

# Gêneros Discursivos e Textuais no Ensino de Língua Portuguesa em Timor Leste

*Speech and Text Genres in Portuguese Language Teaching in East Timor*

Joice Eloi Guimarães  

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma discussão sobre as correntes teóricas que se utilizam das nomenclaturas gêneros discursivos e gêneros textuais e as interlocuções dessas teorias com os processos de ensino-aprendizagem de linguagem. O conceito de gêneros do discurso é proveniente dos estudos desenvolvidos pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin e integrantes de um grupo conhecido como Círculo de Bakhtin. Na releitura que realiza deste conceito, a corrente de estudos denominada de Interacionismo sociodiscursivo, opta pela utilização da nomenclatura gêneros textuais (Bronckart, 2007). Tal distinção orienta-se, sobretudo, pelas finalidades de cada grupo, cujas opções teórico-metodológicas devem ser levadas em consideração em seu emprego nos processos de ensino e aprendizagem (Rojo, 2005). Com base nessas discussões teórico-metodológicas e na reflexão sobre os aspectos sócio-históricos presentes no contexto timorense, apresento uma Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) que visa, por meio do trabalho com a oralidade, ao ensino da Língua Portuguesa para falantes não nativos dessa língua – realidade observada nos processos de ensino e aprendizagem em Timor-Leste. Ainda que o emprego dos gêneros não faça parte, efetivamente, da prática dos professores timorenses, provavelmente resquício de uma educação pautada na gramática da língua, este trabalho promove a reflexão sobre a metodologia utilizada e a abertura para adequações à prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade; Gêneros; Ensino; Português; Língua não materna.

**ABSTRACT:** This paper discusses the theories that use the concepts of ‘speech genres’ and ‘text genres’ as well as the interaction between these theories and language teaching-learning processes. The concept of speech genres comes from studies developed by the Russian philosopher Mikhail Bakhtin and the members of a group known as the Bakhtin Circle. However, when this concept is reinterpreted within the theoretical framework of Sociodiscursive Interactionism, the term ‘text genres’ is used instead (Bronckart, 2007). Preference for one term over the other depends, above all, on the purposes of each group, and their specific theoretical and methodological choices must be taken into account when such terms are used in teaching and learning processes (Rojo, 2005). Based on these theoretical-methodological

\* Hankuk University of Foreign Studies (HUFS), Global Campus, Departamento de Estudos Brasileiros, Professora Assistente. Yongin-si, Gyeonggi-do. E-mail: joiceeg@hotmail.com.

 10.46230/2674-8266-12-3116

Distribuído sobre



discussions and upon reflection about the socio-historical aspects present in the Timorese context, I present a Didactic Sequence (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) whose aim, by means of orality, is to teach the Portuguese language to non-native speakers - a situation commonly found in the teaching and learning processes in Timor-Leste. Given that East Timorese teachers do not actually use genres in their teaching practice, probably a remnant of their own grammar-based learning experience, this paper seeks to discuss the methodology currently used by such teachers and their willingness to adapt their teaching practice.

**KEYWORDS:** Orality; Genres; Teaching; Portuguese; Non-native language.

## INTRODUÇÃO

Timor Leste é um país multilíngue. O atual cenário linguístico presente na sociedade timorense é resultado de fatores históricos-sociais que, por sua vez, são responsáveis também pelos diferentes *status* que as línguas que ali circulam adquirem nesse cenário: por exemplo, a língua Tétum, língua autóctone de Timor, que figura como língua oficial e de instrução no país, junto ao português, e as línguas indonésia e inglesa que ocupam lugar de línguas de trabalho na sociedade timorense. A escolha da Língua Portuguesa, doravante LP, como língua oficial e de instrução após a Restauração da Independência de Timor Leste, declarada em 20 de maio de 2002, exigiu ações imediatas para reintroduzir o português na paisagem linguística timorense, ações voltadas, principalmente, para a esfera educacional.

No entanto, até hoje, os desafios para a efetivação de tal política linguística são inúmeros haja vista que seus principais agentes – os docentes timorenses – apresentam dificuldades que estão além do desconhecimento daquilo que se coloca como objeto de ensino, estão atreladas às dificuldades de *uso* da LP no contexto em que se inserem: nascidos em uma determinada língua materna, escolarizados, a depender da idade – em português ou na língua indonésia –, falantes cotidianos de tétum encontram no trabalho com a LP um desafio composto por diferentes obstáculos inerentes a um contexto multilíngue em que o português não é língua materna da maioria dos timorenses, salvo raras exceções. (BRITO, 2010; SOARES, 2014).

Diante desta conjuntura, que é linguística e, em vista disso, também histórica e social, os processos de ensino e aprendizagem de português em Timor Leste requerem que os agentes envolvidos na ação docente compreendam a linguagem em sua complexidade, ou seja, no uso efetivo que os sujeitos dela fazem nas situações de comunicação, uso que é possibilitado pelo emprego dos gêneros do discurso. O entendimento do conceito de gênero na esfera pedagógica tem gerado diferentes desdobramentos metodológicos. Neste trabalho, apresento brevemente as correntes teóricas que se utilizam das nomenclaturas gêneros discursivos e gêneros textuais, aquela formulada por Bakhtin e integrantes do Círculo de Bakhtin e esta proveniente dos estudos desenvolvidos no interior da corrente denominada de Interacionismo sociodiscursivo. Ambas estão centradas no conceito de gênero, porém apresentam discrepâncias decorrentes, sobretudo, das finalidades de cada grupo. A

partir dessa reflexão, e do conhecimento de gêneros que circulam em Timor Leste, tenho como objetivo apresentar possíveis caminhos metodológicos para o trabalho com os gêneros orais em LP no contexto de ensino timorense.

Para tanto, este estudo está assim organizado: na primeira seção discorro sobre a presença da LP em Timor e contextualizo a importância dos gêneros orais na cultura tradicional desse país. Em seguida, apresento as teorias selecionadas que utilizam a nomenclatura gêneros *discursivos* e gêneros *textuais*, buscando sinalizar suas convergências e divergências teórico-metodológicas. Após, com base nessa discussão, desenvolvo algumas sugestões didáticas tendo em vista o contexto timorense e, por fim, coloco em diálogo algumas considerações.

## 1. A PRESENÇA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR LESTE

Os portugueses chegaram em Timor Leste no início do século XVI. Lá se depararam com uma ilha subdividida em pequenos reinos, com diferentes línguas nativas, as quais foram preservadas pois, nos primeiros anos da presença portuguesa em Timor, não estava entre as prioridades da metrópole a disseminação da LP. Tal disseminação teve início por volta do século XVIII, contudo, não houve, até a declaração da Independência timorense, em 1974, um efetivo empenho por parte de Portugal em introduzir sua língua em solo timorense.

Acontecimento que deu novos rumos a essa história foi a invasão de Timor Leste pela vizinha Indonésia, ocorrida poucos dias após aquele país ter proclamado unilateralmente sua independência de Portugal. Durante os 24 anos em que esteve em Timor, a Indonésia investiu fortemente em uma imposição cultural e linguística. As ações desenvolvidas durante esse período repercutem até os dias de hoje – grande parte da população timorense é conhecedora da língua indonésia e utiliza-a em situações de comunicação cotidianas. A violência e imposição da cultura e língua do país invasor, juntamente da proibição da LP, provocaram o surgimento de focos de resistência à presença indonésia, o que contribuiu para que o português emergisse como língua que simbolizava essa resistência. Assim, considerada como “língua de resistência”, a LP era utilizada durante o domínio indonésio nas comunicações entre os integrantes dos grupos contrários à invasão.

Após interferências da comunidade internacional, em 20 de maio de 1999, é proclamada a Restauração da Independência da República Democrática de Timor Leste e, no ano de 2002, são definidas as línguas oficiais e de instrução do país, o português e o tétum. Tal opção originou, dentre outras consequências, a urgência da reintrodução da disciplina de LP nos currículos escolares, ação que, para que seja efetivada, conta, necessariamente com a formação de docentes aptos a ensinarem em/nessa língua. Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que as dificuldades que os professores timorenses têm com a LP vão além daquelas referentes ao maior ou menor grau de desconhecimento científico do que se coloca como objeto de ensino – estão atreladas a fatores internos e externos à língua, como a proficiência em português e a precariedade dos espaços destinados à educação, alvos de destruição dos indonésios e das milícias antes de deixarem Timor.

Para dar conta dessa realidade, o governo de Timor Leste contou, e ainda conta, com a parceria

da comunidade internacional, sobretudo dos países integrantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Na área educacional, destacaram-se as ações do Brasil e de Portugal no auxílio à reorganização do sistema de ensino timorense. Com a participação desses e de outros países, iniciaram-se a reconstrução dos ambientes escolares e o processo de adaptação dos currículos e dos materiais didáticos da língua indonésia para o português, bem como ações de formação docente.

Atualmente, as diretrizes curriculares de Timor Leste reconhecem e valorizam a multiplicidade linguística presente no país, ressaltando a importância da(s) língua(s) e cultura originalmente timorenses nos processos de ensino aprendizagem realizados nas instituições formais de ensino. Dessa forma, destaca-se nesses processos e também no ensino da LP, a importância do tétum – língua oficial utilizada entre timorenses possuidores de diferentes línguas maternas. O tétum, assim como as demais línguas autóctones de Timor, constitui-se como uma língua fundamentalmente de tradição oral. A padronização de uma norma ortográfica para essa língua teve início apenas após a fundação do Instituto Nacional de Linguística de Timor Leste (INL), em 2001.

Para o escritor timorense Luís Costa (2012), dentre as funções que a presença da LP deve desempenhar em Timor está o auxílio, valorização e promoção da língua tétum como patrimônio nacional. Além disso, ainda para esse autor:

O português que se ensina, na perspectiva didática deve desenvolver competências comunicativas, linguísticas e culturais que permitam ao aprendente utilizar a língua portuguesa em diversas situações, com adequação aos contextos, aos interlocutores e com diferentes finalidades, nomeadamente para satisfazer necessidades individuais, quer na escola, quer no meio e na comunidade a que pertence (COSTA, 2012, p. 218).

Corroborando com o pensamento desse autor, proponho neste trabalho que o ensino de LP seja contextualizado à realidade timorense, meio de acesso à forte tradição oral do país e promotor das demais línguas que participam do repertório linguístico dos timorenses. Para tanto, parto do entendimento de que o ensino de português em Timor Leste configura-se como ensino de língua não materna, ou seja, aquela que se contrapõe à língua materna – que é aprendida como primeiro instrumento de comunicação e estabelece relações sociais, afetivas, etc., entre o sujeito que a adquire e o contexto em que está inserido. (ANÇÃ, 1999; ALMEIDA FILHO, 2005).

A compreensão de uma língua passa, necessariamente, pela compreensão das possibilidades de sentido refletidas e refratadas no signo linguístico. Essas possibilidades não se esgotam no material linguístico do signo, mas estendem-se ao contexto extraverbal de sua produção, pois o signo “resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, 45, grifos do autor). Ao deslocarmos esse entendimento para o campo da didática de uma língua não materna, doravante LNM, nas palavras de Bakhtin [Volochínov] (2010, p. 98), o essencial é

familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. [...] Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (Bakhtin

[Volochínov], 2010, p. 98).

No contexto de ensino-aprendizagem de LP em Timor Leste o português se configura como LNM. Por conta disso, a compreensão do signo linguístico torna-se um desafio para os sujeitos envolvidos nos processos educacionais, pois "Não se trata de uma reflexão sobre a percepção que o locutor nativo tem de sua própria língua; trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira" (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 102). A reboque desse entendimento está a compreensão de que a prática docente voltada ao ensino de uma LNM, ao restringir-se ao material verbal do signo, a forma puramente linguística, não auxilia, de todo, os alunos no caminho a ser desbravado na LNM. Para tanto, é necessário que esses sujeitos sejam colocados o mais próximo possível de situações reais de comunicação que exigem o uso da língua que se intenta ensinar/aprender, aproximando-os, assim, das infinitas possibilidades de sentido do signo enquanto material ideológico.

## 2. A TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E A TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros do discurso, conceito cujo desenvolvimento é atribuído ao filósofo russo Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) e integrantes do grupo de estudiosos conhecido como o Círculo de Bakhtin, são as formas de comunicação relativamente estabilizadas na sociedade. Os gêneros do discurso constituem-se, portanto, como produtos históricos e sociais que, no contínuo movimento da transitoriedade das ações humanas, estão sujeitos às mudanças decorrentes do contexto em que são produzidos. Atualmente as reflexões realizadas por Bakhtin e o Círculo "são utilizadas nas discussões dos estudos linguísticos e pedagógicos, dentre outras áreas, trazendo à tona o estudo da linguagem em uma perspectiva social: como realização viva entre os indivíduos, constituindo-se e sendo constitutiva destes" (GUIMARÃES, 2013, p. 23-24).

As pesquisas sobre a noção de gênero nos processos educativos "têm aflorado, muitas vezes, com concepções teóricas e terminologias idênticas, em outras, diversas" (RODRIGUES, 2004, p. 174). Na discussão que desenvolve sobre essa temática, Rojo (2005) aponta a existência de duas vertentes de estudos: a teoria de gêneros do discurso ou discursivos e a teoria de gêneros de texto ou textuais. A vertente que se utiliza da designação gêneros discursivos, em consonância com as reflexões inicialmente desenvolvidas por Bakhtin, centra-se no estudo dos enunciados inter-relacionados com as situações de produção em que são proferidos, considerando-se para tanto seus aspectos sociohistóricos. Para Rojo (2005), os integrantes das correntes que utilizam a designação gêneros textuais priorizam a descrição da materialidade linguística dos textos, apresentando, por conseguinte, discrepâncias com a teoria inicialmente discutida por Bakhtin e o Círculo.

Com base nas colocações apresentadas por Rojo (2005), é possível inferir que entre os motivos para a utilização das diferentes nomenclaturas esteja a finalidade científica de cada grupo. Os estudos desenvolvidos por Bakhtin e os integrantes de seu Círculo, apesar de amplamente empregados na esfera pedagógica e de encontrarem-se entre seus escritos apontamentos relacionados à questão didática das línguas, não tinham como foco central a temática educacional (RODRIGUES, 2005).

Já os adeptos do interacionismo sociodiscursivo, como os estudos desenvolvidos na Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, estão centradas basicamente no desenvolvimento de propostas didáticas que operacionalizem o trabalho com os gêneros na escola, tendo como objetivos “descrever as características enunciativo-discursivas do funcionamento dos gêneros do discurso e selecionar, planejar e projetar conteúdos de ensino/aprendizagem que estejam de acordo com as capacidades de linguagem que possam ser aplicadas nas práticas didáticas” (PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 7).

A corrente de estudos denominada de Interacionismo sociodiscursivo “admite a natureza social da linguagem como constituinte dos sujeitos nas relações sociais e também do pensamento, pois este é compreendido como um produto da ação e da linguagem” (GUIMARÃES, 2013, p. 56). Nessa concepção, as produções de linguagem são consideradas primeiramente em sua relação com as atividades humanas integrando, na análise das relações entre a linguagem e as ações humanas, parâmetros psicossociais e linguístico-discursivos, e preocupando-se com os aspectos cognitivos relacionados à produção e à organização interna dos textos (PEREIRA; RODRIGUES, 2009). Na relação que estabelecem entre os aspectos cognitivos e linguísticos, os adeptos dessa corrente centram a análise na materialidade linguística do texto, elegendo-o como o lócus possível de conter semelhanças que permitam uma classificação.

Nesse sentido, o texto se constitui como unidade comunicativa, já que sua produção traz à tona as capacidades psicológicas dos sujeitos e os recursos da língua “em interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido” (BRONCKART, 2007, p. 71). Desse diálogo, emergem as regularidades que tornam possível a análise dos esquemas de utilização mobilizados pelos sujeitos em sua produção. A definição de gênero nessa tendência o admite “como uma designação convencionalizada, uma ‘noção’ que recobre uma família de similaridades e que se encontra ‘representada’ no conhecimento dos agentes como um modelo canônico” (ROJO, 2005, p. 194). Essas similaridades, que podem se dar no nível do texto ou do contexto, permitem a elaboração de mecanismos de descrição e análise dos textos. Esse embasamento teórico reflete-se na nomenclatura utilizada pelo grupo, “Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*” (BRONCKART, 2007, p. 75, grifos do autor).

Segundo Rojo (2005), a opção metodológica decorrente dessa reflexão dilui a fronteira entre gênero, texto e discurso, pois ao conceituar gênero textual como “noção vaga para definir *textos materializados*” (ROJO, 2005, p. 188, grifos da autora), os adeptos do interacionismo sociodiscursivo realizam uma leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção, construindo uma relação (que por vezes repele) elementos presentes no discurso bakhtiniano. Tal afirmação pode ser observada nas palavras de Bronckart (2007), segundo o qual, o interacionismo sociodiscursivo “recusa qualquer determinismo exclusivo dos pré-construtos sociodiscursivos [...] (tese que aflora principalmente em alguns textos de Bakhtin)” (BRONCKART, 2007, p. 338). Outro integrante deste grupo, Schneuwly (2004), apregoa que os esquemas de utilização, necessários aos sujeitos no uso que fazem dos gêneros para realizar suas ações de linguagem, não estão presentes nas reflexões desenvolvidas por Bakhtin, pois para esse autor há,

no uso da linguagem, “uma relação de imediatez entre escolha e utilização do gênero [e] a problemática dos esquemas de utilização não aparece” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

O conceito de gêneros do discurso proposto por Bakhtin relaciona-se estritamente às condições de produção desses gêneros, não podendo, portanto, ser desvinculado da dimensão sociohistórica em que é produzido. Com base nessa premissa, a ordem metodológica para o estudo da linguagem proposta por esse autor deve partir da interação verbal – desencadeada no momento das enunciações – ligada à situação concreta e ampla em que ocorre, para então entendê-la em meio à corrente verbal, expressa na materialidade linguística dos textos. Nesse sentido, os elementos da materialidade linguística são determinados pela situação de enunciação, ressaltando as marcas de linguagem que decorrem de significações e temas relevantes ao discurso (ROJO, 2005). É dessa relação que, na perspectiva bakhtiniana, deve-se buscar a compreensão da linguagem verbal. A corrente de estudos do interacionismo sociodiscursivo não desconsidera essa relação, mas tendo como foco a operacionalização dos mecanismos de análise dos gêneros, busca na materialidade linguística do texto tais elementos, considerando, portanto, a nomenclatura gêneros textuais a mais apropriada.

### 3. O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS NAS ESCOLAS DE TIMOR LESTE

O trabalho com os gêneros na esfera escolar precisa estar em relação intrínseca com o contexto de sua produção e vivência, haja vista a relativa estabilidade deste conceito, advinda da relação internamente constitutiva que mantém com o contínuo movimento das relações sociais. Sendo assim, os gêneros abarcam também a questão da cultura, a qual está permeada pela linguagem, pelas representações e características peculiares dos povos. É em meio a essas peculiaridades que os gêneros adquirem seu caráter social. Por conta disso, o ensino na perspectiva dos gêneros deve considerar que o trabalho com a linguagem compreende também uma inserção no mundo, na sociedade e na sua língua, nas produções que advém dessa língua, as quais devem ser respeitadas e valorizadas nos ambientes educativos.

A forte tradição oral observada em Timor Leste se deve, de acordo com Costa (2011), à existência de vários grupos étnico-linguísticos distintos e ao diferente grau de assimilação da cultura portuguesa no território timorense. Em sociedades de tradição oral, como a timorense, “as palavras estão associadas diretamente a ocorrências, eventos e acontecimentos” (PAULINO, 2013, p. 105). Assim, pode-se afirmar que, nessas sociedades, os gêneros orais têm importância fundamental, pois documentam, de certa forma, a memória do povo timorense. Nesse contexto, conforme o escritor e tradicionalista africano Amadou Hampaté Bâ (2010, p. 168), a palavra atua como vetor de transmissão da herança cultural de um povo, a qual é guardada pela memória. Nas palavras desse autor: “Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é”.

Na estrutura social de Timor Leste, tradicionalmente o responsável por manter e garantir a preservação da cultura era o *Liana'in*, que segundo o autor timorense Luís Costa (2011, p. 2), era o “detentor de todo conhecimento existente na comunidade [...] um verdadeiro livro vivo desta sociedade que não conhecia a escrita”. Atualmente, tal papel é delegado aos mais velhos, que “contam às novas

gerações, as lendas, contos, mitos e histórias maravilhosas que povoavam o fantástico imaginário do povo timorense, contribuindo para manter a coesão entre os diversos membros da comunidade, irmanados em glórias, princípios e ideias comuns” (COSTA, 2011, p. 2).

Entre os gêneros citados pelo autor timorense, destaco no âmbito deste estudo os mitos, os quais, segundo Vernan (2001, p. 291), têm uma importância relevante para a sociedade, pois “todos se inscrevem na linha de uma tradição oral que atribui à memória coletiva a tarefa de conservá-los, de transmiti-los de geração em geração”. Para esse autor, quando o aprendizado e a transmissão de saberes são predominantemente orais, o mito configura-se não como um aspecto da cultura, mas como elemento que estabelece entre as particularidades de uma cultura a possibilidade de correspondências simbólicas que permitem coerência, estabilidade e permanência do conjunto cultural. Em relação à temática que abordam, de acordo com Paulino (2013) é possível afirmar que em Timor Leste, apesar da diversidade que reflete, normalmente, a tradição cultural dos grupos étnicos presentes no país, os mitos apresentam temas em comum como a criação do mundo, a origem do céu e da terra, o mundo celestial (divino), o surgimento da ilha de Timor, etc.

Sendo assim o mito, enquanto gênero oral, desempenha funções na sociedade, as quais são responsáveis por seu reconhecimento e relativa estabilidade. Além disso, sua materialização apresenta aspectos composicionais que o caracterizam e o diferenciam de outros gêneros presentes nas diferentes esferas de uma sociedade. Essas características possibilitam, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a didatização do gênero e, a meu ver, a promoção da cultura timorense por meio do trabalho em LP com gêneros orais presentes na sociedade timorense.

Considerando que, em Timor Leste, os docentes que se propõem a realizar um trabalho pedagógico nessa perspectiva carecem, ainda, de recursos que deem suporte para a necessária associação entre a teoria e a prática, procuro, neste trabalho, fornecer subsídios para que esses sujeitos possam trabalhar utilizando de gêneros que são constituídos e que fazem parte no/do contexto em que estão inseridos em suas aulas de/em português. Proponho, no desenvolvimento das ações didáticas, um movimento que tem início no reconhecimento do gênero em estudo nas situações de comunicação, para então, no aprofundamento deste conhecimento (estudo dos aspectos composicionais do gênero – discursivos e linguísticos) desenvolver a produção de textos orais em LP no gênero proposto.

Com este propósito, vale ressaltar que, a didatização do gênero com vistas a sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem passa por um processo de “desdobramento” no qual as características composicionais comunicativas do gênero são fragmentadas com vistas a sua transposição como conteúdo escolar. Com essa finalidade – objeto de ensino – o gênero é “descaracterizado” de sua função comunicacional, servindo à finalidade educativa. Nesse emprego, o gênero configura-se como uma variação do gênero de origem, devendo atender as duas grandes características de um modelo didático:

1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinado a orientar as intervenções dos professores;
2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 70).

Diante dessas finalidades – ensino e aprendizagem –, é inevitável que sejam eleitas determinadas regularidades (as mais evidentes) do gênero como base para o seu ensino. Schneuwly e Dolz (2004) apontam que, apesar dessa adequação didática resultar em uma simplificação do gênero, pois ênfase é dada em certas dimensões composicionais, é preciso que se criem, em sala de aula, situações de comunicação que se aproximem daquelas em que esses gêneros são utilizados, no intuito de que essas situações tenham sentido para os alunos.

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69).

Tendo como norte para essas reflexões a realidade timorense, mostra-se imprescindível, na esfera escolar, o trabalho com os gêneros orais que fazem parte da história dessa sociedade. Dessa forma, proponho o trabalho com a LP não apenas centrado nos aspectos estruturais da língua, mas como possibilidade de ampliar o conhecimento e a reflexão dos estudantes sobre aspectos próprios da cultura e da realidade de Timor Leste.

#### 4. DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O trabalho com a oralidade em LP nos ambientes escolares de Timor Leste enfrenta, ainda, inúmeros desafios, dentre eles um entendimento de muitos professores que reduz a prática da oralidade à leitura (individual e/ou coletiva) em voz alta e à apresentação de opiniões, conforme estudo desenvolvido por Atoc (2014). Esse estudo aponta também que a maioria dos docentes timorenses prioriza, na prática oral, aspectos como o vocabulário e as estruturas gramaticais em detrimento da adequação da fala à situação de comunicação e aos interlocutores envolvidos. Nesse sentido, o oral como objeto autônomo de ensino, conforme proposto por Dolz e Schneuwly (2004), não está presente entre os conteúdos trabalhados por esses docentes.

Tendo em vista o embasamento teórico-metodológico que utilizo neste trabalho, fica evidente que as práticas orais com a LP nos ambientes escolares de Timor Leste devem ir além da expressão dessa oralidade, ampliando o escopo de ensino para o uso das situações de comunicação e dos gêneros orais presentes no país. Assim aproximam-se, por meio de elementos sociodiscursivos, o conhecimento que os alunos têm dos gêneros orais que circulam em sua sociedade e as características linguísticas da LP.

O modelo metodológico desenvolvido na perspectiva dos gêneros é a Sequência Didática (SD), que se constitui como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 82). A finalidade dessa elaboração didática é “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 83). Os elementos que compõem a SD são: apresentação da situação (apresentação aos alunos do projeto a ser desenvolvido); módulos (atividades variadas que possibilitem maior conhecimento do gênero) e; produção final (oportunidade de o aluno produzir um

texto no gênero estudado na sequência). Essa última etapa permite, aos alunos, colocarem em prática as aprendizagens realizadas separadamente nos módulos durante o processo e, ao professor, avaliar os progressos realizados individualmente.

O gênero escolhido para exemplificar a Sequência Didática no âmbito deste estudo é o mito. O gênero mito circula oralmente na sociedade timorense. Possui, portanto, uma representatividade cultural e identitária. Ao inseri-lo no trabalho com a LP nas escolas, a importância desse vínculo com a cultura de Timor deve ser ressaltada, em conjunto com o trabalho de conhecimento dos aspectos composicionais do gênero. O reconhecimento desses aspectos passa por questões como: Quem costuma contar os mitos? Por que conta? Como conta? Em que situações? Quem são os interlocutores? É possível aprender algo com esses mitos? Qual a linguagem empregada?

Tendo em vista esses questionamentos, na Sequência Didática com o gênero mito visando ao ensino da LP em Timor Leste, sugiro a introdução oral do gênero, por meio da contação de mitos timorenses em português, promovendo, dessa forma, a prática de escuta de um gênero oral timorense na língua que se intenta ensinar. Nessa narrativa o professor deve enfatizar aspectos que denotem os elementos da cultura timorense, provocando os alunos a reconhecerem no mito particularidades da sua tradição e história<sup>1</sup>. Esse primeiro contato abrirá as portas para a discussão sobre o gênero em estudo e a averiguação do professor acerca do conhecimento que os alunos têm dos aspectos composicionais do gênero e de outros mitos que sejam reconhecidos por eles.

Após a introdução do gênero e o diagnóstico inicial, os módulos da SD serão dedicados ao estudo do gênero mito, em seus aspectos linguísticos e discursivos – os quais estão intrinsecamente relacionados aos elementos da cultura timorense. Uma proposta para essa etapa é a realização de pesquisa de campo: entrevistas, nas quais o emprego da língua tétum permitiria a interação maior com os possíveis interlocutores – pessoas mais velhas da comunidade – para ouvir e registrar alguns dos tantos mitos que historicamente permeiam a sociedade timorense. Esse movimento proporciona também a vivência de situações de comunicação em que esse gênero é produzido e reproduzido, como sugerido por Dolz e Schneuwly (2004).

Na etapa seguinte, proponho um momento destinado à prática da oralidade dos mitos obtidos na pesquisa. A sugestão é que, com auxílio do professor, os mitos sejam contados em português, enfatizando-se a entonação característica desse gênero oral. Após a socialização dos mitos, como apontado por Dolz e Schneuwly (2004), passa-se a conhecer as características do gênero em estudo. Para tanto, ao professor cabe orientar a discussão de aspectos comuns nos diferentes mitos apresentados, sobretudo os lugares sociais de produção do gênero; as finalidades comunicativas; a organização textual; o vocabulário; as formas linguísticas empregadas e a dicção. É importante ressaltar que o trabalho com os gêneros na esfera educativa não se configura como indicativo de exclusão dos estudos gramaticais nesse ambiente, pois, como aponta Furlanetto (2011, p. 45), o trabalho pedagógico na perspectiva dos gêneros deve atentar para duas dimensões de funcionamento da linguagem: “o que se pode chamar gramática em sentido

1 A extensão e a complexidade do mito escolhido para o trabalho devem estar de acordo com a série/turma a que a SD se destina. Essa escolha é orientada pelo conhecimento que o docente tem da realidade em que atua.

amplo (incorporando formas linguísticas e notações da escrita) e o discurso, que pressupõe eventos de linguagem, ou seja, o uso em contextos específicos.” Sendo assim, na SD proposta as duas dimensões de funcionamento da linguagem precisam ser tratadas em sua complementaridade. Ao professor compete abordar as questões referentes à estrutura linguística a partir das necessidades dos alunos observadas no desenvolvimento da SD.

Como citado anteriormente o objetivo final da SD é a produção do gênero em estudo. Conforme preconizam os idealizadores desse modelo didático, essa etapa deve ser apresentada pelo professor no início do desenvolvimento da SD, para que os alunos tenham no horizonte de sua produção a finalidade da mesma e os interlocutores previstos. Para tanto, é importante a retomada dois elementos centrais estudados na SD: os aspectos composicionais do gênero em estudo e as características do texto oral. A partir daí os alunos são orientados a escolher, no repertório de mitos timorenses, um para a realização da produção final. Após essa escolha, considero pertinente a utilização da modalidade escrita (anotações) como ferramenta que auxilia na preparação para a produção final – a apresentação oral, em português, de um mito que explique algum traço da cultura timorense. Nesse processo que objetiva a produção oral do gênero a produção escrita participa como elemento que soma ao percurso didático, deixando à mostra a adequação, no ambiente escolar, do gênero como objeto de ensino, “Portanto, a escolarização dos gêneros orais suscita inevitavelmente transformações, algumas sob controle mais ou menos consciente dos parceiros do ensino, outras automaticamente ligadas às restrições das situações didáticas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 150).

No que diz respeito à preparação da apresentação oral, conforme Dolz e Schneuwly (2004), devem ser acentuados os elementos prosódicos (como a entonação, a acentuação e o ritmo) além de meios não linguísticos da comunicação oral, como meios a qualidade da voz, as pausas, as atitudes corporais, os gestos, as mímicas faciais, a ocupação de lugares, as roupas, a iluminação, a decoração etc.) como parte constituinte do conjunto de elementos que participam da produção oral. Ao final das apresentações é importante reservar um tempo para a avaliação conjunta das atividades realizadas. É o momento de olhar para toda a experiência, ter consciência dos aprendizados, assim como identificar pontos a serem revistos e aquilo que precisa ser reforçado no estudo do gênero.

A seguir as etapas da SD expostas nesta seção são apresentadas resumidamente na Tabela 1:

**Tabela 1 – Síntese da SD**

<b>ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – GÊNERO MITO</b>	
<b>Apresentação da situação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da SD</li> <li>• Introdução oral do gênero</li> <li>• Averiguação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero</li> </ul>
<b>Módulo 1 Reconhecimento do gênero</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa de campo (vivência de situações de comunicação em que o gênero é produzido e reproduzido).</li> </ul>

<b>Módulo 2</b> <b>Elementos da prática oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática oral (socialização do gênero)</li> </ul>
<b>Módulo 3</b> <b>Estudo do gênero</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento das características do gênero (dimensões linguísticas e discursivas)</li> </ul>
<b>Produção final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação do texto e da expressão oral</li> <li>• Apresentação oral</li> </ul>

## CONSIDERAÇÕES

A efetivação de propostas metodológicas nos processos de ensino e aprendizagem requer a informação/formação de seus agentes, dado que elas se estabelecem em teorias e práticas muitas vezes desconhecidas pelos profissionais da educação. Assim, a compreensão da complexidade do conceito de gênero e sua inserção na esfera escolar possui relação direta com o processo de formação docente, caso contrário, corre-se o risco de tratar o conceito de gênero como um conteúdo cuja metodologia se configura como reflexo das práticas tradicionalmente adotadas nas aulas de línguas nos ambientes de ensino – em que os aspectos linguísticos são priorizados em detrimento dos aspectos discursos.

Em Timor Leste, entre os elementos que influenciam no atual desenvolvimento do ensino da oralidade, está, certamente, uma lacuna na formação docente para o trabalho nessa perspectiva. Isso explica, em parte, o desenvolvimento, nos ambientes escolares, de práticas que não exploram e aprofundam o estudo acerca da diversidade de gêneros orais que circulam nas diferentes esferas da sociedade timorense. Ao contrário, o que se observa, de maneira geral, é um trabalho didático que, ao eleger a oralidade como conteúdo de ensino prioriza o estudo de aspectos da estrutura ou do vocabulário da língua ou, ainda, reduz a prática oral à leitura (individual e/ou coletiva) em voz alta de textos de determinado gênero. Nesse contexto, a SD aqui proposta apresenta-se, para os docentes que intentam realizar um trabalho com a oralidade, como uma possibilidade de reflexão metodológica levando-se em conta a maneira pela qual os sujeitos interagem com a linguagem – fazendo uso dos gêneros em diferentes situações de comunicação.

Dessa forma, o processo aqui proposto necessita de constantes reflexões e discussões com os docentes que atuam em Timor Leste. A esses sujeitos cabe, para a realização do trabalho didático nessa perspectiva, além do conhecimento teórico, o conhecimento sobre os gêneros presentes na realidade em que atuam – pois o gênero está embrenhado na dinâmica social de determinada comunidade e, por isso, constitui-se como uma porta de conhecimento para a formação cultural de um povo. Nesse processo de descobertas, o professor, como afirma Libâneo (1998), sempre terá um lugar indispensável para criar as condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a criar sentidos e a aprender, uma vez que é o educador que vai ser desafiado a conectar os universos que, por vezes, parecem tão distantes: o conhecimento linguístico e o contexto histórico e social.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino. **Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa**. 2005. Disponível em: <[http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_4.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf)> Acesso em 20 de abril de 2019.
- ANÇÁ, M. H. Da língua materna à língua segunda. **Noesis**. nº 51, julho/setembro, 1999. Disponível em: <<http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>> Acesso em 03 de Junho de 2019.
- ATOC, M. M. **O ensino da oralidade nas aulas de português em Timor Leste: perspectivas dos professores**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M.; [VOLOCHÍNOV, Valentín, N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRITO, R. H. P. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez. 2010 Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>> Acesso em 19 de Maio de 2019.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.
- COSTA, L. **Sociedade timorense e sua cultura**. Sn., 2011.
- \_\_\_\_\_. A língua. Fator de identidade nacional leste-timorense. In: BASTOS, N. B. **Língua portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários**. São Paulo: EDUC, 2012, p. 213-222.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.
- FURLANETTO, M. M. Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 43-59, jan./jun. 2011.
- GUIMARÃES, J. E. **O programa Olimpíada da Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro e sua relação com as ações pedagógicas na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- HAMPATÉ BÂ, A. **A tradição viva**. In: J. Ki-Zerbo (org.). História geral da África, 1982.
- \_\_\_\_\_. Língua Portuguesa em Timor Leste: o trabalho com os gêneros orais na escola. In.: PAULINO, V.; APOEMA, K. **Tradições orais de Timor Leste**. Belo Horizonte: Casa Apoema; Díli, Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), 2016, p. 173-190.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

PAULINO, V. Céu, terra e riqueza na mitologia timorense. **Revista Veritas** nº 1. Dilí: PPGP-UNTL, 2013, p. 103-129.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. **Letra Magna**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 05 n. 11 - 2º sem. de 2009. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/generoslinguistica.pdf>> Acesso em 07 out. 2017.

RODRIGUES, R. H. Análise de gênero do discurso na teoria bakhtinianas: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. Org(s). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

SOARES, L. M. M. C. V. P. **Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?** Tese (Doutorado em Educação) – Tese apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.

VERNANT, J-P. **Entre mito e política**. Trad. Cristina Muracheo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.