

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA



LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE:
ENSINO E CIDADANIA

Nuno Carlos Henriques de Almeida

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa
Área de Especialização em Metodologia do Ensino
de Português Língua Estrangeira / Língua Segunda

2008

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA



LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE:
ENSINO E CIDADANIA

Nuno Carlos Henriques de Almeida

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa
Área de Especialização em Metodologia do Ensino
de Português Língua Estrangeira / Língua Segunda

Dissertação de Mestrado orientada pela
Professora Doutora Maria José dos Reis
Grosso

2008

Mais que tudo me cresceu
E viveu vida dura
Luz pura vigilante prematura
Gosto de saber que estará sempre
A ver o caminho meu

Índice

Lista de Quadros.....	iii
Lista de Figuras.....	iii
Lista de Gráficos.....	iii
Lista de Anexos.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Lista de Siglas Utilizadas.....	vii
0. INTRODUÇÃO.....	0
0.1. PERTINÊNCIA E OBJECTIVOS DO TRABALHO.....	1
0.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	5
0.3. ESTRUTURA.....	8
0.4. CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO E LIMITAÇÕES.....	9
1. CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DE TIMOR-LESTE.....	11
1.1. INTRODUÇÃO.....	11
1.2. BREVE ENQUADRAMENTO HISTÓRICO.....	11
1.3. PRESENÇA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE.....	15
1.4. LÍNGUA PORTUGUESA – FACTOR DE IDENTIDADE.....	21
1.5. PANORAMA LINGUÍSTICO.....	27
1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
2. CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE.....	33
2.1. INTRODUÇÃO.....	33
2.2. LÍNGUA OFICIAL, LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO E LÍNGUA NACIONAL.....	33
2.3. LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA ESTRANGEIRA, LÍNGUA SEGUNDA.....	36
2.4. AQUISIÇÃO VS. APRENDIZAGEM E ENSINO COMUNICATIVO.....	46
2.5. PLURILINGUISMO.....	56
2.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
3. CAPÍTULO III: LÍNGUA PORTUGUESA, CULTURA E CIDADANIA.....	61
3.1. INTRODUÇÃO.....	61
3.2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS: CULTURA E LÍNGUA.....	62
3.3. O CASO DE TIMOR-LESTE.....	68

3.4.	LÍNGUA E MUDANÇA CULTURAL.....	76
3.5.	LÍNGUA PORTUGUESA E CIDADANIA	78
3.6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
4.	CAPÍTULO IV: O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PUBLICO TIMORENSE NÃO ADULTO	86
4.1.	INTRODUÇÃO	86
4.2.	QUESTÕES METODOLÓGICAS	86
4.3.	O INQUÉRITO.....	88
4.4.	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	91
4.5.	APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	92
4.6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
5.	CAPÍTULO V: CONCLUSÕES	127
	BIBLIOGRAFIA.....	132
	ANEXOS	142

Lista de Quadros

Quadro 1 - <i>Desenvolvimento de L1 e L2</i>	48
Quadro 2 - <i>Uso dos substantivos familiares em tétum</i>	70

Lista de Figuras

Figura 1 - « <i>As camadas de uma cebola</i> » ou os diferentes níveis de manifestação de uma cultura	76
---	----

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - <i>Questão 1</i>	93
Gráfico 2 - <i>Questão 2</i>	96
Gráfico 3 - <i>Questão 3</i>	100
Gráfico 4 - <i>Questão 4</i>	104
Gráfico 5 - <i>Questão 5</i>	107
Gráfico 6 - <i>Questão 6</i>	110
Gráfico 7 - <i>Questão 7a</i>	112
Gráfico 8 - <i>Questão 7b</i>	116
Gráfico 9 - <i>Questão 8</i>	119
Gráfico 10 - <i>Questão 9</i>	121
Gráfico 11 - <i>Questão 10</i>	123

Lista de Anexos

Anexo 1	143
---------------	-----

Agradecimentos

Em primeiro lugar, os meus agradecimentos à Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso, pela orientação científica, pela disponibilidade sem reservas, pelo confortante apoio e incentivo, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Aos professores José Pinto Vieira, Faustino Almeida e Lourenço Fernandes, por terem possibilitado a aplicação do inquérito e pela ajuda na tradução do mesmo.

Uma palavra de agradecimento também a todos os que contribuíram com as suas produções para a realização deste estudo.

À Soraia, amiga, colega e companheira, agradeço especialmente pela força e optimismo nos momentos mais difíceis e pelo constante apoio, fundamentais para a realização desta dissertação.

Resumo

Este trabalho pretende apresentar um quadro geral da situação da língua portuguesa e do seu ensino em Timor-Leste, associando-o ao desenvolvimento de valores de cidadania.

Para tal, começa-se por contextualizar a presença da língua portuguesa naquele país, através da apresentação de dados históricos, analisando o papel desta língua na formação de uma identidade cultural timorense e apresentando muito brevemente o panorama linguístico actual, onde a língua portuguesa está inserida.

Observando conceitos da área da Didáctica das Línguas, é construído um quadro teórico que olha para o estatuto da língua portuguesa em Timor-Leste e para o seu contexto de aprendizagem. O trabalho também se debruça sobre a relação entre língua e cultura, apontando possíveis efeitos negativos de uma reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste por agentes de cooperação portugueses, veiculadores de parâmetros culturais diferentes. Ao mesmo tempo, associa-se o ensino da língua portuguesa ao desenvolvimento de valores de cidadania democrática nos jovens aprendentes.

Pretende-se ainda dar a conhecer o modo como os jovens do nível de ensino pré-secundário perspectivam a língua portuguesa através da apresentação e interpretação dos resultados da aplicação de um inquérito.

Ao longo de todo o seu percurso, esta dissertação pretende retirar implicações práticas para otimizar e adequar a abordagem do ensino da língua portuguesa aos jovens, em Timor-Leste.

Palavras-chave: língua estrangeira, língua segunda, ensino comunicativo, plurilinguismo, competência intercultural.

This work intends to present a general framework of portuguese language situation and its teaching in East Timor, relating it to the development of citizenship values.

Abstract

To do that, it is started by contextualizing portuguese language presence in that country, through the presentation of historical data, analyzing this language role in the formation of an east-timorese cultural identity and presenting very briefly the actual linguistic panorama, where portuguese language is inserted.

Observing concepts from Language Teaching area, it is built a theoretical framework that looks into portuguese language status in East Timor and its learning context. The work also delves into the relation between language and culture, pointing out possible negative effects of a portuguese language reintroduction in East Timor by portuguese cooperation agents, carriers of different cultural parameters. At the same time, portuguese language teaching is associated to development of democratic citizenship values in young learners.

It is also intended to show how pre-secondary level students perspective the portuguese language, through an enquiry results presentation and interpretation.

Along all its way, this dissertation intends to get practical implications to optimize and adequate approach to portuguese language teaching to youngsters, in East Timor.

Keywords: foreign language, second language, communicative teaching, plurilingualism, intercultural ability.

Lista de Siglas Utilizadas

ADB	Asian Development Bank
CNRT	Conselho Nacional de Resistência Timorense
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
DTL	Dicionário Temático da Lusofonia
ETTA	East Timor Transitional Administration
FRETILIN	Frente Revolucionária Timor-Leste Independente
GERTIL	Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
L2/LS	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LN	Língua Nacional
LNМ	Língua Não Materna
LO	Língua Oficial
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Português Europeu
PL2/PLS	Português Língua Segunda
PLE	Português Língua Estrangeira
PLM	Português Língua Materna
PLNM	Português Língua Não Materna
PRLP	Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (em Timor-Leste)
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência (para as Línguas)
RDTL	República Democrática de Timor Leste
UNDP	United Nations Development Program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNMISET	United Nations Mission of Support in East Timor
UNMIT	United Nations Mission in Timor-Leste
UNOTIL	United Nations Office in Timor-Leste
UNTAET	United Nations Transitional Administration in East Timor
WB	World Bank

0. INTRODUÇÃO

*Como país de língua oficial portuguesa, Timor Leste privilegiará as relações com todos os países em África, América Latina e Europa que partilham a mesma língua e contribuirá para o reforço da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP – e para a construção do relacionamento desta Comunidade com as Comunidades dos países da Ásia e do Pacífico.*¹

Esta decisão aprovada pela Convenção Nacional Timorense na Diáspora, em Abril de 1998, em Peniche, juntamente com a criação formal do CNRT (Conselho Nacional da Resistência Timorense), antecipava as opções que seriam posteriormente tomadas na já República Democrática de Timor-Leste, independente. Para espanto da comunidade internacional, este novo país viria a escolher como língua oficial o português, retomando, formalmente e por vontade própria, os antigos laços estabelecidos com Portugal e a língua portuguesa ao longo de mais de quatro séculos.

No ano seguinte, quando os timorenses votaram no referendo à sua autodeterminação, estavam a mudar a história do seu pequeno país. Depois de séculos de domínio externo, foi esse o primeiro passo para que se operassem mudanças radicais a nível político e social. Um tal rompimento com o passado fragilizou a ordem social e terá tido certamente consequências também em dimensões mais profundas como a identidade e a cultura de Timor-Leste.²

¹ Convenção Nacional Timorense na Diáspora (1998), *Carta Magna de Liberdades, Direitos, Deveres e Garantias do Povo de Timor-Leste*, Peniche – citado por João Paulo T. Esperança (2001), *Estudos de Linguística Timorense*, Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento, pp. 125-126.

² Deve esclarecer-se neste momento inicial que, ao longo do trabalho, são usadas as designações «Timor-Leste» e «Timor» para referir a parte da *Iha de Timor* que esteve sob administração portuguesa até 1975, que também é nomeada de *Timor Lorosa'e* ou *Timor Oriental* em outros trabalhos. Porque o nome oficial daquele país em língua portuguesa – também língua oficial daquele país – é «República Democrática de Timor-Leste», para nomear **o país** não é usada a designação *Timor Oriental*, que fica reservada para a função unicamente de localização geográfica. Quanto a *Timor Lorosa'e*, parece desnecessário recorrer a estas palavras da língua tétum num texto em português, assim, para evitar as excessivas repetições, usa-se «Timor» - diferente de *Ilha de Timor*.

Em termos linguísticos, abriu-se o caminho para a adopção da língua portuguesa como língua oficial e para a ascensão social e política do tétum também ao estatuto de língua oficial de Timor-Leste. Se a língua tétum, uma das línguas locais, é um factor de mudança interno, o português aparece como um factor externo de mudança, pese embora a ligação histórica e afectiva dos timorenses com a língua portuguesa.

O facto de atribuir o estatuto de língua oficial a uma língua implicava uma série de acções concretas com vista à sua divulgação, ensino e uso. As duas línguas oficiais escolhidas traziam desde logo alguns problemas para a efectivação do seu estatuto. Por um lado, o tétum, apesar de funcionar como uma língua franca, conhecida por uma boa parte da população, não era uma língua que permitisse a comunicação internacional, sendo ainda pouco estudada e não tendo sequer grafia oficial, pelo que era necessário investir no estudo científico desta língua e no seu ensino formal nas escolas; por outro lado, o português, apesar de ser uma língua internacional, não era uma língua nacional, isto é, apesar de ser falada por pessoas de outros países, em instituições internacionais, praticamente não era falada em Timor, visto que não havia essa necessidade³, pelo que era necessária uma estratégia de ensino em massa desta língua e uma capacitação de todos os agentes das instituições públicas para a usarem nos seus serviços, de modo a impedir a criação de desigualdades sociais de acesso aos serviços do estado.⁴

0.1. PERTINÊNCIA E OBJECTIVOS DO TRABALHO

Para ajudar na árdua tarefa de tornar efectiva a adopção do português como língua oficial, foi com naturalidade que Portugal se afirmou como principal parceiro de Timor-Leste. Como tal, o governo português enviou um grande número de professores,

³ *O português nunca se tornou língua de comunicação quotidiana, nem língua de contacto entre os grupos etnolinguísticos. Tal função era desempenhada pelo tétum, língua veicular, por imposição do liurai de Ué-Háli e língua de evangelização. O português, durante anos, conviveu com uma situação de grande fragmentação linguística: uma vintena de línguas locais com significativas diferenças linguísticas e uma língua comum – o tétum – (que é também língua oficial da Igreja).* (Luís Costa (2005), «Línguas de Timor», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, p. 614).

⁴ Sobre esta problemática, é de interesse ver João Paulo T. Esperança (2001), «Algumas achegas sobre política e planificação linguística em Timor Oriental» (comunicação apresentada no Colóquio “A Lusofonia a haver”, 1999), in *Estudos de Linguística Timorense*, Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento, pp. 91-133.

iniciando-se assim o processo de reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste. *Mas, nos primeiros anos, os cursos e as acções de formação foram feitos com pouco critério e com resultados relativamente modestos*⁵.

É claro que Portugal, comparativamente a Timor-Leste, é um país superiormente munido de capacidade científica e profissional, sobretudo, em particular, no que concerne ao ensino e divulgação da língua portuguesa. Contudo, para Portugal e para os portugueses, a língua foi desde sempre uma questão pacífica, pois é a sua língua materna.⁶ Sendo Portugal um país tradicionalmente de emigração, recebendo apenas imigrantes das ex-colónias, de língua oficial portuguesa, o ensino da língua portuguesa e a formação dos professores desta disciplina têm sido, naturalmente, feitos na perspectiva de língua materna, até ao passado recente, em que começaram a chegar a Portugal cidadãos de países europeus, nomeadamente de Leste, para se integrarem no mercado de trabalho nacional, facto que despertou finalmente, na comunidade científica, um interesse mais efectivo em questões viradas para a língua portuguesa perspectivada como língua estrangeira ou língua segunda. E em boa hora esse interesse tem vindo a crescer, a julgar pelas palavras críticas de LEIRIA: *Como é sabido, e apesar do orgulho com que alguns referem frequentemente a importância do Português entre as línguas do mundo, ainda são muito poucos os trabalhos de investigação do português enquanto língua não-materna*⁷. A apresentação de um olhar mais científico sobre o caso da língua portuguesa e do seu processo de ensino em Timor-Leste é, por isso, uma virtude do presente trabalho.

Se os imigrantes da Europa de Leste são um desafio para o ensino do português em Portugal, o caso de Timor-Leste é um interessante e difícil teste à capacidade científica e pedagógica dos recursos portugueses no domínio do ensino da língua portuguesa fora de fronteiras. É neste âmbito que este trabalho pretende ser relevante, analisando a

⁵ António Barbedo de Magalhães (2007), *Timor-Leste – Interesses internacionais e actores locais*, Vol. III, Porto, Afrontamento, p. 658.

⁶ Uma referência aqui àqueles falantes do mirandês cuja língua materna não foi o português. Ainda assim, também para estes, nunca constou que a língua oficial fosse uma situação problemática.

⁷ Isabel Leiria (2004), «Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino» in *Idiomático 3*, Instituto Camões p. 8.

No artigo original, a autora acrescenta uma nota: *Gostaria, por isso mesmo, de lembrar aqui os trabalhos desenvolvidos na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, e na Unicamp, Universidade de Campinas, no Brasil. Espero, sinceramente, ter deixado muitos de fora...*

realidade timorense à luz de conceitos da área da Didáctica de Língua Estrangeira / Língua Segunda e de outras áreas do conhecimento científico que com esta disciplina se relacionam, com o intuito de melhor se poder delinear estratégias de actuação. Para além disto, contribui para um conhecimento mais objectivo da relação e do posicionamento dos estudantes timorenses face ao português e para que se faça a reintrodução da língua portuguesa em Timor não negligenciando determinados factores culturais que poderão ser verdadeiramente importantes para o sucesso e idoneidade da tarefa; poderá, portanto, ser um trabalho útil para os agentes educativos e políticos portugueses, timorenses ou outros que se ocupem desta questão, em Timor.

A situação de Timor-Leste é, de facto, um caso diferente de tudo o que se conhece em termos de ensino do português. O caso que poderia servir de referência, por comparação, seria o de Macau, onde, desde a década de 80 se desenvolveu um esforço considerável na adequação de conteúdos, metodologias e materiais àquele contexto específico. Porém, do trabalho feito em Macau, poderá copiar-se apenas o esforço feito em termos de investigação sobre o contexto e sobre a adequação didáctica; isto porque existe, para além de outras, uma grande diferença que faz com que o processo em Timor-Leste seja verdadeiramente *sui generis*: a língua portuguesa é aprendida com o objectivo de a usar em Timor, para, como sublinha também ANTUNES, servir *de canal para a cultura autóctone (excluindo, por isso, um dos pressupostos básicos da didáctica de línguas estrangeiras: aproximação à cultura da pátria mãe da língua estrangeira em causa)*.⁸ Para que se perceba a importância desta questão, é feita neste trabalho uma necessária reflexão sobre essa peculiaridade, relacionando-a com o facto de, em Timor-Leste, a implementação da língua portuguesa aparecer associada à implementação da democracia.

A comparação com a situação do ensino do português em Timor-Leste anterior a 1975, altura em que cessou a administração portuguesa do território, também é impossível, desde logo porque a perspectiva com que a ciência olha para o ensino das línguas

⁸ Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *A Língua Portuguesa em Timor Lorosa'e – Contributos para a sua Didáctica*, Dissertação de Mestrado em Didáctica das Línguas, Aveiro, Universidade de Aveiro, p. 7.

Este autor identifica ainda outras diferenças: enquanto, em Timor-Leste, a língua portuguesa está numa fase de implementação, em Macau, está a terminar um ciclo; há um contraste claro entre a ruralidade timorense e urbanidade macaense; em Macau procura-se a língua portuguesa por motivos pragmáticos ao passo que, em Timor, os motivos são afectivos.

mudou muito de então para cá, mas também porque, em quase todo esse período, o ensino do português era apenas para algumas elites e minorias privilegiadas, ao passo que, no presente, trata-se de uma massificação da língua portuguesa no território, procurando-se chegar a todas as pessoas, novas e velhas, independentemente da sua profissão. Admitindo-se que os mais velhos se identificam com a língua portuguesa, porque ainda com ela conviveram, e que os jovens escolarizados pelo domínio indonésio poderão manifestar mais afinidade com essa cultura e com a língua indonésia, falta saber de que forma a geração mais recente⁹ – a primeira a iniciar a escolaridade depois da independência, em que a língua portuguesa já deveria ser língua de instrução – olha para essa língua, da qual teria apenas, antes do início do seu percurso escolar (coincidente com a independência), uma imagem remota, eventualmente passada pelos avós. É com esse propósito que se apresentam os resultados da aplicação de um inquérito, que tem a pertinência de fornecer dados concretos sobre esta questão.

De um modo mais claro, espera-se que o presente trabalho de investigação possa percorrer, em maior profundidade nuns pontos do que noutros, o caminho certo para o cumprimento de objectivos como:

- Apresentar um enquadramento da língua portuguesa em Timor-Leste, a nível histórico, social, cultural e identitário;
- Definir a situação da língua portuguesa em Timor-Leste, tendo em conta o contexto de aprendizagem, de modo a reflectir sobre implicações práticas daí resultantes;
- Problematizar a adequação do ensino da língua portuguesa em Timor-Leste à realidade cultural timorense, minimizando possíveis efeitos advindos da presença de agentes de formação externos e mostrar caminhos que, partindo da diversidade linguística existente no território, associem os valores da cidadania democrática ao ensino da língua portuguesa em Timor-Leste e à valorização das línguas nacionais daquele país;
- Obter e interpretar dados concretos, no sentido de perceber como perspectivam a língua portuguesa os primeiros jovens escolarizados nesta língua, em Timor-

⁹ Deve esclarecer-se que este trabalho foca sobretudo a situação vivida pelos jovens que entraram para o sistema escolar em 1999/2000, porque esta é a primeira geração de timorenses fruto da escola em português. Esta opção é explicada com mais detalhe em 4.3.: *O Inquérito*.

Leste, retirando desse exercício pistas de actuação para a melhoria do processo de ensino.

Estes objectivos, mais específicos, concorrem para outro objectivo de âmbito mais geral:

- Permitir a extracção de conclusões que contribuam para o sucesso e adequação do ensino da língua portuguesa em Timor-Leste.

0.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Apesar de, em termos teóricos, recorrer a disciplinas diversas, este trabalho insere-se na Didáctica das Línguas, concretamente, no âmbito da Didáctica de Português Língua Estrangeira / Língua Segunda (PLE/PL2), desde logo pelos seus objectivos, que giram em torno do processo de ensino da língua portuguesa no contexto específico de Timor-Leste, tendo em vista a sua melhoria.

Deve dizer-se desde já que, dado o valor e o volume da produção científica no campo do Ensino de Línguas, desenvolvida particularmente nos últimos anos, numa perspectiva comunicativa, e a pertinência da relação, que tem vindo a ser estabelecida entre esta disciplina e o desenvolvimento de valores de cidadania democrática, para o caso de Timor-Leste, este trabalho acaba por se inspirar, em certa medida, na direcção tomada pela investigação, no âmbito das políticas de educação linguística, do Conselho da Europa.

É claro que, no exercício de investigação nesta área, cada vez mais assumida como interdisciplinar, é necessário recorrer a conceitos e práticas de outras latitudes do conhecimento científico. De imediato se pensa, de um modo mais geral, em Linguística, Sociologia ou História e, mais especificamente, em Linguística Aplicada, Sociolinguística, Sociologia da Linguagem ou Política de Língua, para nomear, a título de exemplo, algumas com as quais mais visivelmente este trabalho terá pontos comuns.

Não parece muito producente, no entanto, dada a natureza mais prática do trabalho e os objectivos definidos, gastar muito tempo na explanação deste item, justificando e explicando a sua relação com cada uma das disciplinas e, eventualmente, problematizando a influência que cada uma delas tem no contributo de todas para a realização do mesmo, correndo o risco de, ainda assim, ser inconclusivo. Sendo assim, considera-se suficientemente esclarecida, para o efeito, esta questão, cabendo, contudo, acrescentar ainda, de forma perfeitamente discutível que, na prática, o que enquadra determinado trabalho em dada disciplina, acaba por ser sempre o uso que se faz dele, isto é o mesmo que dizer que, se um sociólogo usar este trabalho ou parte dele para melhor compreender a sociedade timorense, manifestar-se-á a sua vertente sociológica, mas se, por outro lado, ele for usado para levantamento de alguns dados históricos, será então visível a sua vertente histórica.

Com uma forte componente observativa e interpretativa, este trabalho pretende ser um contributo a nível prático, mas também teórico. A nível prático, no âmbito do ensino da língua portuguesa em Timor-Leste; a nível teórico, para a formulação de teorias, no âmbito específico da Didáctica de Línguas, que tenham em conta a realidade daquele país. ALMEIDA & PINTO esclarecem a importância da recolha de dados realizada por trabalhos de natureza empírica para a investigação: *a teoria aparece subordinada – exterior e posterior – à recolha de dados: resulta da indução-depuração da evidência empírica*¹⁰. Contudo, existem opiniões divergentes: POPPER afirma que as observações estão *impregnadas de teoria*¹¹; LAKATOS defende que *todas as proposições da ciência são teóricas* e que, por isso, *uma proposição factual é apenas uma espécie particular de proposição teórica*¹². Não sendo relevante fazer aqui a discussão do processo de construção do conhecimento – partindo da observação para a teoria, ou estando irremediavelmente associado à teoria, por mais empírica que seja uma investigação – fica a convicção de que será um contributo para a construção de conhecimento científico em torno do caso do ensino do português em Timor-Leste.

¹⁰ João F. Almeida, José M. Pinto (2007), «Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais», in *Metodologia das Ciências Sociais* (14ª ed.), Porto, Afrontamento, p. 62.

¹¹ Cf. Karl R. Popper (1974), *Objective Knowledge, an Evolutionary Approach*, Oxford, Oxford University Press, pp. 71 e segs.

¹² Cf. Imre Lakatos (1983), *The Methodology of Scientific Research Programmes, Philosophical Papers*, Vol. I, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 16 e segs.

Para um melhor entendimento de todo o trabalho, tendo presentes as informações apresentadas e discutidas ao longo do mesmo, é necessário ter a noção dos procedimentos que permitiram a sua realização. Para tal, são devidas algumas brevíssimas palavras para focar a *questão metodológica, que se prende à forma como a investigação [foi] feita, isto é, ao processo de coleta, tratamento de dados e discussão dos resultados*.¹³

O trabalho enquadra-se, como foi já dito, na investigação em Didáctica das Línguas, que se faz, como descreve ANTUNES, apoiando-se nos conceitos de ALARCÃO¹⁴ e ANDRADE & SÁ¹⁵, em três dimensões: *a dimensão racional (já que abstrai do concreto, estudando os fenómenos em diferido), a dimensão analítica (ao decompor a realidade estudada) e a integradora (ao apelar para conhecimentos diversos para descrever e interpretar os factos dessa mesma realidade)*.¹⁶

Nas ciências sociais, desenvolveram-se procedimentos padronizados de recolha de informação sobre a realidade (exemplo disso são as técnicas de inquérito por questionário, da entrevista, da análise de conteúdo)¹⁷. O inquérito por questionário foi a técnica escolhida para auxiliar este trabalho.

Ao longo do processo de investigação, a informação foi recolhida através de procedimentos diferenciados, com objectivos diferentes: i) de modo a poder obter validade científica, este trabalho teria de ser apoiado por um enquadramento teórico e conceptual adequado e pertinente – para tal, recorreu-se mormente à **investigação bibliográfica**; ii) era também importante assumir a investigação como uma ponte entre a teoria e a aplicação prática – para isso, revelou-se de muita utilidade a **observação participante** proporcionada por dois anos de actividade enquanto professor de língua

¹³ Isabel Alarcão (2001), *Escola reflexiva e nova racionalidade*, Porto Alegre, Artmed, p. 137.

¹⁴ Isabel Alarcão (1991), «A Didáctica Curricular: fantasmas, sonhos, realidades», in *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 299-317.

¹⁵ Ana Isabel de O. Andrade, Maria Helena B. de A. Sá (1995), *Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira*, Vol. I, Aveiro, Universidade de Aveiro.

¹⁶ Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *A Língua Portuguesa em Timor Lorosa'e – Contributos para a sua Didáctica*, Dissertação de Mestrado em Didáctica das Línguas, Aveiro, Universidade de Aveiro, p. 158.

¹⁷ Para uma descrição das técnicas de recolha de informação em ciências sociais, veja-se João Ferreira de Almeida, José Madureira Pinto (1982), *A investigação nas ciências sociais*, Lisboa, Presença, (3ª ed.), pp. 93-114.

portuguesa, no âmbito do trabalho desenvolvido pela Cooperação Portuguesa, em Timor-Leste, sob a tutela do Instituto de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD); iii) por último, pela necessidade de recolher informação concreta sobre aspectos da convivência dos jovens aprendentes com a língua portuguesa – recorreu-se ao **inquérito por questionário**.

0.3. ESTRUTURA

Este trabalho é organizado em cinco capítulos e uma nota final. Para dar desde já uma ideia da estrutura global de toda a dissertação e da forma como a informação vai sendo organizada, resume-se aqui cada uma das partes.

O primeiro capítulo serve para contextualizar Timor-Leste e a presença da língua portuguesa naquele país. Primeiramente, é apresentada uma breve contextualização histórica do território, desde o período em que teve início a relação entre Portugal e a Ilha de Timor, seguida de uma observação diacrónica, mais específica, da presença da língua portuguesa naquele espaço, focando as suas razões e os seus agentes. Posteriormente, é abordada a natureza e as motivações da ligação entre a língua portuguesa e a formação da identidade cultural timorense, dando-se ainda uma perspectiva genérica do panorama linguístico actual de Timor-Leste.

O segundo capítulo pretende aplicar conceitos do âmbito da Didáctica de Línguas ao caso Timor-Leste, de modo a enquadrar o ensino da língua portuguesa neste país e sugerir pistas de actuação com vista à sua melhoria. São abordados conceitos como Língua Materna, Língua Oficial, Língua de Instrução, Língua Nacional, Língua Materna, Língua Estrangeira e Língua Segunda, para além de outros considerados pertinentes à luz dos objectivos atrás apontados.

No terceiro capítulo, são chamados outros conceitos, de âmbito sociológico, para mostrar que o ensino da língua portuguesa em Timor-Leste, tendo em conta o contexto de cooperação portuguesa em que vem sendo desenvolvido, pode ter consequências negativas na realidade cultural dos aprendentes, sendo avançadas hipóteses de

minoração de tais consequências. Posteriormente, o trabalho incide sobre a pertinência e possibilidades de associação do ensino da língua portuguesa, em Timor-Leste, à formação e ao desenvolvimento de valores de cidadania democrática.

O quarto capítulo descreve a aplicação de um inquérito a um grupo de jovens estudantes timorenses, mostrando os dados obtidos e fazendo a sua interpretação. O inquérito pretende dar a conhecer o modo como os jovens perspectivam a língua portuguesa. A apresentação dos dados e a interpretação dos mesmos vai sendo desenvolvida, em simultâneo, ao longo do capítulo, ao mesmo tempo que vão sendo retiradas implicações práticas para o ensino da língua portuguesa em Timor-Leste.

O último capítulo é reservado para a apresentação de conclusões que derivam da observação transversal dos dados recolhidos e da informação obtida. As conclusões apresentadas não poderiam ter outro objectivo que não fosse o de contribuir para o sucesso e adequação do ensino do português em Timor.

0.4. CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO E LIMITAÇÕES

Introduzido que está o trabalho, devidamente contextualizado a nível científico, falta fazer uma breve contextualização do mesmo a nível pessoal. É, por isso que, momentaneamente na primeira pessoa, escrevemos algumas linhas para enquadrarmos a realização desta investigação.

No ano lectivo de 2006/07, depois de termos terminado a parte curricular do Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – Metodologia do Ensino do Português (LE/L2), surgiu a oportunidade de integrar o corpo de docentes que, desde o ano 2000, desenvolvem, em Timor-Leste, o Projecto de Reintrodução de Língua Portuguesa (PRLP). Uma vez que era chegado o momento de realizar um trabalho de investigação para apresentar como dissertação para a obtenção do grau de mestre, foi com naturalidade que decidimos integrar o referido projecto, com a expectativa de poder vir a desenvolver, durante a presença em Timor, um trabalho que pudesse ser um contributo válido para o processo de ensino da língua portuguesa em Timor-Leste.

O primeiro período de actividade docente em Timor-Leste foi de difícil adaptação. Fomos colocados na capital do distrito de Lautém, Lospalos, juntamente com outros seis formadores, para dar formação a todos os professores daquele distrito. A formação desenvolvida passava sobretudo pelo ensino da língua, num Curso de Língua Portuguesa, com quatro níveis, mas também pela leccionação de disciplinas próprias de um currículo de formação pedagógica. O preenchimento do horário com 26 horas lectivas semanais (para leccionar duas horas efectivas, em certos pontos do distrito, precisávamos de gastar quatro horas na deslocação), juntamente com a atribuição de turmas de vários níveis e todo o trabalho de secretaria, não deixavam muito tempo livre para a realização de actividades com vista à realização deste trabalho.

No ano lectivo de 2007/08 voltámos a Timor, e a Lospalos. No entanto, depois de Janeiro de 2008, as condições de trabalho melhoraram bastante, com a ampliação da residência, a redução do número de níveis e disciplinas diferentes no horário e a fixação das actividades lectivas apenas na capital do distrito deixaram mais tempo para que nos pudessemos realmente lançar na elaboração de um trabalho de investigação. Nessa altura, pela experiência adquirida no ano anterior quanto à forma de organizar o trabalho, a principal limitação passava a ser a pesquisa bibliográfica, visto que não existiam espaços para consulta de livros no distrito de Lautém. Mesmo em Díli, onde nos deslocávamos um fim-de-semana em cada mês, a pouca bibliografia disponível não estava facilmente acessível, sobretudo ao fim-de-semana, período em que, diga-se, depois das necessárias reuniões com a coordenação do projecto e do tempo gasto a comprar todos os produtos, alimentares e outros, suficientes para um mês de vida no distrito (a cinco horas de Díli), fazer pesquisa bibliográfica tornava-se muito difícil. Assim, foi com muito esforço e dedicação que fomos avançando na investigação, da qual resultou o trabalho que agora apresentamos.

1. CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DE TIMOR-LESTE¹⁸

1.1. INTRODUÇÃO

Para que este trabalho seja devidamente enquadrado, é necessário reservar algum espaço para contextualizar Timor-Leste, de modo a obter um melhor conhecimento global daquele país e da sua relação com a língua portuguesa. Parece pertinente, embora em linhas gerais, apresentar um enquadramento a nível da situação geopolítica e da história de Timor-Leste, acrescentando alguns dados mais específicos sobre a presença da língua portuguesa naquele território, sobre a relação entre o português e a identidade timorense, bem como sobre o panorama linguístico actual.

1.2. BREVE ENQUADRAMENTO HISTÓRICO¹⁹

Timor-Leste é um pequeno país situado entre aproximadamente 17000 ilhas do Sudeste Asiático, tendo ao Sul a vizinhança próxima da Austrália e a Norte a companhia do enorme Arquipélago da Indonésia. Este país tem uma extensão territorial de aproximadamente 15000 quilómetros quadrados²⁰. Calcula-se que cerca de 830000 pessoas habitem este território, organizado em 13 distritos, que se dividem em 67 sub-distritos, 498 sucos e mais de 2000 aldeias²¹.

¹⁸ Deve esclarecer-se desde já que, ao pesquisar elementos sobre Timor-Leste, nem sempre os dados são coerentes quando se confrontam fontes diversas. Esta situação deve-se ao facto de ter ficado destruída uma boa parte dos registos e dos documentos pessoais durante os últimos anos da presença indonésia – sobretudo no período imediatamente após o referendo para auto-determinação, altura em que mais de metade dos edifícios e casas de habitação foram incendiados. Assim, alguns dos números são frequentemente resultado de projecções estatísticas.

¹⁹ Para se obter uma perspectiva histórica de Timor-Leste, a partir da Segunda Grande Guerra, até ao presente, o período mais determinante para se perceberem as opções tomadas pelos líderes políticos actuais, veja-se António Barbedo de Magalhães (2007), *Timor-Leste – Interesses internacionais e actores locais*, Porto, Afrontamento, que enquadra de modo claro e extremamente completo a história recente daquele país na dinâmica dos interesses políticos e económicos globais.

²⁰ Cf. Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa e GERTIL – Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste (2002), *Atlas de Timor Leste*, Lisboa, Lidel.

²¹ Cf. SSTL (2001), *The Survey of Sucos: initial analysis and implications for poverty reduction*, Díli, East Timor Transitional Administration (ETTA), Asian Development Bank (ADB), World Bank (WB) and United Nations Development Program (UNDP).

No contexto das regiões colonizadas, Timor-Leste foi uma das últimas colónias de Portugal, situada no mundo oriental, que lutou pela sua emancipação e, após um dos mais longos processos de colonização e cerca de três décadas de domínio indonésio, teve a sua independência restaurada, com o primeiro governo instalado em 2002. Originalmente, este país esteve sob o domínio português desde o início do século XVI²². Em 1975, beneficiando das mudanças decorrentes do 25 de Abril de 74 e da queda do regime ditatorial salazarista em Portugal, depois de um período político conturbado a nível interno, Timor-Leste declarou a sua independência. Quase de imediato, por razões de ordem estratégica, política e económica, a Indonésia invadiu o território de Timor-Leste e anexou-o como sua província. Esta invasão *ocorreu num período crítico da guerra fria no Sudeste Asiático e teve, por isso, um importante apoio da Austrália, dos Estados Unidos e de outros países Ocidentais*²³ No entanto, em 1999, depois de ter encontrado uma forte resistência durante o período de ocupação²⁴, a Indonésia viu-se obrigada a admitir a realização de um referendo que decidiria se o destino de Timor-Leste passaria ou não por uma autonomia total. Foi esse o primeiro passo para o nascimento efectivo da República Democrática de Timor-Leste (RDTL).

A instauração da RDTL deu-se a 20 de Maio de 2002, sob o regime da nova Constituição e a posse do primeiro Governo eleito democraticamente, sendo Kay Rala Xanana Gusmão o Presidente da República. O período compreendido entre 1999 e 2002 foi acompanhado pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas por meio da *United Nations Transitional Administration in East Timor – UNTAET*, com mandato de Missão de Administração de Transição entre o domínio indonésio e o Estado independente. Depois da passagem do testemunho ao novo Governo, a UNTAET foi transformada em *United Nations Mission of Support in East Timor – UNMISET*, Missão de Suporte a

²² A data exacta da chegada dos portugueses a Timor não é conhecida, havendo várias propostas, consoante os autores, que apontam para os anos compreendidos entre 1511 e 1515.

²³ António Barbedo de Magalhães (2007), *Timor-Leste – Interesses internacionais e actores locais*, Vol. I, Porto, Afrontamento, p. 171.

²⁴ Para que se perceba a natureza desta ocupação, leia-se o relato da AMNISTIA INTERNACIONAL, em 1994: *Em Timor-Leste, a antiga colónia portuguesa invadida pela Indonésia em 1975 e ainda sob ocupação em desafio às resoluções das Nações Unidas, ocorreram algumas das piores violações. A gravidade do problema foi percebido por muita gente em Novembro de 1991, quando forças indonésias atingiram a tiro cerca de 270 manifestantes pacíficos no Cemitério de Santa Cruz, em Díli, a capital. Os assassinatos políticos não são um fenómeno novo em Timor-Leste. Fazem parte de um amplo padrão de violações que tem persistido ao longo de 20 anos.* (Amnistia Internacional (1994), *Indonésia e Timor Leste – Poder e Impunidade, os Direitos Humanos sob a Nova Ordem*, Lisboa, Publicações Amnistia Internacional, pp. 1-3).

Timor-Leste, ambas sob mandato do Conselho de Segurança da ONU, cuja finalidade foi constituir-se como força de manutenção da paz e de suporte ao desenvolvimento institucional. Depois de concluído o mandato da Força de Paz da ONU, em Maio de 2005, o Conselho de Segurança estabeleceu uma missão política especial de um ano: o Gabinete das Nações Unidas em Timor-Leste - *UNOTIL* para manter apoio a algumas áreas estratégicas e mais carentes de quadros humanos especializados, por meio do denominado. Contudo, em 2006, Timor-Leste voltou a viver um clima de instabilidade política, fazendo com que fosse necessário enviar novamente um contingente mais alargado de militares para manutenção da paz. Depois de forças de segurança de vários países terem voltado a Timor, a pedido do governo timorense, é em Setembro que a recém-criada *UN Integrated Mission in Timor-Leste – UNMIT* inicia oficialmente as suas actividades de policiamento.²⁵

Timor-Leste é hoje um país independente, mas com muitas limitações e dificuldades, que fazem com que, na prática, a independência de Timor-Leste seja ainda relativa. O baixíssimo nível de desenvolvimento deste território decorre, sobretudo, dos quatro séculos e meio de exploração a que foi sujeito, praticamente sem receber qualquer tipo de investimento português, juntando-se a esses os vinte e quatro anos de domínio militar indonésio, cujo regime impôs mudanças estruturais profundas naquela região ocupada. Se, por um lado, o longo período de colonização portuguesa em quase nada contribuiu para o desenvolvimento dessa região, por outro lado, a língua portuguesa e a religião católica foram formadoras de uma determinada cultura, cujas marcas se misturaram com as culturas nativas, de influência chinesa e malaia, que remontam ao século XIII, atraídas pela exploração de sândalo, hoje extinta.

Na condição de colónia ultramarina, Timor-Leste manteve-se isolada e distante de qualquer possibilidade de desenvolvimento, quer pela condição de ilha, quer pelas limitadas perspectivas de retorno económico e político por parte de Portugal. Para dar uma ideia do grau de alienação, a criação em Timor da primeira escola oficial aconteceu apenas em 1915, quatro séculos após a ocupação daquela terra²⁶.

²⁵ Cf. António Barbedo de Magalhães (2007), *op. cit.*, Vol. III, Parte VIII, «Cronologia de Timor-Leste», pp. 866-948.

²⁶ Cf. Taur Matan Ruak (2001), «A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões, p. 40

Diferentemente do que aconteceu no processo de colonização portuguesa, o domínio indonésio, de 1975 a 1999, promoveu investimentos em infra-estruturas e em educação, com a finalidade de conquistar a adesão timorense, no sentido de desestruturar as identidades e os valores locais oriundos da cultura ocidental construídos ao longo do período anterior, com o objectivo de criar estruturas de submissão. Nesse período, o Governo indonésio implantou muitas escolas públicas no país. Com o intuito de assegurar o domínio territorial, o regime indonésio tratou de substituir os referenciais até então em vigor, particularmente a língua portuguesa, trocando-a pela língua indonésia. Para tal, enviou professores indonésios para o terreno, imprimindo uma educação de subserviência ao novo regime²⁷.

Com a realização do referendo para a auto-determinação em 30 de Agosto de 1999 e a divulgação dos resultados a favor da independência, *forças indonésias, em conjunto com as milícias por estas criadas, aterrorizaram a população timorense, deportaram cerca de um quarto da população para a Indonésia e destruíram o território, incendiando a maior parte das casas*²⁸. Com o agravamento da crise e a demora da resolução do Conselho de Segurança da ONU, o país foi devastado, com reflexos ainda hoje visíveis²⁹. As escolas ficaram destruídas e os professores indonésios retornaram à sua origem. Em consequência destes conflitos, com a colaboração da comunidade internacional, o Governo de Timor-Leste tem vindo a reconstruir a rede escolar e a organizar e implementar o currículo escolar, para além de fazer um grande esforço na capacitação dos seus professores, nomeadamente no que se refere à formação em língua portuguesa.

²⁷ Segundo o Relatório do Banco Mundial “Timor-Leste Education – The Way Forward”, de Dezembro de 2003, durante a ocupação indonésia, os quadros técnicos, profissionais e administrativos eram ocupados por indonésios. Em resultado disso, 20 por cento dos professores primários e 90 por cento dos professores secundários não eram timorenses.

²⁸ António Barbedo de Magalhães (2007), *op. cit.*, Vol. III, p. 597.

²⁹ Além da destruição das infra-estruturas escolares, outro problema diz respeito ao desaparecimento da maioria dos registos e documentos escolares ou pessoais.

1.3. PRESENÇA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE³⁰

A presença da língua portuguesa em Timor remonta ao século XVI, altura em que, tendo chegado ao Oriente, os portugueses iniciaram uma série de contactos, a princípio, com fins exclusivamente comerciais, com os reinos mais receptivos. Foi a vontade de estabelecer relações comerciais e de evangelizar que foi reforçando o contacto dos portugueses com as muitas ilhas daquela região, dando-lhe uma certa regularidade, da qual nasceu a introdução da sua língua naquelas paragens.

Com o tempo, onde a presença portuguesa *se traduziu pelo estabelecimento mais ou menos efectivo de uma soberania portuguesa, o português impôs-se como língua de administração*³¹. Para que houvesse uma introdução da língua portuguesa, teve necessariamente de haver um público interessado em aprendê-la, motivado essencialmente pelos benefícios comerciais que daí poderiam advir. *Nessa altura, as relações com as populações locais teriam sido apenas na base das trocas comerciais. Presume-se que se entendiam, no princípio, por meio de gestos e, aos poucos, na certeza de poderem fazer escoar os seus produtos, porque o negócio lhes trazia benefícios materiais, foram-se aperfeiçoando até poderem comunicar-se com menos embaraço com os portugueses*³².

Além das motivações comerciais, supõe-se que a Igreja tenha também contribuído para o despertar do interesse das populações em relação à língua portuguesa. É curioso verificar que o início da difusão da língua portuguesa no Oriente é tido como um fenómeno espontâneo: *E as mais das vezes desnecessário se torna supor que tenha havido uma deliberada política em tal sentido para explicar a difusão do português*³³. Porém, não se pode dizer que tenha continuado assim por muito tempo, já que, *cerca de 1560, chegaram [a Timor] os primeiros missionários portugueses que, a custo de muito*

³⁰ Sobre a história da presença da língua portuguesa em Timor, ANTUNES desenvolveu um trabalho bastante completo e pertinente, recolhendo informação dispersa de vários autores em Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *A Língua Portuguesa em Timor Lorosa'e – Contributos para a sua Didáctica*, Dissertação de Mestrado em Didáctica das Línguas, Aveiro, Universidade de Aveiro, Caps. II a IV. Esse trabalho foi uma boa base de apoio para a elaboração desta secção do capítulo.

³¹ Luís Filipe F. R. Thomaz (2002), *Babel Lorosa'e – o problema linguístico de Timor Leste*, Cadernos Camões, Instituto Camões, Lisboa, p. 132 – citado por Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, p. 55.

³² Taur Matan Ruak (2001), *op. cit.*, p. 40.

³³ Luís Filipe F. R. Thomaz (2002), *op. cit.*, p. 133 – citado por ANTUNES, Ricardo Jorge Ferreira (2003), *op. cit.*, p. 56.

*sacrifício, conseguiram expandir a língua portuguesa através da alfabetização nas escolas e das preces expressas nas capelas e igrejas católicas*³⁴, o que faz supor a existência de uma intencionalidade na difusão da língua e, ao mesmo tempo, deixa transparecer um protagonismo da Igreja nesse processo.

Esse protagonismo da Igreja é assim resumido por COSTA: *A principal via de difusão do português em Timor-Leste foi a da missionação. Durante os primeiros cento e cinquenta anos foram os missionários que se ocuparam do ensino, desenvolveram o primeiro manual bilingue (Cartilha Tetum, P.e Laranjeira, 1916) para ensinar Português. Foram ainda os missionários que implementaram as escolas primárias, fundaram a Escola de Professores Catequistas, a Escola de Artes e Ofícios e o Seminário Menor (primeiro em Soiaba, em 1898, e depois em Dare, em 1951).*³⁵

Se, para os comerciantes, não seria necessário atingir um nível muito complexo da língua, para os missionários, a questão da língua era vista com outros olhos. *Como noutros continentes, [em Timor], naqueles séculos, os missionários eram os que mais precisavam de mais “vocabulário” para poder contactar “almas”, espíritos, corações e levá-los à mudança de critérios, novas ideias, realidades, novas esperanças. Precisavam afinal de um vocabulário mais rico do que o necessário para o comércio daquele tempo*³⁶.

Para além de ir ensinando a língua portuguesa ao mesmo tempo que iam estudando as línguas locais, os missionários começaram a introduzir no território nomes portugueses através do baptismo. *Por 1590 é baptizado com o nome de D. Lourenço, após educado em Malaca, o primeiro chefe timorense, o herdeiro do reino de Mena – a que outros se seguem, sobretudo depois de 1633*³⁷. De facto, a estratégia da Igreja era duplamente produtiva já que, por um lado, aumentava a sua área de influência, convertendo ao catolicismo elementos influentes da sociedade timorense, apresentando-os como seus

³⁴ Taur Matan Ruak (2001), *op. cit.*, p. 40.

³⁵ Luís Costa (2005), «Línguas de Timor», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, p. 614.

³⁶ P.e João Felgueiras (2001), «As Raízes da Resistência», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões, p. 42-44.

³⁷ Luís Filipe F. R. Thomaz (2002), *op. cit.*, p. 136 – citado por Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, p. 61.

aliados; por outro lado, estava já, naquele tempo a criar raízes profundas para a presença da língua portuguesa em Timor-Leste.

A língua portuguesa circulou por motivações comerciais e religiosas até ao início do século XVIII, altura em que, no ano de 1702, desembarcou na ilha o primeiro Governador de Timor, facto que passou a acrescentar ao português um significado político. O território passou a ser estruturado em torno de uma administração central. *O português foi, logicamente, a língua administrativa, e a sua difusão deve ter-se então incrementado*³⁸. Agora o português passava a ser também a língua de contacto com as elites administrativas, ganhando um elevado estatuto.

Ao longo dos tempos, a língua portuguesa foi ganhando o seu espaço próprio em Timor-Leste, talvez mais do que seria expectável, a julgar pelas palavras de THOMAZ: *É natural que após a extinção das ordens religiosas, em 1834, a instrução, e com ela, o uso do português tenham regredido muito – pois desapareceram os seminários e conventos dos Dominicanos e o clero chegou a reduzir-se, no terceiro quartel do século XIX, a dois sacerdotes seculares goeses. A despeito disso, o português continuava, pelo menos no meio urbano de Díli, a ser de uso corrente, em contraste com o que se passava nas possessões holandesas, onde era o malaio que imperava*³⁹.

Entre finais do século XIX e princípios do século XX, com o controlo efectivo sobre todo o espaço geográfico e social de Timor, a presença da língua portuguesa ganhou um novo fôlego, alargando-se a zonas mais isoladas fora da capital, nomeadamente através da presença da administração nesses locais, que começou a integrar também timorenses. *Os régulos perderam parte dos seus poderes, tutelados agora por uma administração burocrática de tipo colonial, presente em todos os cantos da província e não já, como até então, [apenas] na capital. Os quadros do funcionalismo dilataram-se e neles começaram a penetrar aos poucos os timorenses letrados*⁴⁰, para o que certamente teriam de ser falantes de português.

³⁸ Luís Filipe F. R. Thomaz (2002), *op. cit.*, p. 137 – citado por Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, p. 63.

³⁹ Luís Filipe F. R. Thomaz (2002), *op. cit.*, p. 137 – citado por Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, p. 64.

⁴⁰ Luís Filipe F. R. Thomaz (2002), *op. cit.*, p. 138 – citado por Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, p. 65.

Foi também no final do século XIX que o bispo de Macau, que assumia o controlo diocesano de Timor, deu um novo impulso ao trabalho da Igreja naquele território, ao reorganizar as missões católicas, *criando igrejas, escolas, a cargo do clero secular e seus auxiliares e das Madres Canossianas, que trouxe para Timor*⁴¹, com a particularidade de estender, pela primeira vez, o ensino formal, e portanto a língua portuguesa, às raparigas, alargando assim um pouco mais a abrangência do português na sociedade timorense.

Um momento particularmente importante para a continuidade da presença do português em Timor-Leste *foi a fundação, em 1898, do Colégio da Soibada, dirigido até 1910 pelos Jesuítas. Destinava-se à formação de professores – catequistas, incumbidos ao mesmo tempo da alfabetização e da instrução religiosa das populações rurais. Por aí passaram sucessivas gerações de Timorenses que têm constituído até aos dias de hoje a elite cultural do território* [elite esta, que, cerca de um século depois, viria a ser responsável pela livre escolha do português para língua oficial de Timor independente]. [Dando continuidade a este fértil período de divulgação da língua portuguesa] *em 1915 abriu a primeira Escola Oficial em Díli, a que outras se seguiram, espalhadas pelo território, embora em profusão menor que as escolas missionárias. Juntaram-se-lhes, na década de 60 as escolas militares, mantidas pelo exército nas zonas mais recônditas, cujo número chegou a ultrapassar a centena*⁴².

Outro ponto importante para a fixação da língua portuguesa em Timor foi a criação, já no período do *Estado Novo*, do conceito de *assimilado*. Este conceito foi criado em 1930 pelo *Acto Colonial* e implicava a divisão dos habitantes em duas categorias: *indígenas (nativos não assimilados) e não indígenas, incluindo mestiços (brancos) e assimilados (nativos assimilados). Para adquirir o estatuto de assimilado, e a consequente cidadania portuguesa, um timorense tinha que falar português*⁴³. É de ver que esta condição era fomentadora do interesse em aprender português.

⁴¹ Luís Filipe F. R. Thomaz (2002), *op. cit.*, p. 138 – citado por Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, p. 66.

⁴² Luís Filipe F. R. Thomaz (2002), *op. cit.*, p. 138 – citado por Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, p. 67.

⁴³ John G. Taylor (1991), *Timor: a história oculta* (tradução de António Sá Amaral), Venda Nova, Bertrand Editora, p. 41 – citado por Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, p. 69.

Durante o período de administração portuguesa, foi só a partir da década de sessenta, com especial empenho nos primeiros anos da década seguinte, que houve um forte incremento da escolaridade, com a criação de escolas por todo o território, na tentativa de alfabetizar toda a população em idade escolar. *O esforço dos missionários não era correspondido pelo governo português que, [...] talvez com certo arrependimento, tentou equilibrar o esforço feito pelos missionários, expandindo a língua portuguesa através de aberturas de mais escolas, empregando até para o efeito soldados portugueses em serviço nesta ilha*⁴⁴. Como resultado, a taxa de alfabetização subiu assim rapidamente (de 28 por cento em 1970-1971, para 77 por cento em 1973-1974)⁴⁵.

Tendo em mente que a expansão da língua portuguesa, em Timor-Leste, teria de passar pelos bancos das escolas, a administração portuguesa não fez muito para que ela acontecesse. De facto, os mais de quatro séculos de presença portuguesa não foram de todo produtivos no que diz respeito à educação e formação. Veja-se a perspectiva apresentada por COSTA: *A inexistência de um plano adequado à civilização e à situação socioeconómica teve como resultado o atraso de formação de quadros timorenses. Todas as tentativas de actualização do plano de ensino só incidiam no aspecto moral para pacificar os espíritos belicosos dos liurais e para facilitar a presença e o domínio da administração portuguesa através do rendimento escolar. O programa de escolarização foi bastante lento, o que explica a débil percentagem de 28%, em 1970, de crianças a frequentarem as escolas, número esse que ascendeu a 51% em 1972 e a 77% em 1974.*⁴⁶

Com a queda do regime salazarista em Portugal, abriu-se espaço à ocupação de Timor-Leste por parte da Indonésia, em 1975. Este foi o período mais negro da história do país, devido às atrocidades cometidas pelos militares invasores, embora com alguns picos, ao longo de todo o período de ocupação (24 anos). Também para a própria língua portuguesa, estes foram uns anos conturbados, em que viu seriamente limitada a sua presença naquele território, já que os indonésios, conotando-a com a resistência que

⁴⁴ Taur Matan Ruak (2001), *op. cit.*, p. 40.

⁴⁵ Luís Filipe F. R. Thomaz (2002), *op. cit.*, p. 140 – citado por Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, p. 71.

⁴⁶ Luís Costa (2005), «Línguas de Timor», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, p. 614.

foram encontrando ao longo do seu esforço de domínio, procuraram fazê-la desaparecer, proibindo o seu uso.

RUAK descreve bem este período: [...] *apesar de já ser tão pobre a herança lusófona deixada pelos últimos governantes portugueses, acontecimentos posteriores ainda vieram deteriorá-la muito mais ao ponto de a eliminar por completo. [...] aos que ficaram no país, particularmente sob o controle administrativo do ocupante, foram-lhes retirados progressiva e inteligentemente a possibilidade de continuarem a falar o português, com pesadas imposições, nomeadamente, a proibição do uso da língua portuguesa, introdução e projecção da língua malaia, restrições e limitações do ensino do português, [...] para mais tarde o abolir totalmente.* A presença do português em Timor passava então a estar ligada ao movimento de resistência timorense. Este ex-líder da Resistência indica os factores que permitiram a manutenção desta língua nesse contexto: *primeiro, a presença da classe dirigente lusófona; segundo, por ser a única língua ortograficamente desenvolvida; terceiro, porque era a nossa língua oficial definida desde sempre; por último, porque era uma das armas para contrapor à língua malaia no âmbito da luta cultural.* Para além disto, os resistentes tentavam alargar o número de falantes. Para tal, utilizavam *todos os recursos disponíveis para não só preservar a língua, mas, essencialmente, expandi-la aos menores e analfabetos, através de aprendizagem, até utilizando para isso carvão e casca de certas plantas para servir de papel.*⁴⁷

Paradoxalmente, o período de ocupação indonésia diminuiu significativamente o número de falantes da língua portuguesa⁴⁸, provocando, contudo, uma valorização desta língua como factor de unidade nacional contra o invasor. Depois de um período de perseguição no qual falar português poderia significar a morte, o português emerge reforçado por um desejo de afirmação identitária dos timorenses.⁴⁹ Prova disso, um ano

⁴⁷ Taur Matan Ruak (2001), *op. cit.*, p. 41.

⁴⁸ O número de falantes era reduzido em 1975, não obstante os esforços feitos nos últimos anos de domínio português, como o afirma RUAK: *Como era de esperar, não obstante esse tardio esforço, até 1975, apenas 5% da população se podia exprimir em português e talvez menos de metade se comunicava na mesma língua, oscilando esta apenas da elite administrativa para o clero católico.* (Taur Matan Ruak (2001), *op. cit.*, p. 40).

⁴⁹ Esta afirmação é visível para quem (sendo português), em Timor, tenha contacto com as gerações mais velhas, que falam português com o prazer de quem saboreia a liberdade misturada com o orgulho da

depois da sua eleição (que acontecera a 30 de Agosto de 2000), a Assembleia Constituinte *de 88 membros decidiu, por 80 votos a favor, 3 abstenções, e nenhum voto contra (5 deputados estavam ausentes) escolher o português e o tétum como as duas línguas oficiais de Timor-Leste*⁵⁰, marcando de forma indelével a presença da língua portuguesa naquele país, agora por vontade e escolha própria.

1.4. LÍNGUA PORTUGUESA – FACTOR DE IDENTIDADE

É inegável, pelas decisões tomadas no passado recente pelos dirigentes timorenses, em relação à questão da língua portuguesa em Timor-Leste, atribuindo-lhe o papel de língua oficial, e pelo esforço que no presente é feito para a sua divulgação e ensino, que esta língua tem, nesse distante país, um enorme valor cultural e afectivo. Na verdade, *uma língua que foi banida ostensivamente durante mais de 20 anos, proibida nas escolas e que se apresenta viçosa logo a seguir à libertação, mostra que estava mesmo com profundas raízes nos valores culturais mais sagrados deste povo. [...] A experiência de ensinar a Língua Portuguesa, mais abertamente, mas ainda discreta, anos antes do referendo, veio a demonstrar vigorosamente que a “semente” da Língua Portuguesa esperava no coração do povo, das crianças e dos jovens o momento para germinar*⁵¹.

HULL também afirma que *o facto de o Português ter sobrevivido à perseguição que lhe foi movida, prova que é parte integrante da cultura nacional (ao contrário do holandês, que desapareceu completamente da Indonésia depois da independência)*.⁵²

Pelo que é dado a conhecer nos trabalhos sobre esse assunto, para a apropriação, por parte dos timorenses, da língua portuguesa como factor de identidade cultural, contribuíram vários factores, que se podem, de um modo geral, resumir a cinco, que se inter-relacionam e, por vezes se confundem:

- O misticismo de Portugal e dos portugueses;

diferença, muitas vezes para relatar de acontecimentos terríveis passados durante o período de ocupação indonésia.

⁵⁰ António Barbedo de Magalhães (2007), *op. cit.*, Vol. III, p. 657.

⁵¹ P.e João Felgueiras (2001), *op. cit.*, p. 49.

⁵² Geoffrey Hull (2001), «Língua, Identidade e Resistência – entrevista a Geoffrey Hull», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões, p. 88.

- A actuação da Igreja na aproximação às raízes culturais do povo e o seu papel na difusão da língua portuguesa e na formação;
- A duração do domínio português (quatro séculos e meio) e a construção de uma memória colectiva;
- A comparação entre o carácter violento das invasões protagonizadas por outras nações (primeiro o Japão, durante a Segunda Guerra Mundial, e depois a Indonésia) e a administração mais moderada do território praticada pelos portugueses.
- A associação do português ao movimento da resistência e ao consequente despertar de uma unidade nacional, funcionando como uma arma de luta cultural.

Ao longo da história do território, foram diversas as rebeliões de reinos que não pretendiam seguir os desígnios da coroa portuguesa. Os portugueses sempre foram eficazes na resolução destas revoltas, graças à *sua habilidade para cimentar alianças e para impor um sentido de aliança partilhada entre aliados inconstantes. As recompensas e a concessão de graus honoríficos contribuíram para criar uma identidade lusitana imaginária, talvez funcionando em reciprocidade com a exibição de bandeiras ‘lulics’ (objectos sagrados)*⁵³.

Este misticismo dos portugueses está presente na cultura popular também ligado aos missionários, como ilustra de forma exemplar uma lenda sobre a chegada dos portugueses à ilha originalmente recolhida e publicada por SÁ⁵⁴, resumida por TAVARES⁵⁵ e incluída no trabalho de ANTUNES, que se transcreve em seguida.

Há muitos séculos, encontrando-se todos os Liurai (senhor da terra, régulo, chefe de Timor) numa cerimónia sagrada, notaram que se aproximava uma grande armada. Temerosos que lhes fosse fazer guerra, reuniram-se os Liurai na praia com os seus homens todos armados, à espera do desembarque dos desconhecidos. No entanto, a armada lançou ferro ao largo e só um bote se aproximou de terra, no qual vinha um homem de grandes barbas brancas, vestido com uma batina preta, empunhando na mão esquerda um crucifixo. Quando chegava à praia,

⁵³ Geoffrey Gunn (2001), «Língua e Cultura na construção da Identidade de Timor-Leste», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões, p. 21.

⁵⁴ Artur Basílio de Sá (1961), *Textos em Teto da Literatura Oral Timorense*, Vol. I, Estudos de Ciências Políticas e Sociais, nº 45, Lisboa, Centro de Estudos Políticos e Sociais, Junta de Investigações do Ultramar.

⁵⁵ Manuel Viegas Tavares, “*Bua sei saren malus dikin loron ida*”: *A integração dos timorenses na sociedade portuguesa*, Colecção Estudos e Documentos, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 39-41.

perguntaram-lhe de terra, através de um «língua», o que queriam e para que eram as suas armas, respondendo o homem da batina preta que queriam desembarcar pois «vinham do outro lado do mar, de muito longe, de um grande reino, por ordem de Deus, para vos anunciar os Seus mandamentos». Traduzida a resposta pelo intérprete, o régulo chefe mandou dizer que não podiam desembarcar e que se tentassem os matariam a todos. Perante tal firmeza pediram os do barco que ao menos os deixassem abastecer-se de água, o que foi aceite com a condição de serem só alguns deles a ir a terra, e nada mais tentassem. (...) Ao ver que estavam sozinhos, o frade disse aos marinheiros para enterrarem na fonte, bem fundo, a âncora da nau e depois que esticassem a corrente, feito o que regressaram todos a bordo e içaram o pano, ficando o barco parado devido à prisão do ferro. Avisado o régulo do acontecido, convocou todos os guerreiros que tudo fizeram para soltar a âncora do fundo do poço, e como nada conseguissem mandou perguntar aos do barco o porquê de tão estranha atitude, tendo o homem da batina respondido que o fizeram porque não tendo eles querido tomar conhecimento dos mandamentos de Deus, iam rebocar a ilha até Portugal. Como ninguém de terra acreditasse e ainda os insultassem, o homem do hábito preto subiu ao castelo da popa para que o vissem bem, pôs-se de joelhos e levantando os braços aos céus deu ordem de partida. Imediatamente a nau começou a mover-se e toda a terra estremeceu, arrastada pelo barco. Os de terra, cheios de pavor, gritaram para que parasse pois não queriam ir para Portugal, respondendo o homem da batina que só parariam o barco se autorizassem o seu desembarque e quisessem ouvir os mandamentos de Deus que ali os trouxera. Os régulos e o povo concordaram numa só voz, pelo que o missionário voltou a terra, tendo os da nau cortado a amarra e seguido a sua rota. Pouco tempo depois o régulo e muita outra gente aceitavam os mandamentos de Deus e convertiam-se ao cristianismo, que a breve trecho se espalhou pela ilha.⁵⁶

GUNN não esquece que *o papel da Igreja na promoção e protecção desta identidade não pode ser ignorado*⁵⁷. A igreja foi desde sempre o principal impulsionador da formação escolar em Timor, com a excepção dos últimos anos da administração portuguesa, em que os governantes se esforçaram mais. Para além disto, contribuíram para o sentimento de unidade em torno da fé, através do qual os timorenses se foram associando à Igreja, no seio da qual conviviam com a língua portuguesa. FELGUEIRAS acrescenta ainda que aos missionários *deve a cultura universal o ter transformado em valores culturais formas de fala, muito longe do que até então se conhecia. [...] Não só*

⁵⁶ Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, pp. 58-59.

⁵⁷ Geoffrey Gunn (2001), *op. cit.*, p. 25.

*os povos de Timor Lorosa'e, mas mesmo do Sudeste Asiático, encontram na origem da sua escrita e cultura, o mesmo esforço cultural, humano e científico. É assim, como outros povos espalhados pelo Globo, que também os povos de Timor Lorosa'e, que falam os variados dialectos ou línguas, constataam e agradecem que o alfabeto da língua portuguesa, trazido pelos missionários portugueses, os tenha ajudado a transformar em linguagem escrita as suas lendas e histórias e a preservar, incluso, a existência destes dialectos*⁵⁸.

A longa duração do convívio com os portugueses foi também importante para a definição de uma identidade, como esclarece FELGUEIRAS, na primeira pessoa: *Cerca de 450 anos de contacto da cultura portuguesa com os povos de Timor Lorosa'e deu tempo e oportunidade aos povos de todas as regiões de Timor para uma natural osmose ou intercâmbio de valores. Este intercâmbio dava-se, como é óbvio, sobretudo nos vocabulários, até à aprendizagem e uso da língua mais rica de expressão. [...] fomos surpreendidos por uma "invasão" em forma, e para domínio total. Ninguém se tinha "preparado" em nada para enfrentar a nova situação. Tivemos de "sobreviver" com o que tínhamos! Foi assim, que tudo foi posto à prova, sobretudo as vidas e os valores culturais*⁵⁹. Nesta situação inesperada, os timorenses agarraram-se ao passado. Para além disto observa, em comparação com o período indonésio: *Terá sido pouco o que [os portugueses] fizeram, mas houve séculos de "vida comum", de seguimento das mesmas leis, da mesma fé e da mesma língua. Poderei deduzir o seguinte. O povo timorense durante 4 séculos conheceu e desenvolveu valores superiores comuns, esteve em contacto com dirigentes de valor, como governantes, bispos missionários, funcionários de diversos continentes ligados na mesma administração e usando e ensinando a mesma língua*⁶⁰.

⁵⁸ P.e João Felgueiras (2001), *op. cit.*, p. 44.

⁵⁹ P.e João Felgueiras (2001), *op. cit.*, p. 44.

Refira-se que a Igreja congregou os timorenses e deu-lhes um ideal e um refúgio espiritual, num período de grandes sacrifícios. No entanto, apesar de uma longa presença que lhe deu uma força simbólica, foi só nos anos seguintes à chegada dos indonésios que o número de fiéis aumentou substancialmente. Este aumento deveu-se ao facto de existir, na Indonésia a obrigatoriedade, para todos os habitantes, de declarar uma religião; como o animismo não era considerado religião, os timorenses voltaram-se para o que conheciam – a Igreja Católica, que os recebeu e os foi confortando e, dentro das suas possibilidades, protegendo das atrocidades e privações que foram vivendo.

⁶⁰ P.e João Felgueiras (2001), *op. cit.*, p. 45.

Focando também a importância do largo período de tempo em que os portugueses controlaram o território, MATTOSO explica os factores que estão na génese da formação de uma identidade nacional: *os factores mais decisivos para a eclosão de uma identidade nacional são as práticas administrativas e culturais adoptadas continuamente durante um período longo, associadas a circuitos económicos polarizados por cidades que exercem durante o mesmo período uma função directiva nos três domínios (administrativo, cultural e económico). Quer dizer, no caso de Timor-Leste, a administração portuguesa, que efectivamente exerceu esse papel desde o princípio do século XVIII até 1975.* E continua, apoiando a sua explicação de uma afinidade identitária entre os timorenses e os portugueses na existência de uma memória comum: *Assim, às razões por assim dizer “estruturais”, que contribuíram 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.* Durante a Segunda Grande Guerra, os acontecimentos colectivos passaram pelo combate aos japoneses instalados na ilha e a memória colectiva reteve as atrocidades cometidas nessa altura. *Nesse sentido, a consciência colectiva, que atribuiu aos Japoneses a qualificação de “estrangeiros”, de “inimigos”, de “outros”, favoreceu, de certo modo, o nascimento da noção de “Timorenses” como “nós mesmos”. No fim da guerra, esta noção ficou associada à ideia de fidelidade aos Portugueses, mas com o tempo acabou por se tornar uma espécie de consciência pré-nacional*⁶¹.

Os acontecimentos vividos no período de ocupação militar de Timor-Leste pela indonésia *foram ainda mais decisivos para a formação da memória colectiva.* Os timorenses não esquecem *os actos de genocídio, o período de resistência activa e passiva durante vários anos de um pequeno território que o exército indonésio não conseguia ocupar efectivamente [...]. Junte-se a isto, [...] a lembrança e o respeito sagrado pelas centenas de milhares de mortos ou assassinados pelos “estrangeiros”, quer dizer, por aqueles que não foram nunca reconhecidos como tendo o direito de administrar o território. [...] Assim, o uso da força bruta pelo invasor contribuiu para dar um sentido colectivo à resistência*⁶².

⁶¹ José Mattoso (2001), «Sobre a Identidade de Timor Lorosa'e», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões, p. 8.

⁶² José Mattoso (2001), *op. cit.*, pp. 9-10.

Devido às deficientes vias e meios de comunicação e à morfologia do terreno, poucos foram os timorenses que tiveram uma perspectiva nacional do seu país durante o domínio português. Esta consciência nacional surge com a Fretilin⁶³, que usava a língua portuguesa para a afirmar. Segundo GUNN, *pode dizer-se que a Fretilin, o primeiro partido político baseado nas massas em Timor-Leste, foi a primeira organização que se assumiu como verdadeiramente timorense, identificando-se espiritualmente com o conceito. Os homens mauberes da Fretilin eram tão simbólicos quanto a invenção de Timor-Leste. Também pela primeira vez o Tétum surgiu como uma língua franca indígena, 'primus inter pares', ao mesmo título que o português, a língua da modernidade. Por exemplo, o jornal da Fretilin era impresso em português [...]*⁶⁴.

Depois da ocupação indonésia, o movimento de resistência trouxe a consciência de uma identidade diferente dos parâmetros culturais demonstrados pelos invasores. Era também na língua portuguesa que residia essa diferença identitária e era através dela que se fazia a resistência. RUAK afirma que a língua portuguesa era *uma das armas para contrapor à língua malaia no âmbito da luta cultural*⁶⁵. Esta luta cultural, no entender de GUNN, passou pela linguagem e pelo sistema escolar indonésio, que serviram para que os habitantes de Timor-Leste fossem involuntariamente *esclarecidos acerca da sua identidade indonésia. Escusado será dizer que a História de Timor foi, sem transição, incorporada na História nacional da Indonésia*⁶⁶.

Também FELGUEIRAS afirma que *a Língua Portuguesa estava tão arraigada já de séculos em Timor, que a destruição resultante da invasão fez despertar no Povo a sabedoria para a transformar numa arma eficiente de defesa e de resistência. [...]* *Ficam apontados alguns elementos que nos podem dar a entender que a Língua Portuguesa tinha profundas raízes em Timor e que, mesmo com a perseguição a partir de 1975, aquelas raízes tornaram eficiente o esforço da clandestinidade para a promoção deste valor da sua cultura e agora vista como poderosa arma cultural. E continua, contando como se tentava a todo o custo proteger a parte física da língua*

⁶³ FRETILIN – Frente Revolucionária Timor-Leste Independente.

⁶⁴ Geoffrey Gunn (2001), *op. cit.*, p. 22.

⁶⁵ Taur Matan Ruak (2001), *op. cit.*, p. 41.

⁶⁶ Geoffrey Gunn (2001), *op. cit.*, p. 22.

portuguesa, os livros: *Os primeiros 10 anos de guerra foram, muitas vezes, de risco para quem tivesse livros ou fizesse uso da Língua Portuguesa. Nesses primeiros anos, os livros eram escondidos, enterrados, à espera de melhores tempos. Em geral o livro não sobrevivia enterrado, mesmo dentro de sacos de plástico. Era com tristeza que se ouvia o timorense a lamentar que os seus livros tinham apodrecido.*⁶⁷

Em suma, podem usar-se as palavras de FELGUEIRAS quando diz que *o ensino da Língua Portuguesa em Timor, segundo me parece, é uma actividade que brota mais da alma e da vontade do Povo do que de qualquer outra iniciativa*⁶⁸, tal é a força que esta língua ganhou como factor de identidade no seio da comunidade timorense. Esta ideia está bem expressa nas palavras de RUAK: *Queremos, enfim, afirmar que nunca perdemos a vontade de manter a língua portuguesa, tanto oral como ortograficamente, apesar das várias dificuldades e limitações impostas na redução física dos falantes da língua portuguesa. Sempre com o espírito de que a mesma será a nossa língua oficial, logramos conseguir aquilo que para muitos foi um sonho. Com muita razão dizemos: Valeu a pena lutar!*⁶⁹

Pode afirmar-se então que *na edificação da História de Timor, as fontes portuguesas, seja de que natureza for, não deixarão de ter um papel de relevo incontornável.*⁷⁰

1.5. PANORAMA LINGUÍSTICO

Timor-Leste, sendo um pequeno país, tem uma enorme diversidade linguística e é um caso complexo a este nível, quanto mais não seja, a julgar pela diversidade de conclusões e classificações a que se vem assistindo, como o nota em tom crítico ESPERANÇA num artigo em que tenta sintetizar informações sobre os estudos realizados neste âmbito: *Timor tem sido descrito frequentemente como uma Babel, devido à sua diversidade linguística. O número de línguas e dialectos varia conforme os autores, principalmente pelos critérios (ou a falta deles) que usam para fazer a*

⁶⁷ P.e João Felgueiras (2001), *op. cit.*, pp. 46-48.

⁶⁸ P.e João Felgueiras (2001), *op. cit.*, p. 49.

⁶⁹ Taur Matan Ruak (2001), *op. cit.*, p. 41.

⁷⁰ João Loureiro (2001), «As Imagens de Timor», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões, p. 161.

*distinção entre uns e outros*⁷¹. Também não importa aqui fazer essa distinção, no entanto fica a noção de que, para a língua portuguesa, comparativamente com Portugal, um país em que as fronteiras linguísticas correspondem *grosso modo* às fronteiras políticas, o panorama linguístico de Timor se apresenta como um terreno menos pacífico, onde apesar de tudo, se conseguiu, como já visto anteriormente neste capítulo, afirmar e fixar.

Actualmente, as línguas oficiais em Timor-Leste, como definido pela Constituição da República Democrática de Timor-Leste, no artigo 13º, são o tétum e o português. Contudo, o artigo 159º determinou que a língua indonésia e a inglesa fossem línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrasse necessário. Não obstante, até ao presente momento, nenhuma destas línguas é falada por toda a população.⁷²

Em 1993, ESPERANÇA descrevia assim a situação de Timor-Leste: *Hoje o português é uma língua de resistência ensinada em casa pelos pais e falada por guerrilheiros que lutam há quase dezoito anos nas montanhas, muitos dos quais nunca chegaram a aprender a língua do invasor. O Tétum é falado pela maioria da população e, apesar das deslocações forçadas de populações que os indonésios puseram em prática durante algum tempo, as línguas locais ('mambae', 'tokodede', 'makassae', 'bunak', etc.) mantêm-se vivas. Em Díli, [...] o bahasa Indonesia é já amplamente falado, substituindo por vezes o Tétum (e o Português) nas conversas do dia-a-dia entre familiares e amigos.*⁷³

COSTA, em 2005, alerta para a dificuldade de comunicação no recente país: *O estrangeiro que queira percorrer o território e tentar comunicar com os seus habitantes vê-se perante uma babélica imagem de Timor e tem de recorrer a um intérprete, já que não pode estabelecer um verdadeiro entendimento entre indivíduos de grupos diferentes, cada um falando a sua língua materna. Assim, há que recorrer ao tétum,*

⁷¹ João Paulo T. Esperança (2001), *Estudos de Linguística Timorense*, Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento, p.98.

⁷² António Barbedo de Magalhães (2007), *op. cit.*, Vol. III, p. 658.

⁷³ João Paulo T Esperança, Paula Reis (2001), «A língua portuguesa em Timor Leste – um olhar sobre o passado e algumas reflexões para o futuro», (comunicação apresentada às V Jornadas de Timor da Universidade do Porto), 1993, in *Estudos de Linguística Timorense*, Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento, p.136.

*língua comum à maioria dos grupos. As línguas de Timor, umas apresentam afinidades com a família austronésia, tais como o Ba'ikeno, Manbae, Galolen, Tetun, etc., sendo-lhe outras estranhas, geralmente classificadas como papuas, tais como bunak, fatluku, makasae, etc.*⁷⁴

Veja-se ainda como MAGALHÃES se refere à realidade actual (2007): *Seis anos depois desta decisão da Assembleia Constituinte timorense [relativamente às línguas oficiais], ainda persistem dificuldades de comunicação entre os timorenses. De algum modo poder-se-á dizer que o tétum é a língua da Nação Timorense (embora pouco ou nada falada na ponta leste), o português é, em grande parte, a língua do Estado, a língua indonésia é uma língua veicular, e o inglês é uma língua de trabalho, nomeadamente nos contactos internacionais. Numerosas outras línguas e dialectos são utilizados localmente, nomeadamente nas relações familiares*⁷⁵.

De modo geral, do que foi dito, percebe-se claramente que Timor-Leste é um caso de enorme complexidade, dentro do qual o português parece enfrentar dificuldades de manutenção. Para perceber um pouco melhor essa realidade e para referir dados mais precisos, parece seguro recorrer a um artigo de CARVALHO que sintetiza de modo claro as informações recolhidas por HULL⁷⁶, linguista australiano, autor dos mais completos estudos sobre as origens das línguas da ilha de Timor e profundo conhecedor dessa realidade:

A jovem República situa-se numa ilha dividida em 18 línguas nacionais [segundo] a seguinte classificação provisória: i) um grupo A, integrado no 'continuum' de Roti a Wetar, no que corresponde à parte ocidental, compõe-se do Dawan, com o seu dialecto Baiqueno; no sector central, da ilha, acrescenta-se o Tétum, com os seus dialectos Térík, Belu, Bekais, Praça ou Díli⁷⁷ e o Habu; a norte inclui-se o Raklungu ao lado do

⁷⁴ Luís Costa (2005), «Línguas de Timor», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, pp. 614-615.

⁷⁵ António Barbedo de Magalhães (2007), *op. cit.*, Vol. III, p. 658.

Cf. nota 152 sobre a *separação funcional das línguas*.

⁷⁶ Para se aceder a uma informação mais completa e detalhada sobre o universo linguístico de Timor, que não cabe no âmbito e natureza deste trabalho, veja-se: Geoffrey Hull (1998), «The Languages of Timor 1772-1997: a Literature Review» in *Studies in Languages and Cultures of East Timor*, Sydney, University of Western Sydney Macarthur.

⁷⁷ G. Hull classifica o Tétum-Díli como crioulo. [nota no artigo de CARVALHO].

Rasuk e do Raklungy, assim como o Galoli, muito aparentado com certos dialectos de Wetar; e, para finalizar, na região oriental apresentam-se o Kairui, o Waimata, o Midiki e o dialecto Nauete: ii) um grupo B compõe-se das seguintes regiões: ocidental, com o Kemak (e o seu dialecto Nogo), o Tokodede (e o seu dialecto Keta); central, com o Mambae (e o seu dialecto Lolein) e oriental, com o Idaté e o Lakalei. Há ainda cinco línguas – Bunak, com o dialecto Marae, Makasai, Makalero, Fataluku e Lovaia, com o dialecto Maku'a – que, não constituindo um grupo, partilham características com A e com B.⁷⁸

Apesar deste complexo mosaico linguístico, a língua portuguesa não sucumbiu talvez devido ao referenciado uso do português como língua de resistência, na parte da ilha anteriormente administrada por Portugal, durante o período de ocupação indonésia. E, se, *no meio da variedade, o tétum ocupa [...] lugar de destaque pelo seu papel de língua franca⁷⁹*, de forma a assegurar a comunicação entre os timorenses, a língua portuguesa assumiu-se como uma marca identitária. É por isso que a reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste se reveste de grande importância, até porque carrega uma grande responsabilidade no resgate de valores socioculturais esmagados por uma política repressiva de ocupação.

1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Território distante, Timor-Leste situa-se numa zona do globo que foi alvo de interesses estratégicos portugueses, no âmbito do comércio mundial e da exploração de recursos naturais com fins económicos. Essas, a par com a ambição evangelizadora da Igreja, foram as principais razões que levaram ao estabelecimento de relações entre os portugueses e os povos da ilha de Timor, há cerca de cinco séculos. Depois de quatro séculos e meio de domínio, menos formal nos primeiros tempos, apenas com algum ascendente dos missionários que lá foram estabelecendo redes incipientes de organização administrativa, e mais formal nos últimos três séculos, com a criação de

⁷⁸ Maria José Albarran de Carvalho (2001), «Panorama Linguístico de Timor», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões, p. 65.

⁷⁹ João Paulo T. Esperança (2001), «Algumas achegas sobre política e planificação linguística em Timor Oriental» in *Estudos de Linguística Timorense*, Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento, pág. 106.

uma administração central, Portugal não fez muito pelo desenvolvimento geral do território, mas também não interferiu muito profundamente na estrutura organizacional e hierárquica secular daquele povo, pelo que a convivência foi geralmente pacífica, na medida dos possíveis, já que vem das suas origens uma postura belicosa, chegando mesmo a atingir-se um período de pacificação total na ilha.

Pela implementação da língua portuguesa em Timor, as sucessivas administrações portuguesas não fizeram grande obra. Não fosse o objectivo de missionação e de difusão da língua portuguesa aliados ao esforço de alfabetização e escolarização por parte da Igreja, a história da língua portuguesa em Timor-Leste teria tido contornos diferentes. Só na segunda metade do século XX é que se começou a vislumbrar uma preocupação do Estado português com a questão da escolarização e alfabetização em língua portuguesa em Timor. Em resultado disso, nos últimos anos de domínio português, havia apenas uma elite, em circuitos muito restritos, que falava português e uma geração de jovens que o tinham aprendido nos bancos da escola primária, geração essa a que não se seguiram outras devido à invasão militar de Timor-Leste pelas forças da vizinha Indonésia, contextualizada num período de instabilidade interna provocada pelo fim da administração portuguesa, em resultado do 25 de Abril de 74, em Portugal.

Timor-Leste entrou então num período de sofrimento, causado pelos crimes que foram sendo cometidos desde que as tropas indonésias se introduziram no território, pisando os direitos humanos aos olhos da condescendente comunidade internacional. Contra os timorenses, num completo desrespeito pela integridade humana, foi levantada uma guerra, não só física, mas também cultural e, contra a língua portuguesa, foi movida uma perseguição sem igual, por se ter *escondido* nas montanhas, com o movimento de resistência timorense, onde foi, também ela, resistindo como pôde. Consequentemente, a presença do português em Timor-Leste foi seriamente abalada. Contudo, a vivência comum de acontecimentos passados, que construía uma memória colectiva, na qual os timorenses acabaram por partilhar a perspectiva de uma unidade na fidelidade a Portugal, tinha já também criado raízes profundas que ligavam a língua portuguesa à vontade de afirmação identitária dos timorenses. Em resultado disso, a língua portuguesa é hoje língua oficial em Timor-Leste, juntamente com o tétum.

A língua portuguesa voltou assim, por vontade própria dos legítimos representantes do povo, a Timor-Leste, encontrando-se numa situação privilegiada, pois é língua oficial e de escolarização, para além de ser alvo esforços consideráveis de Portugal e do Estado timorense no seu revigoração, numa perspectiva mais massiva do que nunca, com o ensino nas escolas, aos jovens, nos centros de formação, aos agentes administrativos, educativos, judiciais e políticos, em particular, e à população, em geral. Isto num país onde uma faixa da população foi escolarizada em indonésio, a permanência prolongada de um corpo internacional formado por elementos de todos os quadrantes, desde a segurança à saúde, passando pela economia ou educação, tutelados por uma multiplicidade de organismos governamentais ou não-governamentais e de instituições oficiais ou oficiosas vai alimentando a necessidade do uso inglês, e a existência de múltiplas línguas nacionais traz ainda mais complexidade ao panorama linguístico actual.

2. CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

2.1. INTRODUÇÃO

É este o momento oportuno para fazer o trabalho incidir sobre a definição (ou a mera discussão) de alguns conceitos que são necessários para perceber a situação de Timor-Leste, no que ao ensino da língua portuguesa diz respeito, pois é, no fundo, sobre essa problemática que ele se debruça. Pretende-se fazer uma apresentação de tais conceitos aplicados à realidade timorense para daí extrair pistas de actuação ou decisão que enriqueçam o processo de ensino do português em Timor, tornando-o mais adequado e produtivo. Não é demais lembrar que, desta realidade, se foca, sobretudo, o ensino da língua portuguesa aos jovens alunos do ensino pré-secundário⁸⁰.

2.2. LÍNGUA OFICIAL, LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO E LÍNGUA NACIONAL

A língua portuguesa tem, em Timor-Leste o estatuto de Língua Oficial (LO), confirmado pelo artigo 13º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste, aprovada a 22 de Março de 2002 pela Assembleia Constituinte, do qual se transcreve o primeiro ponto: *O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste.*⁸¹

Ao contrário do que acontece com outros conceitos, a definição deste é uma questão pacífica. Como tal, é suficiente o recurso às palavras de MARQUES no *Dicionário Temático da Lusofonia (DTL)*, já aplicado à língua portuguesa: LO é, na definição dada pela UNESCO (nas 'Notes Statistiques', Julho de 1992) «a língua utilizada no quadro das diversas actividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais» de um Estado soberano. É qualquer língua que um Estado defina como tal, quer na Constituição (v.

⁸⁰ Cf. nota 9.

⁸¹ António Barbedo de Magalhães (2007), *op. cit.*, Vol. III, pp. 658 e 933.

*g., o nº 3 do artigo 11º da Constituição da República Portuguesa [...] e o artigo 13º da Constituição de Timor), quer por lei ordinária, quer apenas por via do costume.*⁸²

Sendo língua oficial, passa obrigatoriamente pela língua portuguesa a comunicação entre os cidadãos timorenses e o Estado. Tendo em conta que esta língua é, em termos físicos, externa, embora com uma presença histórica, e que está a ser importada com muitas dificuldades, mormente no que se refere à população jovem que já abandonou a escola, ela poderá configurar uma situação discriminatória, atenuada, contudo, pela existência da outra língua oficial – o tétum. Porém, esta língua de Timor só há pouco tempo começou a ser codificada na escrita e levará mais algum tempo até que ela possa servir os cidadãos da mesma forma que o português, nos actos administrativos, na regulamentação de contratos, na defesa de direitos ou no cumprimento de deveres, enfim, nos actos mais formais entre instituições ou entre cidadãos, no espaço específico de Timor-Leste ou no espaço mais alargado da relação com outros países.

A possibilidade da ocorrência deste problema é também abordada por MARQUES na mesma entrada do DTL: *A língua oficial (ou as línguas oficiais), cuja escolha depende de razões políticas, deve ser a língua utilizada em todos os actos do poder público estadual, quer de direito externo (tratados e convenções internacionais), quer de direito interno (Constituição, leis ordinárias, actos políticos, sentenças judiciais, actos administrativos, discursos oficiais, etc.). Já é mais duvidoso se os cidadãos, quando se dirigem aos órgãos do poder público (v. g., através de requerimentos, petições, representações), têm de também de usar a língua oficial ou se podem utilizar outra que seja objecto de reconhecimento, como, por exemplo, uma língua nacional.*⁸³

O facto de ser LO, em Timor-Leste, acaba por lhe atribuir também outro estatuto – o de Língua de Escolarização ou Língua de Instrução⁸⁴. *Entende-se por língua de instrução/escolarização a língua veicular de acesso aos conhecimentos das outras*

⁸² Maria Lúcia G. Marques (2005), «Língua Oficial», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, p. 607.

⁸³ Maria Lúcia G. Marques, *Ibidem*.

Sobre esta questão, veja-se o nº 2 do artigo 3º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que defende o direito ao atendimento na própria língua nos organismos oficiais.

⁸⁴ É prevista a *utilização da Língua Portuguesa e do Tétum como instrumentos de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (Lei de Bases do Sistema Educativo, Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto, Díli, s.d., - alínea a) do nº 2, Artigo 15º)*

*disciplinas, ou seja, aquela em que os alunos têm de compreender, reter e aplicar conceitos das diferentes disciplinas do currículo*⁸⁵. Tendo em conta que o nível de complexidade das várias disciplinas vai aumentando de ano para ano, exigindo também um aumento gradual das competências em língua portuguesa, torna-se necessário pensar nas necessidades dos jovens que frequentam a escola de um modo dinâmico, a fim de que sejam pensados caminhos programáticos, para o ensino do português, continuamente ajustados às necessidades dos aprendentes, também eles estudantes⁸⁶.

O mesmo artigo da Constituição da RDTL que atribui o estatuto de LO ao tétum e ao português, no seu nº 2, *estabelece que «o tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado»*⁸⁷. A designação de Língua Nacional (LN) implica uma situação de protecção dessa língua, mesmo a nível internacional. Para a definição deste conceito, recorremos uma vez mais a MARQUES, que concretiza: *Língua falada em determinado território que, por plasmar marcas de uma herança específica ou código de afirmação de originalidade ético-cultural, pode configurar um elemento caracterizador de uma consciência nacional e, nos casos mais evoluídos, ser suporte de uma expressão literária autónoma. [A LN pode corresponder à LO em alguns casos, mas] existem comunidades infra-estaduais que também falam, ou só falam, outra língua, diferente da oficial. É o que acontece, por exemplo, com grande parte das línguas autóctones no espaço político-geográfico em que se expandiu a Lusofonia.*

Tendo em mente o conceito agora descrito e a relação da língua portuguesa com os timorenses, ela parece, em certa medida, poder também ser observada como LN. Com a excepção do facto de não ser possível dizer que é *falada* em Timor-Leste, no mesmo sentido que o diríamos para as outras línguas autóctones⁸⁸, o português é, de facto, uma

⁸⁵ Isabel Leiria (coord. de) e Outros s.d. [2008], *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*, Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), p. 12.

⁸⁶ Cf. nota 147.

⁸⁷ Maria Lúcia Garcia Marques (2005), «Língua Nacional», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, p. 606 – citando o nº 2 do artigo 13º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste.

⁸⁸ *O português tem uma fortíssima carga simbólica, e é usado nalgumas situações pelos mais velhos que ainda o falam, mas é praticamente inexistente entre os jovens. Não tenhamos ilusões ao vermos gente a falar em português para o telejornal.* (João Paulo T. Esperança (2001), «Algumas achegas sobre política

marca da *herança específica* e de um *código de afirmação de originalidade ético-cultural* timorenses, configurando *um elemento caracterizador de uma consciência nacional*, ao mesmo tempo que é, ainda, *suporte de uma expressão literária autónoma* dos autores timorenses⁸⁹.

O que se pretende afirmar aqui, sem preciosismos técnicos ou teóricos, cabe nas palavras de HULL⁹⁰ quando afirma que *a língua universal de Timor-Leste, o Português, é genuinamente uma instituição ‘nacional’*⁹¹.

2.3. LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA ESTRANGEIRA, LÍNGUA SEGUNDA

O conceito de Língua Materna (LM) deriva do facto de “mãe” ser o símbolo da família, o grupo mais restrito dentro do qual se fazem as primeiras aprendizagens, entre elas, a da língua. A designação de *Materna* é então reservada *para a língua de berço, aquela que usamos e foi adquirida e mimética, num primeiro tempo, e posteriormente, e de forma assaz rápida, sedimentada num conhecimento e num procedimento formal mais rigoroso*⁹².

GROSSO completa esta ideia, usando o conceito de *língua de socialização*: *O conceito de Língua Materna apela a um outro, ao de língua da socialização, que, por definição, transmite e faz interiorizar à criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família*⁹³.

Em outras definições, é destacado o facto de LM ser o primeiro instrumento de comunicação: *A língua materna é assim chamada porque é aprendida como primeiro*

e planificação linguística em Timor Oriental» in *Estudos de Linguística Timorense*, Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento, p. 110).

⁸⁹ Cf. 1.4.: *Língua Portuguesa – Factor de Identidade*.

⁹⁰ Geoffrey Hull (2001), «Língua, Identidade e Resistência – entrevista a Geoffrey Hull», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões, p. 88.

⁹¹ «nacional» em itálico no original.

⁹² Maria Lúcia G. Marques (2005), «Língua Materna», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, p. 606.

⁹³ Maria José dos R. Grosso (2005), «Língua Segunda / Língua Estrangeira», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, p. 608.

*instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante*⁹⁴.

Esta ideia de ser a primeira língua, a língua número um, faz com que, por vezes, alguns autores optem por usar o termo L1, ou por usar indiferentemente LM e L1, numa lógica de *numeração das línguas segundo a sua ordem de aprendizagem por um indivíduo ou por grupo de alunos [L1, L2, L3, etc.]*. Assim, para um finlandês de língua materna sueca que aprende sucessivamente o finlandês, língua segunda, o inglês, 1ª língua estrangeira, [...] *dir-se-á que o sueco é a língua 1 (L1), o finlandês L2, o inglês L3 [...]*. Sob o ponto de vista do ensino, esta simples numeração apresenta o interesse de não fazer entrar em consideração os conceitos de língua estrangeira ou de língua segunda, tais como podem ser definidos pelo estatuto oficial das línguas no país do aluno⁹⁵.

Tendo em mente a natureza deste capítulo, opta-se, para já, por usar a designação de LM⁹⁶. Por oposição, usa-se o termo Língua Não Materna (LNM) para designar qualquer língua, estrangeira ou segunda, que venha depois da LM.

Quanto à realidade timorense, deve dizer-se apenas, claramente e sem complexos – e isso já é um ponto de partida importante, que representa um avanço qualitativo naquilo que tem sido a estratégia de ensino do português – que a língua portuguesa não é LM para os jovens estudantes que frequentam a escola (admitem-se, ainda assim, que possam existir raras exceções)⁹⁷. Sendo assim, a perspectiva com que se olha para o processo de aprendizagem da língua portuguesa em Timor deve ser muito diferente daquela que é aplicada em Portugal – e isso nem sempre tem sido feito⁹⁸, como que

⁹⁴ Robert Gallisson, Daniel Coste (1983), *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra, Livraria Almedina, p. 442.

⁹⁵ Robert Gallisson, Daniel Coste (1983), *op. cit.*, p. 721.

⁹⁶ Se o uso da designação L1 pressupõe que não são distinguidos os conceitos de Língua Estrangeira ou de Língua Segunda, uma vez que, neste caso, interessa fazer essa distinção, de modo a perceber as implicações que tem para o ensino, neste caso, da língua portuguesa em Timor-Leste, usa-se LM.

⁹⁷ Cf. 1.5.: *Panorama Linguístico*.

⁹⁸ Embora com menos evidência nos últimos dois anos, em que estivemos em Timor, ao serviço do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste (PRLP), da responsabilidade do IPAD, um dos entraves ao maior sucesso deste projecto – o mais dinâmico e de maior dimensão em Timor-Leste, no que ao ensino da língua diz respeito – tem sido um certo complexo em admitir este facto, acompanhado e alimentado por uma impreparação geral em relação ao contexto de ensino encontrado em

revivendo de algum modo *a tradição colonialista (a língua do colonizador não era considerada estrangeira)*⁹⁹.

GALLISSON & COSTE notam a importância da delimitação dos conceitos de LM e LNM na definição do processo de ensino: *A linguística aplicada e a didáctica das línguas usam frequentemente a tripla oposição «língua materna / língua segunda / língua estrangeira», na medida em que esta oposição define dois modos de ensino irreduzíveis um ao outro: o ensino das línguas maternas por um lado, o ensino das línguas não maternas, por outro.*¹⁰⁰

Se é clara a assumpção de que o português em Timor-Leste não é LM, não será tão fácil perceber se a língua portuguesa deve ser olhada como Língua Estrangeira (LE) ou como Língua Segunda (LS)¹⁰¹, que implicações é que essa distinção traz para o seu ensino, ou até se é pertinente fazer tal distinção.

Primeiramente, deve dizer-se que tanto LE como LS não apontam apenas para uma realidade, adquirindo, conforme a perspectiva e os factores que nela são tidos em conta para a interpretação de determinada realidade linguística, diferentes significados, de abrangência diversa. Descrevem-se, em seguida, de modo breve, essas diferentes acepções, sendo depois retomadas apenas as que forem consideradas mais úteis para a caracterização da situação da língua portuguesa em Timor-Leste.

Veja-se o que dizem GALLISSON & COSTE sobre «Língua estrangeira»: *a distinção entre língua materna e língua estrangeira, indispensável para mostrar os processos específicos da aprendizagem, acabou por se impor. Admite-se que a aprendizagem no meio escolar de qualquer língua diferente da L1 depende da pedagogia de uma língua não materna ou «estrangeira», qualquer que seja o estatuto oficial dessa língua na comunidade em que vive o aluno.*¹⁰²

Timor, não tendo sido antecipadas estratégias específicas e completamente adequadas de actuação. O que aconteceu, na prática, nos primeiros anos, foi a transposição das metodologias, estratégias e materiais que eram aplicados em Portugal, para Timor-Leste.

⁹⁹ Robert Gallisson, Daniel Coste (1983), *op. cit.* p. 267.

¹⁰⁰ Robert Gallisson, Daniel Coste (1983), *op. cit.* p. 442.

¹⁰¹ Da mesma forma, e pelo mesmo motivo que se decidiu não usar a designação L1 para a língua materna, optou-se por usar LS, em detrimento de L2. (Cf. nota 96.)

¹⁰² Robert Gallisson, Daniel Coste (1983), *op. cit.* p. 267.

Esta aceção do conceito de LE é lata e, como se lê, equivale a LNM. É útil na medida em que permite fazer uma primeira distinção básica entre LM e LNM, abrindo caminho a uma abordagem pedagógica específica para cada um dos casos. Contudo, tendo em conta o caso de Timor-Leste, se bem que pudesse representar uma mais-valia em comparação com o passado, não é suficientemente específica para permitir uma actuação adequada à realidade única de Timor e da sociedade em que estão inseridos os aprendentes, visto que não observa o contexto espacial da aprendizagem ou o estatuto sociopolítico que a língua portuguesa tem naquele país.

O mesmo acontece quando se observa o conceito dando relevância ao nível de proficiência, como o faz LEIRIA citando STERN: «*no termo língua estrangeira, “estrangeira” pode querer exprimir a relação entre a pessoa e a língua; isto é, a língua é ‘nova’ ou ‘estrangeira / estranha’ para o indivíduo*»¹⁰³. Sendo assim, e tendo em atenção o **nível de proficiência**, para qualquer principiante, independentemente de se aplicar ou não o critério anterior, ela seria sempre LE¹⁰⁴.

Vejam-se agora, as palavras de RICHARDS sobre Segunda Língua (SL), que diz que o termo *tem sido cada vez mais [mal] usado em linguística aplicada para referir a aprendizagem de qualquer língua depois da primeira, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida*¹⁰⁵. Este uso do termo é, a bem dizer, sinónimo de LNM e também não se revela adequado aos propósitos do trabalho, já que, neste caso, está a ser usado de acordo com a interpretação de ELLIS: *Aquisição de Segunda Língua não pretende estabelecer um contraste com aquisição de Língua Estrangeira. Ele é usado como termo genérico*¹⁰⁶.

¹⁰³ H. Stern (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, OUP, p. 17 – citado por Isabel Leiria (2004), «Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino» in *Idiomático 3*, Instituto Camões.

¹⁰⁴ Isabel Leiria (2004), *op. cit.*, p. 5. [negrito no original]

¹⁰⁵ J. C. Richards (ed.) (1987), *Understanding Second & Foreign Language Learning. Issues & Approaches*, Rowley, Mass., Newbury House Pub., p. 7 – citado por Isabel Leiria (2004), *op. cit.*, pág. 7.

¹⁰⁶ R. Ellis (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, OUP, p. 5 – citado por Isabel Leiria (2004), *op. cit.*, p. 5.

Há ainda duas acepções que não se adequam às pretensões deste trabalho. Ambas são notadas por GROSSO no DTL. A primeira delas é perspectivada por alguns autores *que consideram que é ‘língua segunda’ desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem*¹⁰⁷. O que não é de todo o caso dos aprendentes em Timor-Leste. Noutra acepção, *Língua Segunda é também entendida como a segunda língua que, a seguir à língua materna, melhor se domina*¹⁰⁸. Sendo interessante, na medida em que se pode aplicar ao caso de Timor-Leste, admitindo-se a hipótese de classificar o português como LS (neste sentido) – nomeadamente no que se refere aos jovens inquiridos na zona leste do país, que contactam com a língua portuguesa em segundo lugar, a par com a língua tétum, no seu percurso de aprendizagem¹⁰⁹ – esta acepção, uma vez mais, não inclui factores externos contextualizadores do processo de aprendizagem, de âmbito social, cultural ou político, determinantes para definir um plano de actuação, pelo que é, também ele, deixado de parte.

Interessa agora focar os conceitos de LE e LS, que dão conta de factores sociais, políticos e culturais que definem o contexto de aprendizagem, pois, partindo dessa perspectiva mais completa e atenta, identificar a situação do português em Timor-Leste com um ou outro conceito terá implicações ao nível da metodologia a aplicar no seu ensino.

GALLISSON & COSTE, embora defendendo que não se justifica distinguir LE de LS, admitem a utilidade dessa distinção, que é feita tendo em conta o estatuto da língua aprendida: *Língua Segunda: expressão pedagogicamente não justificada, mas que introduz um cambiante útil em relação a «língua estrangeira» nos países em que uma «língua não materna» beneficia de um estatuto privilegiado*¹¹⁰. Esta definição é pertinente, na medida em que permite, desde logo, enquadrar a língua portuguesa em

¹⁰⁷ Maria José dos R. Grosso (2005), «Língua Segunda / Língua Estrangeira», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, p. 608. [*‘língua segunda’* em itálico no original]

¹⁰⁸ Maria José dos R. Grosso, *Ibidem*.

¹⁰⁹ Cf. 4.5.: *Apresentação e Interpretação dos Dados* (Sétima questão (a) – *Que línguas já aprendeu durante a sua vida?*). Sobre a eventualidade de o português ser a segunda língua melhor dominada, uma breve consideração: se é verdade que muitos jovens contactam com o português ao mesmo tempo que com o tétum, o *input* fora do espaço formal de aprendizagem é desigual, com vantagem para o tétum. Isto faz com que, embora possível, essa situação seja pouco provável.

¹¹⁰ Robert Gallisson, Daniel Coste (1983), *op. cit.* p. 631.

Timor-Leste como LS, já que, simultaneamente é LNM e tem, de facto, um estatuto privilegiado, sendo língua oficial¹¹¹ e de identidade cultural¹¹².

Apoiando-se em STERN¹¹³, LEIRIA expõe a diferença entre LE e LS de forma clara, numa perspectiva ainda mais útil para a caracterização do caso do português em Timor-Leste, já que, como factor de diferenciação, introduz informação sobre o contexto de uso e de aprendizagem: *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 o termo **LE** deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico*¹¹⁴.

GROSSO observa também o estatuto sociopolítico da língua para distinguir LE de LS: *O conceito de Língua Estrangeira facilmente se define como a língua que não faz parte [da] socialização primária, estando subjacente a este conceito uma série de princípios metodológicos, também eles sujeitos a diversas transformações. [...] Na tradição da didáctica das línguas, o conceito de Língua Segunda ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial), sendo também a língua de ensino e da socialização secundária*¹¹⁵.

Veja-se ainda o que diz GALLISSON ao completar a distinção entre LS e LE: *distinguem-se uma da outra pelo facto de a língua segunda beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado. Enquanto a língua estrangeira é aprendida por indivíduos, a língua segunda é ensinada como língua veicular a toda uma comunidade em que a (ou as) língua(s) materna(s) é (ou são) praticamente desconhecida(s) fora das fronteiras do país*¹¹⁶.

As palavras de GALLISSON, que também identificam o português em Timor como LS, merecem um breve comentário, antes de se prosseguir: se o ensino de LS se dirige a

¹¹¹ Cf. nota 1.

¹¹² Cf. 1.4.: *Língua Portuguesa – Factor de Identidade*.

¹¹³ H. Stern (1983), *op. cit.*, p. 16 – citado por Isabel Leiria (2004), *op. cit.*, p. 1.

¹¹⁴ Isabel Leiria (2004), *op. cit.*, p. 1. [negrito no original]

¹¹⁵ Maria José dos R. Grosso (2005), «Língua Segunda / Língua Estrangeira», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, p. 608.

¹¹⁶ Robert Gallisson, Daniel Coste (1983), *op. cit.* p. 443.

uma comunidade, como acontece em Timor-Leste, ele reveste-se de uma responsabilidade incomparavelmente superior, relativamente ao ensino de uma LE. Logo, o ensino de LS deverá ser enquadrado numa política de língua consciente e com objectivos bem definidos. Teria sido importante haver esta noção nos primeiros anos da reintrodução da língua portuguesa naquele país, para que o trabalho desenvolvido inicialmente tivesse colhido melhores frutos¹¹⁷. Por outro lado, se falar de Português Língua Segunda (PLS) em Timor-Leste significa massificar o seu ensino, também interessa ponderar questões relacionadas com a protecção das outras línguas e com a filtragem dos elementos culturais que são importados juntamente com a língua portuguesa, especialmente se ensinada por professores portugueses.¹¹⁸

Depois de encontradas acepções mais específicas de LE e de LS, parece não haver grandes dificuldades na classificação da língua portuguesa em Timor-Leste, particularmente, na perspectiva dos aprendentes mais jovens, como PLS. No entanto, avançando no artigo de LEIRIA à luz da realidade timorense da aprendizagem do português, à medida que se vão considerando factores mais específicos, no sentido de apontar estratégias, verificar-se-á que se torna mais difícil identificar o caso de Timor apenas com um dos conceitos.

Atente-se nas seguintes palavras de LEIRIA, ao contextualizar melhor LS: *A LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas, da escola. Por ser língua do país, disponibiliza geralmente bastante ‘input’ e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola.*¹¹⁹

Por um lado, verifica-se que a língua portuguesa tem, em Timor-Leste, o perfil de LS – é LO, é necessária para a participação na vida política e económica do Estado e é a língua da escola. É por isso que se torna importante encarar esses factos como necessidades dos aprendentes, de modo a que se lhes possa dar resposta. Porém, o *input* é insuficiente para que possa ser aprendida sem o recurso à escola¹²⁰. Logo, neste

¹¹⁷ Cf. citação de MAGALHÃES, referenciada na nota 5.

¹¹⁸ Cf. Cap. III: *Língua Portuguesa, Cultura e Cidadania*.

¹¹⁹ Isabel Leiria (2004), *op. cit.*, p. 1. [‘input’ em itálico no original]

¹²⁰ Cf. 1.5.: *Panorama Linguístico*.

aspecto específico, o português deverá ser encarado como LE, no que diz respeito às implicações práticas dessa perspectiva – nomeadamente, o uso intensivo de materiais audiovisuais autênticos para compensar a ausência de *input* – sob pena de se limitar seriamente o processo de aprendizagem.

Retome-se o raciocínio de LEIRIA ao contrastar LE com o que foi já dito sobre LS: *LE, pelo contrário, pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal. O ensino é, em muitos casos, ministrado por professores que são falantes não-nativos. Aprende-se uma língua para ler textos literários ou científicos, para visitar o país e poder contactar com os seus habitantes*¹²¹.

Destas palavras, salta à vista que o objectivo de *visitar o país* (Portugal) e *poder contactar com os seus habitantes* não está na base da aprendizagem da língua pelos timorenses, até porque o facto de ser LO traz necessidades e objectivos de natureza diferente, embora, dadas as diferenças abissais existentes entre os dois países relativamente ao nível geral de desenvolvimento, sendo Portugal mais desenvolvido e com uma sociedade menos fechada e tradicional, essa seja uma possibilidade sempre vista com bons olhos¹²². Por isso, deve olhar-se para uma situação de PLS e não de PLE. Por outro lado, os aprendentes necessitam de ser preparados para *ler textos literários ou científicos* em português, dado que é esta a língua de instrução¹²³.

Quando se diz que, em LE, o ensino é ministrado, em muitos casos, por professores que são *falantes não-nativos*, está a trazer-se o contexto de Timor-Leste para o campo de PLE, visto que essa é a situação que vive o ensino do português em Timor – e não poderia deixar de assim ser, já que o português é para ser aprendido pelos timorenses, em Timor. Então, será bom olhar por breves instantes para a língua portuguesa em Timor-Leste como PLE, apenas pelo tempo necessário para se pensar, ao projectar os programas, que eles vão ser aplicados por falantes não nativos. Esta situação é pertinente na medida em que um falante não nativo poderá não ter desenvolvido na sua plenitude uma qualidade essencial a um professor de língua: a capacidade de

¹²¹ Isabel Leiria (2004), *op. cit.*, p. 4. [negrito nosso]

¹²² Cf. 4.5.: *Apresentação e Interpretação dos Dados (Décima questão – Gostaria de visitar Portugal?)*

¹²³ Estendida já ao 1º ano do ensino secundário, no ano lectivo de 2008/09.

desempenhar o papel de informador, que pode emitir juízos de gramaticalidade ou de aceitabilidade sobre frases submetidas à sua apreciação¹²⁴. Sendo assim, os programas deverão ser sempre muito bem acompanhados de bibliografia de referência que sirva de apoio e possa colmatar alguma insuficiência no referido campo, para além de, claro, se tentar garantir que as escolas estejam suficientemente apetrechadas destes livros de referência. Caso se conclua que não é possível dotar os professores e as escolas destes meios, deverá ser pensada a forma de minimizar esse problema¹²⁵.

Ainda umas considerações sobre o facto de, ao contrário do que acontece com LS, LE poder *ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal*. Se, relativamente ao contexto mais frequente de ensino formal, a língua portuguesa em Timor-Leste se inclina mais para PLE, visto que esse é inegavelmente o contexto em que os jovens timorenses acedem a esta língua, no que concerne ao facto da LE ser aprendida em espaços fisicamente distantes daqueles em que é falada, não é questionável que existe, em Timor, PLS – o facto de ser LO só por si obriga a que ela seja falada naquele território. Todavia, é interessante observar que, se, em lugar de se pensar em espaço físico, se pensar em espaço social, verifica-se que o espaço social onde os jovens aprendem a língua portuguesa é *distante* do espaço social em que ela é falada – um espaço de maior prestígio e poder. Dizer isto significa admitir: por um lado, que as necessidades de uso passam pela adequação da língua a um nível mais elevado da sociedade e que, portanto, isso será um dado a observar na programação do processo de ensino; por outro lado, que estes jovens só terão um contacto mais frequente com o português (fora da escola, entenda-se) quando / se ascenderem na escala social, situação que também deve ser pesada na construção de um programa, visto que usar a língua apenas em meio escolar é limitador para o desenvolvimento pleno da competência comunicativa em determinada língua. Entre outros autores que atribuem um grau de especificidade ao meio académico enquanto espaço linguístico, Cummins estabeleceu uma distinção entre *Basic Interpersonal Communicative Skylls (BICS)* e

¹²⁴ Cf. Robert Gallisson, Daniel Coste (1983), *op. cit.* p. 500.

¹²⁵ A propósito deste problema, sente-se a falta de trabalhos que descrevam objectivamente as dificuldades sentidas pelos professores timorenses e proponham estratégias atenuadoras das suas necessidades, seja ao nível da alteração das metodologias propostas, seja na elaboração de materiais específicos de apoio, ou ainda na melhoria das condições de acesso dos professores aos recursos necessários.

Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP), identificando as habilidades comunicativas interpessoais básicas com a comunicação que é estabelecida com os outros, em geral, e a competência linguística cognitiva/académica com o meio escolar/académico, ambientes linguísticos em que as exigências comunicativas são diferentes dada a natureza diversa das interações estabelecidas¹²⁶. Considerando esta divisão, estando distantes do meio social onde se fala português fora do contexto escolar, os aprendentes terão tendência para desenvolver mais a competência linguística académica, em prejuízo da comunicação mais geral com os outros.

Feitas estas breves reflexões, deve notar-se que a situação de Timor-Leste se reveste de uma complexidade considerável, desde logo, quando se tenta classificar a língua portuguesa como PLE ou PLS. Como se verificou, se se observa o estatuto sociopolítico que o português tem em Timor, pode dizer-se que é PLS. Por outro lado, quando é tido em conta o contexto de aprendizagem, mais ou menos formal, parece ser mais proveitoso recorrer ao conceito de PLE, no sentido prático de aplicar estratégias minimizadoras do fraco *input* externo. Se se pensa, contudo, nos objectivos de aprendizagem, que derivam das necessidades do público aprendente, o caso deve ser encarado como PLS, para que se observe novamente o estatuto sociopolítico da língua portuguesa em Timor-Leste – LO – absolutamente determinante para aquelas que são as necessidades do público.

Assim, sugere-se que, em lugar de perspectivizar a questão da língua portuguesa em Timor-Leste apenas em termos sociolinguísticos, considerando claramente que, o que existe naquele país é PLS, visto que é LO, se considere a questão do ponto de vista do indivíduo e do contexto de aprendizagem e se opte, como admite LEIRIA, pela *noção de 'continuum'*: *num extremo estariam as situações de aprendizagem e de ensino mais típicas de LE e no outro as mais típicas de LS*¹²⁷. Deste modo, olhando descomplexadamente para a realidade deste caso, poder-se-á permitir aos aprendentes que beneficiem simultaneamente de estratégias e metodologias de um e de outro quadro, usadas à medida do seu caso específico.

¹²⁶ Cf. Jim Cummins (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

¹²⁷ Isabel Leiria (2004), *op. cit.*, pp. 6-7. [*'continuum'* em itálico no original]

Pegando novamente na noção de *continuum* acima mencionada e aplicando-a, não ao indivíduo que aprende, mas ao país que precisa de reintroduzir de forma efectiva a língua portuguesa naquele que é o seu complexo panorama linguístico, pode dizer-se que, nos primeiros anos, sobretudo pelo baixo número de falantes e consequente reduzido *input*, Timor-Leste viveu uma situação mais próxima de PLE¹²⁸; com o passar do tempo e, desejavelmente, o sucesso da actuação concertada de várias instituições com vista ao ensino do português e consequente aumento do *input* disponível fora do contexto formal de aula, o português em Timor aproximar-se-á gradualmente de PLS. Isto implica uma observação e uma investigação atentas e constantes, que dêem conta da evolução da realidade e permitam uma constante actualização do modelo de ensino.

2.4. AQUISIÇÃO VS. APRENDIZAGEM E ENSINO COMUNICATIVO

O facto de se perspectivar o objecto de ensino como LS ou LE e não como LM obriga a que se distinga *Aprendizagem* de *Aquisição* de uma língua. Ao definir LM, MARQUES explica que *é a língua de berço, aquela que usamos e foi adquirida e mimética, num primeiro momento [...] porque o homem possui uma capacidade genética de construir a gramática da língua com que está em contacto no período de aquisição*¹²⁹. Segundo esta definição, existe um primeiro momento da vida em que se faz a *aquisição* da língua¹³⁰. Citando THATCHER e KRASHEN, MARTÍN esclarece que o termo *Aquisição* está reservado para a LM; todas as restantes línguas *aprendem-se*, não se *adquirem*. O termo *Aprendizagem* implica o estudo formal da língua, geralmente em aula, com o professor, com explicações gramaticais, exercícios e simulações de situações para fomentar o diálogo¹³¹.

¹²⁸ Esta é uma afirmação com motivações muito práticas, relacionadas com a exclusiva preocupação em otimizar os resultados do ensino de português em Timor. É indiscutível que, o facto de o português ser LO naquele país, só por si, por todas as implicações que tem no estabelecimento de uma relação de vínculo entre os cidadãos timorenses e a língua portuguesa, é suficiente para dizer que é, sem dúvida, PLS.

¹²⁹ Maria Lúcia G. Marques (2005), «Língua Materna», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, p. 606.

¹³⁰ Alguns autores cognitivistas defendem que os mecanismos de aquisição da língua, deixam de estar acessíveis a partir de certa idade. (cf. E. Lenneberg (1967), *Biological Foundations of Language*, Nova Iorque, Wiley & Sons)

¹³¹ Cf. S. Krashen (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, e P. Tatcher, «Acquisition and Learning Theory Matters», in *International Review of Applied Linguistics XXXVIII/1* – citados por José Miguel M. Martín (2005) «La Adquisición de la Lengua

Sendo assim, *Aquisição* está mais associada às crianças e *Aprendizagem* está mais associada aos jovens e adultos. Daí deriva também que se possa usar o termo *aprendente* para designar um tipo de aluno específico – aquele que *aprende* uma língua. Ao mesmo tempo, pode dizer-se que a língua portuguesa, por ser LNM, é *aprendida* pelos jovens.

Não se pense, contudo, que esta distinção é consensual; muito pelo contrário, ela tem gerado muita discussão na comunidade científica, nomeadamente, no campo mais teórico e mais específico da Aquisição de Segunda Língua (ASL)¹³², onde é questão central a natureza do processo de desenvolvimento linguístico de uma segunda língua. *Segunda Língua*, para ASL, é utilizado para referir uma língua aprendida depois da LM, qualquer que seja o contexto de aprendizagem – sendo assim, faz sentido usar, por agora, L2 em vez de LNM e substituir LM por L1¹³³.

Por um lado, na perspectiva comportamentalista, *o processo de aprendizagem de uma língua é [...] totalmente condicionado pelos estímulos linguísticos a que o aprendente está exposto. Considera-se que a imitação, a repetição e as correcções desempenham um papel importante na aprendizagem dos comportamentos linguísticos.* Nesta perspectiva, não faz muito sentido distinguir L1 de L2, a não ser para uma análise do conflito que se estabelece entre os comportamentos linguísticos já aprendidos e os que são aprendidos posteriormente, pelo que se considera não contribuir de modo relevante para o enquadramento do caso de Timor-Leste. Por outro lado, as teorias mentalistas admitem que o desenvolvimento linguístico de L1 e L2 correspondem a processos diferentes: *no caso da L1, tratar-se-ia de um processo de aquisição e, no caso da L2, de um processo de aprendizagem.* Neste quadro, é assumido que *o termo aprendizagem se*

Materna (L1) y la Aprendizaje de una Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE): Procesos Cognitivos y Factores Condicionantes» in *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p.261.

¹³² MADEIRA observa que o foco de ASL foi transferido para o estudo de questões teóricas, relegando para segundo plano as suas aplicações práticas. Tal não significa, evidentemente, que as conclusões da investigação realizada no âmbito de ASL não sejam relevantes para o ensino das línguas não-maternas. (Ana Madeira (2004), «Aquisição de L2», in *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa, Lidel, p. 190).

¹³³ Cf. nota 96.

refere a um processo activo de construção de conhecimento, frequentemente em situação de ensino formal, e que a aquisição é um processo passivo e não-consciente.¹³⁴

Visto que este trabalho não pretende assumir um carácter puramente teórico, mas apresentar uma vertente prática, é necessário assumir, também aqui, a perspectiva de que existem processos diferentes de desenvolvimento linguístico – *aquisição* para L1 e *aprendizagem* para L2 – até porque, pelo facto de, em Timor, o português ser L2, a distinção entre aquisição e aprendizagem reveste-se de maior relevância *devido ao importante papel que a instrução formal frequentemente desempenha neste processo [de desenvolvimento da L2]*¹³⁵.

Veja-se o quadro 1, que compara as características do desenvolvimento linguístico de L1 (aquisição) e L2 (aprendizagem)¹³⁶:

Desenvolvimento da L1	Desenvolvimento da L2
Salvo raras excepções, o sucesso é garantido.	Poucas probabilidades de sucesso completo na aprendizagem, no caso da L2, com ocorrência frequente de fossilização ¹³⁷ , ou seja, de persistência no uso de estruturas desviantes, mesmo em níveis muito avançados de proficiência.
—	A língua materna do aprendente desempenha um papel na aprendizagem.
Maior tendência para a uniformidade.	Caracteriza-se pela variabilidade, quer entre aprendentes, quer em aprendentes individuais.
Não é influenciado por factores individuais.	É influenciado por factores individuais – motivação, atitudes, aptidão linguística, etc.
Não é aparentemente influenciado pelo ensino formal e pelas correcções.	É provavelmente influenciado pelo ensino formal e pelas correcções.

Quadro 1 - Desenvolvimento de L1 e L2

Olhando para este quadro, podem pensar-se em múltiplas implicações práticas para o processo de ensino / aprendizagem da língua portuguesa em Timor-Leste, admitindo-se que é *aprendizagem* da língua portuguesa o processo em que os jovens alunos

¹³⁴ Cf. Ana Madeira (2004), *op. cit.*, pp. 190-194.

¹³⁵ Ana Madeira (2004), *op. cit.*, p. 190.

¹³⁶ Cf. Ana Madeira (2004), *op. cit.*, p. 193.

¹³⁷ L. Selinker, «Interlanguage», in *International Review of Applied Linguistics* X(3), pp. 209-231, Reproduzido em J. Richards (ed.) (1974): *Error Analysis*, Londres, Longman, 1972, pp. 31-54. [referência bibliográfica original em Ana Madeira (2004), *op. cit.*, p. 193]

timorenses estão envolvidos, a partir do momento em que entram para a escola. Desde logo, o facto de haver poucas probabilidades de sucesso completo na aprendizagem¹³⁸ da língua portuguesa, deve ser um indicador para, na elaboração de programas de ensino, a construção de perfis de saída realistas, no sentido em que não apontem para uma proficiência equivalente à de um falante nativo, sob pena de nunca serem cumpridos, desmotivando professores e alunos.

Uma vez que se sabe que *a língua materna do aprendente desempenha um papel na aprendizagem*, é importante, por exemplo, para a colocação dos professores em determinada área geográfica, que se apure se a língua materna do professor coincide com a língua da comunidade linguística mais significativa nessa área ou, caso isso não se verifique, se possui conhecimentos suficientes dessa língua para saber que papel ela pode desempenhar na aprendizagem do português e levar os alunos a activarem os mecanismos necessários para que isso aconteça.

Porque ela tem um papel a desempenhar na aprendizagem de L2, a L1 também influencia o tipo de erros que podem surgir. Um problema frequente que é comum a praticamente todos os aprendentes da língua portuguesa em Timor-Leste, que dá origem a muitos dos erros na interlíngua e que se apresenta a título exemplificativo é, como identifica ESPERANÇA, *a complexidade das conjugações verbais. Os verbos em tétum e bahasa não têm variação de pessoa, número, modo, aspecto. No tétum, o tempo é marcado por palavras próprias como ona (passado), sei (futuro), atu (na eminência de ser feito ou acontecer)... Os tempos compostos do português levantam também problemas*¹³⁹. O professor deve conhecer *a priori* estas dificuldades dos aprendentes para melhor as poder combater e para lhes dar a devida importância.

A ocorrência frequente de fossilização deve também ser tida em conta, investigando-se as suas causas e possíveis soluções. De facto, quando o aprendente sente que já consegue comunicar usando a língua meta, acontece uma *fossilização*. Por *fossilização*,

¹³⁸ Reforça-se aqui, em relação a Timor-Leste, que se refere *aprendizagem* no sentido em que é feita em situação formal de ensino. Dada a situação específica de Timor-Leste, com a desejável evolução da implementação do uso do português como LO e o aumento das necessidades constantes de recurso a esta língua, possa passar a existir uma situação fora das aulas que permita o aperfeiçoamento completo.

¹³⁹ João Paulo T. Esperança (2001), *Estudos de Linguística Timorese*, Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento, p.162.

entende-se *um mecanismo através do qual o aprendente tende a conservar na sua IL [interlíngua] certos itens, regras e subsistemas linguísticos da sua língua materna*¹⁴⁰. É para evitar a fossilização da interlíngua que deve haver espaço para a correcção dos erros, até porque, como foi também registado no quadro X, o desenvolvimento de L2 é provavelmente influenciado pelas correcções. Como sublinha LONG, *o input nem sempre é suficiente para que o aprendente seja capaz de notar a diferença entre a sua produção e as formas aceites de L2*¹⁴¹. Assim sendo, *se ninguém o informa do contrário, o aprendente tomará por boas formas que não o são, até provocar uma prematura fossilização da sua interlíngua, isto é, um estancamento da sua evolução*¹⁴².

Contudo, se por um lado é útil corrigir, por outro lado é importante ter atenção à maneira e ao momento em que se faz a correcção. LEIRIA levanta algumas questões relacionadas com a pertinência da correcção do erro: *Por exemplo, em texto escrito, vale a pena corrigir todos os desvios de concordância. Mas valerá a pena corrigir, nos primeiros níveis, todos os desvios de idiomaticidade, sobretudo quando eles não são em sequências muito estáveis e frequentes? E, no oral, valerá a pena interromper o estudante para corrigir todos os desvios de concordância, deixando-o com a sensação de que comete muitos erros e, conseqüentemente, de que, por enquanto, seria melhor estar calado?*¹⁴³

Como se observa, apenas pela leitura breve e pouco aprofundada de um pequeno quadro de diferenças entre o desenvolvimento de L1 e de L2, surgem uma série de implicações práticas para o processo de ensino de PL2 em Timor-Leste.

MARTÍN também descreve uma série de diferenças entre o desenvolvimento de L1 e L2 começando por dizer que a aquisição da língua por parte de uma criança, em condições

¹⁴⁰ Marta Baralo Ottonello (2005), «La Interlengua del Hablante no Nativo» in *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p.378 [nossa tradução].

¹⁴¹ M. Long (1996), «The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition», in *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, New York – citado por José Miguel M. Martín (2005), *op. cit.*, p.272 [nossa tradução].

¹⁴² José Miguel M. Martín (2005), «La Adquisición de la Lengua Materna (L1) y la Aprendizaje de una Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE): Procesos Cognitivos y Factores Condicionantes» in *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p.272 [nossa tradução].

¹⁴³ Isabel Leiria (2006), *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia, p. 379.

normais, tem sempre êxito, ao passo que só uma pequena minoria de aprendentes atinge o êxito – que não é total; nos primeiros anos, uma criança circunscreve o seu mundo ao *aqui e agora*, parâmetros que satisfazem as suas necessidades de comunicação, o que é óbvio que não é suficiente para o jovem ou adulto, que precisa de comunicar ideias mais complexas; diferentemente do adulto que aprende uma língua, a criança não tem medo de errar no seu processo de aquisição; para a aquisição de uma língua não é necessário ensino formal; enquanto o objectivo das crianças é aprender a falar, os jovens podem centrar a sua atenção em diferentes metas mais específicas: aprender uma LNM para ler textos escritos, para atender clientes de um hotel, para compreender discursos orais, entre outras¹⁴⁴.

Esta última diferença entre aquisição e aprendizagem referida por MARTÍN remete para as necessidades do aprendente, factor que é tido em conta especialmente quando se opera a transmissão de conhecimentos no âmbito do ensino de uma L2, visto que é necessário evitar *storing up treasures in heaven*¹⁴⁵; isto é, não se deve desperdiçar tempo com conhecimentos que não tenham utilidade prática para os aprendentes.

Desde os anos setenta que os estudos e os documentos publicados pelo Conselho da Europa, no âmbito do ensino das línguas europeias, tentam definir os princípios de uma abordagem comunicativa do ensino de línguas não maternas, tendo como ponto de partida a análise das necessidades individuais em situações reais de comunicação. Veja-se o que diz BELTRÁN sobre esta matéria:

De acordo com o estado actual do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, centrado no aluno, o primeiro passo [...] consiste na definição dos objectivos desse processo. Em consonância, a prática coerente consiste na adaptação da abordagem, conteúdos e actividades que se vão aplicar ao longo de todo o processo aos interesses, necessidades e expectativas dos alunos que formam um determinado grupo, para que a organização dos conteúdos e a intervenção docente seja motivadora e eficaz. [...] Por ‘necessidades’ entende-se o tipo de requisitos determinados pelas exigências da

¹⁴⁴ Cf. José Miguel M. Martín (2005), *op. cit.*, p.266.

¹⁴⁵ M. Pienemann, *Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypothesis* – citado por Isabel Leiria (2006), *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia, p. 368.

*situação meta, o que o aluno tem de saber para comunicar eficazmente em determinada situação.*¹⁴⁶

A identificação das necessidades dos aprendentes é necessária para proporcionar a competência comunicativa adequada aos requisitos de determinada situação. Como tal, deverão, no quadro global de Timor-Leste ser identificadas as necessidades dos aprendentes de língua portuguesa e delinear opções programáticas dinâmicas que consigam acompanhar a evolução dessas necessidades ao longo do seu percurso formativo, pessoal e social¹⁴⁷. Comparativamente com o que acontece em Portugal, onde se fala apenas português¹⁴⁸, o facto de ser LO e língua de instrução em Timor-Leste faz com que o português tenha nesse território uma utilidade específica, onde existem diferentes comunidades linguísticas, com línguas diversas. Os aprendentes não necessitam da língua portuguesa para falar em casa, com a família, para conviver com os amigos ou para ir ao mercado, visto que *as línguas de Timor correspondem às necessidades de comunicação quotidiana*¹⁴⁹. É nesse sentido que é preciso aplicar *metodologias adequadas que [...] implementem a língua com objectivos específicos*¹⁵⁰.

A propósito da delineação de objectivos específicos, deve dizer-se aqui que se considera absolutamente necessário levar a cabo esta tarefa com objectividade na construção dos programas de ensino da língua portuguesa em Timor-Leste, dando também um exemplo do que não deve ser feito. Porque desejavelmente todo o trabalho desenvolvido deve ter resultados efectivos, acredita-se que os objectivos definidos possam ser alcançados. Então, a formulação fácil e despreocupada de objectivos como “*capacitar para um uso progressivamente autónomo da língua portuguesa em diferentes situações de*

¹⁴⁶ Blanca Aguirre Beltrán (2005), «Análisis de Necesidades y Diseño Curricular» in *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp.646-647 [minha tradução, ‘necesidades’ em itálico no original].

¹⁴⁷ A propósito apenas do percurso escolar, LEIRIA afirma a necessidade de se articular, nas aulas de PLNM, o nível de escolaridade com o nível de proficiência linguística. (Cf. Isabel Leiria (coord. de) e Outros, s.d. [2008], *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*, Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), pág. 14).

¹⁴⁸ Admite-se que esta afirmação possa ser demasiado radical, deixando de fora algumas línguas com as quais convive o português, em Portugal; tal é o caso das línguas trazidas pelos imigrantes africanos ou, mais recentemente, os imigrantes da Europa de Leste. Contudo, diferentemente do que acontece em Timor-Leste, essas línguas vieram de fora.

¹⁴⁹ Luís Costa (2005), «Línguas de Timor», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, p. 615.

¹⁵⁰ Luís Costa (2005), *Ibidem*.

comunicação”¹⁵¹, em última análise, pode implicar pretensões que retirem a outras línguas o papel de língua dos afectos, de uso no domínio familiar ou privado, anulando assim a necessidade da continuação da sua existência nessas situações específicas de comunicação, já que não se concretiza objectivamente quais as situações de comunicação e em que domínios é que elas acontecem. Timor-Leste é um país com uma riqueza linguística incomum que deve ser protegida. A maioria das línguas de Timor, pelo facto de existirem quase exclusivamente em registo oral, vive numa condição fragilizada, pelo que não resistiriam durante muito tempo a uma *ocupação linguística* desenfreada, em todas as frentes, por parte da língua portuguesa. É nesse sentido que se devem especificar muito bem os objectivos que subjazem a cada um dos programas ou planos de formação com vista à reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste, observando e não corrompendo os mecanismos de separação funcional das línguas¹⁵², que ao longo dos tempos têm permitido a existência de uma situação de equilíbrio na realidade plurilingue daquele território¹⁵³.

O facto de se ensinar uma língua com objectivos específicos, para além de obrigar a partir do conhecimento das necessidades do público aprendente para planificar¹⁵⁴, é determinante para a moldagem do método de trabalho e para o tipo de actividades a realizar, como explica Beltrán:

¹⁵¹ Escola Superior de Educação – Politécnico do Porto, *Curso Intensivo*, 2008 [programa para a realização de um curso intensivo de língua portuguesa, a professores, em Timor, de Julho a Setembro, no âmbito do PRLP, Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste, da Cooperação Portuguesa – IPAD].

¹⁵² Segundo FISHMAN, no interior de uma sociedade, a utilização de diversos sistemas linguísticos separados e a conservação da sua estabilidade dependem dos serviços prestados por cada um deles, que diferem das funções atribuídas a outros. Será, então, devido ao facto de as atribuições funcionais serem diferentes, que esses diferentes códigos linguísticos terão todas as probabilidades de estar em situação não conflitual, portanto, estável, sem risco de acontecer o desaparecimento de uma ou várias línguas em detrimento de outra(s). (Cf. Joshua A. Fishman (1971), *Sociolinguistique*, Paris, Nathan, pp. 87-88).

¹⁵³ Esta situação de equilíbrio não tem sido, contudo, absoluta: ao longo dos tempos, momentos de instabilidade, foram surgindo em Timor. (Cf. Hélio A. E. Felgas (1956), *Timor Português*, Lisboa, Agência Geral das Colónias, p. 173 e João Paulo T. Esperança (2001), *Estudos de Linguística Timorense*, Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento)

¹⁵⁴ Segundo alguns autores consideram que a planificação tem por objectivo gerar uma dinâmica de comunicação e deve ir sendo negociada com os alunos, ou seja, é orientada para o *processo*, de acordo com a designação utilizada por Beltrán em Blanca Aguirre Beltrán (2005), «La Enseñanza del Español con Fines Profesionales» in *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 1122.

Na realidade, não se pode falar de uma metodologia específica, mas de uma pluralidade de abordagens e de procedimentos entre os quais se pode escolher o mais apropriado ou rentável para uma determinada situação de ensino-aprendizagem. Ora bem, se a finalidade última é facilitar a aquisição de uma determinada competência comunicativa, o objectivo geral do ensino deverá centrar-se em fomentar a comunicação. Portanto, a organização de toda a intervenção didáctica deverá orientar-se para a actuação dos alunos, proporcionando cenários que permitam desenvolver as habilidades e destrezas e aplicando estratégias de aprendizagem próprias. [...] vamos propor a utilização de cinco métodos [...]: simulações, projectos, tarefas, apresentações orais e estudos de casos.¹⁵⁵

Este tipo de actividades surge no ensino comunicativo, em que se passa *da teoria à acção, dos conteúdos aos processos: não se quer saber só como se pede uma informação e fazer exercícios práticos na aula, para por em prática quando seja necessário; trata-se agora de fazê-lo de verdade e a partir da aula*¹⁵⁶. No centro deste ensino comunicativo, surge a *tarefa, definida como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo*¹⁵⁷. Uma abordagem virada para a acção não significa mera prática, em que, todos os exercícios mais ou menos lúdicos servem para praticar. Há que ter em conta o meio social dos aprendentes, que são vistos *como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico*¹⁵⁸.

A abordagem comunicativa baseada em tarefas não significa, contudo, que se ponha de parte o ensino de conteúdos gramaticais. O que acontece é que *estes conteúdos se trabalham porque são necessários para poder levar a cabo a actividade comunicativa da unidade. A tarefa final indica-nos o que os alunos devem saber para poderem levá-*

¹⁵⁵ Blanca Aguirre Beltrán (2005), *op. cit.*, p. 1123 [minha tradução].

¹⁵⁶ Pilar Melero Abadia (2005), «De los Programas Ncional-Functionales a la Enseñaza Comunicativa» in *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p.704 [minha tradução].

¹⁵⁷ Conselho da Europa (2002), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, 2ª ed., (tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial soares, traduzido a partir da edição em língua inglesa *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001), Porto, Asa, p. 30.

¹⁵⁸ Conselho da Europa (2002), *op. cit.*, p. 29.

*la a cabo (componentes nocional-funcionais, fonéticos, morfossintáticos, lexicais ou pragmáticos, por exemplo)*¹⁵⁹.

De acordo com o QECR¹⁶⁰, as actividades linguísticas inscrevem-se, de um modo geral, dentro dos domínios *educativo, profissional, público e privado*, sendo que *Domínio denomina os vastos sectores da vida social nos quais os actores sociais operam*¹⁶¹. Pegando neste conceito, exemplifica-se, brevemente, de que modo pode ser aplicável e útil em Timor-Leste para a organização do percurso de aprendizagem da língua portuguesa. Um ponto de partida, poderia ser considerar que, quando chegam à escola, os aprendentes precisam imediatamente de adquirir competências no domínio educativo, uma vez que o ensino de todo o currículo é realizado em língua portuguesa. A partir daqui, deveriam ser apuradas as necessidades mais básicas, que derivam de factores tão diversos como a composição do currículo disciplinar ou o tipo de trabalhos que serão exigidos, de modo a formular orientações programáticas e retirar consequências didácticas. Em momento posterior, com o mesmo objectivo, poderia ser abordado mais especificamente o domínio público, ponderando-se as necessidades neste domínio, para mais tarde, quem sabe aliado à aprendizagem de conhecimentos mais técnicos, se explorar o domínio profissional, observando obviamente, as áreas profissionais de cada grupo de aprendentes. Desta forma, seria promovido o desenvolvimento de competências comunicativas em língua, *aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos*¹⁶², continuamente adequadas ao contexto, definido como a *constelação de acontecimentos e de factores situacionais (físicos e outros), tanto internos como externos ao indivíduo, nos quais os actos de comunicação de inserem*¹⁶³, sendo, por isso, passível de se ir alterando.

¹⁵⁹ Pilar Melero Abadia (2005), *op. cit.*, p.707 [minha tradução].

¹⁶⁰ QECR: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, elaborado pelo Conselho da Europa, no âmbito do projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural”.

¹⁶¹ Conselho da Europa (2002), *op. cit.*, p. 30.

¹⁶² Conselho da Europa (2002), *op. cit.*, p. 29.

¹⁶³ Conselho da Europa (2002), *op. cit.*, p. 30

2.5. PLURILINGUISMO

Pela complexidade com que se apresenta o panorama linguístico de Timor-Leste, não seria possível terminar este capítulo sem abordar, ainda que de modo extremamente breve, o conceito de plurilinguismo.

É frequente encontrarem-se os conceitos de Multilinguismo, Plurilinguismo e Bilinguismo associados na literatura sobre este assunto, ora usados mais ou menos de modo aleatório – mais frequentemente os dois primeiros – ora usados especificamente para descrever realidades distintas. Não sendo de interesse explorar as cambiantes do significado teórico destes conceitos, era conveniente escolher um, para reflectir brevemente sobre o caso de Timor. Em primeiro lugar, optou-se por não usar *bilinguismo*, visto que a palavra, só por si, significa, pela sua constituição morfológica, *duas línguas*, o que parece não ser suficiente para reflectir a realidade timorense, quer numa perspectiva dos falantes – que normalmente convivem com mais do que duas línguas, usando-as em diferentes contextos, quer numa perspectiva global da sociedade – em que, havendo duas línguas oficiais e não sendo nenhuma destas a LM da maioria dos falantes, obriga muitas vezes ao recurso a mais do que duas línguas¹⁶⁴. É sabido, contudo, que *bilinguismo* não significa obrigatoriamente *duas línguas*, já que alguns autores, como MARTINS, designam por bilinguismo *tanto aquela situação em que se verifica o contacto entre dois idiomas, como aquela em que esse contacto se dá entre mais do que dois*¹⁶⁵. AMUSATEGI confirma esta ideia afirmando que *falar de bilinguismo é referir um caso particular de plurilinguismo*¹⁶⁶. Mesmo assim, e podendo escolher, optou-se pelo uso do termo *plurilinguismo*, que permite fazer a ligação com as teorias partilhadas por BEACCO sobre as políticas de educação linguística e a aquisição de repertório plurilingue, na Europa, associadas ao desenvolvimento de competências interculturais.

¹⁶⁴ Cf. 1.5.: *Panorama Linguístico*.

¹⁶⁵ Cristina dos Santos P. Martins (1997), «Bilinguismo e manifestações verbais bilingues: uma breve sinopse teórica», in *Separata da Revista Portuguesa de Filologia* – Vol. XXI, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – citado por Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, p. 37.

¹⁶⁶ Karmele Rotaexte Amusatagi (1988), *Sociolingüística*, Madrid, Editorial Síntesis – citado por Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, p. 37 [minha tradução].

De um modo geral, *plurilingualism is at once connected to the legal protection of minority groups [...] [and] the development of individuals' language skills*¹⁶⁷, como afirmam BEACCO & BYRAM, ao referir este conceito como um dos princípios das políticas de educação linguística. Por um lado, plurilinguismo aparece associado à protecção dos grupos linguísticos minoritários, o que, em Timor-Leste deve ser (e é, a julgar pelo artigo 13º da Constituição da RDTL¹⁶⁸) uma preocupação; por outro, perspectiva o desenvolvimento das competências linguísticas individuais.

Retoma-se aqui a definição de LM, apresentada por GROSSO e exposta mais atrás neste capítulo, que atribui o papel de *língua de socialização* à LM, para relacionar com a perspectiva de BEACCO & BYRAM, que dizem que, acontecendo a aquisição da língua no processo de socialização que se inicia com o nascimento de um indivíduo, ela é um elemento fundamental para a noção de pertença a um ou mais grupos sociais e culturais, para concluir: *The acquisition of language thus involves acquisition of 'cultural competence' and the ability to live together with others.* É deste modo que se pode afirmar, tal como os referidos autores, que o aumento do repertório plurilingue ao longo da vida também envolve um maior desenvolvimento do conhecimento de outras culturas e grupos culturais, podendo levar o indivíduo a relacionar-se com as comunidades onde se falam as línguas por ele aprendidas¹⁶⁹.

De facto, seria muito positivo para o desenvolvimento da educação e da sociedade, em Timor-Leste, adoptar, com as devidas adaptações, a noção de plurilinguismo que é usada nas políticas de educação linguística do Conselho da Europa para o desenvolvimento do ensino das línguas em Timor-Leste, nomeadamente da portuguesa, visto que, na base deste conceito está a ideia de que, para além da dimensão cultural, o domínio de línguas não maternas é um factor decisivo no entendimento entre povos, na tolerância de outras comunidades, sejam elas autóctones ou estrangeiras, na manutenção da paz entre nações, para além de ser uma barreira efectiva contra o regresso da

¹⁶⁷ Jean Claude Beacco, Michael Byram (2003), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – From Linguist Diversity to Plurilingual Education*, (Main Version) Strasbourg, Language Policy Division – Council of Europe, p. 30.

¹⁶⁸ Cf. citação de MARQUES, referenciada na nota 87.

¹⁶⁹ Cf. Jean Claude Beacco, Michael Byram (2003), *op. cit.*, p. 34.

barbárie¹⁷⁰. Sendo entendido apenas como uma certa capacidade para comunicar em várias línguas, mais do que um domínio perfeito das mesmas, plurilinguismo significa aprender várias línguas, mas também várias culturas, numa lógica de respeito e promoção da diversidade cultural e da convivência pacífica entre comunidades¹⁷¹. É, por isso, também um factor a considerar para o desenvolvimento das noções de cidadania democrática nos jovens, que será retomado mais à frente neste trabalho.

2.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um enquadramento do caso da língua portuguesa em Timor-Leste, verifica-se que ela é LO e, em resultado disso, língua de escolarização, sendo em simultâneo, numa perspectiva mais arrojada, LN. Para além disto, devido ao seu estatuto sociopolítico, ela é, sem sombra de dúvidas, LS; contudo, tendo em conta o contexto de aprendizagem – com maior ou menor necessidade de ensino formal devido à intensidade de *input* disponível – é proveitoso olhá-la como LE. Por último, não deve ser esquecido que a língua portuguesa é ensinada numa comunidade plurilingue a falantes plurilingues. Todas estas afirmações têm consequências práticas e suscitam a reflexão, no sentido de perceber qual o melhor caminho a percorrer para ensinar a língua portuguesa, em Timor-Leste, com o sucesso que é desejável.

O facto de ser LO em Timor deriva em boa parte das mesmas razões culturais e identitárias que levam a que se possa pensar na língua portuguesa como LN. As implicações deste estatuto são claras: desde logo, é necessário perspectivar o ensino da língua em larga escala, enquadrado num currículo escolar em português; depois, é preciso não negligenciar o facto de que a impossibilidade de acesso à aprendizagem da língua portuguesa significa, em larga medida, uma amputação do benefício dos direitos e da capacidade de cumprimento dos deveres dos cidadãos, na sua relação com o governo e com a sociedade – isto porque o português não é para eles LM e o tétum, a outra língua oficial, ainda não teve tempo para atingir um nível de consistência funcional que lhe permita verdadeiramente substituir a língua portuguesa nesse papel.

¹⁷⁰ Cf. Conselho da Europa (1998), *Recomendação 1383*, Assembleia Parlamentar, Estrasburgo – citado por Jean Claude Beacco, Michael Byram (2003), *op. cit.*, p. 33.

¹⁷¹ Cf. Conselho da Europa (2001), *Recomendação 1539*, Assembleia Parlamentar, Estrasburgo – citado por Jean Claude Beacco, Michael Byram (2003), *op. cit.*, pág. 33.

Ao constatar-se o facto de que o português é, em Timor, PLS, pensa-se que a base das motivações para a sua aprendizagem venha a ser ocupada em boa medida pela consciência generalizada das possíveis vantagens sociais e económicas que podem surgir, pelo facto de se dominar esta língua. Nesse sentido, e porque se perspectiva como um processo de massificação, o ensino do português tem de partir de objectivos claros e bem definidos, de modo a que a língua portuguesa possa ser aprendida com validade para a satisfação das necessidades e não defraude as expectativas criadas¹⁷², contribuindo ainda para que não se esbata a separação funcional que as várias línguas em Timor vivem, de modo a preservar as condições para a sua subsistência.

Por outro lado, olhar a língua portuguesa como PLE, em Timor, é útil, tendo em conta o contexto de aprendizagem. Em primeiro lugar, reconhece-se que o *input* linguístico disponível não dispensa a situação de ensino formal, suportada por material audiovisual autêntico abundante. Depois, permite que se previna o facto de a maioria dos professores que ministram o ensino da língua portuguesa não serem falantes nativos, podendo ter uma diminuta capacidade de formularem juízos de gramaticalidade ou de aceitabilidade, robustecendo os programas de ensino com indicações bibliográficas pertinentes nesse sentido e apetrechando as escolas com os recursos bibliográficos necessários.

A definição do processo que leva ao aumento do número de falantes de português em Timor-Leste como *aprendizagem* e não como *aquisição*, conjuntamente com a consciência das diferenças entre cada um deles, é importante para que se criem perfis de saída realistas, para que se possa julgar pertinente a coincidência da LM de cada professor com a LM dos respectivos alunos e para que se conheçam as desvantagens e as vantagens da correcção do erro, que, se pertinente e adequada, contribui para impedir fenómenos de fossilização linguística nos aprendentes. Além do mais, a situação de *aprendizagem* pede uma abordagem comunicativa, centrada nas necessidades do aprendente e baseada em tarefas significativas e simulação de situações de uso, tendo presente que se pretende preparar os aprendentes para situações reais de comunicação, sendo o processo de ensino / aprendizagem desenvolvido *geralmente em ambiente de*

¹⁷² A este propósito, não pode deixar de ser dito que, entre os professores que trabalham em Timor-Leste, se conta amiúde o caso de um professor que tentou ensinar Gil Vicente aos seus formandos...

*sala de aula, o que significa que os alunos dificilmente têm necessidade de usar a língua fora das situações recriadas*¹⁷³.

A situação de plurilinguismo, vivida pelos aprendentes de língua portuguesa, pode ser aproveitada para o desenvolvimento de competências interculturais, úteis na defesa, valorização e protecção das línguas minoritárias, por um lado, e o fomento da consciência cívica no quadro da democracia, por outro.

¹⁷³ Maria José dos R. Grosso (1991), «A abordagem comunicativa a aprendentes de etnia chinesa», in *Actas, Português como Língua Estrangeira*, Direcção dos Serviços de Educação, Macau, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, pág. 413.

3. CAPÍTULO III: LÍNGUA PORTUGUESA, CULTURA E CIDADANIA

3.1. INTRODUÇÃO

O facto de, num país onde convivem comunidades linguísticas diversas, ser atribuído o estatuto de língua oficial a determinada língua é um factor incontornável de mudança da cultura comum às várias comunidades, que passam a ter interesse e necessidade de aprender e usar essa mesma língua, que, de outra forma não faria parte do seu repertório linguístico. No caso de Timor-Leste, em que a língua portuguesa é uma língua verdadeiramente importada, ou seja, que não teve a sua origem em nenhuma das comunidades linguísticas nacionais nem tem, no momento em que é considerada língua oficial, qualquer espaço visível de uso dentro das fronteiras políticas ou sequer próximo destas, a sua contribuição para a mudança cultural será porventura mais acentuada. Para mais, o meio encontrado pelas instâncias governativas para, a curto prazo, concretizar o ensino da língua oficial a professores, funcionários públicos e governantes, iniciando assim a sua difusão nacional, foi recorrer maioritariamente a professores portugueses, que, por serem falantes de língua portuguesa, darão a garantia de um bom trabalho, mas que, por pertencerem a outra cultura, poderão ser, também eles próprios, agentes da mudança cultural.

Da leitura do parágrafo anterior depreende-se que existe uma relação entre língua e cultura. Ao longo deste capítulo, será explorada de forma breve esta relação que existe nos dois sentidos: a língua está presente na cultura, mas a cultura também está presente na língua.

Ainda neste capítulo, aceitando-se a veracidade da existência de uma dinâmica de mudança cultural desencadeada pela adopção da língua portuguesa como uma língua oficial e de instrução em Timor-Leste, tenta-se compreender a profundidade e o âmbito dessa mudança para que possam ser conscientemente tomadas medidas no sentido de evitar que a rápida difusão da língua se torne agressiva para a cultura e a identidade timorenses. De outra perspectiva, partindo do princípio de que ao português europeu está associada uma cultura que é portuguesa, ao português do Brasil está associada uma

cultura que é brasileira e a cada uma das variedades da língua portuguesa está associada uma cultura própria, formando todas em conjunto a cultura da Lusofonia, centrada na língua¹⁷⁴, é necessário, no processo de importação do idioma português em Timor-Leste, pensar no modo de adaptar a língua portuguesa à cultura timorense, atenuando o possível atrito resultante do contacto entre estes dois elementos.

Para além destes aspectos, cabem também no capítulo algumas considerações sobre uma questão que deriva da situação política específica de Timor-Leste: foi apenas em 1999 que teve início naquele país o processo de democratização, com a realização de um referendo para a independência e a administração transitória do território pela UNTAET¹⁷⁵ sob tutela das Nações Unidas. A cessação do mandato desta administração, em 2002, marcou a passagem definitiva de um território anteriormente administrado pelos portugueses e posteriormente ocupado militarmente pelos indonésios a um país soberano e democrático¹⁷⁶. Uma vez que a língua portuguesa aparece ligada a este processo, sendo adoptada como língua oficial, ela torna-se simultaneamente língua da democracia, sendo, portanto, pertinente envolver os valores da democracia e da cidadania no processo de ensino do português.

3.2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS: CULTURA E LÍNGUA

Neste momento, é necessário esclarecer de forma breve a acepção de *cultura* a usar ao longo do capítulo. Não pretendendo entrar na definição propriamente dita de cultura, o que envolveria uma perspectiva evolutiva do conceito e uma apresentação das suas muitas, mais ou menos distintas, definições, considera-se, tendo em conta o âmbito do trabalho, serem suficientes algumas referências elucidativas para que seja compreensível a tese exposta ao longo do capítulo.

¹⁷⁴ A propósito de Lusofonia, CRISTÓVÃO descreve este conceito como “o conjunto de três círculos concêntricos de valores, reunidos pela língua comum”, a língua portuguesa. Para se perceber o conceito de Lusofonia, consulte-se Fernando Cristóvão (2005), «Lusofonia», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores, pp. 652-656.

¹⁷⁵ UNTAET: United Nations Transitional Administration in East Timor.

¹⁷⁶ Cf. Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa e GERTIL – Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste (2002), *Atlas de Timor Leste*, Lisboa, Lidel.

O termo *cultura* é usado na perspectiva da Sociologia. Sempre que é usada a palavra *cultura*, esta não se refere às actividades mais nobres ou elevadas do espírito, como a arte, a literatura, a música ou a pintura. Ou melhor, refere-se também a essas actividades mas não só. BYRAM, GRIBKOVA & STARKEY dizem de um modo simples que *o conceito de ‘cultura’ passou, ao longo dos tempos, da ênfase na literatura, na arte e na filosofia para a cultura como um modo de vida comum*¹⁷⁷. Esse conceito *corresponde a uma estrutura complexa e interdependente de conhecimentos, de códigos, de representações, de regras formais ou informais, de modelos de comportamento, de valores, de interesses, de aspirações, de crenças, de mitos*¹⁷⁸.

Vejam-se as seguintes definições de *cultura*, que apresentam bem o conceito, tal como ele é assumido neste trabalho:

*Na antropologia social, «cultura» [...] inclui não apenas as actividades consagradas a refinar a mente, mas também todas as actividades simples e ordinárias da vida: cumprimentar, comer, mostrar ou esconder emoções, manter uma certa distância física dos outros, fazer amor, ou manter a higiene do corpo.*¹⁷⁹

*A cultura refere-se aos modos de vida dos membros de uma sociedade, ou de grupos pertencentes a essa sociedade; inclui o modo com se vestem, as suas formas de casamento e de família, os seus padrões de trabalho, cerimónias religiosas e actividades de lazer. [...] Quando os sociólogos falam do conceito de cultura, referem-se a esses aspectos das sociedades humanas que são aprendidos e não herdados. [...] A cultura de uma sociedade engloba tanto os aspectos intangíveis – as crenças, as ideias e os valores que constituem o teor da cultura – como os aspectos tangíveis – os objectos, os símbolos ou a tecnologia que representam esse conteúdo*¹⁸⁰.

¹⁷⁷ Michael Byram, Bella Gribkova, Hugh Starkey (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching – A Practical Introduction for Teachers*, Estrasburgo, Conselho da Europa, p. 9 [nossa tradução] [‘cultura’ em itálico no original].

¹⁷⁸ António Perotti (2003), *Apologia do Intercultural*, 2ª ed., (traduzido por Maria Helena Oliveira, traduzido a partir da edição em língua francesa *Plaidoyer pour l’Interculturel*, Conselho da Europa, 1994), Lisboa, Secretariado Entreculturas, Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, p. 48.

¹⁷⁹ Geert Hofstede (2003), *Culturas e Organizações – Compreender a nossa programação mental*, 1ª ed., 2ª reimpressão (tradução de António Fidalgo, traduzido a partir da 1ª ed. em língua inglesa, 1991, ISBN 0-07-707474-2), Lisboa, Edições Sílabo, p. 19.

¹⁸⁰ Anthony Giddens (2007), *Sociologia*, 5ª ed. (tradução de Alexandra Figueiredo e outros, traduzido a partir da 4ª ed. em língua inglesa, *Sociology*, 2001), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 22.

Também o QECR¹⁸¹, ao abordar as competências gerais do aprendente, começa por caracterizar o conhecimento declarativo (saber), que inclui o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural. Ao fazê-lo, aponta exemplos de aspectos distintivos característicos de uma determinada sociedade e da sua cultura como: a vida quotidiana; as condições de vida; as relações interpessoais (incluindo relações de poder e solidariedade); os valores, crenças e atitudes; linguagem corporal; as convenções sociais; comportamentos rituais. O conhecimento destes aspectos culturais e a compreensão da sua diferença em diferentes grupos, produzem uma tomada de consciência intercultural¹⁸². O conceito de cultura usado neste trabalho envolve todas estas particularidades da vida em sociedade.

Para dar a conhecer a perspectiva a partir da qual é olhado o conceito de cultura, embora não tendo de o objectivo de teorizar acerca deste conceito, torna-se necessário referir também, ainda que de forma superficial, duas concepções antropológicas de *cultura* que, de certa forma, entram em conflito – a concepção universalista, ou evolucionista e a relativista ou culturalista. WIEVIORKA expõe de forma clara e sucinta estes dois posicionamentos:

Ao longo de toda a idade clássica das ciências sociais, houve duas concepções principais da cultura que não deixaram de se ver contrapostas [...]. [Os adeptos da concepção universalista] vêem na cultura de um grupo humano, considerada num instante dado, certas características próprias que permitem localizar o grupo em causa na escala do progresso. Segundo esta perspectiva, todas as sociedades são susceptíveis de ser apreciadas pelo critério da sua posição relativa numa mesma escala, que conduz da selvajaria à barbárie e, em seguida, à civilização [...]. [...] as sociedades estariam assim mais ou menos avançadas nos termos de uma modernidade, ela própria definida segundo as categorias do universal. [...]

No pólo oposto deste universalismo, situa-se a concepção relativista. Esta considera [...] que cada cultura é composta por um conjunto de elementos incomparáveis. [...]

Na perspectiva evolucionista, a modernidade estaria prometida à mais ampla unidade cultural, devendo a cultura plenamente realizada assumir um valor universal. Deste

¹⁸¹ QECR: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, elaborado pelo Conselho da Europa, no âmbito do projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural”

¹⁸² Conselho da Europa (2002), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, 2ª ed., (tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial soares, traduzido a partir da edição em língua inglesa *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001), Porto, Asa, pp. 147 e segs.

ponto de vista, quanto mais a humanidade progride, mais as culturas particulares são chamadas a dissolver-se naquilo que pode então receber o nome de «civilização». Na perspectiva relativista ou culturalista, a diversidade cultural surge pelo contrário como sendo própria da humanidade, e o homem como função do momento e do estado da sua cultura, ao passo que cada cultura singular requer que a pensemos na sua autonomia, bem como na sua continuidade, na sua estabilidade e, portanto na sua capacidade de se reproduzir¹⁸³.

O posicionamento adoptado na elaboração deste trabalho identifica-se com a concepção relativista ou culturalista, valorizando os aspectos singulares da cultura timorense e contribuindo, por isso, com o presente capítulo para a reflexão sobre os malefícios culturais que poderá trazer uma importação para Timor-Leste da cultura portuguesa, ou de outra, associada à língua, numa lógica evolucionista. Contudo, não é negligenciado o facto de a inclusão deste país num mundo globalizado, para além da sua proximidade relativamente a um país pertencente a uma cultura dominante, serem, sem qualquer dúvida, factores potenciadores da dissolução da sua cultura na dita *civilização*. Não se trata de evitar o que porventura será inevitável, trata-se sim de não contribuir inconscientemente com o ensino da língua portuguesa para esse destino, que, a acontecer, terá decerto muitas outras vias de concretização.

Para se perceber a relação entre língua e cultura, refira-se que usar uma língua com sucesso é uma tarefa bastante complexa, visto que há muito mais a saber do que apenas ser capaz de produzir e reconhecer frases. Isto porque a comunicação é também uma ocorrência social, que geralmente acontece no contexto de uma situação social bem definida. Desta forma, mais do que somente uma língua em comum, é exigido que o destinatário identifique as intenções comunicativas do falante com base nos seus actos de fala, sendo necessário que haja também um sistema compartilhado de crenças e inferências, criado por um processo de socialização mais ou menos profundo.

BEACCO afirma que, no processo de socialização em que um indivíduo faz a aquisição da língua, é desenvolvido um sentimento de pertença a um ou mais grupos sociais e culturais, pelo que, quando um indivíduo aprende outras línguas ao longo da sua vida,

¹⁸³ Michel Wieviorka (2002), *A Diferença* (tradução de Miguel Serras Pereira, traduzido a partir da edição em língua francesa, *La Différence*, 2000), Lisboa, Fenda Edições, pp. 27-29.

ele vai também associar valores sociais e culturais a essas línguas¹⁸⁴, necessários também à descodificação língua, acrescenta-se.

HALL define as práticas orais como *momentos de interacção face a face, mediados pela cultura, onde um grupo de pessoas se une para criar e recriar as suas vidas sociais diárias*¹⁸⁵.

Essas práticas são não só linguística e paralinguisticamente instituídas, envolvendo códigos linguísticos e paralinguísticos, mas são também culturalmente convencionadas. Comunicar uma intenção ou sentido numa conversação oral depende do conhecimento compartilhado que os membros de um grupo têm sobre a ocorrência de uma prática e sobre os seus contextos. É a convencionalidade dos significados, através dos quais as práticas são realizadas, que une os participantes.

Ao relacionarem língua e cultura, PORTER & SAMOVAR afirmam que *uma língua é um sistema de símbolos aprendido, organizado e geralmente aceite pelos membros de uma comunidade*. Neste sistema de símbolos¹⁸⁶, que é usado para representar a experiência humana de uma comunidade geográfica ou cultural, *objectos, eventos, experiências e sentimentos têm um nome específico unicamente porque uma comunidade de pessoas decidiu que eles assim se chamariam*.¹⁸⁷

O uso correcto e produtivo da linguagem está assim dependente do conhecimento social e cultural compartilhado pelos membros de um grupo comunitário, que os intervenientes numa situação de conversação poderão ou não possuir.

Existe uma relação de grande intimidade entre cultura e língua. Só isso explica o facto de que seja possível, através do conhecimento de uma cultura, potenciar em grande

¹⁸⁴ Cf. Jean-Claude Beacco, Michael Byram (2003), *op. cit.*, p. 34.

¹⁸⁵ J. K. Hall (1993), «The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language.» in *Applied Linguistics*, Vol.14, No. 2. Oxford University Press, p. 145 – citado por Simone Sarmiento, «Ensino de cultura na aula de língua estrangeira» in *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, Ano 2, nº 2.

¹⁸⁶ Sobre o enquadramento dos *símbolos* na *cultura*, veja-se a figura 1.

¹⁸⁷ L. A. Samovar, R. E. Porter (1994), *Intercultural Communication, A Reader*, Belmont, CA, p. 16 – citado por Simone Sarmiento, «Ensino de cultura na aula de lingual estrangeira» in *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, Ano 2, nº 2.

medida o uso da língua; em sentido inverso, também é verdade que através do conhecimento de uma língua se percebe melhor uma cultura, na medida em que os valores e significados culturais são guardados e veiculados pela língua.

Veja-se o que diz HALL:

*To put it simply, culture is about 'shared meanings'. Now, language is the privileged medium in which we 'make sense' of things, in which meaning is produced and exchanged. Meanings can only be shared through our common access to language. So language is central to meaning and culture and has always been regarded as the key repository of cultural values and meanings.*¹⁸⁸

Para este autor, os conhecimentos comuns, os significados partilhados, como ele diz, estão no centro da cultura e é através do meio privilegiado da língua que as pessoas produzem e trocam significados. Logo, a língua é indispensável à cultura.

Quando GIDDENS fala em *subculturas*, afirma o seguinte: *Quando falamos em subculturas não nos referimos apenas a grupos étnicos ou linguísticos minoritários de uma sociedade, mas a qualquer segmento da população que se distinga dos seus padrões culturais*¹⁸⁹.

Ao alargar o termo *subcultura* a outros segmentos da população que não exclusivamente os grupos étnicos ou linguísticos, o autor permite uma leitura implícita da afirmação. Nesta leitura, será já um dado adquirido na Sociologia que um grupo linguístico representa uma subcultura – a língua é usada como um factor cultural distintivo – o que vem também confirmar a forte relação reconhecidamente existente entre língua e cultura.

A ligação entre língua e cultura é ainda apresentada por GIDDENS de uma forma perfeitamente esclarecedora, afirmando que sem cultura, *não teríamos linguagem para*

¹⁸⁸ Stuart Hall (2003), «Introduction» in Stuart Hall (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, London, Sage, p. 1.

¹⁸⁹ Anthony Giddens (2007), *Sociologia*, 5ª ed. (tradução de Alexandra Figueiredo e Outros, traduzido a partir da 4ª ed. em língua inglesa, *Sociology*, 2001), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 24-25.

*nos expressarmos*¹⁹⁰. Embora os tradutores tenham escolhido a palavra *linguagem*, que, em língua portuguesa, é diferente de *língua*, sobretudo se se estiver usando uma linguagem técnica, importa salientar que *língua* se inclui em *linguagem*. Logo, a afirmação de GIDDENS aplica-se ao assunto em discussão.

Então, tendo em conta informação retirada de diversas áreas que perspectivam a questão da língua e da cultura de modos diversos: a aquisição da língua implica a aquisição de valores culturais; a cultura é mediada pela língua, dado que esta é o repositório daquela; inversamente, já foi dito atrás que os actos de conversação são mediados pela cultura; a cultura é interpretada pela língua e a língua é interpretada recorrendo à cultura; a cultura é conservada e transportada através da língua, mas a língua não existiria sem cultura; para além disto, a língua pode ser usada como um elemento cultural distintivo¹⁹¹. Consequentemente, dada esta relação biunívoca, quando se fala de língua, fala-se de cultura, e quando se fala de cultura, fala-se de língua. É, portanto, importante, em qualquer estudo ou proposta de ensino de uma língua a falantes de outra(s) língua(s), não contornar tal ligação.

3.3. O CASO DE TIMOR-LESTE

Como foi já atrás referido, a grande fonte do ensino da língua portuguesa em Timor-Leste é o Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa, promovido pela Cooperação Portuguesa em Timor-Leste, organismo do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. Nos primeiros anos deste projecto, a muitos professores portugueses foi dada a tarefa de ensinar a língua nas escolas timorenses. Porém, uma vez que cedo se percebeu que seriam necessários muitos mais docentes para se conseguir que os alunos começassem a falar português nas escolas, a estratégia de actuação mudou e os professores portugueses passaram a dar formação linguística, pedagógica e didáctica aos professores timorenses, com a expectativa de abrangerem dessa forma um número incomparavelmente superior de jovens e crianças, que passariam a aprender a língua portuguesa com os professores timorenses. Estes agentes de formação portugueses eram (e são) professores muitas vezes recém-formados, preparados para ensinar no sistema de

¹⁹⁰ Anthony Giddens (2007), *op. cit.*, p. 22.

¹⁹¹ Cf. 1.4.: *Língua Portuguesa – Factor de Identidade*.

ensino português, com insuficiente preparação prática ou teórica para a transmissão de conhecimentos no âmbito da pedagogia ou da didáctica, isto é, para ensinar a ensinar; para além disto, muitos também nunca tiveram formação para o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira ou língua segunda, nunca reflectiram acerca da relação entre o ensino de uma língua e a transmissão de valores culturais e chegam a Timor com um pobre ou nulo conhecimento prévio da realidade cultural timorense. Assim, quando tentam explicar sentidos de palavras com exemplos, esclarecer conceitos, regras de uso ou outras particularidades da língua, não tendo referentes naquela realidade, recorrem inevitavelmente ao que conhecem – um mundo diferente do universo cultural timorense.

Contudo, ainda que os professores tenham consciência do que está em jogo em termos de mudança cultural quando são eles – estrangeiros – a ensinar uma língua estranha, existem outros factores a considerar, como diz HOFSTEDÉ:

[...] mesmo após ter sido informado, o observador estrangeiro é susceptível de deplorar certas tendências da outra sociedade. Se ele(a) está profissionalmente envolvido na outra sociedade, enquanto quadro expatriado, ou especialista em matéria de assistência ao desenvolvimento, pode ser tentado a induzir mudanças. Nos tempos coloniais, os estrangeiros detinham muitas vezes um poder absoluto sobre as outras sociedades, podendo impor aí as suas regras. Na actual época, pós-colonial, os estrangeiros que pretendam mudar alguma coisa noutra sociedade terão que negociar as suas intervenções. Mais uma vez, é provável que a negociação tenha sucesso, quando as partes envolvidas compreendem as razões das diferenças de pontos de vista.¹⁹²

Para exemplificar, descreve-se, em seguida, uma situação em que o professor de língua portuguesa será imediatamente tentado a corrigir o uso que os timorenses fazem de algumas palavras portuguesas.

Quando fala entre si, o povo timorense tem tendência para substituir os pronomes de segunda pessoa pelos vários substantivos que designam relações familiares. Estas palavras, a maioria de origem portuguesa, são dirigidas quer aos familiares directos, quer a não familiares (mesmo sendo desconhecidos) com base exclusivamente no sexo e

¹⁹² Geert Hofstede (2003), *op. cit.*, p. 22.

na idade relativamente aos seus próprios membros da família, como se descreve no quadro 2¹⁹³.

Substantivo	Usado pelo falante para se dirigir ao/à seu/sua...	Usado pelo falante para se dirigir a uma pessoa da mesma faixa etária do/da seu/sua...
pai, apá	pai	-----
main, amá	mãe	-----
tiu	tio	pai
tia	tia	mãe
avó	avô	avô
avó-feto	avó	avó
maun, manu, primu	irmão mais velho	irmão/primo mais velho; irmão/primo <i>adulto</i> mais novo
mana, prima	irmã mais velha	irmã/prima mais velha; irmã/prima <i>adulto</i> mais nova
alin	irmão(ã) mais novo(a)	irmão(ã) mais novo(a); filho(a)
alin sira	irmãos(ãs) mais novos(as)	irmãos(ãs) mais novos(as); filhos(as)

Quadro 2 - Uso dos substantivos familiares em tétum

Como se pode verificar, os substantivos usados são praticamente iguais às palavras portuguesas. De facto, com a excepção de *feto*, o marcador do feminino, *sira*, o marcador de plural, e *alin*, todas as palavras são facilmente reconhecidas por um falante do português, sobretudo na oralidade. Da mesma forma, aos olhos de qualquer professor, um falante de tétum aprende muito facilmente os nomes usados para expressar estes graus de parentesco. No entanto, o significado convencionalmente permite, em Timor-Leste, um uso diferente, motivando certamente, por isso, uma explicação por parte do professor, tentando corrigir uma situação que se configura como um erro. Ora, é certo que o professor deve explicar o significado que aquelas palavras têm para os portugueses, preparando o aprendente para o contacto com

¹⁹³ Cf. Geoffrey Hull, Lance Eccles (2005), *Gramática da Língua Tétum* (tradução de Idalina Morgado, traduzido a partir da edição em língua inglesa, 2001), Lisboa, Lidel, pp. 28-29.

outra cultura. Contudo, o professor também deve (re)conhecer que, para os timorenses, foi convencionado um outro uso e, portanto, outro significado, permitindo assim o depósito de diferentes símbolos culturais na língua e não tentando fazer o contrário, ou seja, esperar a alteração dos símbolos culturais em virtude da única significação que conhece para a língua.

Por tudo isto, um professor timorense, que recebeu formação de um agente cultural estrangeiro, contactando com a cultura desse agente externo, e que vai tentar, naturalmente, reproduzir práticas e conteúdos que dele recebeu, sobretudo se for professor de língua portuguesa, não pode esquecer a sua própria cultura e, ao ensinar a língua portuguesa, deve ter uma atitude de relativismo cultural acompanhada de uma boa capacidade de identificação das diferenças culturais agregadas à língua que aprendeu dos portugueses, no sentido de eliminar ou atenuar o seu efeito negativo, ancorando o ensino da língua portuguesa aos seus jovens alunos em referentes culturais timorenses. Essa atitude de relativismo cultural deve ser passada também aos alunos. A propósito, veja-se o que diz HOFSTEDE sobre relativismo cultural:

O estudo da cultura revela que os grupos humanos e categorias pensam, sentem e agem de forma diferente, mas não existem parâmetros científicos que permitam considerar um grupo intrinsecamente superior ou inferior a outro. O estudo das diferenças culturais entre grupos e sociedades só é possível através de uma atitude de relativismo cultural. [...] O relativismo cultural não implica inexistência de normas para o indivíduo ou para a sociedade onde está inserido. Requer simplesmente a suspensão de juízos de valor quando se lida com grupos ou sociedades diferentes da sua. É necessário reflectir duas vezes antes de aplicarmos as normas de um indivíduo, grupo ou sociedade, a outros. O julgamento e a acção devem ser precedidos de informação sobre a natureza das diferenças culturais entre sociedades, suas raízes, e consequências.¹⁹⁴

Convém acrescentar que, diferentemente do que acontece numa situação de aprendizagem de língua estrangeira, em que é muito vantajoso para o aprendente conhecer e compreender os significados convencionados pela cultura da comunidade de origem da língua aprendida, adoptando *atitudes interculturais* ou fazendo aquilo que se pode chamar de *descentragem*, o caso de Timor-Leste requer não apenas que o

¹⁹⁴ Geert Hofstede (2003), *op. cit.*, pp. 21-22.

aprendente seja capaz de compreender os significados e usos originais da língua, mas que tenha, ao mesmo tempo, a capacidade de os adaptar ao seu contexto cultural, sem se limitar a importá-los, já que a língua que aprende tem o estatuto de língua oficial no seu país e continuará a ser aí utilizada, logo, transformada.

Esclarece-se então, o conceito de *attitudes interculturais* ou a capacidade de *descentragem*, tal como o apresentam BYRAM, GRIBKOVA & STARKEY, ligado à aprendizagem de línguas estrangeiras:

Intercultural attitudes (savoir être): curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own. This means a willingness to relativise one's own values, beliefs and behaviors, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and to be able to see how they might look from an outsider's perspective who has a different set of values, beliefs and behaviors. This can be called the ability to 'decentre'.¹⁹⁵

Esta atitude intercultural, apresentada acima não pode, em Timor-Leste, ser o fim de um processo. Ou seja, depois de se descentrar dos seus valores, crenças e comportamentos a fim de aprender e compreender a língua do outro, o aprendente tem de fazer o processo inverso: conhecida e percebida a língua do outro, voltar a *centrar-se* na sua própria cultura, para atribuir a essa língua, que, sendo nova, é a sua língua oficial, um novo significado cultural.

Pode então afirmar-se que os professores timorenses, que ensinam a língua portuguesa em Timor-Leste, necessitam de possuir uma *competência intercultural*, no sentido em que BEACCO & BYRAM o definem: *the capacity to interpret another way of life and to explain it to those who live another*. Esta competência intercultural, ainda de acordo com os referidos autores, é crucial para o mútuo conhecimento de grupos diferentes e é o papel de todos os mediadores culturais, entre os quais os professores, que devem assumir, como um dos objectivos do ensino de línguas, também o desenvolvimento da competência intercultural e da capacidade de mediação cultural nos seus alunos¹⁹⁶.

¹⁹⁵ Michael Byram, Bella Gribkova, Hugh Starkey (2002), *op. cit.*, p. 12.

¹⁹⁶ Cf. Jean Claude Beacco, Michael Byram (2003), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – From Linguist Diversity to Plurilingual Education*, (Main Version) Strasbourg, Language Policy Division – Council of Europe, p. 34.

Um outro aspecto que vale a pena lembrar é o facto de, durante a aprendizagem da língua portuguesa, que, para a grande maioria dos professores timorenses, ainda é realizada no espaço de formação a cargo dos professores portugueses, ter havido contacto regular com situações de conversação simuladas. Estas simulações servem para atender às necessidades de falantes e de ouvintes, tentando prepará-los para a interacção verbal em situações do dia-a-dia. No entanto, em muitos dos casos, acontece que, na encenação da situação, o professor português, por não estar suficientemente informado sobre as diferenças culturais existentes entre ele e o seu público, acaba por se limitar à realidade que conhece, exportando ideais, valores, atitudes e realidades de índole cultural portuguesa, que podem nem sequer fazer sentido naquela que é a realidade actual das necessidades linguísticas dos timorenses, de acordo com a sua cultura. Paralelamente, insiste-se no ensino de vocabulário existente na variedade europeia, que não se adequa muitas vezes à realidade de Timor, com a aparente convicção de que será indispensável conhecer todos os vocábulos de uma língua para que esta possa ser usada.

São apresentados em seguida alguns exemplos que ilustram o que se acaba de afirmar.

Num exame final do nível de iniciação do curso de língua portuguesa promovido pela Cooperação Portuguesa em Timor-Leste, no âmbito do PRLP¹⁹⁷, os examinandos tinham de legendar algumas figuras de objectos pertencentes à habitação. Um dos objectos era um frigorífico e o outro era um fogão. Verificou-se, a nível nacional, salvo raras excepções, que o frigorífico foi legendado como “televisão”, “rádio” ou “armário”, ficando, em grande parte dos exames, o espaço em branco. As poucas pessoas que legendaram correctamente aquela figura, sobretudo na zona de Díli, chamaram-na de “geleira”, termo usado em português do Brasil (resultado provável do contacto com os professores brasileiros que também cooperam na formação de professores, apenas na capital). O mesmo se passou com a figura do fogão, que, embora tenha tido uma percentagem superior de respostas acertadas, também se revelou muito difícil de reconhecer por parte dos aprendentes timorenses, sendo chamado em muitos dos casos de “televisão” ou “rádio”.

¹⁹⁷ PRLP: Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (em Timor-Leste).

É relativamente fácil de perceber o que aconteceu: ao aprenderem o vocabulário relacionado com a habitação, os aprendentes ouviram falar (e viram certamente imagens) de utensílios e objectos comuns nas habitações portuguesas. No entanto, eles não têm referentes na sua realidade cultural que lhes permitam dar um significado à maioria desses objectos, logo, essa aprendizagem tornou-se um mero exercício em abstracto. Os objectos que eles melhor conhecem, porque existem com muito maior frequência nas habitações timorenses, são o rádio e a televisão. De um modo geral, o povo timorense não tem electrodomésticos em casa devido ao seu fraco poder de compra, porque ainda são apenas duas as cidades onde existe electricidade pública durante vinte e quatro horas por dia – Díli e Baucau – ou simplesmente porque não fazem parte daquelas que consideram ser as suas necessidades. Por isso, ter um frigorífico ou um fogão é uma exclusividade de poucos. Isto não impede, no entanto, que a existência de uma televisão seja já mais ou menos comum nas habitações timorenses, pelo menos comparativamente com o fogão e o frigorífico, mostrando que, no universo dos equipamentos a adquirir para uma casa, a televisão vem antes do fogão ou do frigorífico. Logo, as figuras observadas foram confundidas com aqueles objectos com os quais existe maior contacto.

O que aconteceu, quando se abordou o tema da habitação no curso de língua portuguesa, foi que se apresentou o universo cultural português aos aprendentes timorenses em vez de se partir do universo cultural timorense para lhes mostrar a língua aplicada à sua realidade. É o que acontece quando se ensinam os nomes dos restantes electrodomésticos comuns para os portugueses, mas estranhos aos timorenses: máquina de lavar roupa, microondas, varinha mágica, máquina de café, para dar alguns exemplos. O mesmo se passa em relação às divisões da casa, ainda no tema da habitação.

Este exemplo prende-se apenas com a aquisição de vocabulário e com o significado das palavras, não com a estrutura frásica ou do discurso. Na verdade, a parte da língua mais susceptível de ser alterada pela cultura é esta. Não é preciso ensinar todas as palavras da língua portuguesa, se elas não têm referentes na realidade de Timor, isto porque a língua é, em primeiro lugar, para uso interno e não para usar em Portugal. À medida que esses referentes vão aparecendo, serão os próprios timorenses a ir buscar os termos

necessários à língua portuguesa, seja à variedade europeia ou às outras, como parece ser o caso da palavra “geleira”.

Outro exemplo de inadequação da perspectiva do ensino da língua portuguesa em Timor acontece aquando da abordagem do tema do turismo. É comum ensinar-se vocabulário, expressões e respectivos usos relacionados com a actividade turística, o que faz todo o sentido, dado que esta será uma área potenciadora do desenvolvimento económico de Timor-Leste. Contudo, este tema é apresentado e trabalhado na perspectiva dos portugueses: as viagens, os meios de transporte utilizados, os diferentes tipos de unidades hoteleiras que existem (em Portugal ou em outros países), colocam o aprendente na posição do turista. Ora, mais uma vez se salienta que a língua a ensinar deverá ter uma utilidade em Timor-Leste, onde os timorenses não têm o papel de turistas.

Ainda, e quase a título de curiosidade, uma outra situação em que a realidade cultural de Timor-Leste não é coincidente com a cultura existente na língua portuguesa, concretamente a europeia, é a significação atribuída à palavra “arroz”. Neste caso, a língua portuguesa considera “arroz” a planta, o grão da planta e o preparado culinário em que entram os grãos desta planta. Em Timor, país em que se cultiva o arroz e onde esse é o elemento principal da alimentação, tendo uma forte presença na cultura, existem várias designações para aquilo que a língua portuguesa apenas chama de “arroz”. Assim, na língua tétum, “hare” designa a planta do arroz, “fos” designa o grão do arroz depois de sair da casca e “etu” refere-se ao arroz cozido¹⁹⁸. Provavelmente, dada a necessidade de os falantes terem uma língua que reflecta a sua cultura, acontecerá no futuro o enriquecimento da língua portuguesa em Timor com estas palavras ou outras situações do género, tal como acontece já o enriquecimento do tétum com palavras portuguesas para referir conceitos mais abstractos.

O professor timorense, ao ensinar a língua portuguesa, deve consciencializar-se do papel que a língua portuguesa tem no seu país, ou seja, de que a língua serve para ser usada no seu país e não deve persistir no erro de reproduzir simplesmente aquilo que aconteceu na sua formação, usando por isso o conhecimento que tem da sua cultura e da

¹⁹⁸ Cf. Luís Costa (2000), *Dicionário de Tétum – Português*, Lisboa, Colibri.

língua portuguesa para descobrir a forma de integrar esta língua naquela cultura e vice-versa, de modo a que a aprendizagem da língua não seja uma espécie de enigma cultural para os alunos. Assim, o tipo de situações de conversação a trabalhar, os temas a abordar e o vocabulário a ensinar nas aulas de língua portuguesa terão de partir de um suficiente conhecimento da realidade timorense e das necessidades comunicativas desses falantes. Não poderão ser pensados na pura lógica de ensino da língua como língua estrangeira, em que se ensina uma língua acompanhada da cultura própria do país de origem dessa mesma língua, sob pena de bloquear a identificação dos aprendentes com a língua que aprendem. Esta relação dos aprendentes com a língua portuguesa terá necessariamente, em Timor, de ser uma relação de proximidade para que os timorenses se possam realmente apropriar da língua, sentindo-a como sua. Isso só será possível, se ela não for apresentada como uma língua culturalmente muito diferente.

3.4. LÍNGUA E MUDANÇA CULTURAL

Se a língua é, de facto, capaz de provocar mudanças culturais, devido à sua estreita relação com a cultura, falta perceber até que ponto é que essa mudança se pode operar. Observe-se a seguinte figura que representa a “cultura”.

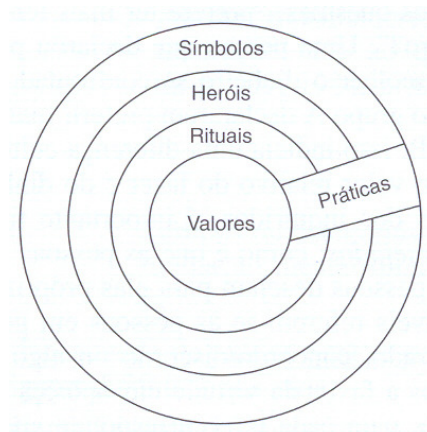


Figura 1 - «As camadas de uma cebola» ou os diferentes níveis de manifestação de uma cultura¹⁹⁹

A figura 1, representa os diferentes níveis de manifestação de uma cultura. Na camada exterior estão os *símbolos*. HOFSTEDE explica que “as palavras de uma língua, ou o

¹⁹⁹ Geert Hofstede (2003), *Culturas e Organizações – Compreender a nossa programação mental*, 1ª ed., 2ª reimpressão, (tradução de António Fidalgo, traduzido a partir da 1ª edição em língua inglesa, 1991, ISBN 0-07-707474-2), Lisboa, Edições Sílabo, p. 23.

calão, pertencem a esta categoria”. Os *heróis* são definidos como “pessoas, vivas ou falecidas, reais ou imaginárias, que [...] servem de modelos de comportamento”. Já os *rituais* “são actividades colectivas [...]. Formas de cumprimentar ou transmitir respeito aos outros, cerimónias sociais ou religiosas constituem alguns exemplos.” Estas categorias são agrupadas pelo autor como *práticas* pelo facto de serem visíveis ao observador externo. De acordo com esta figura, o núcleo da cultura é constituído pelos *valores*. *Valor* “é a tendência para se preferir um certo estado de coisas face a outro”²⁰⁰.

Olhando para a figura, pode imediatamente pensar-se que as palavras de uma língua e aquilo que elas representam para os utilizadores dessa língua se encontram na camada mais superficial da cultura e que, por isso, se se introduzir uma mudança significativa neste elemento – a língua – não acontecerão alterações de grande importância para a cultura de uma sociedade. No entanto, apenas o facto de se admitir que dos *rituais* também fazem parte as formas de cumprimentar, sendo esses rituais de cumprimento quase sempre acompanhados de alguma actividade linguística, e que a língua também está presente nas cerimónias sociais, pode ser suficiente para se dizer com alguma segurança que a língua não está apenas confinada a ser um *símbolo* superficial e mutável²⁰¹, encontrando-se embrenhada nos níveis mais profundos da cultura, apesar de estar sujeita a mudanças. Isto não implica que seja ela a atribuir o valor e o significado dado a esses *rituais*, contudo, a língua acompanha-os, logo estende-se com alguma profundidade pelas manifestações culturais de um povo.

Quanto mais profundos são os níveis, mais resistentes são à mudança, verificando-se, por isso, aí uma evolução mais lenta e gradual. No caso de Timor-Leste, país em mudança abrupta, o núcleo da figura, os *valores*, está fortemente sujeito a ser transformado através da implementação de um regime político democrático, que levará, em pouco tempo, a uma alteração gradual da manifestação dos valores culturais timorenses, com origens guerreiras²⁰² e sem oportunidade anterior para experimentar

²⁰⁰ Geert Hofstede (2003), *op. cit.*, pp. 22-23.

²⁰¹ Quando HOFSTEDE diz o que entende por símbolos, coloca as palavras de uma língua a par com a forma de vestir ou os estilos de cabelo, acrescentado que novos símbolos aparecem constantemente, sendo depois substituídos por outros.

²⁰² MATTOSO nota a *facilidade com que os Timorenses desencadeiam a violência física [...]. Trata-se, provavelmente, de uma consequência dos hábitos ligados ao «funu» (guerra) entre os «sucos» e os «reinos», mesmo aqueles que pertenciam à mesma etnia.* (José Mattoso (2001), «Sobre a Identidade de

plenamente a vida em sociedade democrática²⁰³. Ora, sendo este processo realizado através da adaptação de estruturas políticas e legislativas em língua portuguesa, o sentimento de novidade que esta fase de democratização de Timor-Leste suscita nos timorenses ficará sempre associado à novidade do regresso da língua portuguesa ao território, pelo que a língua portuguesa adquire, em Timor-Leste, uma profundidade superior no que se refere às manifestações culturais, já que está ligada à alteração dos *valores* – o nível mais profundo.

Isto leva a uma outra questão que é a associação do ensino da língua à implementação de valores democráticos e de cidadania.

3.5. LÍNGUA PORTUGUESA E CIDADANIA

Se no longo período de administração portuguesa, se deu a construção de uma memória colectiva onde estava presente a ligação aos portugueses e ao português pela vivência de acontecimentos negativos²⁰⁴, na passagem de Timor de um território ocupado a uma nação livre, democrática e independente, a memória colectiva irá reter a vivência desta mudança, onde a língua portuguesa aparece associada à chegada de valores de democracia e cidadania. Vale a pena, por isso, sobre esta questão, reflectir sobre alguns aspectos que deverão estar associados ao ensino da língua, particularmente da língua portuguesa em Timor-Leste, enquanto parte de um currículo escolar moderno, é visto hoje como um espaço privilegiado para o fomento de valores relacionados com a cidadania e a democracia.

Num artigo em que apresenta a evolução do conceito de *cidadania*, enquadrando-o nos objectivos e na função da escola, NENO define *cidadania* como *o estatuto e o processo definidores das modalidades de intervenção individual na vida pública, quer através da articulação nas instituições da sociedade civil, quer através dos processos de*

Timor Lorosa'e», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões, p. 12).

²⁰³ Sobre a evolução da cultura timorense desde o período anterior à chegada dos portugueses à ilha até ao período posterior a cerca de quatro séculos de contacto com a cultura portuguesa, veja-se Francisco Xavier de Menezes (2006), *Encontro de Culturas em Timor-Leste – contribuição para o seu estudo*, Díli, Crocodilo Azul.

²⁰⁴ Cf. 1.4.: *Língua Portuguesa – Factor de Identidade*, em particular as palavras de MATTOSO.

*representação nos organismos de soberania*²⁰⁵. Na evolução deste conceito, verificou-se a sua aproximação a outros conceitos como *democracia*, *direitos humanos* ou *liberdade*. Logo, a ideia de cidadania está intimamente ligada a eles. Para além disto, é feita referência a outros factores que contribuem para a definição do conceito de cidadania, nomeadamente, *participação e solidariedade*.

Em lugar de definir o conceito de *democracia*, mostra-se em seguida o modo como BEANE & APPLE expõem as preocupações centrais das escolas democráticas, resultantes da existência de um ideal de democracia no currículo escolar.

Ao longo da educação dos jovens, as escolas democráticas preocupam-se com a existência e manutenção de algumas condições:

1. *a livre circulação de ideias, independentemente da sua popularidade, que permite às pessoas estarem o mais bem informadas possível;*
2. *fé na capacidade individual e colectiva de as pessoas poderem criar condições para a resolução individual dos seus problemas;*
3. *o uso da reflexão e da análise críticas para avaliar ideias, problemas e planos de acção;*
4. *preocupação pelo bem-estar dos outros e pelo «bem comum»;*
5. *preocupação com a dignidade e com os direitos do indivíduo e das minorias;*
6. *compreensão de que a democracia não é tanto um «ideal» que se persegue, como um conjunto de valores «idealizados», que devemos viver quotidianamente e que devem orientar a nossa vida enquanto povo;*
7. *a organização de instituições sociais com a finalidade de expandir o modo de vida democrático.*²⁰⁶

A construção do currículo deve ser apoiada nas necessidades, cultura e história dos estudantes e da comunidade, vinculando-o a princípios anti-racistas, anti-homofóbicos e anti-sexistas, que promovem a igualdade. O próprio currículo deve reservar um espaço a ser negociado com os alunos, envolvendo-os e envolvendo também a comunidade. As

²⁰⁵ Pinho Neno (2002), «Educação para a Cidadania», in *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, Porto, Porto Editora, p. 142.

²⁰⁶ James A. Beane e Michael W. Apple (orgs.) (2000), «Em defesa das escolas democráticas» in *Escolas Democráticas*, (tradução de João Menelau Paraskeva, traduzido a partir da edição em língua inglesa *Democratic Schools*, 1995), Porto, Porto Editora, pp. 27-28.

actividades devem ser pensadas tendo em vista a intervenção na escola e na comunidade.

O ensino da língua tem um papel relevante no cumprimento daquele que é um dos deveres da escola – *atribuir aos jovens competências ao nível da participação social, da chamada educação cívica, não se confinando a exercitar os alunos para o mundo do mercado de trabalho, mas antes prepará-los para a vida, nomeadamente para o exercício da cidadania*²⁰⁷. Para tal, é preciso, na aula de língua, identificar, analisar, reflectir, debater e agir.

Para haver acção, é necessário que sejam planificadas actividades para serem realizadas pelos alunos. Refere-se actividade no sentido de *tarefa*, tal como é apresentada no QECR²⁰⁸:

*As tarefas são uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (output) específico. [...] A comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interacção, na produção, na recepção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas actividades [...]*²⁰⁹

É então importante reforçar a ideia de que o professor de língua portuguesa se deve preocupar em aliar o ensino da língua à preparação, execução e avaliação de tarefas no âmbito da consciencialização democrática e da intervenção cívica.

Para além disto, será útil pegar na noção de plurilinguismo que está no centro das políticas de educação linguística do Conselho da Europa, atrás brevemente abordada

²⁰⁷ Estela Costa (2002), «No Trilho de Uma Escola Pluridimensional: O Manual Escolar e a Educação para os Valores na Aula de Língua Materna» in *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, Porto, Porto Editora, p. 315.

²⁰⁸ QECR: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, elaborado pelo Conselho da Europa, no âmbito do projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural”.

²⁰⁹ Conselho da Europa (2002), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, 2ª ed., (tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial soares, traduzido a partir da edição em língua inglesa *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001), Porto, Asa, p. 217.

neste trabalho²¹⁰, e reflectir sobre a sua pertinência para um caso como o de Timor-Leste. Para ter presente o conceito, diga-se que *plurilinguismo* não é, de modo algum, sinónimo de *poliglotismo*, sendo um poliglota um falante altamente proficiente em várias línguas. O que o termo refere é a capacidade de usar mais do que uma língua, qualquer que seja o seu domínio sobre essas línguas.²¹¹

Seguindo ainda a perspectiva dos documentos emanados do Conselho da Europa, as políticas de educação linguística estão intimamente ligadas com a formação dos valores de cidadania democrática porque os seus propósitos são complementares.²¹² Claro que, no caso da Europa moderna, o grande interesse reside no potencial de participação cívica e democrática que tem um indivíduo plurilingue, em comparação com as limitações de outro que não conhece a língua de nenhum dos outros estados europeus.

Contudo, também é verdade que a aprendizagem de várias línguas (ou os conhecimentos sobre várias línguas) activa a competência intercultural²¹³ no sentido em que foi mais anteriormente descrita. Esta competência advém do facto de se reconhecer a existência de repertórios plurilingues diversos, levando à tolerância linguística e, logo, ao respeito pelas diferenças linguísticas: respeito pelos direitos linguísticos de indivíduos e de grupos na sua relação com o estado e com as maiorias linguísticas; respeito pela liberdade de expressão, respeito pelas línguas nacionais menos faladas e ensinadas, respeito pela diversidade linguística na comunicação inter-regional e internacional²¹⁴. Neste sentido, a activação de uma competência intercultural, através do desenvolvimento da competência plurilingue, torna-se uma possibilidade a explorar no cenário *babélico* timorense.

No campo internacional, é de interesse abordar estes conceitos no quadro daquela que deverá ser a participação dos futuros cidadãos timorenses na Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP) – uma participação consciente das diferenças

²¹⁰ Cf. 2.5.: *Plurilinguismo*, último parágrafo.

²¹¹ Cf. Jean-Claude Beacco (2005), *Languages and Language Repertoires: Plurilinguism as a way of life in Europe*, Estrasburgo, Conselho da Europa, p. 19

²¹² Cf. Jean-Claude Beacco, Michael Byram (2003), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – From Linguist Diversity to Plurilingual Education*, (Main Version) Strasbourg, Language Policy Division – Council of Europe, p. 35.

²¹³ Cf. definição de *Competência Intercultural*, referenciada na nota 196.

²¹⁴ Cf. Jean-Claude Beacco, Michael Byram (2003), *op. cit.*, p. 35.

culturais, da diversidade de repertórios plurilingues e das diferenças linguísticas. Neste campo, há algumas limitações. Pode apontar-se, a título de exemplo e com base em experiência no terreno, uma dessas limitações para melhor dar a conhecer o que na prática acontece: em Timor-Leste, as gerações mais velhas, particularmente os professores, não vêem com bons olhos outras variedades da língua portuguesa que não seja o Português Europeu (PE). Ao fazerem o seu percurso de formação pedagógica e linguística em exercício, os professores timorenses contactam maioritariamente com formadores portugueses e, no último nível dessa formação, com formadores brasileiros; a experiência dada pelo contacto próximo com estes professores diz que eles olham, com algum desgosto, para os professores brasileiros como falantes de um português pobre, para além de difícil entendimento oral. Talvez isso se explique devido ao facto de a língua portuguesa ter ganho um importante estatuto histórico, cultural e político em Timor-Leste por causa do contacto deste povo com os portugueses, que foram os dominadores dos outros países que mais tarde viriam a formar a CPLP, criando assim a ideia de um domínio ou de uma perfeição do PE relativamente às outras variedades. Posto isto, devem ser chamadas ao percurso de formação destes professores as diversas variedades da língua portuguesa, mas de modo a que eles perspectivem a diversidade como uma riqueza, tanto linguística como cultural, e possam passar essa atitude intercultural e cívica aos seus alunos.

Lembrando a ideia, anteriormente focada, de que plurilinguismo não é sinónimo de poliglotismo, pretende-se deixar aqui mais uma observação prática da realidade timorense, na perspectiva do respeito pelas diferenças linguísticas, com todas as implicações que já se verificou existirem, agora no âmbito inter-regional. Por possuir uma riqueza linguística e cultural incomum na sua diversidade, tendo em conta a reduzida dimensão do território, Timor-Leste está sujeito a fenómenos de instabilidade social, provocados pela falta de tolerância e de respeito pela diferença. Tendo em mente que só há pouco tempo entraram ali os valores da democracia e da cidadania e que, por isso, a sociedade não está ainda suficientemente impregnada de tais princípios, é de toda a utilidade que se aproveite a diversidade linguística e cultural, potenciadora de instabilidade (se negligenciada), para desenvolver precisamente os valores contrários a essa instabilidade, criando uma sociedade mais unida e mais estável. O modo de aproveitar esta situação seria através da escola, concretamente, através das aulas de língua. Num contexto óptimo, os alunos timorenses deveriam ter a possibilidade de

aprender as outras línguas do território, começando pelo estudo da sua LM, caso não fosse o tétum ou o português – já aprendidos na escola. Assim, ganhariam a tal competência plurilingue, desenvolvendo a competência intercultural. Porém, não parece, de todo, possível que a curto ou a médio prazo isso seja conseguido, já que o estudo formal das línguas nacionais de Timor, para além do tétum nos últimos anos, é muito reduzido, faltando ainda muito para que se possam ensinar de modo formal, como LNM. São então necessárias estratégias de actuação originais que possam, de algum modo, contornar essa limitação, não permitindo que se desista perante tal dificuldade. Apenas com o propósito honroso de dar talvez a primeira sugestão nesse sentido, tentando não cair demasiado em especificidades muito práticas que não cabem num trabalho como este, dá-se um exemplo muito simples, de como se poderia começar a introduzir, de forma, quase subtil, o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural com base nas línguas nacionais de Timor: é sabido que, em muitos dos casos, os nomes das terras, dos rios ou das montanhas têm um significado concreto, por vezes até engraçado (tal como acontece em outras línguas – no português, “Porto”, “Pombal”, “Olho Marinho”, “Delgada”, “Caldas da Rainha”). Em Timor, diferentemente do que acontece em Portugal, consoante o local geográfico onde se situa a localidade, o topónimo é uma palavra, ou mais, da língua que se fala naquela zona específica. Assim, se o professor de língua portuguesa tiver a capacidade para relacionar palavras, expressões, conceitos ou conteúdos da língua portuguesa com topónimos timorenses, visto que são palavras, geralmente conhecidas, que dizem algo sobre a cultura da região que nomeiam, e o fizer de vez em quando, já estará a proporcionar um contacto com as outras línguas e as outras culturas nacionais, criando o embrião para a consciência da diferença, da tolerância, da liberdade do outro, valores fundamentais para o desenvolvimento de uma cidadania democrática.

3.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O facto de o ensino da língua portuguesa e sua difusão nacional, no período posterior à ocupação indonésia, terem sido, e continuarem a ser, protagonizados por professores estrangeiros, maioritariamente portugueses, que inevitavelmente se afiguram como agentes culturais externos, terá repercussões na cultura dos timorenses.

O parágrafo anterior justifica-se porque, assumindo o conceito de *cultura* no sentido em que se refere aos modos de vida, aos valores, crenças e atitudes, às convenções e comportamentos sociais, que se manifestam na vida em sociedade e são um factor de diferenciação entre grupos, percebe-se que a cultura está intimamente ligada com a língua, dado que é o sistema compartilhado de crenças e inferências que permite a interpretação das intenções comunicativas nos actos de fala, permitindo o uso correcto e produtivo da língua, no contexto social. Por outro lado, a língua é um repositório da cultura, fazendo com que esta seja conservada e transportada através daquela.

Logo, quando um professor português, ensina a língua portuguesa aos professores timorenses, em Timor-Leste, sem estar consciente deste facto, estará também a transportar os valores culturais portugueses para Timor, valores esses que, associados à língua, terão tendência para ser conservados pelos professores aprendentes, que, por sua vez, os transmitirão às gerações mais novas. Esta situação não seria digna de registo caso os aprendentes pretendessem adquirir competências comunicativas em português para visitar Portugal, o que normalmente é o que acontece quando se aprende uma língua de outro país. Contudo, o objectivo do ensino do português em Timor-Leste é que ele seja usado lá, já que é língua oficial.

Assim, o professor timorense, ao ensinar a língua portuguesa, deve estar consciente do papel que a língua portuguesa tem no seu país, usando o conhecimento que tem da sua cultura e da língua portuguesa para descobrir a forma de encaixar esta língua naquela cultura e vice-versa, de modo a que a aprendizagem da língua não seja uma espécie de enigma cultural para os alunos. É por isso que o processo de ensino do português não pode ser pensado na perspectiva simples da didáctica de PLE / PLS, em que se ensina a língua acompanhada da cultura portuguesa com o intuito de que os aprendentes se possam integrar, quando visitam Portugal ou falam com portugueses (PLE), ou quando precisam da língua para concretizarem uma vida profissional e social em Portugal (PLS), sob pena de bloquear a identificação dos aprendentes com a língua que aprendem. Esta relação dos aprendentes com a língua portuguesa terá necessariamente, em Timor, de ser uma relação estabelecida por referentes culturais próximos para que a língua possa ser sentida como sua. Isso só será possível, se ela não for apresentada como uma língua de uma cultura muito distante e diferente.

A coincidência no tempo da democratização de Timor-Leste e da reintrodução da língua portuguesa naquele país estabelece, entre estes dois processos, uma relação que deve ser aproveitada no sentido de ligar o ensino da língua ao desenvolvimento de uma consciência de cidadania democrática. Por um lado, a construção do currículo deve ser vinculado a princípios anti-racistas, anti-homofóbicos e anti-sexistas, que promovem a igualdade, reservando um espaço de negociação com os alunos e envolvendo-se com a comunidade, prevendo a execução de tarefas apontadas à consciencialização democrática e à intervenção cívica. Por outro lado, o panorama linguístico de Timor-Leste presta-se ao desenvolvimento de uma competência plurilingue, activando a consciência intercultural, que abre o caminho a valores como a tolerância da diferença e o respeito pelas liberdades dos outros, fundamentais na formação de cidadãos em democracia.

4. CAPÍTULO IV: O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PÚBLICO TIMORENSE NÃO ADULTO

4.1. INTRODUÇÃO

A fim de que pudesse ser um contributo para a melhoria do ensino do português em Timor-Leste, este trabalho teria de integrar uma parte que fornecesse informações sobre os aprendentes. Isto porque, devido à escassa dimensão da investigação científica sobre e neste país, a par de outros factores, a falta de informações sobre o público aprendente é visível. Ora, é importante conhecer os aprendentes, dado que *quem ensina tem de conhecer quem aprende*.²¹⁵

Contudo, não se pense que o objectivo deste trabalho é traçar uma definição do perfil sociolinguístico dos aprendentes de língua portuguesa em Timor-Leste, descrevendo o seu currículo linguístico, a proficiência em relação às línguas conhecidas e o contexto de uso das línguas que conhece.²¹⁶ A partir da aplicação de um inquérito a um grupo de jovens alunos, pretende-se aqui obter uma ideia geral da perspectiva que eles têm da língua portuguesa no seu meio social em termos de aprendizagem, ensino, uso, importância e aceitação, ou seja, como é que eles a vêem na sua vida presente e futura. É por isso que, nas questões, salvo duas excepções, a língua portuguesa é abordada em absoluto, isto é, sem observar também as outras línguas que são usadas no território.

4.2. QUESTÕES METODOLÓGICAS

O inquérito foi aplicado, em final de Maio de 2008, a cinquenta jovens alunos do terceiro ano do ensino pré-secundário (nono ano de escolaridade) no final de uma aula de língua portuguesa, na presença do professor da disciplina e do aplicador do inquérito. Todos os inquiridos estudavam no distrito de Lautém, na cidade de Lospalos. Ainda que

²¹⁵ Maria José dos R. Grosso (1999), *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de Língua Materna Chinesa*, Dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, p. 127.

²¹⁶ Sobre o perfil sociolinguístico dos aprendentes timorenses, veja-se Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *A Língua Portuguesa em Timor Lorosa'e – Contributos para a sua Didáctica*, Dissertação de Mestrado em Didáctica das Línguas, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 173 e segs.

houvesse a possibilidade, dir-se-ia mesmo probabilidade, de intimidar de certa forma os inquiridos pela presença do aplicador, já que seria um professor português a aplicar um inquérito com várias questões em que eles teriam de expressar a sua atitude em relação à língua portuguesa e à sua presença em Timor-Leste – sentindo alguma obrigatoriedade em fornecer uma perspectiva positiva para agradar ao professor português e ao seu professor da disciplina – optou-se pela aplicação presencial. Isto porque se pensou que os potenciais efeitos negativos para os resultados gerados pela presença do aplicador seriam sempre menos nocivos do que a não presença, devido à ainda deficiente competência linguística destes jovens em língua portuguesa e à consequente necessidade de ajuda na interpretação das questões, para evitar mal-entendidos. Poder-se-á considerar que o facto de o inquérito estar escrito também em tétum seria suficiente para que os inquiridos o pudessem interpretar e perceber o que lhes era pedido em cada questão sem quaisquer dúvidas. Porém, já existia, antes da análise dos dados, advinda da observação participante, a noção de que, para o público definido, o contacto com o tétum teria acontecido em momento próximo ao do contacto com o português e que, por isso, o nível de competências em uma e outra línguas não seria muito diferente – como aliás se veio a confirmar pelos resultados obtidos.

A apresentação do inquérito e dos resultados é agora feita numa perspectiva descritiva mas também explicativa, numa lógica próxima da *pesquisa de terreno*, tal como a assume COSTA, por contraposição a *outras estratégias metodológicas de pesquisa sociológica, tais como: a) as que assentam predominantemente na análise de dados estatísticos institucionalmente produzidos ou na de outros documentos; b) as que têm como principais procedimentos a realização de inquéritos por questionário ou de entrevistas, através de contactos pessoais de carácter pontual; c) as que consistem em experimentações de tipo laboratorial.*²¹⁷

Os resultados do inquérito, reveladores da realidade que se pretende tornar visível, vão sendo descritos ao longo deste capítulo e simultaneamente explicados com base no conhecimento advindo da observação participante. Uma a uma, são apresentadas as questões e os respectivos resultados, a par de comentários que abordam os objectivos das várias questões, descrevem os resultados e propõem hipóteses de explicação para os

²¹⁷ António Firmino da Costa (2007), «A Pesquisa de Terreno em Sociologia», in *Metodologia das Ciências Sociais*, (14ª ed.), Porto, Afrontamento, Porto, pp. 129-130. [negrito nosso].

resultados obtidos. Apesar de haver uma boa base de conhecimento da realidade aqui abordada, as explicações e tentativas de interpretação que são avançadas em muitos momentos a propósito dos resultados que vão sendo descritos não têm a pretensão de ser detentoras da verdade absoluta, sendo por isso incluídas num discurso interpretativo de registo conjectural, consentâneo com o que afirma CUNHA quando fala de novos paradigmas na investigação educacional e na formação de professores, dizendo que *o conhecimento científico deixa de ser absoluto e imutável para passar a ser hipotético e conjectural (sujeito a crítica constante) e, os cientistas como humanos que são, interpretam, transformam e reconstróem a realidade em função dos seus próprios sistemas cognitivos.*²¹⁸

4.3. O INQUÉRITO

O inquérito foi construído basicamente segundo três critérios considerados na altura importantes para a optimização dos resultados obtidos.

Em primeiro lugar, a escolha das questões e a sua organização eram importantes, pois as questões tinham de ser relevantes tendo em conta a informação pretendida e estar organizadas de modo a permitir uma dada sequencialidade, que fosse favorecendo uma reflexão progressiva.

Em segundo lugar, a dimensão. O inquérito não poderia ser muito extenso, fundamentalmente por duas razões: a primeira está relacionada com o tipo de trabalho para o qual foi pensado; a segunda prende-se com o facto de um inquérito extenso provocar alguma fadiga no inquirido, o que não é uma situação desejável para que se consiga o total preenchimento das respostas, bem como a veracidade das mesmas.

Depois, a linguagem utilizada deveria ser simples e directa, dado que os inquiridos não têm ainda um domínio completo da língua portuguesa. Também por essa razão, o inquérito foi escrito simultaneamente em português e tétum. Da mesma forma, as questões deveriam oferecer possibilidades de resposta para facilitar a tarefa aos

²¹⁸ António Camilo Cunha (2007), *Formação de Professores – A Investigação por Questionário e Entrevista: um Caso Prático*, Vila Nova de Famalicão, Magnólia, p. 19.

inquiridos. Embora o facto de se fornecer à partida as hipóteses de resposta fosse limitador das respostas, a dificuldade no domínio linguístico e o défice de hábitos de reflexão sobre questões relacionadas com a aprendizagem e uso das línguas representariam certamente, para os jovens alunos a inquirir, uma maior limitação, caso as perguntas fossem de resposta livre. Não obstante, em algumas questões, foi incluída a hipótese de definição de uma hipótese de resposta diferente das dadas, através do uso de *outro*, com um espaço em branco para especificar a informação, uma vez que apenas as opções de resposta propostas poderiam ser demasiadamente manipuladoras da informação, dado o leque alargado de respostas possíveis.

Ao longo do questionário, as questões vão obtendo informação fundamentalmente sobre três áreas distintas. A primeira está relacionada com a(s) fonte(s) de aprendizagem da língua portuguesa e com o momento do percurso de aprendizagem de línguas em que ela entra, relativamente a outras línguas; por outras palavras, procura-se saber em que contexto é que os aprendentes iniciaram a aprendizagem da língua portuguesa e que língua(s) começaram a aprender antes desta. Depois, analisa-se *grosso modo* a funcionalidade social da língua portuguesa em Timor-Leste, ou melhor, é analisada a perspectiva que os inquiridos têm do uso dado ao português, por eles e pelas outras pessoas, mais em termos de contexto de uso. Há ainda várias questões incluídas com o intuito de questionar os sujeitos sobre a sua atitude em relação ao português, através das quais eles são levados a expressar uma apreciação valorativa não apenas propriamente em relação à língua, mas à sua presença em Timor-Leste, ao método de ensino, à importância futura que ela poderá ter nas suas vidas e também em relação a Portugal e, em última instância, aos portugueses.

É sabido que existem inúmeros factores que influenciam os resultados de um inquérito. Em última análise, quaisquer que sejam as opções tomadas em termos de construção do próprio inquérito e da sua aplicação, os resultados serão sempre influenciados. Por isso, antes da apresentação dos resultados e da interpretação dos mesmos, ainda é necessário justificar algumas das opções tomadas, relativamente ao modo de aplicação do inquérito e à escolha do público a inquirir.

Para a definição do público a inquirir concorreram dois factores principais: tinham de ser alunos do terceiro ano do ensino pré-secundário e deveriam estudar no distrito de Lautém.

Esta segunda condição prende-se com o facto de o aplicador do inquérito desempenhar funções de docência naquele distrito e pretender aplicar o inquérito presencialmente. Como é sabido, as deficientes condições das vias de comunicação (que existem em pouca quantidade) em Timor-Leste dificultam muito as deslocações por todo o território. Para que não se tornasse uma tarefa demasiado difícil de realizar, optou-se por evitar ao máximo grandes viagens (uma grande viagem, em Timor-Leste, não significa necessariamente muita distância – para se fazer duzentos quilómetros, na zona com melhores estradas, são necessárias cerca de cinco horas), aplicando o inquérito no distrito de Lautém²¹⁹.

Porquê alunos do terceiro ano do ensino pré-secundário (9º ano de escolaridade)? Foi definido este nível de escolaridade, pois é o nível em que se encontra o primeiro grupo de alunos timorenses que têm vindo a fazer o percurso educativo integralmente em língua portuguesa. Foi logo no ano lectivo de 1999/2000 que começou a ser usada a língua portuguesa como língua de ensino em Timor-Leste²²⁰. Nesse ano, essa decisão foi aplicada unicamente ao primeiro ano do ensino primário, tendo vindo a ser alargada sucessivamente aos níveis de escolaridade seguintes, à razão de um por ano. Assim, no ano lectivo de 2007/2008, quando foi aplicado o inquérito, os primeiros alunos que frequentaram o ensino em português, encontravam-se no terceiro ano do pré-secundário. É claro que, com um conhecimento efectivo da realidade do corpo docente timorense e das suas condições e instrumentos de trabalho, não será difícil admitir que, em geral, este terá sido um percurso muito atribulado e com muitas deficiências ao nível da língua. Mais que provavelmente, não terá sido usada exclusivamente a língua portuguesa no ensino a estes alunos, até porque não existiam muitos manuais em português; os próprios professores começaram também nos primeiros anos a receber formação de língua portuguesa e só em 2003/2004 é que começou a ser aplicado em regime experimental um programa para o ensino primário em língua portuguesa. No entanto, para todos os efeitos, são estes os primeiros jovens que experimentaram uma

²¹⁹ Cf. 0.4.: *Contexto de Realização do Trabalho e Limitações*.

²²⁰ Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, p. 119.

nova realidade, que os distingue dos outros mais velhos – tiveram sempre acesso aos conteúdos escolares através da língua portuguesa ou, não sendo assim, poderiam ter tido.

Não sendo possível inquirir todos os alunos do terceiro ano do ensino pré-secundário, tornou-se obrigatório definir um número de elementos que fosse suficiente para configurar uma amostra. Quando se trabalha com uma amostra, a representatividade desta é sempre um problema, sobretudo em pequenos trabalhos de âmbito sociolinguístico. Este problema é fundamentalmente estatístico e é de muito difícil resolução para quem opera uma grande diversidade de variáveis linguísticas e extra-linguísticas, sendo comum optar-se por uma amostra pequena, mais fácil de trabalhar, ainda que perdendo valor no que concerne à representatividade estatística. Todavia, há autores que, como MILROY, não vêem tanta necessidade de grandes amostras na aplicação de inquéritos de âmbito linguístico como na aplicação de outro tipo de inquéritos. Justificando a afirmação anterior, diz o referido autor que o comportamento linguístico é mais homogéneo do que outros tipos de comportamento estudado por inquéritos.²²¹ A par disto, dada a natureza do inquérito e os seus objectivos, interessava mais a análise e interpretação dos dados, como ponto de partida para outros trabalhos, do que propriamente a representatividade técnica. Assim, decidiu-se que seriam inquiridos cinquenta jovens estudantes.

4.4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Como foi já mencionado anteriormente neste capítulo, a amostra definida para este inquérito é constituída por 50 alunos do terceiro ano do ensino pré-secundário (nono ano de escolaridade). Todos os elementos deste grupo estudam em Lospalos, capital do distrito de Lautém, o qual todos habitam. Para este trabalho não é relevante a idade ou o sexo, mas, como anteriormente foi explicado, apenas o percurso escolar. Porém, por razões meramente formais, fica aqui essa informação: as idades dos inquiridos situam-se entre os 14 e os 17 anos, com a excepção de dois elementos com 13 e outros dois com 18 anos; 23 são do sexo feminino e 27 do sexo masculino.

²²¹ Cf. Lesley Milroy (1997), *Language and Social Networks*, (2ª ed.), Oxford, Blackwell Publishers.

4.5. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Primeira questão – Como aprendeu a língua portuguesa?

Com esta questão pretendia-se perceber qual o meio de acesso destes estudantes à língua portuguesa. Era uma questão pertinente na medida em que serve para verificar a importância do ensino formal como meio de acesso à língua. Sabendo-se que, em Timor-Leste, a língua portuguesa não é língua materna, salvo raras exceções²²², era importante confirmar isso mesmo.

Hipóteses de resposta:

R1 – *Na escola, com o professor.*

R2 – *Em casa, com a família.*

R3 – *Através da leitura de jornais, livros, revistas...*

R4 – *Através da rádio ou da televisão.*

Quanto aos resultados, 49 dos inquiridos assinalaram a primeira hipótese de resposta, ou seja, 98% disseram que aprenderam a língua portuguesa *Na escola, com o professor*. Uma grande percentagem respondeu também que aprendeu a língua portuguesa *Através da leitura de jornais, livros, revistas* – 45 inquiridos, ou seja, 90%. 24 indivíduos responderam *Através da rádio ou da televisão*, o que corresponde apenas a 48%. Ainda assim, tendo em conta as expectativas *a priori*, foi de forma algo inesperada que 5 inquiridos assinalaram a segunda hipótese *Em casa, com a família*, isto é, 10% do público-alvo do inquérito.

Para melhor visualizar os resultados, veja-se o gráfico 1:

²²² Cf. 1.5.: *Panorama Linguístico*.

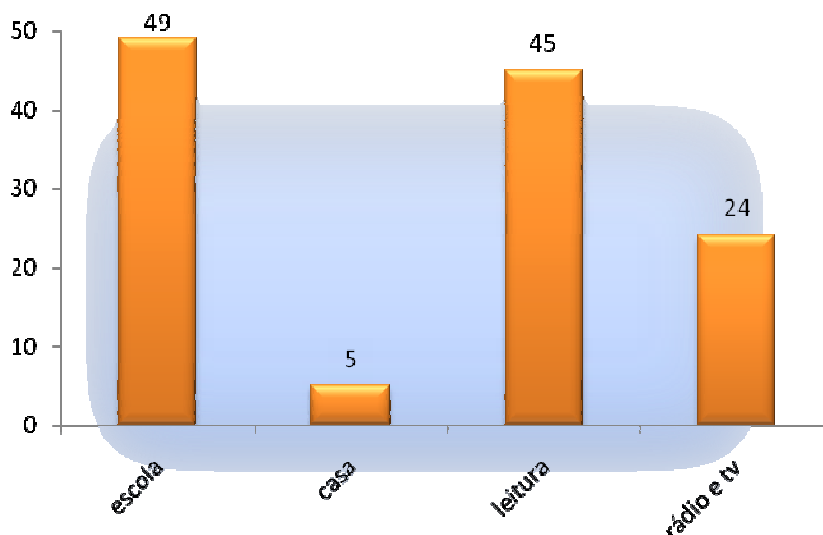


Gráfico 1 - Questão 1

Estes resultados demonstram que, de facto, a escola será o mais importante meio de difusão da língua portuguesa em Timor-Leste – a quase totalidade dos jovens inquiridos aprendeu aí a língua. Sendo assim, é preciso olhar para o ensino formal da língua portuguesa como a espinha dorsal do acesso dos jovens timorenses à língua de Camões. É por isso que é imperativo melhorar o ensino do português nas escolas e que todos os trabalhos que vão no sentido de pensar o ensino formal da língua portuguesa em Timor-Leste serão válidos e necessários.

Praticamente a par da escola, surge a leitura de jornais, livros e revistas como principal meio de acesso à língua. Isto é sinal de que, apesar dos condicionalismos geográficos e de comunicação que dificultam o acesso ao texto escrito nas zonas mais distantes da capital, os jovens já têm tido oportunidade de ler textos em português. Poder-se-á, no entanto, pensar que esse contacto com material escrito em português terá vindo a ser estabelecido também sobretudo em meio escolar, uma vez que não existe qualquer ponto de venda ou distribuição de jornais ou revistas em português no distrito de Lautém, nem qualquer biblioteca pública, para além de um ou outro acervo bibliográfico muito reduzido em apenas algumas escolas. Isto faz pensar que os *livros* a que os inquiridos se referem quando escolheram esta hipótese possam ser algumas colectâneas de textos em língua portuguesa usadas pelos professores desta disciplina ou os manuais escolares – que, ainda assim, não são normalmente em número suficiente para todos os alunos.

A rádio e a televisão são referidas por cerca de metade dos jovens inquiridos como fonte de aprendizagem da língua portuguesa. Tendo em conta o conhecimento da realidade do distrito em que vivem estes alunos, poder-se-á dizer que eles se referem exclusivamente à televisão, uma vez que não existem programas de rádio em português no distrito de Lautém, apesar de se ouvirem algumas músicas nesta língua. A televisão, concretamente a TVTL (Televisão de Timor-Leste), fora do seu reduzido horário de emissão (com meia hora de notícias em português) transmite a emissão da RTP Internacional, proporcionando assim a todos um contacto mais prolongado com a língua portuguesa e ganhando um papel de relevo para a aprendizagem da língua. No entanto, como o demonstram os resultados, apenas menos de metade dos cinquenta inquiridos terá acesso a esse meio de comunicação ou o considera como fonte de acesso à língua portuguesa. O valor destes meios de comunicação no processo de difusão da língua é inquestionável, contudo, em Timor-Leste, ele está muito condicionado, por um lado, devido ao fraco poder de compra da população, que não tem disponibilidade financeira para adquirir um aparelho de televisão, por outro lado, devido ao facto de haver energia eléctrica apenas das seis horas da tarde até à meia-noite neste distrito, tal como acontece na maioria dos distritos, com excepção de Díli e Baucau.

A segunda hipótese de resposta, *Em casa, com a família*, foi a menos escolhida, o que está de acordo com a realidade linguística conhecida de Timor-Leste²²³. Apenas uma minoria dos inquiridos – 10% – revela que aprendeu a língua portuguesa (também) em casa, com a família. Este resultado mostra que o primeiro grupo de jovens que tem a obrigação, desde o início do seu percurso formativo, de efectivar a transformação do panorama linguístico do seu país, levando a língua portuguesa a ter um papel primordial no desenvolvimento nacional, não pode contar com a família para esse efeito. Uma vez mais, é aqui reforçado o papel da escola enquanto difusora da língua portuguesa em Timor-Leste. Isto também vai contribuir para a perspectivação desta língua como uma língua estranha à família e como factor de diferenciação e de emancipação destes jovens. Seria interessante explorar um pouco mais esta questão da língua aliada ao processo de emancipação dos jovens em relação à sua família, contudo, isso não será aqui feito por não fazer parte dos objectivos iniciais do trabalho. Deve fazer-se ainda

²²³ Cf. 1.5.: *Panorama Linguístico*.

um apontamento que deriva do facto de cinco dos inquiridos terem indicado a família como meio de acesso à língua portuguesa. Na realidade, não seria muito expectável que alguém apontasse essa hipótese, no entanto, isso aconteceu em cinco casos de um total de cinquenta. Para interpretar esse resultado, é importante referir duas questões: em primeiro lugar, o distrito de Lautém, por ser isolado da capital, foi um dos locais onde a língua indonésia levou mais tempo a chegar, resistindo mais tempo à ocupação linguística, sendo por isso um local onde, antes de ter início o processo de reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste, algumas pessoas continuaram a usar de alguma forma essa língua em casa ou, pelo menos, tentaram que ela não desaparecesse por completo da sua vida, ensinando-a aos filhos, sobretudo no período da resistência, nas áreas mais isoladas, fora da capital de distrito²²⁴; em segundo lugar, uma questão que se relaciona com a primeira: o prestígio que a língua portuguesa tinha anteriormente ao domínio indonésio, durante o qual foi crescendo ainda mais²²⁵, levou alguns pais a passarem em casa as suas (muitas ou poucas) competências linguísticas em língua portuguesa aos seus filhos para que estes a aprendam rapidamente para terem acesso a melhores empregos e a lugares de destaque na sociedade.

Segunda questão – Onde usa habitualmente a língua portuguesa?

Esta questão pretendia esclarecer quais os contextos de utilização da língua portuguesa por parte dos inquiridos. Quando se diz *utilização*, tendo em conta o conhecimento da realidade do distrito de Lautém, que será ilustrativa do restante território de Timor-Leste, e não esquecendo que se trata de jovens falantes com pouca actividade fora do domínio familiar, para além do educativo, equivale a dizer *experimentação*, dado que, para além da necessidade óbvia de comunicar, ainda que nem sempre, em português nas aulas dessa disciplina, os alunos não têm uma verdadeira necessidade de uso da língua fora desse contexto.

Hipóteses de resposta:

R1 – *Nas aulas de língua portuguesa.*

R2 – *Na rua e na escola, com os amigos e os colegas.*

R3 – *Em casa, com a família.*

²²⁴ Cf. citação de RUAK, referenciada na nota 47.

²²⁵ Cf. 1.4.: *Língua Portuguesa – Factor de Identidade.*

R4 – *Na igreja.*

R5 – *Nos serviços públicos.*

R6 – *Outro local:* _____

Olhando para os resultados da maior para a menor frequência, a primeira hipótese de resposta – *Nas aulas de Língua Portuguesa* – foi escolhida por 49 dos inquiridos, ou seja, 98%; depois desta, vem a segunda resposta – *Na rua e na escola, com os amigos e os colegas* – escolhida por 41 alunos, isto é, 82%; as outras hipóteses de resposta surgiram em bastante menor número: por 17 vezes, os inquiridos assinalaram a quinta hipótese – *Nos serviços públicos* – o que corresponde a 34%; 9 dos jovens escolheram a quarta – *Na igreja* – ou seja, 18% do total de inquiridos; apenas 4 alunos, isto é, 8% disseram que usam a língua portuguesa *Em casa, com a família*. Curiosamente, 15 estudantes, 30%, assinalaram a hipótese *Outro local*, no entanto, nenhum deles disse qual.

O gráfico 2 mostra estes resultados:

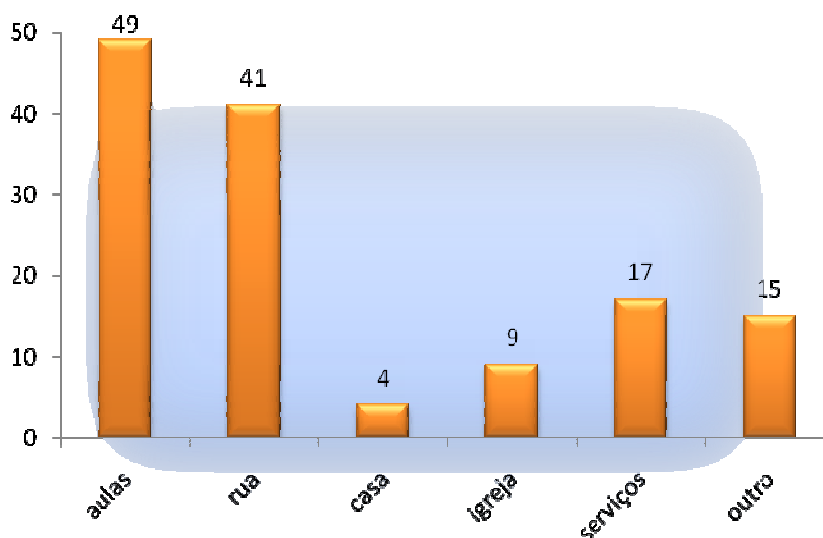


Gráfico 2 - Questão 2

Analisando os resultados, verifica-se que as duas primeiras hipóteses foram claramente as mais escolhidas, ficando as outras muito abaixo destas. Por razões óbvias, era expectável que a primeira hipótese – *Nas aulas de língua Portuguesa* – fosse a mais frequente, até seria provável que todos os jovens alunos a assinalassem, facto que não aconteceu. Pode pensar-se que um dos alunos não tenha prestado muita atenção às

hipóteses de resposta, que não se tenha concentrado suficientemente ou que não a tenha percebido.

Surpreendente foi haver 82% de respostas que revelam o uso da língua portuguesa entre amigos e colegas, pois o nível de competência linguística destes jovens é ainda relativamente baixo, o que normalmente não daria confiança suficiente para que tentassem usar esta língua fora do contexto de aula, sem o apoio do professor. Isto levará a pensar que, tal como referido anteriormente, não se trate de um verdadeiro *uso* da língua, mas de uma *experimentação*. Provavelmente, é fora da aula que, não tendo a supervisão do professor, eles se sentem mais livres e confiantes para experimentarem a língua de um modo totalmente descontraído, sem a censura e a *caça ao erro* do professor e sem quaisquer complexos, uma vez que os seus interlocutores revelam as mesmas dificuldades e têm um desempenho linguístico equivalente. De qualquer modo, estes resultados revelam que existe um grande nível de aceitação da língua portuguesa entre os jovens, ao ponto de, mesmo antes de conseguirem um atingir um bom desempenho, a começarem a introduzir no seu domínio privado²²⁶.

O contexto *serviços públicos* é referido com muito menor frequência, apenas em 34% dos casos. Por um lado, isto poderia ser um resultado não esperado, uma vez que a língua portuguesa é língua oficial desde 2002. Por outro lado, compreende-se que não seja esta a única língua usada nos serviços públicos, dado que a língua *tétum* também tem esse estatuto e é melhor dominada pelos funcionários públicos, fazendo com que não seja sempre necessário usar a língua portuguesa no contacto com as instituições e serviços do estado timorense. A acrescentar a isto, serão poucas as vezes que estes jovens terão necessidade de recorrer aos serviços públicos, com excepção talvez dos serviços de saúde, onde, no caso particular do distrito de Lautém, existe uma forte presença da cooperação cubana, com a disponibilização de médicos para atendimento ao público, médicos esses que não usam a língua portuguesa, mas o *tétum*, fazendo com que não seja este um contexto de uso habitual do português.

²²⁶ Sobre o conceito de *Domínio*, veja-se: Conselho da Europa (2002), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, 2ª ed., (tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial soares, traduzido a partir da edição em língua inglesa *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001), Porto, Asa, pp. 75-78.

Na igreja, a língua portuguesa esteve e continua a estar presente em Timor-Leste, tendo sido considerada inclusivamente uma instituição difusora e perpetuadora da língua portuguesa neste país²²⁷, embora, em Lautém, só uma vez por mês as pessoas possam optar por participar numa missa totalmente em português. Normalmente, a presença da língua portuguesa na igreja, no que à participação dos fiéis católicos diz respeito, resume-se a algumas rezas e cantigas litúrgicas. Apesar de isso ser suficiente para se poder afirmar que é um contexto de uso da língua portuguesa, apenas 18% dos inquiridos referiram esse como um local onde usam o português. Este diminuto número de jovens que o fizeram estará relacionado com um progressivo afastamento das gerações mais jovens em relação às actividades da igreja em Timor-Leste, como aliás acontece um pouco por todo o mundo. Assim, se são poucos aqueles que participam em actividades na igreja, são poucos aqueles que podem dizer que usam aí a língua portuguesa.

Era esperado que a hipótese *Em casa, com a família* pudesse não ser assinalada por nenhum dos jovens inquiridos, contudo, à semelhança do que aconteceu na primeira questão, em que 10% dos jovens afirmou ter aprendido a língua portuguesa também em casa, com a família, 8% deles afirmou agora que a usam nesse contexto. Este resultado vem, de certa forma, confirmar aquele e dever-se-á, de acordo com a interpretação feita dos resultados da primeira questão, ao prestígio que a língua portuguesa tinha antes da ocupação indonésia e voltou a ter depois do seu termo e ao facto de este distrito ser uma dos que mais resistiram à ocupação linguística da língua indonésia.

A última hipótese de resposta, que não era totalmente fechada, *Outro local*, foi escolhida em 30% dos inquéritos aplicados, no entanto, nenhum inquirido completou a resposta dizendo qual o local a que se referia. Perante estes resultados, pode apenas dizer-se que as hipóteses de resposta não eram suficientes para cobrir os contextos de uso da língua portuguesa por parte destes jovens estudantes e que existirão outras situações em que os mesmos a usam, não se sabendo quais. O facto de não completarem a resposta, indicando o local ou locais a que se referem, dever-se-á a uma de duas hipóteses: os alunos que responderam a este inquérito não estão muito habituados a realizar exercícios deste género e não perceberam que deveriam esclarecer qual o local

²²⁷ Cf. citação de COSTA, referenciada na nota 35.

de uso da língua no espaço em branco – e aqui faz-se um reparo para uma eventual deficiência no momento da aplicação, em que isso não foi totalmente esclarecido – ou é resultado de um reduzido esforço dispensado para a colaboração, que impediu o aluno de tentar escrever algo, para além de preencher as *bolinhas* em branco que assinalam as hipóteses de resposta. Parece mais acertada a primeira explicação, já que em outros casos (questões 7a e 7b), em que tinham de escrever algo, os inquiridos colaboraram.

Terceira questão – *Em que sítios ouve habitualmente as pessoas falarem em língua portuguesa?*

Esta questão pretendia conhecer a perspectiva que os jovens têm dos contextos de uso da língua portuguesa no dia-a-dia, em Timor-Leste. É importante na medida em que, ao verificarem em que situações as outras pessoas, por referência os adultos, usam a língua, os jovens vão percebendo o papel que a língua portuguesa tem a desempenhar no seu país e vão percebendo as suas necessidades futuras em relação ao seu uso.

Hipóteses de resposta:

R1 – *No mercado e nas lojas.*

R2 – *Nos serviços públicos.*

R3 – *Na rua.*

R4 – *Na rádio ou na televisão.*

R5 – *Nas aulas de Língua Portuguesa.*

R6 – *Na igreja.*

R7 – *Outro local:* _____

A hipótese com maior número de respostas foi a quinta, *Nas aulas de Língua Portuguesa*, escolhida por 48 dos jovens, ou seja, 96% do total de inquiridos. Depois, em segundo lugar, no que se refere à frequência, vem a quarta hipótese, *Na rádio ou na televisão*, que foi assinalada por 34 vezes, isto é, em 68% dos inquiridos aplicados. A segunda resposta, *Nos serviços públicos*, obteve um resultado muito próximo, foi assinalada por 32 dos jovens, o que corresponde a 64%. Com valores de frequência bastante mais baixos, foram escolhidas as restantes hipóteses: a terceira, *Na rua*, foi escolhida 7 vezes, representando 14% das respostas dadas; o contexto *Na igreja* foi assinalado apenas 4 vezes, 8%, e a primeira hipótese, *No mercado e nas lojas*, foi

escolhida em 3 dos casos, ou seja, 6% do total de cinquenta inquéritos aplicados. A última hipótese, *Outro local*, à semelhança do que aconteceu na questão anterior, foi escolhida por 15 dos inquiridos, valendo uma percentagem de 30%, não tendo, no entanto, sido indicado qual o local a que se referiam. Registou-se um inquérito em que esta questão não foi preenchida.

O gráfico 3 ilustra os resultados agora descritos:

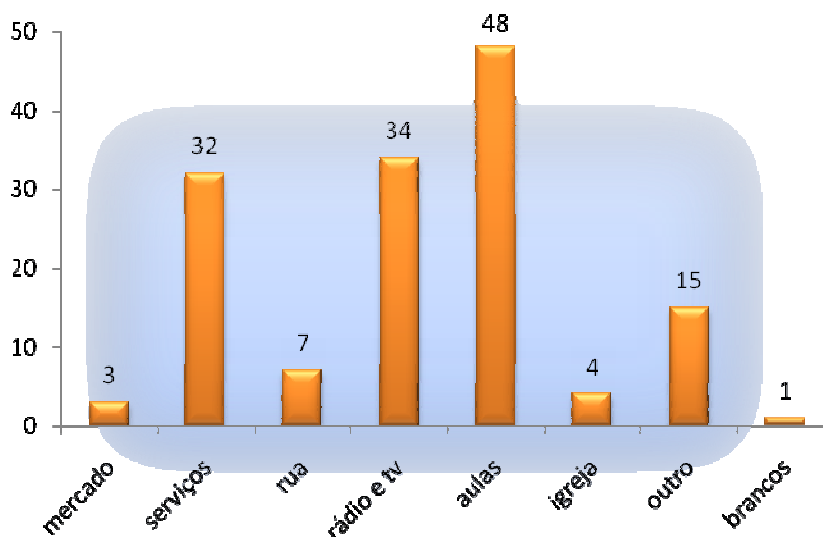


Gráfico 3 - Questão 3

Os resultados desta questão devem ser relacionados com os resultados da questão anterior, uma vez que ambas pretendem obter informação sobre os contextos de utilização da língua portuguesa – a questão dois refere-se aos contextos de utilização por parte dos jovens inquiridos, ao passo que a questão três se refere aos contextos de uso por parte das outras pessoas.

Tal como aconteceu na questão três, a opção *Nas aulas de Língua Portuguesa* foi a mais assinalada: 48 alunos assinalaram-na, o que representa 96% do total de inquiridos. Mais uma vez seria esperado que esta opção fosse escolhida por todos os inquiridos e, mais uma vez, tal não aconteceu. Visto que houve um caso de resposta em branco, também nesta questão houve um jovem que respondeu que não ouve as outras pessoas falarem em língua portuguesa nas aulas dessa disciplina, continuando a pensar-se que um dos alunos não terá prestado muita atenção às hipóteses de resposta, que não se terá concentrado suficientemente ou que não a terá percebido.

Com uma frequência inferior mas considerável de respostas surgem as hipóteses *Na rádio ou na televisão* e *Nos serviços públicos* – a primeira foi escolhida por 34 inquiridos e a segunda por 32, o que representa 68% e 64% do universo inquirido, respectivamente.

O contexto dos meios de comunicação audiovisuais, que já tinha sido referido na primeira questão como fonte de aprendizagem da língua portuguesa por cerca de metade destes jovens, aparece agora como contexto de uso verificado em mais de dois terços dos inquiridos aplicados. Isto vem confirmar a relevância dos meios de comunicação social, nomeadamente os audiovisuais, por disponibilizarem um espaço em que uma boa parte dos jovens convive com a língua portuguesa, espaço esse que é também visto como meio de aprendizagem da língua por metade deles.

Em relação à frequência do contexto *serviços públicos*, estabelecendo uma relação com a questão dois, verifica-se um grande aumento da percentagem de jovens que apontam este contexto. É interessante verificar que, enquanto contexto de uso da língua portuguesa por parte deles próprios, são poucos os inquiridos que apontam os serviços públicos, ao passo que, enquanto contexto de uso por parte das outras pessoas, estes espaços são referidos por quase o dobro dos jovens.

Isto poderá significar uma de duas hipóteses: apesar de verificarem o uso da língua portuguesa nos serviços públicos da sua área de residência, estes alunos não fazem questão de a usarem nessa circunstância; tal comportamento dever-se-á a uma falta de confiança relativamente à sua própria competência comunicativa, por comparação com os funcionários públicos, que faz com que, por segurança, seja mais provável a comunicação na língua local ou em tétum. Outra explicação, mais plausível, será o facto de os jovens não necessitarem ainda de interagir habitualmente com os serviços públicos e por isso não assinalaram com muita frequência este espaço como contexto em que eles usam a língua portuguesa, na segunda questão; por outro lado, eles conhecem ou já frequentaram os serviços públicos – eventualmente de forma passiva, acompanhando adultos – e muitos já ouviram aí a língua portuguesa, considerando que seria o suficiente para assinalar na terceira questão de inquérito que ouvem habitualmente as pessoas falarem em língua portuguesa nesses serviços.

Contrariamente ao que sucedeu quando foram comparados os resultados para o contexto *serviços públicos*, em que a frequência deste contexto na perspectiva do uso pelo próprio é baixa (questão dois) e a frequência do mesmo contexto como espaço de uso da língua portuguesa pelos outros é substancialmente maior (questão três), quando se comparam os resultados para o contexto *rua*, a frequência deste contexto é muito alta na perspectiva do uso do português pelo próprio (questão dois) enquanto a frequência do mesmo contexto como espaço de uso pelos outros é francamente baixa (questão três). De facto, quando se verificou que, na questão dois, inesperadamente, a maioria dos jovens inquiridos revelara usar a língua portuguesa na rua, com os colegas, pensou-se que esse pudesse ser um comportamento comum também às outras pessoas em tal espaço, o que seria verificado agora na questão três, na qual são indicados os contextos em que eles ouvem falar português, o que não aconteceu. Na verdade, seria surpreendente se os resultados fossem diferentes, no que se refere ao contexto *rua*, uma vez que qualquer pessoa que frequente a rua e, já agora, o mercado – também com uma frequência ainda mais baixa – verifica que a língua portuguesa não é muito usada espontaneamente nestes contextos, sendo raras as vezes em que se ouve falar português. Isto significa que, mesmo sabendo que as outras pessoas não falam habitualmente esta nova língua na rua, os jovens, numa atitude despreocupada e descontraída, usam (embora numa lógica de experimentação, como foi sugerido na questão dois) na rua, entre si, a língua que aprendem na escola, fazendo deles os principais agentes do transporte do português para as ruas de Timor-Leste.

Quanto ao uso da língua na igreja, mantém-se o que foi dito na interpretação dos resultados da segunda questão, que foram semelhantes, ou seja, o afastamento dos jovens da igreja e o facto de haver apenas uma vez por mês a missa em língua portuguesa fazem com que eles não usem nem ouçam as outras pessoas a falar português na igreja.

À semelhança do que aconteceu na questão dois, alguns jovens assinalaram *outro local*, não especificando qual. O número de alunos que o fizeram é exactamente igual, o que faz pensar que possam ter sido os mesmos que já o tinham feito na questão anterior. A explicação mais detalhada para este facto foi já avançada na descrição e interpretação

dos resultados questão dois, explicação essa que passa pela insuficiente compreensão de tudo o que era pedido na questão ou pelo reduzido esforço dos inquiridos.

Quarta questão – *É importante aprender a língua portuguesa porque:*

A questão quatro entra já no domínio da opinião dos inquiridos. Pretende-se perceber que importância os jovens atribuem à aprendizagem da língua portuguesa e qual a utilidade que vêem nela para o seu futuro. Esta questão da utilidade da língua influencia a motivação sentida pelos alunos e determina em larga medida o esforço que eles estarão dispostos a fazer para a aprender. A primeira hipótese traduz uma afirmação muito genérica sobre o papel da língua portuguesa em Timor-Leste e as restantes apontam para situações mais particulares onde o conhecimento do português pode ser útil.

Hipóteses de resposta:

R1 – *É uma das línguas oficiais de Timor-Leste.*

R2 – *Preciso dela para comunicar nos serviços públicos.*

R3 – *Preciso dela para continuar a estudar na escola e depois na universidade.*

R4 – *Pode servir para comunicar com as pessoas de outros distritos.*

R5 – *Sem saber a língua portuguesa, não vou conseguir um bom emprego.*

R6 – *Não é importante.*

Desde logo, salta à vista que ninguém escolheu a última hipótese, que afirma que não é importante aprender a língua portuguesa. Depois, há duas hipóteses que dominam em termos de frequência de ocorrência: 46 inquiridos, ou seja, 92% assinalaram a primeira resposta e 38, isto é, 76% escolheram a terceira hipótese. A referência aos serviços públicos (segunda resposta) foi assinalada por 22 alunos, que representam 44% do total de inquiridos. A quarta hipótese de resposta, que atribuía à língua portuguesa o papel de língua de comunicação entre os vários distritos de Timor-Leste, e a quinta hipótese, que ligava o facto de falar português à obtenção de um bom emprego, registaram um resultado bastante inferior – 14 ocorrências (28%) e 13 ocorrências (26%) respectivamente. Houve ainda uma resposta em branco e uma resposta nula (considerou-se nula uma resposta em que foi assinalada a hipótese *Não é importante* em

simultâneo com outra hipótese dado que, devido ao modo como é apresentada a questão, essa situação gerava um paradoxo).

Para visualizar os resultados, veja-se o gráfico 4:

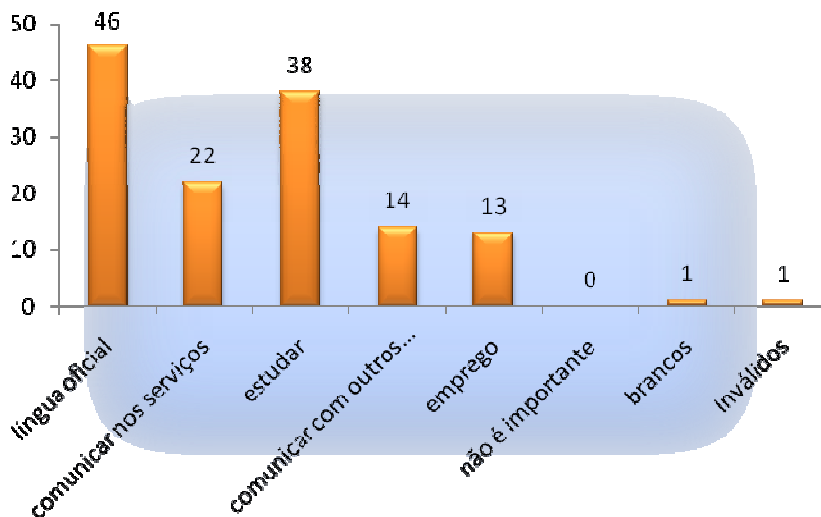


Gráfico 4 - Questão 4

O facto de ter o estatuto de língua oficial é suficiente para que quase todos os elementos deste grupo de jovens timorenses considerem importante aprender a língua portuguesa, o que não é, de todo surpreendente. Não é certo que os jovens tenham já uma ideia esclarecida das implicações que tem o facto de uma língua ser oficial, contudo, eles assistiram aos recentes desenvolvimentos da situação política do seu país, de onde surgiu a língua portuguesa associada a uma mudança radical operada a todos os níveis na sociedade timorense, e têm, nos últimos anos, ouvido muitos comentários e afirmações dos adultos relacionadas com a língua da nova democracia, o que fez aumentar a consciência de que aprender a língua portuguesa é agora importante.

A segunda mais assinalada foi a terceira hipótese de resposta, que aponta a língua portuguesa como um factor de garantia da continuidade do percurso escolar e académico. Compreensivelmente, esta seria, à partida uma das hipóteses de resposta mais naturais, já que estes estudantes têm vindo a fazer o seu percurso escolar em língua portuguesa (embora com todas as limitações que possam ter existido e continuem a existir, no que se refere à competência comunicativa de muitos dos professores) e sabem que vão continuar a fazê-lo. Para além disto, a elevada frequência desta resposta

significa que existe uma intenção bastante generalizada no seio da comunidade estudantil de continuar a sua formação. De facto, quem contacta com a realidade social de Timor-Leste pode com facilidade perceber que é dada pela maioria da população muita importância à formação dos jovens e que essa responsabilidade é assumida abertamente pelos jovens, até porque, havendo uma alta taxa de desemprego no país, as oportunidades de formação que aparecem são sempre bastante disputadas entre eles, sejam alunos das escolas, sejam jovens que já terminaram o seu percurso escolar ou até académico, sendo vistas simultaneamente como oportunidades de emprego e como ocupação do tempo livre.

Quanto à necessidade do uso da língua portuguesa nos serviços públicos, assinalada em menos de metade dos inquiridos, já foram tecidas algumas considerações no âmbito da análise dos resultados das segunda e terceira questões, verificando-se que muitos destes jovens não usam o português para comunicar com os serviços do estado, apesar de ouvirem as outras pessoas falar em português nesse contexto. No caso desta questão, os resultados situam-se entre aquela que foi a frequência na questão dois e a que se registou na questão três. Quer isto dizer que existe, entre os inquiridos, a consciência de que as necessidades de uso da língua portuguesa nos serviços públicos serão superiores ao uso efectivamente dado por eles; no entanto, apesar de uma parte considerável dos inquiridos (64%) ter já verificado que as outras pessoas usam esta nova língua oficial no contexto dos serviços públicos, são bastante menos aqueles que pensam ter necessidade de dominar o português na relação com os funcionários públicos, mostrando que não assimilam simplesmente o comportamento dos outros, adultos.

Apenas um pouco mais de um quarto dos inquiridos vê na língua portuguesa um instrumento útil para a comunicação com as pessoas de outros distritos, onde se falam línguas diferentes. Estes resultados são até lisonjeadores para a língua portuguesa, pois os timorenses têm já uma língua que desempenha essas funções há muito mais tempo, mesmo quando Timor era ainda uma colónia portuguesa – o tétum²²⁸.

²²⁸ Cf. João Paulo T. Esperança, Paula Cristina G. dos Reis (2001), «A língua portuguesa em Timor Leste: Um olhar sobre o passado e algumas sugestões para o futuro» in *Estudos de Linguística Timorense*, Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento, p. 134.

A quinta hipótese de resposta não foi assinalada por mais do que 26% dos jovens, o que significa que eles não associam a língua portuguesa à obtenção de um bom emprego, ou seja, à ascensão social. Os resultados obtidos na aplicação deste pequeno inquérito mostram que a consciência destes jovens contraria a tendência comum para a emissão de opiniões que associam a aprendizagem do português à obtenção de melhores empregos e que, por isso, é um factor de discriminação. Não quer dizer que não possa ser, de facto, factor de discriminação, quer dizer apenas que, na perspectiva destes jovens, não o é.

Quinta questão – Qual é a sua opinião relativamente ao método de ensino da língua portuguesa?

O objectivo desta questão era perceber a opinião dos alunos sobre as suas aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Para lhes facilitar a tarefa e com o objectivo de apenas confirmar a existência ou não de tendências nos resultados, foram dadas algumas hipóteses de resposta que permitiam apontar para problemas específicos, no caso de não considerarem o método de ensino suficientemente bom.

Hipóteses de resposta:

R1 – *O professor usa pouco a língua portuguesa nas aulas.*

R2 – *Deviam ser feitos mais exercícios.*

R3 – *Há falta de materiais.*

R4 – *Temos muito tempo para aprender a escrever e pouco para aprender a falar.*

R5 – *Temos muito tempo para aprender a falar e pouco para aprender a escrever.*

R6 – *O método de ensino é bom, porque consigo aprender bem.*

Olhando para os resultados de forma decrescente, relativamente à frequência de respostas, verifica-se que a hipótese mais vezes assinalada foi a sexta – *o método de ensino é bom* – por 33 alunos, ou seja, 66% do total de inquiridos. Depois, com muito menor expressividade, foram escolhidas três hipóteses: a terceira, que denuncia a falta de materiais, por 10 alunos (20%); a segunda, que reivindica mais exercícios, por 9 jovens (18%); a quinta, que considera que o tempo destinado à escrita é reduzido em

relação àquele que é reservado para a oralidade, por 8 alunos (16%). A quarta hipótese foi assinalada por 4 inquiridos (8%) e a primeira por apenas 2 (4%). Registou-se um caso de resposta inválida (foi considerada inválida uma resposta onde foram assinaladas em simultâneo as hipóteses quatro e cinco, que são completamente incompatíveis).

Veja-se o gráfico 5:

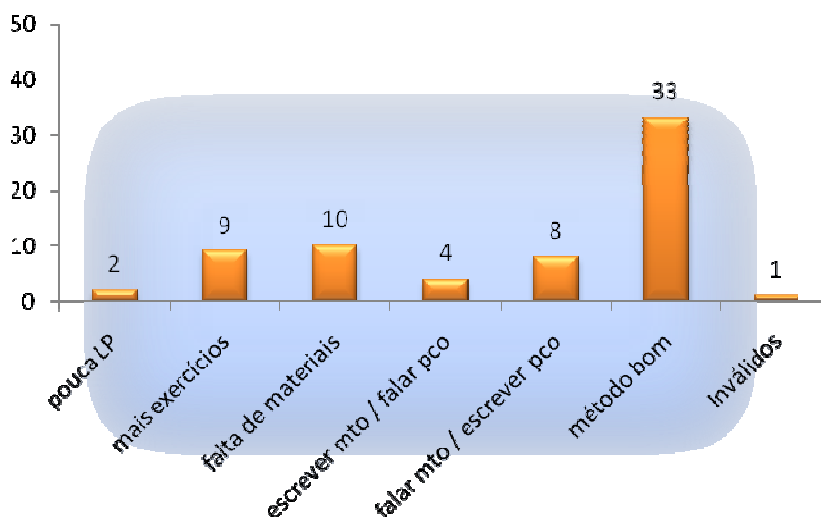


Gráfico 5 - Questão 5

Dos resultados, destaca-se o facto de dois terços dos jovens considerarem que o método de ensino é bom. Contudo, seis deles, para além de se mostrarem satisfeitos com o método de ensino, apontaram ainda alguns pontos fracos, em quatro dos casos, referindo a falta de materiais. Os restantes vinte e sete assinalaram apenas a hipótese que diz que o método é bom sem apontarem qualquer falha.

Quando se conhece presencialmente a realidade das escolas em Timor, é inesperado verificar uma diferença tão vincada ao comparar R6 com as restantes respostas, isto é, que os resultados dêem uma imagem tão positiva da satisfação dos alunos relativamente às aulas que recebem. Poder-se-á pensar que os inquiridos não têm competência para identificar as falhas das aulas que recebem através das hipóteses de resposta fornecidas – que um jovem aluno de catorze ou quinze anos não pode saber se deveriam ser feitos mais exercícios ou não, se o professor deveria usar mais ou menos a língua portuguesa nas aulas ou qual a proporção em que deveriam existir a prática oral e a escrita. Contudo, há muitas insuficiências na educação neste país, mas um problema detectável

à primeira vista, no contacto com os alunos em situação de aula, nomeadamente nas aulas de Língua Portuguesa no nível pré-secundário, é a falta de materiais. Mesmo na escola onde foi aplicado o inquérito, uma escola com boas condições físicas comparativamente a outras da mesma área geográfica, não há, nas aulas de língua, manuais para os alunos. Apesar disto, apenas dez dos alunos consideram que há falta de materiais e dois terços dão indicações de estarem satisfeitos com a forma como aprendem a língua portuguesa.

Esta incoerência que resulta da comparação dos resultados do inquérito com a realidade das aulas, referida no parágrafo anterior, dever-se-á à perspectiva limitada que os alunos em causa têm sobre o ensino. O ensino que eles conhecem é o ensino em Timor, particularmente, aquele que foi sendo feito desde 1999 / 2000. Neste período, apesar dos esforços de diversas instituições internacionais de cariz cooperativo, inclusivamente portuguesas, a qualificação do processo de ensino tem avançado lentamente, com algumas, embora ainda insuficientes, visíveis melhorias ao nível das infra-estruturas e do desempenho linguístico em língua portuguesa dos professores, mas com muitas demoras na sua formação pedagógica e didáctica (para não falar da científica) ao mesmo tempo que persiste a insuficiência de materiais didácticos e a falta de recursos para os criar nas escolas. Sendo assim, os alunos que responderam ao inquérito, tal como a maioria dos alunos timorenses deste nível de ensino e dos inferiores, não conhecem outro método, outras condições, não têm termo de comparação que os leve a detectar eventuais falhas ou pontos fracos nas suas aulas. Não tendo ainda a maturidade e formação suficientes para o fazer, só lhes resta considerarem que a forma como aprendem é boa, porque aprendem.

Sexta questão – *Pensa que a aprendizagem da língua portuguesa é:*

O objectivo da questão seis era perceber a perspectiva que os inquiridos têm sobre a dificuldade de acesso à língua portuguesa, isto é, se a língua é vista como algo acessível e atingível, que vale o esforço da aprendizagem ou se, pelo contrário, é tida como algo inacessível, o que, desde logo, reduz em larga medida a predisposição para o esforço que é requerido para a aprendizagem.

Hipóteses de resposta:

R1 – *Muito fácil*.

R2 – *Fácil*.

R3 – *Difícil*.

R4 – *Muito difícil*.

Estas quatro hipóteses de resposta foram aplicadas tal como estão: duas apontam para uma valoração positiva e as outras duas para uma valoração negativa, não havendo uma resposta neutra. No entanto, no momento da aplicação do inquérito, foi explicado aos inquiridos que, caso quisessem dar uma resposta intermédia – “mais ou menos” – teriam de assinalar simultaneamente as hipóteses R2 e R3. Desta forma, por um lado, os inquiridos eram encorajados a optar entre uma perspectiva positiva ou uma negativa, por outro lado, mantinham a hipótese de expressar uma valoração intermédia, caso considerassem existir alguns aspectos de *fácil* aprendizagem e outros de *difícil* aprendizagem na língua portuguesa.

A resposta mais frequente, para 21 (42%) dos jovens, foi aquela que não fazia parte das hipóteses de resposta – o “mais ou menos” – isto é, a escolha simultânea de R2 e R3. Depois, com números quase idênticos entre si, surgem as terceira e quarta respostas, assinaladas por 11 (22%) e 10 (20%) dos inquiridos, respectivamente. Com resultados menos expressivos, ficaram a segunda hipótese de resposta, escolhida por 4 alunos (8%), e a primeira, assinalada por apenas 2 (4%) deles. Consideraram-se inválidas as respostas de dois inquéritos, que assinalaram simultaneamente a primeira e a última hipóteses – *muito fácil* e *muito difícil* – demasiado extremadas para que possam representar uma valoração intermédia.

Veja-se o gráfico 6 correspondente aos resultados da questão 6:

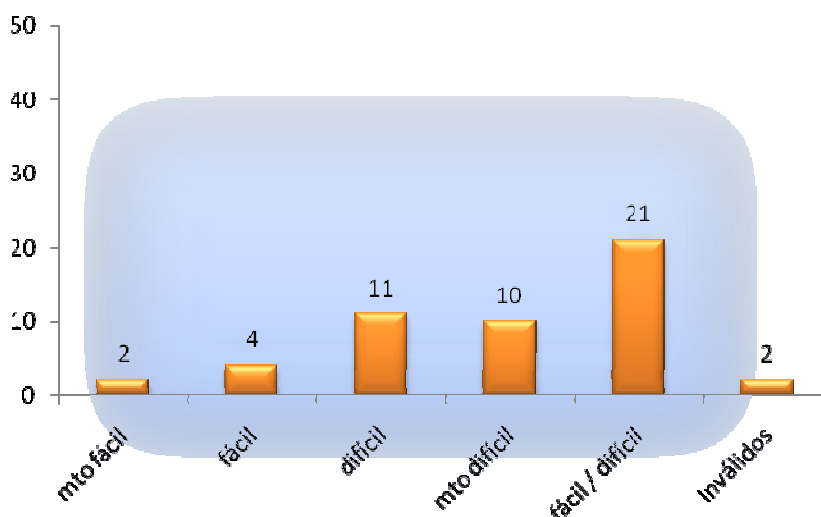


Gráfico 6 - Questão 6

Sobre estes resultados não há muito a dizer, a não ser que apenas uma das colunas se destaca com maior visibilidade – R2 mais R3, o “mais ou menos”. Isto significa que, uma considerável parte dos jovens inquiridos não vê especiais dificuldades na aprendizagem do português. Outros há, porém, que consideram difícil ou muito difícil essa aprendizagem. Juntando os resultados de R3 com os de R4, verifica-se que a frequência destas respostas com valoração negativa é exactamente igual à de R2 + R3, com valoração intermédia, o que traduz um certo equilíbrio, no sentido em que não apresenta a língua portuguesa aos olhos dos jovens alunos inquiridos como uma língua inacessível. Contudo, se se quiser fazer uma leitura mais desequilibrada dos dados, pode observar-se que as hipóteses de resposta com valoração positiva – R1 e R2 – representam somente 12% do total de inquéritos aplicados, o que é o mesmo que dizer que são muito poucos os alunos que pensam não ter dificuldades em aprender o português.

Verifica-se então que os alunos inquiridos não confirmam a ideia generalizada, sobejamente ouvida por quem frequenta o meio timorense, sobretudo o escolar, de que “a língua portuguesa é muito difícil”. No entanto, se estiver em causa uma comparação com a língua tétum e com a língua indonésia, a língua apontada como a mais difícil é, de longe, a portuguesa, como mostram os resultados de um inquérito aplicado no âmbito de uma caracterização do perfil sociolinguístico dos aprendentes de língua portuguesa em Timor-Leste por Ricardo Antunes, que explica que *se as línguas mais conhecidas e*

*difundidas são extremamente simplificadas, em termos gramaticais, morfológicos e sintáticos, então a LP surge com um grau de dificuldade mais acrescido.*²²⁹

Sétima questão – Que línguas já aprendeu durante a sua vida?

Para responderem à questão, os jovens tinham de escrever as línguas que já aprenderam, preenchendo espaços em cinco linhas diferentes, cada uma encabeçada por um número ordinal. Pretendia-se que o preenchimento das linhas fosse feito de acordo com os números ordinais, ou seja, à frente de 1º, o inquirido deveria escrever o nome da língua que aprendeu em primeiro lugar, à frente de 2º, o inquirido deveria escrever o nome da língua que aprendeu em segundo lugar e assim sucessivamente.

Quando os resultados foram contabilizados, verificou-se que a língua mais vezes indicada na primeira linha era a portuguesa. Significava que, para a larga maioria dos inquiridos, seria essa a língua materna – resultados impossíveis, contrários a todos os estudos conhecidos sobre Timor-Leste. Olhando para a globalidade dos resultados e tendo conhecimento do que apurou Antunes no já referido inquérito²³⁰, parecia que os alunos tinham ordenado as várias línguas que conhecem por níveis de importância, ou por graus de afinidade.

Foi então que se decidiu aplicar de novo esta questão, dividindo-a em duas, continuando a pedir aos jovens para ordenar numa sequência temporal as línguas por si aprendidas, numa questão (7a), e pedindo-lhes para ordenar as línguas de acordo com a importância que lhes atribuem para a sua vida futura, na outra (7b).

Estas questões foram aplicadas ao mesmo grupo de alunos, que, por circunstâncias diversas, ficara entretanto reduzido a 43 elementos, alterando-se assim, para estas duas questões, o universo de inquiridos, em termos de número.

²²⁹ Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, p. 217.

²³⁰ Nos resultados do inquérito de ANTUNES, em Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *op. cit.*, a língua portuguesa é a preferida, em comparação com o tétum e o indonésio.

Sétima questão (a) – Que línguas já aprendeu durante a sua vida?

O objectivo desta questão era ajudar a traçar um perfil linguístico dos inquiridos ao nível da aprendizagem de línguas. Esta questão é importante para determinar qual é a ordem pela qual os alunos contactam com as diversas línguas existentes em Timor-Leste, faladas ou pertencentes ao currículo escolar, e assim ter a noção de quais são, normalmente, as línguas aprendidas antes da LP ou ao mesmo tempo, para que possam ser pensadas e aplicadas estratégias de forma mais consistente, isto porque *aqueles que aprenderam uma língua sabem muito acerca de várias outras línguas, sem que necessariamente se dêem conta disso. A aprendizagem de mais línguas possibilita geralmente a activação deste conhecimento e torna-o mais consciente, o que é um factor a considerar e não a ignorar.*²³¹

Depois de ficar bem claro, na segunda aplicação desta questão, o que se pretendia que os inquiridos fizessem, eles nomearam as línguas que já aprenderam, preenchendo espaços em cinco linhas diferentes, cada uma encabeçada por um número ordinal.

O gráfico 7 mostra os resultados:

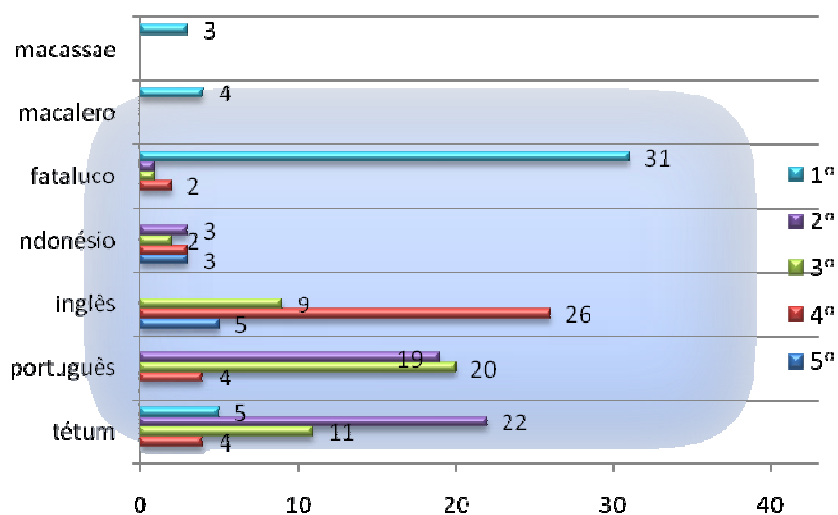


Gráfico 7 - Questão 7a

²³¹ Conselho da Europa (2002), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, 2ª ed., (tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial soares, traduzido a partir da edição em língua inglesa *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001), Porto, Asa, p. 233.

Verifica-se que a língua mais vezes referida em primeiro lugar foi a língua fataluco, por 31 dos inquiridos, o que representa cerca de 72%. Ainda há outras três línguas que têm o estatuto de “primeira língua” no percurso de aprendizagem²³² linguística destes jovens: a língua tétum foi a primeira para 5 deles (12%), o macalero para 4 (9%) e o macassae para 3 (9%). Lembrando que o inquérito foi aplicado a jovens estudantes, em Lospalos, no distrito de Lautém, é com muita naturalidade que o fataluco se posiciona como a língua materna da maioria, pois é a língua local falada na zona do distrito onde foi aplicado o inquérito. Com igual naturalidade se percebe que alguns alunos indiquem o macassae e o macalero, visto que são línguas locais faladas em outras zonas do mesmo distrito e, no caso do macassae, também no distrito vizinho. Esta situação – a maioria dos alunos do ensino pré-secundário ter como língua materna a língua local da zona onde estuda – estende-se aos restantes distritos e é uma situação que os professores de língua devem ter em conta. Contudo, também se dá por vezes o caso de alguns alunos poderem ter como língua materna uma língua de outro distrito distante, como acontece com os cinco inquiridos que apontaram o tétum.

Em segundo lugar, no percurso de vida destes jovens, aparecem o tétum e o português; o tétum, para 22 deles (51%), e o português, para 19 (44%). Em dois casos, foram referidas as duas línguas em simultâneo. Estes resultados parecem dizer que existem dois grupos de inquiridos com percursos de vida diferentes – um que aprendeu primeiro tétum e depois português, outro que aprendeu primeiro português – o que não é verdade. A explicação vem do facto de, para a maioria dos jovens timorenses, o primeiro contacto significativo com a língua portuguesa acontecer na escola a par, em particular no distrito de Lautém, do tétum. Logo, eles deveriam ter colocado em simultâneo as duas línguas na segunda posição. Contudo, apesar de poderem nomear duas ou mais línguas em cada linha, os alunos optaram por referir apenas uma. Crê-se que esta opção tenha contribuído em larga medida para a divisão registada nos resultados, visto que uns colocaram a língua portuguesa em segundo lugar e a língua tétum em terceiro, outros fizeram o contrário, de modo mais ou menos arbitrário, se bem que o tétum tenha sido referido em terceiro lugar com menor frequência. De facto, juntando os resultados das

²³² Nesta questão não se distingue *aquisição* de *aprendizagem*, usando-se este último termo com os dois significados por motivos meramente práticos. Contudo, esta diferença existe. (Cf. 2.4.: *Aquisição Vs Aprendizagem e Ensino Comunicativo*).

segunda e terceira posições, os resultados são equilibrados – 33 para o tétum e 39 para o português.

Da explicação do parágrafo anterior depreende-se que o contacto com a língua portuguesa acontece, de um modo geral, em segundo lugar na vida dos estudantes timorenses – depois do tétum, nas zonas onde esta é a língua materna, e ao mesmo tempo que o tétum, nas zonas onde não é. Logo, é importante não negligenciar esta proximidade entre as referidas línguas, no percurso de aprendizagem dos alunos de língua portuguesa.

No quarto lugar, predomina a língua inglesa, o que quer dizer que esta língua chega aos jovens já depois do português e do tétum, acontecendo esse contacto também na escola. O inglês, devido à sua global difusão e à proximidade geográfica da Austrália, é uma língua necessária para os timorenses, com presença futura assegurada, da qual importa conhecer o posicionamento no percurso de aprendizagem de línguas dos aprendentes. Interessa saber se eles já adquiriram algumas competências nessa língua antes de contactarem com o português, o que não é o caso dos inquiridos, alunos do nível pré-secundário. Tentando explicar este interesse, refira-se que as línguas nacionais, que são aprendidas em primeiro lugar, juntamente com o indonésio, muito usado nos níveis mais avançados do ensino público, têm, em certos aspectos, uma complexidade menor quando comparadas com o inglês ou o português. Para ilustrar, lembrem-se as palavras de Esperança ao alertar para a dificuldade que sentem os aprendentes timorenses perante *a complexidade das conjugações verbais. Os verbos em tétum e bahasa não têm variação de pessoa, número, modo, aspecto. No tétum, o tempo é marcado por palavras próprias como «ona» (passado), «sei» (futuro), «atu» (na eminência de ser feito ou acontecer)*²³³. São questões deste género que tornam particularmente difícil a aprendizagem de línguas mais complexas – invariavelmente o português ou o inglês. Pegando ainda no exemplo anterior, quem ensina a língua portuguesa em Timor sabe por experiência própria que, de um modo geral, os aprendentes com conhecimentos prévios de inglês conseguem compreender melhor estas questões de tempo, modo e aspecto, dado que essa língua apresenta também estruturas verbais complexas, embora

²³³ João Paulo Tavares Esperança (2001), *Estudos de Linguística Timorense*, Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento, p.162.

menos que a língua portuguesa²³⁴. Nesses casos, a língua inglesa funciona como uma primeira instância de contacto com estruturas verbais complexas, facto que não pode ser ignorado pelos professores. No entanto, os resultados deste inquérito mostram que, para estes jovens do ensino pré-secundário, a língua portuguesa surge logo no momento seguinte à aprendizagem de uma ou duas línguas locais e a língua inglesa chega apenas em momento posterior, fazendo com que seja muito pertinente haver, da parte do professor, uma atenção especial às questões resultantes da diferença em termos de complexidade entre a língua portuguesa e a(s) língua(s) previamente conhecida(s).

Sétima questão (b) – Qual é a língua mais importante para o seu futuro?

Tendo a proximidade geográfica da Indonésia e da Austrália e estando tão distantes de outras comunidades linguísticas de língua portuguesa, os jovens timorenses precisam de uma forte motivação para se esforçarem na aprendizagem do português, quando têm o tétum para comunicar a nível nacional e precisam de saber inglês e indonésio para poderem aproveitar as potencialidades dos países vizinhos. Era pertinente ter a noção da necessidade sentida pelos alunos em relação à aprendizagem da língua portuguesa, comparativamente com as outras, pois, quanto mais necessidade é sentida e mais utilidade é esperada para uma língua, mais empenho é aplicado na sua aprendizagem. Por isso, foi incluída esta questão, formulada com o adjectivo *importante*, que, por ser mais familiar aos jovens, substituiu o adjectivo *necessária*.

Os inquiridos tinham que numerar de um a cinco as línguas apresentadas; não havendo a obrigatoriedade de atribuir um número a apenas uma língua; figuravam nas hipóteses de resposta as línguas tétum e português, por serem as oficiais, e o inglês e o indonésio, por serem as principais concorrentes no território de Timor-Leste. Ainda havia um espaço em branco para ser apontada outra.

²³⁴ RUAK partilha, por experiência própria, da opinião que o português é *de difícil aprendizagem, aprendia-se, com menos dificuldade [...] o inglês e, com muito mais desembaraço, o bahasa indonésio*. (Taur Matan Ruak (2001), «A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões, p. 41).

Veja-se o gráfico 8, que mostra os resultados:

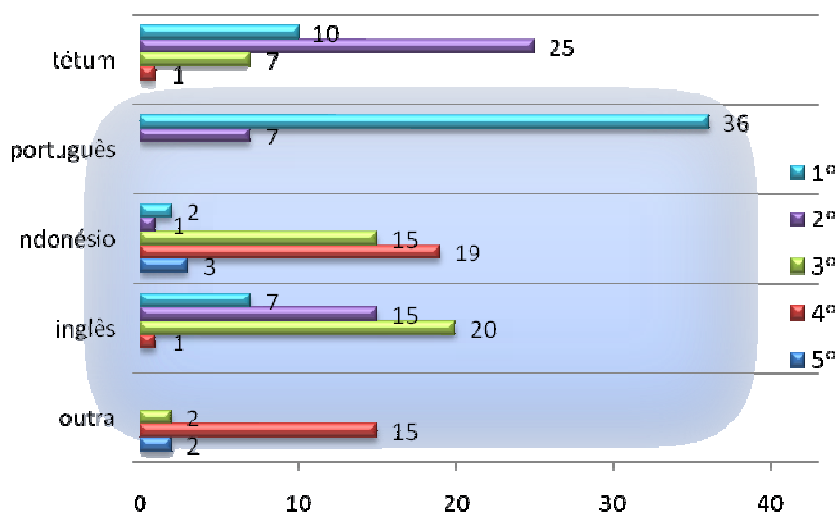


Gráfico 8 - Questão 7b

Desde logo, salta à vista a enorme predominância da língua portuguesa como a mais importante, na perspectiva dos inquiridos. Em 36 inquiridos, que representam 84% do total, ficou registada a valorização do português, língua à qual é atribuído um papel de relevo no futuro. Aqueles que não a classificaram com o número um usaram o número dois, o que significa que todos os alunos inquiridos vêem a língua portuguesa como a mais importante (a maioria) ou como a segunda mais importante (minoria). Quer isto dizer que os jovens sentem muita necessidade de a aprender e estarão dispostos a esforçar-se para isso, eventualmente até mais do que para aprender as outras línguas.

A segunda posição neste *ranking* foi atribuída com mais frequência ao tétum, por 25, ou seja, perto de 52% dos jovens alunos, reforçada por 10 inquiridos em que aparece na primeira posição. Estes resultados conferem à língua tétum um lugar de destaque nas prioridades dos jovens timorenses, seguramente porque, sendo língua oficial, ela lhes poderá trazer vantagens no futuro. Contudo, é algo ensombrada pela presença do português, que é visto como a língua que mais garantias dá de utilidade para os tempos vindouros.

Como terceira língua, foram referidas as línguas inglesa e indonésia com resultados não muito desequilibrados – 20 inquiridos (47%) escolheram a língua inglesa e 15 (35%) escolheram a língua indonésia. Tendo em conta apenas a frequência com que cada

língua foi colocada na terceira posição, parece haver uma distribuição do estatuto de terceira língua mais importante por estas duas. Todavia, isso não corresponde à verdade, já que a língua inglesa também foi referida como segunda língua por 15 inquiridos e como primeira por 7; já a língua indonésia foi referenciada em quarto lugar por 19 dos jovens, o que puxa a sua valorização para uma posição mais baixa, comparando com o inglês.

Para este maior prestígio que a língua inglesa goza, entre estes jovens, perante a língua indonésia, concorrem factores como o enorme prestígio internacional e a reconhecida utilidade do inglês, a que os timorenses não são indiferentes. Para além disto, tem existido, nos últimos anos, em Timor-Leste, uma comunidade internacional significativa, que usa o inglês como língua de trabalho, língua que tem sido também proporcionadora de trabalho remunerado para muitos jovens (mais velhos), sobretudo como intérpretes ou tradutores. Por outro lado, os jovens inquiridos percebem que o indonésio pode ter um papel de relevo no seu futuro, até porque lhe conhecem o anterior estatuto – em muitos casos, estes jovens viram familiares mais velhos fazerem o percurso académico na Indonésia, que tinha sido, nas três décadas finais do século vinte, a língua de ensino e de investigação, por isso, do conhecimento. Porém, as atrocidades cometidas neste país, no período de domínio indonésio, terão ainda o seu peso para a desvalorização da língua indonésia.

De um modo geral, os resultados do inquérito mostram que a língua portuguesa é aquela em que os jovens depositam maiores expectativas, seguida pela língua tétum, as duas línguas oficiais. Depois, é o inglês que lhes dá garantias de futuro. Todos os alunos deram um número de ordem a estas três línguas, no entanto, nem todos classificaram a língua indonésia ou o fataluco (referida em *outra*), mostrando que não sentem necessidade de as usar na sua vida.

Na resposta *outra*, muitos dos inquiridos (24, ou seja, cerca de 56%) não escreveram nada. Os 19 que o fizeram referiram a língua fataluco quase sempre em quarto lugar, que é o mesmo que dizer o último, já que apenas 6 alunos chegaram a usar o número cinco. Isto faz transparecer uma desvalorização da língua materna, uma língua local. Por outras palavras, os jovens não vêm na sua língua materna, que sabem ser uma língua local, muita utilidade para o futuro, o que, a confirmar-se em outros distritos, poderá ser

um factor de fragilização das línguas locais no território de Timor-Leste, com a excepção do tétum, que está já mais prestigiado e reforçado pelo estatuto de língua oficial, como se verifica pela sua posição de força na segunda posição deste *ranking*. Diferentemente desta língua, que já foi codificada e começou a ser estudada cientificamente, as restantes línguas de Timor existem quase exclusivamente em registo oral, situação que lhes confere poucas garantias de longevidade. Perante este cenário, num território que assiste a uma alteração significativa do panorama linguístico, não se pode avançar com o ensino da língua portuguesa sem também olhar para as consequências deste reencontro da língua lusa com o povo *maubere*, sob pena de se ignorarem as recomendações constantes na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, da qual se transcrevem em seguida dois pontos bem a propósito.

[Artigo 7º, nº 1] *Todas as línguas são a expressão de uma identidade colectiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.*

[Artigo 9º] *Todas as comunidades linguísticas têm o direito a codificar, estandardizar, preservar, desenvolver e promover o seu sistema linguístico, sem interferências induzidas ou forçadas.*²³⁵

Oitava questão – Concorda com a presença da língua portuguesa como língua oficial em Timor-Leste?

Com esta questão, pretendia-se verificar a aceitação da presença da língua portuguesa em Timor-Leste e, de modo muito simples, verificar se existia alguma tendência na natureza da aceitação, que era prevista. É importante este aspecto, porque, para estes alunos, aprender e usar a língua portuguesa, uma língua que vem de fora, significa também aceitar e contribuir para a sua presença em Timor; logo, se o grau de aceitação for elevado, também a aprendizagem pode ser influenciada positivamente.

Hipóteses de resposta:

R1 – *Concordo, porque nos liga aos outros países que falam português.*

R2 – *Concordo, porque existe uma boa relação histórica com Portugal.*

R3 – *Concordo, porque o português pode ajudar o tétum a evoluir mais.*

²³⁵ UNESCO (1996), *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, Barcelona.

R4 – *Não concordo. Só deve ser o tétum.*

R5 – *Não concordo. Acho que devia ser a língua _____.*

A resposta que surgiu com mais frequência foi a primeira, escolhida em 44 inquiridos, ou seja, 88% do total. No entanto, uma vez que, nesta questão, os inquiridos podiam seleccionar mais do que uma hipóteses de resposta, verificou-se um equilíbrio na frequência das respostas, muito embora a primeira tivesse sido a mais assinalada: a segunda mais assinalada foi a R3, por 39 vezes (78%), e a terceira foi a R2, por 38 vezes, isto é, 76% das possíveis. R4 e R5 não foram escolhidas por qualquer dos inquiridos e 2 respostas, onde tinham sido marcadas em simultâneo uma hipótese com *concordo* e outra com *não concordo*, foram consideradas inválidas por razões óbvias.

Veja-se o gráfico 9:

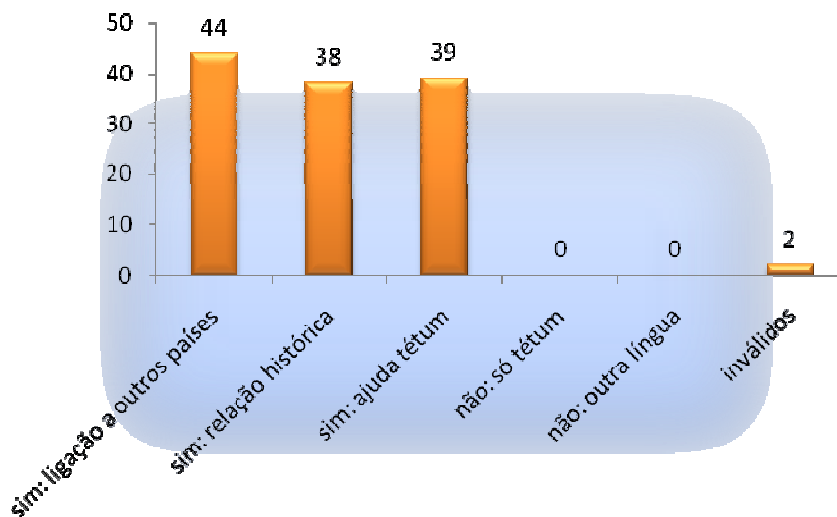


Gráfico 9 - Questão 8

De facto, os resultados confirmaram o que se previa: existe uma aceitação generalizada da presença da língua portuguesa em Timor-Leste. Contudo, deve salientar-se o facto de essa aceitação representar 100% do universo de inquiridos, pois ninguém escolheu qualquer das hipóteses que ia contra – R4 e R5.

Embora sem grande expressividade, devido ao equilíbrio registado entre os resultados das três hipóteses de resposta favoráveis à do português em Timor, a resposta mais vezes escolhida foi a primeira, que tem na ligação a outros países de língua portuguesa o

factor que determina essa aceitação, o que pode levar ao estabelecimento de uma relação entre a atribuição de grande importância à língua portuguesa na vida futura (questão 7b) e a possibilidade de, com ela, se deslocarem para esses países à procura da melhoria das suas condições de vida.

Verificou-se a ampla aceitação, no entanto, fica por esclarecer a tendência quanto à natureza dessa aceitação, dado que os resultados foram equilibrados, não existindo nenhuma tendência clara. Isto pode ter acontecido devido principalmente a dois factores. Por um lado, a presença do aplicador do inquérito, professor português, poderá ter intimidado os inquiridos, que se viram compelidos a responder de acordo com a presença da língua portuguesa no seu país. Se foi este o caso, terão pensado que, assinalar mais do que uma resposta favorável, com *concordo*, indicaria ainda mais aceitação, marcando, por isso, todas as hipóteses favoráveis. Por outro lado, poderá ser verdadeira a sua posição marcadamente de acordo com a adopção do português como língua oficial, porém, as hipóteses de resposta não foram bem interpretadas e os jovens optaram por assinalar mais do que uma, julgando que, com isso, reforçariam a sua posição, ou, simplesmente, as hipóteses de resposta eram poucas e as três favoráveis estavam de acordo com a sua perspectiva.

Nona questão – Durante quanto tempo acha que o português se deve manter como língua oficial?

A questão nove tinha o propósito de medir a aceitação generalizada que já se previa existir na questão anterior. Agora que se sabe que os jovens concordam com a presença da língua portuguesa em Timor-Leste, trata-se de perceber até quando eles pensam que deverá permanecer como língua oficial.

Hipóteses de resposta:

R1 – *Para sempre, porque faz parte da história do país.*

R2 – *Durante o tempo necessário. Ou seja, até o tétum ser a língua do governo, da justiça, da educação, do sistema de saúde, da ciência, da informação e do comércio nacional e internacional.*

R3 – *Durante pouco tempo (dez ou quinze anos).*

R4 – *Não concordo com a escolha da língua portuguesa como língua oficial.*

Descrevendo os resultados de modo decrescente, a primeira hipótese de resposta foi escolhida por 32 dos jovens inquiridos (64%). Com muito menor frequência, a segunda resposta foi assinalada por 8 dos alunos (16%) e a terceira por apenas 4 (8%). Ninguém assinalou R4 e 6 respostas foram consideradas inválidas por terem sido assinaladas duas hipóteses.

O gráfico 10 mostra os resultados da questão 9:

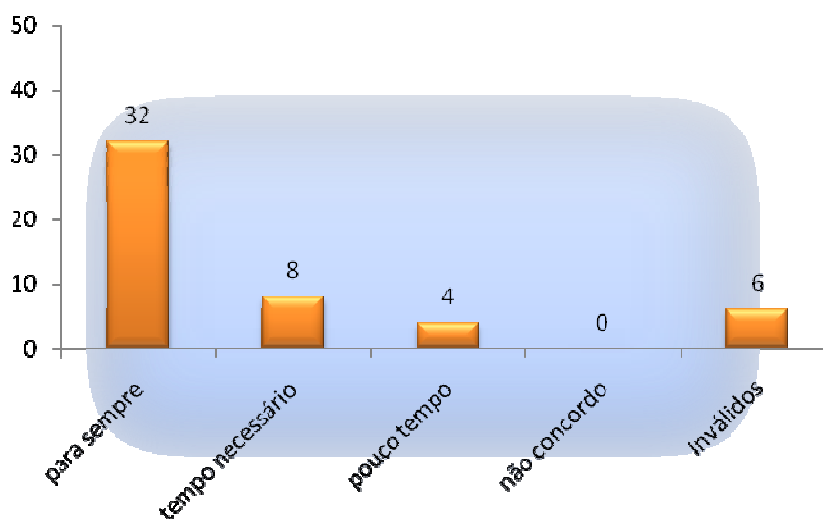


Gráfico 10 - Questão 9

É de assinalar a predominância da resposta que preconiza a permanência eterna do português em Timor-Leste. Contudo, tendo em conta a perspectiva de unanimidade que dão os resultados da questão oito, que conferem à língua portuguesa uma aceitação inequívoca, estes resultados vêm relativizar os anteriores, uma vez que uma parte dos inquiridos não desperdiçou a oportunidade de demonstrar que ambiciona para o seu país uma situação em que o português não seja eternamente necessário. Isto é, existe unanimidade em concordar com a presença da língua portuguesa, mas não necessariamente para sempre.

No entanto, não se deve desvalorizar os resultados, que dizem que, considerando apenas as respostas válidas, cerca de 73% dos jovens inquiridos manifestaram a vontade de continuar a ter para sempre, em Timor-Leste, a língua portuguesa. Muito embora considerando mais uma vez que existe a possibilidade de os resultados terem sido

influenciados pela presença do aplicador, eles são suficientemente expressivos para que se pense que, entre estes jovens alunos do ensino pré-secundário, há uma disponibilidade muito grande para a aprendizagem da língua portuguesa, com perspectivas de utilização futura.

Ainda um comentário ao facto de apenas oito inquiridos terem escolhido a segunda resposta. Esta hipótese de resposta era a que expressava uma ambição maior em relação ao futuro do tétum, pelo que seria de certa forma expectável que os jovens tornassem essa ambição visível, escolhendo com maior frequência R2, que, não negando o português, valorizava o tétum. Isso, de facto, não aconteceu. Admite-se, no entanto, que, caso o inquérito tivesse sido realizado em Díli, os resultados indicariam uma perspectiva diferente sobre o futuro da língua tétum, pois, diferentemente daquilo que acontece com os habitantes de outros distritos, os jovens de Díli viram já a sua língua materna adquirir o estatuto de língua oficial, sendo natural que ambicionem o seu desenvolvimento e valorização no futuro, a ponto de diminuir a necessidade da presença da língua portuguesa.

Décima questão – *Gostaria de visitar Portugal, se fosse possível?*

A última questão do inquérito serve para ilustrar a atitude dos inquiridos em relação a Portugal e, por extensão, aos portugueses. Para que a questão não fosse colocada de modo demasiado directo, por exemplo, “gosta de Portugal?” ou “gosta dos portugueses?”, com uma probabilidade maior de levar a que os resultados fossem influenciados pela presença do aplicador, optou-se por uma forma menos evidente de sondar o posicionamento afectivo dos jovens alunos.

Hipóteses de resposta:

R1 – *Sim, muito.*

R2 – *Sim.*

R3 – *Não.*

A primeira hipótese de resposta foi a mais assinalada, por 33 (66%) dos jovens e a segunda foi escolhida por 17 (34%). A resposta R3, não foi apontada em qualquer inquérito.

Veja-se o Gráfico 11:

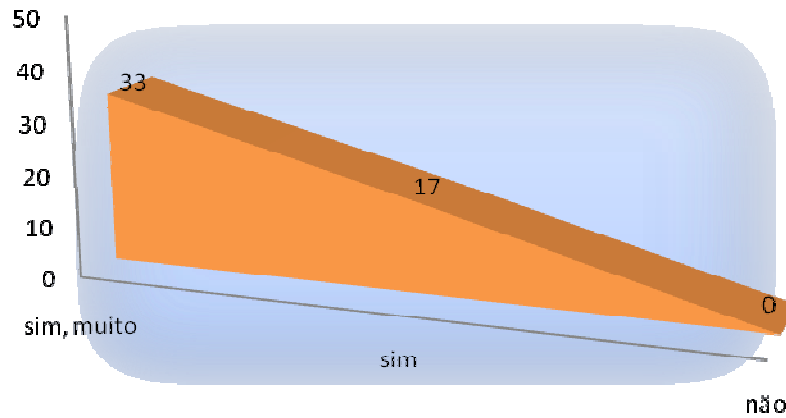


Gráfico 11 - Questão 10

Observando o gráfico, pode perceber-se a vincada tendência para a diminuição da frequência das respostas à medida que se vai olhando para a direita, onde se encontra a resposta negativa. Admite-se obviamente a hipótese de que os jovens tenham, sem excepção, dito que gostariam de visitar Portugal pelo mesmo motivo que admitiriam o interesse em visitar outro país qualquer – por curiosidade face ao desconhecido – enfraquecendo a validade desta questão para medir de algum modo a afectividade deles em relação a Portugal e aos seus habitantes. Porém, os dois terços de inquiridos onde foi assinalada a primeira resposta, que indica a vontade de visitar Portugal sem reservas, mostram que não há certamente qualquer tipo de animosidade direccionada aos portugueses – factor que impediria este generalizado interesse.

Também é de considerar que, devido ao reduzido conhecimento que os jovens timorenses (e não só os jovens) têm do país que é Portugal, onde se fala português, a imagem que eles têm deste país é criada a partir da imagem e dos comportamentos dos portugueses que trabalham em Timor-Leste. Logo, a grande vontade de visitar Portugal manifestada no inquérito terá uma relação com a aceitação da presença dos portugueses e da língua portuguesa no seu país. Por outro lado, existe uma forte ligação de Portugal e da língua portuguesa com a identidade cultural timorense²³⁶, facto ao qual os mais

²³⁶ Cf. 1.4.: *Língua Portuguesa – Factor de Identidade*.

jovens não poderão ser indiferentes. Acresce ainda que, tendo em conta as enormes diferenças ao nível do desenvolvimento global e a maior modernização do país e da sociedade portuguesa, a apetência natural das gerações mais jovens por aquilo que representa uma novidade, terá também sido determinante para os resultados obtidos.

4.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos visados pelo inquérito são alguns dos primeiros que fizeram todo o percurso escolar em língua portuguesa, embora se reconheça que tal afirmação se possa revestir de alguma falsidade, em particular nos primeiros anos, devido ao fraco domínio da língua pelos professores, à falta de materiais em português e a diversos outros factores como a inconstante estabilidade política e social, impeditivas da realização contínua das actividades lectivas.

A língua portuguesa chegou aos jovens através da escola. Foi esse o espaço privilegiado de contacto com esta língua nova, com um papel central na sua aprendizagem. Salvo raras excepções, não foi a família que ensinou o português, que, fora da escola, foi aprendido também graças à leitura de jornais livros ou revistas.

Quanto ao uso dado à língua portuguesa, este recai naturalmente sobre o domínio educativo, o contexto de uso mais habitual. Contudo, numa atitude de experimentação, desde logo reveladora de uma aceitação generalizada face à língua, a língua portuguesa vai começando a ser também usada, entre amigos, na rua ou na escola. Já nos serviços públicos não é sentida grande necessidade de saber português, onde se pode usar a língua local ou o tétum, que também é língua oficial. Embora com muito pouca frequência, em casa, nos raros casos em que os pais dominam a língua portuguesa, esta é usada esporadicamente.

Quando se fala da perspectiva do uso que as outras pessoas dão à língua portuguesa, fora das aulas de língua, o português é usado nos meios de comunicação audiovisual e serve para comunicar nos serviços públicos. Embora entre amigos se vá experimentando o português, na rua, não é ouvido.

É sentida a necessidade de aprender português sobretudo porque é língua oficial e porque é a língua que permite a continuação do percurso escolar e, depois, académico. Porém, não será condição essencial para a garantia de um bom emprego.

Quanto à aprendizagem da língua portuguesa, não há grande exigência relativamente à qualidade das aulas; não havendo um termo de comparação com outras realidades, mesmo com poucos materiais e com défice de competência linguística de grande parte dos professores de português, o método de ensino é considerado bom. Contudo, a língua portuguesa não é vista como uma língua fácil de aprender, todavia, a dificuldade que representa é moderada.

No percurso de aquisição ou aprendizagem de línguas, a língua portuguesa aparece em segundo lugar, logo a seguir a uma das línguas locais, que preenche o lugar de língua materna. Com a excepção daqueles que nasceram numa comunidade de língua tétum, a aprendizagem do português faz-se a par da aprendizagem do tétum e representa um primeiro contacto com uma língua, em muitos aspectos, mais complexa do que aquelas que se falam em Timor-Leste.

É à língua portuguesa que é atribuída maior importância para a vida futura. A par do português, o tétum também tem lugar de destaque, se bem que seja um pouco desvalorizado no *confronto* com o português. Depois, aparece o inglês e ao indonésio é atribuída ainda menos importância. As línguas locais ficam fragilizadas num *ranking* de línguas mais importantes, o que traz à discussão a pertinência da associação do ensino da língua portuguesa à consciencialização de que é necessário valorizar as línguas locais, sob pena de estas perderem a utilidade e acabarem por desaparecer.

É unânime a aceitação da presença da língua portuguesa em Timor-Leste, no entanto não existe uma tendência muito clara relativamente à razão dessa aceitação, prevalecendo com pouca expressividade a justificação de ser um factor de ligação a outros países do mundo de língua oficial portuguesa.

É generalizada a perspectiva da permanência eterna da língua portuguesa em Timor-Leste e poucos são os que ambicionam para o tétum um papel de maior destaque no

futuro, em substituição do português. Ao mesmo tempo, existe uma atitude positiva em relação a Portugal e aos portugueses.

5. CAPÍTULO V: CONCLUSÕES

Timor-Leste está ligado a Portugal há cerca de cinco séculos. De lá para cá, o tempo foi-se encarregando de trazer os acontecimentos com os quais foi construindo uma história comum, cimentando laços profundos e misturando os seus *perfumes culturais*, na terra da madeira perfumada. Hoje, todos dizem que já não há sândalo, contudo, *em Timor, esta língua [portuguesa] é perfumada como o sândalo*²³⁷ e, depois de duas décadas e meia em que foi abafado, o português tornou-se a principal razão para o regresso dos portugueses a esse distante país.

Originalmente, a introdução da língua portuguesa em Timor-Leste e a aproximação dos timorenses a esta língua aconteceu devido ao estabelecimento de estruturas de comércio, que despertaram novas necessidades de comunicação, ligadas a interesses económicos. Por outro lado, as actividades de missionação deram os seus frutos, criando afinidades de âmbito religioso, motivadoras de necessidades de comunicação na relação com a Igreja, estruturada em português. Pode, em suma, dizer-se que o germinar da língua portuguesa em Timor-Leste se deu por motivações materiais e espirituais. Vários séculos depois, voltando a haver a necessidade de introduzir o português neste país, deve olhar-se para a História sem a ignorar. Isto significa que é de vital importância tornar a despertar as mesmas necessidades de comunicação de âmbito material e espiritual. Para consegui-lo, é necessário, numa perspectiva diferente do que se tem feito até aqui, olhar estrategicamente para estes sectores, direccionando os planos de ensino do português para uma intervenção mais activa nas suas estruturas, no sentido de alargar rapidamente a eles a presença da língua portuguesa e, conseqüentemente, aumentar a motivação para a aprendizagem do português. Convém lembrar que as estruturas de comércio estão maioritariamente a cargo de indivíduos oriundos da Indonésia, China ou Austrália, sendo a participação portuguesa, como é compreensível pela distância geográfica, mais diminuta, e que, na organização da Igreja, pelo menos na franja que contacta mais directamente com a população, o uso do português também não é já habitual.

²³⁷ P.e João Felgueiras (2001), «As Raízes da Resistência», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões, p. 49.

Os tempos agora são outros e, se no início, foi a Igreja que assumiu uma importância decisiva, agora é o Estado português chamado a ter um papel fulcral, que ficará para sempre associado ao resultado futuro (bem ou mal sucedido) da reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste, decidida por vontade própria dos timorenses. É por isso que todos os participantes neste processo devem ser os agentes de uma intervenção devidamente preparada técnica e cientificamente, à altura das expectativas, que, diga-se, não são baixas – trata-se de participar na capacitação de todos os timorenses para o uso efectivo da língua portuguesa, na sua dimensão de língua oficial. É claro que, para realizar uma tarefa tão trabalhosa, de forma metódica, reflectida e adequada, será necessário bastante tempo.

O tempo não será o maior problema para o sucesso da tarefa, pelo que não é necessário agir na base da urgência, actuando sempre a curtíssimo prazo, de modo pouco fundamentado e planeado, como se se receasse, que, com o passar do tempo e a demora dos resultados, os timorenses pudessem mudar de ideias em relação à língua oficial, rejeitando o português – o que só contribuirá, aliás, para protelar ainda mais o aparecimento dos resultados desejados. A maior prova para contrariar esse receio foi a mesmo a escolha da língua portuguesa como língua oficial, numa altura em que, pela primeira vez em cinco séculos, os timorenses tiveram oportunidade de escolher o que quer que fosse. Esse prémio que foi dado à língua portuguesa não foi meramente circunstancial, foi resultado de um longo passado em que a língua portuguesa soube conviver com os timorenses e com as suas culturas, acabando por se afirmar como a imagem de uma identidade própria, um elemento aglutinador da diversidade cultural timorense em torno da nação Timor-Leste. Os timorenses não vão, por isso, desligar-se facilmente desta particularidade, que é afirmação da sua diferença, no contexto cultural circundante.

É fundamental perceber o enquadramento do caso da presença actual da língua portuguesa à luz das teorias da Didáctica das Línguas. Se é claro que não se pode afirmar que seja língua materna dos estudantes que frequentam as aulas de português nas escolas, o mesmo não se poderá dizer relativamente à classificação como um caso de língua estrangeira ou língua segunda. Porque esta distinção tem implicações práticas nas metodologias a aplicar, com vista ao ensino da língua, reveste-se de grande importância uma observação muito prática neste âmbito. Isto quer dizer que é

fundamental olhar para o contexto em que ocorre o contacto com a língua portuguesa e a sua aprendizagem. O estatuto sociopolítico que o português tem em Timor-Leste determina que se encare o ensino desta língua aos jovens como uma língua segunda, no entanto, as evidências mostram também que o ainda reduzido contacto dos aprendentes com a língua, fora das situações formais de ensino, pede uma abordagem perspectivada como língua estrangeira. A solução para o dilema exposto passa por uma rejeição de radicalismos teóricos e por uma acção híbrida, que inclua práticas sob as duas perspectivas, recorrendo a uma e a outra, conforme as necessidades. Por isso, deve perspectivar-se o caso do ensino da língua portuguesa aos jovens timorenses num *continuum* teórico, que avança, de uma situação em que existe mais espaço para a adopção de medidas de ensino de uma língua estrangeira, para outra, em que tais práticas não sejam necessárias, à medida que os resultados se vão tornando efectivos e, em consequência, alterando o contexto de contacto e aprendizagem da língua portuguesa.

Numa lógica de ensino de línguas não maternas, é necessário conhecer muito bem as necessidades dos jovens aprendentes para que se lhes possa dar a língua portuguesa na medida certa. Isto significa, por um lado, transformar o ensino da língua num *fato à medida*, que se vai continuamente adaptando e que *serve para todas as ocasiões* que exigem o *fato* português, situações diferentes à medida que se altera a participação dos aprendentes na sociedade timorense. Por outro lado, também significa ter a preocupação com o tipo de funcionalidade social que as outras línguas do território adquiriram e respeitá-la, não pretendendo causar desequilíbrios potenciadores do desaparecimento de línguas nacionais, que contribuiriam, para o empobrecimento do rico património linguístico e cultural de Timor-Leste. É importante também ter a noção concreta de que o objectivo último do ensino da língua portuguesa em Timor-Leste não é (ou não deveria ser) encher as ruas de Timor com pessoas a falar português, mas fazer com que a língua portuguesa chegue a todos os timorenses em condições de ser útil para o desempenho pleno do seu papel de cidadão numa nação de língua oficial portuguesa e numa comunidade de países com a mesma língua.

Não se pode ignorar que, devido ao corte abrupto da relação das instituições educativas e dos timorenses em geral com a língua portuguesa, provocado por uma situação de ocupação militar traumatizante de mais de duas décadas, a reintrodução e divulgação da

língua portuguesa naquele território é protagonizada por agentes portugueses. Este facto deve ser alvo de atenção, devido à ligação genética da língua com a cultura. Todos os agentes educativos devem estar conscientes de que, embora a *língua* portuguesa seja um importante factor de identidade cultural timorense, a *cultura* portuguesa é substancialmente diferente e, sendo um universo mais abrangente, está inevitavelmente presente na língua portuguesa, quando perspectivada pelos portugueses. É preciso, por isso, um descentramento, que possibilite o ensino da língua portuguesa, mas perspectivada pelos timorenses. Para tal, é necessário consciencializar todos os envolvidos neste processo (portugueses e timorenses) para a importância dessa atitude, pensando em práticas que a permitam, aproximando o ensino da língua portuguesa ao estudo da cultura timorense, para que não se introduza nela um produto *tóxico*, que poderá transformá-la negativamente ou, simplesmente, ser rejeitado.

Sendo que a língua portuguesa é uma língua amplamente aceite pelos jovens timorenses e perspectivada como língua importante para a sua vida futura, é devido um esforço para o estabelecimento de uma relação entre o ensino desta e das outras línguas que já se ensinam na escola, nomeadamente o tétum, sem esquecer a introdução a curto prazo de pontos de contacto com as outras línguas nacionais e de menor estatuto, de forma a valorizá-las e aproveitar a sua diversidade para ir criando e desenvolvendo uma competência plurilingue, indutora de consciência intercultural, que constrói os valores da cidadania democrática e é por eles construída. Estes valores são fundamentais para o futuro de Timor-Leste, que só há bem pouco tempo provou o sabor da liberdade democrática, devendo, por isso, estar presentes em todos os momentos do processo de ensino / aprendizagem, desde a negociação de determinadas opções curriculares com os aprendentes, passando pelo envolvimento da comunidade, até ao planeamento de actividades interventivas na vida comunitária.

Em último lugar, a teoria não faz sentido se não tiver um reflexo na prática. É por isso que se torna indispensável a elaboração de planos, o estabelecimento de medidas e a adopção de práticas que observem as conclusões a que aqui, como em outros trabalhos neste âmbito específico, se chegou e se seleccionem as mais proveitosas para que a língua portuguesa possa chegar a bom porto na já longa viagem que tem vindo a fazer em Timor. Dito isto, nestas condições e na lógica de uma postura activa, há, sem dúvida, espaço para uma visão optimista quanto ao futuro da língua portuguesa em

Timor-Leste, contrariando os mais cépticos, que orientam, à partida, para o insucesso, o reconhecidamente agreste caminho, pelo qual ainda há pouco este país enveredou por vontade própria²³⁸. A vontade própria na escolha da língua portuguesa como língua oficial será talvez o factor decisivo para o sucesso: a história recente mostrou, claramente, a todo o mundo, aquilo que, com particular tenacidade, os timorenses são capazes de fazer para cumprirem a sua vontade.

²³⁸ *Não conseguindo afirmar-se pela via que todos esperavam – a escola – não acreditamos que o português se venha a afirmar, de facto, em Timor-Leste.* (Ricardo Jorge F. Antunes (2003), *A Língua Portuguesa em Timor Lorosa'e – Contributos para a sua Didáctica*, Dissertação de Mestrado em Didáctica das Línguas, Aveiro, Universidade de Aveiro, p. 237).

BIBLIOGRAFIA

- ABADIA, Pilar Melero (2005), «De los Programas Nocional-Funcionales a la Enseñaza Comunicativa» in *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- ALARCÃO, Isabel (1991), «A Didáctica Curricular: fantasmas, sonhos, realidades», in *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, Isabel (2001), *Escola reflexiva e nova racionalidade*, Porto Alegre, Artmed.
- ALMEIDA, João F., & PINTO, José M. (1982), *A investigação nas ciências sociais*, (3ª ed.), Lisboa, Presença.
- ALMEIDA, João F. & PINTO, José M. (2007), «Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais», in *Metodologia das Ciências Sociais* (14ª ed.), Porto, Afrontamento.
- AMNISTIA INTERNACIONAL (1994), *Indonésia e Timor Leste – Poder e Impunidade, os Direitos Humanos sob a Nova Ordem*, Lisboa, Publicações Amnistia Internacional.
- AMUSATEGI, Karmele Rotaexte (1988), *Sociolingüística*, Madrid, Editorial Síntesis.
- ANDRADE, Ana Isabel de O. & SÁ, Maria Helena B. de A. (1995), *Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ANTUNES, Ricardo Jorge Ferreira (2003), *A Língua Portuguesa em Timor Lorosa'e – Contributos para a sua Didáctica*, Dissertação de Mestrado em Didáctica das Línguas, Aveiro, Universidade de Aveiro.

APPLE, Michael W. e BEANE, James A. (Org. de) (2000), *Escolas Democráticas*, (tradução de João Menelau Paraskeva, traduzido a partir da edição em língua inglesa *Democratic Schools*, 1995), Porto, Porto Editora.

BANCO MUNDIAL (2003), Relatório “Timor-Leste Education – The Way Forward”. [http://siteresources.worldbank.org/INTTIMORLESTE/Resources/The_way_forward.pdf] (Acedido em 16/8/2008).

BEACCO, Jean Claude & BYRAM, Michael (2003), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – From Linguist Diversity to Plurilingual Education*, (Main Version) Strasbourg, Language Policy Division – Council of Europe.

BEACCO, Jean-Claude (2005), *Languages and Language Repertoires: Plurilinguism as a way of life in Europe*, Estrasburgo, Conselho da Europa.

BEANE, James A. & APPLE, Michael W. (2000), «Em defesa das escolas democráticas» in *Escolas Democráticas*, Porto, Porto Editora.

BELTRÁN, Blanca Aguirre (2005), «Análisis de Necesidades y Diseño Curricular» in *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

BELTRÁN, Blanca Aguirre (2005), «La Enseñanza del Español con Fines Profesionales» in *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella e STARKEY, Hugh (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching – A Practical Introduction for Teachers*, Estrasburgo, Conselho da Europa.

- CARVALHO, Maria José Albarran de (2001), «Panorama Linguístico de Timor», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões.
- CONSELHO DA EUROPA (2002), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, 2ª ed., (tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial soares, traduzido a partir da edição em língua inglesa *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001), Porto, Asa.
- CONVENÇÃO NACIONAL TIMORENSE NA DIÁSPORA (1998), *Carta Magna de Liberdades, Direitos, Deveres e Garantias do Povo de Timor-Leste*, Peniche, s.e.
- COSTA, António Firmino da (2007), «A Pesquisa de Terreno em Sociologia», in *Metodologia das Ciências Sociais* (14ª ed.), Porto, Afrontamento.
- COSTA, Estela (2002), «No Trilho de Uma Escola Pluridimensional: O Manual Escolar e a Educação para os Valores na Aula de Língua Materna» in *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, Porto, Porto Editora.
- COSTA, Luís (2000), *Dicionário de Tétum – Português*, Lisboa, Colibri.
- COSTA, Luís (2005), «Línguas de Timor», in Fernando Cristóvão (Dir. e Coord. de), *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores.
- CRISTÓVÃO, Fernando (2005), «Lusofonia», in Fernando Cristóvão (Dir. e Coord. de), *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores.
- CRISTÓVÃO, Fernando (Dir. e Coord. de) e Outros (2005), *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores.
- CUMMINS, Jim (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, England, Multilingual Matters.

- CUNHA, António Camilo (2007), *Formação de Professores – A Investigação por Questionário e Entrevista: um Caso Prático*, Vila Nova de Famalicão, Magnólia.
- ELLIS, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ESPERANÇA, João Paulo T. & REIS, Paula (2001), «A língua portuguesa em Timor Leste – um olhar sobre o passado e algumas reflexões para o futuro», (comunicação apresentada às V Jornadas de Timor da Universidade do Porto, 1993), in *Estudos de Linguística Timorese*, Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento.
- ESPERANÇA, João Paulo T. (2001), «Algumas achegas sobre política e planificação linguística em Timor Oriental», (comunicação apresentada no Colóquio “A Lusofonia a haver”, 1999), in *Estudos de Linguística Timorese*, Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento.
- ESPERANÇA, João Paulo T. (2001), *Estudos de Linguística Timorese*, Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento.
- FACULDADE DE ARQUITECTURA – Universidade Técnica de Lisboa & GERTIL – Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste (2002), *Atlas de Timor Leste*, Lisboa, Lidel.
- FELGAS, Hélio A. E. (1956), *Timor Português*, Lisboa, Agência Geral das Colónias.
- FELGUEIRAS, P.e João (2001), «As Raízes da Resistência», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões.
- FISHMAN, Joshua A. (1971), *Sociolinguistique*, Paris, Nathan.

- GALLISSON, Robert & COSTE, Daniel (1983), *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra, Livraria Almedina.
- GIDDENS, Anthony (2007), *Sociologia*, 5ª ed. (tradução de Alexandra Figueiredo e outros, traduzido a partir da 4ª ed. em língua inglesa, *Sociology*, 2001), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GROSSO, Maria José dos R. (1991), «A abordagem comunicativa a aprendentes de etnia chinesa», in *Actas, Português como Língua Estrangeira*, Macau, Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente.
- GROSSO, Maria José dos R. (1999), *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de Língua Materna Chinesa*, Dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- GROSSO, Maria José dos R. (2005), «Língua Segunda / Língua Estrangeira», in Fernando Cristóvão (Dir. e Coord. de), *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores.
- GROSSO, Maria José dos R. (Dir. de), OSÓRIO, Paulo e MEYER, Rosa Marina (Coord. de) (2004), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa, Lidel.
- GUNN, Geoffrey (2001), «Língua e Cultura na construção da Identidade de Timor-Leste», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões.
- HALL, J. K. (1993), «The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language.», in *Applied Linguistics*, Vol.14, No. 2., Oxford, Oxford University Press.

- HALL, Stuart (ed.) (2003), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, London, Sage.
- HOFSTEDE, Geert (2003), *Culturas e Organizações – Compreender a nossa programação mental*, 1ª ed., 2ª reimpressão (tradução de António Fidalgo, traduzido a partir da 1ª ed. em língua inglesa, 1991), Lisboa, Edições Sílabo.
- HULL, Geoffrey & ECCLES, Lance (1998), *Studies in Languages and Cultures of East Timor*, Sydney, University of Western Sydney Macarthur.
- HULL, Geoffrey & ECCLES, Lance (2005), *Gramática da Língua Tétum* (tradução de Idalina Morgado, traduzido a partir da edição em língua inglesa, 2001), Lisboa, Lidel.
- HULL, Geoffrey (1998), «The Languages of Timor 1772-1997: a Literature Review» in *Studies in Languages and Cultures of East Timor*, Sydney, University of Western Sydney Macarthur.
- HULL, Geoffrey (2001), «Língua, Identidade e Resistência – entrevista a Geoffrey Hull», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões.
- KRASHEN, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- LAKATOS, Imre (1983), *The Methodology of Scientific Research Programmes, Philosophical Papers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LEIRIA, Isabel, (2004) «Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino» in *Idiomático* 3, Instituto Camões, [<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>] (acedido em 15/7/2008)

- LEIRIA, Isabel (2006), *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- LEIRIA, Isabel (Coord. de) e Outros, (2008), *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*, s.l., Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). [<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf>] (acedido em 2/5/2008)
- LENNEBERG, E. (1967), *Biological Foundations of Language*, Nova Iorque, Wiley & Sons.
- LOBATO, Jesús Sánchez & GARGALLO, Isabel Santos (Dir. de) (2005), *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- LONG, M. (1996), «The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition», in *Handbook of Second Language Acquisition*, New York, Academic Press.
- LOUREIRO, João (2001), «As Imagens de Timor», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões.
- MADEIRA, Ana (2004), «Aquisição de L2», in *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa, Lidel.
- MAGALHÃES, António Barbedo de (2007), *Timor-Leste – Interesses internacionais e actores locais*, (3 Vols.), Porto, Afrontamento.
- MARQUES, Maria Lúcia G. (2005), «Língua Materna», in Fernando Cristóvão (Dir. e Coord. de), *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores.

- MARQUES, Maria Lúcia G. (2005), «Língua Nacional», in Fernando Cristóvão (Dir. e Coord. de), *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores.
- MARQUES, Maria Lúcia G. (2005), «Língua Oficial», in Fernando Cristóvão (Dir. e Coord. de), *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores.
- MARTÍN, José Miguel Martín (2005), «La Adquisición de la Lengua Materna (L1) y la Aprendizaje de una Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE): Procesos Cognitivos y Factores Condicionantes» in *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- MARTINS, Cristina dos Santos Pereira (1997), «Bilinguismo e manifestações verbais bilingues: uma breve sinopse teórica», in *Separata da Revista Portuguesa de Filologia – Vol. XXI*, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- MARTINS, I. e Outros (org. de) (1991), *Actas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- MATTOSO, José (2001), «Sobre a Identidade de Timor Lorosa'e», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões.
- MENEZES, Francisco Xavier de (2006), *Encontro de Culturas em Timor-Leste – contribuição para o seu estudo*, Díli, Crocodilo Azul.
- MILROY, Lesley (1997), *Language and Social Networks*, (2ª ed.), Oxford, Blackwell Publishers.
- NENO, Pinho (2002), «Educação para a Cidadania», in *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, Porto, Porto Editora

- OTTONELLO, Marta Baralo (2005), «La Interlengua del Hablante no Nativo» in *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org. de) (2002), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, Porto, Porto Editora.
- PEROTTI, António (2003), *Apologia do Intercultural*, 2ª ed., (traduzido por Maria Helena Oliveira, traduzido a partir da edição em língua francesa *Plaidoyer pour l'Interculturel*, Conselho da Europa, 1994), Lisboa, Secretariado Entreculturas, Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação.
- POPPER, Karl R. (1974), *Objective Knowledge, an Evolutionary Approach*, Oxford, Oxford University Press.
- RICHARDS, J. (ed.) (1974), *Error Analysis*, London, Longman.
- RICHARDS, J. C. (ed.) (1987), *Understanding Second & Foreign Language Learning. Issues & Approaches*, Rowley, Mass., Newbury House Pub..
- RITCHIE, W. & BHATIA, T. (eds.) (1996), *Handbook of Second Language Acquisition*, New York, Academic Press.
- RUAK, Taur Matan (2001), «A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões.
- SÁ, Artur Basílio de (1961), *Textos em Teto da Literatura Oral Timorense*, Vol. I, Estudos de Ciências Políticas e Sociais, nº 45, Lisboa, Centro de Estudos Políticos e Sociais, Junta de Investigações do Ultramar.
- SAMOVAR, L. A. & PORTER, R. E. (1994), *Intercultural Communication, A Reader*, Belmont, CA.

- SARMENTO, Simone, s.d. [2008], «Ensino de cultura na aula de língua estrangeira» in *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, Ano 2, nº 2 [www.revelhp.cjb.net] (acedido em 21/6/08).
- SILVA, Augusto Santos, e PINTO, José Madureira, (Org. de) (2007), *Metodologia das Ciências Sociais* (14ª ed.), Porto, Afrontamento.
- SSTL (2001), *The Survey of Sucos: initial analysis and implications for poverty reduction*, Díli, East Timor Transitional Administration (ETTA), Asian Development Bank (ADB), World Bank (WB) and United Nations Development Program (UNDP).
- STERN, H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- TAVARES, Manuel Viegas (1999), “*Bua sei saren malus dikin loron ida*”: *A integração dos timorenses na sociedade portuguesa*, Coleção Estudos e Documentos, Lisboa, Instituto Piaget.
- TAYLOR, John G. (1991), *Timor: a história oculta* (tradução de António Sá Amaral), Venda Nova, Bertrand Editora.
- THOMAZ, Luís Filipe F. R. (2002), *Babel Lorosa’e – o problema linguístico de Timor Leste*, Cadernos Camões, Lisboa, Instituto Camões.
- UNESCO (1996), *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, Barcelona, Comissão Nacional da UNESCO. [<http://penclube.no.sapo.pt/index.htm>] (acedido em 21/10/2005)
- WIEVIORKA, Michel (2002), *A Diferença* (tradução de Miguel Serras Pereira, traduzido a partir da edição em língua francesa, *La Différence*, 2000), Lisboa, Fenda Edições.

ANEXOS

ANEXO 1

INQUÉRITO [HUSU]

Este inquérito é anónimo. Por isso, não deve escrever o seu nome em qualquer sítio.

[*Husu ida ne'e housi ema ne'ebé, la hatene. Tan ne'e lalika hakerek ita nia naran iha fatin ruma.*]

Distrito: _____

Sexo: Masculino [*Mane*] Feminino [*Feto*] **Idade:** [*Tinan*]: _____

ATENÇÃO: Nas questões **1, 2, 3, 4, 5, 7 e 8**, pode escolher **mais do que uma** resposta. Nas questões **6, 9 e 10** só deve escolher **uma** resposta.

[*ATENSAUN: Iha husu numeru 1, 2, 3, 4, 5, 7 no 8, bele hili resposta liu ida eh rua. Iha husu numeru 6, 9 no 10 tenke hili resposta ida de'it.*]

1- Como aprendeu a língua portuguesa?

[*Oinsá aprende dalen português?*]

- Na escola, com o professor;
[*Iha escola, ho mestre;*]
- Em casa, com a família;
[*Iha uma, ho família;*]
- Através da leitura de jornais, livros, revistas...
[*Liu husi lê jornal, libro sira, revista sira...*]
- Através da rádio ou da televisão.
[*Liu husi radiu ka no televisaun.*]

2- Onde usa habitualmente a língua portuguesa?

[*Iha ne'ebé mak uza beibeik dalen português?*]

- Nas aulas de Língua Portuguesa;
[*Iha aula lisaun dalen português;*]
- Na rua e na escola, com os amigos e os colegas;
[*Iha dalan no eskola, ho amigo sira no colega sira;*]
- Em casa, com a família;
[*Iha uma, ho família;*]
- Na igreja;
[*Iha uma kreda;*]
- Nos serviços públicos (Administração, Hospital, por exemplo);
[*Iha servisu publiku (Administrasaun, Ospital, nune'e);*]
- Outro local [*Fatin seluk*]: _____

3- Em que sítios ouve habitualmente as pessoas falarem em língua portuguesa?

[*Iha fatin ne'ebé rona beibeik ema ko'alia ho dalen português?*]

- No mercado e nas lojas;
[*Iha bazar no loja sira;*]
- Nos serviços públicos;
[*Iha fatin servisu publiku;*]
- Na rua;
[*Iha luron;*]
- Na rádio ou na televisão;
[*Iha radiu eh televisaun;*]
- Nas aulas de Língua Portuguesa;
[*Iha aula sira dalen português;*]
- Na igreja;
[*Iha uma kreda;*]
- Outro local [*Fatin seluk*]: _____

4- É importante aprender a língua portuguesa porque:

[*Sá importante ita aprende dalen português tamba sa:*]

- É uma das línguas oficiais de Timor-Leste;
[*Tamba lia ida ne'e halo parte lia ofisial Timor Lorosae;*]
- Preciso dela para comunicar nos serviços públicos (Administração, Hospital, Tribunal...);
[*Ha'u preziza nia atu hato'o iha servisu publikus (Administrasaun, Ospital, Tribunal...)*]
- Preciso dela para continuar a estudar na escola e depois na universidade;
[*Há'u preziza nia atu hala'o ba oin hodi estuda iha iskola tuir mai iha universidade;*]
- Pode servir para comunicar com as pessoas de outros distritos;
[*Bele sai hodi hato'o ba ema iha distritu selu-seluk;*]
- Sem saber a língua portuguesa não vou conseguir um bom emprego;
[*Bainhira la hatene lia português há'u sei la hetan servisu di'ak;*]
- Não é importante.
[*La importante.*]

5- Qual a sua opinião relativamente ao método de ensino da língua portuguesa?

[Ita nia hanoin kona ba métodu hanorin lia portuguêis oin sá?]

- O professor usa pouco a língua portuguesa nas aulas;
[Mestre la dum koalia lia portuguêis iha aula laran;]
- Deviam ser feitos mais exercícios;
[Di'ak liu halao ezersísiu barak;]
- Há falta de materiais;
[Material sira kuran;]
- Temos muito tempo para aprender a escrever e pouco para aprender a falar;
[Ita iha tempo barak atu aprende hakerek no oitan atu aprende koalia;]
- Temos muito tempo para aprender a falar e pouco para aprender a escrever;
[Ita iha tempo barak atu aprende koalia no oitan atu aprende hakerek;]
- O método de ensino é bom, porque consigo aprender bem.
[Métodu hanorin di'ak, tamba ha'u aprende di'ak.]

6- Pensa que a aprendizagem da língua portuguesa é:

[Hanoin katak aprende lia portuguêis ne'e:]

- Muito fácil;
[Lalais liu (fasil liu);]
- Fácil;
[Lalais (fasil);]
- Difícil;
[Susar (difísil);]
- Muito difícil.
[Susar liu (difísil liu).]

7- Que línguas já aprendeu durante a sua vida?

[Lia saída deit mak ita aprende ona iha ita nia moris?]

- 1° _____
- 2° _____
- 3° _____
- 4° _____
- 5° _____

8- Concorda com a presença da língua portuguesa como língua oficial em Timor-Leste?
[Ita konkorda dalen portuguêš nu'udar lia ofisial iha Timor Lorosae?]

- Concordo, porque nos liga aos outros países que falam o português.
[Ha'u konkorda, tamba iha kesi ida ho nasaun seluk-seluk nebe ko'alia lia portuguêš;]
- Concordo, porque existe uma boa relação histórica com Portugal.
[Ha'u konkorda, tamba iha relasaun istoria di'ak ho Portugal;]
- Concordo, porque o Português pode ajudar o Tétum a evoluir mais;
[Ha'u konkorda, tamba dalen Português bele tulun atu Tetun bele sai di'ak liu tan;]
- Não concordo. Só deve ser o Tétum;
[Ha'u la konkorda, di'ak liu Tetun de'it;]
- Não concordo *[ha'u la konkorda]*
 Acho que devia ser a língua *[ha'u hanoin di'ak liu lia]* _____.

9- Durante quanto tempo acha que o português se deve manter como língua oficial?
[Iha tempu hira nia laran deit mak ita hanoin lia portuguêš sai nu'udar lia ofisial?]

- Para sempre, porque faz parte da história do país;
[Nafatin, tamba halo parte istoria nasaun nian;]
- Durante o tempo necessário. Ou seja, até o Tétum ser a língua do governo, da justiça, da educação, do sistema de saúde, da ciência, da informação e do comércio nacional e internacional.
[Iha tempu ruma nia laran de'it. Eh to'o lia tetun sai lia nasaun eh governu, tesi justisa, ba edukasaun, ba sistema saúde nian, ba siensia, ba lia tatoli no mos komersiu nasional no internasional.]
- Durante pouco tempo (dez ou quinze anos).
[Ba tempu badak (tinan sanulu eh tinan sanulu resin lima).]
- Não concordo com a escolha da língua portuguesa como língua oficial.
[Hau la konkorda ho hili lia portuguêš hanesan lia ofisial.]

10- Gostaria de visitar Portugal, se fosse possível?
[Ita hakarak karik visita Portugal bainhira bele?]

- Sim, muito *[Loos liu].*
- Sim *[Loos].*
- Não *[Lae].*

Muito obrigado pela sua colaboração!
[Obrigado wain ba ita boot nia tulun!]

INQUÉRITO [HUSU]

(Segunda Aplicação)

Este inquérito é anónimo. Por isso, não deve escrever o seu nome em qualquer sítio.

[*Husu ida ne'e housi ema ne'ebé, la hatene. Tanba ne'e, lalika hakerek ita naran iha fatin ruma.*]

7a- Que línguas já aprendeu durante a sua vida?

[*Lia saida deit mak ita aprende ona iha ita nia moris?*]

- 1° _____
 2° _____
 3° _____
 4° _____
 5° _____

7b- Qual é a língua mais importante para o seu futuro?

[*Lia saida mak importante liu ba ita boot nia moris iha futuro?*]

- Tétum _____
 Português _____
 Indonésio _____
 Inglês _____
 Outra _____ Qual? _____

Muito obrigado pela sua colaboração!
 [*Obrigadu wain ba ita boot nia tulun!*]