnias do povo timorense e até com os laços afectivos que unem o povo timorense ao português (como constatamos através do poema de Rui Cinatti), principalmente através da escolha de uma língua comum. Todavia, embora estas sejam igualmente particularidades interessantes do seu labor, elas não constituem o cerne do que leva tais agentes de ensino a Timor-Leste. Estes não trazem consigo o mais importante, ou seja, não recolhem os conhecimentos necessários sobre a realidade local, de forma a elaborarem materiais didácticos e a conceberem estratégias pedagógicas capazes de suprir as necessidades educativas e linguísticas de uma população que por isso anseia.

Em jeito de conclusão, apraz-nos apenas salientar que, efectivamente, e como vimos, vários são os obstáculos que se colocam ao PRLP em Timor-Leste. No entanto, o êxito desta missão residirá, em primeiro lugar, na profunda mudança de postura assumida por governantes, editores, livreiros, autores, professores e mesmo alunos, em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Ora, se esta postura (por vezes de recusa dos próprios professores e autores de manuais em aprenderem o Tétum ou em conhecerem os traços principais do seu sistema, ainda que o não falem correctamente) erra na sua própria base, a missão contraída por todas estas entidades estará condenada à partida, necessitando de revisão urgente, para que a aposta na LP em Timor-Leste seja uma aposta de sucesso em tempos vindouros.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Corpus:

COIMBRA, I. e COIMBRA, O. (1995). *Português Sem Fronteiras 1, Livro do Aluno*, Editora Lidel: Lisboa.

COIMBRA, I. e COIMBRA, O. (1997). *Português Sem Fronteiras 2, Livro do Aluno*, Editora Lidel: Lisboa.

COIMBRA, I. e COIMBRA, O. (2003). *Português em Timor 1, Livro do Aluno*, Editora Lidel: Lisboa.

COIMBRA, I. e COIMBRA, O. (2005). *Português em Timor 2, Livro do Aluno*, Editora Lidel: Lisboa.

Bibliografia teórica:

AAVV (2002). *Programas A e B, Programas 10º, 11º e 12º anos*, Ministério da Educação: Lisboa.

AMOR, E. (1997). *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologia*, 4ªed., Texto Editora: Lisboa.

ANÇÃ, M. (1999). “Da língua materna à língua segunda”. In *Noesis*, Revista online da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa, n.º 51, pp.14-16.

ARENDS, R. (1997). *Aprender a ensinar*, McGraw-Hill: Lisboa.

AUSUBEL, D., NOVAK, J. e HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston: Nova Iorque.

- BATORÉO, H. (2005). “Conceptual-affective patterns in narrative discourse: a window on universal and language particular learning mechanisms?”. In: B. Bokus (ed.). *Studies in the Psychology of Child Language - Papers in Honour of G.W. Shugar*, Warszawa: Matrix, pp. 329-346.
- BATORÉO, H. (2006). “Diversidade como a forma visível da dimensão mundial da Língua Portuguesa – perspectiva do Português Europeu”. In HORA, D. *et al.* (org.). *Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade*, CD-ROM, Universidade Federal da Paraíba /Congresso Internacional de Política Linguística da América: João Pessoa, pp. 90-94.
- BATORÉO, H. (2007a). “Enquadramento cognitivo para a estrutura narrativa: uma proposta de olhar para a narrativa a partir da perspectiva da Linguística Cognitiva de Leonard Talmy”. In: *Veredas*, Revista da Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, Brasil.
- BATORÉO, H. (2007b). “Ensinar Português no enquadramento poliglóstico de Timor-Leste”. In: *Língua Portuguesa: Identidade, Difusão e Variabilidade*, Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro.
- BATORÉO, H. (2008). “A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais?”. [Texto apresentado no *Encontro sobre Português como Língua não Materna* da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 11 e 12 de Abril de 2008].
- BELO, D. (2008). “A Língua Portuguesa em Timor-Leste”. In <http://forum-haksasuk.blogspot.com>] (acedido em Novembro de 2008).
- BRAUDEL, F. (1989). *Gramática das Civilizações*, Editorial Teorema: Lisboa.
- BRUNER, J. (1965). “The growth of mind”. In *American Psychologist*, n.º 20, pp.1007-1017.

- BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press: Cambridge.
- CARDOSO, L. (1997). *Crónica de Uma Travessia. A Época do Ai-Dik-Funam*, Editora Dom Quixote: Lisboa.
- CARDOSO, L. (2002). “Cáspita”. in AAVV. *Vésperas de Natal. Contos*, Editora Dom Quixote: Lisboa, pp. 75-87.
- CARVALHO, M. (2001). “Panorama linguístico de Timor. Identidade regional, nacional e pessoal”. In *Revista Camões*, n.º14, pp.67-79.
- CARVALHO, M. (2004). “Aprendizagem do léxico português e empréstimos”. In *Studies in Language and Cultures of East Timor*, Revista da Universidade Nacional de Timor Lorosa’e / University of Western Sydney Macarthur, vol.6.
- CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*, Foris Publisher: Dordrecht.
- CRISPIM, M. (1999). “Português, língua não materna: formação de docentes”. In *Noesis*, Revista online da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa, n.º 51, pp.17-21.
- DOUGHTY, C., LONG, M. (eds.) (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing: Oxford.
- DUARTE, I. (1998). “Algumas boas razões para ensinar gramática”. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas*, Areal Editores: Porto.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press: Oxford.

- ELLIS, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press: Oxford.
- ESPERANÇA, J. (2007). “Ensinar Português em Timor”. In <http://timor2006.blogspot.com/2007/06/ensinar-portugus-em-timor.html#comments> e <http://timor2006.blogspot.com/2007/09/ensinar-portugus-em-timor-ii.html#comments> (acedidos em Fevereiro de 2009).
- FISCHER, G., CORREIA, M. (1999). “Aprender a ensinar Português como língua não materna”. In *Noesis*, Revista online da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa, n.º 51.
- FREIRE, Paulo (1977). *Cartas à Guiné Bissau - Registo de uma Experiência em Processo*, Moraes Editores: Lisboa.
- GERTIL (2002). *Atlas de Timor-Leste*, Editora Lidel: Lisboa.
- GROSSO, M. (2005). “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”. In *Palavras*, nº 27, APP: Lisboa, pp.31-36.
- HAWKINS, R. (2001). *Second Language Syntax: A Generative Introduction*. Blackwell Publishing: Oxford.
- HULL, G. (2000). *Timor-Leste. Identidade, Língua e Política Educacional* [comunicação ao Congresso do CNRT], Instituto Camões: Díli.
- HULL, G., ECCLES, L. (2005). *Gramática da Língua Tétum*, Editora Lidel: Lisboa.
- LANTOLF, J. (1990). “Reassessing the null-subject parameter in second language acquisition” - Conference presented at the Annual Second Language Research Forum.
- LEIRIA, I. (2001). “Léxico, aquisição e ensino de L2”. In *Polifonia*, Edições Colibri: Lisboa, n.º 4, pp.119-141.

- LEIRIA, I. (2004). “Português *língua segunda e língua estrangeira*: investigação e ensino”. In <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf> (acedido em Outubro de 2008).
- LEIRIA, I. (2006). *Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não-Materna*, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia: Lisboa.
- LICERAS, J. (1989). “On some properties of the pro-drop parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish”. In S. Gass & J. Schachter (eds). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge University Press: Cambridge.
- MACKEY, W. (1992). “Langues maternelles, autres langues et langues véhiculaires”. In: *Perspectives*, vol. XXII, n.º 11, pp.45-57.
- MADEIRA, A. (2008). “Aquisição de L2”. In: P. Osório e R. Meyer (coord.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira*, Editora Lidel: Lisboa, pp.189-203.
- MARTINHO, A. (s.d.). “A Língua Portuguesa em África: perspectivas presentes e futuras”. In <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/04/plemafrica.pdf> (acedido em Outubro de 2008).
- MATEUS, M. (2002). *Uma Política de Língua para o Português*. Edições Colibri: Lisboa.
- MATEUS, M., PEREIRA, L. (orgs). (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Edições Colibri e CIDAC: Lisboa, pp. 7-85.
- MOURA, Paulo (2007). “Português, tétum ou ‘tétuguês’”. In *Público*, edição de 07.05.2007.

- NGALASSO, M. (1992). “Le concept de français langue seconde”. In *Etudes de Linguistique Appliquée*, n.º88, pp. 27-38.
- NORONHA, L. (2001). “A questão linguística timorense”. In: *Timor: um País para o Séc. XXI*, Editora Atena: Lisboa.
- PEPETELA (1997). *Lueji – O Nascimento de um Império*, 3ªed., Publicações Dom Quixote: Lisboa.
- PEREIRA, L. (2001). “A formação de professores para o ensino da escrita”. in SIM-SIM, I. (org.). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação de Professores, n.º2, pp.35-49.
- REIS, C., ADRAGÃO, J. (1992). *Didáctica do Português*. Universidade Aberta: Lisboa.
- ROLDÃO, M. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*, IIE: Lisboa.
- STERN, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press: Oxford.
- THOMAZ, L. (1998). *De Ceuta a Timor*, Difel: Lisboa.
- THOMAZ, L. (2000). “Timor Loro Sae: uma perspectiva histórica”. In: *Timor um País para o Séc. XXI*, Institutos de Altos Estudos Militares, Universidade Católica Portuguesa: Lisboa.
- THOMAZ, L. (2002). *Babel Loro Sa’e. O Problema Linguístico de Timor-Leste*, Coleção Cadernos Camões, Instituto Camões: Lisboa.
- TOWELL, R., HAWKINS, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Multilingual Matters: Clevedon, Avon.

VILELA, M. (1995). *Léxico e Gramática*, Livraria Almedina: Coimbra.

WHITE, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*.
Cambridge University Press: Cambridge.

Sítios na Internet:

<http://br.geocities.com/poesiaeterna/poetas/ruicinatti.htm>. (acedido em Fevereiro de 2009).

<http://www.timorcrocodilovoador.com.br/mapas.htm#> (acedido em Fevereiro de 2009).

http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=TL&seq=10 (acedido em Fevereiro de 2009).

ANEXOS

ANEXOS



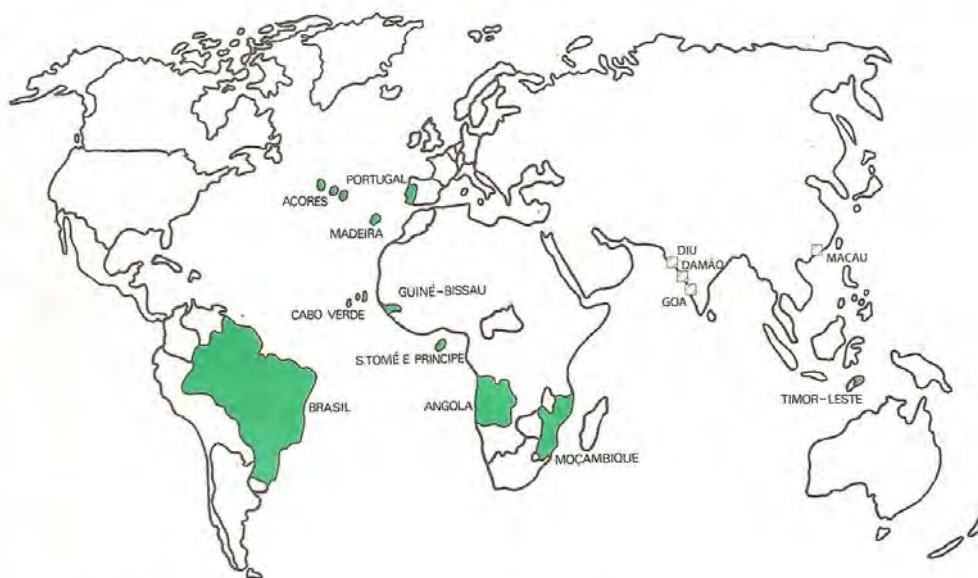
Anexo A: Mapa de Timor-Leste (cf. sítio <http://www.timorcrocodilovoador.com.br/mapas.htm#> - acessado em Fevereiro de 2009).



Anexo B: Mapa Linguístico de Timor-Leste (cf. sítio http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=TL&seq=10 - acessado em Fevereiro de 2009).

Índice

Prefácio	4
Tábua de matérias	5
Unidade 1 «Como é que se chama?»	8
Unidade 2 «Tu é que és o amigo do Miguel, não és?»	14
Unidade 3 «O que é aquilo ali, Miguel?»	22
Unidade 4 «Onde está a minha bola encarnada, Miguel?»	30
Unidade 5 «Eu bebo o meu frio, mãe.»	38
Revisão 1/5	46
Unidade 6 «Esqueço-me sempre do nome...»	50
Unidade 7 «Sei lá! Não consigo decidir-me...»	58
Unidade 8 «... o filme já vai começar.»	68
Unidade 9 «Vê lá em cima da mesa da cozinha.»	80
Unidade 10 «De avião deve ser difícil.»	88
Revisão 6/10	96
Unidade 11 «Como foi a tua viagem?»	100
Unidade 12 «Os meus pais mandaram-me dinheiro.»	110
Unidade 13 «... andei a fazer arrumações e parti o braço.»	118
Unidade 14 «Então, o que é que o médico te disse?»	126
Unidade 15 «Açam que se pode tomar banho?»	134
Revisão 11/15	141
Unidade 16 «Por onde é que vieram?»	144
Unidade 17 «Então hoje não houve aulas, hem!»	152
Unidade 18 «Não me atires areia!»	158
Unidade 19 «Onde é que puseste o martelo e as cavilhas?»	164
Unidade 20 «Mostrámos-te tudo o que pudemos.»	170
Revisão 16/20	176
Teste	179
Apêndice 1 — Lista de verbos — Presente e pretérito perfeito simples do indicativo	183
Apêndice 2 — Conjugações perifrásticas	184
Apêndice 3 — Imperativo	185
Apêndice 4 — Pronomes pessoais	186
Apêndice 5 — Plural dos substantivos e adjetivos	187
Apêndice lexical — Vocabulário	188
Apêndice lexical — Expressões	194
Glossário — Português, Alemão, Francês e Inglês	195



- ☒ PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA
☐ PAÍSES ONDE A LÍNGUA PORTUGUESA SE CONSERVA COMO LÍNGUA DE CULTURA

PREFÁCIO

Cinco anos após a 1.^a edição do PORTUGUÊS SEM FRONTEIRAS 1 e em sequência da larga aceitação que este mereceu tanto na Europa como nos E. U. A. e Canadá, sentiram as autoras a necessidade de reformular alguns aspectos didáctico-pedagógicos bem como actualizar temas lexicais no âmbito da realidade socio-económica portuguesa.

Deste modo, o livro que agora se edita é fruto de uma larga experiência da sua utilização efectiva na sala de aula, tendo as autoras tido em consideração as várias sugestões que tanto professores como leitores de diversas universidades amavelmente lhes fizeram e a quem, desde já, gostariam de expressar os mais sinceros agradecimentos.

AS AUTORAS

Tábua de matérias

UNIDADE	Áreas Lexicais/Tópicos Vocabulares	Áreas Gramaticais/Estruturas
1	Apresentações (1) Nacionalidades (1) Profissões (1)	Afirmativas/Interrogativas/Negativas (1) Artigos definidos (1) Interrogativos (1) Presente do Indicativo (P.I.): ser (1); as formas «chamo-me»/«chama-se» Pronomes pessoais sujeito/Pronomes de tratamento (1)
2	Apresentações (2) Cumprimentos Família Nacionalidades (2)/Naturalidade Países/Cidades Profissões (2)	Afirmativas/Interrogativas/Negativas(2) Artigos definidos (2) Interrogativas de confirmação Interrogativos (2) Preposições (1) P.I.: ser (2) Pronomes pessoais sujeito/tratamento (2)
3	A escola (1) Dados pessoais Despedidas (1) Idade	Advérbios de lugar Artigos indefinidos Cardinais (1) Demonstrativos Interrogativos (3) P.I.: ter; regulares em -ar
4	A casa Cores Estações do ano (1)	Concordância do adjectivo com o substantivo Interrogativos (4) Possessivos Preposições (lugar) (2) P.I.: estar ser v. estar (1)
5	Comida/bebida (1) Datas Dias da semana Meses do ano Refeições	Advérbios de tempo (1) Cardinais (2) Conjugação perifrástica: estar a + infinitivo Interrogativos (5) P.I.: regulares em -er; a forma «há» P.I. v. conjugação perifrástica
6	Aniversário Comida/bebida (2) Épocas festivas Estações do ano (2) Horas	Advérbios de tempo (2) Conjugação pronominal reflexa Interrogativos (6) Preposições (tempo) (3) P.I.: irregulares em -er (1) Pronomes pessoais reflexos e sua colocação ser v. estar (2)

UNIDADE	Áreas Lexicais/Tópicos Vocabulares	Áreas Gramaticais/Estruturas
7	Compras (1) Dinheiro Vestuário	Cardinais (3) Interrogativos (7) Ordinais P.I.: irregulares em -er (2); regulares em -ir Pronomes pessoais complemento indirecto (1)
8	Cultura portuguesa (1) Movimentações (1) Tempos livres (1)	Conjugação perifrástica: ir + infinitivo Graus dos adjectivos/adverbios (1) Interrogativos (8) Preposições (4) P.I.: irregulares em -ir (1); verbos em -air
9	Comida/bebida (3) Compras (2) Dinheiro/trocos Estabelecimentos comerciais Unidades de peso	Adverbios de tempo (3) Imperativo (1) Indefinidos (1) P.I.: irregulares em -ar/irregulares em -er (3)
10	Escritório Marcações/reservas Meios de transporte Negócios (1) Telefone (1)	Imperativo (2) Preposições (5) Verbos auxiliares de modalidade
11	Desporto Negócios (2)	Adverbios de tempo (4) Graus dos adjectivos/adverbios (2) «Há» com expressões de tempo Pretérito Perfeito Simples do Indicativo (P.P.S.): ir; ser; estar; ter
12	Bancos Correios Preenchimento de impressos	P.I. v. P.P.S. P.P.S.: regulares em -ar
13	A saúde O corpo humano	Adverbios de quantidade Conjunções (1) Indefinidos (2) P.I.: verbos em -oer (3.ª pessoa) P.P.S.: regulares em -er e -ir; verbos em -air; irregulares em -er (1)
14	Cultura portuguesa (2) Telefone (2) Tempos livres (2)	Conjunções (2) P.P.S.: irregulares em -er (2) Pronomes pessoais complemento directo (1); circunstancial (1)

UNIDADE	Áreas Lexicais/Tópicos Vocabulares	Áreas Gramaticais/Estruturas
15	Cultura portuguesa (3) Regiões de Portugal Tempos livres (3)	Frases exclamativas Partícula apassivante P.P.S.: irregulares em -er (3) Revisões: P.P.S.
16	Movimentações (2) Tempos livres (4)	Conjugação perifrástica: haver de + infinitivo Interrogativos (9) Preposições (6) P.P.S.: irregulares em -ir Revisões: P.I.; P.P.S. Sinonímia
17	A escola (2) Biografia Cultura portuguesa (4)	P.P.S.: irregulares em -er (4); a forma «houve» Pronomes pessoais complemento directo (2); indirecto (2) Revisões: P.I.; P.P.S.
18	Tempos livres (5)	Imperativo (3) P.P.S.: irregulares em -ar Revisões: imperativo; P.P.S.
19	Tempos livres (6)	Conjunções (3) P.P.S.: irregulares em -er (5) Pronomes pessoais complemento directo (3) Revisões: P.P.S.; imperativo
20	Aeroporto Partida/regresso	P.P.S.: irregulares em -er (6) Pronomes pessoais complemento circunstancial (2) Revisões: P.I.; P.P.S.; preposições



Áreas gramaticais/Estruturas

Pronomes pessoais sujeito: **eu, você, ele, ela**

As formas verbais: **me chamo, se chama, chamo-me, chama-se / sou, é**

Artigos definidos (singular): **o, a**

Advérbios:	não, sim, também
Conjunções:	e, mas, ou
Interrogativos:	como, qual
Preposições:	de

Diálogo



Steve: Bom dia. Eu chamo-me Steve Harris.
E você? Como é que se chama?

Marta: Chamo-me Marta Smith.

Steve: Eu sou estudante. E você?

Marta: Sou secretária.

Steve: Sou americano. Você também é americana?

Marta: Não, não sou americana. Sou portuguesa.



— Vamos lá falar!

Apresentação 1

Pergunta	Resposta
Como (é que eu) me chamo?	(Você) chama-se...
Como (é que você) se chama?	(Eu) chamo-me...
Como (é que ele/ela) se chama?	(Ele/ela) chama-se...

Oralidade 1

- | | |
|---|--|
| 1. — Como se chama?
— Chamo-me _____. | 4. — Como é que ela se chama?
— Chama-se _____. |
| 2. — Como é que você se chama?
— Chamo-me _____. | 5. — Como é que ele se chama?
— Chama-se _____. |
| 3. — E você? Como se chama?
— Chamo-me _____. | 6. — Como é que eu me chamo?
— Você chama-se _____. |

Oralidade 2

Exemplo: Eu chamo-me José.

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1. Eu _____ Teresa. | 4. Ele _____ João. |
| 2. Você _____ Pedro. | 5. Eu _____ Carlos. |
| 3. Ela _____ Sofia. | 6. Você _____ Marta. |

Oralidade 3

Exemplo:

- | |
|------------------------------------|
| — Ele chama-se Manuel. |
| — Como <u>é que ele se chama</u> ? |
| — Você chama-se Maria. |
| — Como <u>é que eu me chamo</u> ? |

- | | |
|---|--|
| 1. — Ela chama-se Rafaela.
— Como _____? | 2. — Você chama-se Pedro.
— Como _____? |
|---|--|

UNIDADE 1

3. — Eu chamo-me Ana.
— Como _____?
4. — Chama-se Marta.
— Como _____?
5. — Chamo-me Carlos.
— Como _____?
6. — Ele chama-se João.
— Como _____?

Apresentação 2

Afirmativa	Negativa
(Eu) sou	(Eu) não sou
(Você / ele / ela) é	(Você / ele / ela) não é

Oralidade 4

1. Eu sou professora, não sou aluna.
2. Ele é aluno, não é professor.
3. Ela é advogada, não é economista.
4. Você é arquitecto, não é engenheiro.
5. Você é médica, não é enfermeira.
6. Você é tradutora, não é intérprete.

Oralidade 5

Exemplo: Ele é tradutor.

1. Eu _____ professor.
2. Você _____ engenheira.
3. Ele não _____ director.
4. Eu não _____ aluna.
5. Ela _____ recepcionista.
6. Você não _____ economista.

Oralidade 6

Exemplo:

— Eu sou portuguesa? (*Sim*)
— Sim, você é portuguesa.

— Ele é português? (*Não / americano*)
— Não, não é. É americano.

1. — Ela é alemã? (*Sim*)
— _____.
2. — Você é espanhol? (*Não / alemão*)
— _____.
3. — Eu sou francesa? (*Não / italiana*)
— _____.
4. — Ele é holandês? (*Não / belga*)
— _____.
5. — Sou austríaco? (*Sim*)
— _____.
6. — Você é suíço? (*Não / sueco*)
— _____.

Apresentação 3

Artigos definidos	
singular	
masculino	feminino
o	a

Oralidade 7

1. ____ Pedro é português, mas ____ Susan é inglesa.
2. ____ professor chama-se Manuel.
3. ____ Sabine é alemã e ____ Hans também é alemão.
4. ____ João é engenheiro e ____ Marta é secretária.
5. ____ recepcionista chama-se Teresa.

**Texto**

Boa tarde. Chamo-me Madalena, sou portuguesa e sou professora. O Kurt também é professor, mas não é português, é alemão.

E a Karin? Qual é a nacionalidade e a profissão da Karin? Ela é alemã e é tradutora.

A Rafaela é italiana ou espanhola? É italiana.

E o Juan? Também é italiano? Não, é espanhol.

Qual é a profissão da Rafaela e do Juan? Ela é intérprete e ele é economista.

**— Vamos lá escrever!****Compreensão**

1. Como é que se chama a professora?

2. Qual é a nacionalidade do Kurt?

3. O Kurt é aluno ou professor?

4. A Rafaela é italiana. E o Juan também é?

5. Qual é a profissão da Rafaela e do Juan?

UNIDADE 1

Escrita 1

Exemplo: A / Kurt / e / é / alemã / Karin / o / alemão / é /
A Karin é alemã e o Kurt é alemão.

1. O / Rafaela / intérprete / é / mas / João / é / a / engenheiro /.
2. Qual / a / é / do / nacionalidade / Kurt /?
3. Eu / professora / e / sou / portuguesa / sou /.
4. Como / se chama / é que / recepcionista / a /?
5. Você / engenheiro / é / arquitecto / ou /?

Escrita 2

Complete com: chama-se / se chama / sou / é / é que / eu / ele / ela / ou / mas /
 qual / a / nacionalidade / profissão / não / português/ aluno

1. Ela _____ Carmen e _____ espanhola.
2. E ele? Como _____ ele _____?
3. _____ chama-se José e é _____.
4. _____ Carmen _____ professora _____ aluna?
5. _____ é professora, _____ ele é _____.
6. E você? _____ chamo-me Pedro e _____ tradutor.
7. E _____ é a _____ da Paula? Ela _____ médica?
8. _____, é enfermeira.
9. Qual _____ a _____ e a _____ do Roberto?
10. Ele _____ brasileiro e _____ médico.

Escrita 3

NOME	PAÍS	NACIONALIDADE	LÍNGUA	PROFISSÃO
Steve	E.U.A.	<i>americano</i>	<i>inglês</i>	<i>estudante</i>
Helga	Suécia		sueco	estudante
Yoko	Japão	japonesa		arquitecta
Teresa	Portugal			
Carmen	Espanha			
Natasha	Rússia	rusa		enfermeira
Karin	Alemanha			
Jacques	Bélgica	belga		economista
Rafaela	Itália			

NOME	PAÍS	NACIONALIDADE	LÍNGUA	PROFISSÃO
Jacqueline	França			advogada
Roberto	Brasil			
Susan	Inglaterra			secretária
Hans	Áustria			engenheiro
Francesca	Suíça		italiano	médica
Brigitte	Holanda			tradutora

Sumário

Objectivos funcionais

Cumprimentar:	«Bom dia.» «Boa tarde.»
Dar ênfase:	«Como é que se chama?»
Dar informações pessoais:	«Chamo-me Madalena.» «Sou professora.» «Sou portuguesa.»
Pedir informações pessoais:	«Como é que se chama?» «Qual é a profissão da Paula?» «Qual é a nacionalidade do Kurt?»

Vocabulário

Substantivos e adjectivos:

o advogado	o economista	a Inglaterra	o professor
a Alemanha	o enfermeiro	inglês (adj.)	a profissão
alemão (adj.)	o engenheiro	o intérprete	o recepcionista
o aluno	a Espanha	a Itália	a Rússia
americano (adj.)	espanhol (adj.)	italiano (adj.)	russo (adj.)
o arquitecto	o estudante	o Japão	a secretária
a Áustria	os Estados Unidos	japonês (adj.)	a Suécia
austriaco (adj.)	da América (E.U.A.)	a língua	sueco (adj.)
a Bélgica	a França	o médico	a Suíça
belga (adj.)	francês (adj.)	a nacionalidade	suiço (adj.)
o Brasil	a Holanda	o país	o tradutor
brasileiro (adj.)	holandês (adj.)	Portugal	
o director		português (adj.)	

Expressões:

Boa tarde.	Bom dia.	...é que...	
------------	----------	-------------	--

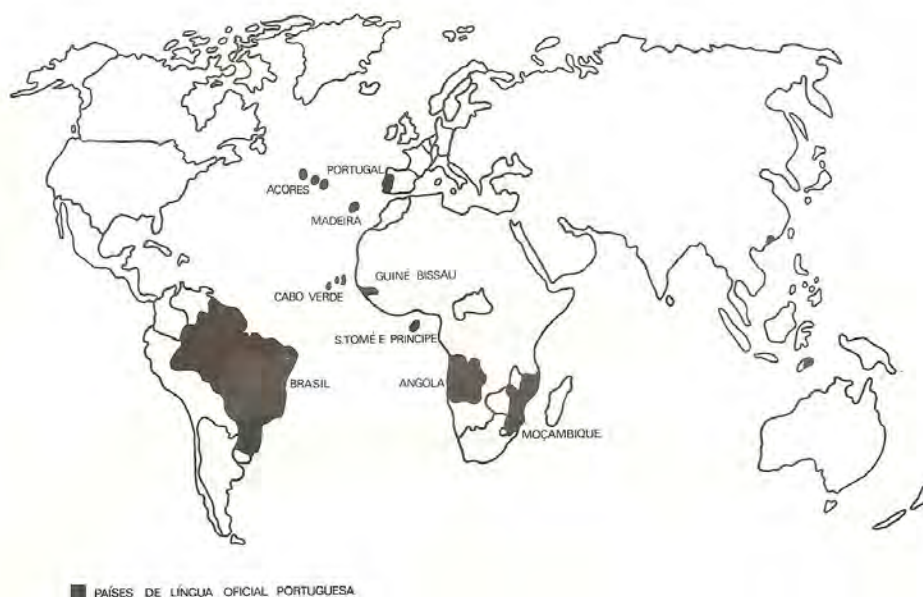
Verbos:

chamar-se	ser		
-----------	-----	--	--

Anexo C: As páginas iniciais (índice, prefácio e tábua de matérias) e a primeira unidade do manual *Português Sem Fronteiras 1*.

Índice

Prefácio	6
Tábua de matérias	7
Unidade 1 «Acabei de chegar, ainda nem fui a casa.»	10
Unidade 2 «Faziam sempre umas cenas lindas.»	20
Unidade 3 «Tinham bailes e tudo!!!.»	28
Unidade 4 «(...) para serem pescadores é preciso tirar um curso?»	36
Unidade 5 «(...) os pescadores (...) ainda não tinham chegado.»	44
Revisão 1/5	52
Unidade 6 «(...) toda esta gente tem de ser realojada.»	56
Unidade 7 «A creche já está informada?»	64
Unidade 8 «Tens andado com um ar cansado.»	70
Unidade 9 «O teu trabalho tem-te absorvido quase 24 horas por dia.»	78
Unidade 10 «(...) a nossa saúde pode ser afectada.»	84
Revisão 6/10	90
Unidade 11 «(...) haverá um debate em que (...) me irão pôr várias questões.»	92
Unidade 12 «(...) farei tudo o que o médico me disse.»	100
Unidade 13 «... conheço lá uma tasquinha, cujo dono é o pai de um colega meu.» ..	108
Unidade 14 «Não me importaria nada de estudar aqui.»	116
Unidade 15 «Então poderíamos ir antes a uma casa de fados!»	126
Revisão 11/15	134
Unidade 16 «Viver em Lisboa é mais fácil.»	136
Unidade 17 «Vê lá se te esqueces!»	146
Unidade 18 «Eu por mim vou.»	156
Unidade 19 «Em chegando o Carnaval as pessoas andam mascaradas na rua (...)»	164
Unidade 20 «(...) vocês vão andando que eu vou lá ter (...)»	172
Revisão 16/20	180
Teste	182
Apêndice lexical — Vocabulário	186
Apêndice lexical — Expressões	191



PREFÁCIO

De há muito que se fazia sentir a falta de um programa integrado e abrangente para o ensino da língua portuguesa a estrangeiros que em número sempre crescente, por razões de carácter cultural ou profissional, procuram entrar em contacto com uma comunidade linguística que no limiar do século XXI terá ultrapassado os 200 milhões de falantes em todos os continentes.

Perante esta realidade, e na certeza de ir ao encontro de uma necessidade fortemente sentida, as autoras, com base na longa experiência de ensino e elaboração de materiais didácticos da instituição a que pertencem, implementaram o projecto **Português Sem Fronteiras** de que agora se edita o Livro 2.

A grande aceitação a nível nacional e internacional alcançada pelo Livro 1, assegura a validade de todo o projecto, pela certeza de estar a preencher uma lacuna que a posição do Português como língua internacional exigia que fosse colmatada.

As Autoras

Tábua de matérias

UNIDADE	Áreas Lexicais/Tópicos Vocabulares	Áreas Gramaticais/Estruturas
1	Família (1) Dados pessoais	Expressões de tempo Conjugação perifrástica (1) Revisões: pretérito perfeito simples do indicativo (P.P.S.), imperativo, conjugação perifrástica
2	Família (2)	Conjugação perifrástica (2) Pretérito imperfeito do indicativo (1) Revisões: pronomes pessoais complemento directo e indirecto, imperativo
3	Cultura portuguesa (1) A vida na aldeia	Pretérito imperfeito do indicativo (2) Revisões: preposições
4	Jornalismo (1) A pesca	Infinitivo pessoal Do substantivo, o adjectivo Do adjectivo, o substantivo O verbo apropriado Revisões: graus dos adjectivos, imperfeito, advérbio «tanto»
5	Jornalismo (2) Regiões de Portugal (1)	Participios regulares Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo Discurso directo/discurso indirecto Antonímia Revisões: presente do indicativo (P.I.), P.P.S.
6	Questões sociais Jornalismo (3)	Participios irregulares Voz passiva (1) Do verbo, o substantivo
7	Tempos livres (1) Poluição (1)	Partícula apassivante Voz passiva (2) Do verbo, o substantivo Do adjectivo, o advérbio

UNIDADE	Áreas Lexicais/Tópicos Vocabulares	Áreas Gramaticais/Estruturas
8	Tempos livres (2)	Pretérito perfeito composto do indicativo Voz passiva (3) Do substantivo, o adjectivo Do verbo, o substantivo Revisões: P.P.S., pronomes pessoais complemento directo, voz passiva, preposições
9	O stress O trabalho	Colocação dos pronomes Revisões: pretérito perfeito composto do indicativo (P.P.C.), interrogativos, voz passiva
10	Poluição (2)	Verbos «dever» e «poder» Verbos «estar», «andar» e «ficar» + adjectivo Do substantivo, o adjectivo
11	Tempos livres (3) Cultura portuguesa (2) Os Descobrimentos Portugueses	Futuro imperfeito do indicativo (1) Relativos invariáveis
12	Cultura portuguesa (3) Viagens Regiões de Portugal (2)	Futuro imperfeito do indicativo (2) Interrogativas de confirmação Revisões: relativos
13	Cultura portuguesa (4) Tempos Livres (4) Os Santos Populares	Colocação dos possessivos Relativos variáveis Do substantivo, o adjectivo
14	Regiões de Portugal (3) Tempos livres (5)	Condicional presente (1) Derivação por prefixação Do substantivo, o adjectivo Revisões: pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo
15	O Fado Cultura portuguesa (5)	Condicional presente (2) Derivação por sufixação (1) Advérbio «antes» Revisões: relativos, locuções conjuncionais

UNIDADE	Áreas Lexicais/Tópicos Vocabulares	Áreas Gramaticais/Estruturas
16	Mobiliário urbano	Infinitivo impessoal Contração dos pronomes complemento directo com complemento indirecto Revisões: graus dos adjectivos, conjugação pronominal
17	A emigração açoriana Regiões de Portugal (4)	Substantivos colectivos Advérbios em <i>-mente</i> Revisões: imperativo negativo, imperativo afirmativo, flexão dos adjectivos, voz passiva, voz activa
18	A tourada à portuguesa Cultura portuguesa (6) Tempos livres (6)	Particípios duplos Do substantivo, o adjectivo Do adjectivo, o substantivo
19	O Carnaval em Portugal Cultura portuguesa (7) Regiões de Portugal (5)	Gerúndio «ser» vs. «estar» Revisões: P.P.S., condicional
20	A Feira da Ladra Cultura portuguesa (8) Tempos livres (8)	Conjugação perifrástica: ir + gerúndio Derivação por sufixação (2)



Áreas gramaticais/Estruturas

Expressões de tempo com **desde e há**

Conjugação perifrástica: **acabar de + infinitivo**

andar a + infinitivo

Locuções prepositivas: **em vez de**

Diálogo



- Nuno:** Parabéns, vó.
- Avó São:** Olá, meu filho. Dá cá um beijinho. Quando é que voltaste?
- Nuno:** Acabei de chegar, ainda nem fui a casa.
- Avó São:** E então a reportagem correu bem?
- Nuno:** Esta primeira fase é um pouco cansativa, mas muito interessante. Já andamos a fazer este trabalho desde Janeiro e no fim do mês temos de lá voltar.
- Bom, vó, mas diga lá, quantos anos faz. Cinquenta?**
- Avó São:** Ora, não brinques. Já entrei na casa dos setenta.
- Nuno:** Então tome lá esta prendinha. É só uma lembrança, porque já sabe que ando sempre *liso*.
- Avó São:** Porque é que foste gastar dinheiro comigo, filho? A tua presença é que conta.
- Nuno:** Obrigado, vó. Mas onde é que estão os outros? Não os vejo há dois meses.
- Avó São:** A Inês está na faculdade e os teus pais nunca chegam a casa antes das 18:30.
- Nuno:** Jantamos em casa ou vamos festejar os seus anos a algum lado?
- Avó São:** Comemos em casa. Eu própria preparei o jantar e a tua mãe logo traz um bolo.
- Nuno:** Ainda bem. Não há como a comida da avó e de restaurantes estou eu farto.



— Vamos lá falar!

Oralidade 1

Os dois irmãos, o Nuno e a Inês, estão na sala a conversar:

Inês: Onde é que tiveste de ir, desta vez?

Nuno: Desta vez, tive de ir à Madeira. (Madeira)

Inês: O que é que lá foste fazer?

Nuno: _____ (reportagem fotográfica)

Inês: Quanto tempo é que lá estiveste?

Nuno: _____ (quinze dias)

Inês: Onde é que ficaste?

Nuno: _____ (Hotel Atlântico)

Inês: Quando é que vieste?

Nuno: _____ (hoje de manhã)

UNIDADE 1

Oralidade 2

Exemplo:

- | |
|---------------------------|
| — Tens uma caneta? |
| — Tenho. Toma lá. |
| — Precisas do dicionário? |
| — Preciso. Dá cá. |

1. — Emprestas-me a tua máquina fotográfica? 4. — Posso levar essa revista?

2. — Trouxeste-me alguma coisa?

5. — Sabes como é que isto trabalha?

3. — Queres ver as fotografias que eu tirei?

6. — Estes óculos são teus?

Oralidade 3

A avó São está a dar conselhos ao Nuno:

Nuno: Estou cheio de sede...

Avó: *Bebe um sumo de laranja.*

(beber / sumo de laranja)

Nuno: E estou a ficar com dores de cabeça.

Avó:

(tomar / comprimido)

Nuno: Sim. É melhor. A viagem foi muito cansativa...

Avó :

(deitar-se / bocadinho)

Nuno: Não posso. Ainda tenho de ir ao jornal.

Avó :

(esquecer-se / jantar)

Nuno: Ai não esqueço não. Já estou cá com uma fome!

Avó :

(ir / cozinha)

e

(fazer / sandes)

Nuno: Já não tenho tempo. Até já, vó.

Avó : Até já.

(vir / tarde)

Apresentação 1

Passado recente
acabar de (P.P.S.) + infinitivo
O Nuno chegou agora mesmo. O Nuno acabou de chegar.

Oralidade 4

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Saíram agora mesmo. | 4. Guardei a máquina agora mesmo. |
| 2. Levantei-me agora mesmo. | 5. Falámos com ele agora mesmo. |
| 3. O Nuno telefonou-me agora mesmo. | 6. Vi-os agora mesmo. |

Oralidade 5

Exemplo:

— Quando é que voltaste?

(chegar / ir a casa)— Acabei de chegar, ainda nem fui a casa.

- | | |
|---|---|
| 1. — Sabes do jornal?
<i>(ler / arrumar)</i> | 4. — Quando é que o Nuno voltou?
<i>(chegar / ver os pais)</i> |
| 2. — A Inês já está a pé?
<i>(levantar-se / tomar banho)</i> | 5. — Já chegou há muito tempo?
<i>(entrar / despir o casaco)</i> |
| 3. — Eles ainda cá estão?
<i>(sair / ter tempo de chegar ao carro)</i> | 6. — O relatório já está pronto?
<i>(escrever / reler)</i> |

Oralidade 6

Exemplo:

ela / fazer o almoçoEla vai fazer o almoço.Ela está a fazer o almoço.Ela acabou de fazer o almoço.

- | | |
|---------------------------------------|-----------------------|
| 1. eu / fazer as camas | 4. elas / ver o filme |
| 2. ele / telefonar para o consultório | 5. eu / tomar duche |
| 3. eles / ler o jornal | 6. ela / pôr a mesa |

Não os vejo desde Janeiro.

desde — indica que o período decorre a partir de um determinado momento.

Não os vejo **há** dois meses.

há — indica que se trata de **um** determinado **período** de tempo.

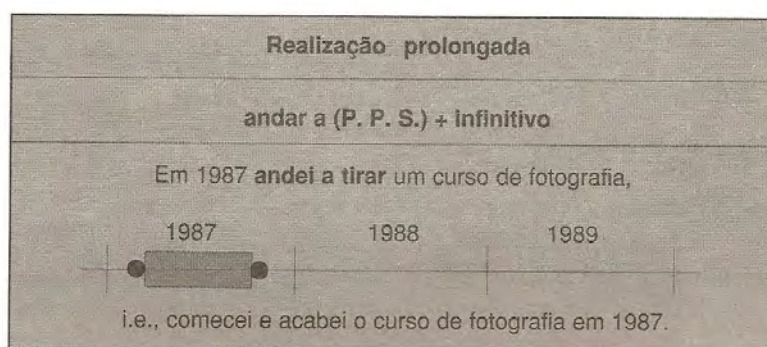
1. São 15:00. Ele está a estudar **desde** o meio-dia; está a estudar **há** três horas.
2. Estamos em 1990. Ando nesta escola **há** dois anos; ando nesta escola **desde** 1988.
3. Estamos em Outubro. Ele vive no Porto **há** sete meses; vive lá **desde** Março.

1. Está doente _____ quinze dias.
2. Não lhes escrevo _____ o mês passado.
3. _____ quanto tempo é que trabalham para o jornal?

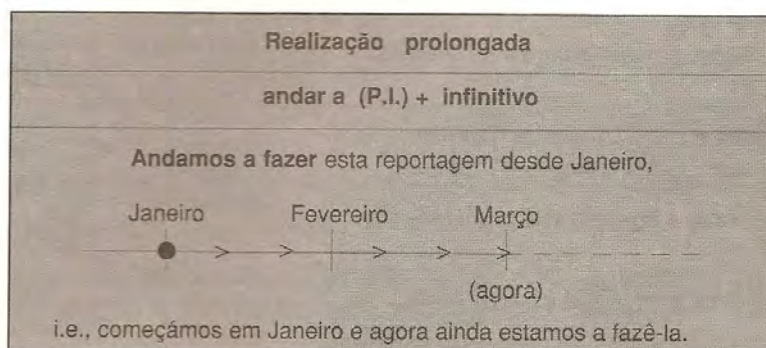
4. Trabalhamos lá _____ dois anos.
5. O Nuno está a viver num apartamento _____ os vinte anos.
6. Estamos à espera do autocarro _____ meia hora.
7. Não como nada _____ as nove. Estou cheia de fome!
8. _____ quando é que ela anda na faculdade?
9. Anda lá _____ 1984.
10. Não saio com eles _____ muito tempo.

Apresentação 3

A



B



UNIDADE 1

Oralidade 9

Exemplo:

1987 / (eu) / tirar / curso de fotografia

Em 1987 andei a tirar um curso de fotografia.

1. férias grandes / Inês / trabalhar / restaurante

2. Julho / (nós) / pintar / casa

3. mês passado / Diogo / tirar / carta de condução

4. férias do Natal / (eu) / ler / "Os Maias"

5. terça-feira / (eles) / tratar / passaportes

Oralidade 10

Exemplo:

Começámos a fazer esta reportagem em Janeiro.

↓ ↓
Andamos a fazer esta reportagem desde Janeiro.

1. Comecei a estudar português em 1987.

2. Ele começou a pagar o carro em Fevereiro.

3. Começaram a tirar fotografias na segunda-feira.

4. Ela começou a fazer o trabalho em Maio.

5. Começámos a arranjar a casa no Verão

Texto



A família Vilar

Nome: Maria da Conceição da Silva Reis Moreira
Idade: 70 anos
Estado Civil: Viúva
Profissão: Doméstica

A avó São vive em casa da filha desde que o marido morreu. No entanto, continua a dar-se com os amigos e sempre que pode vai viajar com eles.



Nome: Afonso Marques Vilar
Idade: 52 anos
Estado Civil: Casado
Profissão: Advogado

O Dr. Vilar é consultor jurídico numa companhia de seguros. Para além disso, tem um escritório com mais dois colegas, onde costuma ir ao fim da tarde.



Nome: Maria Helena Reis Moreira Vilar
Idade: 47 anos
Estado Civil: Casada
Profissão: Assistente Social

A D. Helena (Lena) trabalha para a Câmara Municipal de Lisboa há alguns anos. Neste momento colabora num projecto de alargamento de jardins de infância em bairros sociais.



Nome: Inês Moreira Vilar
Idade: 25 anos
Estado Civil: Solteira
Profissão: Estudante

A Inês está no último ano de Relações Internacionais. Já tem ideias claras sobre o que há-de fazer mais tarde. Em vez de seguir a carreira diplomática, quer antes ficar ligada ao mundo das empresas.



Nome: Nuno Moreira Vilar
Idade: 23 anos
Estado Civil: Solteiro
Profissão: Fotógrafo

O Nuno trabalha num jornal desde os vinte anos. Quando acabou o secundário, não quis ir para a faculdade e foi tirar um curso de fotografia à Suécia. Vive com um amigo num apartamento em Carcavelos.



— Vamos lá escrever!

Compreensão

1. Com quem é que a D. Conceição mora? Porquê?
2. Qual é a profissão do Dr. Vilar? Onde é que ele trabalha?
3. O que é que a D. Helena faz? Em que é que ela está a trabalhar neste momento?
4. Que curso é que a Inês está a tirar? O que é que pretende fazer no futuro?
5. Há quanto tempo é que o Nuno trabalha no jornal? O que é que ele lá faz?

Escrita 1

Quando o Nuno chegou ao Hotel Atlântico, teve de preencher uma ficha de identificação.

HOTEL ATLÂNTICO		
Nome: <u>Nuno</u>	Apelido: <u>Moreira Vilar</u>	Data de nascimento: <u>14/07/65</u>
Naturalidade: <u>Leiria</u>	Nacionalidade: <u>Portuguesa</u>	Estado Civil: <u>Solteiro</u>
Morada: <u>Rua 5 de Outubro, 74 - 9.º Fte. - Carcavelos - 2750 PAREDE</u>		
Passaporte/BI n.º: <u>039955714</u>	Profissão: <u>Fotógrafo</u>	Local de trabalho: <u>Jornal da Cidade — Lisboa</u>

Agora preencha uma ficha idêntica à anterior com os seus dados pessoais.

HOTEL ATLÂNTICO		
Nome: _____	Apelido: _____	Data de nascimento: _____
Naturalidade: _____	Nacionalidade: _____	Estado Civil: _____
Morada: _____		
Passaporte/BI n.º: _____	Profissão: _____	Local de trabalho: _____

Escrita 2

Complete o diálogo.

1. _____ ?
Nuno Moreira Vilar.
2. _____ ?
14 de Julho de 1965.
3. _____ ?
Solteiro.
4. _____ ?
Rua 5 de Outubro, 74 - 9º Fte. - Carcavelos - 2750 PAREDE.

5. _____ ?
Portuguesa.
6. _____ ?
039955714.
7. _____ ?
Fotógrafo.
8. _____ ?
Jornal da Cidade – Lisboa.

Sumário

Objectivos funcionais

Dar informações de carácter pessoal	(Ver Ficha de Identificação pág. 16)
Falar de acções que vêm do passado até ao presente	«Já andamos a fazer este trabalho desde Janeiro.» «Não os vejo há dois meses.»
Falar de acções recentemente concluídas	«Acabei de chegar (...)»
Solicitação recíproca	«Toma lá.» «Dá cá.»

Vocabulário

Substantivos e adjetivos:

o alargamento	a companhia de seguros	o fotógrafo	a presença
o apelido	o conselho	frente (adj.)	o projecto
a assistente social	o consultor jurídico	o jardim de infância	Relações Internacionais
o bairro	diplomático (adj.)	liso (adj.)	a reportagem
o bilhete de identidade	a doméstica	a Madeira	o secundário
a Câmara Municipal de Lisboa	o estado civil	o nascimento	social (adj.)
Carcavelos	a fase	a naturalidade	solteiro (adj.)
a carta de condução	a ficha de identificação	a Parede	viúvo (adj.)
casado (adj.)	a fotografia	a prendinha	
	fotográfico (adj.)		

Expressões:

Dá cá...	na casa dos	tirar	a carta de condução
dar conselhos	Não há como ...	fotografias	
dar-se com	quinze dias	Toma lá...	

Verbos:

colaborar (em)	pintar	reler	
----------------	--------	-------	--

Anexo D: As páginas iniciais (índice, prefácio e tábua de matérias) e a primeira unidade do manual *Português Sem Fronteiras 2*.

Índice

Prefácio.....	4
Tábua de matérias.....	5
Unidade 1 «Como é que se chama?».....	8
Unidade 2 «Tu é que és o amigo do Jacinto, não és?».....	14
Unidade 3 «O que é aquilo ali?».....	22
Unidade 4 «Onde está a minha bola encarnada, Jacinto?».....	32
Unidade 5 «Eu bebo o meu frio, mãe.».....	40
Revisão 1/5.....	48
Unidade 6 «Esqueço-me sempre do nome...».....	52
Unidade 7 «Sei lá! Não consigo decidir-me...».....	60
Unidade 8 «... o filme já vai começar.».....	70
Unidade 9 «Vê lá em cima da mesa da cozinha.».....	82
Unidade 10 «No avião das 8h30 deve ser difícil...».....	90
Revisão 6/10.....	98
Unidade 11 «Como foi a tua viagem?».....	102
Unidade 12 «Os meus pais mandaram-me dinheiro.».....	112
Unidade 13 «... andei a fazer arrumações e parti o braço.».....	120
Unidade 14 «Então, o que é que o médico te disse?».....	128
Unidade 15 «Acham que se pode tomar banho?».....	136
Revisão 11/15.....	143
Unidade 16 «Por onde é que vieram?».....	146
Unidade 17 «Então hoje não houve aulas, hem?!».....	154
Unidade 18 «Não me atires areia!».....	160
Unidade 19 «Onde é que puseste o martelo e as cavilhas?».....	166
Unidade 20 «Mostrámos-te tudo o que pudemos.».....	174
Revisão 16/20.....	182
Apêndice 1 — Lista de verbos — Presente e pretérito perfeito simples do indicativo.....	185
Apêndice 2 — Conjugações perifrásticas.....	186
Apêndice 3 — Imperativo.....	187
Apêndice 4 — Pronomes pessoais.....	189
Apêndice 5 — Plural dos substantivos e adjectivos.....	190
Apêndice lexical — Vocabulário.....	191
Apêndice lexical — Expressões.....	203



■ Países de língua oficial portuguesa
 ▨ Países onde a língua portuguesa se conserva como língua de cultura

PREFÁCIO

Decorridos que estão dois anos de trabalho com o **Português Sem Fronteiras** em Timor e perante a necessidade fortemente sentida de que o material didáctico para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa estivesse de acordo com a realidade local, assumiram as autoras o compromisso de fazer a adaptação do referido material a nível do contexto situacional, isto é, ajustando a *acção* para Timor, por forma a que os alunos (e professores) timorenses se sentissem familiarizados com os cenários e realidades, mentalidades e vivências evocados.

Surge assim o **Português em Timor**, tendo como consultor sócio-cultural Luís Costa, timorense, professor de tétum na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, coordenador do "Programa de Língua Portuguesa em Timor" no Instituto Camões em Lisboa, autor do "Dicionário de Tétum – Português" e do "Guia de Conversação Português – Tétum", sem a colaboração do qual este projecto não seria de todo possível.

AS AUTORAS

LIA MAKLOKEK

Lia tiha tinan rua bainhira serbisu **Português Sem Fronteiras** nian hahú iha rai-Timór. Iha tempu ne'e nia laran ami komprende katak ema sira ne'ebé hanorin ka aprende lia-português presiza materiál pedagójiku ne'ebé haleno Timoroan sira-nia kultura rasik. Tan ne'e ami haka'as an hodi fila livru ne'e nia isin ba realidade lokal, katak hatudu ema, hahalok, hanoin no situasaun sira ne'ebé Timór Lorosa'e nian, la'ós raiseluk nian.

Tan ne'e, mosu kursu **Português em Timor**. Atubele hala'o tuir kultura no lisan Timór nian, ami bolu Luís Costa, Timoroan, profesór tetun iha Fakuldade Letras Universidade Lizboa nian atu f6 konsellu no tulun oiain kona-ba ami-nia knaar. Prof. Luís Costa mak hala'o "Programa de Língua Portuguesa em Timor", iha Institutu Camões, iha Lizboa. Nia halo mós *Dicionário Tétum-Português* no *Guia de Conversação Português-Tétum*. Lahó Prof. Luís Costa nia tulun projetu ne'e kala sei ladún so'i.

AUTORA SIRA

Tábua de matérias

UNIDADE	Áreas lexicais/Tópicos vocabulares	Áreas gramaticais/Estruturais
1	Apresentações (1) Nacionalidades (1) Profissões (1)	Afirmativas/Interrogativas/Negativas (1) Artigos definidos (1) Interrogativos (1) Presente do indicativo (P.I.): ser (1); as formas «chamo-me»/«chama-se» Pronomes pessoais sujeito/tratamento (1)
2	Apresentações (2) Cumprimentos Família Nacionalidades (2)/Naturalidade Profissões (2)	Afirmativas/Interrogativas/Negativas (2) Artigos definidos (2) Interrogativas de confirmação Interrogativos (2) Preposições (1) P.I.: ser (2) Pronomes pessoais sujeito/tratamento (2)
3	A escola (1) Dados pessoais Despedidas (1) Idade Países/Cidades	Advérbios de lugar Artigos indefinidos Cardinais (1) Demonstrativos Interrogativos (3) P.I.: ter; regulares em -ar
4	A casa Cores Estações do ano (1)	Concordância do adjectivo com o substantivo Interrogativos (4) Possessivos Preposições (lugar) (2) P.I.: estar ser v. estar (1)
5	Comida/Bebida (1) Datas Dias da semana Meses do ano Refeições	Advérbios de tempo (1) Cardinais (2) Conjugação perifrástica: estar a + infinitivo Interrogativos (5) P.I.: regulares em -er; a forma «há» P.I. v. conjugação perifrástica
6	Aniversário Comida/Bebida (2) Épocas festivas Estações do ano (2) Horas	Advérbios de tempo (2) Conjugação pronominal reflexa Interrogativos (6) Preposições (tempo) (3) P.I.: irregulares em -er (1) Pronomes pessoais reflexos e sua colocação ser v. estar (2)

UNIDADE	Áreas lexicais/Tópicos vocabulares	Áreas gramaticais/Estruturais
7	Compras (1) Dinheiro Vestuário	Cardinais (3) Interrogativos (7) Ordinais P.I.: irregulares em -er (2); regulares em -ir Pronomes pessoais complemento indirecto (1)
8	Movimentações (1) Tempos livres (1)	Conjugação perifrástica: ir + infinitivo Graus dos adjectivos/adverbios (1) Interrogativos (8) Preposições (4) P.I.: irregulares em -ir (1); verbos em -air
9	Alimentos Compras (2) Dinheiro Unidades de peso	Adverbios de tempo (3) Imperativo (1) Indefinidos (1) P.I.: irregulares em -ar; irregulares em -er (3)
10	Escritório Marcações/Reservas Meios de transporte Negócios (1) Telefone (1)	Imperativo (2) Preposições (5) Verbos auxiliares de modalidade
11	Desporto Negócios (2)	Adverbios de tempo (4) Graus dos adjectivos/adverbios (2) «Há» com expressões de tempo Pretérito perfeito simples do indicativo (P.P.S.): ir; ser; estar; ter
12	Bancos Correios Preenchimento de impressos	P.I. v. P.P.S. P.P.S.: regulares em -ar
13	A saúde O corpo humano	Adverbios de quantidade Conjunções (1) Indefinidos (2) P.I.: verbos em -oer (3ª pessoa) P.P.S.: regulares em -er e -ir; verbos em -air; irregulares em -er (1)
14	Cultura/Tradições (1) Telefone (2)	Conjunções (2) P.P.S.: irregulares em -er (2) Pronomes pessoais complemento directo (1); circunstancial (1)

UNIDADE	Áreas lexicais/Tópicos vocabulares	Áreas gramaticais/Estruturais
15	Cultura/Tradições (2) Tempos livres (2)	Frases exclamativas Partícula apassivante P.P.S.: irregulares em -er (3) Revisões: P.P.S.
16	Movimentações (2) Tempos livres (3)	Conjugação perifrástica: haver de + infinitivo Interrogativos (9) Preposições (6) P.P.S.: irregulares em -ir Revisões: P.I.; P.P.S. Sinonímia
17	A escola (2) Arte e cultura	P.P.S.: irregulares em -er (4); a forma «houve» Pronomes pessoais complemento directo (2); indirecto (2) Revisões: P.I.; P.P.S.
18	Tempos livres (4)	Imperativo (3) P.P.S.: irregulares em -ar Revisões: imperativo; P.P.S.
19	Tempos livres (5)	Conjunções (3) P.P.S.: irregulares em -er (5) Pronomes pessoais complemento directo (3) Revisões: P.P.S.; imperativo
20	Despedidas (2) Partida/Regresso	P.P.S.: irregulares em -er (6) Pronomes pessoais complemento circunstancial (2) Revisões: P.I.; P.P.S.; preposições



Áreas gramaticais/Estruturas - Tuir gramátika/Oinsá ko'alia

Pronomes pessoais sujeito:
Pronome pesoál sujeito:

eu, você, ele, ela

As formas verbais:
Verbu nia forma:

me chamo, chamo-me, se chama, chama-se, sou, é

Artigos definidos (singular):
Artigu definidu (singulár):

o, a

Advérbios:
Advérbiu:
Conjunções:
Konjunsau:
Interrogativos:
Interrogativu/Liafuan mahusuk:
Preposições:
Prepozisaun:

não, sim, também

e, mas, ou

como, qual

de

Diálogo - Dada-lia

Carlos: Bom dia. Eu chamo-me Carlos Dias.
E você? Como é que se chama?

Maria: Chamo-me Maria Guterres.

Carlos: Eu sou professor. E você?

Maria: Sou secretária.

Carlos: Sou português. Você também é portuguesa?

Maria: Não, não sou portuguesa. Sou timorense.

**— Vamos lá falar! - Mai ita ko'alia!****Apresentação 1 - Hodi fó-hatene 1**

Pergunta - Husu	Resposta - Hatán
Como (é que eu) me chamo?	(Você) chama-se...
Como (é que você) se chama?	(Eu) chamo-me...
Como (é que ele/ela) se chama?	(Ele/ela) chama-se...

Oralidade 1 - Hodi ko'alia 1

- | | |
|---|--|
| 1. — Como se chama?
— Chamo-me _____. | 4. — Com é que ela se chama?
— Chama-se _____. |
| 2. — Como é que você se chama?
— Chamo-me _____. | 5. — Como é que ele se chama?
— Chama-se _____. |
| 3. — E você? Como se chama?
— Chamo-me _____. | 6. — Como é que eu me chamo?
— Você chama-se _____. |

Oralidade 2 - Hodi ko'alia 2

Exemplo:
Banati: Eu chamo-me José.

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| 1. Eu _____ Conceição. | 4. Ele _____ António. |
| 2. Você _____ João. | 5. Eu _____ Paulo. |
| 3. Ela _____ Fátima. | 6. Você _____ Lurdes. |

Oralidade 3 - Hodi ko'alia 3

Exemplo:
Banati: — Ele chama-se Manuel.
— Como é que ele se chama?

— Você chama-se Maria.
— Como é que eu me chamo?

- | | |
|--|--|
| 1. — Ela chama-se Rosa.
— Como _____? | 2. — Você chama-se Jacinto.
— Como _____? |
|--|--|

UNIDADE 1

3. — Eu chamo-me Ana.
— Como _____?
4. — Chama-se Maria.
— Como _____?
5. — Chamo-me Carlos.
— Como _____?
6. — Ele chama-se João.
— Como _____?

Apresentação 2 - Hodi fó-hatene 2

Afirmativa Katak sín/loos	Negativa Katak lae/la loos
(Eu) sou	(Eu) não sou
(Você/ele/ela) é	(Você/ele/ela) não é

Oralidade 4 - Hodi ko'alia 4

1. Eu sou professora, não sou aluna.
2. Ele é aluno, não é professor.
3. Ela é cozinheira, não é secretária.
4. Você é pescador, não é agricultor.
5. Você é médica, não é enfermeira.
6. Você é tradutora, não é intérprete.

Oralidade 5 - Hodi ko'alia 5

Exemplo:
Banati:

Ele é professor.

1. Eu _____ aluno.
2. Você _____ catequista.
3. Ele não _____ engenheiro.
4. Eu não _____ agricultor.
5. Ela _____ funcionária pública.
6. Você não _____ pastor.

Oralidade 6 - Hodi ko'alia 6

Exemplo:
Banati:

— Eu sou portuguesa? (*Sim*)
— Sim, você é portuguesa.
— Ele é português? (*Não / americano*)
— Não, não é. É americano.

1. — Ela é timorense? (*Sim*)
_____.
2. — Você é indonésio? (*Não / malaio*)
_____.
3. — Eu sou australiana? (*Não / neozelandesa*)
_____.
4. — Ele é português? (*Não / brasileiro*)
_____.
5. — Sou japonês? (*Sim*)
_____.
6. — Você é tailandês? (*Não / filipino*)
_____.

Apresentação 3 - Hodi fó-hatene 3

Artigos definidos Artigu definidu	
singular singulár	
masculino mane/aman	feminino feto/inan
o	a

Oralidade 7 - Hodi ko'alia 7

1. ____ Luís é timorense, mas ____ Burhan é tailandesa.
2. ____ catequista chama-se Manuel.
3. ____ Yoko é japonesa e ____ Masao também é japonês.
4. ____ João é comerciante e ____ Teresa é empregada de balcão.
5. ____ cozinheira chama-se Maria.

**Texto - Testu**

"Boa tarde. Chamo-me Madalena, sou timorense e sou professora. O Carlos também é professor, mas não é timorense, é português.

A Susan é australiana e é secretária. A Joana também é secretária, mas não é australiana, é timorense.

O Masao é japonês e a Yoko também é japonesa. Ele é médico e ela é enfermeira."

**— Vamos lá escrever! - Mai ita hakerek!****Compreensão - Hodi komprende**

1. Como é que se chama a professora?

2. Qual é a nacionalidade do Carlos?

3. O Carlos é aluno ou professor?

4. A Susan é australiana. E a Joana? Também é australiana?

5. Qual é a profissão do Masao e da Yoko?

UNIDADE 1

Escrita 1 - Hakerek 1

Exemplo: A / Yoko / e / é / japonesa / Chung Kyu / o / sul coreano / é /
Banati: A Yoko é japonesa e o Chung Kyu é sul coreano.

- O / Bambang / cozinheira / é / mas / Jacob / é / a / pastor /.
- Qual / a / é / do / nacionalidade / Amir /?
- Eu / professora / sou / e / portuguesa / sou /.
- Como / se chama / é que / vendedora / a /?
- Você / médico / é / enfermeiro / ou /?

Escrita 2 - Hakerek 2

Complete com: chama-se / se chama / sou / é / é que / eu / ele / ela / e / ou / mas /
 Kompleta ho: qual / a / nacionalidade / profissão / não / timorense / aluno

- Ela _____ Rohana, _____ indonésia e _____ tradutora.
- E ele? Como _____ ele _____?
- _____ chama-se Xao Xi, é vietnamita _____ é pescador.
- _____ Lurdes _____ professora _____ aluna?
- _____ é professora, _____ ele é _____.
- E você? _____ chamo-me Pedro, sou _____ e _____ agricultor.
- E _____ é a _____ da Conceição? Ela _____ empregada de balcão?
- _____, é funcionária pública.
- Qual _____ a _____ e a _____ do Amir?
- Ele _____ indiano e _____ taxista.

Escrita 3 - Hakerek 3

NOME	PAÍS	NACIONALIDADE	LÍNGUA	PROFISSÃO
Carlos	Portugal	português	português	professor
Jacinto	Timor-Leste		tétum e português	estudante
Susan	Austrália	australiana	inglês	
Bambang	Malásia		malaio	
Rohana	Indonésia		bahasa indonésio	
Burhan	Tailândia		tai	vendedora
Jacob	Filipinas		filipino	
Xao Xi	Vietname		vietnamita	
Peter	Nova Zelândia		inglês	engenheiro
Amir	Índia		hindi	
Chung Kyu	Coreia do Sul		coreano	comerciante
Yoko	Japão		japonês	
Roberto	Brasil		português	missionário
John	Estados Unidos da América		inglês	médico

Sumário - Sumáriu

Objectivos funcionais - Oinsá sei ko'alia

Cumprimentar	«Bom dia.»
Hodi hasé malu	«Boa tarde.»
Dar ênfase	«Como é que se chama?»
Hodi fó kbiit	
Dar informações pessoais	«Chamo-me Madalena.»
Hodi fó-hatene an	«Sou professora.»
	«Sou timorense.»
Pedir informações pessoais	«Como é que se chama?»
Hodi husu lia kona-ba ema rumá	«Qual é a profissão da Conceição?»
	«Qual é a nacionalidade do Carlos?»

Vocabulário - Vokabuláriu

Substantivos e adjectivos - Substantivu no adjetivu

o agricultor	to'os-na'in; agrikultór	a língua	lian; dalen
o aluno	alunu	a malaio (adj.)	lia-mala'u; mala'u
o americano (adj.)	amerikanu; Amérika nian	a Malásia	rai-Malázia
a Austrália	rai-Austrália	o médico	doutór; mediku
o australiano (adj.)	Austrália nian; australianu	o missionário	na'i-lulik misionáriu;
o bahasa indonésio (adj.)	lia-indonézia		padre misionáriu
o balcão	balkaun; meza hodi serve	a nacionalidade	nasionalidade; hosi rain
o bom (adj.)	di'ak		ne'ebé
o Brasil	rai-Brazíl	neozelandês (adj.)	Novazelândia nian;
o brasileiro (adj.)	Brazíl nian; brazileiru		neozelandês; Zelândia
o catequista	katekista		Foun nian
o comerciante	fila-liman na'in; kontratu-	o nome	naran
	-na'in	a Nova Zelândia	rai-Novazelândia;
a Coreia do Sul	rai-Koreia Loor; rai-Koreia	o país	rai-Zelândia Foun
	Kraik	o pastor	país; rain
o coreano (adj.)	lia-koreanu; Koreia nian		...atan; bibi-atan (p. de
			ovelhas); karau-atan (pastor
o cozinheiro	te'in-na'in; makte'in		de búfalos)
o dia	loron	o pescador	maktihak; peskadór
o empregado de balcão	ema-serbisu iha balkaun	Portugal	rai-Portugál
o enfermeiro	enfermeiru	português (adj.)	Portugál nian; lia-portugés;
o engenheiro	enjeñeiru		portugés
os Estados Unidos da	Klibur Estadu Amérika	o professor	profesór; mestre
América		a profissão	knaar; profisaun
o estudante	estudante	público (adj.)	públiku
as Filipinas	rai-Filipinas	a secretária	sekretária
o filipino (adj.)	filipinu; lia-Filipinas;	sul coreano (adj.)	sulkoreanu; Koreia Tasi-
	Filipinas nian		-Mane nian
o funcionário público	ema-serbisu ba estadu;	tai (adj.)	lia-tailandés
	funshonáriu públiku	a tailandês (adj.)	Tailândia nian; tailandés
o hindi (adj.)	lia-indi	a Tailândia	rai-Tailândia
a Índia	rai-Índia	a tarde	loraik; loro-kraik
o indiano (adj.)	Índia nian; indianu	o taxista	ema kaer taksi; taksista
a Indonésia	Indonézia	tétum (adj.)	tetun
o indonésio (adj.)	ema Indonézia	Timor-Leste	Timór Lorosa'e
o inglês (adj.)	Inglaterra nian; lia-inglês	timorense (adj.)	timoroan; Timór nian
o intérprete	durubasa	o tradutor	tradutór
o Japão	rai-Japaun	o vendedor	ema la'an sasán; makfa'an
o japonês (adj.)	Japaun nian; lia-japonés;	o Vietname	rai-Vietname
	japonés	vietnamita (adj.)	Vietname nian;
			vietnamita; lia-vietnamita

Expressões - Espresaun

Boa tarde. - Botarde.	Bom dia. - Bondia.	...é que... - ...maka...	
-----------------------	--------------------	--------------------------	--

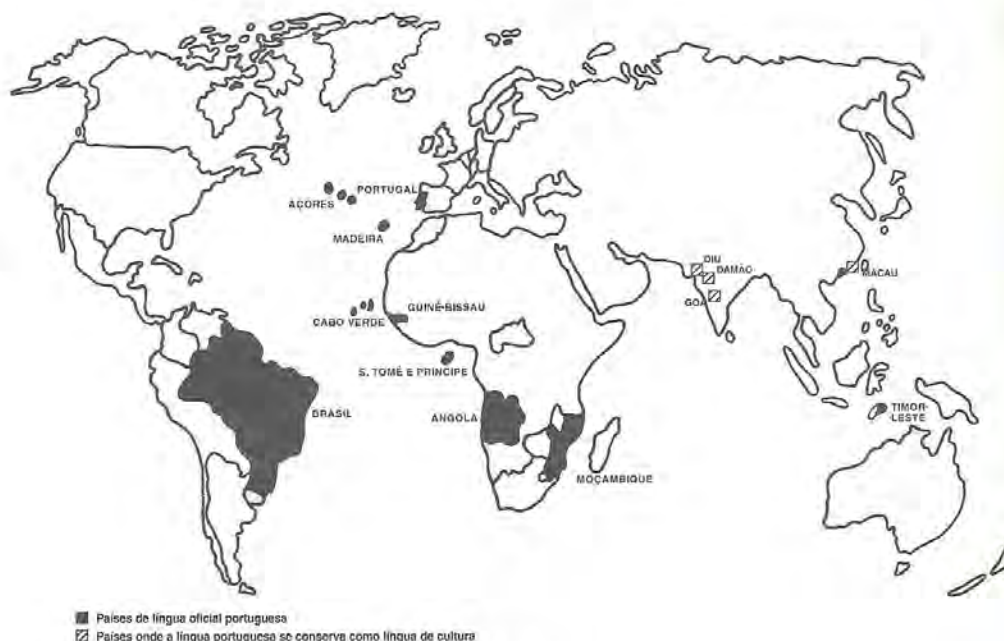
Verbos - Verbu

chamar-se - naran	ser - (tetun la iha verbu "ser")		
-------------------	----------------------------------	--	--

Anexo E: As páginas iniciais (índice, prefácio e tabela de matérias) e a primeira unidade do manual *Português em Timor 1*.

Índice

Prefácio.....	4
Tábua de matérias.....	5
Unidade 1 «Acabei de chegar, ainda nem fui a casa.»	8
Unidade 2 «Faziam sempre umas cenas lindas.»	18
Unidade 3 «Tinham bailes e tudo!!!»	26
Unidade 4 «(...) para serem pescadores é preciso ir à escola?»	34
Unidade 5 «(...) os pescadores (...) ainda não tinham chegado.»	42
Revisão 1/5	50
Unidade 6 «(...) todas estas crianças têm de ser vacinadas.»	54
Unidade 7 «A escola já está informada?»	62
Unidade 8 «Tens andado com um ar cansado.»	68
Unidade 9 «O teu trabalho tem-te absorvido quase 24 horas por dia!»	76
Unidade 10 «(...) a nossa saúde pode ser afectada.»	82
Revisão 6/10	88
Unidade 11 «(...) haverá um debate em que (...) me irão pôr várias questões.» ..	90
Unidade 12 «(...) farei tudo o que o médico me disse.»	98
Unidade 13 «(...) conheço lá uma tasquinha, cujo dono é o pai de um colega meu.» ..	106
Unidade 14 «Não me importaria nada de estudar aqui.»	114
Unidade 15 «Então poderíamos ir antes àquele bar (...)»	124
Revisão 11/15	132
Unidade 16 «Foi o Luís que mos emprestou.»	134
Unidade 17 «Vê lá se te esqueces!»	144
Unidade 18 «E às vezes (...) são feridos ou mortos.»	154
Unidade 19 «Em chegando a época do arrolamento, (...) tudo tinha um ar festivo (...)» ..	162
Unidade 20 «Então vão andando para a cervejaria (...)»	170
Revisão 16/20	178
Apêndice lexical — Vocabulário	180
Apêndice lexical — Expressões	191
Bibliografia e fontes	192



PREFÁCIO

Decorridos que estão alguns anos de trabalho com o **Português Sem Fronteiras** em Timor e perante a necessidade fortemente sentida de que o material didáctico para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa estivesse de acordo com a realidade local, assumiram as autoras o compromisso de fazer a adaptação do referido material a nível do contexto situacional, isto é, ajustando a *acção* para Timor, por forma a que os alunos (e professores) timorenses se sentissem familiarizados com os cenários e realidades, mentalidades e vivências evocados.

Lançado o repto, as autoras, com base na sua longa experiência de ensino e elaboração de materiais didácticos na área do PLE e PL2, implementaram o projecto **Português em Timor**, de que agora se edita o Livro 2.

A grande aceitação alcançada pelo Livro 1 assegura a validade do método, pela certeza de estar a preencher uma lacuna que a posição do português como uma das línguas oficiais de Timor-Leste exigia que fosse colmatada.

Uma vez mais, não podemos deixar de realçar a prestimosa colaboração do Dr. Luís Costa como consultor sociocultural, que em muito contribuiu para a viabilização deste projecto.

AS AUTORAS

LIA MAKLOLEK

Liu tiha tinan ruma uainhira hala'o knaar ho **Português Sem Fronteiras** (Portugés ba Rai-ketan Laek) iha Timór, tan hotu-hotu sente tebe-tebes katak livru ne'ebé hodi hanorin/aprende lia portugés sei halo tuir buat ne'ebé la'o iha rai ne'e, autór sira hakotu katak sei adapta livru ne'e ba hahalok loroloron nian, katak, halo *hahalok* kona rasik ba Timór, atu nune'e alunu (no profesór) timoroan sira sente hanesan sira nian rasik buat kona-ba ema, hahalok, hanoin no moris.

Hato'o tiha lia sadik, autór sira, tan sira nia esperiênsia barak hodi hanorin no knaar ne'ebé kair hodi halo livru kona-ba PLE no PL2, sira hala'o projetu Portugés iha Timór, ne'ebé oras ne'e halo atu sai dadaun Livru 2.

Ema barak buka Livru 1 ne'e hodi hatudu katak métodu ne'e di'ak duni, tan hatene katak bá taka fatin mamuk ida ne'ebé mosu tan lia portugés mosu hanesan Timor Lorosa'e nia lia ofisiál hodi teer katak sei halo atu taka mamuk ne'e.

Dala ida tan, ami la bele haluha Dr. Luís Costa nia tulun kona-ba timoroan nia lisan no kultura hodi leno ami-nia knaar atu bele hala'o didi'ak projetu ida-ne'e.

AUTÓR SIRA

Tábua de matérias

UNIDADE	Áreas lexicais/Tópicos vocabulares	Áreas gramaticais/Estruturais
1	Família (1) Dados pessoais	Expressões de tempo Conjugação perifrástica (1) Revisões: pretérito perfeito simples do indicativo (P.P.S.), imperativo, conjugação perifrástica
2	Família (2)	Conjugação perifrástica (2) Pretérito imperfeito do indicativo (1) Revisões: pronomes pessoais complemento directo e indirecto, imperativo
3	Cultura timorense: a vida na aldeia	Pretérito imperfeito do indicativo (2) Revisões: preposições
4	Jornalismo (1) A pesca	Infinitivo pessoal Do substantivo, o adjectivo Do adjectivo, o substantivo O verbo apropriado Revisões: graus dos adjectivos, imperfeito, advérbio «tanto»
5	Jornalismo (2) História de Timor (1)	Particípios regulares Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo Discurso directo/discurso indirecto Antonímia Revisões: presente do indicativo (P.I.), P.P.S.
6	Questões sociais O sistema de saúde	Particípios irregulares Voz passiva (1) Do adjectivo, o substantivo Do substantivo, o adjectivo
7	Actividades culturais (1)	Partícula apassivante Voz passiva (2) Do verbo, o substantivo
8	Tempos livres (1) O turismo	Pretérito perfeito composto do indicativo Voz passiva (3) Do substantivo, o adjectivo Do verbo, o substantivo Revisões: P.P.S., pronomes pessoais complemento directo, voz passiva, preposições

UNIDADE	Áreas lexicais/Tópicos vocabulares	Áreas gramaticais/Estruturais
9	O stresse O trabalho	Colocação dos pronomes Revisões: pretérito perfeito composto do indicativo (P.P.C.), interrogativos, voz passiva
10	Poluição Regiões de Timor (2)	Verbos «dever» e «poder» Verbos «estar», «andar» e «ficar» + adjectivo Do substantivo, o adjectivo Do adjectivo, o substantivo
11	Actividades culturais (2) Cultura timorense: diversidade linguística	Futuro imperfeito do indicativo (1) Relativos invariáveis
12	Cultura timorense: lendas Viagens	Futuro imperfeito do indicativo (2) Interrogativas de confirmação Revisões: relativos
13	Actividades recreativas Tempos livres (2)	Colocação dos possessivos Relativos variáveis Do substantivo, o substantivo Sinonímia
14	Actividades culturais (3) Projectos comunitários (educação) Questões sociais	Condicional presente (1) Derivação por prefixação Revisões: pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo Sinonímia
15	Projectos comunitários (agricultura) Questões ambientais	Condicional presente (2) Derivação por sufixação (1) Advérbio «antes» Revisões: relativos, locuções conjuncionais
16	Formação profissional Profissões Questões sociais	Infinitivo impessoal Contracção dos pronomes pessoais complemento directo com complemento indirecto
17	História de Timor	Substantivos colectivos Advérbios em <i>-mente</i> Revisões: imperativo negativo, imperativo afirmativo, flexão dos adjectivos, voz passiva, voz activa

UNIDADE	Áreas lexicais/Tópicos vocabulares	Áreas gramaticais/Estruturais
18	Cultura timorense: as caçadas	Particípios duplos Do substantivo, o verbo Do verbo, o substantivo
19	Cultura timorense: o arrolamento	Gerúndio «ser» vs. «estar» Revisões: presente, futuro, discurso indirecto
20	Cultura timorense: o <i>tais</i> Estabelecimentos de venda	Conjugação perifrástica: ir + gerúndio Derivação por sufixação (2)

UNIDADE
Matan

1

«Acabei de chegar, ainda nem
fui a casa.»



Áreas gramaticais / Estruturas - Tuir gramátika / Oinsá ko'alia

Expressões de tempo com:
Lialakun tempu nian ho:

desde e há

Conjugação perifrástica:
Konjuga verbu ho liafuan maktulun:

acabar de + infinitivo

andar a + infinitivo

Diálogo - Dada-lia

Zé Manel: Parabéns, vó.

Avó São: Olá, meu filho. Dá cá um beijinho. Quando é que voltaste?

Zé Manel: Acabei de chegar, ainda nem fui a casa.

Avó São: E então a reportagem correu bem?

Zé Manel: Esta primeira fase é um pouco cansativa, mas muito interessante.

Já andamos a fazer este trabalho desde Janeiro e no fim do mês temos de lá voltar.

Bom, vó, mas diga lá, quantos anos faz? Cinquenta?

Avó São: Ora, não brinques. Já entrei na casa dos setenta.

Zé Manel: Então tome lá esta prendinha. É só uma lembrança, porque já sabe que ando sempre 'liso'.

Avó São: Porque é que foste gastar dinheiro comigo, filho? A tua presença é que conta.

Zé Manel: Obrigado, vó. Mas onde é que estão os outros? Não os vejo há duas semanas.

Avó São: A Guida está na faculdade e os teus pais nunca chegam a casa antes das sete.

Zé Manel: Jantamos em casa ou vamos festejar os seus anos a algum lado?

Avó São: Comemos em casa. Eu própria preparei o jantar e a tua mãe fez o bolo.

Zé Manel: Ainda bem. Não há como a comida da avó e de restaurantes estou eu farto.

**— Vamos lá falar! – Mai ita ko'alia!****Oralidade 1 - Atu ko'alia 1**

Os dois irmãos, o Zé Manel e a Guida, estão na sala a conversar:

Guida: Onde é que tiveste de ir, desta vez?

Zé Manel: Desta vez, tive de ir a _____ (Bali)

Guida: O que é que foste lá fazer?

Zé Manel: _____ (reportagem
fotográfica)

Guida: Quanto tempo é que lá estiveste?

Zé Manel: _____ (quinze dias)

Guida: Onde é que ficaste?

Zé Manel: _____ (Hotel Central)

Guida: Quando é que vieste?

Zé Manel: _____ (hoje de manhã)

Oralidade 2 - Atu ko'alia 2

Exemplo:
Banati:

— Tens uma caneta?
— <u>Tenho. Toma lá.</u>
— Precisas do dicionário?
— <u>Preciso. Dá cá.</u>

- | | |
|---|---|
| 1. — Emprestas-me a tua máquina fotográfica?
— _____ | 4. — Posso levar essa revista?
— _____ |
| 2. — Trouxeste-me alguma coisa?
— _____ | 5. — Sabes como é que isto trabalha?
— _____ |
| 3. — Queres ver as fotografias que eu tirei?
— _____ | 6. — Estes óculos são teus?
— _____ |

Oralidade 3 - Atu ko'alia 3

A avó São está a dar conselhos ao Zé Manel:

Zé Manel: Estou cheio de sede...

Avó: Bebe um sumo de laranja. (beber / sumo de laranja)

Zé Manel: E estou a ficar com dores de cabeça.

Avó: _____ (tomar / comprimido)

Zé Manel: Sim. É melhor. A viagem foi muito cansativa...

Avó: _____ (deitar-se / bocadinho)

Zé Manel: Não posso. Ainda tenho de ir ao jornal.

Avó: _____ (esquecer-se / jantar)

Zé Manel: Ai não esqueço não. Já estou cá com uma fome!

Avó: _____ (ir / cozinha)

e _____ (fazer / sandes)

Zé Manel: Já não tenho tempo. Até já, vó.

Avó: Até já. _____ (vir / tarde)

Apresentação 1 — Hodi fó-hatene 1

Passado recente Tempu uluk foin liu
acabar de (P.P.S.) + infinitivo «acabar de» (P.P.S.) + infinitivu
O Zé Manel chegou agora mesmo. O Zé Manel acabou de chegar.

Oralidade 4 - Atu ko'alia 4

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 1. Saíram agora mesmo. | 4. Guardei a máquina agora mesmo. |
| 2. Levantei-me agora mesmo. | 5. Falámos com ele agora mesmo. |
| 3. O Zé Manel telefonou-me agora mesmo. | 6. Vi-os agora mesmo. |

Oralidade 5 - Atu ko'alia 5

Exemplo:
Banati:

— Quando é que voltaste?
(chegar / ir a casa)
— Acabei de chegar, ainda nem fui a casa.

- | | |
|--|--|
| 1. — Sabes do jornal?
(ler / arrumar) | 4. — Quando é que o Zé Manel voltou?
(chegar / ver os pais) |
| 2. — A Guida já está a pé?
(levantar-se / tomar banho) | 5. — Já chegou há muito tempo?
(entrar / despir o casaco) |
| 3. — Eles ainda cá estão?
(sair / ter tempo de chegar ao carro) | 6. — A roupa já está pronta?
(lavar / pendurar) |

Oralidade 6 - Atu ko'alia 6

Exemplo:
Banati:

ela / fazer o almoço
Ela vai fazer o almoço.
Ela está a fazer o almoço.
Ela acabou de fazer o almoço.

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------|
| 1. eu / fazer as camas | 4. tu / lavar o táxi |
| 2. ele / dar de comer aos animais | 5. ela / limpar o pó |
| 3. nós / fazer os trabalhos de casa | 6. vocês / pôr a mesa |

Apresentação 2 — Hodi fó-hatene 2

Expressões de tempo em relação ao presente
Lialakun tempu nian kona ba tempu daudaun

Não os vejo **desde** Janeiro.

Janeiro Fevereiro Março Abril

→ ————— → ————— → ————— → ————— →

desde — indica que o período decorre a partir de **um** determinado **momento**.
hosi — hatudu katak otas ida hadadan hahú hosi momentu ida.

Não os vejo **há** dois meses.

Janeiro Fevereiro Março

————— [] ————— [] ————— []

há — indica que se trata de **um** determinado **período** de tempo.
iha — hatudu katak buat ruma la'o tiha ona iha tempu ruma nia laran.

Oralidade 7 – Atu ko'alia 7

1. São 15:00. Ele está a estudar **desde** o meio-dia; está a estudar **há** três horas.
2. Estamos em 2005. Ando nesta escola **há** dois anos; ando nesta escola **desde** 2003.
3. Estamos em Outubro. Ele vive no Suai **há** sete meses; vive lá **desde** Março.

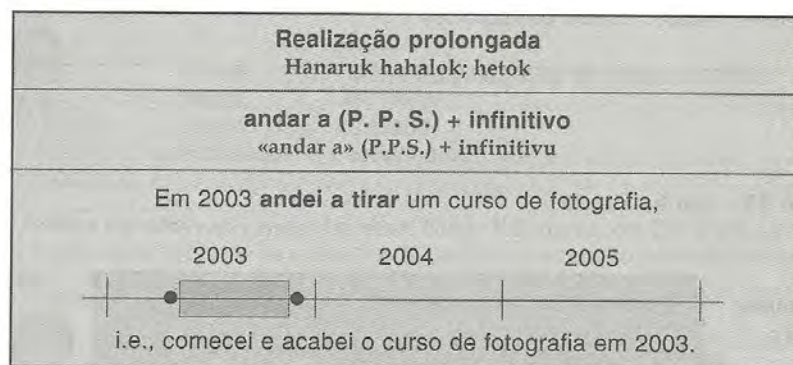
Oralidade 8 – Atu ko'alia 8

1. Está doente _____ quinze dias.
2. Não lhes escrevo _____ o mês passado.
3. _____ quanto tempo é que trabalham para o jornal?

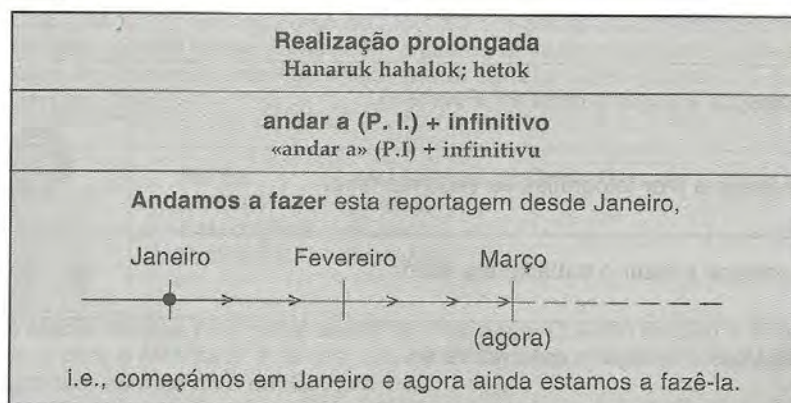
4. Trabalhamos lá _____ dois anos.
5. O Zé Manel trabalha no jornal _____ os vinte anos.
6. Estamos à espera da microlete _____ meia hora.
7. Não como nada _____ as nove. Estou cheia de fome!
8. _____ quando é que ela anda na faculdade?
9. Anda lá _____ 2001.
10. Não saio com eles _____ muito tempo.

Apresentação 3 — Hodi fó-hatene 3

A



B



Oralidade 9 – Atu ko’alia 9

Exemplo:
Banati:

2003 / (eu) / tirar / curso de fotografia

Em 2003 andei a tirar um curso de fotografia.

1. férias grandes / eles / trabalhar / campo

2. Julho / (nós) / pintar / casa

3. mês passado / ele / tirar / carta de condução

4. férias do Natal / (eu) / ler / “A Construção da Nação Timorense”, de Xanana Gusmão

5. terça-feira / (eles) / tratar / passaportes

Oralidade 10 – Atu ko’alia 10

Exemplo:
Banati:

Começámos a fazer esta reportagem **em** Janeiro.

Andamos a fazer esta reportagem desde Janeiro.

1. Comecei a estudar português em 2000.

2. Ele começou a pagar o carro em Fevereiro.

3. Começaram a tirar fotografias na segunda-feira.

4. Ela começou a fazer o trabalho em Maio.

5. Começámos a arranjar a casa no Verão.

Texto - Testu**A família Gusmão**

Nome: Maria da Conceição Sousa Alves da Costa
 Idade: 70 anos
 Estado Civil: Viúva
 Profissão: Doméstica

A avó São vive em casa da filha desde que o marido morreu. Como não trabalha, ajuda na lida da casa: é ela que vai ao mercado e cozinha para todos.



Nome: Domingos Neto Gusmão
 Idade: 52 anos
 Estado Civil: Casado
 Profissão: Técnico de telecomunicações

O Sr. Gusmão é técnico de telecomunicações na Timor Telecom. O seu trabalho obriga-o a frequentes deslocações pela ilha, já que é um dos responsáveis pela manutenção da rede de telecomunicações no país.



Nome: Maria Adelina Alves da Costa Gusmão
 Idade: 47 anos
 Estado Civil: Casada
 Profissão: Enfermeira

A D. Adelina trabalha no Hospital Nacional Guido Valadares, em Díli. Para além disso, também colabora no projecto de cuidados de saúde e prevenção nas escolas primárias do distrito.



Nome: Maria Margarida da Costa Gusmão
 Idade: 24 anos
 Estado Civil: Solteira
 Profissão: Estudante

A Guida está no 3.º ano do curso de Língua Portuguesa da Universidade Nacional de Timor-Leste. Já tem ideias claras sobre o que há-de fazer mais tarde: pretende fazer um estágio em Portugal, antes de iniciar a sua carreira como professora do ensino secundário em Timor.



Nome: José Manuel da Costa Gusmão
 Idade: 22 anos
 Estado Civil: Solteiro
 Profissão: Fotógrafo

O Zé Manel trabalha num jornal desde os vinte anos. Quando acabou o secundário, não quis ir para a faculdade e foi tirar um curso de fotografia para Darwin. Vive com um amigo num apartamento em Comoro.



— Vamos lá escrever! – Mai ita hakerek!

Compreensão – Hodi komprende

1. Com quem é que a D. Conceição mora? Porquê?
2. Onde é que o Sr. Gusmão trabalha? O que é que ele faz?
3. Qual é a profissão da D. Adelina? Em que é que ela está a trabalhar neste momento?
4. Que curso é que a Guida está a tirar? O que é que ela pretende fazer no futuro?
5. Há quanto tempo é que o Zé Manel trabalha num jornal? O que é que ele faz lá?

Escrita 1 – Hakerek 1

Quando o Zé Manel chegou ao hotel, teve de preencher uma ficha de identificação. Bainhira Zé Manel to'o ona iha Otél, nia sei hakerek lia kona-ba nia an iha fixa.

HOTEL CENTRAL

Nome: José Manuel Apelido: da Costa Gusmão Data de nascimento: 14/07/1983
 Naturalidade: Dili Nacionalidade: Timorense Estado civil: Solteiro
 Morada: Bairro da Liberdade, Comoro, Timor-Leste Profissão: Fotógrafo
 Passaporte/BI n.º: 032954 Local e data de emissão: Dili, 20/11/2003

Agora preencha uma ficha idêntica à anterior com os seus dados pessoais.
 Oras ne'e hakerek iha fixa ida hanesan ida uluk kona-ba ita an rasik.

HOTEL CENTRAL

Nome: _____ Apelido: _____ Data de nascimento: _____
 Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____ Estado civil: _____
 Morada: _____ Profissão: _____
 Passaporte/BI n.º: _____ Local e data de emissão: _____

Escrita 2 – Hakerek 2

Complete o diálogo.
 Kompleta lia dada ne'e.

1. Funcionário: _____
 Zé Manel: José Manuel da Costa Gusmão.
2. Funcionário: _____
 Zé Manel: 14 de Julho de 1983.
3. Funcionário: _____
 Zé Manel: Solteiro.
4. Funcionário: _____
 Zé Manel: Bairro da Liberdade, Comoro, Timor-Leste.

5. Funcionário: _____
Zé Manel: *Timorense.*
6. Funcionário: _____
Zé Manel: *Fotógrafo.*
7. Funcionário: _____
Zé Manel: *039954, emitido em Díli, Timor-Leste, a 20 de Novembro de 2003.*

Sumário – Sumáriu

Objectivos funcionais – Oinsá sei ko'alia

Dar informações de carácter pessoal Fó halene nia na rasik	(Ver Ficha de identificação – Escrita 1)
Falar de acções que vêm do passado até ao presente Ko'alia kona-ba hahalok ne'ebé mai hori uluk to'o tempu ohin	«Já andamos a fazer este trabalho desde Janeiro.» «Não os vejo há dois meses...»
Falar de acções recentemente concluídas Ko'alia kona-ba hahalok foin halo hotu dadaun	«Acabei de chegar (...).»
Solicitação recíproca Husu sisi ba malu	«Toma lá.» «Dá cá.»

Vocabulário – Vokabuláriu

Substantivos e adjectivos – Substantivu no adjetivu

Bali o bocadinho civil (adj.) Comoro o conselho a deslocação a emissão emitido (adj.) o ensino o estado a faculdade a fase a ficha a fotografia fotográfico (adj.) o fotógrafo frequente (adj.) o futuro a identificação a lida	Bali ki'ik oan sivil Komoro konsellu la'o bá fó sai; halo sai sai ona hanorin situasaun fakuldade faze; he'in fixa foto foto nian ema hasai foto beibeik; fila-fila futuru; tempu oin identifikasaun; katak se knaar; serbisu	liso (adj.) a manutenção o nascimento a naturalidade os óculos o pó a prevenção o projecto a rede a reportagem responsável (adj.) a sandes a saúde secundário (adj.) solteiro (adj.) Suai o técnico as telecomunicações viúvo (adj.)	kabeer; kabér bali; haree halo di'ak moris rai ne'ebé okulu rai-rahun haree atu projetu dalan hotu-hotu reportajen responsável sandés; paun ho... isin di'ak sekundáriu (mane) klosan Suai tékniku telekomunikasaun (mane) faluk
--	--	--	--

Expressões – Espresaun

dar conselhos fó konsellu	fazer uma reportagem halo reportajen	tirar um curso hasai kursu	
------------------------------	---	-------------------------------	--

Verbos – Verbu

colaborar harosan; fó tulun; tulun cozinhar – le'in	favar – fase	obrigar – haruka; obriga	pendurar – tara
---	--------------	--------------------------	-----------------

Anexo F: As páginas iniciais (índice, prefácio e tabela de matérias) e a primeira unidade do manual *Português em Timor 2*.

REVISÃO

Hodi halo fali knaar

1/5

I - Complete:

Kompleta:

1. — _____ se chama?
— Chamo-me Ana Santos.
2. — _____ meses tem o ano?
— Tem doze.
3. — _____ são estas canetas?
— São minhas.
4. — _____ é isto?
— É um lápis.
5. — _____ cor é a bandeira de Timor-Leste?
— É encarnada, amarela e preta.
6. — _____ é o Carlos?
— É de Lisboa.
7. — _____ é a profissão do Carlos?
— É professor.
8. — _____ é a Fátima?
— É irmã do Jacinto e do Rui.
9. — _____ é que a família Santos vive?
— Numa casa em Díli.
10. — _____ são os dias do fim-de-semana?
— Sábado e domingo.

II - Complete:

Kompleta:

Exemplo:

Banati:

— O que é isto? (*bola / Rui*)

— Isso é uma bola. Essa bola é do Rui.

1. — O que é isso? (*caneta / professor*)
— _____.
2. — O que é aquilo? (*viola / Fátima*)
— _____.
3. — O que é isto? (*dicionários / alunos*)
— _____.
4. — O que é aquilo? (*jornal / Sr. Santos*)
— _____.
5. — O que é isto? (*cadernos / Jacinto*)
— _____.

III - Complete:

Kompleta:

Exemplo:

Banati:

— Este lápis é do Sr. Santos?

— Sim, é o lápis dele.

1. — Estas canetas são tuas, Rui?

— _____,

2. — Essas violas são do Carlos e da Fátima?

— _____,

3. — Este quarto é teu e do Rui, Jacinto?

— _____,

4. — Aquelas revistas são minhas, Carlos?

— _____,

5. — Este dicionário é meu e da Fátima, não é?

— _____,

IV - Complete com:

Kompleta ho:

ser / ter / estar / haver

Boa tarde. O meu nome _____ Carlos Dias. _____ português, mas não _____ em Portugal. _____ em Timor, em casa duma família. A família _____ timorense e _____ uma casa em Díli. O Sr. e a Sra. Santos _____ três filhos: o Jacinto, a Fátima e o Rui.

Nós _____ amigos e _____ juntos todos os dias. _____ aulas de manhã e à tarde _____ normalmente no café. Mas hoje, como _____ um bom filme na televisão, _____ em casa.

V - Complete com preposições (com ou sem artigo):

Kompleta ho prepozisaun:

1. O Carlos é _____ Lisboa, mas agora está _____ viver _____ Díli.
2. Ele ensina _____ escola secundária. É professor _____ português.
3. A escola fica _____ Correios.
4. Toma sempre o pequeno-almoço _____ casa: pão _____ manteiga e um copo _____ leite.
5. Também gosta _____ beber um sumo _____ papaia.

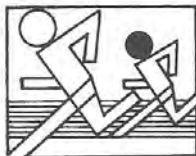
VI - Descreva as figuras. O que é que eles estão a fazer?

Dehan lia ruma kona-ba figura sira.



jogar futebol

1. _____



correr

2. _____



comer

3. _____



andar de bicicleta

4. _____



beber

5. _____

VII - Complete:

Kompleta:

Chama-se...	É de...	Então é...	E fala...
Jacinto	<i>Timor-Leste</i>	<i>timorense</i>	<i>tétum</i>
Carlos			
Susan			
Wahab	<i>Filipinas</i>		
Makiko		<i>japonesa</i>	
Fathur	<i>Indonésia</i>		
Katy			<i>tai</i>
Xao Xi			<i>vietnamita</i>
Bambang		<i>malaia</i>	
Min Sung	<i>Coreia do Sul</i>		
Sérgio		<i>brasileiro</i>	

Apêndice 1
Apêndice 1

Lista de verbos
Lista verbu sira nian

Presente e pretérito perfeito simples do indicativo
Prezente no pretêritu pasadu simples nian

			eu	tu	você ele/ela o sr. a sr. ^a	nós	vós	vocês eles/ela os srs. as sr. ^{as}
Verbos regulares Verbu hanesan	falar	P.I.	falo	-as	-a	-amos	-ais	-am
	beber		bebo	-es	-e	-emos	-eis	-em
	abrir		abro	-es	-e	-imos	-is	-em
	-ar	P.P.S.	-ei	-aste	-ou	-âmos	-astes	-aram
	-er		-i	-este	-eu	-emos	-estes	-eram
	-ir		-i	-iste	-iu	-imos	-istes	-iram
dar	P.I.		dou	dás	dá	damos	dais	dão
		P.P.S.	dei	deste	deu	demos	destes	deram
estar	P.I.		estou	está	está	estamos	estais	estão
		P.P.S.	estive	estiveste	esteve	estivemos	estivestes	estiveram
dizer	P.I.		digo	dizes	diz	dizemos	dizeis	dizem
		P.P.S.	disse	disseste	disse	dissemos	dissestes	disseram
fazer	P.I.		faço	fazes	faz	fazemos	fazeis	fazem
		P.P.S.	fiz	fizeste	fez	fizemos	fizestes	fizeram
trazer	P.I.		trago	trazes	traz	trazemos	trazeis	trazem
		P.P.S.	trouxe	trouxeste	trouxe	trouxemos	trouxestes	trouxeram
haver	P.I.				há			
		P.P.S.			houve			
ler	P.I.		leio	lês	lê	lemos	ledes	lêem
		P.P.S.			regular			
ver	P.I.		vejo	vês	vê	vemos	vedes	vêem
		P.P.S.	vi	viste	viu	vimos	vistes	viram
perder	P.I.		perco	perdes	perde	perdemos	perdeis	perdem
		P.P.S.			regular			
poder	P.I.		posso	podes	pode	podemos	podeis	podem
		P.P.S.	pude	pudeste	pôde	podemos	pudestes	puderam
querer	P.I.		quero	queres	quer	queremos	quereis	querem
		P.P.S.	quis	quisteste	quis	quisemos	quistestes	quiseram
saber	P.I.		sei	sabes	sabe	sabemos	sabeis	sabem
		P.P.S.	soube	soubeste	soube	soubemos	soubestes	souberam
ser	P.I.		sou	és	é	somos	sois	são
		P.P.S.	foi	foste	foi	fomos	fostes	foram
ter	P.I.		tenho	tens	tem	temos	tendes	têm
		P.P.S.	tive	tiveste	teve	tivemos	tivestes	tiveram
vir	P.I.		venho	vens	vem	vimos	vindes	vêm
		P.P.S.	vim	vieste	veio	viemos	viestes	vieram
dormir	P.I.		durmo	dormes	dorme	dormimos	dormis	dormem
		P.P.S.			regular			
ir	P.I.		vou	vais	vaí	vamos	ídes	vão
		P.P.S.	fui	foste	foi	fomos	fostes	foram
ouvir	P.I.		ouço/oíço	ouves	ouve	ouvimos	ouvis	ouvem
		P.P.S.			regular			
pedir	P.I.		peço	pedes	pede	pedimos	pedis	pedem
		P.P.S.			regular			
sair	P.I.		saio	saís	sai	saímos	saís	saem
		P.P.S.	saí	saíste	saíu	saímos	saístes	saíram
servir	P.I.		sirvo	serve	serve	servimos	servis	servem
		P.P.S.			regular			
subir	P.I.		subo	sobes	sobe	subimos	subis	sobem
		P.P.S.			regular			
pôr	P.I.		ponho	pões	põe	pomos	pondes	põem
		P.P.S.	pus	puseste	pôs	pusemos	pusestes	puseram
haver de	auxiliar hodi tulun		hei-de	hás-de	há-de	havemos de	haveis de/ heis-de	hão-de

Apêndice 2
Apêndice 2

Conjugações perifrásticas
 Konjuga verbu ho liafuan maktulun

Realização prolongada Hanaruk hahalok; hetok			
estar a + infinitivo verbu + daudaun/hela (tetun)			
eu	estou	a	comer escrever jogar
tu	estás		
você, ele, ela	está		
nós	estamos		
vós	estais		
vocês, eles, elas	estão		

Futuro próximo Futuru besik		
ir + infinitivo bá + infinitivu		
eu	vou	começar partir ter
tu	vais	
você, ele, ela	vai	
nós	vamos	
vós	ides	
vocês, eles, elas	vão	

Futuro - intenção/convicção Futuru hanoín halo/sei halo duni		
haver de + infinitivo sei...; tenke + infinitivu		
eu	hei-de	fazer ir saber
tu	hás-de	
você, ele, ela	há-de	
nós	havemos de	
vós	haveis de/heis-de	
vocês, eles, elas	hão-de	

Apêndice 3 Apêndice 3

Imperativo (afirmativo) / regulares Hodi haruka (katak sin/loos) / hanesan

Presente do indicativo Tempu presente indikativu		-ar falar	Presente do indicativo Tempu presente indikativu		-er/-ir comer/abrir
ele fala	→	Fala baixo! (informal/singular) (ba maluk/singulár)	ele come ele abre	→ →	Come a sopa! Abre a janela! (informal/singular) (ba maluk/singulár)
eu falo X	→	Fale baixo! (formal/singular) (haraik-an/singulár)	eu com x eu abr x	→ →	Coma a sopa! Abra a janela! (formal/singular) (haraik-an/singulár)
		Falem baixo! (informal e formal/plural) (ba maluk no haraik-an/plurál)			Comam a sopa! Abram a janela! (informal e formal/plural) (ba maluk no haraik-an/plurál)

N.B. Tratamento de deferência (singular e plural): forma-se a partir da 2ª pessoa do plural do presente do indicativo, a que se retira o s.
Atu ko'alia tuir lisan (singulár no plurál): halo no verbu hosi
ema daruak iha prezente indikativu, ne'ebé sei hasai s.

Imperativo (negativo) / regulares Hodi haruka (katak lae/la loos) / hanesan

-ar falar		er/-ir comer/abrir
Não fales alto! (informal/singular) (ba maluk/singulár)	= formal singular + s = haraik-an singulár + s	Não comas doces! Não abras a janela! (informal/singular) (ba maluk/singulár)
Não fale alto! (formal/singular) (haraik-an/singulár)		Não coma doces! Não abra a janela! (formal/singular) (haraik-an/singulár)
Não falem alto! (informal e formal/plural) (ba maluk no haraik-an/plurál)		Não comam doces! Não abram a janela! (informal e formal/plural) (ba maluk no haraik-an/plurál)

- No **imperativo negativo** só é diferente a forma usada para o tratamento **informal no singular** (tu). Todas as outras — tratamento formal no singular (você) e tratamento informal e formal no plural (vocês; os senhores; as senhoras) — são iguais na afirmativa e na negativa.
Atu haruka katak la bele, la hanesan de'it iha forma ne'ebé uza atu ko'alia mesak (ó).
Forma seluk — atu ko'alia tuir lisan iha singulár (Ita), atu ko'alia ba maluk no tuir lisan iha plurál (imi/imi sira; na'i sira; lou sira) — hanesan hotu iha bele ka la bele.

N.B. Tratamento de deferência (singular e plural): forma-se a partir da 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, a que se retira a desinência e acrescenta -eis, para os verbos em -ar, e -ais para os verbos em -er e -ir.
Atu ko'alia tuir lisan (singulár no plurál) halo ho verbu hosi ema ida-uluk iha prezente indikativu singulár, ne'ebé hasai dezinência hodi tau tulun -eis, ba verbu iha -ar au -is ba verbu iha -er no -ir.

Imperativo / irregulares

Hodi haruka / la tuir regra

Singular Singulár		Plural Plurál	
informal ba maluk		formal haraik-an	informal e formal ba maluk no haraik-an
afirmativo katak sin/loos	negativo katak lae/la loos	afirmativo e negativo katak sin/loos no katak lae/la loos	afirmativo e negativo katak sin/loos no katak lae/la loos
ser sê	não sejas	(não) seja	(não) sejam
estar está	não estejas	(não) esteja	(não) estejam
dar dá	não dês	(não) dê	(não) dêem
ir vai	não vás	(não) vá	(não) vão

N.B. Tratamento de deferência (singular e plural): (ser) sede/não sejas; (dar) dai/não deis; (estar) estai/não estejais; (ir) ide/não vades.

Atu ko'alia tuir lisan (singulár no plurál): (ser)-; (dar) fô-; (estar) iha-; (ir) bá-.

- Usamos as formas do **imperativo** para:

Ita uza forma **hodi haruka** ato:

dar ordens fó orden	→ — Fech e a porta, por favor.
dar conselhos fó konsellu	→ — Não fumes tanto.
dar sugestões fó hanoin	→ — Vão de táxi. É mais rápido.
dar indicações/instruções fó hatudu/hanorin	→ — Siga até ao fim da rua e depois corte à direita

Apêndice 4

Apêndice 4

Pronomes pessoais / tratamento

Pronome pesoál/ko'alia ba malu

sujeito sujeitu	complemento tuir				reflexo refleksu
	indirecto indiretu	directo diretu	circunstancial		
			+ preposição + prepozisaun	+ preposição «com» + prepozisaun <<ho>>	
eu	me	me	mim	comigo	me
tu	te	te	ti	contigo	te
você	lhe	o, a	si	consigo	se
o senhor		o	si/o senhor	consigo/com o senhor	
a senhora		a	si/a senhora	consigo/com a senhora	
ele		o	ele	com ele	
ela		a	ela	com ela	
nós	nos	nos	nós	connosco	nos
vós	vos	vos	vós	convosco	vos
os senhores			os senhores		se
as senhoras			as senhoras		
vocês			vocês	com vocês	
eles	lhes	os	eles	com eles	
elas		as	elas	com elas	

Alterações sofridas pelas formas de complemento directo o, a, os, as:

Forma ne'ebé sei fila iha komplementu diretu o, a, os, as:

-f } Vou comprar as laranjas. → Vou comprá-las.
 -s } I Tu lavas os morangos. → Tu lava-los.
 -z } Traz o livro amanhã. → Trá-lo amanhã.

-m } Façam o trabalho. → Façam-no.
 -ão } n Eles dão as informações. → Eles dão-nas.
 -õe } Põe o chapéu. → Põe-no.

Excepções:

La tuir uluk:

Ele quer o bolo. → Ele quer-o.
 Tu tens a caneta? → Tu tem-la?

Apêndice 5

Apêndice 5

Plural dos substantivos e adjetivos

Plural ba sustantivu no adjetivu

Terminados em:

Ramata iha:

• Vogal ou ditongo (excepto - ão)

Vogál no ditongu (la tuir - ão)

mesa - mesas	irmã - irmãs
cidade - cidades	pé - pés
táxi - táxis	mãe - mães
livro - livros	mau - maus
peru - perus	céu - céus

Ditongo - ão

Ditongu - ão

irmão - irmãos / mão - mãos
alemão - alemães / pão - pães
estação - estações / opinião - opiniões

• Consoante

Konsoante

- l

- al: jornal - jornais
- el: hotel - hotéis / possível - possíveis
- il: difícil - difíceis / fácil - fáceis
- ol: espanhol - espanhóis
- ul: azul - azuis

- m

bom - bons / homem - homens / jardim - jardins

- r

cor - cores / lugar - lugares / mulher - mulheres

- s

lápis - lápis
país - países / português - portugueses

- z

feliz - felizes / rapaz - rapazes / vez - vezes

APÊNDICE LEXICAL - HALURU LIAFUAN

VOCABULÁRIO - VOKABULÁRIU (*lit.*, liafuan katak sa)

A

a(s)	- (tetun la iha artigu)	alguém	- ema ruma
a partir de	- hahú hosi; hahú ba	algun(ns), alguma(s)	- ruma; sira ruma
à volta de	- iha ... sorin; besik	ali	- iha ne'ebá
abaixo	- iha kraik	almoçar	- han-meidia
abandonado	- soe hela; husik hela	almoço, o	- han-meidia
aborígene, o	- ema rai-na'in	altitude, a	- altitude; fatin aas
abraçar	- hakohak; hafulak	alto	- aas
abrigado	- sara bá; sara netik	altura, a	- freta
Abril	- fulan-Abril	alugar	- alunu
abrir	- loke	aluno, o	- amador; ladún badain
absolutamente	- loos tebes	amador	- aban
acabar	- holu; ramata	amanhã	- modok
acampamento, o	- hakmahan; akampamentu	amarelo	- moruk
acampar	- hatuur ai-hun; hakmaha	amargo	- siruas; sira na'in-rua
acender	- sunu	ambos, ambas	- ambulánsia
acessório, o	- bual-lutan; asesóriu	ambulância, a	- amerikanu; Amérika nian
achado, o	- hetan ona	americano	- la'o
achar (de)	- hanoin	andar	- (uma) he'in; (uma) andár
acidente, o	- asidente; azár; dezgrasa	andar, o	- la'o ho; sa'e
acolher	- simu	andar (de)	- la'o iha
acontecer	- akontese; mosu	andar (em)	- andeból; luda-bola
acordar	- fanun; hadeer	andebol, o	- rai-Angola
actualmente	- iha tempu ohin	Angola	- Angola nian; angolanu
adepto, o	- adeptu; tuir kilbur (ida)	angolano	- rame-rame
adeus	- adeus; (ha'u / ami) bá lai	animado	- animál; balada
administração, a	- administrasaun	animal, o	- loron-tinan
admirado	- hakfodak	aniversário, o	- tinan
adorar	- haksolok; gasta	ão, o	- hola nota; anota
adorno, o	- hafutar; enfeite	anotar	- horisehik
advogado, o	- advogadu; matenek-ukun	anteontem	- be'i'ala; bizavón
aeroporto, o	- aeroporto	antepassado, o	- ida-uluk; iha tempu uluk
afinal	- iha ikus	anterior	- molok
agência, a	- ajénsia	antes de	- luan (objectos); bosan (roupa)
agenda, a	- ajenda	antigo	- oin-toos
agitado	- la hakmatek	antipático	- antropólogo; matenek kona-ba povu oioin
agora	- oras ne'e	antropólogo, o	- la hanesan ho; hasala ho
Agosto	- fulan-Agostu	ao contrário de	- iha kidun
agradável	- di'ak tebes; turak	ao fundo	- iha sorin
agradecer	- agradece	ao lado	- iha ... sorin
agricultor, o	- to'os-na'in; agrikultór	ao lado de	- iha dook
agriões, os	- agriaun	ao longe	- tuir ...
água, a	- bee	ao longo de	- iha ... hun
aguardar	- hein	ao pé de	- iha ne'ebé
ah!	- ahl	aonde	- kaer; hili
ai	- iha ne'ebá	apanhar	- aparellu
Aileu	- Aileu	aparelho, o	- mesak
ainda	- sei	apenas	- maski
ajuda, a	- tulun	apesar de	- hakarak tebes
ajudar	- tulun; ajuda	apetecer	- iha...kotuk (prep.); hafoin (adv.)
alegria, a	- haksolok	após	- aprende
além disso	- liulfu (tan)	aprender	- kona-ba
Alemanha, a	- rai-Alemaña	apropriado	- aproveita
alemão	- Alemaña nian; lia-alemaun; alemaun	aproveitar	- besibesik; kala besik
alface, a	- alfase	aquecer	- hamanas
alfândega, a	- alfándega	aquele(s), aquela(s)	- ida ne'ebá; sira ne'ebá
algodão, o	- kabas-rahun	aqui	- iha ne'e; iha ne'emaí
		aquilo	- ida ne'ebá
		área, a	- sasukat luan; área

APÊNDICE LEXICAL

areia, a
Areia Branca
armário, o
arqueológico

arqueólogo, o

arranjar
arranjo, o
arrecadação, a
arriscar
arroz, o

arrumação, a

arrumar

artefacto, o

artigo, o

às vezes

assado

assíduo

assim

assinar

assistir (a)

assunto, o

Ataúro

até

atenção, a

atender

atirar

atrás de

atraso, o

atravessar

atum, o

aula, a

Austrália, a

australiano

autocarro, o

autoridade, a

avenida, a

avião, o

avioneta, a

avô, a

avô, o

avós, os

azar, o

azul

B

bahasa indonésio

baixar

baixo

balcão, o

banana, a

banca, a

bancário

banco, o

bandeira, a

barato

barco, o

barulho, o

basquetebol, o

bastante

batata, a

Baucau

bazar, o

bebê, o

beber

- rai-henek
- tasi; Rai-Henek Mutin
- armáriu
- arkeolójiku; kona-ba ema
kultura antiga
- arkeólogo; matenek kona-ba
kultura antiga
- hadi'a
- hadi'a
- kuartu haloot fatin; rai-fatin
- arriska; tama ba susar
- foos (limpo); etu (cozido);
hare (com casca)
- haloot (sasán)
- haloot; rai
- sasán halo ho liman ka mákina
- arligu; sasán
- dala ruma
- tunun
- beibeik; to'o ho oras
- nune'e
- asina; tau naran
- asiste; haree ho matan
- asuntu
- Ataúru
- to'o
- ho neon
- hatán
- tuda
- iha ... kotuk
- to'o kleur
- hakur; hakai liu
- ikan-atún
- aula
- rai-Austrália
- australianu; Austrália nian
- autokarru; biskota
- ukun na'in; autoridade
- avenida; dalan-inan
- aviaun
- aviaun ki'ik
- avó-felo; inbei
- avó mane; amtuak
- avó sira
- susar; rahun-aat
- azúl; biru

- lia-indonézia
- hatún
- badak
- baikau; meza hodi serve
- hudi
- meza; fatin hodi falon
- ema-serbisu iha banku
- banku
- bandeira
- folin-kmaan; baratu
- ró; ró-ahi (barco a vapor)
- estrondu
- basketeból; basket
- natoon
- fehuk
- Baukau
- basar
- oan-kosok; bebé
- hemu

bebida, a
beijinho, o
beleza, a
belga
Bélgica, a
belo

bem
bem-vindo
biblioteca, a
bicicleta, a
bilhete, o
boca, a
bóia, a
bola, a
boleia, a
bolo, o
bolso, o
bom
bombeiro, o
bonito
borracha, a
braço, o
branco
Brasil, o
brasileiro
brincar

C

cá
cabeça, a
cabelo, o
Cabo Verde
cabo-verdiano
cabrito, o
caça, a
cachô, o
cada
cadeira, a
caderno, o
café, o
cair
caixa, a
caixa, o
calças, as
calças de ganga, as
calhar
calmo
calor, o
cama, a
Camberra
camisa, a
camisola, a
campo, o
campo de futebol, o
caneta, a
cansado
cansar-se
cansativo
capital, a
carga de água, a
carne, a
caro
carro, o
carta, a
carteira, a
cavão, o

- buat-hemu
- muuk; re'in
- furak
- Béljika nian
- rai-Béljika
- kmo'ok; oin-di'ak
(pessoa); di'ak (coisa)
- di'ak
- mai ho ksolok
- biblioteka; uma-lee
- bisikleta
- billete
- ibun
- bola
- bola
- sa'e tuir; boleia
- bolu; dose
- bolsu
- di'ak
- bombeiru
- oin-di'ak; bonito
- boraxa
- liman
- mutin
- rai-Brazil
- Brazil nian; brasileiro
- hallimar

- iha ne'ema
- ulun
- fuuk
- rai-Kabu-Verde
- Kabu-Verde nian; kabuverdiano
- bibi-oan
- soro; kasa
- sasuit (banana); bunus
(outros frutos)
- ida-idak; idakán
- kadeira
- kadernu
- kafé
- monu
- kaixa
- ema simu osan
- kalsa
- kalsa-ganga
- monu (iha)
- hakmatek
- manas
- toba-fatin; kama
- Kamberra
- kamiza
- kamizola
- rai-klees; kampu
- tebe-bola fatin
- kaneta
- kole; isin-kole
- kole; isin-kole
- kole
- kapitál
- tau maka'as (udan)
- na'an
- folin todan; karun
- karreta
- surat
- karteira
- ahi-anar

casa, a casa de banho, a casaco, o caso, o castanho catequista, o calorze cavalo, o cavilha, a cedo celebração, a célebre cem cenoura, a cântimo, o cento e dois cento e um cerâmica, a cêrimônia, a cerveja, a cesto, o céu, o chá, o chamada chamar chamar-se chão, o chapéu, o chapéu-de-chuva, o chapéu-de-sol, o chave, a chávina, a chegar cheio cheque, o chinela, a chocolate, o chover chuva, a chuviscar cidade, a ciência, a cigarro, o cinco cinquenta cinzento clima, o cobrir coisa, a coitado colaboração, a coleção, a colega, o/a colocar Com combinar comboio, o começar comemorar comer comerciante, o comida, a comigo como companhia, a completamente	- uma - hãris fatin; sentina (retrete); soê-bee fatin - kazaku - lia; kazu - kôr-kafé; mean-morek; metan- -metan; kameak - katekista - sanulu-resin-haat - kuda (-aman) - ai-hasan; ai-kusan - lais - halo festa - naran-boot - atus - senoura - séntimu - atus ida resin rua - atus ida resin ida - halo ho rai - ukur; serimônia - serveja - luhu - lalehan - xá - bolu; lian - bolu - naran - rai - xapeu; tudón (indígena) - sombrinha; salurik (indígena) - xapeu-loro - xave - xikra; xávena - to'o - nakonu - xeke - xinelus - xokolate - udan tau - udan - udan-rihik - sidade; kota - siênsia - sigarru - lima - limanulu - malahuk; sínzentu - klima; rai-iis - taka - buat - koltadu; kasian - harosan; tulun malu - kolesaun; sasán halibur - kolega; maluk - tau - Kom - futu lia; kombina - karreja-ahi; komboiu - hahú - halo hodi hanpin - han - fila-liman malin; kontratu-na'in - hahan; ai-nan - ho ha'u - hanesan - kompañia - hotu-hotu	composição, a comprar compreender comprido comprimido, o comunicar concordar (com) concurso, o conduzir conferência, a confirmar congresso, o conhecer conhecer-se conhecido conosco conseguir considerar consigo consoante construção, a construir consulta, a consultório, o conta, a contar contar (com) contente conter contigo contudo conversa, a conversar conversar (sobre) convidado, o convidar conviver convosco copo, o cor, a corda, a cor-de-laranja cor-de-rosa coreano Coreia do Sul, a corpo, o correio, o Correios, os correr corrigir cortar cortinado, o costa, a costas, as costumar costume, o colação, a colovelo, o couve, a cozer cozinha, a cozinheiro, o creditar crescer criança, a crocodilo, o cuidado	- kompozisaun - sosa - komprende; kompriende - naruk - ai-moruk - fô-hatene - tuir lia; hanoin - konkursu - kaer karreta; lori hosi - konferênsia; haklaken lia - hateten katak loos - kongresu - hatene - hatene an - (ema hotu) hatene - ho ami - konsege; toman - hanoin kleur; konsidera; babarak - ho Ita - tuir lia ... - atu harii; atu halo - harii - konsulta - konsulta-fatin - konta; lusan - sura - hein (ho); titu - haksolok - iha laran; hakohak - ho ó - tan ne'e - ko'alla; konversa - ko'alla; hatete - ko'alla (kona) - konvidadu; bainaka - konvida; tene - hadulur - ho imi - kopu - kôr - tali; talin - kôr-sabraka - kôr-roza - lia-koreanu; Koreia nian - rai-Koreia Loor; rai-Koreia Kraik - isin; isin-lolon - korreiu - Korreiu - halai - haloos; halo di'ak - ko'a; tesi - hena kortina - (tasi) ibun - kotuk; kotuk laran - toman; kostuma - toman - kotasaun; osan-folin - liman-sikun - kouve - te'in - dapur - makte'in; te'in-nain - tau ba kréditu - sai boot; ma'e - labarik-oan - lafaek - kuidadu; matan-moris
--	---	---	--

APÊNDICE LEXICAL

cumprimentos, os
curso, o
curlo
custar

- kumprimentus
- kursu
- badak
- folin; susar atu

D

dançar
danificado
dar
Daré
Darwin
data, a
da
de cima
de costume
de nada
de novo
de pé
de preferência
de que
de quem
debaixo de
debitar
decidir
decidir-se
décimo (10.º)
décimo primeiro (11.º)
décimo segundo (12.º)
dedo, o
deitado
deitar-se
dele(s), dela(s)
dente, o
dentro
dentro de
depois
depois de
depositar
depósito
depressa
desaparecer
descansar
descer
descoberta, a
descobrir
desculpe
desde
desde que
desejar
desejoso
desgraça, a
desluto, o
despachar-se
despir
desporto, o
dever
dez
dezanove
dezasseis
dezassete
Dezembro
dezoito
dia, o
dicionário, o
diferente

- dansa
- aat tiha (ona)
- fô
- Dare
- Darwin
- data; laron
- hosi
- hosi leten
- fila-fila; boibeik
- la buat ida
- fali
- hamriik
- di'ak liu
- ida ne'ebê; ida bè
- se nian
- iha ... kraik
- hetan débitu; fô tusan
- deside; hakotu lia
- toman; konsege
- dasanuluk
- dasanuluk resin-ida
- dasanuluk resin-rua
- liman-fuan
- toba
- toba
- ninian; sira nian
- nehan
- iha laran
- iha ... laran
- hafoin; liutiha; depois
- tuir ...
- rai osan iha banku
- buat-rai; rai (osan); depôzitu
- lalais; lalais
- jakon
- deskansa
- tun
- hetan
- hetan
- deskulpa
- hosi
- bainhira
- hakarak
- hakarak
- susar; rahun-aat
- kore-metan
- halo ho lais
- kolu; hasai hena
- desportu
- sei halo
- sanulu
- sanulu-resin-sia
- sanulu-resin-neen
- sanulu-resin-hitu
- fulan-Dezembu
- sanulu-resin-ualu
- laron
- disionáriu
- oin seluk

difícil
dificuldade, a
Dili
dinheiro, o
director, o
direita
direito
dirigir-se
distrito, o
divertido
dividir
dizer
doce, o
doce
documento, o
doença, a
doente, o
doente
doer
dois
dois mil
dois mil e um
dólar, o
domingo, o
dor, a
dorido
dormir
dorso, o
doutor (Dr.)
doze
duas
durante
durar
duro
duzentos
duzentos e um

- susar
- susar
- Dili
- osan
- diretór
- kuana; liman-loos
- loos
- hodi oin bà; là'o bà
- distritu
- hodi halimar
- fahe
- dehan
- dose
- midar
- dokumentu
- moras
- ema moras
- moras
- moras
- rua
- rihun rua
- rihun rua resin ida
- dólar (Amériika nian)
- laron-domingu
- moras
- (isin) moras
- toba
- koluk
- doutór
- sanulu-resin-rua
- dala rua
- iha ... nia laran
- dura
- toos
- atus rua
- atus rua resin ida

E

e
edifício, o
efeito, o
ela
elas
ele
eles
em
em cima de
em especial
em frente
em frente de
em ponto
em seguida
embarque, o
embrulho, o
emocionante
empregado, o
empregado de balcão, o
emprego, o
encantado

encarnado
encerrar
encomenda, a
encontrar
encontro, o
endiabrado

- no
- uma
- efeito
- nia
- sira
- nia
- sira
- iha
- iha ... leten
- liuliu
- iha oin
- iha ... oin
- mai ho oras; iha oras laran
- hafoin; afoin
- tama ba (aviaun/rô-ahi)
- falun; buat-falun
- di'ak tebes; hafodak neón
- ema-serbisu
- ema-serbisu iha balkaun
- ema-serbisu
- haksolok tebes; kontenle
- tebes; neon monu ba
- mean
- ramata
- buat-latoli
- hetan
- hasoru malu
- nakar

enfermeiro, o	- eniermeiru	explorar	- buka haburas; haree ho neon
enganar-se	- sala	expor	- hatudu; leno
engano, o	- sala	exposição, a	- tau ba haree; espozisaun
engenheiro, o	- enjeñeiru		
enguia, a	- tuna		
enorme	- boot tebetebes	F	
enquanto	- bainhira	fácil	- lasusar; fasil
ensinar	- hanorin	fatura, a	- fatura
então	- iha tempu ne'e	falar	- ko'alia; hatete
entardecer	- rai-nakaras	falecido, o	- matebian
entrar	- tama	falecimento, o	- (ema-nia) mate; hasa'e-an
entre	- iha leet	faltar	- kuran; falta
entregar	- ló	família, a	- família; uma-kain
entusiasmado	- laran-manas; gosta tebetebes	familiar	- maluk uma laran; familiár
enviar	- haruka; haruka (tuir)	farmácia, a	- farmásia
época, a	- tinan	farto	- bosu ona; isin-kesir
equipa, a	- ekipa	fatia, a	- baluk
erro, o	- sala	fato de banho, o	- hena hodi haris
escadote, o	- odán (ho fuan)	fazer	- halo
escavação, a	- ke'e rai; sasú'uk	fechado	- taka ona
escola, a	- eskola	fechar	- taka
escolher	- hili	feio	- oin aal
escrever	- hakerek	feliz	- ksolok
escritor, o	- hakerek-na'in; makturik	feriado, o	- feriadu; laron-hakmaan
escritório, o	- eskritóriu	férias, as	- férias; laron-halimar
esforçar	- haka'as an	feita, a	- festa
esforço, o	- haka'as-an; esforsu	festear	- halo festa
espaço, o	- fatin leet	festivo	- festa nian
espalhado	- namkarl; naklekar	Fevereiro	- lulan-Fevereiro
Espanha, a	- rai-España	ficar	- hela
espanhol	- España nian; lia-españói; españói	filho, o	- oan-mane
	- español	Filipinas, as	- rai-Filipinas
especial	- espesial	filipino	- lia-filipinas; filipinu; Filipinas
especialmente	- liuliu		- nian
espetáculo, o	- espetákulu	filme, o	- filme
espectador, o	- ema haree espetákulu	fim, o	- rohan
esperar	- hein	fim-de-semana, o	- semana-rohan; findesemana
espetar	- lu'u	final	- jogu ikus; finál
esquecer-se	- haluha	firma, a	- firma
esquerda/o	- karuk; sorin karuk	flor, a	- ai-funan
esse(s), essa(s)	- ida ne'e; sira ne'e	floresta, a	- al-laran
estação do ano, a	- estasaun; tempu-tinan	fogueira, a	- ahi boot
estacionar	- rai haloot karreta	folha, a	- lahan
estado, o	- isin di'ak ka lae; estadu	fome, a	- hamlaha
Estados Unidos da América, os	- Klibur Estadu Amérika	fora	- li'ur
estágio, o	- estájiu	fora de	- lha ... li'ur
estar	- iha	força, a	- forsa; kblit; beran
este(s), está(s)	- ida ne'e; sira ne'e	Força Aérea, a	- tropa aviaun
esticar	- halolo	forma, a	- forma; banati (modelo); modelu
estrada, a	- dalan; estrada	formação, a	- formasaun
estrear	- luza foun	forte	- forte; maka'as
estudante, o	- estudante	traço	- la forti; fraku
estudar	- estuda	França, a	- rai-Fransa
estudo, o	- estudu	francês	- Fransa nian; lia-fransés; fransés
etnográfico	- etnográfiku; kona-ba povu nia lisan sira		- na'an-manu
eu	- haliu	frango, o	- liatfuan-lubun; fraze
euro, o	- euro (osan Eropa)	frase, a	- malirin; namata; fresku
exagero, o	- ezajeru; fós lia leet	fresco	- frigorífiku; jeleira
exame, o	- ezame	frigorífico, o	- malirin; namata
excelente	- di'ak tebetebes; kapás tebetebes	frio	- (rai-) malirin
exercício, o	- ezersisliu; halo kilaen	frio, o	- sonan
existir	- iha	frito	- ai-fuan
experimental	- koko	fruta, a	- fuma
		tumar	

APÊNDICE LEXICAL

funcionário público, o

fundo, o

futebol, o

G

ganga, a

gastar

geleira, a

gênero, o

gente, a

geralmente

gesso, o

ginástica, a

giro

gordo

gostar (de)

gosto, o

governo, o

gramática, a

grande

grelhar

gripe, a

grito, o

grupo, o

gruta, a

guardar

gular

Guiné-Bissau, a

guineense

H

habitante, o

habitar

habitualmente

haver

haver de

hem!

hindi

história, a

histórico

hoje

homem, o

hora, a

hospital, o

hospitalidade, a

hotel, o

hum!

humanidade, a

humano

I

idade, a

ideia, a

iene, o

igreja, a

ilha, a

ilhéu, o

imaginar

imediatamente

imenso

importante

importar-se (de)

impressão, a

impressionar

impresso, o

- funcionário públiku; ema-
-serbisu ba estadu

- kidun

- futeból; tebe-bola

- gânga

- gasta

- jeleira

- jéneru; oin

- ema

- nu'udár fila-fila

- jesu

- jinástika

- di'ak tebes

- bokur

- hakarak

- tuir hakarak

- governu; ukun

- gramátika

- boot

- lalar

- isin malirin

- hakilar

- klibur

- fatuk-kuak

- rai; haloot

- kaer karreta

- rai Giné-Bisau

- Giné-Bisau nian; gineense

- ema rai-na'in; mahorik

- tuur moris

- nain-bain; balbain

- iha

- sei...; tenke

- hem!

- lia-indi

- istória

- istóriu; tuir istória

- ohin

- mane

- oras

- ospital

- look-bainaka; simu di'ak

- bainaka; oin-na'in

- otel

- hum!

- umanidade; mundu tomak

- umanu; ema sira nian

- tinan

- hanoin

- iene (osan Japaun)

- uma-kreda

- nusa

- rai-kotun ki'ik; nusa ki'ik

- hanoin

- kedas

- boot tebetebes; boot ladi'ak

- importante

- fó valór

- impresaun; monu ba neon

- monu loos ba laran

- surat-impresu

inaugurar

Incluído

Independência, a

Indescreível

Índia, a

indiano

Individual

Indonésia, a

Indonésio

infelizmente

informação, a

Inglaterra, a

inglês

iniciar

Instituto, o

instrução, a

inteiro

Intenção, a

interessar-se (por)

interesse, o

internacional

intérprete, o/a

inventar

Inverno, o

investigação, a

ir

ir buscar

irmã, a

irmão, o

irmãos, os

isso

isto

Itália, a

italiano

J

já

Jaco

Jambulão, o

Janeiro

janela, a

jantar, o

jantar

Japão, o

japonês

jardim, o

Jardim da Paz

jipe, o

joelho, o

jogador, o

jogar

jogo, o

jornal, o

jovem, o

Julho

Junho

junto

junto a

justiça, a

justificar

L

lá

lábio, o

lado, o

Laga

lagoa, a

lágrima, a

lanchar

- inaugura

- iha laran

- independência; ukun rasik-
-la iha liafuan atu haktuir

- rai-Índia

- Índia nian; indianu

- individual; ida-ida nian

- Indonésia

- ema Indonésia

- opeña; kasian; koitadu

- fó-hatene

- rai-Inglaterra

- Inglaterra nian; lia-ingles;

inglês

- hahú

- institutu

- fó-hanorin

- tomak

- intensaun; hanoin atu

- hakarak halo

- interesse

- internasionál

- durubasa

- inventa

- invernu; rai-tinan

- investigasaun; buka-hatene

- bá

- bá hola

- feton

- naan

- feto no naan siru

- ne'e

- ida-ne'e

- rai-Itália

- Itália nian; lia-italianu; italiano

- ona

- Jaku

- jambulaun

- fulan-Janeiru

- janela

- han-kalan; jantár

- han-kalan

- rai-Japaun

- Japaun nian; lia-japonês;

japonês

- jardín

- Jardim Dame nian

- jipe

- ain-tuur

- jogador

- joga

- jogu

- jornál

- foin sa'e; joven

- fulan-Jullu

- fulan-Juñu

- hamutuk; besik

- besik; hamutuk; iha sorin

- justisa

- justifika

- iha ne'ebá

- ibun-kulit; nunun

- sorin

- Laga

- bes-lihun; kolan

- matán-been; luun

- han-merenda

lanche, o
lanterna, a
lápis, o
largo
largo, o
Lautém
lavar-se
legenda, a
legumes, os
leite, o
lembrança, a
lembrar-se
lenda, a
Lene Hara
ler
levantar
levantar-se
levar
leve
lhes
lição, a
ligar
ligar (para)
limpar
limpido
lindo
língua, a
Liquiçá
Lisboa
lista, a
livraria, a
livre
livro, o
local, o
logo
loja, a
Lospalos
louro
lugar, o
lume, o
luto, o

- fan-merenda
- shi-oan lampu
- lapi
- luan
- largu
- Lavitein
- fase
- lejenda
- modo-tahan
- susubeen
- lembransa
- hanoin
- ai-knarioik
- Lene Hara
- lee
- foti
- dadeer; hamriik
- lori
- kmaan
- ba sira
- lisaun
- tutan
- dere arame (ba); liga (ba)
- hamoos
- moos tebes
- bonitu; kmo'ok; di'ak
- lian; dalen
- Likisá
- Lizboa
- lista
- livraria; toku-livru
- livre; iha kolen; forun
- livru
- fatin
- orasida
- loja; toko; xina-uma
- Lospalos
- fuuk-mean
- fatin
- ahi
- hatais-metan

M

maçã, a
madeira, a
mãe, a
magro
Maio
maior
mais
mais...do que
mal
mala, a
malaio
Malásia, a
Manatuto
mandar
maneira, a
manhã, a
manhazinha
manjeiga, a
mão, a
Maputo
máquina fotográfica, a
mar, o
maravilha, a
maravilhoso

- ai-fuan masan
- ai; ai-kabelak (tábua)
- inan
- krekas
- fulan-Maiu
- boot liu
- liu
- di'ak... liu
- aat
- mala; pasta boot
- ema Malázia; lia-malaliu
- rai-Malázia
- Manatutu
- haruka
- maneira; dalan; nu'u
- dadeer
- dadeer-san (oan)
- manteiga
- liman
- Maputu
- makina fofai-fotu
- taji
- buai foun; maravilla
- halo hakiobak duni; kapas
- tebetebes
- hamenoi; rai-fatin
- hatais... markador
- mania; tau sima

marcação, a
marcador, o
marcar

Março
margem, a
marido, o
martelo, o
mas
mata, a
matemática, a
mau
me
médico, o
médio
meia, a
meia-noite, a
meio
meio-dia, o
melhor
melhorar
menino, o

menos
menos... do que
mensalidade, a
mercado, o
mergulho, o
mesa, a
mesmo
metade, a
metro, o
metro quadrado, o (m2)
meu(s), minha(s)
mexer
microlete, a
mil
mil e um
milhão
mim
ministério, o
Ministério da Justiça, o
ministro, o
minuto, o
missa, a
missionário, o

miúdo, o
moçambicano

Moçambique
mochila, a
moda, a
modalidade, a
modelo, o
moderno
moeda, a
molhado
molho, o
momento, o
montanha, a
montar
morada, a
morar
morrer
mosquiteiro, o
mostrar
motivo, o
movimento, o

mudar-se
muito(s), muita(s)

- fulan-Marsu
- ninin
- la'en; kaben
- martelu; besi-tanutuk
- maibé
- ai-laran
- matemátika
- aat
- (ba/mai) ha'u
- doutór; médiku
- klaran
- baluk
- kalan fahe-rua; meianoite
- klaran
- meludia; loro-natutu
- di'ak liu
- halo di'ak liu
- labarik-oan; kosok-oan
- (bebé); meninu
- ki'ik
- ki'ik liu
- oan fulan nian; kolen-fulan
- basar
- luku; luku bee
- meza
- duni
- baluk; balun
- metru
- metru kuadradu
- ha'u nia
- book
- mikrolete
- rihun
- rihun ida resin ida
- tokon sanulu; millaun
- mai ha'u
- ministériu
- Ministériu-Justisa
- ministru
- minutu
- misa
- na'i-lulik misionáriu; padre
- misionáriu
- ki'ik
- Mosambike nian;
- mosambikanu
- rai-Mosambike
- moxila
- moda
- tuir jogu
- banati
- modernu; moda foun
- doit
- bokon
- modo-been
- tempu ne'e
- foho
- harii
- tuur-fatin; horik-fatin
- tuur; horik
- mate
- rede-sesuk; moskiteiru
- hatudu
- motivu; razaun
- book-an; movimentu; la'o
- bá-mai
- bá fatin seluk
- barak

APÈNDICE LEXICAL

mulher, a	- feto	onda, a	- laioran
museu, o	- muzeu	onde	- ne'ebé
Museu da Província de Timor, o	- Museu Provínsia Timór nian	ontem	- horisehik
Museu Nacional de Timor, o	- Museu Nasional Timór	onze	- sanulu-resin-ida
música, a	- múzika	opinião, a	- hanoin
		oportunidade, a	- iha leet atu
		ótimo	- di'ak liu; kapas
		ora	- ne'e duni
N		ordem, a	- orden
nacional	- nasional	orelha, a	- lilun-tahan
nacionalidade, a	- nasionalidade; hosi rain ne'ebé	oriental	- lorosa'e nian
nada	- la; lae	oriente, o	- lorosa'e
nadar	- nani	origem, a	- hun
não	- la; lae	original	- hosi hun rasik; orijinál
nariz, o	- inus	ortopedista, o	- (doutór) ortopedista
nascer	- moris	ou	- ka, e
Natal, o	- Natál	ouro, o	- osan-mean
necessidade, a	- buat-kuran	Outono, o	- outonu; tempu ai-tahan namlaik
negócio, o	- fila-liman; kontratu; negósui		- seluk; sira seluk
nenhum(ns), nenhuma(s)	- la iha (buat ida)	outro(s), outra(s)	- fulan-Otubru
neozelandês	- Neozelândia nian; neozelandês; Zelândia Foun nian	ouvido, o	- lilun
		ouvir	- rona
neto, o	- bel-oan	P	
ninguém	- la iha ema ida	pacote, o	- falun
no entanto	- nune'e; maski nune'e	pagar	- selu
nódoa negra, a	- isin-metan; lilimetan	página, a	- tahan
nome, o	- naran	pai, o	- aman
nono (9.º)	- dasiak	pais, os	- aman sira
normalmente	- bai-bain	país, o	- país; rain
norte, o	- rae; tasi-feto; norte	paisagem, a	- rai-ilas; paizajen
nos	- mai ami; ba ami	palestra, a	- palestra; haklaken lia
nós	- ami / ita	pão, o	- paun
nosso(s), nossa(s)	- ami nian	pão-de-ló, o	- paundejó
nota, a	- osan-nota; osan-tahan	Papa, o	- Amu-Papa
notícia, a	- lia-foun	papaia, a	- ai-dila
noticiário, o	- fó sai lia-foun	para	- ba
Nova Zelândia, a	- rai-Novazelândia; rai-Zelândia foun	parabéns, os	- parabéns
		paradisiaco	- hanesan laiehan; fatin di'ak tebetebes
nove	- sia		- para-fatin
novecientos	- atus sia	paragem, a	- parágrafu
Novembro	- fulan-Novembru	parágrafo, o	- para; hein
noventa	- sianulu	parar	- hanoin
novo	- foun	parecer	- didin
numeração, o	- selu ho osan; tuir número	paredê, a	- sorin; balun; parte
número, o	- número	parte, a	- partisipa
numismática, a	- numizmatika; kona-ba doit	participar	- liulu
nunca	- lae duni	particularmente	- lahe; la'o ba
		partir	- Páskua
O		Páscoa, a	- pasadu; horjuluk nian; tempu uluk
o que	- ida be	passado	- horjuluk
o quê	- saida		- pasaporte
ói	- oil	passado, o	- liu
o(s)	- (tetun la iha antigo)	passaporte, o	- la'o pasiar
obrigado	- obrigadu	passar	- pasta; kohe
observar	- haninu; haree halo di'ak; fihir	passado, o	- pasta-nehan
ocidental	- loromonu	pasta, a	- ...atan; bibi-atan (de ovelhas); karau-atan (de búfalos)
ocupação, a	- okupasaun; knaar baibain nian	pasta de dentes, a	- ai
ocupado	- okupadu; ema rumu uza hela; iha na'in	pastor, o	- pás; damé
			- ain
oitavo (8.º)	- daualuk	pau, o	- hena-tahan (roupa); baluk
oitentia	- ualunulu	paz, a	- husu
oito	- ualu	pé, o	- faluk
oitocentos	- atus ualu	peça, a	- hirus-matan
olá	- oi	pedir	- ikan
olhar (para)	- haree (ba); tau matan ba	pedra, a	
olho, o	- matán	peito, o	
ombro, o	- kabaas; kbaas	peixe, o	

peixe coco, o	- ikan-koko	prenda, a	- buai-karan; prenda
peixeira, a	- fan fan'ian ikan	preparar	- prepara
pena, a	- saia; kastigu	presente, o	- saugati; prezente
pensar (em)	- fahidin	preso	- dadur; ka'it
pequeno	- s'rik	pretender	- hakarak
pequeno-almoço, o	- han-dadeer	prêto	- metan
perceber	- h'atene	previsto	- haree nanis
percorrer	- la'o-lemo	primária	- primária
perder	- lakon	primário (adj.)	- primáriu; kahuluk
perder-se	- lakon	Primavera, a	- primavera; linan-hasameak
perdido	- lakon	primeiro (1.º)	- ida-uluk; dahuluk
pergunta, a	- lia hodi husu	primitivo	- primitivu; hosi hun; hosi rai-
perguntar	- pergunta; hodi husu		- na'in hun
perigoso	- perigozu	primo, o	- primu
perna, a	- ain (-kelen)	principal	- prinsipal; mahuluk
perto de	- besik	principalmente	- uluk nana'in
pesado	- todan	problema, o	- problema
pesar	- tetu	professor, o	- profesór; mestre
pescar, a	- tiha-ikan; kail-ikan	profissão, a	- knaar; profisaun
pescador, o	- makthak; peskadór	programa, o	- programa
pescoço, o	- kakorok (pessoas); kliak (animais ou objectos)	prolongado	- ... naruk; tutan naruk
	- aal tebetebes	prometer	- promete
péssimo	- ema	pronto	- hotu-ona; pruntu
pessoa, a	- pilla	pronto!	- pruntul
plilha, a	- pintura; taturik	próprio	- rasik
pintura, a	- aat liu	provar	- koko
pior	- planu	provérbio, o	- provérbu; lia-dolik
plano, o	- kuda	província, a	- pronvinsia
plantar	- bele	próximo	- besik
poder	- polisia	público	- públiku
polícia, o	- populár	pulseira, a	- kelu
popular	- hosi; kona	puxar	- dada
por	- tau		
pôr	- tan ba	Q	
por causa de	- tuir banati	Qantas	- Kantas (Kompañia Aviaun Austrália nian)
por exemplo	- halo favór	quadrado, o	- kuadradu; sorin no lidun haat hanesan
por favor	- ikus mai		- kuadru
por último	- besik ...	quadro, o	- sa
por volta de	- fahi	qual, quais	- bainhira; wainhira
porco, o	- loro-monu; loro-toba	quando	- osan hira
pôr-do-sol, o	- tan	quantia, a	- tempu hira
porque	- tan sá; tan ba sa	quanto tempo	- hira
porquê	- odamatan	quanto(s), quanta(s)	- haatnulu
porta, a	- tan ne'e; ne'e duni	quarenta	- haatnulu-resin-ida
portanto	- rai-Portugál	quarenta e um	- loron-kuarta
Portugal	- Portugal nian; português; lia-	quarta-feira, a	- dahaat
português	- português	quarto (4.º)	- kuartu
	- iha kbilt atu	quarto, o	- baluk ida hosi haat
possibilidade, a	- beis halo/sai; posivel	quarto de hora, o	- minu sanulu-resin-lima
possível	- baluk	quase	- besik; kurakuran
posta, a	- pôstai; surat postál	quatro	- haat
postal, o	- uit; uittoan	quatro mil	- rihun haat
pouco(s), pouca(s)	- knua	quatrocentos	- atus haat
povoação, a	- tesi-ibun	que	- ne'ebé; be
praia, a	- osan-mutin	queimado	- motuk
prata, a	- halo; pratka	queixo, o	- hasan-hun; timir
praticar	- pratku; la fó susar	quem	- se
prático	- prázér; kmanek	quente	- manas
prazer, o	- menon	querer	- hakarak
prazo, o	- ida-ne'e duni	querido	- doben
precisamente	- presiza; kumet	quieto	- hakmatek
precisar (de)	- folin; presu	quilo(grama), o (Kg)	- kilu; kilograma
preço, o	- prédio; uma to andár	quilómetro, o (Km)	- kilómetru
prédio, o	- uma-ne in, uma	quinhentos	- alus lima
	- hakerek iha fadin mamuk	quinta-feira, a	- loron-kinta
preencher	- premie		
preferido	- hakarak lu		
preferir	- hakarak lu		

APÊNDICE LEXICAL

quintal, o
quinto (5^o)
quinze

R

rádio, o
ramo, o
rapariga, a
rapaz, o
raramente
razão, a
reabrir
realmente
recado, o
receber
recibo, o
recomeçar
reconstrução, a
recordar
refeição, a
refresco, o
regar
região, a
regressar
régua, a
relatório, o
relva, a
requisitar
reserva, a
resolver
responder
resto, o
retribuir
reunião, a
reunir-se
revelar
rever
revista, a
ribeira, a
rigoroso
rio, o
rir-se
risca, a
ritmo, o
rocha, a
romance, o
roupa, a
rua, a
rupestre
rupia, a

S

sábado, o
sabão, o
saber
saboco
saco, o
saco-cama, o
sagrado
saia, a
saída, a
saír
sala, a
sala de aula, a
sala de embarque, a
sala de estar, a

- kintál; to'os kbosa
- dalimak
- sanulu-resin-lima

- rádiu
- ai-sanak
- labarik-feto
- labarik-mano
- ladún barak
- razaun; hanain loos
- loke fali; loke hilas
- loos tebes; tebes duni
- lia tatoli; rekadu
- simu
- reşibu
- hahú fali
- harii filafali
- hanoin nafatin
- oras-han; han-hemu
- refresku
- fui
- rai-rohan; rejiaun
- fila fali
- ai-sasukat; régua
- relatório; haktuir
- du'ul narak
- halo rekizisaun
- rezerva; rai hela
- tesi lia
- simu; hatán
- resin
- selu fila
- halibur
- halibur an
- hatudu katak
- haree-fila
- revista
- mota
- ... maka'as
- mota inan
- hamnasa
- turik; taturik
- tuir... fuan; tuir lian; ritmu
- fatuk-inan
- romanse
- hená; hena hatais
- dalan
- moris iha fatuk leet
- rupia

- loron-sábadu
- sabaun
- hatene
- soboko
- ka'ut
- saku-toça; ka'ut-kama
- lulik
- saia
- sai-fatin
- sai
- sala; kuartu boot
- sala-eskola
- sala-embarke
- hein-fatin

salada, a
saldo, o
Same
sangue, o
São Tomé e Príncipe
são-tomense

sapato, o
sardinha, a
saudades, as
se
se calhar
se faz favor
secretária, a
sede, a
segredo, o
seguir
segunda-feira, a
segundo (2.^o)
seis
seiscentos
selo, o
sem
semana, a
seminário, o
sempre
sempre que
senão
senhor, o (Sr.)
senhora, a (Sr.^a)
sentado
sentar-se
sentimento, o
sentir-se
ser
servir-se (de)
sessenta
sete
setecentos
Setembro
setenta
 sétimo (7.^o)
seu(s), sua(s)
sexta-feira, a
sexto (6.^o)
si
sim
simpático
simples
Singapura
sítio, o
situação, a
só
sobre
sol, o
sombra, a

sonhador

sono, o
sorte, a
sozinho
suave
sudeste, o
sujo
sul, o
sul coreano
sumo, o

- salada
- folin-tun
- Same
- raan
- rai-Saun Tomé no Prinsipe
- Saun Tomé no Prinsipe
- sauntomense
- sapatu
- ikan-sardiña
- saudades
- karik
- kala
- halo favôr
- sekretária
- knaar-fatin
- lia-helik; segredu; lia-sum
- tuir
- loron-segunda
- daruak; tuir ida-uluk
- neen
- atus neen
- selu
- lahó
- semana
- semináriu
- beibeik
- bainhira
- lae karik
- na'i; señor
- señoia; na'i-feto
- tuur hela
- tuur
- tuir laran; sentimentu
- sente
- (letun la iha verbu "ser")
- (kaer) ... hodi halo
- neenulu
- hitu
- atus hitu
- fulan-Setembru
- hitunulu
- dahituk
- ninia; sira nian
- loron-sesta
- daneen
- ba lta
- loos
- oin-mamar; laran-maus
- simples
- Singapura
- fatin
- situasaun
- mesak
- iha leten
- loro; loro-matan
- mahon (objectos); lalatak
- (pessoas)
- mehi-na'in; makmehik;
- mehidór
- dukur; matan-dukur
- sorte; rahun di'ak
- mesak
- mamar
- sudeste
- fo'er
- súl; tasi-mane; loor
- sulkoreanu; Koreia Tasi-
- Mane nian
- ai-fuan been

T

tabela, a	- <i>tabela</i>
taça, a	- <i>tasa</i>
Táci-Tolu	- <i>Tasi-Tolu</i>
tai	- <i>3-tailandés</i>
<i>tais</i>	- <i>tais</i>
tailandês	- <i>ema Tailândia</i>
Tailândia, a	- <i>rai-Tailândia</i>
tamanho	- <i>tamañu; boot ka ki'ik</i>
também	- <i>mos</i>
tanto	- <i>resin</i>
tanto(s), tanta(s)	- <i>barak</i>
tão	- <i>...tebes; ...hanesan</i>
tão... como	- <i>...hanesan</i>
tarde, a	- <i>loro-kraik; loraik</i>
tarde	- <i>loro-kraik; loraik</i>
tardinha, a	- <i>rai namata</i>
táxi, o	- <i>taksi</i>
taxista, o	- <i>ema kaer taksi; taksista</i>
te	- <i>ba ó</i>
tecto, o	- <i>(uma-) kakuluk</i>
telefonar (para)	- <i>dere arame (ba); telefona (ba); liga (ba)</i>
telefone, o	- <i>telefone; arame</i>
telefonista, o/a	- <i>telefonista</i>
televisão, a	- <i>televizaun</i>
temperatura, a	- <i>temperatura</i>
tempo, o	- <i>tempu; bain; wain</i>
lencionar	- <i>hanoin atu</i>
tenda, a	- <i>tenda; batane; salaak</i>
tênis, os	- <i>sapatillas</i>
tenro	- <i>kosok; nurak</i>
tentar	- <i>buka; koko</i>
ter	- <i>iha</i>
ter de	- <i>sei...; tenke</i>
terça-feira, a	- <i>loron-terse</i>
terceiro (3.º)	- <i>datoluk</i>
terra, a	- <i>rai</i>
tesouro, o	- <i>murak</i>
testa, a	- <i>reen-toos</i>
teste, o	- <i>teste</i>
tétum	- <i>telun</i>
teu(s), tua(s)	- <i>ó-nian</i>
texto, o	- <i>testu</i>
ti	- <i>ba ó</i>
tia, a	- <i>tia; tian</i>
timorense	- <i>timoroan; Timór nian</i>
Timor-Leste	- <i>Timór Lorosa'e</i>
tio, o	- <i>tiu; tiun</i>
típico	- <i>tipiku</i>
tipo, o	- <i>oin ida; tipu</i>
tirar	- <i>hasal</i>
toalha, a	- <i>toalla</i>
tocar	- <i>dere</i>
todo(s), toda(s)	- <i>holu</i>
tom, o	- <i>ton; kór-rakukun</i>
tomar	- <i>holá; hamu</i>
torneio, o	- <i>tórneu</i>
torrada, a	- <i>tunun</i>
total, o	- <i>bual nioñ total</i>
trabalhar	- <i>serbisu</i>
trabalho, o	- <i>serbisu; khaer</i>
tradição, a	- <i>tradissuun; loon</i>
tradicional	- <i>tradissuun; kór-ssan</i>
tradutor, o	- <i>tracutor</i>
traje, o	- <i>hená-masas</i>

transformar-se
transporte, o
tratamento, o

tratar (de)
trazer
treinar
três
três mil
treze
trezentos
trinta
trinta e dois
trinta e três
trinta e um
triste
trocar
troco, o
tu
tudo

turma, a
Tutuala

U

ufal
último
um (uns), uma(s)
universidade, a
usar
utensílio, o
útil
uva, a

- *nakfila ba; fila ba*
- *hodi la'o*
- *bali-isin; bali-moras; traia-moras*
- *bali; trata*
- *lori mai*
- *treina*
- *tolu*
- *rihun tolu*
- *sanulu-resin-tolu*
- *alus tolu*
- *tolunulu*
- *tolunulu-resin-rua*
- *tolunulu-resin-tolu*
- *tolunulu-resin-ida*
- *neon-sala; laran-triste*
- *troka*
- *osan-resin*
- *ó*
- *buat holu; buat lomak; holu-hotu*
- *hotu*
- *turma*
- *Tutuala*

V

vale, o
valer
valor, o
variado
vários
vasto
vegetação, a
velho
vencedor, o
vendedor, o
Venilale
vento, o
ver
Verão, o
verde
verificar
vermelho
verso, o
veste, a
vestido
vestido, o
vestígio, o
vestir
vestir-se
vez, a
viajar
vida, a
vidro, o
Vietname
vietnamita

- *ariál*
- *ida-ikus; dahikus*
- *ida*
- *universidade*
- *uza*
- *instrumentu*
- *dí'ak*
- *uva*

- *vale; surat haruka osan*
- *halo dí'ak; vale; folin*
- *valór; folin*
- *oiolin*
- *barak*
- *luan liu; sasukat-laek*
- *ai-tahan laran*
- *katuas; tuan; bosan*
- *(ema) manán*
- *ema fa'an (sasán; makfa'an)*
- *Venilale*
- *anin*
- *haree*
- *bailoro*
- *matak*
- *haree fila-fila; tihir*
- *mean*
- *tahan-kotuk; sorin balu*
- *hena-hatais*
- *hatais hela*
- *vestidu*
- *ain-fatín*
- *halais*
- *hatais*
- *vás*
- *la'o lemo rai*
- *moris*
- *vidru*
- *Vietname*
- *Vietname nian; vietnamita*
- *lia-vietnamita*
- *daruanuluk*

Vigésimo (20.º)

APÊNDICE LEXICAL

vila, à
vinho, o
vinte
vinte e cinco
vinte e dois
vinte e quatro
vinte e três
vinte e um
viola, a
violência, a
violino, o
Viqueque
vir

- vila
- tua
- ruanulu
- ruanulu-resin-lima
- ruanulu-resin-rua
- ruanulu-resin-haat
- ruanulu-resin-tolu
- ruanulu-resin-ida
- viola
- violénsia
- violinu
- Vikeke; Wee-keke
- mai

virar
visita, a
visitar
viver
você (s)
voleibol, o
voltar
voo, o
vos
vós
vosso(s), vossa(s)
zás!
zona, a

- fila
- vizita; handii
- vizita; handii; bá handii
- moris
- imi
- voleiból
- fila
- aviaun; sasemok
- ba imi
- imi (2ª pessoa plural)
- imi nian
- hele kedé!
- fatin; zona

EXPRESSÕES ESPRESAUN

A

a como é (o quilo)?	- buel nia ba nia
a maior parte de	- deraulu
à ordem	- luan liden
a pé	- la'o'ra, la'o' dait
a prazo	- luan o'lan naruk; menon naruk
à sombra	- lina manan
à tardinha	- nai manata
à vontade	- bele de'li
adeus	- adeus
ah, é verdade!	- ahi loos tebes!
ainda bem!	- di'ak tebes!
ao sol	- lina loro
apanhar sol	- luku loro
aqui mesmo	- iha ne'e duni
até amanhã	- to'o aban
até logo	- to'o orasida
até que enfim!	- nahas ona!

B

bem obrigado (a)	- di'ak obrigadu
bem-vindo (a)	- mai ho ksolok
boa ideia!	- hanoin di'ak
boa noite	- bonoite
boa tarde	- botarde
bom...	- di'ak...
bom dia	- bondia

C

cair uma carga de água	- udan tau maka'as
chuva miudinha	- udan-rihik
cinco dias úteis	- loron-leet lima laran
claro está	- loos duni; di'ak
claro!	- tebes!
coitado de...!	- koitadu ba ...!
coitado!	- koitadu! kasian!
com certeza	- loos duni; tebes duni
com licença!	- lisensa!
com os cumprimentos (de)	- ho ... nia kumprimentus
como está?	- Ita di'ak ka lae?
como estão?	- imi di'ak ka lae?
como estás?	- ó di'ak ka lae?
contar com	- hein ho; liti
correr bem	- buat hotu la'o di'ak
custa tanto a passar!	- susar tebes alu liu!
cuidado!	- kuidadu! matan moris!

D

da parte de	- hosi ...
dar atenção	- tau neon
dar aulas	- to aula
dar erros	- to sala
dar orgulhos	- luku bee
dar uma festa	- la festa
dar uma volta (por)	- bele'u dala ida (hosi)
de lés a lés	- hosi fatin; ba fatin
de longe	- hosi dipok
de manhãzinha	- dabeen-saan oan
de nada	- la buel ida
de que cor...?	- ... kora?
deixa lá!	- buel ba!
deixar recado	- buel ba; liden to' hola rskadu

desculpe
dia útil
...digamos...
dormir como uma pedra

- deskulpa
- loron-leet
- ita dehan...
- dukur hanesan fatuk

E

é engano	- sala
é melhor	- di'ak liu
é o próprio	- (nia) rasik
é que	- maka
em companhia (de)	- hamutuk ho
é verdade!	- loos duni!
em ponto	- ho oras
em tempos	- horiuluk
embora!	- mai la'o!
está bem	- di'ak
está cá um calor!	- loro manas ladi'ak!
está lá?	- sé ko'alia?
estar à espera	- hein hela
estar a pé	- hadeer ona
estar cheio de fome	- hamlaha ladi'ak
estar cheio de sede	- hamrook ladi'ak
estar cheio de sono	- matan-dukur ladi'ak
estar com dores	- ... moras
estar com gripe	- isin-mallin; moras-gripe hela
estar com sono	- matan-dukur hela
estar de pé	- hamriik
estar de volta	- fila tali
estar deitado	- toba hela
estar desejoso (de)	- hakarak tebes
estar farto (de)	- baruk ho; hakesir ho
estar perdido	- la'o lakon
estar pronto	- pruntu ona
estar quieto	- hakmatek
estar sentado	- tuur hela
estar vestido	- hatais ona
estou (sim)?	- ha'u ne'e; está lá?

F

fazer a conta	- halo konta
fazer amigos	- habelu (malu)
fazer anos	- halo tinan
fazer arrumações	- haloot sasán
fazer bem em	- halo di'ak
fazer calor	- loro manas
fazer favor (de)	- halo favór
fazer férias	- tama férias
fazer ginástica	- halo jinástika
fazer uma pergunta	- husu lia
fechar à chave	- taka ho xave; xave-metlin
ficar admirado	- hakfodak
ficar amigo (de)	- belun malu ho
ficar com dores (de)	- ... moras
ficar contente (por)	- haksolok (tan)
ficar de cama	- toba tan moras
ficar encantado (com)	- neon monu (ba); gosta tebetebes

I

ir à procura (de)	- bá buka
ir buscar	- bá hola
ir de férias	- bá férias
ir em trabalho	- bá serbisu
ir passear	- bá pasiar

EXPRESSÕES

ir ter com	- bá hasoru; bá metan malu ho	que pena!	- kepêna! kasian!
ir-se embora	- bá (tiha) ona	que daí?	- nu'usá?
isso é que é preciso!	- ne'e maka kuran! ne'e maka presiza!	(ano/mês) que vem	- (tinan/fulan) oinmai
ir ter com	- bá hasoru; bá hetan malu ho	querer dizer	- katak; hakarak dehan
		queria...	- ha'u hakarak ...
L		R	
logo à tarde	- orasida loraik	requisitar um livro	- hakarak livru ida
M		S	
mais ou menos	- hanesan ne'e de'it	se calhar	- kala
marcar uma consulta	- marka konsulta ida	se faz favor	- bele halo favôr
...mas é	- ... maibé	sei lá!	- la hatene!
(mês) que vem	- (fulan) oinmai	ser possível	- kala bele
montar a tenda	- harii tenda; harii batene	ser preciso	- bele karik
muito gosto	- haksolok tebes	ser tarde	- nakaras ona
muito bem, obrigado	- di'ak tebes, obrigadu	sim senhor	- loos na'
muito obrigado (a)	- obrigadu barak		
muito prazer	- ksolok tebes	T	
muitos parabéns	- parabéns barák	ter (uma) consulta	- iha konsulta ida
N		ter anos	- iha tinan
nada de exageros!	- keta foti lia leet...!	ter azar	- hetan susar
não faz mal	- la buat ida	ter dificuldade (em)	- iha susar atu; kusta atu
não senhor	- lae na'i	ter dores	- moras
não tem de quê	- la iha buat ida	ter fome	- hamlaha
nem nada!	- la iha buat ida!	ter frio	- malirin; isin-malirin
O		ter idade	- iha tinan
o ano que vem	- tinan oinmai	ter problemas (em)	- iha problema; iha susar;
o último grilo	- ida-lkus		arraska
olha...	- oi...	ter razão	- loos; iha razaun
olhe...	- haree...	ter saudades (de)	- hanoin; iha saudades (ba)
ótimo!	- di'ak tebes!	ter tempo	- iha tempu
ora deixa cá ver...	- fó mai haree ...; fó to'ok mai...	ter uma consulta	- iha konsulta
os meus parabéns	- ha'u-nia parabéns	firar o/um curso	- hasai kursu
P		toma...	- hola ba ...
pagar em cheque	- selu ho xêke	tomar um comprimido	- hemu ai-moruk
pagar em dinheiro	- selu ho osan	tomar banho	- hariis
para o efeito	- tan buat ne'e	trocar impressões	- husu lia (ba malu)
parabéns	- parabéns	U	
passar um cheque	- hakerek xêke ida; pasa xêke ida	um beijinho de...	- muun hosi; re'in hosi;
pedir desculpa	- husu deskulpa		anauk hosi
pedir emprestado	- husu empresta	um bocadinho	- uitoan
podia...	- ... bele	um bocado	- uitoan
pôr a mesa	- tau meza	V	
por favor	- halo favôr	vá lá...	- la'o bá...
Q		valer a pena	- valápena; halo di'ak lebes;
que deseja(m)?	- lmi hakarak sá?		vale duni; di'ak duni;
que idade...?	- ...tinan hira?	vamos embora	- la lakon leet; la kole leet
		vamos?	- mai ita la'o ona
		vir a calhar	- mai ita la'o?
		visita de estudo	- to'o ho di'ak
			- bá vizita hodi estuda



Texto – Testu

A D. Adelina nasceu numa aldeia do distrito de Bobonaro e aí viveu até aos dezassete anos. Morava com os pais e estudava em Maliana. Todas as manhãs apanhava a microlete para a cidade e só voltava ao fim do dia, porque depois das aulas, à tarde, dava uma ajuda na escola primária. Ganhava algum dinheiro que guardava para completar o enxoval – coisa que naquela época era sagrada.

De vez em quando, aos fins-de-semana, quebrava-se a monotonia: faziam-se bailaricos para festejar algum acontecimento, onde tocava a banda da aldeia, e vinha gente de outras terras vizinhas. A essas festas costumavam ir os alunos do colégio interno que havia ali perto. Um deles era o Sr. Domingos e um dia foi a um desses bailes com um grupo de colegas que nunca perdia uma boa farra. Desse convívio resultavam os namoricos entre as meninas da aldeia e os meninos do colégio. Normalmente eram namoros efémeros, mas houve um que se manteve e até deu em casamento: o da D. Adelina com o Sr. Domingos.



— Vamos lá escrever! – Mai ita hakerek!

Compreensão – Hodi komprende

1. Onde é que fica a terra natal da D. Adelina?
2. Descreva um dia de semana da D. Adelina.
3. Explique o sentido da frase «coisa que naquela época era sagrada».
4. Como é que a D. Adelina e o Sr. Domingos se conheceram?
5. Explique por palavras suas o sentido do último período do texto.

UNIDADE 4

8. Apesar de **levar** uma vida dura, o Sr. António é pescador há muitos anos.
9. No caso de o senhor não **poder** ir, telefone-me.
10. Depois de **acabares** o trabalho, fecha a luz.

Oralidade 6 – Atu ko’alia 6

Exemplo:
Banati:

É pena não poder vir connosco, pai. (*poder*)

1. Antes de _____, vem falar comigo. (*sair*)
2. É perigoso _____ banho aqui, meninos. (*tomar*)
3. É necessário _____ a falar sobre este assunto, meus senhores. (*voltar*)
4. Peço-te para não me _____. (*interromper*)
5. Quero terminar este trabalho antes de _____ os convidados. (*chegar*)
6. Não é muito provável eles _____ o dinheiro. (*achar*)
7. Não vejo razão para o senhor _____ tão irritado. (*ficar*)
8. Não te preocupes que eu espero até _____. (*acabar*)
9. Depois de _____ bem, decidimos não fechar o negócio. (*pensar*)
10. Não arrumo a casa sem vocês _____. (*partir*)



UNIDADE 5

4. *Sr. António:* Os pescadores já foram para o mar e só voltam hoje à tarde.
5. *Luís:* Então vamos dar uma volta e aproveitamos para tirar umas fotografias.
6. *Zé Manel:* Finalmente conseguimos entrevistar alguns pescadores.
7. *Zé Manel e Luís:* Tivemos de adiar a viagem de regresso a Díli. Por isso é que só chegámos hoje e com um dia de atraso.
8. *Zé Manel:* Felizmente não houve mais problemas e agora está tudo a correr bem.
9. *Joaquim:* Pronto. Estão desculpados. Vamos lá ver esse trabalho.
10. *Joaquim:* Tem de sair no suplemento desta semana.





Texto – Testu

As precárias condições de habitabilidade em que vive grande parte da população, sem saneamento básico nem água canalizada e, como tal, abaixo das condições mínimas de salubridade, são as grandes responsáveis pela elevada taxa de propagação de doenças e surtos epidémicos.

Foi desde logo preocupação da Administração Transitória e agora do Governo timorense investir significativamente na área da saúde: desde 2000, já foram reabilitados os hospitais de Díli, Baucau, Bobonaro, Maliana, Suai, Oecússi e Liquiçá bem como a maior parte dos centros de saúde comunitários; foram igualmente activados cerca de meia centena de postos de saúde e criado igual número de clínicas móveis, que percorrem todo o território para prestar serviços de saúde nas localidades que não são abrangidas pela rede de equipamentos fixos. Apesar de o actual sistema de saúde de Timor-Leste ser manifestamente insuficiente para as necessidades do território, existem presentemente cerca de 210 instalações de saúde, entre hospitais, centros comunitários (sem camas na sua maioria), postos de saúde e clínicas móveis.

Outro aspecto prioritário e não menos preocupante é a formação de técnicos de saúde: uma vez que o número de pessoal qualificado natural de Timor-Leste é muito reduzido, a maioria dos serviços médicos são prestados pelos profissionais das ONGs em missão no território, que, no entanto, terminado o período de transição, devem ser recolocados.



— Vamos lá escrever! – Mai ita hakerek!

Compreensão – Hodi komprende

1. O que é que está na origem da propagação de doenças e epidemias em Timor-Leste?
2. O que é que foi feito desde 2000 na área da saúde e por quem?

Oralidade 4 – Atu ko’alia 4

Exemplo:

Banati:

Fecharam a janela.

Portanto, a janela está fechada.

1. Já acabaram as obras.

Portanto, _____

2. A secretária fez os relatórios.

Portanto, _____

3. Ele já escreveu a carta.

Portanto, _____

4. O médico curou o doente.

Portanto, _____

5. Ela arrumou o quarto.

Portanto, _____

6. Já puseram a mesa.

Portanto, _____



Texto - Testu

De 1 a 12 de Março de 2003, Díli acolheu a 1.^a Feira do Livro Lusófono de Timor-Leste. Esta iniciativa, pioneira no território, foi organizada pelo Instituto Camões, através do seu Centro Cultural Português local e teve por objectivo a difusão e consolidação da língua e culturas do chamado Espaço Lusófono, ou seja, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Para o efeito foram dedicados sete dias aos sete primeiros países da CPLP – Portugal, no 1.º dia, a que se seguiu Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe – e, como não podia deixar de ser, nos restantes quatro dias foi dado especial destaque a Timor-Leste.

Esta mostra, a primeira de carácter cultural e comercial do mais jovem país do mundo, revelou-se um enorme êxito, que superou todas as expectativas: foi visitada por milhares de pessoas; venderam-se 70% dos 120 mil volumes disponíveis, a um preço simbólico de 1 a 2 dólares, que foram maioritariamente comprados por timorenses; logo nos primeiros dias esgotaram-se praticamente os livros técnicos, dicionários, gramáticas e outros materiais didácticos, o que demonstra o interesse pelo ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Eventos desta natureza, que promovem o gosto pela leitura e dão a conhecer outros povos e outras culturas ligados por um elo comum, a língua, constituem um importante instrumento no combate à elevada taxa de analfabetismo.

UNIDADE 8

4. O Luís tem escrito vários artigos sobre as pescas.
5. O Zé Manel tinha tirado as fotografias.
6. O Chefe de Redacção tinha adiado a reunião para o dia seguinte.



Texto – Testu

Actualmente é a costa norte de Timor-Leste que se destaca com maior potencial para o desenvolvimento do turismo, nomeadamente Díli, Manatuto e Baucau. O clima é em geral mais seco e com temperaturas médias mais altas. Em quase toda a costa o turismo balnear é o principal atractivo, podendo praticar-se a pesca e o mergulho por entre os corais.

Por outro lado, o interior montanhoso, mais húmido, oferece belas paisagens e a possibilidade de realizar actividades variadas. É uma zona rica em grutas, cascatas, nascentes e termas propícias ao turismo termal.

Além destes dois pólos de atracção turística, convém ainda mencionar o artesanato, as festas e os costumes tradicionais das populações locais, que encantam e surpreendem os turistas.

Por tudo isto, o Governo de Timor-Leste já declarou que é sua intenção apoiar o sector do turismo, criando mais infra-estruturas e desenvolvendo os recursos naturais da ilha.



— Vamos lá escrever! – Mai ita hakerek!

Compreensão – Hodi komprende

1. O clima e a situação geográfica da costa norte são propícios ao turismo balnear. Justifique.



Aeroporto de Díli

Texto - Testu

A capital de Timor-Leste, Díli, centraliza quase todas as infra-estruturas, serviços e equipamentos disponíveis no país, sendo o espaço urbano de maior dimensão. A população de Díli representa hoje cerca de 20% da população total do território. Esta concentração tem sido acentuada pela constante migração das populações rurais para a cidade, pois aí as condições de vida são mais satisfatórias e atraentes, proporcionando ainda uma maior oferta de emprego.

A costa norte possui melhores condições de vida e melhores acessos quando comparada com a costa sul, onde a situação geral é menos positiva.

Os distritos de Díli e Baucau integram as duas maiores cidades do país e, consequentemente, as vias de comunicação têm sofrido alguns melhoramentos. Os seus dois aeroportos internacionais fazem a ligação aérea entre a ilha e a Indonésia e a Austrália.



— Vamos lá escrever! – Mai ita hakerek!

Compreensão – Hodi komprende

1. O que é que torna a cidade de Díli mais populosa?

2. O que é que daí resulta?

3. Qual é a situação da costa sul em comparação com a costa norte?

4. Onde se localizam as duas maiores cidades do país?

5. A acessibilidade à capital tem sofrido alterações? Justifique com uma frase do texto.

Oralidade 8 – Atu ko’alia 8

1. Já sabe a que horas chega, _____
2. Compraste o jornal, _____
3. Ainda não estiveste com o João, _____
4. Ainda havia bilhetes, _____
5. Eu já te tinha falado no assunto, _____
6. O médico veio cá a casa, _____
7. Não tens frio, _____
8. Também fomos convidados, _____
9. Tens trabalhado muito, _____
10. O pai anda muito cansado, _____

**Texto - Testu****A lenda de Rai Resin**

Tinha chovido muito. A chuva era tanta que as terras tinham ficado imersas nas águas.

Os sobreviventes da tragédia, metidos num barco, navegavam ao deus-dará. Contra a maré, chegaram a Timor. A água não tinha a mesma cor que nos outros locais.

Foi então que o chefe dos infelizes mandou lançar todas as redes que tinham. As redes não trouxeram peixes, o que significava que não estavam no mar, mas sim sobre uma terra mergulhada nas águas da chuva. Levados ao sabor da corrente, chegaram ao Ramelau que ficava poucos palmos abaixo do barco. Daí surgiu uma palmeira que não tinha ficado submersa e nela um ninho de barro feito por um vespão. O arrais pediu aos homens para o desfazerem e mandarem o seu pó sobre as águas. À medida que o pó caía, as águas desciam. Então, dois homens lançaram-se a nado, um para sul, outro para norte, levando cada um uma mulher e uma tábua do barco. Cada mulher empurrou as tábuas até que estas se transformaram nas praias de Timor. Os dois homens lançaram o pó que caiu num dos primeiros píncaros que apareceu, chamando-lhe Rai Resin – o Resto da Terra.



Texto - Testu

A beleza e a riqueza do mar de Timor, a par da grande visibilidade na estação seca e águas tropicais cálidas durante todo o ano, fazem do mergulho uma aventura inesquecível, que atrai cada vez mais adeptos. Existem já vários centros de mergulho no território com particular destaque para os de Díli que oferecem não só aulas para principiantes nesta prática desportiva como organizam cruzeiros ao largo da ilha de Ataúro, nos quais, para além do espectáculo fascinante dos golfinhos a brincar na esteira do barco, se oferecem passeios subaquáticos, conduzidos por mergulhadores experientes e onde se pode explorar uma variedade incrível de corais vivos e espécies aquáticas ao longo dos recifes entre as duas ilhas.

No extremo leste do território, constitui igualmente uma recordação inolvidável mergulhar nas águas cristalinas da reserva natural de incólume fauna e flora que rodeia o ilhéu de Jaco, nas quais mil e um peixes espreitam por entre deslumbrantes corais.

É por todas estas razões que se diz que 'mergulhar em Timor-Leste pode causar dependência'.



Texto - Testu

A Escola de Arte Livre Moris, mais conhecida por *Arte Moris*, que significa “arte viva”, promove o intercâmbio de ideias, culturas e experiências e acolhe maioritariamente artistas nacionais, mas também internacionais.

Nasceu de uma iniciativa individual de um artista suíço, Luca Gansser, que com o dinheiro que realizou com a exposição dos seus quadros em prestigiadas galerias de arte em Singapura, na Austrália e na Suíça, conseguia sozinho o financiamento necessário para abrir uma escola de arte, informal e gratuita, com o objectivo de facultar a jovens timorenses talentosos a oportunidade de desenvolverem a sua criatividade, ensiná-los a fazerem da arte o seu modo de vida, o seu sustento e deste modo estimular a autoconfiança e a auto-estima.

Inicialmente a escola funcionava na sua própria casa, mas em consequência da visita do embaixador suíço em Díli, que ficou impressionado com o projecto, receberia, por um lado, um subsídio do governo helvético, e por outro, autorização do governo timorense para instalar a escola num velho hospital militar abandonado, em Comoro, na Rua Kintál Ki'ik, local onde se encontra desde 2003.

Presentemente a escola conta com mais de 200 estudantes que se dedicam à pintura, desenho, artesanato e demais artes plásticas, 15 dos quais residentes e simultaneamente professores dos alunos mais novos. O seu Centro Cultural, que para além das Artes apoia o Teatro e a Música, é uma das principais atracções turísticas do território, responsável pela organização de inúmeros eventos.

Oralidade 7 – Atu ko’alia 7

1. Tive de chamar o _____ para arranjar a instalação eléctrica.
2. Ele comprou um táxi e ganha a vida como _____.
3. O _____ cultiva a terra.
4. O Paulo é _____ e trabalha no Jornal de Díli.
5. Veio cá o _____ entregar estas cartas e esta encomenda.
6. O _____ de História ajudou a Guida a fazer o trabalho.
7. O Eusébio foi um dos maiores _____ do mundo.
8. O _____ apaga o fogo.
9. Luís Cardoso é um conceituado _____ timorense, com diversos livros publicados.
10. O Jorge foi ao _____ cortar o cabelo.
11. O mural da biblioteca do CLP é da autoria do _____ timorense Manuel Justino «Bosco».
12. O _____ trabalha a madeira.
13. O Arlindo é _____ da Rádio de Timor.
14. A Georgina foi ao _____ arranjar um dente.
15. O _____ trabalha na padaria.





Texto – Testu

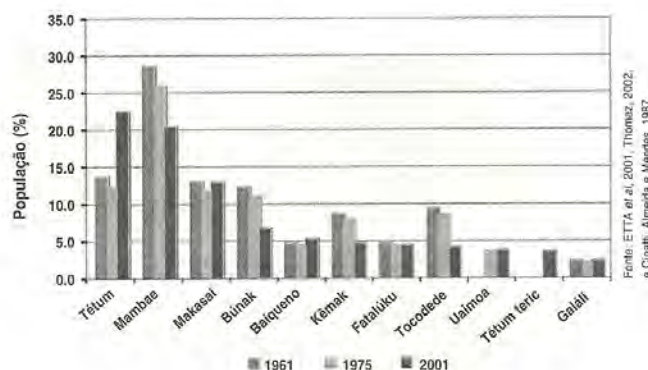
Tecer e o produto da tecelagem são parte integrante da cultura e da identidade étnica do povo timorense: o *tais* é um produto de valor social incalculável, fabricado exclusivamente por mulheres, que acompanha a vida dos timorenses desde o nascimento até à morte, servindo mesmo de pagamento de dotes e de moeda de troca em disputas entre famílias, grupos e aldeias.

Feito em fio de algodão elaborado e tingido manualmente, o *tais* para uso masculino – *tais-mane* – é um pano direito que os homens enrolam à cintura; quando para uso feminino – *tais-feto* – é cosido em forma tubular.

As cores do *tais* tradicional timorense cingiam-se ao vermelho, amarelo e preto, revelando este último a linhagem da família: quanto mais abundante era o uso do preto, maior a importância da pessoa a quem se destinava. Hoje em dia existe uma vasta gama de cores, consequência da influência islâmica resultante da ocupação indonésia.

Os desenhos, com particular destaque para os animais, têm geralmente um significado mitológico e retratam as lendas e costumes. Em algumas zonas, certos padrões traduzem a riqueza da família, variando de tamanho consoante o número de cabeças de gado que esta possui. Alguns padrões são usados exclusivamente por determinadas famílias, que os vão transmitindo de geração em geração.

Evolução dos principais dialectos de Timor-Leste, 1961-2001

**Texto - Testu**

A diversidade cultural e linguística do território de Timor-Leste é de tal forma uma realidade que torna difícil a identificação dos vários grupos étnicos. Por exemplo, um único grupo pode, hoje em dia, falar cinco línguas diferentes, do mesmo modo que, uma só língua, pode ser a forma de expressão de alguns grupos étnicos.

A necessidade de comunicação entre os povos, especialmente para fins comerciais, deu origem ao aparecimento e expansão de línguas francas, entre elas o tétum, língua que foi divulgada pelos Belos aquando da sua conquista da parte leste da ilha. Com a chegada dos portugueses no século XVI, o tétum absorve vocábulos portugueses e malaiezes, integrando-os no seu léxico. Nasce, assim, o tétum praça ou tétum Dili.

Para além do facto de o tétum ser a língua com maior expressão (usada pelos funcionários administrativos), também, actualmente, o português é uma língua falada em Timor-Leste por influência óbvia dos largos séculos da permanência lusa no território.

**— Vamos lá escrever! – Mai ita hakerek!****Compreensão – Hodi komprende**

1. Porque é que é difícil identificar os vários grupos étnicos existentes na ilha?
2. O que são línguas francas?

Língua Portuguesa
Ficha de Leitura n.º _____

A história que ides ler passou-se há alguns milhares de anos. Mas, século a século, os homens têm-na ouvido e repetido sem nunca se enfadarem. Veio até nós da Grécia antiga, berço da nossa civilização. E se os heróis e a sua gente de quem nela se fala morreram nem se sabe quando, ou, mesmo, jamais existiram, - os lugares, as praias, as montanhas, os portos, as ilhas e o mar de que se fala aqui, hoje os podemos ainda visitar e percorrer, embora quase sempre outros nomes os indiquem à nossa atenção. E a todos ficaram para sempre ligadas a lembrança e a saudade dos acontecimentos prodigiosos contados na «Odisseia».

1º Episódio – O Ciclope

Chegámos rapidamente à caverna. Não estava lá o dono. Entrámos, e ficámos a admirar a ordem em que tudo estava disposto, guardado e arrumado – desde os cestos de junco a transbordar de queijos, até aos estábulos cheios de cordeirinhos e cabritinhos, muito limpos, arejados e separados uns dos outros conforme as idades dos bichos. Havia grande quantidade de vasilhas com leite coalhado, e outras já preparadas para receber o leite das ovelhas e cabras, que seriam mungidas no regresso da pastagem. Assim que observámos e admirámos todas estas coisas, os meus homens pediram-me para regressar a bordo sem demora, de modo a evitar um encontro com o ciclope. Desprezei tal alvitre, embora fosse de atender... O meu desejo era, precisamente, ver o monstro frente a frente, custasse o que custasse, embora estivesse convencidíssimo de que a sua presença não seria nem muito agradável nem mesmo fácil de suportar.

Ficámos, pois. E para entreter o tempo fomos comendo dos belos queijos que estavam nos cestos...

Nisto, surge o gigante. Vinha carregado com um molho de lenha seca para aquecer a ceia. Ao entrar, atirou a lenha ao chão com tal ímpeto que logo ficámos a tremer de susto. Refugiámo-nos imediatamente no fundo do antro, escapando assim à sua vista. Depois de se ter libertado do fardo que transportava, fez entrar as ovelhas e as cabras que o seguiam, e deixou à porta os carneiros. Pegou em seguida num rochedo maior do que a mó de moinho colossal, e fechou a caverna. Sentou-se, mungiu as ovelhas e as cabras, levou cada uma para junto do seu cabritinho, pôs metade do leite a coalhar, reservou a outra metade para beber à ceia, e acendeu o lume... Então, à luz da chama que subia da lareira, deu connosco. Estávamos imóveis e silenciosos. Olhou-nos

sobranceiramente e interpelou-nos, furioso: «Estrangeiros, quem sois? Donde vindes nas ondas do mar? Sois negociantes ou piratas?»

Apavorados com o seu tamanho prodigioso, e a sua voz verdadeiramente terrível, lá explicámos, como pudemos, quem éramos e donde vínhamos. Pedíamos só – dissemos – a hospitalidade piedosa que nunca se recusa aos viajantes de boas intenções, e que os deuses mandam não negar... Não o comoveram estas palavras humildes. Começou logo a clamar, em altos berros, que não conhecia leis de hospitalidade, que os Ciclopes eram mais fortes que os deuses, e que bem escusávamos de lhe rogar piedade, que esta só dependia das disposições em que estivesse... E exigiu que o informássemos do sítio onde tinha ficado o nosso navio...

Não caí em revelar-lho. Se o monstro era manhoso, eu também o sou. E respondi-lhe que o navio se fizera em pedaços, impelido pelas ondas contra os rochedos da costa; e que os seus fragmentos, dispersos cada um para seu lado, vogavam ao sabor das ondas e do vento...

Mal ouviu isto, mal soube que não alcançaria obter mais vítimas, não se conteve mais. Lança-se sobre dois dos meus companheiros, agarra-os e esmaga-os violentamente contra as rochas da caverna. Ficou o solo cheio de sangue. Corta-os depois em bocados, prepara-os para a ceia, e devora-os com gula. Tão horrível espectáculo fez-nos até esquecer a prudência necessária: - largámos a chorar e a soluçar, levantámos as mãos ao Céu, gritámos de aflição. Mas o monstro nem nos olhava. Pensei em lutar com ele, em atravessá-lo com a minha espada. Bom foi que não o fizesse, porque então nem um só escapava... Farto e sonolento, o ciclope adormeceu. Nós nem podíamos dormir... Esperámos o nascer do sol entre angústias insuportáveis. De manhã, o monstro acordou e devorou mais dois dos nossos. E, satisfeito, partiu para o campo com os seus rebanhos, e tapou outra vez a entrada da caverna com o rochedo enorme da véspera...

Fiquei, pois, fechado no antro, junto dos pobres companheiros que ainda me restavam, a meditar na maneira de me vingar do ciclope e de fugirmos todos à sua maldade funesta. Muitas ideias me passaram pela cabeça. Mas eis o partido que tomei.

Havia na caverna um grande tronco de oliveira ainda verde. O ciclope tinha-a cortado para servir de moca, em secando. Era formidável. Tão alta como grossa, parecia o mastro de um barco de vinte remos! Cortei-lhe uma parte, e disse aos meus companheiros que a fossem afilando. Agucei-a depois na extremidade, e endureci a ponta no lume. Escondi-a. E tirei à sorte os nomes de quem deveria ajudar-me a cravá-la no olho único do monstro. Caiu a sorte nos melhores, nos mais decididos e corajosos dos meus homens. Feito isto, resolvemos esperar...

A tarde chega. Volta o ciclope com os seus rebanhos. Abre e fecha a porta formada com o penedo. Trata dos arranjos da ceia, e mais dois companheiros, dois amigos, vejo sumir nas goelas do gigante. Comeu à farta. Quando o julguei satisfeito, aproximei-me e, pegando no odre de vinho, disse-lhe:

- Ciclope, bebe este vinho, que já comeste carne humana demais. Trazia-o para outro fim, bebe-o tu, que te há-de saber bem, e vai pensando no mal que fazes a esta ilha, onde certamente nenhum homem se atreverá a vir sabendo a desumanidade da tua conduta...

Nem respondeu. Emborcou a taça a transbordar de vinho que eu lhe apresentava. Pediu mais. Bebeu segundo copo.

Falou-me então quase afectuosamente, elogiou o vinho, perguntou o meu nome, e prometeu dar-me um presente, como mandam e exigem as boas tradições da hospitalidade. Ofereci-lhe outra dose de vinho. Quando, meio cambaleante, me abraçava quase, disse-lhe com extrema doçura:

- Ciclope, perguntas-me o meu nome. É muito conhecido. Mas já que o ignoras, vou-to ensinar, e terás depois de me entregar o presente prometido. Chamo-me NINGUÉM; meu pai e minha mãe chamavam-me assim, e todos os meus companheiros me chamam NINGUÉM.

- Ah! Sim – respondeu o ciclope. – Pois já que te chamam NINGUÉM, NINGUÉM será o último de vocês todos que eu devorarei. É esse o meu presente!

Ao acabar de dizer estas palavras, tombou para o lado, a cabeça dobrada sobre o ombro, ébrio de todo. Um sono profundo o toma, e ressona estrondosamente. Não perco um minuto: - vou buscar a estaca preparada, aqueço-a na cinza ardente, e estímulo a coragem dos meus companheiros. Juntamos as nossas forças, e no olho cerrado do ciclope enterramos o madeiro pontiagudo. Faço-o andar à roda, como penetrante verruma. E, antes mesmo que o ciclope acordasse, já o tínhamos cegado.

Mas desperta, por fim, e começa a bramir raivosamente, torcendo-se de dores. Afastámo-nos para longe, não fosse ele deitar-nos a mão! O monstro gritava por socorro, chamava aflitivamente os outros ciclopes. Vêm todos, acodem todos, e do lado de fora do antro, fechado ainda, interrogam-no:

- Que te aconteceu, Polifemo? Porque nos acordas no meio da noite? Quem te fez mal? Alguém atenta contra a tua vida?

O terrível Polifemo responde lá de dentro: - Ai! Meus amigos, é NINGUÉM que me mata, é NINGUÉM!

- Então – dizem eles – se ninguém te faz mal, de que te queixas? O teu mal não tem remédio, e não lhe sabemos a causa. Tem paciência e sofre com resignação...

E voltaram para as suas cavernas, enquanto eu ria ao pensar na bela ideia que tivera, baptizando-me com o nome de NINGUÉM...

Furioso, Polifemo arrastou-se até à entrada da caverna, empurrou o pedregulho que a tapava, e sentou-se no limiar, abrindo os braços. Imaginava ele que eu era bastante imprudente para fugir logo. Não, não era ocasião para tentar o destino! Por isso, inventei outra estratégia que nos salvou.

Odisseia de Homero (adaptação de João de Barros)

 Responde às questões seguintes acerca do episódio que acabaste de ler.

1. Liga as palavras na coluna da esquerda ao seu significado na coluna da direita.

Palavras	Respostas	Significados
a) Junco	A → _____	1. Conselho; opinião; sugestão.
b) Coalhado	B → _____	2. De modo arrogante, altivo ou de quem olha de alto.
c) Alvitre	C → _____	3. Movimento rápido e repentino.
d) Antro	D → _____	4. Boiar; flutuar; andar sem rumo na superfície das águas.
e) Ímpeto	E → _____	5. Espesso; sólido; denso; grosso.
f) Colossal	F → _____	6. Soltar vozes altas; queixar-se em alta voz; implorar.
g) Sobranceiramente	G → _____	7. Pedir explicações; interrogar.
h) Interpelar	H → _____	8. Espetar; pregar; introduzir.
i) Prodigioso	I → _____	9. Nome de plantas alongadas e flexíveis que são utilizadas por vezes para fazer artesanato.
j) Clamar	J → _____	10. Espantoso; extraordinário.
l) Vogar	L → _____	11. Enorme; gigantesco.
m) Cravar	M → _____	12. Caverna profunda e medonha; gruta; prisão subterrânea.

2. Onde chegou Ulisses e os seus companheiros e quem vivia nesse local?

3. Que fazem inicialmente Ulisses e os seus companheiros na caverna?

3.1. Por que razão serão essas as suas acções?

4. Que decisão toma Ulisses relativamente ao conselho dos seus homens?

4.1. Porquê?

5. Em que momento surge o ciclope?

6. Que acções do ciclope te parecem fazer parte do seu dia-a-dia?

6.1. Indica o acontecimento que vem alterar a sua rotina.

6.2. Como reage a essa alteração?

7. Perante a hostilidade do monstro, Ulisses precavê-se. Como?
7.1. Terá essa decisão sido a melhor? Justifica a tua resposta.
8. Os prisioneiros ficam desesperados com a actuação do ciclope, mas este mantém uma atitude de total indiferença. Retira uma passagem do texto que o comprove.
9. Herói é a personagem que vence os obstáculos.
9.1. Indica o herói desta história.
9.2. Na tua opinião, a que se deverá atribuir o êxito de Ulisses?
a) Às suas estratégias linguísticas.
b) Às suas estratégias físicas.
c) Ao conjunto das suas estratégias linguísticas e físicas.
10. No texto encontras *NINGUÉM* e *ninguém*.
10.1. Pertencerão estes dois vocábulos à mesma classe gramatical?
10.2. Este saber jogar com a língua terá sido fundamental para Ulisses?
11. Escreve um texto de 250 palavras (máximo) em que contes o final da história imaginado por ti.

😊 **Bom trabalho!**😊

Anexo L: Actividade de desenvolvimento da competência de leitura.

Oficina de Escrita

1. Pensa na história de Frodo (“O Senhor dos Anéis”) e na história do Pequeno Hans (“O Amigo Fiel”).
2. Constrói um texto organizado, entre 200 e 250 palavras, em que fales sobre a amizade na vida de Frodo, a amizade na vida do pequeno Hans e a amizade na tua vida.
 - a) Em primeiro lugar, elabora o plano da tua composição, indicando os pontos que queres tratar no teu texto – fase de *planificação*.
 - b) Em segundo lugar, escreve o teu texto atenciosamente, seguindo a ordem que tens na tua planificação e tendo cuidado com as estruturas linguísticas que utilizas – fase de *textualização*.
 - c) Por último, procede à releitura do teu texto e à análise dos erros linguísticos – morfológicos, sintáticos, semânticos. Para tal, deverás utilizar a ficha “Tipologia de Erros”, que te é fornecida em anexo. Deves ter também em consideração o limite de palavras do texto – fase de *revisão*.
3. Analisa o teu trabalho revisto e reescrito com a ajuda de um colega. Quando estiver pronto, entrega-o à professora, numa folha à parte, com a indicação do teu nome.

☺ Bom trabalho!☺

Língua Portuguesa

Ficha de Escrita n.º _____ - Tipologia de erros

Corrige os erros que cometeste, identificando também a sua tipologia.

Expressão errada	Tipo de erro	Expressão correcta
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		

😊 Bom trabalho!😊

Anexo M: Actividade de desenvolvimento da competência de escrita. Este é um exemplo para uma actividade de oficina de escrita, em que se sugere também o preenchimento de uma ficha de tipologia de erros, durante a fase de revisão.

Língua Portuguesa
Ficha de Leitura n.º _____

Entras num restaurante e pedes que te sirvam uma sopa em primeiro lugar. O empregado traz uma sopa. Todavia, a sopa tem um cabelo lá dentro. Pedes que te traga outra sopa. O empregado recusa e diz que o cabelo é teu.

Prepara o diálogo com o teu colega, a fim de que depois o representes.

Tens um jantar de aniversário num restaurante. Tu e os teus amigos comem muito bem. No final, o empregado traz a conta. Percebes que a conta não está certa, porque há coisas que ninguém pediu. Pedes ao empregado para refazer os cálculos.

Prepara o diálogo com os teus colegas, a fim de que depois o representem.

Um restaurante tem um menu de pizza e bebida por 5£. Todavia, este valor é válido para quem pede a refeição antes das 19:00h. Tu pedes às 18:45h, mas o empregado esquece-se do teu pedido. Então, o pedido entra na cozinha às 19:10h. No final cobram-te 8,75£ pela refeição. Pedes ao empregado para corrigir a conta.

Prepara o diálogo com o teu colega, a fim de que depois o representes.

Anexo N: Actividade de desenvolvimento da competência de oralidade. Este é um exemplo para uma actividade em que é proposta uma produção em oral preparado.

Palavra do texto	Correspondência	Significado
 1. Convenção	1. ⇨ _____	 a) Marcação de uma data para um certo acontecimento.
 2. Ameaçado	2. ⇨ _____	 b) Impor; obrigar; ordenar.
 3. Furtivo	3. ⇨ _____	 c) Meio apropriado para a vida normal de qualquer animal.
 4. Agendamento	4. ⇨ _____	 d) Organização de encontro para debater um dado tema.
 5. Alarmante	5. ⇨ _____	 e) Acolher num certo território
 6. Rigoroso	6. ⇨ _____	 f) Com medo de desaparecer; em vias de extinção.
 7. Exigir	7. ⇨ _____	 g) Que é de um país ou clima diferente daquele onde vive.
 8. Albergar	8. ⇨ _____	 h) Ilegal; que age às escondidas; secreto.
 9. Habitat	9. ⇨ _____	 i) Assustador; preocupante.
 10. Exótico	10. ⇨ _____	 j) Exacto; certo.

Exercício 1: Neste exercício, apresentam-se diversos significados na coluna da direita para as palavras que se encontram na coluna da esquerda e caberá aos alunos escolherem o devido significado, de acordo com o contexto em que as palavras surgem no texto original.

1. Tendo em conta as definições do dicionário que te são apresentadas, encontra no texto palavras com o mesmo significado que as da coluna da esquerda e transcreve-as para a coluna da direita.

manhosa	“Alguém que é hábil, astuta e que tem manhas.”	
rápida	“Alguém que tem rapidez de movimentos, que é ágil.”	
mentira	“Afirmção contrária à verdade, com a intenção de enganar.”	
insignificância	“Coisa sem importância, de pouco valor.”	
pessoa lenta	“Pessoa vagarosa ou preguiçosa por manha.”	
troça	“Acto de zombar ou gozar com alguém.”	
adversário	“Alguém que se nos opõe; rival.”	

Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 8ª Edição.

Exercício 2: De forma similar ao exercício anterior, neste exercício são apresentados diversos significados na coluna central para as palavras que se encontram na coluna da esquerda e caberá aos alunos encontrarem no texto a palavra que é sinónima das indicadas.

1. Atenta na tabela seguinte.

1.1. Preenche o restante da tabela com as palavras e seus sinónimos correspondentes, os quais poderás encontrar nas definições do dicionário.

Definição	Palavra	Sinónimo
afoiteza <i>s. f.</i> coragem; confiança; valor; intrepidez. (De <i>afoito</i> + <i>eza</i>)		
esparrela <i>s. f.</i> armadilha para caçar pássaros; [fig.] logro; cilada; <i>cair na</i> ~ ser logrado. (De orig. obsc.)		
logro [o] <i>s. m.</i> acto ou efeito de lograr; engano; ardil; fraude. (Do lat. <i>lucru-</i> , «lucro; cupidez»)		
sôfrego <i>adj.</i> que come ou bebe com sofreguidão; ávido; [fig.] desejoso; impaciente. (De orig. obsc.)		
fiar ⁹ <i>v. tr.</i> vender fiado. ¹⁰ <i>v. intr.</i> entregar sob confiança. ¹¹ <i>v. intr.</i> confiar; dar crédito; ~ <i>fino</i> ser mais difícil do que se julga; ~se na <i>Virgem</i> e <i>não correr</i> não empregar esforço próprio, confiando na dos outros. (Do lat. vulg. * <i>fidare</i> , por <i>fidere</i> , «fiar-se; confiar»)		
velhaco <i>adj.</i> <i>s. m.</i> que ou aquele que usa de finura para enganar; patife; traíçoireiro; finório; matreiro; devasso; libertino; [fig.] designativo de uma variedade de feijoeiro (ou os seus frutos e sementes) cultivado em Portugal, especialmente no Norte. (Do cast. <i>bellaco</i> , «id.»)		
mestra ¹² <i>s. f.</i> fem. de mestre; mulher que ensina; professora; raiz principal do sobreiro; amostra de cortiça para se verificar se está em condições de ser tirada. ¹³ <i>adj.</i> principal; hábil; <i>parede</i> ~ parede principal; <i>trave</i> ~ trave principal. (Do lat. <i>magistra-</i> , «id.»)		
lisonjeiro ¹⁴ <i>adj.</i> que envolve lisonja ou deleite; agradável; elogioso; encantador; que louva com exagero. ¹⁵ <i>s. m.</i> lisonjeador; bajulador; adulator. (Do fr. ant. <i>losengier</i> , ou prov. <i>lauzengier</i> , «id.», pelo cast. <i>lisonjero</i> , «lisonjeiro».)		
rosnar ¹⁶ <i>v. tr.</i> dizer em voz baixa, ou por entre dentes. ¹⁷ <i>v. intr.</i> murmurar; emitir, qualquer animal, especialmente o cão, um ruído surdo e ameaçador; [fig.] murmurar; resmungar. ¹⁸ <i>v. intr.</i> constar; dizer-se à socapa; correr como boato. (Do cast. <i>roznar</i> , «zurrar»)		

Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 8ª Edição.

Exercício 3: Neste exercício, com a mesma tipologia dos anteriores, são colocados excertos do dicionário referentes a palavras que surgem no texto trabalhado em aula. Os alunos deverão observar o comportamento da palavra no contexto em que surgem no texto original e escolher o sinónimo adequado para cada uma, de entre os múltiplos significados dicionarizados.

Anexo O: Exemplos diversos de possíveis exercícios de léxico decorrentes da exploração de textos.

Diálogo - Dada-lia

Carlos: O que é aquilo ali, Jacinto?

Jacinto: Aquilo é a universidade onde estudamos.

Paulo: Olá, Jacinto!

Jacinto: Olá! Este é o meu amigo português, o Carlos Dias.

Paulo: Olá, Carlos! Falas tétum?

Carlos: Um bocadinho. Tenho aulas de tétum lá na escola.

Paulo: E tens muitos colegas?

Carlos: Tenho. Na minha aula somos quinze.

Jacinto: Bom. Vamos, Carlos? Até amanhã, Paulo.

Paulo: Até amanhã, Jacinto. Adeus, Carlos.

Carlos: Adeus.

**— Vamos lá falar! - Mai ita ko'alia!****Apresentação 1 - Hodi fó-hatene 1**

Cardinais Número kardinál	
1 — um/uma	11 — onze
2 — dois/duas	12 — doze
3 — três	13 — treze
4 — quatro	14 — catorze
5 — cinco	15 — quinze
6 — seis	16 — dezasseis
7 — sete	17 — dezassete
8 — oito	18 — dezoito
9 — nove	19 — dezanove
10 — dez	20 — vinte

Oralidade 1 - Hodi ko'alia 1

15 17 10 13 4 6 1 9 12 3
8 20 5 7 19 14 18 16 8 11

Apresentação 2 - Hodi fó-hatene 2

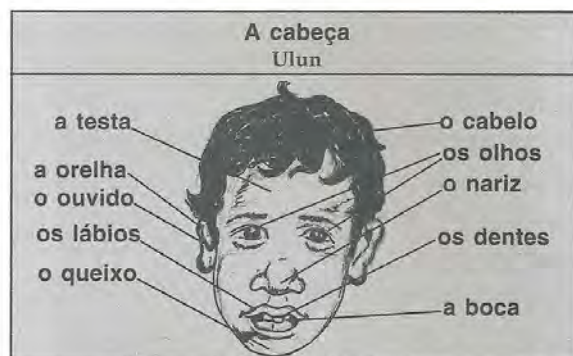
Artigos indefinidos Artigu indefinidu	
singular singulár	
masculino mane/aman	feminino feto/inan
um	uma

2. — Esqueceste-te de alguma coisa?
— _____ do chapéu-de-chuva, como sempre.
3. — Perderam o dinheiro!?!
— _____ o dinheiro e os documentos todos.
4. — Onde é que nasceste?
— _____ em Singapura.
5. — Viram o filme de ontem?
— _____. Foi muito bom.
6. — O senhor pediu um café?
— Não, não. _____ uma cerveja.
7. — Ouviram as notícias de manhã?
— _____. É só desgraças.
8. — Já leu o jornal?
— Já _____, já. Pode levar.
9. — Ainda não recebeste nenhuma carta?
— Já _____ uma da minha mãe.
10. — O que é que comeram ao jantar?
— Eu _____ galinha e ela _____ peixe.

Apresentação 2 - Hodi fó-hatene 2



B

**Oralidade 6 - Hodi ko'alia 6**

- | | |
|---------------|-------------|
| 1. a cabeça | 6. a mão |
| 2. o pescoço | 7. os dedos |
| 3. o peito | 8. a perna |
| 4. o braço | 9. o joelho |
| 5. o cotovelo | 10. o pé |

Oralidade 7 - Hodi ko'alia 7

- | | |
|-------------|--------------|
| 1. o cabelo | 6. o nariz |
| 2. a testa | 7. a boca |
| 3. os olhos | 8. os lábios |
| 4. a orelha | 9. os dentes |
| 5. o ouvido | 10. o queixo |

Apresentação 3 - Hodi fó-hatene 3

Presente do indicativo Tempu prezente-indikativu	
Verbo doer Verbu moras	
singular singulár	dói
plural plurál	doem

Oralidade 8 - Hodi ko'alia 8

1. Dói-me o braço.

2. Doem-me os dentes.

Oralidade 9 - Hodi ko'alia 9**Exemplo:**

Banati:

— O que é que te dói? (*cabeça*)— Dói-me a cabeça.

1. — O que é que lhe dói? (
- ouvidos*
-)

— _____

2. — O que é que te dói? (
- joelho*
-)

— _____

3. — O que é que lhe dói? (
- perna*
-)

— _____

4. — O que é que te dói? (
- dentes*
-)

— _____

5. — O que é que te dói? (
- braço*
-)

— _____

6. — O que é que lhe dói? (
- pés*
-)

— _____

Apresentação 4 - Hodi fó-hatene 4

tanto	invariável	— (depois de verbo)
	ho forma ida de'it	
	variável	— (antes de substantivo)
tão	ho forma oin rua	
	invariável	— (antes de adjectivo/advérbio)
	ho forma ida de'it	

Oralidade 4 – Atu ko'alia 4

- | | |
|----------------|------------------|
| 1. Eu traria | 6. Nós traríamos |
| 2. Tu trarias | 7. Vós traríeis |
| 3. Você traria | 8. Vocês trariam |
| 4. Ele traria | 9. Eles trariam |
| 5. Ela traria | 10. Elas trariam |

Oralidade 5 – Atu ko'alia 5

1. Ninguém me disse a que horas é que eles _____ a encomenda. (*trazer*)
2. Eu _____ que tiveste uma boa ideia: jantamos e ouvimos o Ego. (*dizer*)
3. A mãe da Miranda prometeu-lhe que _____ o seu bolo preferido. (*fazer*)
4. A Guida disse que _____ o irmão para a festa. (*trazer*)
5. Tu _____ ao cliente o que ele lhe disse? Foi muito antipático. (*dizer*)

Oralidade 6 – Atu ko'alia 6

1. Ele _____ tudo o que aconteceu, mas não estava cá na altura. (*contar*)
2. Os pais também _____ de vir connosco à exposição? (*gostar*)
3. Não _____ melhor reservar a mesa para o jantar de aniversário? (*ser*)
4. Eles tinham dito que _____ a prenda para a Miranda. (*trazer*)
5. Eu não _____ de ir contigo, mas hoje não posso. (*importar-se*)

Apresentação 3 – Hodi fó-hatene 3

Formação de palavras Oinsá halo liafuan		
Significado Katak sá	Sufixos Sufiksu	Exemplos Banati
Profissão/ ocupação Knaar/halo sá	-eiro	barbeiro bombeiro carpinteiro carteiro padeiro
	-ista	dentista electricista taxista futebolista jornalista
	-or	agricultor escritor locutor professor pintor

UNIDADE 20

7. – Os senhores já _____ tudo o que _____ ? (*pedir*)
– Não, ainda não.
8. – Tu já _____ tudo o que _____ ? (*ler*)
– Já, sim.
9. – O Nuno, já _____ tudo o que _____ ? (*escrever*)
– Não, não.
10. – Vocês já _____ tudo o que _____ ? (*ouvir*)
– Já, já.

Apresentação 1 – Hodi fó-hatene 1

Formação de palavras Oinsá halo liafuan		
Significado Katak sá	Sufixo Sufiksu	Exemplos Banati
estabelecimento de venda loja fa'an sasán	-aria	cervejaria frutaria geladaria lavandaria leitaria livraria mercearia ourivesaria padaria papelaria pastelaria peixaria perfumaria sapataria tabacaria

Oralidade 2 – Atu ko'alia 2

1. Na _____ vendem-se jornais, revistas e tabaco.
2. Esta _____ tem uns bolos ótimos.
3. A Guida gosta de estar sentada na esplanada da _____ a comer um bom gelado.
4. A avó São vai sempre à mesma _____ comprar fruta.
5. O Sr. Gusmão foi à _____ e comprou um perfume para oferecer à mulher.
6. Na _____ come-se marisco e bebe-se cerveja.
7. O Luís gosta de saber as últimas novidades em livros; por isso vai muito às _____.
8. Na _____ vende-se essencialmente material escolar e material para escritório.
9. Este fato só se pode limpar a seco. Tem de ir para a _____.
10. Comprei estes sapatos ontem numa _____ perto de casa.
11. Essa _____ tem sempre pão fresco, mesmo ao domingo.
12. Na _____ podemos comprar objectos de ouro e de prata.
13. Vou à _____ comprar leite e manteiga.
14. A D. Adelina foi à _____ comprar um pacote de farinha, outro de açúcar e dois quilos de batatas.
15. A _____ do bairro, além de peixe fresco, tem também peixe congelado de óptima qualidade.

Língua Portuguesa
Ficha de Gramática n.º _____

Os nomes e os adjetivos seguem regras muito semelhantes na formação do masculino e do feminino. Assim, encontras, neste exercício, palavras pertencentes às duas classes gramaticais.

Deves, à frente de cada palavra, escrever a sua forma no feminino e, por baixo de cada bloco de palavras apresentado, após observares os dados nas tabelas, escrever a regra correspondente.

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
gato		filho	
alto		honesto	
pombo		aluno	

Regra 1.....

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
espanhol		leitor	
pastor		juiz	
camponês		freguês	

Regra 2.....

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
comilão		leão	
resmungão		patrão	
irmão		aldeão	

Regra 3.....

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
uropeu		plebeu	

Regra 4.....

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
padrasto		pai	
padrinho		macho	
homem		boi	
compadre		cavalo	

Regra 5:

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
artista		selvagem	
colega		jovem	
dentista		imigrante	
estudante		jornalista	

Regra 6.....

Anexo Q: Exemplo de exercício de gramática, segundo o *método indutivo*.

Apresentação 3 - Hodi fô-hatene 3

A

Conjugação pronominal reflexa Konjuga verbu ho pronome refleksu	
(eu)	sento-me
(tu)	sentas-te
(você, ele, ela)	senta-se
(nós)	sentamo x -nos
(vós)	sentais-vos
(vocês, eles, elas)	sentam-se

B

Colocação do pronome Pronome nia fatin		
Sento-	me	nesta cadeira.
Lembras-	te	do Carlos?
Também	me	sento aqui.
Como (é que)	tê	chamas?
Enquanto	sê	lava, canta.
Não/Nunca	nós	deitamos tarde.
Todos	sê	levantam cedo.

Oralidade 4 - Hodi ko'alia 4

Exemplo:
Banati:

Como (*chamar-se*) o irmão deles?
Como se chama o irmão deles?

1. O Carlos nunca (*lembrar-se*) do nome do doce.
2. Eu (*esquecer-se*) sempre de fechar a porta.
3. Nós (*levantar-se*) sempre cedo, mas também (*deitar-se*) cedo.
4. Todos (*lembrar-se*) bem da tia Celeste.
5. Porque não (*sentar-se*) Rui?

Oralidade 5 - Hodi ko'alia 5

1. — Eu levanto-me às 07:00. E tu?
— Eu também _____ às 07:00.
2. — Como é que se chama a mãe do Jacinto?
— _____ Ana Santos.
3. — Vocês deitam-se muito tarde?
— Não, _____ sempre cedo.
4. — Lembras-te a que horas é o jogo?
— Não, não _____.
5. — Onde é que nos sentamos?
— Tu _____ aí e eu _____ aqui.
6. — Não te esqueces de nada?
— Não, não _____. Está tudo aqui.
7. — Ainda se lembram do nome do filme?
— Não, já não _____.
8. — Porque é que não se senta?
— _____ já.
9. — Deitamo-nos sempre tarde. E vocês?
— Só _____ tarde ao fim-de-semana.
10. — Vocês levantam-se cedo?
— Nós todos _____ cedo.

Apresentação 4 - Hodi fó-hatene 4

Presente do indicativo Tempu prezente indikativu						
Verbos irregulares em -er Verbu la tuir regra lha -er						
	eu	tu	você, ele, ela	nós	vós	vocês, eles, elas
dizer	digo	dizes	diz	dizemos	dizeis	dizem
fazer	faço	fazes	faz	fazemos	fazeis	fazem
perder	perco	perdes	perde	perdemos	perdeis	perdem
poder	posso	podes	pode	podemos	podeis	podem
querer	quero	queres	quer	queremos	quereis	querem
saber	sei	sabes	sabe	sabemos	sabeis	sabem
trazer	trago	trazes	traz	trazemos	trazeis	trazem

Oralidade 6 - Hodi ko'alia 6

- Ó Carlos! O que é que dizes para agradecer?
— Eu _____ «muito obrigado», mas a Fátima _____ «muito obrigada».
- Eu e a Fátima fazemos anos em Janeiro: eu _____ anos no dia 10 e ela _____ anos a 25.
- Ó Jacinto! Podes estar no café às três?
— Hoje às três não _____.
- O que é que querem beber?
— O Rui _____ um copo de leite e eu quero um sumo.
- Sabes onde está o meu dicionário?
— Não, não _____.
- O que é que trazem aí, mãe?
— (Eu) _____ um bolo para a festa e o teu pai _____ a prenda.
- É tarde. Ainda perdes a microlete.
— Não, não _____. A paragem é já aqui.



Diálogo - Dada-lia

Guida: É impossível ter aulas nesta sala. O barulho da rua é tanto que não me consigo concentrar.

Armindo: Eu também já não posso mais! Acho que devíamos dizer isso ao professor para ele tentar mudar de sala.

João: O problema é que vamos ter outro exame já amanhã e fico nervoso só de pensar na confusão de trânsito e buzinas que há nesta avenida.

Guida: Está provado que os níveis de ruído na cidade de Díli se estão a aproximar dos limites humanamente consentidos.

Armindo: E nós, estudantes, ficamos prejudicados. Estamos em época de exames, andamos todos cansadíssimos e, ainda por cima, temos que aguentar este barulho ensurdecedor.

João: O pior é que a nossa saúde pode ser afectada.



— Vamos lá falar! – Mai ita ko'alia!

Apresentação 1 – Hodi fó-hatene 1

Auxiliares de modalidade Maktulun sira tuir toman		
Verbos Verbu	Significados Katak sã	Exemplos Banati
poder	Autorização Fó lisensa	— Posso usar a sua caneta? — Pode, pode.
	Proibição Hodi bandu	O senhor não pode estacionar o carro em cima do passeio.
	Possibilidade/oportunidade Katak bele/Fó biban atu	Hoje não posso ir almoçar com vocês, mas amanhã já posso .
	Capacidade Iha beran	Não sei como é que podes comer tanto!
dever	Obrigaçã Obrigasaun	— Deve-se evitar o barulho. — Pois é. Devíamos ter mais cuidado.
	Probabilidade Kala bele	A esta hora não deve haver salas livres.

Oralidade 1 – Atu ko'alia 1

1. O Sr. Silva tem tido muito trabalho. Só agora é que _____ tirar uns dias de férias.
2. Estive o dia todo em pé. Já não _____ mais.
3. O Luís nunca mais chega. _____ ter-se atrasado.
4. A saúde _____ ser efectada pelo ruído.
5. Um jornalista _____ ter muita cultura geral.

6. _____ haver engano na morada. A carta foi devolvida.
7. Não se _____ fumar nos transportes públicos.
8. A Guida perguntou ao pai se _____ levar o carro durante o fim-de-semana.
9. Sempre que há um roubo, _____ -se informar a polícia.
10. As pessoas _____ ter mais cuidado com a saúde.

Apresentação 2 – Hodi fó-hatene 2

estar, andar e ficar + adjetivo «estar», «andar» no «ficar» + adjetivu		
Estado Oinsá	• num determinado momento iha momentu ida	estar + adjetivo (1) «estar» + adjetivu (1)
	• durante um determinado período iha tempu ida nia laran	andar + adjetivo (2) «andar» + adjetivu (2)
Mudança de estado Oinsá nakfilak		ficar + adjetivo (3) «ficar» + adjetivu (3)

Oralidade 2 – Atu ko'alia 2

1. O Sr. Gusmão teve hoje imenso trabalho. **Está** muito **cansado**.
2. Felizmente que a época de exames está a acabar. A Guida **anda** muito **cansada**.
3. Depois da aula de ginástica, ela **fica** sempre muito **cansada**.

Oralidade 3 – Atu ko'alia 3

1. Ela _____ muito bem-disposta. Falou-se no acidente e _____ logo triste.
2. Tu hoje não _____ nada bem. _____ doente?
3. Ultimamente o tempo _____ muito incerto: ora chove, ora faz sol.
4. O chefe _____ irritado quando os empregados chegam atrasados.
5. O João _____ muito contente ultimamente.
6. Ele _____ aborrecido sempre que se fala no nome dela.

UNIDADE 3

Oralidade 2 - Hodi ko'alia 2

- | | | |
|---------------------|------------------|---------------------|
| 1. _____ livro | 6. _____ caderno | 11. _____ escola |
| 2. _____ caneta | 7. _____ régua | 12. _____ aluno |
| 3. _____ dicionário | 8. _____ pasta | 13. _____ aula |
| 4. _____ lápis | 9. _____ quadro | 14. _____ professor |
| 5. _____ borracha | 10. _____ mesa | 15. _____ cadeira |

Apresentação 3 - Hodi fó-hatene 3

Presente do indicativo Tempu prezente indikativu	
Verbo ter Verbu iha	
(eu)	tenho
(tu)	tens
(você, ele, ela)	tem
(nós)	temos
(vós)	tendes
(vocês, eles, elas)	têm

Oralidade 3 - Hodi ko'alia 3

- | | |
|-------------|---------------|
| 1. Eu tenho | 6. Nós temos |
| 2. Tu tens | 7. Vós tendes |
| 3. Você tem | 8. Vocês têm |
| 4. Ele tem | 9. Eles têm |
| 5. Ela tem | 10. Elas têm |

Oralidade 4 - Hodi ko'alia 4

Exemplo:
Banati:

— Tens uma caneta, Jacinto? (*Não / Fátima*)
— Não, não tenho, mas a Fátima tem.
— Vocês têm irmãos? (*Sim / quatro*)
— Sim, temos. Temos quatro irmãos.

- O Carlos tem amigos em Liquiçá? (*Não / nós*)

- O Sr. e a Sra. Santos têm filhos? (*Sim / três*)

- Tens uma bicicleta? (*Não / Rui*)

- Paulo, tens irmãos? (*Sim / dois*)

Oralidade 5 - Hodi ko'alia 5

Exemplo:

Banati:

Vocês / fazer / no sábado

visitar os avós

— *O que é que vocês vão fazer no sábado?*— *Vamos visitar os avós.*

1. Rui / fazer / depois das aulas — _____ ?
treinar — _____ .
2. Tu / fazer / logo à tarde — _____ ?
estudar português — _____ .
3. Nós / fazer / depois do almoço — _____ ?
regar o quintal — _____ .
4. O senhor / fazer / amanhã de manhã — _____ ?
dar de comer aos animais — _____ .
5. A senhora / fazer / hoje à noite — _____ ?
ver televisão — _____ .

Apresentação 4 - Hodi fó-hatene 4

Graus dos adjectivos e advérbios

Adjetivu no advérbiu hodi tanesan

A

Normal Baibain	Comparativo de superioridade Hodi tanesan aas liu; hodi tanesan boot liu		
alto	mais	alto	(do que...)
cedo		cedo	
depressa		depressa	
gordo		gordo	
pequeno		pequeno	
bom	melhor		
grande	maior		
mau	pior		

B

Normal Baibain	Superlativo absoluto sintético Superlativu ba boot liu hotu
cansado	+ -íssimo
cara	
cedo	
tardo	
triste	
bom	ótimo
mau	péssimo

N.B.: difícil → **difícilimo**; fácil → **facilimo**.

Oralidade 6 - Hodi ko'alia 6

Exemplo:

Banati:

O mês de Novembro é mais frio do que o mês de Junho.

O mês de Junho é mais quente do que o mês de Novembro.

1. A D. Ana é mais magra do que a D. Rosa.

A D. Rosa _____

UNIDADE 2

3. Eles _____ (levantar-se) cedo, _____ (tomar) o pequeno-almoço e depois _____ (ir) para a escola.
4. À tarde _____ (fazer) os trabalhos de casa: a Guida _____ (ajudar) o Zé Manel com o Estudo do Meio e o Zé Manel _____ (explicar) a Matemática.
5. Os dois _____ (dar-se) bem em pequenos e _____ (brincar) juntos.

Apresentação 3 - Hodi fó-hatene 3

Acção habitual no passado Hahalok baibain hori uluk		
costumar (imperfeito) + infinitivo «costumar» (imperfeitu) + infinitivu		
(eu)	costumava	ler sair viajar
(tu)	costumavas	
(você, ele, ela)	costumava	
(nós)	costumávamos	
(vós)	costumáveis	
(vocês, eles, elas)	costumavam	

Oralidade 7 - Atu ko'alia 7

Exemplo: Miguel / escrever / revista — agora / jornal
Banati:

O Miguel costumava escrever para uma revista; agora escreve para um jornal

1. eles / ter férias / Agosto — agora / Setembro
2. avó / viver / sozinha — agora / casa / filha
3. nós / dar aulas / crianças — agora / adultos
4. mãe deles / fazer compras / loja do Sr. Manel — agora mercado
5. eu / usar óculos — agora / lentes de contacto

Oralidade 8 - Atu ko'alia 8

Exemplo: Naquele tempo havia pouco movimento na aldeia.
Banati:

Naquele tempo costumava haver pouco movimento na aldeia.

1. À segunda-feira não **havia** mercado.
2. Por isso **fazíamos** compras na loja do Sr. Manel.

3. Durante a semana **passava** o dia na praia.
4. À tardinha **davas** um passeio de bicicleta.
5. Ele **andava** pelos campos onde os animais estavam a pastar.
6. Ela **encontrava-se** com ele no café do centro depois de jantar.
7. **Pedia** um café e um copo de água.
8. À sexta-feira à noite **iam** a casa dos amigos.
9. **Jogavam** sempre às cartas.
10. O mercado **estava** cheio de gente.

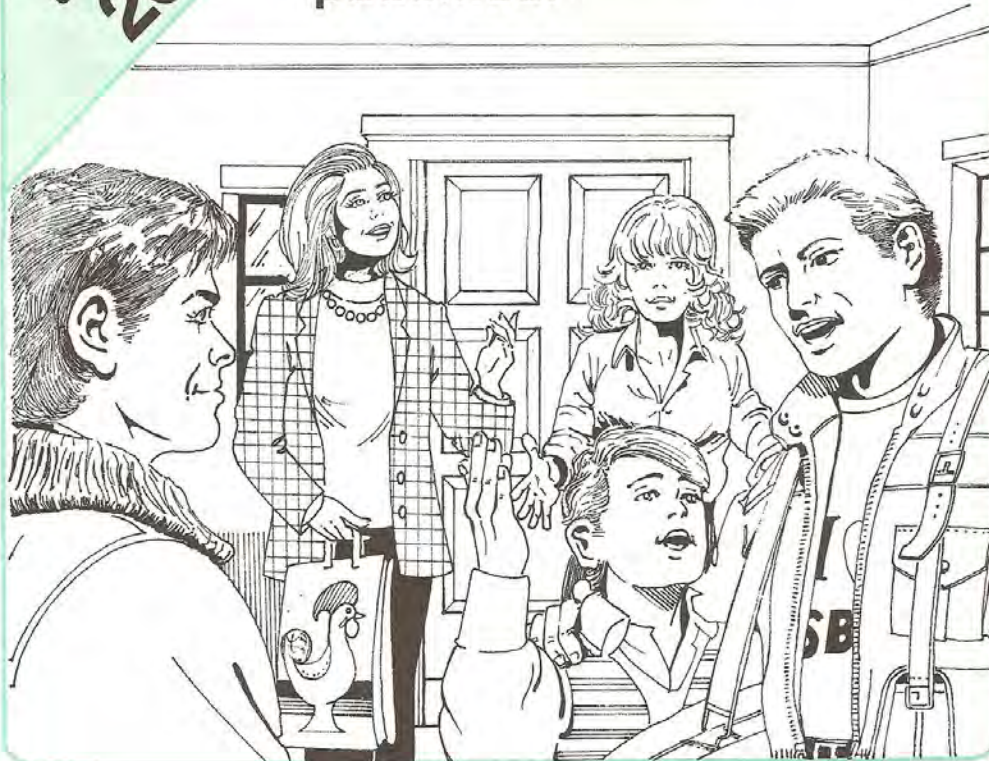


Texto - Testu

A mãe do Zé Manel e da Guida andava a fazer arrumações no sótão, quando encontrou umas cartas do tempo em que ainda namorava com o Sr. Domingos. Este, na altura, frequentava um colégio interno famoso pela disciplina que tentava impor aos seus alunos. A D. Adelina resolveu recordar alguns passos daquelas cartas. «De manhã levantamo-nos às seis horas. Fazemos as camas, arrumamos a roupa e vamos tomar um duche rápido. Depois descemos até ao 1.º andar onde fica o refeitório. Tomamos o pequeno-almoço quase em silêncio absoluto e a seguir vamos para a capela e assistimos à missa das sete. Às oito em ponto começam as aulas e só paramos ao meio-dia para almoçar. À tarde fazemos ginástica e por volta das quatro até às seis ficamos na biblioteca: estudamos, consultamos livros, mas não podemos conversar.»

UNIDADE
20

«Mostrámos-te tudo o que
podemos.»



Áreas gramaticais/Estruturas

Pretérito perfeito simples: **poder**

Pronomes pessoais
complemento circunstancial: **mim, ti, si**

Advérbios: **imediatamente, particularmente**
Locuções adverbiais: **além disso**

«Mostrámos-te tudo o que podemos.»



Áreas gramaticais/Estruturas - Tuir gramátika/Oinsá ko'alia

Pretérito perfeito simples:
Pretérito pasadu simples:

poder

Pronomes pessoais
complemento circunstancial:
Pronome pesoál tuir hahalok:

mím, ti, si

Advérbios:

imediatamente, particularmente

Advérbiu:

Conjunções:

pois

Konjunsau:

Locuções adverbiais:

além disso

Advérbiu nia espresaun:

Diálogo - Dada-lia

Mãe: Vá lá Fátima, despacha-te!
Fátima: Espere aí, mãe! Não encontro a lista das compras.
Mãe: Nunca sabes onde pões as coisas... Vê lá em cima da mesa da cozinha.
Fátima: Pronto! Está aqui tudo. Onde é que vamos primeiro?
Mãe: Precisamos de ir ao mercado comprar peixe, legumes e fruta.
Fátima: Também é preciso comprar carne, porque já não há nenhuma.
Mãe: Bom, ainda há porco, mas só dá para uma refeição.
Fátima: Temos de comprar pão e... ah, é verdade! sabão e pasta de dentes.
Mãe: Vamos antes à loja do Sr. Martins e fazemos lá o resto das compras.

**— Vamos lá falar! - Mai ita ko'alia!****Apresentação 1 - Hodi fó-hatene 1****A**

Presente do indicativo Tempu presente indikativu	
Verbo dar Verbu fó	
(eu)	dou
(tu)	dás
(você, ele, ela)	dá
(nós)	damos
(vós)	dais
(vocês, eles, elas)	dão

B

Presente do indicativo Tempu presente indikativu	
Verbo pôr Verbu tau	
(eu)	ponho
(tu)	pões
(você, ele, ela)	põe
(nós)	pomos
(vós)	pondes
(vocês, eles, elas)	põem

Oralidade 1 - Hodi ko'alia 1

- | | |
|------------|--------------|
| 1. Eu dou | 6. Nós damos |
| 2. Tu dás | 7. Vós dais |
| 3. Você dá | 8. Vocês dão |
| 4. Ele dá | 9. Eles dão |
| 5. Ela dá | 10. Elas dão |

Oralidade 2 - Hodi ko'alia 2

- | | |
|-------------|---------------|
| 1. Eu ponho | 6. Nós pomos |
| 2. Tu pões | 7. Vós pondes |
| 3. Você põe | 8. Vocês põem |
| 4. Ele põe | 9. Eles põem |
| 5. Ela põe | 10. Elas põem |

Oralidade 3 - Hodi ko'alia 3

- A D. Ana _____ a mesa para o pequeno almoço. (*pôr*)
- Eles _____ uma festa no sábado para festejar os anos da avó. (*dar*)
- Onde é que eu _____ as compras? (*pôr*)
- O Rui já não _____ muitos erros em português. (*dar*)
- Porque é que vocês não _____ os sacos no chão? (*pôr*)
- Sou professora e _____ aulas numa escola primária. (*dar*)

Diálogo - Dada-lia

Miranda: Ó Zé Manel, és mesmo um infeliz! Estás sempre a fazer e a desfazer as malas.

Zé Manel: Pois é. Mas pelo menos ficarei em Díli durante esta semana.

Miranda: Acho bem. Assim podes vir sair connosco no sábado.

Zé Manel: Aonde é que vão?

Guida: Estamos a pensar ir fazer mergulho e depois jantamos pela praia.

Zé Manel: Vou telefonar ao Luís para vir connosco.

Guida: Olha, conheço lá uma tasquinha, cujo dono é o pai de um colega meu.

Ele faz umas lagostas grelhadas no carvão que são uma maravilha.

Zé Manel: Ótimo! Então está combinado. E a seguir, qual é o programa?

Miranda: Bem, podíamos ficar no bar da praia, que tem música ao vivo aos fins-de-semana. Conversa-se, dança-se e encontra-se sempre muita gente conhecida. Costuma ser girríssimo.



— Vamos lá falar! – Mai ita ko'alia!

Apresentação 1 – Hodi fó-hatene 1

Artigos Artigu	Colocação do possessivo Pronome posesivu nia fatin
Definidos – o, a, os, as Definidu	• antes do substantivo: molek substantivu: artigo definido + possessivo + substantivo
Indefinidos – um, uma, uns, umas Indefinidu	• depois do substantivo: tuir substantivu: artigo indefinido + substantivo + possessivo

Oralidade 1 – Atu ko'alia 1

1. A minha avó já tem 89 anos.
2. Uma avó minha já tem 89 anos.
3. Os vossos primos estão em Ossu.
4. Encontrei uns primos vossos em Ossu.

Oralidade 2 – Atu ko'alia 2

Exemplo: Ontem almocei com _____ um amigo *meu*. (*meu*)
Banati:

1. Conheci ontem umas _____ amigas _____. (*tuas*)
2. Essa foi uma _____ ideia _____. (*minha*)
3. Emprasta-me a _____ caneta _____, por favor? (*sua*)
4. As _____ sugestões _____ são sempre bem-vindas. (*vossas*)
5. Estivemos em casa de uns _____ vizinhos _____. (*nossos*)

Diálogo – Dada-lia

Zé Manel: Já decidiram onde é que vamos jantar nos anos da Miranda?

Luís: Bem, há aquele restaurante onde fomos...

Guida: Esse não! Tivemos de esperar imenso! Há tantos restaurantes em Díli. Vamos antes a outro.

Zé Manel: Eu conheço um junto ao farol que tem comida caseira e um bom serviço

Luís: No farol?! Então poderíamos ir antes àquele bar com música popular timorense! Tem sempre excelentes cantores.

Guida: Eu diria que tiveste uma boa ideia. Jantamos e depois ouvimos o Ego. Adoro a música de intervenção dele. Porque é que não nos lembrámos disto antes?

Zé Manel: E o que é que a aniversariante acha do programa?

Miranda: Acho que seria uma noite bem passada. E como são vocês que pagam... melhor ainda.

**— Vamos lá falar! – Mai ita ko’alia!****Apresentação 1 – Hodi fó-hatene 1**

Advérbio antes Advérbiu «antes»	
Significado Katak sá	Exemplo Banati
• mais cedo lais liu; sedu liu	Porque é que não nos lembrámos disso antes ?
• de preferência dí’ak liu	Esse não! Vamos antes a outro restaurante.

Oralidade 1 – Atu ko’alia 1

Exemplo: — Porque é que não vamos ao restaurante japonês?
Banati: — Vamos
 — Poderíamos ir > antes ao português. (português)

- Querem ir ao cinema?
— Vamos _____ . (teatro)
- Comemos em casa?
— Poderíamos ir _____ . (jantar fora)
- Que tal irmos à praia?
— Vamos _____ . (exposição de pintura)
- Querem ir de microlete?
— Poderíamos ir _____ . (táxi)
- Porque é que não vemos o filme na televisão?
— Vamos _____ . (jogar às cartas)

Diálogo - Dada-lia

Fátima: Isto aqui é mesmo bonito, não é?

Jacinto: Que sítio tão maravilhoso! Fizemos bem em escolher este lugar.

Carlos: A água é tão límpida! Acham que se pode tomar banho?

Jacinto: É claro que se pode. O mar aqui não é perigoso e nesta altura do ano a água não deve estar nada fria.

Carlos: Que pena! Não trouxemos os fatos de banho nem nada!

Jacinto: Eu bem quis trazer o meu...

Fátima: Não faz mal. Fica para amanhã. Vamos antes alugar um barco e dar uma volta pela ilha de Ataúro.

Carlos: Boa ideia. Deve ser uma maravilha!



— Vamos lá falar! - Mai ita ko'alia!

Oralidade 1 - Hodi ko'alia 1

Exemplo:

Banati:

— Falaram com eles?

— Falámos.

1. — Saíste com ela?
— _____
2. — Trouxeste o fato de banho?
— _____
3. — Ficaste em casa?
— _____
4. — Foi à missa, mãe?
— _____
5. — Disseste-lhe?
— _____
6. — Esteve doente, D. Rosa?
— _____
7. — Comeram tudo?
— _____
8. — Teve muito trabalho hoje, pai?
— _____
9. — Foram à escola, meninos?
— _____
10. — Escreveste aos avós, Fátima?
— _____

Diálogo - Dada-lia

Fátima: Está quieto, Rui! Não me atires areia!

Carlos: Ufa! Está cá um calor! Nem sei como é que consegues estar aí deitada.

Fátima: Já percebi. Queres companhia para tomar banho.

Rui: Embora! Vamos todos ao banho.

Fátima: Vão, vão. Eu fico aqui a apanhar sol.

Rui: Ó Jacinto, já deste mergulhos dali, daquela rocha?

Jacinto: Já, mas nem penses nisso. És muito pequeno.

Carlos: Anda, Rui. Traz a bóia.

**— Vamos lá falar! - Mai ita ko'alia!****Oralidade 1 - Hodi ko'alia 1**

Exemplo: _____ a bóia, Rui. (*trazer*)

Banati: Traz a bóia, Rui.

- | | |
|--|---|
| 1. _____ o chapéu, Fátima. (<i>pôr</i>) | 6. _____ o chapéu-de-sol, meninos. (<i>levar</i>) |
| 2. _____ dinheiro ao vosso pai. (<i>pedir</i>) | 7. _____ todos tomar banho. (<i>vir</i>) |
| 3. _____ -me as vossas toalhas. (<i>dar</i>) | 8. _____ o cesto para a praia. (<i>arranjar</i>) |
| 4. _____ o fato de banho, mãe. (<i>vestir</i>) | 9. _____ para a sombra. (<i>ir</i>) |
| 5. _____ quietos! (<i>estar</i>) | 10. _____ fruta. (<i>comer</i>) |

Apresentação 1 - Hodi fó-hatene 1

Imperativo (negativo)		
Hodi haruka (katak lae/la loos)		
singular singulár		plural plurál
formal haraik-an	informal ba maluk	formal e informal haraik-an no maluk
Não atire!	Não atires!	Não atirem!

N.B.: Singular informal = **singular formal + s**

* Tratamento de deferência (singular e plural): Não atireis!

1ª pessoa do singular do presente do indicativo:

- retira-se a desinência (terminação)
- acrescenta-se -eis, verbos em -ar
- -ais, verbos em -er e -ir

Singulár ba maluk = **singulár tuir lisan + s**

Atu ko'alia tuir lisan (singulár no plurál): Não atireis!

Pessoa dahuluk singulár prezente indikativu nian:

- hasai tiha silba ikus
- tutan ho - eis, ba verbu iha -ar
- -ais, ba verbu iha -er no -ir

Oralidade 2 - Hodi ko'alia 2

Exemplo: Atira areia!

Banati: Não atires areia!

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 1. Pensa nisso.
Não _____. | 3. Traz a bóia.
Não _____. |
| 2. Abra a janela, por favor.
Não _____. | 4. Senta-te à mesa.
Não _____. |

Diálogo – Dada-lia

Zé Manel: Sempre vamos ao mercado dos *tais* no sábado de manhã?

Guida: Claro! Já está tudo combinado. A Miranda vem cá ter a casa entre as nove e as nove e meia. E o que é que combinaste com o Luís?

Zé Manel: Ainda não combinei nada, mas o melhor será dizer-lhe para ir lá ter connosco por volta das dez.

.....

No mercado dos *tais*

Zé Manel: Então, meninas, já compraram tudo o que queriam comprar?

Guida: Tudo, não. Já comprei estas duas peças de tecido para fazerem de mantas por cima dos sofás da sala, mas ainda quero ir ver os cestos.

Miranda: E eu comprei esta mais pequena para pendurar na parede do meu quarto. As cores e o padrão são lindos, não são? Mas também ainda quero ir àquela banca ver as pulseiras em tartaruga.

Zé Manel: Pois eu ainda não comprei nada. Vi ali ao fundo umas casas típicas em sândalo e uns animais feitos em chifre de búfalo de que gostei bastante, mas ainda eram caros e estou hesitante.

Luís: Ora, já sabes que tens de regatear o preço, não podes aceitar logo o que eles te pedem. Mas despachem-se lá que está a ficar imenso calor e eu já estou cheio de sede.

Zé Manel: Também eu. Uma cervejinha agora é que vinha mesmo a calhar...

Miranda: Então vão andando para a cervejaria que nós já vamos lá ter.



— Vamos lá falar! – Mai ita ko’alia!

Oralidade 1 – Atu ko’alia 1

Exemplo:

Banati:

— Vocês já compraram tudo o que queriam comprar? (*comprar*)

— Ainda não.

1. – Tu já _____ tudo o que _____ ? (*saber*)

– Já, sim senhor.

2. – A senhora já _____ tudo o que _____ ? (*fazer*)

– Quase tudo.

3. – Vocês já _____ tudo o que _____ ? (*ver*)

– Ainda não.

4. – O senhor já _____ tudo o que _____ ? (*dizer*)

– Já, já.

5. – Tu já _____ tudo o que _____ ? (*estudar*)

– Quase tudo.

6. – A avó já _____ tudo o que _____ ? (*comprar*)

– Já, minha filha.

Anexo Y: Página que compõe a unidade 20 do manual PET2.

Dar confirmação
Dehan katak loos

«Sim, sou.»
«Sou, sim.» «Não, não.»
«Sou, sou.» «Não, não sou.»
«Sou, pois.» «Não sou, não.»
«Sou de Lisboa.»

Dar informações pessoais
Dehatene an rasik

«O senhor é o pai do Jacinto?»
«Tu é que és o amigo do Jacinto?»

Dirigir-se a alguém de modo
Deaia ba ema ruma { formal
haraik-an
informal
ba maluk

«Onde é Lisboa?»
«É em Portugal.»
«Ele é o irmão do Rui e da Fátima.»

Falar da localização geográfica
Dealia kona-ba fatin

Identificar alguém
Dehatene ema ruma

Pedir informações pessoais
Desu lia kona-ba ema ruma

«De onde és, Carlos?»

Responder a apresentações
Bodi hatán ba ema

«Muito gosto.»
«Muito prazer.»

Responder a cumprimentos
Bodi hatán ba malu

«Muito bem, obrigado.»
«Bem, obrigado.»

Solicitar a identidade de alguém
Atu hatene ema ruma

«Quem é ele?»

Vocabulário - Vokabuláriu

Substantivos, adjectivos e numerais - Substantivu, adjetivu no número

a avó	inbei; avó-feto	Lisboa	Lizboa
o avô	amtuak; avó-mane	a mãe	inan
os avós	avó sira	o marido	la'en; kaben
Baucau	Baukau	o pai	aman
a capital	Kapital	os pais	aman sira
Dili	Dili	o primo	primu
o director	diretór	a senhora (Sra.)	señora; na'i-feto
dois	rua	o senhor (Sr.)	na'i; señór (Sr.)
a dona (D.)	na'i feto; (na'i-) lou	Singapura	Singapura
a escola	eskola	o sudeste	sudeste
a família	família; uma-kain	a tia	tia; tian
o hospital	ospital	o tio	tiu; tiun
a irmã	feton	três	tolu
o irmão	naan	Viqueque	Vikeke; Wee-keke
os irmãos	feton no naan sira		

Expressões - Espresaun

Boa noite. - Bonoite.	Como está? Ita dí'ak ka lae?	Desculpe. Deskulpa.	Muito gosto. Haksolok tebes.
Bem, obrigado. Dí'ak, obrigadu.	Como estão? Imi dí'ak ka lae?	Muito bem, obrigado. Dí'ak tebes, obrigadu.	Muito prazer. Ksolok tebes.
Bem-vindo a ... Mai ho ksolok ...	Como estás? Ó dí'ak ka lae?		

Verbos - Verbu (tetun la iha verbu "ser")

ser { (de) - (hosi) (em) - (iha)			
-------------------------------------	--	--	--