

## SIMPÓSIO 37

### A LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

COORDENAÇÃO:  
Hanna J. Batoréo  
Universidade Aberta, Lisboa  
hanna@univ-ab.pt

Professora Sofia Deus  
Escola Superior de Educação de Lisboa  
Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa  
sofiadeus@eselx.ipl.pt

#### PLURILINGUISMO TIMORENSE E A LÍNGUA PORTUGUESA DEZ ANOS DEPOIS DA INDEPENDÊNCIA

Hanna Jakubowicz BATORÉO<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objectivo reflectir sobre a situação linguística em Timor-Leste e sobre a forma como a Língua Portuguesa é estudada, perspectivada e avaliada, mas também ensinada dez anos depois da independência, numa sociedade multilingue como a timorense (cf. Batoréo 2009, 2010, 2011, Freitas 2011 e Dias 2011). Esta problemática prende-se não apenas com as questões estritamente linguísticas, mas também com as questões de carácter sociolinguístico, relativas a *atitudes linguísticas*, bem como à *lealdade e identidade linguísticas* (cf. Batoréo & Casadinho, 2009; no prelo, no âmbito da problemática abordada em Linguística Cognitiva, no enquadramento das línguas pluricêntricas, cf. Silva *et al.* 2011). A questão do ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste só pode ser abordada tendo em conta a actual e real situação da Língua Portuguesa no país. A complexidade da temática origina várias discussões e causa muitos desentendimentos, se não for acompanhada com rigor e conhecimento da situação real, vivida actualmente pelo povo timorense.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português em Timor-Leste; Português como língua pluricêntrica; variedades do Português; Português como língua não-materna (PLNM); plurilinguismo (= multilinguismo).

#### 0. Introdução

Discutir a situação linguística e o papel da Língua Portuguesa em Timor-Leste dez anos depois da independência implica abordar uma série de factores que tomam em conta a especificidade timorense, podendo distinguir-se em especial as três *linhas condutoras* abaixo especificadas.

Primeiro, *do ponto de vista linguístico* e tal como se tem vindo a propor para o caso do Português em África (cf. Mateus & Pereira 2005:18-19), é preciso desenvolver a investigação sobre a(s) variedade(s) do Português falado em Timor-Leste, bem como sobre as línguas timorenses faladas no território. Embora presentemente se observe uma certa urgência em descrever as especificidades que resultam de variação linguística, sobretudo se estiverem em contacto línguas diversas, faladas em espaços que distam uns dos outros, poucos estudos têm sido feitos neste sentido sobre o caso timorense (cf. Batoréo 2005, 2010, 2011),

Segundo, o ensino do Português no quadro linguístico específico em que este se insere em Timor-Leste exige uma reflexão sobre os *métodos pedagógicos e didácticos* a utilizar (cf. Lourenço 2011; Almeida 2011), com especial atenção

<sup>1</sup> \* Universidade Aberta, Departamento de Humanidades, Lisboa, hanna@univ-ab.pt

à legislação local. O objectivo principal deve ser o de preparar os professores de Português para actuarem nos contextos específicos de modo a usarem os procedimentos adequados à *realidade em que vive o seu público-alvo* (Batoréo 2009). Terceiro, a prática didáctica deve ter por base os *estudos psicolinguísticos* que se questionam acerca da melhor estratégia para ensinar a língua de escolarização nos primeiros anos de ensino que coincide com a aprendizagem *cognitivamente* exigente da escrita e da leitura (cf. Mateus & Pereira, 2005).

Tendo em conta as três *linhas condutoras* acima especificadas, propomo-nos, no presente artigo, abordar a situação linguística e o papel da Língua Portuguesa em Timor-Leste dez anos depois da independência, organizando o estudo em três secções. Na secção 1, será abordada a problemática global da situação linguística vivida na realidade timorense e o papel que o Português desempenha neste enquadramento. Na secção 2, iremos focar os temas de plurilinguismo, prática linguística e o estatuto de língua oficial que o Português tem em Timor. Na secção 3, abordaremos os prós e os contras da política de educação multilingue e a sua viabilidade de desenvolvimento no caso específico de Timor-Leste.

### 1. Problemática: a realidade e o mito ou quem fala, de facto, Português em Timor-Leste

Uma das frases que melhor caracteriza o (des)conhecimento que existe sobre Timor-Leste na sociedade portuguesa, bem como a generalizada falta de informação sobre a realidade deste país que já vem de longe é a que foi escrita há dez anos pelo maior estudioso português da problemática timorense, Luiz Filipe Thomaz:

Procuraremos (...) desfazer alguns *erros que*, devido ao pouco conhecimento que em regra há sobre as coisas referentes a Timor, *têm feito carreira* e tendem mesmo a *assumir, à força de muitas vezes repetidos, foros de verdade incontroversa*. (Thomaz, 2002: 23, sublinhados nossos).

Um destes erros acima mencionados que quase assume o foro de um mito é o assunto que diz respeito à questão largamente discutida nos últimos anos: quem, de facto, fala Português em Timor-Leste. Este assunto é importante para todos os que se encontram empenhados no processo de (re)introdução da Língua Portuguesa na escola timorense, bem como na necessidade de assegurar o papel do Português como uma das duas línguas oficiais do país, garantido pela sua Constituição (2002). Toda a política de língua desenvolvida no terreno seria inútil, se não conseguíssemos verificar qual é o número dos falantes timorenses de Português nem os caracterizar de um modo realista.

Se, a título de pura curiosidade, consultarmos a *Wikipédia*<sup>2</sup>, num artigo dedicado às línguas de Timor-Leste, depararemos com uma informação que é internamente incongruente, visto que nela se defende que *“actualmente cerca de 25% dos timorenses falam português”*, seguindo-se logo a seguir e entre parênteses que se trata de *“13,6% de acordo com o censo de 2004”*<sup>3</sup>. Num primeiro momento, esta informação pode causar alguma perplexidade não só pela incongruência interna, mas, antes, pelo optimismo exagerado. Sabemos que, na área dos cálculos desta matéria, os cientistas, por exemplo, aconselham prudência e procedimentos realistas: tanto o historiador Luiz Filipe Tomaz (2002: 120) como o linguista Ivo Castro (2004: 48) advertem que a percentagem dos falantes de Português que aparentemente ronda os 20 % (na passagem do século) é simplesmente ilusória e baixa na realidade para 5 ou 6%. Será que, desde a independência, em 2002, e fruto de um enorme esforço da propagação da Língua Portuguesa tanto por parte de Portugal como do Brasil, o Português tem vindo progressivamente a recuperar terreno e hoje em dia o mágico número de 25 por cento perdeu o seu valor mítico?

Por um lado, a verdade é que para tal parecem apontar os dados estatísticos dos últimos três censos efectuados no país (cf. O *site sobre Estatística e Censos* do Ministério de Finanças de Timor-Leste; cf. Durand 2011): se, em 2004, 13,6% dos habitantes de Timor-Leste declaravam falar Português, no de 2007, o respectivo número subiu para 15,6% e, no de 2010, para os 23%. Se estes números, tal como se espera, espelharem a realidade linguística do povo timorense, só poderão ser objecto de regozijo dos que lutam para que o Português seja uma língua viva e falada em Timor.

<sup>2</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas\\_de\\_Timor-Leste](http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_de_Timor-Leste) (acesso em Novembro de 2011).

<sup>3</sup> Curiosamente, desapareceu já um comentário que existia ao tal artigo da Wikipédia nos anos anteriores (ver Batoréo 2010) e no qual se comentava: *“Actualmente cerca de 25% dos timorenses falam português”* só nos sonhos de alguns fazedores de relatórios da Cooperação Portuguesa...”.

Por outro lado, no entanto, o grande problema que se levanta no caso dos censos é o que é que os seus informantes entendem de facto quando declaram *falar/ saber Português* e o que os faz autodenominarem-se *falantes* deste idioma. Será que os que tiveram alguma instrução em Português enquanto crianças, por exemplo, e que hoje usam o idioma apenas ao nível do serviço religioso também se incluem neste grupo, apesar de não comunicarem em Português no seu dia-a-dia? A verdade é que os dados do último censo que apontam para cerca de duzentos e cinquenta mil timorenses (o número que corresponde a um quarto da população de cerca de um milhão) como falantes de Português chocam claramente com o que se testemunha no dia-a-dia timorense<sup>4</sup>: nem em Díli, nem em Baucau nem em outros lugares do vasto território do país se ouve falar Português na rua (Almeida 2011). É por isso que a leitura dos dados estatísticos provenientes dos censos deve ser feita com prudência e cautela realista, tal como aconselhado há anos por Thomaz (2002) e Castro (2004).

A seguinte pergunta que urge fazer é *quem são* os timorenses que hoje falam Português em Timor-Leste. Segundo Gonçalves (2011), a Língua Portuguesa é presentemente um factor de tensão que está na base de conflito intergeracional em Timor-Leste. Este conflito pode observar-se entre a geração mais velha, hoje com mais de cinquenta anos, conhecida como *a geração de 1975*, lusófila e educada no tempo colonial português, e a geração mais nova, pró-indonésia, chamada *gerasaun foun*, que cresceu durante a ocupação de Jacarta. Os mais velhos, com escolarização básica portuguesa e educados na religião católica, lideraram a resistência timorense na luta armada durante a invasão indonésia e na frente diplomática depois da ocupação e defendem um nacionalismo e identidade timorenses com raízes lusófonas. São eles que defendem o Português em Timor e é deste grupo que tem vindo a ser recrutado o corpo docente local da Língua Portuguesa (cf. Batoréo 2007, 2009, 2010<sup>a</sup>; Batoréo & Casadinho 2009). Pelo contrário, os mais novos revêem-se, antes, numa identidade pós-colonialista, baseada nos laços étnicos com Timor Ocidental e nos ideais de luta pela democracia partilhados com os activistas indonésios. Segundo Gonçalves (2001), o papel desta geração mais jovem na frente clandestina urbana e junto dos movimentos pró-democracia indonésios foi indispensável na projecção internacional da causa timorense.

O facto de existir um real conflito no que diz respeito às atitudes linguísticas entre os lusófilos mais velhos e os mais novos que não têm raízes lusófonas define e determina o enquadramento da situação linguística em que vive a população timorense na primeira década do séculos XXI.

### 1. Plurilinguismo, Prática Linguística, Estatuto de Língua Oficial e o Ensino do Português

Se o uso real da Língua Portuguesa não é visível no dia-a-dia dos timorenses e é remetido apenas para um número relativamente restrito de falantes, cujo número dificilmente pode ser definido com exactidão, conforme defendido acima, torna-se importante definir qual é a situação linguística existente em Timor-Leste.

Tal como amplamente referido na literatura da área (cf. a revisão da temática em Batoréo, 2009 e 2010<sup>a</sup>; cf. também Almeida 2011 e Lourença 2011), estamos perante uma situação em que cerca de um milhão de habitantes de Timor-Leste fala, aproximadamente, vinte línguas locais, sendo que este número varia segundo os autores, as fontes e os cálculos que são feitos para distinguir as línguas dos seus dialectos. Além das numerosas línguas vernáculas, outros quatro idiomas, cujo papel de *língua oficial* (Português e Tétum, ou melhor a sua variante Tétum-Praça, língua franca de quase todo o território do país) ou de *língua de trabalho* (Inglês e Indonésio) é garantido pela Constituição, são utilizados ao nível de contactos nacionais, transnacionais e internacionais. O mesmo individuo pode falar uma ou mais línguas vernáculas em casa (p. ex. a língua da mãe e a língua do pai, caso sejam diferentes), o Tétum(-Praça) como língua franca e ter conhecimento de outras línguas oficiais e de trabalho (em graus variáveis), utilizando-as para fins diferentes (administração, jurisdição, educação, fins profissionais, etc.), conforme discutido em Batoréo (2009 e 2010<sup>a</sup>). Este quadro remete para uma situação real de plurilinguismo vivido no dia-a-dia, mas, na prática, não parece ser fácil definir em que situação cada

<sup>4</sup> Testemunhos confirmados pela experiência pessoal referente a 2010.

um destes idiomas deve ser utilizado. Seria de esperar, por exemplo, que, com base na letra da Constituição, as línguas oficiais, além de serem os idiomas veiculares de educação, servissem explicitamente para os fins administrativos, jurídicos e para os contactos internacionais com governos de outros países, com instituições e organizações internacionais. No entanto, são frequentes as notícias nos jornais que testemunham quão ilusório é este entendimento do enquadramento formal. Veja-se, por exemplo, que, segundo a *Agência Lusa* de 13 de Junho de 2011, o Parlamento de Timor-Leste aprovou uma resolução para que as Nações Unidas e a União Europeia utilizassem o Português ou o Tétum no relacionamento institucional com as autoridades timorenses, visto que a língua utilizada na prática tem sido o Inglês.<sup>5</sup> Se, por um lado, esta notícia é positiva e demonstra que as decisões do Parlamento vão no sentido de fortalecer a posição do Português como língua oficial em Timor, por outro lado, não se entende a razão por que se deve “reforçar” o que está garantido há quase dez anos pela Constituição com uma resolução extra do Parlamento. O problema é que a lei nem sempre tem o seu reflexo na realidade timorense: é preciso lutar para que o papel de Português como língua oficial não acabe a nível da documentação oficial e não se cinja apenas a uma lei “teórica” que acaba por não ter o seu reflexo na realidade. Tal como defendido por Almeida (2001), é hoje em dia muito mais realista assumir que o Português não enche as ruas de Timor-Leste, isto é, na prática não é, de facto, falado no dia-a-dia, mas deve ser defendido e promovido como a sua língua oficial, visto ter sido conscientemente escolhido para tal pelo seu povo em reconhecimento do papel que teve na formação da cultura e identidade timorenses.

Dada a realidade plurilingue do país e a sua necessidade de desenvolver bons contactos internacionais, torna-se importante que o estatuto de Português como língua oficial seja, de facto, assegurado na realidade e que este estatuto e a prática dele proveniente permitam pensar na imprescindibilidade do ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste. Neste sentido, trabalhar para ensinar Português como língua oficial implica, conseqüentemente, lutar para que ela seja a língua veicular do ensino, de preferência ao longo de todo o processo educativo. É este o interesse dos portugueses que têm vindo a investir há dez anos neste processo, entendendo que devem ser reunidas todas as forças para garantir que o ensino em Português seja feito em Timor-Leste ao longo de todo o percurso escolar.

## 1. Política de Educação Multilingue: Os Prós e os Contras

Ao contrário da força que a cooperação portuguesa dá à (re)introdução do Português no ensino timorense ao longo de todo o processo de escolarização (cf. secção 2), outras posturas e tendências vão ganhando visibilidade na política linguística de Timor-Leste. Assim, por exemplo, ter em conta as políticas de língua desenvolvidas em escala mundial, sobretudo as do ensino bilingue nos primeiros anos de escolarização, não devem ser novidade para ninguém (cf. Mateus & Pereira 2005), visto que desempenham um importante papel no sucesso escolar dos países que a adoptam:

Os professores de língua portuguesa, particularmente os cooperantes, necessitam de tomar em conta a especificidade das circunstâncias em que se encontram, interrogando-se, por exemplo, sobre qual a melhor estratégia para ensinar a língua de escolarização nos primeiros anos de aprendizagem, quando este ensino se desenrola em simultâneo com a aprendizagem da leitura e da escrita que é, por si só, um complexo e exigente processo cognitivo. Várias experiências estão em curso para mediar a aprendizagem através das línguas maternas dos alunos, na linha, aliás, do que ocorre em muitos outros países de África que, nos três primeiros anos, utilizam a língua local na escola, passando em seguida à língua oficial do país. Não se duvida que tais experiências apresentem dificuldades em países como, por exemplo, Moçambique, dada a diversidade de línguas que aí se fala. Certo é, porém, que a educação bilingue tem tido um importante papel no sucesso escolar dos países que a adoptam, sendo os custos imediatos largamente cobertos pela redução de repetência e pela diminuição de desigualdades sociais. Neste campo, a troca de ideias e de experiências pode abrir caminho para a concepção e realização de projectos inovadores que tenham conseqüências satisfatórias. (Mateus & Pereira, 2005: 18-19).

<sup>5</sup> Segundo a Agência Lusa, o deputado do CNRT, Arão Noé, justificou que „nos países da CPLP a documentação é escrita também em Português, e unicamente em Timor-Leste é que esses documentos são só escritos em inglês (...) Para dignificar a nossa identidade, os documentos que circulam no nosso País devem ser escritos em Português” (Agência Lusa, 13 de Junho de 2011).

Na sequência das políticas acima referidas em escala mundial, também em Timor-Leste, a educação multilingue tem vindo a ser tomada em consideração na organização do ensino. Desde 2008, tem vindo a ser preparado o projecto «*Política da Educação Multilingue Baseada na Língua Materna*», impulsionado pela mulher do Primeiro Ministro timorense, Kirsty Sword Gusmão, presidente da Comissão Nacional da UNESCO de Timor-Leste e presidente da Comissão Nacional da Educação, dedicado à educação multilingue, em que se pretende que a escolarização venha a ser promovida na língua materna das crianças. Apesar de se tratar de um projecto desenvolvido ao longo de vários anos, foi só no verão de 2011 que surgiu nos media a notícia<sup>6</sup> de que, com base neste projecto, se estava a preparar o diploma legal com vista a eliminar a Língua Portuguesa do sistema de ensino básico em Timor-Leste, o que causou muito desconforto nas fileiras lusófonas (cf. Freitas 2011a).

Se, nos primeiros anos de ensino, a Língua Portuguesa for substituído pelas línguas timorenses, é indiscutível que, do ponto de vista dos que defendem e lutam pelo ensino português em Timor-Leste, esta decisão porá em causa o envio de centenas de professores de Português, que nos últimos anos têm vindo a assegurar o ensino da língua aos professores timorenses do primeiro ciclo. O desconforto observado na sequência da notícia publicada é perfeitamente compreensível, se se tomar em consideração que esta vertente da cooperação tem absorvido grande parte do esforço político e orçamental que Portugal reserva para Timor-Leste, principal destinatário da cooperação portuguesa no seio da CPLP.

No entanto, e ao contrário do que se defende do ponto de vista estritamente lusófono, em Timor-Leste, parece estar a vingar a política do estado que toma em consideração a realidade plurilingue do país. Se a Língua Portuguesa não é falada nas casas timorenses – onde se usam predominantemente as línguas locais e/ou o Tétum-Praça veicular –, as crianças que entram na escola, onde a língua oficial é o Português, acabam por ser alfabetizadas e escolarizadas numa língua que não é a sua língua materna (cf. Freitas 2011b; Dias 2011). Esta discrepância entre a língua materna das crianças e a língua adoptada pela escola para os fins oficiais (isto é, a língua oficial) pode constituir, do ponto de vista psicolinguístico, um grande entrave na luta pelo sucesso escolar, fenómeno bem conhecido por todos os países em que o plurilinguismo constitui a realidade vivida no dia-a-dia (cf. Mateus & Pereira, 2005). Em alguns dos países bilingues ou plurilingues, e seguindo as recomendações da UNESCO, – tal como se tem vindo a observar ao longo dos anos no caso de Cabo Verde, por exemplo, – propõe-se a introdução da alfabetização na língua materna das crianças (no caso de Cabo Verde, em crioulo caboverdiano), com o intuito de garantir maior sucesso escolar desde o princípio de escolarização da criança, optando-se pela introdução da língua oficial só a partir de uma etapa mais avançada da escolarização.

[D]eve notar-se que existem pelo menos dois países em que outra língua está (ou virá a estar) a par do Português como língua oficial: em Timor-Leste, o Tetum tem este estatuto e, em Cabo Verde, encara-se presentemente a hipótese de estabelecer o Crioulo Caboverdiano como língua oficial a par da língua portuguesa. Esta decisão não é única no contexto de países multilingues sendo até recomendação da UNESCO que se dê reconhecimento público ao uso de três línguas: uma língua internacional (nos casos em apreço, o Português), uma língua franca (uma língua veicular local para comunicação entre grupos linguísticos diferentes) e a língua materna de cada falante. [Ver *Relatório do Desenvolvimento Humano*, PNUD, 2004 (parte sobre as “políticas acerca do uso de múltiplas línguas”, em anexo) em que se apresentam vários exemplos de países multilingues que reconhecem o estatuto oficial a mais do que uma língua]. (Mateus & Pereira, 2005: 17).

Seguindo o exemplo doutros países plurilingues, o projecto timorense «*Política da Educação Multilingue Baseada na Língua Materna*» defende, por conseguinte, a necessidade de alcançar uma série de objectivos de carácter tanto cognitivo e comunicativo como linguístico, cultural e social:

A «Política da Educação Multilingue Baseada na Língua Materna» pretende ajudar o estado timorense a alcançar os seguintes objectivos, em conformidade com as normas e a boas práticas internacionais:

<sup>6</sup> “Dili – O Conselho de Ministros timorense está a preparar o diploma legal, com vista a eliminar a Língua Portuguesa do sistema de ensino básico em Timor-Leste. A medida não é consensual dentro do Executivo de Xanana Gusmão. (...)” *Jornal Digital*, 09 de Agosto de 2011, disponível em: <http://www.jornaldigital.com/noticias.php?noticia=27457>

1 - Objectivos da aprendizagem através da facilitação de maior acesso às matérias curriculares, incluindo cognitivamente a busca de informação e capacidades abstractas. Todos os alunos poderão ser multilingues (falando fluentemente todas as línguas visadas) e multiliterados (aptos a ler e escrever todas as línguas visadas) a fim de maximizar os benefícios cognitivos e comunicativos.

2 - Objectivos Linguísticos através do ensino da literacia inicial na primeira língua dos aprendizes, provendo bases de competências que prontamente possam ser transferidas para as línguas adicionais (Tétum, Português etc.)

3 - Objectivos sociais e económicos através da optimização da conexão casa-escola, criando maior coesão da família, maior taxa de participação nas escolas, melhorias nas taxas de sucesso em todas as escolas, e realização mais equitativa em toda a linha divisória de género, regional, rural e da classe social.<sup>7</sup>

O projecto timorense «*Política da Educação Multilingue Baseada na Língua Materna*», seguindo explicitamente as recomendações da UNESCO atrás referidas, distingue entre as línguas maternas das crianças (L1), o Tétum (L2) e o Português (L3) e propõe, em termos gerais, a seguinte operacionalização do processo da introdução de várias línguas no sistema de educação de Timor-Leste:

A abordagem geral será como o seguinte: Língua Materna (L1) mais oral de Tetun(L2) a começar da pré-primária até inícios da primária, introduzindo oral de Português (L3) se for possível. No final do primeiro ciclo espera-se que as crianças sejam capazes de ler e escrever na sua língua materna, conversar e interactuarem Tetun e estarem preparados como alunos literados para iniciarem a transferência das suas capacidades de leitura e escrita da L1 para Tetun e depois Português. Isso conduzirá à educação bilingue de Tetun-Português no Segundo ciclo, que pode ser considerado uma educação multilingue com o uso da L1 para apoiar e elevar a compreensão das matérias da instrução. No terceiro ciclo, a literacia da L1 será desenvolvida com o contínuo estudo da L1 como matéria, que promoverá as bases da cultura para a aprendizagem e manutenção de uma forte conexão entre a casa-escola<sup>8</sup>

Apesar da justeza teórica dos pressupostos psicolinguísticos, culturais e políticos, bem como do optimismo que transparece do projecto, a problemática da alfabetização e escolarização na língua materna dos aprendentes timorenses levanta uma série de questões e graves problemas práticos (Freitas 2011b; Dias 2011).

Por um lado, se o pressuposto cognitivo defende que a escolarização deveria ser feita na língua materna das crianças, a pergunta a colocar é se a instrução deve ser feita em Tétum, a língua franca de quase todo o território e o denominador comum na intercompreensão timorense; se assim for, coloca-se, então, a questão de como resolver os problemas das crianças que não têm o Tétum como a sua língua materna e que em casa e na comunidade falam uma ou mais línguas locais.

Por outro lado, se defendermos que as crianças devem ser escolarizadas nas suas línguas maternas, isto é, nas línguas locais que usam no dia-a-dia, a questão que devemos colocar é como o fazer na prática, se estas línguas – com a excepção (parcial) de Tétum – não têm a sua escrita estabelecida, nem se encontram estudadas formalmente a nível linguístico.

O grande entrave para um projecto de semelhantes dimensões num país pobre e com o ensino emergente é a quase total inexistência de bases: faltam professores de Tétum e das línguas locais, faltam infraestruturas e materiais, que deveriam ser criados de raiz para garantir as condições dignas de escolarização realmente efectiva, na mira do fortalecimento da democracia e no combate contra o analfabetismo e o insucesso escolar.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.scribd.com/collections/3046404/Education-Policy-Law-and-Research> (acesso em Novembro de 2011). Nota: Nas citações apresentadas, mantêm-se as especificidades linguísticas dos textos originais.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/49147895/EDUCACAO%2%A0MULTILINGUE%2%A0BASEADA%2%A0NA%2%A0LINGUA%2%A0MATERNA-%2%A0POLITICA%2%A0NACIONAL> (acesso em Novembro de 2011). Nota: Nas citações apresentadas, mantêm-se as especificidades linguísticas dos textos originais.

#### 4. Notas Finais

Tendo em conta as três *linhas condutoras* especificadas na *Introdução*, a fim de promover discussão sobre a situação linguística e o papel da Língua Portuguesa em Timor-Leste dez anos depois da independência, propusemo-nos, no presente artigo, abordar as seguintes questões: (i) a complexidade da realidade linguística timorense e o papel que o Português desempenha neste enquadramento; (ii) o plurilinguismo, a prática linguística e o estatuto de língua oficial que o Português desempenha em Timor, bem como as implicações que este *status quo* tem para a complexa problemática do ensino da Língua Portuguesa no país; (iii) a possibilidade de desenvolvimento da política de educação multilingue, à semelhança do que tem vindo a ser feito noutros países bilingues e plurilingues do mundo e o sua viabilidade de desenvolvimento no caso específico de Timor-Leste.

Para concluir e na senda de outros trabalhos desenvolvidos recentemente no âmbito da área (Almeida, 2011; Lourenço, 2011, por exemplo), fazemos nossas as palavras de Mateus & Pereira (2005) abaixo apresentadas, na convicção de que o trabalho de cooperação internacional no domínio da Língua Portuguesa deve ser um *trabalho interactivo*, integrado nas circunstâncias específicas e reais da sua ocorrência:

[A] cooperação a prestar no domínio da língua portuguesa tem que se integrar nas circunstâncias da sua ocorrência. Se Portugal nesta questão pretende apoiar a aquisição de proficiência na língua portuguesa (...), é evidente que só terá algum êxito se perceber qual é o lugar que lhe compete neste complexo processo. Os projectos de cooperação têm que se adaptar às especificidades dos países e das circunstâncias a que se destinam, sob pena de o seu êxito ficar comprometido” (Mateus & Pereira, 2005: 20).

#### Referências Bibliográficas

Almeida, Nuno Carlos de. 2011. *Língua Portuguesa em Timor-Leste*, Lisboa: Lidel.

Batoréo, Hanna Jakubowicz. 2007. Enquadramento Cognitivo para a Estrutura Narrativa: uma Proposta de Olhar para a Narrativa a partir da Perspectiva da Linguística Cognitiva de Leonard Talmy. *Veredas* (Revista da Universidade Federal de Juiz de Fora), Juiz de Fora, Brasil: Editora da UFRJ, V. 10, nº 01 e 02 – Jan/Dez 2006, 21-32. [http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas\\_portugal/artigo02.pdf](http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas_portugal/artigo02.pdf)

Batoréo, Hanna Jakubowicz. 2009. A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais. *Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies*, nº 4, Lisboa: CLUNL, FCSH-UNL, Dezembro de 2009, 51-62.

Batoréo, Hanna Jakubowicz. 2010a. Ensinar Português no Enquadramento Poliglóstico de Timor-Leste. *Palavras*, nº 37, Lisboa: Associação de Professores de Português, Primavera de 2010, 55-65.

Batoréo, Hanna Jakubowicz. 2010b. Funções do marcador polissémico ‘já’ no Português de Timor-Leste: Importância do conhecimento da(s) línguas(s) materna(s) dos aprendentes do Português L2 no processo da aquisição/aprendizagem da língua não-materna. In: *Textos seleccionados do XXV Encontro Nacional da APL.*, Lisboa: APL, 2010, 211-224.

Batoréo, Hanna Jakubowicz. 2011a. Funções da construção ‘que’ no Português de Timor: Para conhecimento das características linguísticas da(s) língua(s) materna(s) (L1) dos aprendentes do Português LNM. In: *Textos Seleccionados do XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010, CD-ROM, ISBN-13:978-9899744004.

Batoréo, Hanna Jakubowicz. 2011b. What do we know of Portuguese as a pluricentric language? Portuguese language usage” in East Timor: The case of the polysemous marker ‘já’ and evidence of language contact in East Timorese written L2 texts. In: Augusto Soares da Silva, Amadeu Torres & Miguel Gonçalves (eds.) *Línguas Pluricêntricas: Variação*

*Linguística e Dimensões Sociocognitivas / Pluricentric Languages: Linguistic Variation and Sociocognitive Dimensions*. Braga: Aletheia, Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 2011, 127-136.

Batoréo, Hanna Jakubowicz e Margarida Casadinho. 2009. O Português – uma língua pluricêntrica: O Caso de Timor-Leste. *Revista Portuguesa de Humanidades, Estudos Linguísticos*, 13 – 1, Braga: Universidade Católica Portuguesa, 63-79.

Batoréo, Hanna Jakubowicz & Margarida Casadinho (no prelo). Perception and Evaluation of Language Identity in East Timorese speakers of Portuguese: Language and Cognition in a Multilingual Community”, *Actas do: 9<sup>th</sup> International Congress of ISAPL*, Bari: University of Bari, 26<sup>th</sup> June, 2010.

Castro, Ivo. 2004. *Introdução à História do Português. Geografia da Língua. Português Antigo*. Lisboa: Ed. Colibri, 2004.

*Constituição da República Democrática de Timor Leste* à <http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/Constituicao%20Timor%20Leste.pdf>

Dias, Miguel. 2011. Entrevista com Hanna J. Batoréo sobre Timor Leste. In: “*Páginas de Português*”, Antena 2, 16 de Outubro 2011 à <http://profesdeptemtl.blogspot.com/2011/10/paginas-de-portugues-sobre-lingua.html>

Durand, Frédéric. 2011. *Timor-Leste: première Etat du 3ème millénaire*, Éditions Bélin/ La documentation française. *Estatísticas e Censos – Ministério das Finanças de Timor-Leste* à <http://www.mof.gov.tl/about-the-ministry/statistics-indicators/statistics-and-census/?lang=pt>

Freitas, Joana. 2011a. Assim acabamos por perder um amigo, *Macau Hoje* de 5 de Setembro de 2011.

Freitas, Joana. 2011b. Ensino do Português como Língua Oficial implica lutar para que esta seja veicular (entrevista com Hanna J. Batoréo), *Macau Hoje*, 16 de Setembro de 2011, págs. 3-5. Disponível em <http://hojemacau.com.mo/?p=20481> e em <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/noticias/timor-este-ensino-do-portugues-como-lingua-oficial>

Gonçalves, Marisa. 2011. A Língua Portuguesa e o conflito intergeracional em Timor-Leste, comunicação apresentada no âmbito do *Simpósio n.º 37, sobre a Língua Portuguesa em Timor-Leste*, no âmbito do III SIMELP, Macau, Agosto 2011.

Lourenço, Soraia 2011. *Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste*. Lisboa: Lidel.

Mateus, Maria Helena Mira e Luísa Teotónio Pereira (org.). 2005. *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC

*Política da Educação Multilingue Baseada na Língua Materna* à <http://www.scribd.com/collections/3046404/Education-Policy-Law-and-Research> à <http://pt.scribd.com/doc/49147895/EDUCACAO%2%A0MULTILINGUE%2%A0BASEADA%2%A0NA%2%A0LINGUA%2%A0MATERNA-%2%A0POLITICA%2%A0NACIONAL> (acesso em Novembro de 2011).

Silva, Augusto Soares da, Amadeu Torres & Miguel Gonçalves (orgs.) 2011. *Línguas Pluricêntricas: Variação Linguística e Dimensões Sociocognitivas. Pluricentric Languages: Linguistic Variation and Sociocognitive Dimensions*. Braga: Aletheia, Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.

Thomaz, Luís Filipe. 2002. *Babel Loro Sa'e. O Problema Linguístico de Timor-Leste*, Coleção Cadernos Camões, Lisboa: Instituto Camões.

## DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DOCENTE: NOVOS RUMOS DO PCLP EM TIMOR-LESTE

Celda Morgado Choupina<sup>9</sup>

Filipe SILVA<sup>10</sup>

Isabel Ribeiro<sup>11</sup>

João Sampaio Maia<sup>12</sup>

**RESUMO:** O Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste, da responsabilidade do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), decorre desde 2000, centrando-se no desenvolvimento de competências em Língua Portuguesa. Em 2009, o PRLP passou a ser assessorado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPPorto) e transformou-se em Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa (PCLP) mantendo, na sua essência, a linha de rumo seguida até então. A partir de 2011 e em consonância com as conveniências do sistema educativo e as orientações do Ministério da Educação de Timor-Leste, o PCLP vai centrar-se no desenvolvimento da formação de docentes, não só em Língua Portuguesa, mas também noutras áreas de competências docentes. Não descurando a formação inicial e contínua de docentes dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, a sua ação focalizar-se-á na formação contínua de professores do Pré-Secundário e do Secundário e no desenvolvimento de uma bolsa de formadores timorenses que possam, futuramente, continuar o trabalho realizado até aqui pelo PRLP/PCLP. No que se refere à vertente pedagógico-didática, pretende-se pôr em prática metodologias e estratégias que visem o desenvolvimento da competência comunicativa adequada à realidade timorense, o que implica dominar diversas competências: lexical, gramatical, sociolinguística, pragmática, discursiva e estratégica. As práticas de ensino desenvolver-se-ão pondo em contraste as especificidades estruturais da língua portuguesa e as da língua tétum (e, se possível, as de outras línguas timorenses).

**PALAVRAS-CHAVE:** PCLP; Língua Portuguesa em Timor-Leste; formação de professores; competência comunicativa; sistema educativo timorense.

### 0. Introdução

A nossa participação neste congresso tem como objetivos, por um lado, dar a conhecer o projeto (Projeto de Consolidação de Língua Portuguesa)<sup>13</sup> e o seu âmbito de execução na área da formação de professores e, por outro, incentivar à participação ativa dos elementos que o integram, despertando o gosto pela reflexão e investigação na área do ensino-aprendizagem do Português como L2. Sempre foi nosso propósito capacitar agentes aptos a formar em Língua Portuguesa, numa sociedade diferente e com marcas linguísticas enraizadas e distintas da sua. Neste sentido, partilhamos da opinião de Barbeiro *et al* (2010):

Para o sucesso de um Projecto de intervenção numa sociedade diferente da de origem é determinante a formação e a sensibilidade dos formadores para as questões da interculturalidade (incluindo, por exemplo, a valorização das línguas locais, a adaptação dos recursos didáticos, o respeito pelos valores e culturas locais, ...). (Barbeiro *et al*, 2010:91)

Embora a presente comunicação foque apenas as áreas de intervenção no âmbito da formação de docentes, inicial e contínua, o projeto (PCLP) abrange outros públicos, tais como funcionários públicos, magistrados, advogados, notários, oficiais de justiça, enfermeiros, militares das FDTL, polícia timorense e ainda nos meios de comunicação social (jornal Semanário, rádio e televisão). Esta diversidade de públicos integra cursos de formação em Língua Portuguesa,

<sup>9</sup> IPP, Escola Superior de Educação do Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 602, 4200-465 Porto, celda@ese.ipp.pt.

<sup>10</sup> IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, Edifício Acait, Avenida Nicolau Lobato, Díli, filmarsilva@gmail.com.

<sup>11</sup> IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, Edifício Acait, Avenida Presidente Nicolau Lobato, Díli, pclp.isabelribeiro@gmail.com.

<sup>12</sup> IPP, Escola Superior de Educação do Porto, R. Justino Teixeira, 659-3.º-D, 4300-280 Porto, Portugal, jsampaia@gmail.com.

<sup>13</sup> Até 2009 designado por PRLP (Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa).

frequentado inicialmente a Oficina de Língua Portuguesa e numa segunda fase os cursos de especialização. A Oficina reúne o público dos diversos setores e os cursos de especialização são dirigidos para a especificidade do público.

O Projeto recebe todos os anos docentes portugueses que desenvolvem as suas atividades na formação daqueles públicos, embora as áreas de intervenção centrais do projeto sejam na formação de professores timorenses (professores do Ensino Básico, professores do Ensino Secundário e professores em formação inicial). Os agentes de formação portugueses são preparados e acompanhados para exercer profissão numa realidade como a timorense e poder integrar o PCLP.

### 1. Formação e Acompanhamento do Formador de Língua Portuguesa

O formador de Língua Portuguesa (LP), num território diferente, precisa de conhecer a(s) língua(s), a cultura e a civilização dos aprendentes, respeitando as diferenças culturais, sociais e religiosas e valorizando a diversidade linguístico-cultural como forma de enriquecimento e elemento facilitador de aprendizagem. Acima de tudo, precisa de estar consciente da sua função de formador de língua portuguesa, implementando estratégias e propondo atividades orientadas especificamente para o desenvolvimento das competências comunicativas dos formandos, pelo que necessita de um conhecimento alargado das especificidades linguísticas do português e da(s) língua(s) nativas, para facilitar a aprendizagem de LP em contexto comunicativo. No caso específico de Timor-Leste, é fundamental a comparação linguística Português vs. Tétum (e outras línguas locais), nomeadamente porque a filiação linguística é muito distinta e, conseqüentemente, com uma estrutura gramatical própria.

Todos os professores portugueses recrutados em concursos, ora realizados pelo ME português em colaboração com o IPAD e a ESE-IPPorto, ora pela ESE-IPPorto, recebem uma formação intensiva antes de serem colocados no terreno, com cerca de 35 horas, em que são abordados conteúdos e temas imprescindíveis à sua prática docente em Timor-Leste, ao serviço do PCLP. No ano letivo de 2011, e em resposta positiva à recomendação número 21 do *Relatório de Avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste. 2003-2009* (Barbeiro *et al*, 2010:94), a ESE-IPP reformulou o plano de formação do referido curso intensivo.

**R21.** Reforçar a formação dos professores do Projecto, a qual deve preparar para a entrada em funções, contemplando, designadamente, matérias relativas à diversidade linguística de TL (com focalização nas características do Tétum), matérias culturais (relativas a TL e à região em que este país se insere), pedagógicas (tendo em conta a especificidade dos públicos-alvo com que vão trabalhar) e didáticas (LP como língua não materna); essa formação deve acompanhar o exercício de funções, aprofundando algumas das matérias e recolhendo os contributos oriundos da prática e das iniciativas entretanto desenvolvidas pelos docentes. (Barbeiro *et al*. 2010:94)

#### Resposta da ESE-IPP:

- Reformular o plano da formação que prepara os docentes portugueses para a docência em TL (prévia ao exercício das funções), nomeadamente com a integração de sessões sobre: diversidade linguística e situação do português em TL; linguística comparada (LP vs. Tétum); percursos pedagógico-didáticos adaptados à realidade de LNM-TL; Tétum e cultura timorense.
- Realizar, em Timor, sessões de formação contínua, em cada missão da coordenação científico-pedagógica, estabelecendo *feedback* com os docentes na sua prática.
- Promover, de acordo com as condições locais de Timor, reuniões de acompanhamento periódicas no exercício das funções docentes, proporcionando um apoio específico à elaboração das planificações (curto e médio prazo) e incentivo à divulgação de práticas pedagógicas adequadas à realidade.
- Desenvolver o apoio (à distância) da ESE-IPP aos docentes em Timor-Leste, em todas as áreas, incrementando o contacto via e-mail e através do desenvolvimento da Plataforma Moodle. (ESE-IPPorto, Ficha de contraditório, 2011:7)

Neste sentido, o curso intensivo de LNM, prévio ao exercício de funções, passou, em 2011, a contar com as seguintes áreas e unidades de formação:

#### Formação geral

- O ensino da língua portuguesa no contexto timorense – fundamentos para uma didática específica.
- Linguística comparada: português vs. tétum. Uma plataforma para a didática.
- A literatura infanto-juvenil no ensino da língua não materna.

#### Formação específica

- Tétum e cultura timorense.
- Ensino do Português língua não materna – L2:
  - aquisição de competências comunicativas (abordagens didáticas);
  - metodologias e práticas (construção de unidades didáticas e percursos de aula);
  - metodologias e práticas (implicações da Linguística Comparada);
  - construção de materiais e recursos.

#### Formação complementar

- Espaços virtuais e ferramentas para a aprendizagem colaborativa
- A construção da profissionalidade docente
- Educação para o desenvolvimento

Para a formação dos docentes temos também executado formações contínuas, realizadas no terreno, aquando das missões da assessoria científico-pedagógica. Uma outra forma de acompanhamento em curso tem sido desenvolvida pela Adjunta para a área científico-pedagógica<sup>14</sup>, uma docente que teve uma formação específica para esta função. Esta adjunta tem centrado a sua atenção quer no apoio efetivo ao trabalho desenvolvido pelos professores junto dos formandos nos diferentes distritos, quer na elaboração de directrizes gerais, em articulação com a assessora científico-pedagógica da ESE-IPP, para os diversos cursos que constituem as áreas de intervenção do projeto.

Outra das nossas implementações foi a realização de videoconferências, diretamente ESE-IPP/Docentes do PCLP em TL. Foi já realizado o primeiro ciclo, tendo decorrido de 30 de maio a 3 de junho de 2011, num total de 8 horas de formação, com os docentes que se encontram a lecionar na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL). Estas sessões ocorreram na sequência da análise de planificações letivas elaboradas por estes docentes e tiveram dois grandes objetivos: (i) esclarecer os comentários realizados às planificações elaboradas pelos docentes da UNTL; (ii) dar apoio científico e pedagógico, com sugestões de atividades, materiais que possam ser usados, textos e referências bibliográficas atuais e importantes para a operacionalização dos programas de cada disciplina. Foi entendimento da assessoria científico-pedagógica (ESE-IPP) e da Coordenação do projeto (PCLP-TL) que estas videoconferências teriam grande importância na preparação dos docentes do PCLP e da sua prática letiva presente e futura, mas também na reflexão sobre o trabalho já realizado, sendo imprescindíveis para a atualização e necessária reformulação periódica dos programas anteriormente elaborados. Assim, cada docente da ESE-IPPorto responsável pela elaboração de programas acompanha a sua implementação e o docente responsável que se encontra em TL. É intenção, num futuro próximo, alargar este método de acompanhamento aos restantes docentes do PCLP de modo a aproximar a assessoria científico-pedagógica do terreno de implementação (TL) e a vencer distâncias.

Futuramente, e quando as condições em TL o permitirem, pretendemos rentabilizar o investimento feito aquando da formação intensiva dos docentes, em início de funções, na área da aprendizagem colaborativa por meio de

<sup>14</sup> A partir de setembro de 2010, a coordenação do projeto conta com a colaboração de dois adjuntos, para a área da educação e para a área administrativa, e, a partir de Abril de 2011, de um adjunto para a área científico-pedagógica.

espaços virtuais, nomeadamente na dinamização de uma plataforma Moodle. É nosso objetivo promover o uso de recursos já existentes e fomentar a criação de novos, permitindo o trabalho em colaboração, e dando resposta à Recomendação 24 do Relatório de Avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste. 2003-2009 (Barbeiro et al, 2010:95).

**R24.** Elaborar, em conjugação com a recomendação anterior, materiais especializados de suporte a cada curso, constituindo-se, para o efeito, equipas específicas, segundo modalidades a acordar com a ESE-IPP; deste modo, o apoio aos novos docentes e a sua integração no Projecto serão facilitados. (Barbeiro et al. 2010:95)

**Resposta da ESE-IPP:**

- a) Promover a organização de dossiês e de malas temáticas, de forma a rentabilizar recursos já existentes ou que venham a ser elaborados.
- b) Divulgar a existência destes suportes didáticos (sua descrição, finalidades) na Plataforma Moodle.
- c) Criar mecanismos de apoio a cada área científica com suporte científico-pedagógico da ESE-IPP, nomeadamente através da Plataforma Moodle. (ESE- IPPorto, Ficha de contraditório, 2011:9)

**2. Áreas De Intervenção do Pclp na Formação de Professores**

O PCLP concluirá mais um das suas fases no final de dezembro de 2011, com a elaboração do novo Plano de Projeto para 2012. Quanto a esta reformulação ainda pouco poderemos adiantar, pois está ainda a ser projetada. O que é certo é que passará pelo reforço da formação de professores timorenses, quer na formação inicial, quer na formação contínua, a fim de capacitar o maior número de formadores nativos aptos a dar continuidade ao trabalho até aqui realizado pelo PRLP/PCLP. Tal como se pode ler na Lição Aprendida 9 do Relatório de Avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste. 2003-2009, “é difícil para o PRLP/PCLP participar em todas as frentes necessárias à penetração da LP, pelo que há que optar pelo essencial. É preferível não assumir compromissos com os parceiros que não se possam honrar em tempo oportuno, de modo a não prejudicar as expectativas dos formandos.” (Barbeiro et al, 2010:95).

No que se refere às áreas de intervenção, há continuidade das atividades desenvolvidas no ano anterior. Das atividades em execução, durante o ano letivo de 2011, existem dois grupos: (i) as que dão continuidade aos cursos realizados em anos anteriores; e (ii) as que se iniciaram pela primeira vez. No presente ano, as formações de Língua Portuguesa destinadas a professores podem organizar-se em duas áreas de intervenção.

**I Área de Intervenção do PCLP em 2011**

<b>Tipo de formação</b>	<b>Curso</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Distritos</b>
<b>Formação Inicial</b>	Cursos de professores de 1.º e 2.º Ciclos do EB	Licenciatura com estágio integrado	Jovens	UNTL, Maristas de Baucau
	Oficina de Língua Portuguesa (OLP)	1º contacto institucional com a Língua Portuguesa	Adultos Todos os níveis de ensino	abril a agosto: Bobonaro, Liquiçá, Ermera, Baucau, Díli, Oecusse, Manufahi setembro a dezembro: Aileu, Ainaro e Manatuto
<b>Especialização</b>	Curso de especialização/preparação para o Bacharelato (CEPB)	Desenvolvimento das competências comunicativas adquiridas nas oficinas, preparando a entrada no bacharelato	Prof. do EB	abril a dezembro: Díli, Baucau, Manufahi, Bobonaro, Ermera
<b>Formação contínua</b>	Bacharelato Noturno	Professores que tenham iniciado o Curso de Bacharelato em anos anteriores e que não o tenham ainda terminado ou que tenham concluído o CEPB		abril a outubro: Díli, Baucau agosto a outubro: Covalima, Lautém, Maliana, Manufahi e Viqueque
	Cursos intensivos	abril	Programa OLP e tema “o manual escolar”	Prof. do EB Todos os distritos
		agosto	Programa OLP	Prof. do Secund. Díli, Baucau, Aileu, Ainaro, Bobonaro, Ermera, Liquiçá, Covalima, Lautém, Manufahi, Manatuto, Oecusse e Viqueque
		dezembro	A definir <sup>15</sup>	

Do conjunto das atividades (Tabela 1.), realçamos três cursos: (i) na formação inicial, Oficina de Língua, pela sua difusão junto da população de todo o país; (ii) na especialização, o curso de especialização de preparação para entrada no Bacharelato Noturno, pela necessidade de os professores terem de entrar na carreira docente; (iii) na formação contínua, a Bolsa de Formação de Formadores, pela sua novidade e início do encaminhar do projeto para a sustentabilidade desejável.

Ao dois cursos que se encontram disseminados por todo o território, o curso de *Oficina de Língua Portuguesa* e o de *Bacharelato Noturno*, destinam-se ao povo timorense das diversas áreas (educação, administração pública, justiça, etc.), sendo a *Oficina de Língua Portuguesa* o primeiro contacto com a língua. Esta oficina é o curso de nível mais elementar, onde os aprendentes iniciam a aprendizagem do Português como língua não materna (LNM). Todos os docentes do PCLP estão conscientes que ensinar o Português como LNM implica, naturalmente, ensinar uma língua

<sup>15</sup> Aguarda-se indicação do Ministro da Educação de Timor-Leste, no entanto pensa-se que irá incidir nas temáticas da ética.

que não está ligada à criação e ao desenvolvimento do formando, mas que é aprendida no país em que vive como uma das línguas oficiais, a par da língua nacional, o Tétum.

Na nota introdutória do programa deste curso pode ler-se que os principais objetivos da oficina se prendem com o desenvolvimento de competências comunicativas (orais e escritas) por exposição directa à língua. Neste sentido, o formador deve não só criar situações de contacto com a língua, fazendo ouvir e/ou reproduzir textos/discursos em Língua Portuguesa, como também propiciar espaços de uso e de treino efetivos da língua em situações comunicativas quotidianas, o que não implica que não haja espaço para o trabalho com a gramática.

“[...] reafirma-se que desenvolver a capacidade comunicativa é dotar o falante da capacidade de usar a língua de forma adequada às situações de comunicação em que se encontra, sendo necessário levá-lo ao conhecimento do mundo e da realidade em que vive, mas também dotá-lo de competência linguística. Tal não significa que devamos reduzir as sessões da oficina à memorização de nomenclaturas gramaticais, mas propiciar espaços de uso e treino de estruturas do funcionamento da língua, de forma contextualizada e necessariamente integrada em momentos de comunicação oral e escrita.” (Programa de *Oficina de Língua Portuguesa*, PCLP, 2011:1)

Ao nível da formação contínua, com valência académica, temos o curso de Bacharelato Noturno, pela necessidade de os professores timorenses reunirem condições para ingressar na carreira docente. As condições a reunir integram quatro componentes obrigatórias: (i) área das línguas oficiais (Tétum e Português); (ii) área técnico-científica; (iii) área pedagógica (ensino-aprendizagem); (iv) área da ética profissional.

Na formação contínua, sem habilitação académica, tem-se dado grande destaque aos chamados cursos intensivos, dinamizados em três momentos distintos do ano. Estes cursos realizam-se durante o período em que os professores timorenses param as suas atividades letivas, de acordo com o calendário escolar<sup>16</sup>, e tiveram início em julho de 2008.

No ano letivo de 2010, realizaram-se três cursos intensivos com temas distintos: em abril, com o tema *O Manual Escolar em Língua Portuguesa na sala de aula*; em agosto, intitulado *Os documentos normativos do Ensino Básico em Língua Portuguesa – Programas e Guias do Professor*; e em dezembro, *Preparação do Ano Letivo de 2011*. Estes cursos foram definidos, junto do Ministério da Educação da RDTL, como uma das prioridades do PCLP, a par dos cursos de Bacharelato do Ensino Primário e Língua Portuguesa e de Formação de formadores do Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua. Os cursos intensivos contaram, em média, com trinta docentes portugueses e cem formadores timorenses, abrangendo cerca de 7000 professores do Ensino Básico.

Em abril de 2011, realizou-se um curso intensivo, em todos os distritos, destinado a professores do Ensino Básico, baseado no programa de *Oficina de Língua Portuguesa*. Em agosto do mesmo ano, a formação intensiva dirigiu-se, prioritariamente, a professores do Ensino Secundário e foi também baseada no programa de Oficina de Língua Portuguesa. A escolha do título *Timor-Leste, a possibilidade de uma ilha* teve como objetivo a uniformização de conteúdos a lecionar e de práticas e metodologias a seguir, centrando-se no país e na cultura timorense. A seguir apresenta-se um quadro-resumo dos participantes neste curso (Tabela 2.). Na grande parte dos distritos, implementou-se a codocência entre os professores timorenses e os professores portugueses.

Distrito	Formandos previstos pelo ME			Formadores	
	Ens Sec Ger	Ens Téc-Voc	Total	PCLP	Timorenses
Aileu	60	16	76	1	1
Ainaro	52	0	52	1	1
Baucau	111	49	160	3	2

<sup>16</sup> Os docentes timorenses não gozam período de férias, em todas as interrupções letivas frequentam cursos intensivos. Durante o período letivo, lecionam no turno da manhã e frequentam, de tarde, os cursos de LP (Curso de Oficina de LP, 120 horas; Curso Intensivo de Preparação para o Bacharelato, 180 horas; Curso de Bacharelato Noturno, 300 horas por edição, num total de 3 edições).

Bobonaro	115	0	115	2	2
Covalima	95	32	127	2	2
Díli	573	149	722	11	4
Ermera	74	17	91	2	0
Lautém	107	10	117	2	2
Liquiçá	54	20	74	1	1
Manatuto	60	0	60	1	1
Manufahi	87	34	121	2	1
Oecusse	66	22	88	1	1
Viqueque	133	20	153	3	2

\Este curso de formação intensiva coincidiu com um momento de tomadas de posição relativamente à carreira docente, pelo que, de uma forma geral, a assiduidade, durante a primeira semana, foi reduzida. No entanto, nas duas semanas seguintes houve estabilização nas turmas e o trabalho planificado desenvolveu-se positivamente. Dos cerca de dois mil professores do Ensino Secundário previstos pelo Ministério da Educação, quase 1600 participaram ativamente nesta formação.

## II Área de Intervenção do PCLP em 2011

Em 2010, deu-se início à primeira formação de formadores, tendo assentado em várias áreas nucleares do ensino básico: língua portuguesa, ciências naturais e matemática, expressões artísticas, educação física e ciências sociais. Inicialmente, estava prevista a participação de 10 docentes timorenses por distrito, 2 para cada área, o que não aconteceu, tendo integrado a formação apenas 105 docentes, em vez dos 130 previstos.

No presente ano, constituiu-se, pela segunda vez, uma bolsa de formação de formadores com o objetivo de capacitar docentes timorenses, para formarem os seus pares, em todo o território. Para levar a cabo esta iniciativa, os candidatos à bolsa foram submetidos a um teste diagnóstico de Língua Portuguesa, porém, dos 250 inscritos apenas compareceram 124 (Tabela 3.).

N.º de formandos inscritos	N.º de formandos que realizaram teste diagnóstico	N.º de formandos que não realizaram teste diagnóstico	N.º de formandos que frequentaram
250	124	126	102

Dos 124 professores timorenses que realizaram o teste diagnóstico, apenas 85% obtiveram resultado positivo e frequentaram a bolsa, num primeiro momento. De salientar que, dos 85%, 6% revelaram bons conhecimentos da língua, com avaliação igual ou superior a 17 valores.

Num segundo momento, foi ainda constituída uma turma de formandos, sem que os mesmos tivessem passado pelo teste diagnóstico, tendo a sua seleção recaído no conhecimento manifestado em cursos anteriormente frequentados.

Gráfico 1. Resultados, por nível de 0-20, do teste diagnóstico



In Dobrões e Carvalhinha (2011:5)

### 3. Bases para uma Prática de Ensino Adequada à Realidade Timorense

O ensino que deve desenvolver-se em TL é o ensino da Língua Portuguesa como LNM - L2, porque não é a língua que acompanha o timorense no seu crescimento, ainda que seja uma das línguas oficiais.

Assim, o ensino da LP em Timor deve ter em consideração que o Português é (i) uma das línguas oficiais; (ii) língua de comunicação apenas no âmbito escolar, portanto aprendizagem formal; (iii) língua de escolarização e veículo de conhecimento disponibilizado pela escola.

Antes de mais, o formador deve estar consciente que ensinar o português como língua materna (LM) é promover a reflexão metalinguística e metadiscursiva, indo ao encontro do preconizado pelo novo programa de Português, dado que existe já um conhecimento intuitivo formado nesta língua.

O desenvolvimento da consciência (trans)linguística será feito no sentido de fazer evoluir o conhecimento implícito da língua para um estágio de conhecimento explícito. Trata-se de desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do português padrão. (Novos programas de Português do Ensino Básico, LM, 2009:91)

Porém, no ensino do português como língua segunda deve ter-se como prioridade a compreensão e produção de unidades comunicativas, nomeadamente em níveis iniciais, uma vez que o primeiro momento passa pelo instalar do conhecimento intuitivo nesta língua. Por outro lado, deve ainda ter-se presente que a competência linguística se desenvolve por estádios de aquisição. Assim, podemos intensificar a aprendizagem, através de cursos intensivos, todavia, não podemos saltar estádios de aquisição e exigir que os formandos tenham capacidade para expressar juízos de gramaticalidade quando ainda não estão adquiridas as estruturas e os conhecimentos basilares.

Neste sentido, o ensino deve ser em espiral, partindo de tarefas menos exigentes para tarefas mais complexas, de modo a dotar o formando de competências. No que se refere à vertente pedagógico-didática, pretende-se pôr em prática metodologias e estratégias que visem o desenvolvimento da competência comunicativa adequada à realidade timorense, o que implica dominar diversas competências: lexical, gramatical, sociolingüística, pragmática, discursiva e estratégica.

As práticas de ensino do Português L2, em TL, devem desenvolver-se pondo em contraste as especificidades estruturais da língua portuguesa e as das línguas maternas e estrangeiras que convivem no país. Defendemos que é fundamental que o formador conheça as grandes diferenças estruturais das línguas portuguesa e tétum (e, se possível, as de outras línguas maternas timorenses), de modo a evitar as denominadas transferências negativas e o vingar do português acrioulado já emergente em Timor (Albuquerque, 2011).

Apresentamos, a seguir, alguns aspetos evidenciados da breve comparação entre o Português Europeu e o Tétum que tem sido realizada como forma de aproximar o ensino à realidade e contexto timorense e que consideramos que devem ser do conhecimento de um formador de LP, em início de carreira, em Timor-Leste<sup>17</sup>:

#### A) Ao Nível Fonológico e Ortográfico

- O fonema [R] apenas existe no PE; os fonemas [p], [g] e as fricativas vozeadas existem no Tétum por empréstimo do Português; os sons [ʔ] e [X] apenas existem no Tétum;
- O fonema [k] é representado ortograficamente por <c> ou <q>, em PE, e sempre por <k>, em Tétum;
- O fonema [s] é representado ortograficamente por <c>, <ç>, <s>, <ss> ou <x>, em PE, e sempre por <s>, em Tétum.

<sup>17</sup> Estas particularidades foram evidenciadas por Choupina e Costa na Formação Geral II das várias edições do Curso intensivo de Língua Portuguesa como LNM, realizadas em 2011.

#### B) Ao Nível Morfológico e Classes de Palavras

- Em Tétum não existe o verbo *ser* e o *estar* e *ter* são ambos traduzidos por *iha*;
- As categorias de tempo, modo e aspeto e pessoa e número são marcadas por composição: *dadaun* para o progressivo, *ona* para o pretérito perfeito, *uluk* para o imperfeito, *sei* para o futuro, por exemplo para o tempo (ver Costa, 2001);
- Os nomes não têm flexão de número e género, recorrendo-se à composição para transmitir aquelas informações: *labarik/labarik sira* (a criança/as crianças); *labarik mane/labarik feto* (o menino/a menina);
- o adjetivo é igualmente invariável.

#### c) Ao Nível Morfossintático:

- O sujeito é obrigatório em Tétum, porque não há flexão na forma verbal: *ha'a ba*; *o ba*; *nia ba...*
- A resposta a perguntas na negação
- A ordem no interior dos constituintes: posição do determinante indefinido (*labarik ida*); marca do pretérito perfeito (*ha'a ona*)
- A marca do plural surge **depois** do adjetivo:
 

<i>mane aas</i> (homem alto)	<i>feto aas</i> (mulher alta)
<i>mane aas sira</i> (homens altos)	<i>feto aas sira</i> (mulheres altas)
- Mas a marca de género surge **antes** do adjetivo:
 

<i>labarik mane aas bá iskola</i> vs. <i>labarik feto aas bá iskola</i>
---

### 4. Considerações Finais

O PCLP, a partir de 2011 e em consonância com as conveniências do sistema educativo e as orientações do Ministério da Educação de Timor-Leste, vai centrar-se no desenvolvimento da formação de docentes, não só em Língua Portuguesa, mas também noutras áreas de competências docentes. Ainda que continue a centrar-se na formação inicial e contínua de docentes do Ensino Básico, a sua ação voltar-se-á também para a formação contínua de professores do Ensino Secundário e para a formação de formadores timorenses que possam, num futuro breve, continuar as atividades desenvolvidas pelo PCLP até aqui.

No que se refere à vertente pedagógico-didática, pretende-se pôr em prática metodologias e estratégias que visem o desenvolvimento da competência comunicativa adequada à realidade timorense. As práticas de ensino desenvolver-se-ão pondo em contraste as especificidades estruturais da língua portuguesa e as da língua tétum (e, se possível, as de outras línguas timorenses).

#### Referências Bibliográficas

Albuquerque, D. B. 2011. *O Português de Timor Leste: contributos para o estudo de uma variedade emergente*. PAPIA 21 (1), p.65-82.

Barbeiro, L. F. et al. 2010. *Relatório de Avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste: 2003-2009*. Leiria: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Batoréo, H. 2008. A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais?. *Encontro sobre o Português como Língua não Materna*, Associação Portuguesa de Linguística,

Lisboa: FLUL, 11 e 12 de Abril de 2008.

Costa, L. 2001. *Guia de Conversação Português-Tétum*, Lisboa: Edições Colibri.

Dobrões, A. e Carvalhinha, J. 2011. *Relatório Final de Teste diagnóstico. Bolsa de Formação de Formadores de LP do INFORDEPE*, Díli: IPAD/PCLP.

Gass, S. M., Selinker, L. 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York & London: Routledge.

Leiria, I. (coord.) et al. 2008. *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM). Ensino Secundário*. Lisboa: DGIC e ME.

Leiria, I. 2006. *Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não-Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

## A LÍNGUA PORTUGUESA E O CONFLITO INTERGERACIONAL EM TIMOR-LESTE

Marisa Ramos Gonçalves (School of History and Politics, faculty of Arts/University of Wollongong, Austrália/smmrg009@uowmail.edu.au)

**Resumo:** O movimento de solidariedade pela independência de Timor-Leste em Portugal constituiu uma das manifestações de união nacional mais marcantes da história contemporânea portuguesa. A escolha do Português como Língua oficial desta antiga colónia emergiu junto da opinião pública Portuguesa como uma opção lógica da liderança timorense e abriu portas a um forte investimento público de cooperação no ensino e promoção da Língua Portuguesa em Timor-Leste. No entanto, uma análise objectiva da realidade social e política do período pós-independência em Timor-Leste teria sido instrumental na orientação da cooperação Portuguesa para a escolha de estratégias mais inclusivas e ‘apolíticas’ de ensino da língua. A Língua Portuguesa é um factor de tensão entre a ‘geração de 1975’, educada no tempo colonial português, e a denominada ‘gerasaun foun’ que cresceu durante a ocupação Indonésia. O papel desta geração mais jovem na frente clandestina urbana e junto dos movimentos pró-democracia indonésios foi indispensável na projecção internacional da causa timorense. Se por um lado a geração que liderou a resistência timorense na luta armada e na frente diplomática defende um nacionalismo e identidade timorenses com raízes lusófonas, a ‘geração foun’ identifica-se com uma identidade pós-colonialista baseada nos laços étnicos com Timor Ocidental e nos ideais de luta pela democracia partilhados com os activistas indonésios. Este artigo argumenta que uma política de cooperação para a promoção da Língua Portuguesa em Timor-Leste deverá construir-se a partir de um conhecimento mais efectivo da realidade cultural e política local. A paz social e o diálogo intergeracional saíam mais beneficiados com programas especificamente desenhados para a ‘gerasaun foun’ e a ainda mais jovem ‘gerasaun independensia’ e, por outro lado, com ênfase na valorização das línguas locais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Timor-Leste; Gerações e Memória; Língua Portuguesa; Língua e Direitos Socioculturais; Cooperação Portuguesa.

Em Timor-Leste, o significado de ‘geração’ transcende, de forma particular, o seu sentido mais comum que agrupa os indivíduos descendentes de uma mesma geração ou, o puramente cronológico, que se refere aos indivíduos que viveram no mesmo intervalo temporal. Isto porque cada uma das gerações de timorenses partilha experiências de vida particulares que se desenrolam em períodos históricos distintos, mas que, simultaneamente, se intersectam. Devido às descontinuidades que caracterizam a história recente do país (sucessivos regimes coloniais, a administração transitória da ONU, um governo próprio), as vivências dos timorenses de diferentes gerações são marcadas por estruturas governamentais, sistemas educativos e línguas oficiais distintas. Por outro lado, todas as gerações testemunharam e viveram períodos de violência e opressão, participaram em movimentos de resistência política e iniciativas de reconciliação nacional no período pós-independência.

### Gerações de Memória e História

A pertença a uma geração está intimamente relacionada com a produção de memória e representação histórica. Isto deve-se ao facto de as memórias se formarem com base em experiências adquiridas pessoalmente ou por intermédio de outros, sendo este último tipo de memória o que Halbwachs (1980: 51-52) designou como ‘memória colectiva’. O conceito de ‘geração’ como fenómeno social foi inicialmente problematisado por Karl Mannheim em 1972. Ele desenvolve a ideia de geração como um ‘lugar social’ particular onde grupos etários distintos compartilham vivências que se desenrolam num mesmo período histórico (Id, Ibid: 292). Os membros de um grupo etário são marcados por experiências vividas na sua infância que contribuíram de modo crucial para formar a sua ‘concepção natural’ do mundo. A ‘estratificação’ ou de sobreposição de experiências sucessivas a partir de uma base de impressões iniciais formadas na infância, é o factor que nos permite distinguir entre as gerações mais jovens e mais velhas que coexistem num

determinado período histórico mas que se situam em fases da vida distintas. São, por isso, as memórias formadas a partir das experiências pessoais, de um grupo etário específico, que ‘imprimem a marca’ de uma geração (Id., Ibid.: 296-298).

Por outro lado, Mannheim sublinhou a existência de uma ‘transmissão contínua de um legado cultural’ entre gerações. As memórias de eventos históricos que nos são transmitidas por outros ou por meio das histórias contadas pelos nossos familiares (sobre a sua participação num dado período histórico) contribuem directamente para as nossas representações do passado (Id., Ibid.: 299; Hareven 1992: 270-271). A transmissão da memória entre gerações é particularmente intensa quando se tratam de acontecimentos traumáticos. Marianne Hirsch explica:

[p]ostmemory describes the relationship that the generation after those who witnessed cultural or collective trauma bears to the experiences of those who came before, experiences that they “remember” only by means of the stories, images, and behaviours among which they grew up. But these experiences were transmitted to them so deeply and affectively as to seem to constitute memories in their own right

[p]ós-memória descreve a relação que a segunda geração, posterior a uma geração que presenciou episódios de trauma cultural ou colectivo, tem com as experiências da geração anterior. Estas são experiências das quais a segunda geração possui ‘memória’ somente através de histórias, imagens e observação de comportamentos no seio dos quais cresceu. No entanto, estas experiências foram-lhe transmitidas de forma tão profunda e afectiva que parecem constituir memórias de pleno direito

(Hirsch, 2008:106-107, tradução da autora)

A história de Timor-Leste é uma história de violência política, que compreende 200 anos de colonização portuguesa<sup>18</sup> até 1975, a ocupação Japonesa que se seguiu à entrada das tropas Australianas no Timor Português durante a segunda guerra mundial e, finalmente, a brutal invasão e ocupação Indonésia de 1975 a 1999. Após o referendo de 1999 que garantiu a independência a Timor-Leste, o governo transicional das Nações Unidas e o primeiro Governo timorense criaram a Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação (CAVR) com o objectivo de investigar os crimes de direitos humanos ocorridos entre 1974 e 1999. Depois de conquistada a independência, a unidade nacional e a paz social continuam numa situação frágil devido à ausência de justiça para as vítimas de direitos humanos, o trauma vivido pela população, divisões intergeracionais e conflitos internos motivados por lutas pelo poder político.

A identidade deste novo país, um território de etnias diversas reunidas sob o domínio da administração portuguesa, nasceu da luta e resistência (*funu*) contra um inimigo comum - o colonialismo. A coesão social que predominou durante a resistência à ocupação Indonésia deu lugar, após a independência, a divisões entre a ‘gerasaun foun’ e a ‘geração de 1975’, bem como entre combatentes da resistência que permaneceram no território e os activistas da frente diplomática e os timorenses na diáspora (Babo-Soares, 2003: 247-249). Este quadro identitário torna-se ainda mais complexo quando consideramos outros factores de ruptura social no pós-independência: diferenças etnolinguísticas associadas a posições políticas durante a ocupação Indonésia, que rotulam os timorenses de ‘guerreiros sofredores’ da resistência vs. ‘colaboradores assimilados’ do regime indonésio (Silva, 2006: 186-190).

De forma a compreender a complexa justaposição de estratos de identidade e história na sociedade timorense, é fundamental analisar três gerações e reflectir sobre as suas vivências sociais e históricas: a ‘geração de 1975’ que viveu no período colonial Português (1859~1975), a denominada ‘gerasaun foun’<sup>19</sup> que cresceu durante a ocupação Indonésia (1975~1999) e, finalmente, a ‘gerasaun independensia’ que viveu a sua infância no período de transição entre ocupação Indonésia e a independência ou já nasceu no pós-independência (pós-1999).<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Segundo Molnar (2010: 31), só é correcto referir-se à presença Portuguesa em território Timorense como colonização a partir do início do século XIX. Nessa altura, os portugueses iniciaram uma série de incursões militares ao interior do território com o objectivo de se estabelecerem como autoridade e ‘pacificar os indígenas revoltosos’.

<sup>19</sup> Expressão utilizada para designar ‘geração nova’. Cf, por exemplo, Carey (2003:24).

<sup>20</sup> A definição de uma divisão etária das três gerações terá de ser sempre aproximada, pois trata-se de períodos de tempo contíguos e, para além disso, essa divisão dependerá das categorias culturais existentes no país e das características psicossociais de cada indivíduo.

## Um Conflito Intergeracional?

De forma a compreender as diversas afinidades culturais e linguísticas e discursos de identidade nacional em disputa na sociedade timorense, deve atender-se às questões geracionais. Cada uma das gerações foi contemporânea de um, dois ou três períodos da história de Timor-Leste: o colonialismo português e o início da descolonização, à qual se seguiu uma breve guerra civil (1974-1975), a invasão e colonização Indonésia e o período pós-referendo que se iniciou com o governo transitório da ONU (UNTAET) e a proclamação da independência. Estes períodos históricos correspondem a regimes governamentais, sistemas educacionais e políticas linguísticas distintas.

A ‘geração de 1975’, que ocupa actualmente lugares de liderança no estado, defende um ‘nacionalismo com raízes lusófonas (o Catolicismo e a Língua Portuguesa), a par de laços culturais com a Melanésia, como o carácter distintivo da identidade timorense’. Para além disso, caracteriza-se pela ‘defesa de relações privilegiadas com os países da CPLP’ (Leach, 2003: 232).

A ‘gerasaun foun’ viveu, em grande parte, a mesma ‘experiência educacional, linguística e política no período 1975-1999’ (Carey, 2003: 24). Por oposição à ‘geração de 1975’, esta geração adquiriu uma formação intelectual distinta da geração anterior e utiliza a Língua Indonésia como língua profissional e de formação, em resultado do colonialismo indonésio (Araújo, 2000: 101). A Língua Indonésia foi utilizada como língua da resistência clandestina, um veículo de comunicação e construção de solidariedade na luta pela democracia entre os jovens timorenses e os activistas indonésios pró-democracia (Bexley, 2007: 74).

Esta geração mais jovem desempenhou um papel primordial na resistência clandestina, em especial a partir do início dos anos 90 quando as FALINTIL (Forças Armadas da Libertação Nacional de Timor-Leste) começavam a sucumbir ao exército indonésio nas montanhas. As manifestações organizadas pelos jovens timorenses, em grande parte na universidade nacional em Díli (UNLIL) e nas universidades Indonésias, colocaram Timor-Leste nas manchetes dos média internacionais e deram novo alento à resistência timorense (Mattoso, 2005: 232-36).

A participação desta geração mais jovem na resistência clandestina urbana inicia-se desde cedo com a organização da manifestação por ocasião da visita do Papa João Paulo II a Timor-Leste em 1989 e, em 1991, nas manifestações que culminaram no massacre de Santa Cruz, filmado pelo jornalista Britânico Max Stahl e transmitido nas televisões a nível internacional (Id., Ibid.: 147-49;170-172).

Em Jakarta e noutras cidades Indonésias, os estudantes timorenses beneficiaram do apoio de activistas indonésios do movimento Pró-democrático. O movimento *Reformasi* seria responsável pelas manifestações que deram origem à queda de Suharto em 1998, abrindo caminho para uma nova posição da Indonésia face à questão de Timor-Leste. De facto, o Presidente B. J. Habibie, que sucedeu a Suharto, viria a anunciar uma consulta popular sobre a autodeterminação em Timor-Leste em 9 de Junho de 1999 (CAVR, 2005:133-35).

No período pós-independência, a ‘gerasaun foun’, que participou activamente na resistência clandestina, tem visto o seu papel na construção da nação marginalizado em favor da narrativa oficial da resistência armada, que é protagonizada pela ‘geração de 1975’ (Leach, 2009: 157-58; Bexley, 2007:82).

O debate sobre os factores que provocaram a crise política de 2006, durante a qual o país se dividiu ao longo da linha Leste-Oeste (*Lorosa’e vs Loromonu*), identificou as divisões na elite política e o descontentamento dos jovens, que tiveram um papel activo na violência, como principais motores do conflito. Os jovens manifestaram um sentimento de exclusão do projecto nacional, assente numa ‘identidade Lusófona’, construído pelos líderes políticos pertencentes à

Consideramos a idade de 15 anos como a idade a partir da qual se pode assumir que uma criança viveu e recebeu educação (familiar e/ou escolar) durante um período suficientemente longo para ser marcada pela sua vivência. Tendo por base esta hipótese, as gerações descritas correspondem, actualmente, aos seguintes intervalos etários: a geração mais velha com mais de 50 anos; a ‘gerasaun foun’ com idades entre os 27 e 50 anos; a ‘gerasaun independensia’ com idade inferior ou igual a 26 anos.

‘geração de 1975’. Um número significativo de jovens, do sexo masculino, envolveu-se num projecto de ‘identidade violenta’ que se traduziu na afiliação a grupos de artes marciais (Trindade, 2008:18). Por sua vez, os líderes políticos criticaram a ‘atitude instantânea’ dos jovens e acusaram-nos de serem responsáveis pela violência que ocorreu em 2006 (Bexley, 2007). A ruptura intergeracional em Timor-Leste, motivada por discordâncias em relação às ideias de identidade nacional e à política linguística, bem como pela competição pelo poder político, tem contribuído para um enfraquecimento da coesão social no país.

### Língua Portuguesa no Contexto Geracional

A escolha da Língua Portuguesa como língua oficial, anunciada no Conselho Nacional de Resistência timorense (CNRT) em Agosto de 2000, foi contestada pelos grupos da juventude timorense mais proeminentes: a RENETIL (Resistência Nacional dos Estudantes de Timor-Leste) e outras ONGs como a *Yayasan HAK* e o *Sahe Institute of Liberation*. Os argumentos contra esta decisão, apresentados pelo secretário-geral da RENETIL Miguel Manutelo, durante a conferência do CNRT, defendiam que ‘os *katuas* (lit., os mais velhos) ignoravam o facto de a geração mais jovem não falar a Língua Portuguesa e que a decisão tinha sido tomada para favorecer a ‘geração deles’ em detrimento da geração mais jovem (*klosan, foinsae, geração foun*)’ (Babo-Soares, 2003: 256-57).

Deve salientar-se a importância demográfica das gerações mais jovens em Timor-Leste: 62% da população tinha menos de 25 anos, 24% situava-se no escalão entre 26 a 49 anos e 14% tinha mais de 50 anos em 2009 (DNE, MF & ICF Macro, 2010: 12).

A Língua Portuguesa em Timor-Leste é frequentemente associada à falta de oportunidades de emprego e de exclusão das áreas de poder político no período pós-independência, já que a ‘gerasaun foun’ não domina esta língua nem a Língua Inglesa, ambas privilegiadas no sector público, agências de cooperação e ONGs internacionais (Jolliffe, 2011:44). Em Timor-Leste, onde o funcionalismo público representa uma fatia importante do emprego na ausência de um sector privado desenvolvido, a falta de literacia na Língua Portuguesa representa um factor de exclusão do mercado de trabalho (Wigglesworth, 2007: 52-53).

Em consequência da elevada taxa de desemprego juvenil, alguns jovens optaram pela imigração, em particular para a Irlanda do Norte e Reino Unido, usando para isso a nacionalidade portuguesa que permanece um direito dos timorenses nascidos antes da independência (Jolliffe, 2011:44).

De acordo com Leach (2003, 2008), os resultados do estudo ‘National Identity survey on East Timorese tertiary students attitudes’ realizado em 2002 e 2008 na Universidade Nacional Timor Lorosa’e<sup>21</sup>, demonstram que a Língua Portuguesa e as afinidades culturais ‘lusófonas’ têm constituído um foco de disputas intergeracionais no período de independência. Numa das questões do inquérito realizado em 2002 sobre que características são consideradas fundamentais para possuir uma identidade timorense genuína (aptidão no Tétum e Português, ser Católico, viver em Timor-Leste, entre outras), a Língua Portuguesa surge como o único factor que não é consensual. Apenas 24% dos estudantes inquiridos consideraram muito importante a capacidade de falar Português para se sentirem timorenses (no caso do Tétum, 83%) (Leach, 2003: 146-147).

Em termos de fluência linguística, 91,5% dos estudantes declararam que eram fluentes em Tétum, 87% em Indonésio, 10% em Indonésio e apenas 2,5% em Português. O autor sublinha que o indicador de autoavaliação de fluência numa língua é subjectivo e deve ser considerado nas análises em conjunto com outros dados. O grau de fluência em Inglês declarado pelos inquiridos é exagerado, de acordo com Leach, e deve-se provavelmente ao desejo por parte dos jovens em dominar a língua internacional, já que é vista como um factor de mobilidade social e de acesso ao mercado de trabalho (Id., Ibid.: 144-145). O estudo confirma a diversidade etnolingüística da população estudantil em Díli: 78%

21 O estudo inquiriu uma amostra de 320 estudantes, com mais de 18 anos, provenientes dos 13 distritos de Timor-Leste.

dos alunos neste estudo possuíam línguas maternas diferentes das línguas oficiais<sup>22</sup> e de trabalho<sup>23</sup> (Id., Ibid.:145).

Os resultados do mesmo estudo em 2007<sup>24</sup> registaram mudanças significativas nas atitudes dos universitários timorenses face à Língua Portuguesa: 52% consideraram muito importante saber falar o Português como elemento da sua identidade timorense (88,5% no caso do Tétum). Por outro lado, registou-se um aumento nos inquiridos que declararam ser fluentes no Tétum (94,5%) e em Português (8%) e um decréscimo ligeiro no caso do Indonésio (84,5%) e Inglês (8%) face aos resultados do estudo de 2002 (Leach, 2008: 418-421). Estas mudanças são indicadoras do relativo sucesso da política de reintrodução da Língua Portuguesa, bem como de uma menor apreensão por parte da geração mais jovem em relação à Língua Portuguesa, cinco anos passados de uma política linguística que se afigurou mais pragmática e gradual do que se esperava em 2002 (id., Ibid.: 423). Os inquiridos foram escritos em Língua Indonésia, um indicador importante de que o ‘Indonésio é a língua *escrita* mais compreendida em Timor-Leste e continua a ser a língua de ensino ao nível universitário’ (Id., Ibid.:415).

Um outro estudo, de Kerry Taylor-Leech (2008)<sup>25</sup>, apurou, entre outros aspectos, que existe um elevado nível de consenso em torno da política linguística adoptada no país, apesar das razões pessoais/ políticas de alguns indivíduos para a rejeitar ou não ter como objectivo aprender a Língua Portuguesa. Contrariando a mensagem que os média australianos e indonésios têm veiculado, a hostilidade à política linguística em Timor-Leste não é tão forte como estes média fazem pensar (Id., Ibid.: 173).

No entanto, a ruptura geracional continua a emergir como um dado constante. O grupo mais jovem (18 a 35 anos) identificou a Língua Portuguesa como a língua do colonizador, ao invés do Indonésio, e defendeu que o seu estatuto como língua oficial em Timor-Leste é transitório, perspectivando que o Português dê lugar progressivamente ao Tétum, um elemento autêntico da identidade timorense. A geração mais velha, por sua vez, expressa a sua afinidade com a Língua Portuguesa como elemento integrante da identidade timorense, ao contrário da Língua Indonésia que é compreendida como língua do colonizador (Id., Ibid.: 169-73).

Os dados dos Censos de 2010 confirmam as conclusões destes dois estudos no que concerne à evolução da literacia nas línguas oficiais e de trabalho em Timor-Leste, no seio da geração mais jovem, a ‘gerasaun independensia’. Os dados, relativos à população dos 15 aos 24 anos, indicam que o Tétum consolidou o seu papel como língua nacional (77,8% face a 68% nos Censos de 2004), a literacia em Língua Portuguesa revigorou-se (39,3% face a 17,2% nos Censos de 2004) e a Língua Indonésia decresceu de importância (55,6% face a 66,8% nos Censos de 2004) (DNS, MF & FNUAP, 2010).

### Desafios da Cooperação Portuguesa em Timor-Leste

O objectivo deste artigo não é o de analisar em profundidade as políticas de cooperação portuguesa na área de ensino da língua em Timor-Leste, pelo que serão apenas apresentados alguns dados importantes referentes ao programa que mobilizou mais recursos e abrangeu um maior número de formandos. O Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste (PRLP)<sup>26</sup> decorreu entre o ano 2000 e 2009, estando ainda em curso, mas sob uma nova designação: Projecto de Consolidação da Língua Portuguesa em Timor-Leste. Entre 2000 e 2010, o estado português investiu neste projecto 50 milhões de euros (Barbeiro et al., 2010:10).

22 Língua Tétum e Língua Portuguesa.

23 Língua Indonésia e Língua Inglesa.

24 Em 2008, a amostra inquiriu 250 estudantes.

25 Este estudo, realizado em 2004 em Díli e noutros distritos, utilizou como metodologia entrevistas semi-directivas (26) a indivíduos com idades dos 20 aos 67 anos e grupos de discussão (8) com estudantes universitários entre os 18 e 35 anos, num total de 78 participantes.

26 A maior parte dos recursos deste projecto foram alocados na formação, inicial e continua, de professores Timorenses, centrando-se no sistema educativo. De 2000 a 2003, os professores portugueses leccionaram directamente aos alunos de todos os graus de ensino (Barbeiro et al., 2010: 10).

Por outro lado, algumas das considerações terão por base a experiência docente da autora, entre 2007 a 2009, na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) no âmbito do programa de cooperação entre a UNTL e o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas/ Fundação das Universidades Portuguesas (CRUP/FUP).

Os principais desafios da cooperação portuguesa na área de ensino de língua estão relacionados com as questões do contexto histórico, social e político anteriormente discutidas neste artigo. A ênfase do PRLP na formação de professores timorenses da 'geração de 1975' (Id., Ibid.: 44), com maiores conhecimentos de Língua Portuguesa e com uma forte afiliação à 'cultura lusófona', é um aspecto que tem reforçado o lugar da Língua Portuguesa na sociedade timorense como um factor de polarização intergeracional. Apesar das vantagens em envolver este grupo mais velho e experiente, a cooperação portuguesa deveria ter avaliado o impacto desta política em termos da divisão intergeracional em torno da política linguística.

Outro desafio da cooperação portuguesa é a falta de professores timorenses qualificados para ensinar a Língua Portuguesa em todos os níveis de ensino, em especial ao nível universitário onde a língua de ensino continua a ser o Indonésio.<sup>27</sup> Reconhecendo os progressos consideráveis na formação de professores timorenses este ponto permanece um problema.

Em Timor-Leste, os alunos e professores timorenses confrontam-se diariamente com a reduzida oferta de publicações e recursos didácticos em Língua Portuguesa. É comum os jovens timorenses abordarem os portugueses que vivem em Timor-Leste e pedirem livros e dicionários em Português, reflexo de quase inexistência de livrarias no país e de os manuais escolares não serem suficientes para todos os alunos. Por outro lado, os manuais escolares e estratégias pedagógicas utilizadas para a aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas têm sido elaborados sem conhecimento das realidades locais e das características das línguas maternas, em particular do Tétum que partilha o estatuto de língua oficial com a Língua Portuguesa (Esperança, 2007; Deus, 2009: 59). Muitos artigos da imprensa local têm dado conta da escassez de manuais escolares e da desadequação dos conteúdos face à realidade timorense. Num artigo recente do *The Dili Weekly*, o secretário-geral do sindicato dos professores critica os manuais de ciências sociais em Língua Portuguesa que, segundo ele, omitem aspectos importantes da história de Timor-Leste, questionando a falta de conhecimentos dos estrangeiros sobre a história do país (Freitas, 2011).

A política linguística, em especial quando se enquadra no âmbito da política de cooperação com um país em desenvolvimento, deve orientar-se por uma perspectiva baseada nos direitos sociais, económicos e culturais dos indivíduos visados (Taylor-Leech, 2009: 60). No 'Relatório de avaliação do programa de reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste 2003-2009', a cooperação portuguesa declara o alinhamento das suas políticas com os objectivos de desenvolvimento do milénio e as prioridades de desenvolvimento do Governo timorense:

De acordo com o PIC TL 2007-2010, as acções da Cooperação Portuguesa com Timor-Leste regem-se pelas orientações gerais da política externa portuguesa e vão ao encontro das linhas estratégicas de desenvolvimento estabelecidas pelo Governo timorense, também elas enquadradas nos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio.

[a] intervenção da CP passa pelo apoio à consolidação do quadro institucional timorense e pelo apoio aos esforços nacionais no combate à pobreza. Neste quadro, insere-se e merece particular atenção a consolidação da Língua Portuguesa, nas mais diversas áreas da sociedade timorense. (Barbeiro et al., 2010: 67)

A realidade, no entanto, é que a Língua Portuguesa continua a ser a língua de uma parte da população, não tendo

<sup>27</sup> Durante a minha experiência como docente na Faculdade de Economia da UNTL (2007 a 2009), dos cerca de 50 docentes Timorenses existentes na Faculdade, apenas um dos docentes era fluente em Língua Portuguesa. Dois docentes da Faculdade estavam a realizar Licenciatura e Mestrado em Portugal, com o apoio do IPAD. Somente os professores da CRUP/FUP, maioritariamente de nacionalidade Portuguesa, leccionavam aulas em Português no Bacharelato de Economia e Gestão criado pela CRUP/FUP, que tinha como grupo-alvo uma pequena fatia dos estudantes. Os cursos da Faculdade de Economia, sem ligação ao projecto CRUP/FUP, eram ministrados inteiramente em Língua Indonésia.

ainda penetrado nas esferas da comunicação social, das organizações não-governamentais, de alguns sectores da Administração Pública e da população em geral (Barbeiro et al., 2010:8). Finalmente, a Língua Portuguesa constitui, segundo alguns estudos anteriormente citados, um factor de exclusão social e, em consequência um factor de pobreza, para os timorenses que não a dominam. Este dado, não querendo desvalorizar o investimento dos cidadãos portugueses e a dedicação dos cooperantes portugueses no terreno, deve orientar a política e acção da cooperação portuguesa em Timor-Leste. Para este efeito, seria fundamental que a cooperação portuguesa realizasse uma avaliação do impacto dos seus programas da área de ensino de língua nos indicadores socioeconómicos e de combate à pobreza.

## Conclusão

Actualmente, Timor-Leste beneficia de um clima de estabilidade social e crescimento económico. Alguns membros da 'gerasaun foun' ocupam lugares no parlamento, sendo um exemplo notável desta tendência Fernando Lasama Araújo, o actual presidente do parlamento e antigo líder do movimento da resistência clandestina urbana (RENETIL). Uma nova geração, a 'gerasaun independensia', formada no período pós-1999 e demasiado jovem para ter integrado a resistência juvenil, começa agora a entrar no mercado de trabalho.

De acordo com os resultados dos Censos de 2010, a política linguística adoptada desde 1999 começa a ter os seus frutos. A literacia da população jovem na Língua Portuguesa aumentou significativamente, reflexo dos investimentos do Governo de Timor-Leste com o apoio das cooperações portuguesa e brasileira. O Tétum, por sua vez, consolidou-se como língua nacional, utilizada pela maioria dos timorenses e cada vez mais usada nos meios formais da sociedade (tribunais, parlamento, governo, ONGs).

Estes desenvolvimentos recentes constituem um estímulo face aos desafios descritos ao longo deste artigo. No entanto, é importante referir que persistem as divisões políticas e sociais, a pobreza e a desigualdade económica, numa altura em que o país se desenvolve rapidamente mas onde apenas os timorenses que tiveram acesso a uma educação técnica/superior ou que foram empresários na diáspora estão preparados para retirar benefícios dos investimentos públicos e oportunidades de negócio crescentes na capital do país.

Por outro lado, as divisões intergeracionais foram atenuadas com medidas governamentais e programas das ONGs internacionais desenhadas para oferecer um maior acesso ao ensino e integrar os jovens no mercado de trabalho. Apesar disso, a população jovem continua a enfrentar o problema do desemprego e o poder político continua dominado pelos líderes pertencentes à geração de 1975, não se vislumbrando uma 'passagem do testemunho' à geração de políticos mais jovem (Jolliffe, 2011:46-48).

A política de cooperação portuguesa tem vindo a adaptar-se às dificuldades de implementação no terreno das políticas desenhadas em Lisboa, reconhecendo a necessidade de alargar a intervenção do projecto de reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste a outros sectores da população, que não só o do ensino (Barbeiro et al., 57). Por outro lado, a valorização do Tétum como língua oficial a par da Língua Portuguesa e o reconhecimento de que o contexto multilingue de Timor-Leste deve ser incorporado no ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste, constituíram passos importantes para uma política de cooperação na área da educação adaptada às necessidades do público-alvo.

Apesar desta evolução positiva, as políticas de cooperação portuguesa na área de ensino da língua evidenciam o desconhecimento ou desvalorização, por parte dos órgãos de gestão e planeamento, da complexa realidade social e política do país, em particular das tensões intergeracionais em torno da escolha da língua oficial. Os impactos de uma política linguística que exclui, mesmo que involuntariamente, uma parte significativa da população dos seus direitos culturais, económicos e sociais, não devem ser ignorados por nenhuma agência de cooperação para o desenvolvimento. Tendo como objectivo minorar estes impactos, a cooperação portuguesa em Timor-Leste na área de ensino deveria desenhar programas específicos para os membros da 'Gerasaun foun' e 'Gerasaun Independensia', em particular a

faixa etária que não tem acesso a oportunidades de formação e que está em plena idade activa. Por outro lado, Portugal deveria reflectir, em conjunto com o Ministério da Educação de Timor-Leste, sobre as melhores estratégias para combater a iliteracia e dificuldades de aprendizagem que prevalecem em Timor-Leste. As diversas línguas maternas dos timorenses deveriam ser integradas no currículo do ensino básico para que as crianças timorenses beneficiem de um ensino que privilegia a sua cultura e que não impõe uma língua estrangeira (o Português e o Tétum, em alguns casos) nos primeiros anos da sua aprendizagem (Taylor-Leech, 2009: 57-58).

Por último, o investimento na formação dos cooperantes portugueses em Língua Tétum e noutras línguas nacionais timorenses, bem como em aspectos socioculturais de Timor-Leste, seria instrumental na construção de uma cooperação que se pretende liberta de assumpções de superioridade de uma língua/ cultura sobre outra língua/ cultura.

Este tipo de políticas não despromoveria a importância da Língua Portuguesa em Timor-Leste, antes reforçaria o seu papel de parceiro na construção de uma sociedade e identidade mais coesas. Portugal contribuiria para um desenvolvimento mais igualitário da sociedade timorense e evitaria, simultaneamente, que a cooperação portuguesa favorecesse relações de poder que se estabelecem em torno da política linguística e que dominam o discurso social e político em Timor-Leste (Id., Ibid.: 60).

A defesa de uma ‘identidade lusófona’ como projecto pós-colonial português, presente no discurso oficial e popular em Portugal, constitui um pilar fundamental da política externa portuguesa (Almeida, 2001). A utilidade da assumpção desta ‘identidade pós-colonialista’ no apoio ao desenvolvimento de Timor-leste deve ser alvo de uma reflexão mais aprofundada na sociedade portuguesa.

Este artigo discutiu as diferentes narrativas identitárias que emergiram da experiência do colonialismo em Timor-Leste, em particular as divisões intergeracionais que daí resultaram, nas quais a Língua Portuguesa constitui um elemento subjacente de tensão. Esta tensão tem-se esbatido gradualmente com a elevação do Tétum a língua de unidade nacional. O diálogo entre as três gerações em Timor-Leste afigura-se, por isso, um elemento essencial na transmissão de valores culturais e éticos e na coesão social do país. A cultura e tradições leste-timorenses continuam a demonstrar vigor e dinamismo, estando alicerçadas em laços familiares fortes onde a história oral representa um papel central na transmissão de valores entre gerações.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, Miguel. 2001. Epilogue of empire: East Timor and the Portuguese post-colonial catharsis. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 8(4): 583-605.
- Araújo, Fernando. 2000. The CNRT campaign for independence. In Fox, James J. e Babo-Soares, Dionísio (Eds.) *Out of the Ashes: Deconstruction and Reconstruction of East Timor*, Adelaide, Australia: Crawford House, pp. 99-116.
- Babo-Soares, Dionísio. 2003. *Branching from the Trunk: East Timorese Perceptions of Nationalism in Transition*. Tese de doutoramento, Australian National University.
- Barbeiro, Luís et al. 2010. *Relatório de Avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste 2003-2009*. Lisboa: IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento) & Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/ Instituto Politécnico de Leiria.
- Bexley, Angie. 2007. The Geração Foun, Talitakum and Indonesia: media and memory politics in Timor-Leste. *Review of Indonesian and Malaysian Affairs*. 41(1): pp. 71-90.
- Carey, Peter. 2003. Third-World Colonialism, the Geração Foun, and the Birth of a New Nation: Indonesia through East Timorese Eyes, 1975-99. *Indonesia* 76 (Oct.): 23-67.
- Comissão de Acolhimento, Verdade, e Reconciliação de Timor Leste (CAVR). 2005. História do Conflito. In *Chega! Relatório da CAVR*. Díli, Timor-Leste: CAVR.
- Deus, Sofia. 2009. *O Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste: O Método Português em Timor e a Importância do Tétum (L1) na Aquisição do Português (L2)*. Biblioteca Digital Camões: Lisboa.
- Direcção Nacional de Estatística (DNE) [Timor-Leste], Ministério das Finanças (MF) [Timor-Leste] e ICF Macro. 2010. *Timor-Leste Demographic and Health Survey 2009-10*. Díli, Timor-Leste: DNE [Timor-Leste] e ICF Macro.
- Direcção Nacional de Estatística (DNE) [Timor-Leste], Ministério das Finanças (MF) [Timor-Leste] e Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP). 2010. *Highlights of the 2010 Census main results in Timor-Leste*. Díli, Timor-Leste: DNE [Timor-Leste].
- Esperança, João. 2007. *Ensinar Português em Timor*. Disponível em: <[http://timor2006.blogspot.com/2007\\_06\\_01\\_archive.html](http://timor2006.blogspot.com/2007_06_01_archive.html)>. Acesso em: Outubro de 2011.
- Freitas, Josefina. 2011. Ministru Dr. Freitas tenke rezolve problema edukasaun. *The Dili Weekly*, 14 de Outubro de 2011. Disponível em: <<http://www.thediliweekly.com/tl/pagina-dahuluk/edukasaun/387>>. Acesso em: Outubro de 2011.
- Halbwachs, Maurice. 1980[1950]. *The Collective Memory*. New York: Harper and Row.
- Hareven, Tamara. 1992 [1978]. The Search for Generational Memory. *Public History Readings*. Leffler/Brent, pp. 270-283.
- Hirsch, Marianne. 2008. The Generation of Postmemory. *Poetics Today*, 29 (1):103-128.
- Jolliffe, Jill. 2011. Postcolonial Blues - East Timor's lost generation. *The Monthly*, Abril de 2011, pp. 44-49.
- Leach, Michael. 2003. "Privileged ties": Young people debating Languages, Heritage and National Identity in East Timor. *Portuguese Studies Review*. 11(1):137-150.
- Leach, Michael. 2008. Surveying East Timorese tertiary student attitudes to national identity: 2002-2007. *Southeast Asia Research*. 16 (3): 405-431.
- Leach, Michael. 2009. Difficult memories: the independence struggle as cultural heritage in East Timor. In Logan, W. and Reeves, K. (eds). *Places of Pain and Shame: Dealing with 'Difficult Heritage'*. London: Routledge, pp. 144-161.
- Mannheim, Karl 1972 [1952]. The Problem of Generations. In Kecskemeti, Paul (ed) *Essays on the Sociology of Knowledge*. London, UK: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Mattoso, José. 2005. *A Dignidade. Konis Santana e a Resistência Timorense*. Lisboa: Temas e Debates.
- Molnar, Andrea. 2010. *Timor-Leste: Politics, history and culture*. London and New York: Routledge.
- Silva, Kelly. 2006. Elites Timorenses e a Construção do Estado: Projecções Identitárias, Ressentimentos e Jogos de Poder. In Seixas, Paulo e Engelenhoven, Aone (eds) *Diversidade Cultural e a Construção do Estado e da Nação em Timor-Leste*. Porto: Editora Universidade Fernando Pessoa, pp. 179-192.
- Taylor-Leech, Kerry. 2008. Language and Identity in East Timor. The discourses of nation building. *Language Problems &*

*Language Planning*. 32(2): 153–180.

Taylor-Leech, Kerry. 2009. The language situation in Timor-Leste. *Current issues in language planning*. 10(1): 1-68.

Trindade, Josh. 2008. *An Ideal State for East Timor: Reconciling the conflicting Paradigms*. A paper presented at the Conference 'Democratic Governance in Timor-Leste – Reconciling the Local and the National'. Charles Darwin University, 7-8 de Fevereiro de 2008.

Wigglesworth, Ann. 2007. Young people in rural development. In Kingsbury, Damien e Leach, Michael (eds) *East Timor beyond independence*. Victoria, Australia: Monash University Press, pp. 51-63.

## PARA A (RE)INTRODUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

Nuno Carlos de ALMEIDA<sup>28</sup>

**RESUMO:** Um brevíssimo olhar sobre o passado da presença da língua portuguesa (LP) em Timor-Leste (TL) mostra que a opção da LP como língua oficial (LO) de TL se deveu, não ao número de falantes, mas à sua presença na génese de uma identidade nacional. Há duas questões incontornáveis quando o tema é a (re)introdução da LP em TL: por um lado, o enquadramento sociolinguístico da LP à luz de conceitos da Didática das Línguas, tendo em mente o contexto em que ocorre a aprendizagem de LP pelos diversos públicos timorenses, para que se possam tomar opções adequadas e produtivas; por outro lado, a observação da forte ligação entre língua e cultura, no sentido de prevenir potenciais efeitos negativos da presença de um grande número de agentes estrangeiros no processo de (re)introdução da LP em TL, desconhecedores quer da cultura, quer das línguas dos aprendentes. Estrategicamente, pelo facto de se tratar de um contexto plurilingue, a intervenção em TL exige que se perceba o espaço a ocupar pela LP. Tal espaço deriva do seu estatuto de LO e corresponde às necessidades de comunicação dos aprendentes. Não há dúvida de que o domínio educativo será o mais decisivo para o sucesso na formação de novas gerações de falantes do português em TL. Contudo, não deve ser ignorado o papel que o setor da Administração Pública tem a desempenhar no desenvolvimento e difusão da LP no território de TL, para mais, numa fase em que a descentralização administrativa está em curso. Na escola, a definição de um espaço próprio para a LP obriga ao estabelecimento de pontes entre ela própria e as línguas locais, seja com o intuito de aproveitar o contexto de plurilinguismo para ativar uma competência intercultural que leve ao desenvolvimento de valores de cidadania democrática, seja para facilitar o acesso ao conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** cultura; ensino de português; necessidades comunicativas; plurilinguismo; Timor-Leste.

### 1. Introdução

Ao falar sobre a língua portuguesa (LP) em Timor-Leste, opto pelo discurso na primeira pessoa para enfatizar a experiência pessoal e profissional que me ligou, durante cerca de quatro anos (2006-2010), ao processo de (re) introdução da LP naquele país. Durante esse período, em que a minha atividade incidiu sobretudo na formação linguística, pedagógica e didática de professores e no ensino de LP a funcionários da Administração Pública, fui desenvolvendo um trabalho de investigação, com o intuito de compreender a situação da LP naquele contexto e de contribuir para o sucesso da desafiante tarefa de formar novas gerações de falantes do português em Timor-Leste. Porém, enquanto lá estive, o meu esforço acabou por ter resultados demasiado modestos, já que não cheguei a ter qualquer oportunidade conveniente para partilhar e discutir as reflexões resultantes da referida investigação, só muito recentemente publicada, com aqueles que delas poderiam fazer um uso produtivo: todos os agentes envolvidos na (re)introdução do português em Timor-Leste. Assim sendo, a participação no III SIMELP é uma oportunidade de complementar o meu contributo pessoal e profissional para o desenvolvimento do ensino da LP, partilhando a minha perspetiva e sujeitando-a à discussão, visando uma maior consistência da investigação sobre o caso LP em Timor-Leste.<sup>29</sup>

Cerca de uma década depois de ter início este processo de importação da LP, parece haver ainda alguma indefinição quanto ao espaço desta língua no cenário sociolinguístico leste-timorense. Exemplo disso são os crónicos picos de polémica em torno da presença da LP em Timor, os mais recentes, relacionados com a proposta de uma nova política nacional para a educação, baseada nas línguas maternas, que retira à LP o papel de língua de instrução nos primeiros anos de escolaridade. Alimentando estas polémicas, surge quase invariavelmente o *fantasma* da língua inglesa, como uma concorrente da LP ao domínio linguístico de Timor. Pessoalmente, acredito que a (re)introdução da LP em Timor-

<sup>28</sup> Formador / Cooperante – IPAD – Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste (2006-2010). Docente do Instituto Camões, na Universidade de Zadar, Departamento de Estudos Franceses e Ibero-Românicos, Zadar, Croácia, nncalmeida@gmail.com.

<sup>29</sup> A presente comunicação baseia-se em Almeida (2011), onde os aspetos aqui abordados de modo mais breve se encontram desenvolvidos de modo mais aprofundado e fundamentado.

Leste, não tendo qualquer ambição de ocupação linguística, está *condenada* ao sucesso, porém, tendo em conta os resultados obtidos até agora, é necessário otimizar esse processo. Para tal, é necessário partir de um conhecimento o mais informado possível do contexto e definir escrupulosamente o papel da LP, na perspetiva das novas gerações de falantes em Timor-Leste. Isto requer que se passe de uma *abordagem emotiva* inicial a uma abordagem comunicativa, fundamentada no quadro das tendências atuais da Didática das Línguas, na observação da forte relação entre língua e cultura, no respeito, desenvolvimento e valorização das restantes línguas de Timor.

## 2. Percurso da LP em Timor-Leste: do início ao contexto atual.

Para compreender o contexto da presença da LP em Timor-Leste, é fundamental, ainda que muito brevemente, observar os acontecimentos passados, que explicam as motivações que estiveram na base da escolha da LP como língua oficial (LO) daquele país, estatuto determinante para a definição do seu espaço na atual sociedade timorense.

Foi há cerca de cinco séculos que os portugueses e a LP chegaram a Timor. Relativamente à forma como se olha para a presença desta língua em Timor-Leste, podemos distinguir dois momentos claramente diferentes: o primeiro teve início no séc. XVI e prolongou-se até 1975, altura em que forças militares indonésias ocuparam o território por um período de vinte e quatro anos, um quarto de século. Depois deste interregno em que o português foi banido e perseguido, vivendo escondido nas montanhas com os homens da Resistência Timorense, tem início o segundo momento, com a independência da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) e o regresso da LP como LO. Tendo resultado de uma autodeterminação, esta é a fase mais dinâmica de sempre da vida do português em Timor.

Geograficamente distante de Portugal, 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 da ambição evangelizadora da Igreja, foram as principais razões que levaram ao estabelecimento de relações entre os portugueses e os povos da ilha de Timor. Nos cerca de quatro séculos e meio de domínio, menos formal nos primeiros tempos e mais formal nos últimos três séculos, com a criação de uma administração central, Portugal não se empenhou especialmente no desenvolvimento do território, mas também não interferiu muito profundamente na estrutura organizacional e hierárquica daquele povo, pelo que a convivência foi geralmente pacífica, tendo chegado a atingir-se um período de pacificação total na ilha.

Pela implementação da LP em Timor, as sucessivas administrações portuguesas não fizeram grande obra. Não fosse o objetivo de missionação e de difusão da língua aliados ao esforço de alfabetização e escolarização por parte da Igreja, a história da LP 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 LP. Em resultado disso, nos últimos anos de domínio português, havia apenas uma elite, em circuitos muito restritos, que falava a LP e uma geração de jovens que a 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, desrespeitando os direitos humanos bem à vista da comunidade internacional. Contra os timorenses, num completo desrespeito pela integridade humana, foi levantada uma guerra, não só física, mas também cultural e, contra a LP, 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 construíra uma memória coletiva, na qual os timorenses acabaram por partilhar a perspetiva de uma unidade na fidelidade a Portugal, tinha já também criado raízes profundas que ligavam a LP à vontade de afirmação identitária

dos timorenses. Em resultado disso, o português é hoje LO em Timor-Leste, juntamente com o tétum, muito mais devido à sua presença na génese de uma identidade nacional e a um certo misticismo de Portugal e dos portugueses, do que propriamente pelo facto de existirem muitos falantes, o que nunca aconteceu. Em suma, a História foi o fator preponderante para esta opção, já que, “se Timor-Leste deseja manter uma relação com o seu passado, deve manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória tornar-se-á numa nação de amnésicos” (Hull; 2001: 39).<sup>30</sup> Tal como nos territórios anteriormente administrados por Portugal em África, o percurso da LP em Timor-Leste foi marcado por diferentes papéis, em diferentes momentos da história, no sentido em que são notados por Mateus (2008: 1-3): começando por ser uma língua de **prestígio** e de **expansão**, passou por ser língua de **subjugação cultural** antes de ser língua de **unidade nacional** e de **afirmação**.

Tendo voltado, por vontade própria dos legítimos representantes do povo, a Timor-Leste, a LP encontra-se numa situação privilegiada, pois é LO e de escolarização, para além de ser alvo de esforços consideráveis de Portugal e da RDTL no seu revigoramento, numa perspetiva mais massiva que nunca, com o ensino nas escolas, aos jovens, nos centros de formação, aos agentes governativos, administrativos, educativos, judiciais e políticos, em particular, e à população, em geral. Tendo em conta a reduzida dinâmica do ensino da LP durante a administração portuguesa, com resultados muito modestos, comparativamente com o vigor e o carácter massivo das atuais estruturas de divulgação desta língua em Timor-Leste, pode dizer-se que o processo de desenvolvimento da LP naquele país é um processo de “introdução”, mais do que de “reintrodução”. O uso de parênteses em “(re) introdução” é já uma tentativa de definição escrupulosa do contexto, isto é, parte-se do princípio de que se poderá, de facto, tratar de uma **reintrodução** para uma minoria, que adquiriu algum grau de escolarização durante a administração portuguesa; contudo, na perspetiva da esmagadora maioria dos cidadãos timorenses, trata-se da **introdução** de uma língua que, apesar de não ser completamente desconhecida, na medida em que nunca deixou de existir uma “interiorização de subsistemas do português [mesmo] ao longo da ocupação indonésia”, como muito bem nota Carvalho (2005), é verdadeiramente uma novidade.<sup>31</sup> Isto acontece num país onde uma larga faixa da população ativa 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 do inglês e onde a existência de múltiplas línguas nacionais traz ainda mais complexidade ao panorama linguístico atual.

Sobre este panorama linguístico existem várias perspetivas que diferem quanto à classificação de algumas línguas, o que deixa confuso quem tenta perceber esta realidade de modo mais rigoroso. Só para que se tenha uma ideia geral, ficam aqui, com muitas abreviações, as palavras de Geoffrey Hull, linguista, autor dos estudos mais completos sobre as línguas de Timor e profundo conhecedor daquela realidade:

*A jovem República situa-se numa ilha dividida em 18 línguas nacionais [que se dividem em dois grupos]: um grupo A [...] compõe-se do Dawan, com o seu dialeto Baiqueno; [...] acrescenta-se o Tétum, com os seus dialetos Térik, Belu, Bekais, Praça ou Díli e o Habu; [...] inclui-se o Raklungu ao lado do Rasuk e do Raklungy, assim como o Galoli [...]; e, para finalizar, [...] apresentam-se o Kairui, o Waimata, o Midiki e o dialeto Nauete. Um grupo B [é composto pelo] o Kemak (e o seu dialeto Nogo), o Tokodede (e o seu dialeto Keta); o Mambae (e o seu dialeto Lolein) o Idaté e o Lakalei. Há ainda outras cinco línguas – Bunak, com o dialeto Maraé, Makasai, Makalero, Fataluku e Lovaia, com o dialeto Maku’a – que, não constituindo um grupo, partilham características com A e com B.<sup>32</sup>*

<sup>30</sup> Este investigador australiano deu um grande impulso à (re)introdução da LP em Timor-Leste graças a uma comunicação dirigida ao Congresso Nacional do Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT), no dia 25 de agosto de 2000, que reforçava a opção da LP como LO daquele país.

<sup>31</sup> A população timorense é muito jovem: dos cerca de um milhão de habitantes, em 2009, mais de metade tinha idade inferior a 18 anos e um quarto situava-se entre os 15 e os 19, com uma idade média de 17,3 anos, apresentando um crescimento populacional de 3,11% ao ano (ESECs – IPL: 2010: 29). Cerca de uma década depois de findar o período de domínio indonésio, só os timorenses com idade superior a 45 anos poderão ter frequentado a escola primária em português.

<sup>32</sup> Citado por Maria José Albarán de Carvalho (2001: 65)

### 3. Para o Enquadramento Sociolinguístico da LP em Timor-Leste

Estando contextualizados o percurso da LP em Timor-Leste, os motivos que levaram ao seu regresso, bem como o ambiente linguístico timorense, é importante pensar na forma de atuação mais adequada para o seu ensino e divulgação por todo o território, sabendo-se que se trata, na prática, de um processo de importação linguística. É fundamental, em primeiro lugar, perceber qual o papel da LP em Timor-Leste. Tendo em mente o contexto em que ocorre a aprendizagem desta língua pelos diversos públicos timorenses, o enquadramento sociolinguístico da realidade atual da LP em Timor-Leste à luz de conceitos da Didática das Línguas ajuda a que se tomem opções mais conscientes e adequadas às necessidades comunicativas dos referidos públicos.

Fazendo um enquadramento do caso da LP em Timor-Leste, deve dizer-se, claramente e sem complexos, que ela não é língua materna (LM), nem para os jovens estudantes que frequentam a escola, nem para a população em geral (admite-se, ainda assim, que possam existir raras exceções). Sendo língua não materna (LNM), importa perceber se ela é língua segunda (LS)<sup>33</sup> ou Língua Estrangeira (LE), pois essa distinção é determinante também para a definição de programas, de materiais ou de atividades, entre outros. Estes dois conceitos estão sobejamente explorados em abundante bibliografia, onde o estatuto oficial de uma língua e a conseqüente necessidade do seu uso para a integração e ascensão social emergem como sendo determinantes para a definição de LS. Ilustrando com exemplos, uma situação típica de LS existe quando um estrangeiro vai trabalhar para Portugal e precisa de aprender lá a língua para desempenhar as suas funções, para integrar os filhos no sistema educativo, enfim, para se integrar plenamente numa sociedade que usa uma língua diferente da sua LM. Já uma situação típica de LE existe quando qualquer português, lá em Portugal, aprende outra língua, que apenas irá usar em situações esporádicas de deslocação ao(s) país(es) onde ela é falada. Uma grande diferença em termos de abordagem prende-se com a existência ou ausência de *input* linguístico fora da situação formal de ensino: numa situação de LE, pelo facto de não haver *input* fora da aula, é necessário trazer para a aula tudo o que possa funcionar como *input*, simulando inclusivamente situações de comunicação; ao passo que, numa situação de LS, existindo *input* em abundância e sendo a necessidade de comunicar constante, não será preciso trazer tudo para dentro da aula, podendo revelar-se mais produtivo orientar o processo para as tarefas comunicativas reais que correspondem às necessidades do aprendente, fora da aula. Saliente-se que, numa situação típica de LS, em que o aprendente se encontra em imersão linguística e o *input* é constante, é frequente desenvolver-se, por isso, a aprendizagem da língua mesmo sem recurso ao ensino formal.

Observando então o caso de Timor-Leste, verifica-se que a LP é LO e, em resultado disso, língua de escolarização e de administração. Assim, devido ao seu estatuto sociopolítico, ela é, sem sombra de dúvidas, LS – o que é determinante para perceber as atuais e projetar as futuras necessidades comunicativas dos aprendentes; contudo, depois de projetado tendo em conta tais necessidades do(s) público(s) aprendente(s), o processo de ensino-aprendizagem deve considerar a ausência de *input* linguístico e assumir o contexto de aprendizagem – em situação formal – como estando bastante mais próximo de uma situação de aprendizagem de LE. Depois, não deve ser esquecido que a LP é ensinada numa comunidade plurilingue a falantes plurilingues. Estas afirmações têm conseqüências práticas e suscitam a reflexão, no sentido de perceber qual o melhor caminho a percorrer para ensinar a LP, em Timor-Leste, com o sucesso que é desejável.

O facto de ser consagrada como LO em Timor deriva, como já foi dito, de razões culturais e identitárias e não do número de falantes. As implicações deste estatuto são claras: desde logo, é necessário perspetivar 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 formal da LP significa, em larga medida, uma amputação do benefício dos direitos e da capacidade de cumprimento dos deveres dos cidadãos, na sua relação com o Estado e com a sociedade – isto porque o português não é, para eles, LM.

Ao constatar-se o facto de que o português é, em Timor, LS, pensa-se que a base das motivações para a sua aprendizagem

<sup>33</sup> Opto por usar LS e não L2 para distinguir do uso genérico dado muitas vezes a este termo, exemplificado num documento referido mais adiante (Komisaun Nasional Edukasaun – Timor-Leste, Ministério da Educação; 2011) em que as línguas maternas são as L1, o tétum é a L2 e o português a L3, numa lógica de numeração ordinal que tem por base apenas a ordem pela qual o falante contacta com as diversas línguas ao longo da vida.

venha a ser ocupada em grande parte pela consciência generalizada das possíveis vantagens sociais e económicas que podem surgir, pelo facto de se dominar esta língua. Nesse sentido, e porque se perspetiva como um processo de massificação, o ensino do português tem de partir de objetivos claros e bem definidos, de modo a que a LP possa ser aprendida com validade para a satisfação das necessidades dos diversos públicos e não defraude as expectativas criadas, contribuindo ainda para que não seja enfraquecido o equilíbrio em que as várias línguas de Timor vivem, de modo a preservar as condições para a sua subsistência. Sobre isto, posso testemunhar que, devido à situação de plurilinguismo, cada timorense está perfeitamente habituado a usar mais do que uma língua para comunicar habitualmente – isso não representa necessariamente uma dificuldade, é algo que é visto com naturalidade; em muitos casos, são mais do que duas línguas utilizadas todos os dias. Isto acontece porque existe um mecanismo equilibrado de separação funcional das línguas, havendo uma língua para comunicar com a família, outra para trabalhar, outra para estudar, mantendo-se assim uma situação não concorrencial entre as línguas.

Por outro lado, olhar a língua portuguesa como LE, em Timor-Leste, 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 necessários.

Tecnicamente, será produtivo também definir o processo que leva ao aumento do número de falantes de português em Timor-Leste como *aprendizagem* e não como *aquisição*, tendo consciência das diferenças entre cada um deles, por diversos motivos, aqui referidos de modo genérico: desde logo, é importante que se criem perfis de saída realistas, uma vez que se reconhece que, numa situação de *aprendizagem*, existem menos probabilidades de sucesso completo no domínio da língua-alvo; depois, deve julgar-se pertinente a coincidência da LM do ensinante com a LM dos aprendentes, visto que a LM desempenha um papel na *aprendizagem* de outras línguas; para além disto, sendo um processo influenciado pelo ensino formal e pelas correções, é útil que o ensinante conheça as vantagens e desvantagens da correção do erro, importante para impedir fenómenos de fossilização linguística nos aprendentes, ou seja, estagnação da evolução da aprendizagem da língua quando sentem que já conseguem comunicar.<sup>34</sup> Além do mais, a situação de *aprendizagem* pede uma abordagem comunicativa, inspirada no QEER (Conselho da Europa; 2002),<sup>35</sup> 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 sala de aula.

Baseando-me exclusivamente na experiência como formador de LP, em Timor-Leste, que se realizou através da interação constante com diversos tipos de aprendentes, deixo aqui, a propósito, alguns apontamentos. Os diversos públicos timorenses parecem ter, de modo geral, uma forte aptidão para a *aprendizagem* linguística. Porém, provavelmente porque têm uma visão muito prática das línguas e porque estão habituados a usar várias línguas, aprendidas de modo não formal e de uso predominantemente oral,<sup>36</sup> os objetivos dos aprendentes situam-se muito mais ao nível comunicativo (conseguir comunicar) do que ao nível da correção linguística (falar corretamente), o que faz com que haja uma forte tendência para a ocorrência de uma fossilização, assim que sentem que já conseguem fazer um uso satisfatório de determinada língua para comunicar. Em muitas sessões de formação, a correção do erro, a explicação ou reflexão sobre determinadas particularidades da língua-alvo, no caso a LP, no sentido de evitar a estagnação da aprendizagem, revelou-se extremamente difícil; por isso, depois de adquirir algum domínio da língua tétum, o estabelecimento de

<sup>34</sup> Do ponto de vista dos teóricos cognitivistas, o termo *aquisição* reserva-se para a LM, processo que ocorre no primeiro momento da vida, de forma passiva e não consciente; as restantes línguas aprendem-se, não se adquirem. Aprendizagem implica, habitualmente, o estudo formal da língua, geralmente em aula, com o ensinante, com explicações gramaticais, exercícios, simulação de situações para fomentar a prática, etc.

<sup>35</sup> QEER: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*.

<sup>36</sup> Até há poucos anos atrás, o tétum não tinha sequer uma ortografia definida e, ainda hoje, não há ensino formal das restantes línguas de Timor; para além disso, apesar de todos terem tido a necessidade (e a obrigatoriedade) de aprender a língua indonésia, durante a administração indonésia, só as gerações mais novas a aprenderam na escola.

paralelismos ou de contrastes entre as duas línguas foi uma possibilidade que explorei. Este exercício permitiu-me constatar que, de um modo geral, para além da frequente alegação de que “a LP é muito difícil”, a principal dificuldade dos aprendentes para o aperfeiçoamento linguístico era a falta de hábitos de reflexão sobre as línguas, tida como fundamental para a identificação de regularidades, a conceptualização de mecanismos, enfim, para a compreensão do funcionamento de uma língua.

Parte-se do princípio de que uma abordagem baseada na exposição ao uso real da língua, nomeadamente através do uso de textos autênticos, não focada na estruturação dos conteúdos linguísticos, em que o aprendente, de modo progressivamente autónomo, se apercebe das regularidades, corresponde às tendências mais atuais da Didática das Línguas. Porém, tendo em conta o que foi atrás dito acerca do atual público aprendente da LP em Timor-Leste, é necessário um equilíbrio no seu doseamento, não esquecendo ainda que a experiência de aprendizagem formal de língua que os aprendentes possam ter tido foi certamente resultado de uma pedagogia tradicional, meramente transmissiva, de reprodução acrítica, muito baseada na memorização e repetição (fosse no período de administração portuguesa, fosse no período de administração indonésia). Assim sendo, poderá ser útil, numa fase inicial de um curso de LP, partir de uma abordagem mais estruturada, para promover a criação de hábitos de reflexão linguística, que rapidamente poderão passar a ser um bom suporte de uma abordagem tendencialmente comunicativa. São ainda previsíveis outras dificuldades para este tipo de abordagem, que derivam, sobretudo, da necessidade de apresentar a língua no seu contexto real de uso – Timor-Leste – onde a língua ainda não tem o seu espaço consolidado pelo uso.<sup>37</sup>

#### 4. Línguas, Cultura e Cidadania.

Para a (re)introdução da LP em Timor-Leste, não basta a observação dos conceitos ainda agora referidos. É importante não ignorar o facto de que o ensino da LP e sua divulgação nacional, no período posterior à ocupação indonésia, têm sido, e continuam a ser, protagonizados por professores estrangeiros, nomeadamente portugueses, que formam os professores timorenses e que inevitavelmente se afiguram como agentes culturais externos, o que terá repercussões nas referências culturais dos formandos.

No parágrafo anterior assumo 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 fator 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 atos de fala, permitindo o uso correto 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.

Quando, por exemplo, um professor português ensina a LP 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, é objectivo do ensino do português em Timor-Leste que ele seja usado lá, já que é LO.

Assim, o professor timorense, ao ensinar a LP, deve estar consciente do papel que esta língua tem no seu país, usando o conhecimento que tem da sua cultura e da LP, 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 apenas pensado na perspetiva da didática de PLE/PLS, em que se ensina a língua acompanhada da cultura portuguesa com o intuito de que os aprendentes se possam integrar, quando

<sup>37</sup> No Relatório de Avaliação do Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa, (ESECS – IPL; 2010: 70) pode ler-se: “o português está longe de poder ser utilizado como língua de comunicação bilateral (ou sequer de compreensão) junto da maioria da população e está ainda ausente de contextos de uso em que seria expectável a sua utilização, enquanto língua oficial e de ensino”.

visitam Portugal ou falam com portugueses, ou quando precisam da língua para concretizarem uma vida profissional e social em Portugal. Esta relação dos aprendentes com a LP 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 LP 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 vinculada a princípios antirracistas, anti-homofóbicos e antissexistas, 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 rico 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.

Na origem da perspetivação do contexto plurilingue timorense como potenciador do desenvolvimento de valores de cidadania, estão as tendências atuais do ensino de línguas na Europa, que juntam a aprendizagem de línguas a uma aprendizagem da cultura do outro, assumindo o termo *plurilinguismo* como a capacidade de usar mais do que uma língua, independentemente do seu domínio sobre essas línguas. Pela estreita ligação da língua com a cultura, o plurilinguismo é potenciador do desenvolvimento de uma competência intercultural. 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 internacional.<sup>38</sup> Neste sentido, porque está na base do desenvolvimento de valores de cidadania, a ativação de uma competência intercultural, através do desenvolvimento da competência plurilingue, torna-se uma possibilidade a explorar no cenário *babélico* timorense.

#### 5. Administração Pública: Mais um Motor da (Re)Introdução da LP em Timor-Leste

Na sequência da reflexão já feita, é importante observar outros contextos relevantes no que se refere à associação do desenvolvimento da LP ao exercício da cidadania. Um deles, que tem sido desvalorizado desde o início do processo da (re)introdução da LP, é o setor da Administração Pública. Na medida em que é um importante mediador da relação dos cidadãos com o Estado, é também por aqui que passará o exercício da plena cidadania por parte das novas gerações de falantes do português em Timor, fora da escola.

De que o sistema educativo será a chave para o desenvolvimento da LP em Timor-Leste no futuro, ninguém duvida, sendo, por isso, desde a independência, a área mais privilegiada no que se refere à formação em LP, contando com a grande maioria dos recursos técnicos disponibilizados pelos parceiros de Timor-Leste para o ensino da língua. É por isso também certo que, ao pensar-se numa estratégia de desenvolvimento da LP em Timor-Leste, se terá obrigatoriamente de colocar em destaque o sistema educativo. No entanto, o sistema educativo, por si só, tende a preparar os cidadãos do futuro, não os do presente, e é apenas à população estudantil que proporciona um contacto direto com a LP. Relativamente à restante população, fora do sistema educativo, não pode ser ignorado o papel que o setor administrativo tem no desenvolvimento, divulgação e fixação da LP.

Para mais, parte dos cidadãos timorenses que, neste momento, não são abrangidos pelo atual sistema educativo encontra-se em atividade na Administração Pública. Tendo em conta que acontecerá uma mudança gradual dos quadros administrativos, o sistema administrativo terá necessariamente de se preparar para começar brevemente a absorver os mais jovens, que vão terminando o percurso formativo em LP. Isto é, tem de estar preparado para receber

<sup>38</sup> Cf. Beacco & Byram (2003).

juvens funcionários aptos a exercer a sua atividade usando a LP. Ora, se não houver esta preparação dos atuais agentes administrativos, acontecerá um choque entre as competências linguísticas dadas pelo percurso formativo dos mais jovens e aquelas exigidas pelo sistema administrativo. Ressalve-se, todavia, que existirá sempre um ponto de contacto entre as duas gerações, o tétum, que é a língua amplamente usada na Administração Pública. Contudo, nesse caso, o uso da LP enfrentará constantes limitações e a consistência que a formação dos mais jovens poderia dar a esta língua tenderá a desvanecer-se.

Além disto, pode arriscar-se dizer que o Estado é ainda o principal empregador em Timor, tendo o setor da Administração Pública grande peso nesta vertente. Assim, se este setor exigir o uso da LP, o acesso ao mercado de trabalho também passará pelo acesso à língua. Uma vez que a perspectiva de uma vida melhor através de um emprego que garanta melhores condições é, para o público adulto, uma forte motivação para a aprendizagem, tal motivação poderá ser canalizada para a aprendizagem da LP.

Depois, é necessário ter a noção da importância de cada ato administrativo, que envolve necessariamente um ou vários atos linguísticos, isto é, para realizar um único ato administrativo, usamos as palavras de uma língua desde o processo de transmissão de informação, passando por uma eventual discussão ou a comunicação de uma decisão, terminando quase sempre com o registo escrito desse mesmo ato administrativo e/ou a emissão de algum tipo de documento. Quantos atos administrativos serão realizados por dia? Se a LP for sistematicamente usada como uma língua de administração em Timor-Leste, em boa verdade, o setor administrativo torna-se numa verdadeira *fábrica* de língua portuguesa, visto que está constantemente a produzir atos linguísticos, que resultam em milhares de documentos, documentos esses que conservam a língua e, em muitos casos, a fazem entrar na casa das pessoas ou passear nas carteiras e nos bolsos de todos.

Mantendo-se uma administração centralizada na capital, Díli, a vertente da língua (na administração) também se mantém geograficamente centralizada. Agora, com o processo de descentralização do poder governativo/administrativo, já iniciado, irá acontecer também, uma descentralização da presença da LP, decorrente da aproximação dos atos linguísticos administrativos em relação às comunidades locais. Assim, esta língua irá aproximar-se ainda mais das outras línguas de Timor-Leste, as línguas locais. Tendo em mente a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*,<sup>39</sup> nomeadamente os números 1 e 2 do artigo 17.º, e o recente *Plano de Acção de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa*, também assinado por Timor-Leste no dia 31 de Março de 2010, concretamente o ponto 5.1 da secção II,<sup>40</sup> o processo de descentralização deverá contribuir para lançar com mais força a questão das línguas nacionais. Será mais um pretexto bem relevante para que o Estado dê início ao processo efetivo de valorização destas línguas, no qual a LP também marcaria presença. A criação e emissão de documentos bilingues que incluíssem a LM da comunidade linguística dominante em cada região/autarquia seria não só positivo para as línguas nacionais, que veriam o seu estudo e desenvolvimento reforçados, como também para a própria LP, que passaria a entrar nos lares de muitos timorenses, devido à relação destes com o seu Estado, não como uma completa estranha, mas acompanhada pela sua LM, o que lhe daria uma maior profundidade no tipo de relação estabelecida com todos os cidadãos timorenses.

Com a descentralização, tornar-se-á necessário um aumento exponencial na aposta na formação em LP a nível local. Certamente, haverá a necessidade de criar uma secção ou um departamento em cada autarquia para se encarregar das questões da língua e de proceder, a nível central, à formação especializada de formadores de LP. Sobre uma estratégia de ensino da LP na perspectiva da Administração Pública, haveria muito a dizer em termos de abordagens metodológicas adequadas.<sup>41</sup> Aqui, apenas pretendo salientar que o Estado timorense tem de assumir um papel mais interventivo no ensino do português aos funcionários e agentes da Administração Pública. Não só porque, enquanto lá trabalhei,

<sup>39</sup> "Artigo 17.º:

1. Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor e a obter na sua língua toda a documentação oficial, qualquer que seja o suporte (papel, informático, ou outro), nas relações respeitantes ao território de que essa língua é própria.

2. Os poderes públicos devem dispor de formulários, impressos e modelos, em papel, suporte informático, ou outro, nas línguas territoriais, e colocá-los à disposição do público nos serviços respeitantes aos territórios de que cada língua é própria".

<sup>40</sup> "5.1. Considerar o estudo, a preservação e o ensino das línguas nacionais de cada Estado".

<sup>41</sup> A este propósito, reitero a necessidade de definição de objetivos específicos, que permitam satisfazer as necessidades e corresponder às expectativas dos aprendentes.

a conceção e implementação da formação de LP aos funcionários deste setor estava inteiramente a cargo do PRLP (com a colaboração do Instituto Nacional da Administração Pública em questões meramente logísticas), mas também porque, em Timor-Leste, a situação linguística é complexa: existem muitas línguas e as pessoas estão habituadas a usar diferentes línguas em diferentes momentos e em diferentes situações na sua vida social e profissional. Cada língua tem uma determinada funcionalidade, o que tem permitido uma situação não conflitual entre as diversas línguas em Timor. Por isso, por uma questão de rentabilidade do processo de ensino-aprendizagem mas também para evitar interferir na situação de saudável convívio das línguas que coexistem no território, o ensino da LP aos agentes da Administração Pública deve ser feito tendo em mente o tipo de funcionalidade que estes aprendentes irão atribuir à língua – a língua para realizar atos administrativos. É aqui que os agentes nacionais têm de ser chamados a intervir mais: é preciso compreender bem o que se espera da LP na Administração Pública, isto é, que tipo de tarefas linguísticas se pretende que sejam realizadas com recurso à LP. Ninguém melhor do que os próprios agentes administrativos timorenses para tornar isto claro. A partir daqui, será possível traçar uma estratégia de formação que responda às necessidades reais destes aprendentes. Partindo das tarefas linguísticas atribuídas à LP na Administração Pública, é possível perceber de que competências linguísticas e comunicativas os agentes administrativos necessitarão, construindo-se então a base de um plano formativo adequado. Pensando concretamente na descentralização: a nível local, existirão atos administrativos diferentes dos que serão realizados a nível central? Se sim, é necessário que isso seja tido em conta na delineação de uma estratégia de formação. Claro que, imediatamente, se coloca outra questão: o português não é a única LO. Por isso, é preciso definir concretamente o tipo de relação que as duas LO deverão ter na administração do país. Todos os atos administrativos devem ser realizados nas duas línguas ou cada língua deverá ter uma função específica dentro da Administração Pública? Caso seja definido que as duas línguas devem ter o mesmo peso e a mesma função, de imediato se pensa, por exemplo, na necessidade da criação de documentos bilingues. Caso se pretenda atribuir papéis diferentes às duas LO, é preciso definir, então, que tipos de atos serão realizados em tétum e que atos serão realizados em português.

## 6. A LP na Escola: uma Polémica Virtual.

Por ser o setor mais relevante para a formação linguística das novas gerações, quando se perspetiva qualquer mudança relativamente à presença da LP na escola, sempre se gera acesa polémica. Compreende-se que, por ser um símbolo da resistência e de afirmação identitária da recente RDTL, muitos timorenses não vejam com bons olhos a aparente retirada de protagonismo ao português; o mesmo acontece com muitos dos portugueses ligados a esta questão, pelo facto de a escolha da LP como LO da RDTL ser para si motivo de orgulho, sentida como uma espécie de reconhecimento de valor, e que levou Portugal a investir, na última década, recursos significativos para a sua (re)introdução em Timor. Para mais, esta visão romântica é acompanhada por uma dimensão de estratégia político-diplomática que, assumindo a LP como garantia de uma identidade própria da RDTL e representando uma janela de oportunidades para Portugal no contexto geocultural e económico em que se insere, tende a colocar as questões de política de língua num plano de disputa entre o português, o inglês e o indonésio. Estando o indonésio ainda associado à fase de ocupação recente e sendo uma língua com um prestígio inferior ao inglês, tem sido o elo mais fraco do conjunto das línguas que Timor-Leste poderia escolher para se apresentar ao mundo. Assim, sempre que a discussão sobe de tom, acaba por assumir invariavelmente a dimensão de uma espécie de guerra linguística para a ocupação do espaço timorense, travada entre o português e o inglês.<sup>42</sup> Recusando, desde já, a ideia de uma *ocupação linguística*, são devidas algumas observações no sentido de desconstruir esta ideia de batalha inglês-português e recentrar a discussão na questão linguística propriamente dita, observando a realidade cultural e linguística de Timor, as suas necessidades comunicativas (internas e externas) enquanto

<sup>42</sup> Para ilustrar, relato a seguinte experiência: no meu primeiro ano de atividade em Timor-Leste (2006), fui colocado em Lospalos conjuntamente com outros seis colegas. Sendo todos novos naquele distrito, manifestámos interesse em apresentar um pequeno projeto de projeção de cinema para a comunidade, a ser levado a cabo em conjunto com algumas associações locais para a juventude, com o objetivo principal de dar visibilidade ao novo grupo de professores portugueses, através da interação com a comunidade, tentando simultaneamente a aproximação aos jovens fora da escolaridade, um público praticamente ausente dos cursos de LP nos anteriores anos. Para a seleção dos títulos, foi-nos dito que não poderiam ser filmes em inglês, ainda que legendados em português, com o argumento de que não seria aceitável que um projeto português de cooperação servisse para expor os jovens à língua inglesa.

nação, bem como a preparação dos indivíduos para uma vida ativa na sociedade (nacional ou internacional), onde diversas línguas têm um papel a desempenhar, incluindo o português e o inglês.

Em primeiro lugar, a meu ver, a língua inglesa não está em posição de concorrer com a LP em Timor-Leste, visto que, aí, o seu espaço é definido por diferentes estatutos, fazendo com que a sua entrada em Timor se faça em níveis diferentes, com funções distintas. A LP é LO, como foi já referido, por vontade própria dos legítimos representantes do povo, de acordo com a sua identidade, mas também com a sua necessidade. Como tal, sem esquecer as línguas de Timor, pretende-se que a LP seja língua de administração e de acesso ao conhecimento, permitindo reativar a ligação histórica a uma comunidade que a partilha, consubstanciada na CPLP, ao mesmo tempo que funciona como um elemento de distinção identitária, uma afirmação da diferença. Já a pressão para a entrada do inglês em Timor-Leste existe na mesma medida em que está presente, de modo geral, nos restantes países do mundo globalizado e deve-se a diversos fatores: é língua internacional, é o meio preferido da tecnologia moderna, é veículo de uma vasta e prestigiada literatura e de uma cultura civilizacional cosmopolita. Não nego, porém, que esta pressão seja acentuada pela proximidade geográfica da Austrália e, eventualmente, por interesses económicos daquele país relativamente a Timor-Leste e vice-versa, que, ainda assim, não requerem um especial estatuto do inglês, para além do seu uso como língua de diplomacia internacional e de relações comerciais, tal como acontece, por exemplo, com Portugal.

Para além disto, ainda não estão esquecidas as palavras de Hull (2001: 30-53), por sinal, australiano, que apresentou ao Congresso Nacional do CNRT, em 2000, as vantagens da escolha da LP, por oposição ao inglês, como LO: a língua inglesa tem um tal prestígio, que, em contacto com as línguas locais, nos países onde é LO, parece ter um carácter “linguicida”, tendo a fama de levar as outras línguas à extinção; em contraponto, a LP, tendo um prestígio internacional menos avassalador, também serve para a comunicação internacional, com a vantagem de representar uma menor ameaça para as línguas de Timor; sendo a LP uma fonte tradicional de ampliação e renovação do léxico do tétum (a outra LO), “as perspetivas para a sobrevivência e desenvolvimento do tétum são animadoras”; a LP pode ser usada como um “trampolim” para a aprendizagem do espanhol ou do francês, línguas com grande importância no mundo do comércio. Esta última vantagem, remete-nos para a constatação de que, no panorama linguístico mundial, a LP, embora não tendo dimensão para concorrer com o inglês, representa uma importante mais-valia para as novas gerações de timorenses. Pela superior dimensão do mercado de língua inglesa e do número de falantes, a língua inglesa é dominante no mundo (claramente no Ocidente e em ascendência no Oriente), podendo dizer-se que, nos dias que correm, quem não domina o inglês, está de certa forma excluído da modernidade. Por isso, é importante que as novas gerações adquiram competências comunicativas nesta língua, sendo inclusivamente introduzida, desde o início da escolaridade, em diversos países onde não é LO, entre os quais se encontra Portugal. Assumamos, então, que o inglês é uma língua *obrigatória* na carteira linguística das gerações do futuro. Sendo *obrigatória*, passará a ser normal saber falar inglês, que, por isso mesmo, deixará de representar um valor-acrescentado. Neste contexto, a nível mundial, aliando o número de falantes ao alcance geográfico, as línguas que poderão representar o dito valor-acrescentado são o espanhol e, depois, o português, que, apesar de viver um período de grande vitalidade e maior visibilidade graças sobretudo à ascensão do Brasil na cena política e económica mundial, secundado por Angola, tem ainda uma projeção inferior. Por isso, os falantes de português ou de espanhol (para além do inglês, que é *obrigatório*), têm uma enorme vantagem relativamente aos falantes de inglês que não dominam outras línguas. Assim sendo, ao mesmo tempo que constato o benefício da formação de novas gerações de falantes do português, verifico que, também na dimensão da preparação dos cidadãos timorenses para a comunicação e participação internacional, a língua em concorrência com a LP seria o espanhol e nunca o inglês.

Em virtude do que acabo de dizer, esta *batalha* entre a LP e a língua inglesa é puramente virtual; em termos efetivos, para além de servir, de vez em quando, de bode expiatório para resultados que ficaram abaixo das expectativas, apenas tem servido para, em última análise, retirar objetividade ao trabalho desenvolvido pelos agentes envolvidos no processo de (re)introdução da LP (timorenses, portugueses e outros), desviando-o da questão verdadeiramente importante, a LP em Timor. Neste exercício, mais ou menos frequente na passada década, as línguas de Timor (excluindo o tétum) têm ficado à margem da reflexão dos agentes da reintrodução da LP. Não se compreendeu, à partida, que, a existir uma situação de concorrência linguística, ela seria entre a LP e as línguas que compõem o mosaico linguístico no território, com enorme vantagem para o português. Por esse motivo, não estava previsto que, nesta *batalha*, a bem da preservação

do património linguístico timorense, da formação das novas gerações de timorenses e do sucesso do próprio processo de ensino-aprendizagem, a LP tivesse de ceder algum espaço às línguas nacionais. Tal espaço é o da escola, onde a LP é língua de instrução, e note-se que esta é uma cedência às línguas maternas dos alunos/aprendentes de LP e não à concorrente virtual, a língua inglesa.

Nos últimos anos, em Timor-Leste, tem-se assistido à tomada de consciência da dificuldade que representa, sobretudo para uma criança, a chegada à escola, onde se usa a LP como língua de instrução, para si desconhecida. Uma vez que não há uma fase de transição entre o ambiente linguístico familiar e o ambiente linguístico curricular escolar, os resultados em termos de combate ao insucesso e ao abandono escolar têm evoluído modestamente. É por isso que tem havido propostas no sentido de incluir, na política educativa timorense, as LM nos anos iniciais de escolaridade, como apoio à realização das primeiras aprendizagens, na linha de uma *Educação multilingue baseada na língua materna*, com carácter transitório, já apoiada pela UNESCO e pela UNICEF em outros países. Na base desta abordagem, está o conceito de *literacia*, um instrumento com que se realiza a aprendizagem. A literacia tem uma relação de interdependência com a língua já que, em primeiro lugar, as crianças aprendem a língua, depois progridem na aprendizagem da literacia, para, então, usarem a língua e a literacia para enriquecer, aprofundar e desenvolver a sua aprendizagem/formação. Neste sentido, a falta de literacia acaba por limitar a *aprendizagem* da LP.<sup>43</sup> A imagem apresentada abaixo ilustra bem o que acabo de dizer; os meninos que atravessam a ponte superior têm como língua de instrução e de alfabetização a sua LM: atravessam o rio facilmente. A ponte inferior, de muito mais difícil transposição, representa a tentativa de acesso ao conhecimento ao mesmo tempo que tentam aceder à língua que veicula esse conhecimento, uma LNM, que não oferece segurança, neste caso a LP.

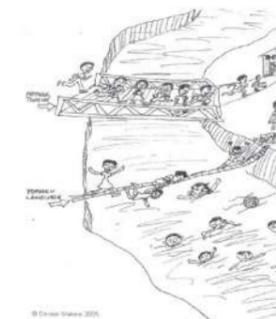


Figura 1: Educação multilingue baseada na língua materna.<sup>44</sup>

Assim se justifica o recente documento *Educação Multilingue Baseada na Língua Materna: Política Nacional* (Komisaun Nasional Edukasaun – Timor-Leste, Ministério da Educação; 2011) onde está já prevista a presença das LM, como línguas de instrução, bem como do tétum e do português, como disciplinas curriculares, desde o nível pré-primário até ao 3.º ano de escolaridade, havendo uma transição progressiva para o tétum e o português como línguas de instrução, a partir do 4.º ano. Apesar de existir já um plano de implementação, com ações concretas em 2011, não é claro, ainda, o modo de articulação de ambas as LO, enquanto línguas de instrução, deixando apenas entender que o tétum terá um peso superior relativamente ao português até ao 2.º ciclo, invertendo-se depois o desequilíbrio nessa articulação, à medida que os alunos progridem para o ensino secundário e superior.

Sobre este documento, que tem estado na origem dos mais recentes receios de desaparecimento da LP em Timor-Leste, é pertinente verificar, muito brevemente, a forma como esta política vê as diferentes línguas que têm um espaço a ocupar no sistema educativo (Komisaun Nasional Edukasaun – Timor-Leste, Ministério da Educação; 2011: 4-5). As **línguas maternas**, sendo as línguas de casa dos alunos, constituem a base da identidade do aluno e da sua autoestima. A educação multilingue baseada nas LM tem três objetivos: “assegurar que os aprendizes possam compreender e usufruir dos benefícios da literacia e da matéria de aprendizagem; valorizar e desenvolver as línguas da comunidade local [...]”

<sup>43</sup> Aprendizagem por oposição a aquisição, tal como apresentado na secção 3.

<sup>44</sup> Ministério da Educação, UNICEF, UNESCO, CARE International. (2008: 14).

facilitar a aprendizagem das línguas adicionais [...], tétum e português”. O **tétum** é uma língua nacional e co-oficial de Timor-Leste, considerada como a segunda língua da maioria dos timorenses, constituindo uma importante língua franca, que é adquirida pela maioria das pessoas através do seu uso regular e que necessita de ver reforçado o seu ensino formal. O **português** é a outra língua co-oficial e é considerada a terceira língua dos timorenses. É “uma língua de identidade histórica e do presente, válida porque serve de elo de ligação entre a grande família dos países lusófonos, que oferece ao país uma identidade única em todo o Sudoeste Asiático e o acesso à rica tradição literária e cultural da Europa”. O **inglês** é visto como uma língua internacional bastante útil, referida na Constituição como língua de trabalho, e, simultaneamente, um recurso útil para a vida ativa dos timorenses, inclusivamente a nível interno, sendo considerada “adicional” às outras três línguas. O **indonésio** também é visto como uma língua útil, dada a educação e experiência de trabalho da população ativa nesta língua, sendo igualmente considerada “adicional” às três primeiras línguas.

Sendo assim definidos os papéis de cada língua em Timor-Leste, constata-se que, na verdade, a relação entre a LP e as LM dos aprendentes não é de concorrência mas de complementariedade, visto que estas não retiram qualquer espaço legítimo à LP, apenas reclamam para si a responsabilidade de, enquanto LM, fazer a ligação entre a família e a escola, com a mesma naturalidade que o pai ou a mãe, e não um estranho, se sentem responsáveis por levar o filho pela primeira vez à escola.<sup>45</sup> Como referi, falta ainda definir mais concretamente o modelo de co-ocorrência das duas LO depois de passarem a línguas de instrução. Contudo, desde já se pode afirmar que, pela incomparável dimensão (relativamente ao tétum e às restantes línguas timorenses) da sua presença na esfera da investigação científica em qualquer que seja a área de conhecimento ou na produção de documentos de consulta, de referência, periódicos, legais, literários, entre outros, a língua de acesso ao conhecimento, por excelência, será, seguramente nas próximas décadas, a LP. Assim sendo, apesar de se poder perspetivar a inclusão da LP no currículo escolar, nos três anos iniciais, não como língua de ensino, mas como uma disciplina de língua, dando lugar às LM como línguas de instrução, não se poderá perder de vista a sua inevitável função de língua de acesso ao conhecimento logo no 2.º ciclo e, sobretudo, nos restantes níveis de ensino. No decurso de tudo o que foi já dito, retomo a imagem da ponte, com o objetivo de contribuir para a definição do papel da LP em Timor-Leste, na perspetiva das novas gerações de timorenses: se as LM representam uma ponte entre a casa e a escola, a LP representa definitivamente uma ponte entre a escola e o mundo. É isso mesmo que a próxima figura pretende ilustrar: a língua portuguesa como uma ponte mais robusta que se liga, nas escolas, às línguas maternas dos aprendentes e que representa, depois, um acesso ao mundo, que será feito de modo mais direto, evidentemente, através dos restantes membros da CPLP.



Figura 2: Língua portuguesa: uma ponte para o mundo.<sup>46</sup>

A robustez desta ponte reside no seu alcance e prestígio internacionais, mas também advém da solidez das suas bases em Timor-Leste, construídas através dos séculos em que participou na construção de uma identidade nacional leste-timorense. Assim, a LP é, de facto, o meio mais consistente de afirmação da RDTL e dos seus cidadãos no mundo. Todavia,

<sup>45</sup> Da mesma forma que se partiu do princípio de que os professores estavam preparados para ensinar em português e que os alunos estavam preparados para aprender nesta língua, obtendo-se resultados aquém das expectativas, não se pense que as LM podem subitamente transformar-se em línguas de instrução formal, função que nunca desempenharam. Por esse motivo, não vale a pena, uma vez mais, operar mudanças de modo apressado, sem garantir que as LM estão preparadas para servir de línguas de ensino e que os professores estão preparados para as usar no ensino. Isto poderá representar um atraso temporal mas um avanço na qualidade dos resultados futuros.

<sup>46</sup> Aquarela de Nuno Ezequiel (Almeida; 2011: 77).

para que esta imagem possa corresponder a um cenário real, é essencial que a LP estabeleça pontes entre ela própria e as LM dos aprendentes. O estabelecimento de pontes passa por ações simples e concretas como procurar garantir que o professor de LP, fundamentalmente nos primeiros anos de escolaridade mas também ao longo de outros, tenha a mesma LM que os seus alunos. Isto porque, se o acesso a todo o conhecimento passa sempre, mais tarde ou mais cedo, pela LP, o seu bom domínio será fundamental para o sucesso e um professor que possa estabelecer comparações ou evidenciar relações diretamente entre a LP e a LM do aprendente estará sempre em vantagem relativamente a qualquer outro. E porque não, de modo perfeitamente descomplexado, trazer as outras línguas também para as aulas de LP? Através da explicação de certos topónimos de outras regiões, onde outros falam outras línguas, por exemplo; ou através de projetos de recolha e tradução de património oral para LP – uma tarefa que enriquece ambas as línguas; ou através de qualquer outra atividade, fruto da imaginação e criatividade dos professores, que potencie o desenvolvimento da competência plurilingue, potenciadora de valores de cidadania democrática, ao mesmo tempo que contribua para o desenvolvimento do ensino da LP. Paralelamente, havendo vontade e disponibilidade de recursos, o uso da LP para o estudo e a descrição das LM, conjuntamente com todo o conhecimento produzido em resultado desse processo, tendo em vista a preparação de condições para que estas línguas possam funcionar em pleno como línguas de instrução formal, seria uma outra forma de estabelecer pontes entre aquela língua e as LM, que serviria, ao mesmo tempo, para reforçar o papel da LP, tal como foi apresentado (neste caso, como língua do conhecimento), contribuindo ainda para promover o sucesso do desenvolvimento da literacia, o que daria mais competências aos alunos para a aprendizagem, que, por sua vez, proporcionariam uma aprendizagem mais consistente também da LP. Tudo isto faz sentido na lógica do já referenciado *Plano de Brasília*, também assinado por Timor-Leste, na sequência da VI Reunião Extraordinária do Conselho de Ministros da CPLP, a 31 de Março de 2010, no qual está previsto, no ponto 5 da secção II, o incremento da “cooperação para o desenvolvimento e aprimoramento de currículos escolares, com atenção para a necessidade de incorporar abordagens de ensino de línguas em contextos multilingues”.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, Nuno C. 2011. *Língua Portuguesa em Timor-Leste: Ensino e Cidadania*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Beacco, Jean C. & 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.
- Carvalho, Maria J. A. 2001. «Panorama Linguístico de Timor», in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 Jul-Set 2001. Lisboa: Instituto Camões.
- Carvalho, Maria J. A. 2005. «Preservação de subsistemas gramaticais do português em Timor-Leste ocupado», in *Veritas* (revista trimestral da UNTL). Díli. [http://profesdeptemtl.blogspot.com/2010/03/preservacao-de-subsistemas-gramaticais.html]
- Conselho da Europa. 2002. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. 2.ª ed. (trad. de M. J. P. do Rosário e de N. V. Soares, a partir da edição em língua inglesa *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001). Porto: Asa.
- ESECS – IPL (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria). 2010. *Relatório de Avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste – 2003-2009*. [s.l.]: IPAD. [www.ipad.mne.gov.pt/images/stories/Avaliacao/Relatorio\_Avaliacao\_PRLP\_Final.pdf]
- Hull, Geoffrey. 2001. *Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional*. [s.l.]: Instituto Camões.
- Komisaun Nasional Edukasaun – Timor-Leste, Ministério da Educação. 2011. *Educação Multilingue Baseada na Língua*

Materna: Política Nacional. [s.l.]:  
[<http://www.scribd.com/collections/3046404/Education-Policy-Law-and-Research>]

Lourenço, Soraia Valy (2011). *Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.

Mateus, Maria H. M. (2008). *Difusão da Língua Portuguesa no Mundo*. [s.l.]:  
[<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/mes/01.pdf>]

Ministério da Educação, UNICEF, UNESCO, CARE International. 2008. *Ajudar as crianças a aprender: uma conferência internacional sobre educação bilingue em Timor-Leste* (vol. 1). Díli: RDTL.

#### Sitografia relevante

Albuquerque, Davi B., *East Timor Linguistics: state of the art*.  
[<http://easttimorlinguistics.blogspot.com/>].

Almeida, Nuno C., Língua Portuguesa em Timor-Leste.  
[<http://profesdeptemtl.wix.com/lingua-portuguesa-timor-leste/>]

Esperança, João P. T., *Textos sobre Timor e outros amores*.  
[<http://www.freewebs.com/jpesperanca/>].

## O FUTURO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

Soraia LOURENÇO<sup>47</sup>

**RESUMO:** O Ensino do Português em Timor-Leste (TL) é ainda uma área pouco investigada e a generalidade da bibliografia existente sobre o tema remete, quase sempre, para duas perspetivas de estudo: uma histórica (passada) e outra futura. No que concerne à perspetiva histórica da presença da Língua Portuguesa (LP) em TL, não existem dúvidas pois faz parte de um passado documentado em testemunhos escritos, sendo inquestionáveis os laços históricos mantidos com o povo. Relativamente à perspetiva futura, os discursos são formulados na base da incerteza, da dúvida e do receio em manifestar uma opinião, pois reconhece-se que o futuro da LP no contexto de ensino timorense está dependente da conceção de uma adequada política linguística para TL. Em estudos atuais, questionam-se metodologias e propõem-se diferentes abordagens, baseadas em experiências ou nas mais recentes teorias acerca do ensino e aprendizagem de línguas, no sentido de apresentar soluções para a formação de novas gerações de falantes da LP em TL. No entanto, quem teve oportunidade de contactar localmente com diferentes práticas de ensino pode testemunhar que as especificidades do contexto de ensino timorense e os desafios enfrentados pela LP em TL legitimam as dúvidas que conduzem à interrogação: *Que futuro tem a língua portuguesa em Timor-Leste?* Uma resposta a esta questão passa forçosamente por uma análise atenta quer das opções pedagógicas que têm estado, na base da reintrodução / consolidação da LP em TL, quer do papel que a LP desempenha ou venha a desempenhar na sociedade timorense. Neste sentido, é fundamental ouvir os principais interessados - os timorenses - e reconhecer as especificidades do contexto linguístico, cultural e social de TL. A presença de TL na CPLP também condiciona as formas de perspetivar o ensino da língua portuguesa neste país, exigindo mudanças, tornando-o mais exigente e técnico, adaptando-o às necessidades específicas da sociedade timorense num universo intercultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Timor-Leste, Ensino de Português, Plurilinguismo, Cultura

*Ser professor é uma vocação que foi determinad[a] por Deus para ensinar ou preparar os alunos para o futuro de amanhã.* (redigido por um professor de Manatuto).

*A língua portuguesa é a língua de instrução e administração em Timor-Leste que ocupa lugar de relevo na atividade educativa (...). Para alcançar o objetivo da educação é preciso ter o apoio de recursos didáticos, formações de cursos de língua portuguesa (...) e sobretudo o entendimento das necessidades dos professores (...).* (redigido por um professor de Lautém).

*A língua portuguesa em Timor-Leste é uma realidade histórica e cultural. Ela, como identidade do povo de metade da ilha de Timor, constitui a diferença deste povo com o povo da Ásia e da Austrália. (...) Como língua oficial, o português é ensinado e também como língua da instrução nas escolas, ainda considerado como um desafio para os nossos professores (...). Temos a certeza que com o tempo, o português será no futuro a língua mais utilizada e falada no seio da comunidade porque já temos mais de 250.000 alunos que estão a aprender português desde [a] primária até [à] universidade.* (redigido por um professor de Bobonaro).

### Considerações Iniciais

As reflexões apresentadas, no âmbito desta comunicação, têm o intuito de, à luz de conceitos da Didática das Línguas que evidenciam as transformações sofridas pelas sociedades, entre as quais se registam o incentivo à mobilidade e o desenvolvimento das competências plurilingue e pluricultural, levar a repensar o ensino da LP em Timor-Leste. Neste sentido, pretendo propor estratégias a fim de definir metodologias específicas para o ensino do português neste contexto, restringindo-me à formação de professores, uma vez que são estes que têm a função de aplicar as teorias

<sup>47</sup> Ex-Formadora/ Cooperante – IPAD – Projeto de Reintrodução/Consolidação da Língua Portuguesa em Timor-Leste (2006-2010). Leitora do Instituto Camões na Faculdade de Letras da Universidade de Zagreb, Departamento de Estudos Românicos, Ivana Lucica 3, 10000, Zagreb, Croácia. svalourenco@gmail.com

políticas e implementar a LP naquele território, tendo em vista a formação de novas gerações de falantes de português em Timor-Leste e no mundo.

Esta comunicação baseia-se num trabalho de investigação, recentemente publicado, resultante de quatro anos de experiência no âmbito da formação de professores em Timor-Leste. O livro *Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste*<sup>48</sup> pretende sobretudo ser interpretado como um incentivo à investigação neste complexo contexto de ensino-aprendizagem. Projetos de investigação deste âmbito ajudam a encurtar distâncias e dão voz a um público-aprendente que, pela sua extrema importância na implementação da LP naquele país, merece uma atenção especial, uma vez que as suas necessidades vão muito além das linguísticas, devendo ser contempladas na conceção de planos de formação (linguística ou científico-pedagógica).

Começo por apresentar uma breve descrição do contexto linguístico e sociocultural da LP no país, acompanhada de uma proposta de abordagem metodológica da LP e de uma análise do processo de ensino-aprendizagem do português em Timor-Leste, seguindo-se algumas considerações relativas às práticas que têm sido adotadas neste contexto de ensino, assim como ao perfil dos seus agentes. Considera-se pertinente enquadrar a presente reflexão numa avaliação do nível de impregnação da LP em Timor-Leste, recentemente feita, ao fim de uma década de cooperação entre Portugal e Timor-Leste no âmbito da reintrodução da LP naquele país. Em forma de conclusão, apresento linhas orientadoras para a construção de um **quadro de referência para o ensino do português em Timor-Leste** que, à semelhança do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR)* ou do *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuAREPE)*, visa a uniformidade nas orientações curriculares, a consolidação e avaliação de aprendizagens, a certificação e o desenvolvimento de competências, distribuídas por níveis de proficiência, objetivando uma eventual cooperação entre diferentes sistemas educativos e propondo a mobilidade dentro da CPLP.

### A LP em Timor-Leste (contexto linguístico e sociocultural)

A situação atual da LP em Timor-Leste não está ainda suficientemente investigada nem documentada, principalmente no que concerne às dificuldades reais de implementação da língua, enquanto língua oficial (LO) e de instrução e as consequentes mudanças práticas que daí advêm e que se vão refletindo nos diferentes setores da sociedade, nomeadamente, justiça, educação, comunicação social, administração pública, entre outros.

É fundamental ter consciência de que o contexto timorense não é uma cópia de outros contextos de ensino da LP com estatuto oficial, nomeadamente o ensino do português em África (PALOP) ou Macau, podendo, no entanto, ser útil a comparação. Em termos sociolinguísticos, Timor-Leste evidencia semelhanças com os países africanos onde o português também é LO, pois correlacionam-se com o português uma variedade de línguas locais, o que explica o reduzido recurso ao uso do português em contextos informais, nos vários distritos do país (não se esperando que fosse diferente). Em Timor-Leste, a LP nunca foi uma língua de comunicação quotidiana, nem língua de contacto entre os grupos linguísticos, contrariamente ao que se verifica nos PALOP, esse papel era e é desempenhado pelo tétum.

Timor-Leste, apesar de geograficamente ter uma dimensão reduzida, apresenta uma complexa realidade sociolinguística, delimitando-se por todo o território pequenas comunidades linguísticas que são fruto de fluxos migratórios de diferentes povos. A língua mais comum de Timor-Leste é o chamado *tétum-praça*, coexistindo pelo menos com mais dezasseis<sup>49</sup> línguas nacionais e respetivos dialetos que pertencem à família das línguas austronésias (também designadas de malaio-polinésicas) ou à família das línguas papuas (também denominadas de indo-pacíficas):

48 Muitos dos aspetos abordados nesta comunicação são desenvolvidos aprofundadamente em Lourenço, (2011).

49 A informação não é muito precisa, uma vez que há autores que consideram existir um número maior ou menor de línguas. Como referência destaca-se a página de internet Ethnologue.com que refere a existência de dezoito línguas (Adabe, Baikeno, Bunak, Fataluku, Galoli, Habu, Idatê, Kairi –Midiki, Kemak, Lakalei, Makasae, Maku'a, Mambae, Nauete, Tétum Dili, Tétum, Tukudede e Waima'a) e um pidgin já extinto.

- línguas austronésias: Tétum, *Habun*, *Kawaimina*, *Galoli*, *Wetarese* (dialecto de Ataúro), *Bekais*, *Dawan*, *Makuva*, *Mambai*, *Kemak*, *Tokodede*, *Idalaka*.

- línguas papuas : *Bunak*, *Makasai*, *Makalero*, *Fataluko*. (HULL, 1999)

O tétum surge como língua materna (LM) em algumas regiões e como língua veicular na maior parte do país. Atualmente, em termos linguísticos, o país apresenta uma complexa diversidade político-linguística, além das línguas locais, anteriormente referidas, a *Constituição da República Democrática de Timor-Leste* designa o português e o tétum como línguas oficiais, enquanto a língua indonésia e o inglês são definidas como línguas de trabalho.

Importa conhecer alguns dados relativos à proficiência das línguas, consagradas na Constituição destacando um estudo da Direção Nacional de Estatística (DNE), em conjunto com o Banco Mundial (BM) e UNICEF que data de 2001, onde se refere que 5,3% da população falava português, 48% falava indonésio e a restante dominava o tétum. Em 2007, um estudo das mesmas entidades refere que os falantes de português são 15,6%, os falantes de indonésio diminuíram para 38% , 87% falam tétum e apenas 4,3% são falantes de inglês.<sup>50</sup> Podemos constatar que houve um aumento, em termos estatísticos, do número de falantes de português, no entanto importa referir que estes dados não contemplam o nível de proficiência dos falantes, uma vez que não existe ainda qualquer referencial para determinar o grau de proficiência em LP. Apesar de pouco rigorosos, os resultados permitem constatar que relativamente ao número de falantes, o inglês não se revela uma ameaça, contudo o facto de não existirem referenciais que possam descrever a proficiência linguística em LP e em simultâneo identificar dificuldades e colmatá-las, pode resultar, como já acontece, em falantes que apesar de se considerarem falantes das diferentes línguas não apresentam um domínio aceitável para se expressarem em nenhuma delas.<sup>51</sup>

No que concerne ao sistema educativo verifica-se que, para a maioria dos estudantes, o português é a terceira ou quarta língua. Para os alunos cuja LM não é o tétum têm de o aprender primeiro, isto é, um aluno aprende a sua LM com a família, depois o tétum, se não a sua LM, e depois o português. Os alunos que ainda estão no sistema educativo e que iniciaram a sua escolaridade antes de 1998 também aprenderam a língua indonésia. Neste complexo contexto multilinguístico, o português aparece como uma das línguas oficiais e como língua de instrução. No entanto, a introdução desta “nova” língua no sistema educativo timorense tem-se revelado um total desafio, uma vez que praticamente não existem materiais didáticos em português nem suficiente *input* linguístico, o que dificulta o desenvolvimento da competência comunicativa neste domínio. É importante referir que, se perspetivarmos o uso da língua noutros domínios que não o educativo, as referências à LP são praticamente inexistentes.

As razões que levaram à escolha da LP como LO devem-se sobretudo a uma questão de identidade nacional - escolher uma língua com raízes históricas e culturais em Timor, que pudesse ser *audível* no âmbito das relações internacionais e que não se revelasse uma ameaça para as restantes línguas, nomeadamente o tétum.

O português em si é um idioma de importante relevo no mundo moderno. Tal como o inglês, o português é uma língua internacional com (incluindo os seus dialetos) mais de 180 milhões de falantes na Europa (Portugal e Galiza), África, Brasil, e três pequenas áreas da Ásia (Goa, Macau e Malaca), bem como em Timor-Leste. Apesar de [já] não ser usada internacionalmente como língua franca, como o inglês, o português é mais falado no mundo que o russo, o japonês, o alemão, o francês ou o javanês. (HULL, 2001:35-40)

Relativamente à escolha do português como LO, Hull (2001:35-40) acrescenta:

Que o papel central da língua portuguesa na civilização timorense é completamente inquestionável. Em poucas palavras, se Timor-Leste deseja manter uma relação com o seu passado, deve manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória tornar-se-á numa nação de amnésicos, e Timor-Leste

50 Cf. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais- Instituto Politécnico de Leiria (2010:32).

51 Foram vários os professores do Ensino Superior a afirmar que os jovens timorenses não falavam nem escreviam corretamente nenhuma língua, já que o seu discurso era uma mescla de português, tétum e indonésio.

sofrerá o mesmo destino que todos os países que, voltando as costas ao seu passado, têm privado os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na génese da cultura nacional.

A opção pela LP é vista, pelo autor, como uma grande vantagem para o tétum.

Este facto faz com que o português não constitua uma ameaça para a ordem linguística tradicional. No entanto, contrariamente a isso, nos países em que o português é a língua oficial, poucos foram os vernáculos que desapareceram por causa do prestígio do português. Por vários fatores de ordem histórico-cultural, a língua portuguesa tem-se mostrado mais capaz de se harmonizar com as línguas indígenas do que o inglês. (HULL, 2001:35-40)

Estamos na presença de um país que deseja a LP por questões culturais, linguísticas e de identidade, mas que precisa de ajuda para a conservar no seu universo linguístico, conferindo-lhe uso.

### Abordagem Didática da LP em Timor-Leste

No âmbito desta comunicação importa refletir acerca do percurso que a LP tem feito em Timor-Leste, desde que foi escolhida como LO e as metodologias que têm sido desenvolvidas a fim de implementar o português no sistema educativo timorense.

A LP em Timor-Leste, a par do tétum, tem um estatuto de LO e de instrução, no entanto, as metodologias a adotar para o ensino do português neste contexto linguístico têm constituído uma problemática. As opiniões não são unânimes no que concerne ao ensino da LP neste contexto específico de ensino-aprendizagem, uma vez que, mesmo considerando-se que a LP é LNM, este conceito é muito vasto, sendo necessário clarificá-lo tendo em conta a especificidade do contexto em que se ensina o português.

Para uma grande percentagem da população timorense, estamos na presença de uma *língua estranha*, pois as raízes históricas, culturais e linguísticas nem sempre são evidentes, principalmente para a população mais jovem, que cresceu e iniciou os estudos sob o domínio indonésio, sendo a língua indonésia, em alguns casos, não só língua de instrução, mas também a LM de alguns desses falantes<sup>52</sup> em simultâneo com a língua ou dialeto local, pois muitos falantes jovens também não dominam o tétum. Para além disto, a ausência de *input* linguístico fora das situações formais de ensino leva a pensar se será útil, independentemente de ser uma L2, pelo facto de ser LO, aproximar o processo de ensino-aprendizagem ao de uma LE.<sup>53</sup> No entanto, existe uma percentagem menor da população, entre os 45 e os 60 anos de idade, que concluiu a escolaridade no tempo da colonização portuguesa e que demonstra alguma competência comunicativa nesta língua, para quem o português é muito mais um símbolo próximo do que uma língua *estranha*: é visto como um conjunto de valores culturais e sociais que se orgulham de ter herdado, fez parte de uma luta pela liberdade de um povo e pela manutenção da sua cultura, marcada por traços lusófonos.

Não se podendo simplesmente afirmar que a LP é, em Timor-Leste, uma LNM, deve observar-se que ela é LO e de escolarização/instrução. Entenda-se, por língua de escolarização, a língua veicular que dá acesso aos conhecimentos de outras disciplinas. No âmbito da didática das línguas é fundamental distinguir metodologias de ensino, adaptando-as aos diferentes papéis que a língua pode desempenhar nos diversos contextos linguísticos, conforme refere Mateus (2008:6):

a difusão da língua portuguesa impõe que se encarem dois contextos diferentes ao definir os seus objetivos e estratégias: o ensino e a difusão da língua nos países que, por circunstâncias históricas, utilizam o português como **língua de escolarização e veicular** para comunicação internacional (muitas vezes designado como

<sup>52</sup> Existem algumas situações, em que filhos de pai ou mãe indonésia (é frequente ver-se) são bilingues.

<sup>53</sup> Almeida (2011:40-47) explora esta possibilidade, concluindo que a melhor solução seria ultrapassar os radicalismos teóricos e aproveitar o melhor de uma e de outra perspectiva (L2 ou LE), no sentido de tornar mais produtivo o processo de ensino-aprendizagem da LP em Timor-Leste.

língua segunda), e o ensino e a difusão da língua nos países em que o português é **língua estrangeira**. Nas duas circunstâncias (como língua de escolarização e veicular, e como língua estrangeira), a política linguística tem que definir objetivos que não são exatamente os mesmos, e propor estratégias para os alcançar.

Desta forma, Leiria reforça a explicação anterior, em que o ensino do português em Timor-Leste deverá ser entendido numa perspetiva de *Língua Segunda (L2)*:

o termo língua segunda costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial. Indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, ela é também a língua, ou uma das línguas, da escola. Nesta situação se encontra a língua portuguesa nos PALOP e em Timor: não sendo língua materna para a maior parte da população, o seu uso é requerido a muitos cidadãos, que a adquirem em alguma fase do seu desenvolvimento. (LEIRIA, 2004:1)

O ensino do português, enquanto L2, em Timor-Leste, deve ser muito bem estruturado e planificado, uma vez que os falantes não estão numa situação de imersão linguística, nem se prevê que tal aconteça a curto ou médio prazo (apenas em situações pontuais no âmbito de cooperação com outros sistemas de ensino da CPLP) o que torna a sua aprendizagem mais lenta e difícil.

### Timor-Leste: espaço plurilingue e pluricultural

Perante o mosaico linguístico que existe em Timor-Leste e com base na minha experiência de vida naquele país, verifica-se que estamos na presença de um fenómeno denominado de *plurilinguismo*.<sup>54</sup> A *competência plurilingue* manifesta-se quando os indivíduos utilizam línguas distintas em situações de comunicação diversas exibindo níveis diferentes de proficiência. Foram vários os momentos em que foi possível confirmar que os timorenses revelam esta capacidade de mobilizar uma determinada língua para a execução de determinada tarefa, no dia a dia, apesar de a proficiência nem sempre ser passível de determinar. O repertório plurilingue da população timorense é constituído por várias línguas, desde a socialização primária, com a família, em que adquirem a LM, que, no contexto particular de alguns distritos de Timor-Leste, corresponde a uma língua local, até à entrada na escola, onde vão contactar com outras línguas das regiões fronteiriças e com o tétum – LO e língua nacional - às quais se junta a LP, como língua de instrução. Aceitando-se que cada língua transmite uma visão particular de uma realidade, assim como uma conceptualização diferente do mundo, o aumento do repertório plurilingue de um falante visa desenvolver um reconhecimento face ao *outro* e à cultura do *outro*, compreendendo as culturas dos falantes dessas línguas. Timor-Leste apresenta não só uma diversidade linguística, mas também cultural, há usos e costumes próprios de algumas regiões, à semelhança das línguas.

No entanto, quando se fala da LP em Timor-Leste, fala-se de lusofonia<sup>55</sup>. Timor-Leste faz parte da CPLP, onde num futuro próximo haverá um maior contacto entre o povo timorense e os povos dos países-membros, todos portadores de culturas próprias e de variedades da LP que caracterizam o país e o seu povo. Neste contexto, desenvolver uma *competência plurilingue e pluricultural* em Timor-Leste torna-se imprescindível. A mobilidade de pessoas e bens que é promovida pela União Europeia e que Portugal também promove dentro da CPLP será uma realidade entre Timor-Leste e os restantes países da CPLP sobretudo através de protocolos de cooperação e de incentivo à formação nos diferentes setores da sociedade. No âmbito do contexto educativo, nomeadamente de formação contínua de professores e do ensino da LP, no qual se insere a presente comunicação, torna-se fundamental desenvolver

<sup>54</sup> Pelo facto de estar associado à abordagem da aprendizagem de línguas desenvolvida pelo Conselho da Europa, que considero que ilustrar, da melhor forma a situação linguística vivida em Timor-Leste, opto por usar o termo plurilinguismo, que consiste na capacidade que os indivíduos têm de utilizar mais do que uma língua em situações comunicativas, independentemente da sua proficiência nessas línguas (cf. Beacco (2005:19-22).

<sup>55</sup> Reconhecendo que o conceito encerra alguma complexidade, a sua utilização neste contexto deve ser entendida como um produto resultante de um processo de trocas e disseminação, em que reúne opostos, mesclando vozes diferentes, mas que tem como objetivo definir um "terceiro espaço" de encontro que incida na negociação e reconhecimento cultural do outro, sabendo gerir diferenças e articulando o hibridismo cultural. Brito, Bastos e Hanna (2008), "Identidade Lusófona e Globalização", in 3º Encontro Açoriano da Lusofonia, S. Miguel, Açores.

uma *competência intercultural*, que promova um maior entendimento entre os professores dos diferentes sistemas educativos da CPLP, tornando-os *mediadores interculturais*. A *competência intercultural* e a *capacidade de mediação intercultural* são as principais metas visadas pelo ensino de línguas, permitindo que indivíduos plurilingues adquiram a capacidade para viver num ambiente multilingue. A mobilidade entre alunos e professores dos diferentes sistemas educativos, no seio da CPLP, vem conferir cada vez maior importância à competência intercultural e à elaboração de projetos que contemplem estes valores. Verifica-se que o ensino e aprendizagem de línguas é uma forma de comportamento democrático, na medida em que o reconhecimento de outras línguas conduz à tolerância linguística e ao respeito pelas diferenças linguísticas que consequentemente conduzem ao respeito por outros valores sociais associados. (LOURENÇO, 2011:39-41)

No que se refere à conceção de um plano de formação de professores e de um referencial para o ensino do português em Timor-Leste sustento que o desenvolvimento de uma *competência intercultural* e de uma educação para a cidadania democrática deverão estar na base de qualquer sistema educativo, principalmente no de Timor-Leste, que ainda se encontra em reestruturação e que tem dado provas das necessidades existentes a esse nível. O sistema educativo está na base de qualquer sociedade e os professores têm um papel fundamental na formação de uma sociedade democrática e intercultural de respeito pela diversidade cultural, social e linguística, no qual todos devem ter os mesmos direitos no acesso à educação e ao sucesso escolar. Neste âmbito, no que concerne aos alunos, é fundamental que as LM tenham um lugar privilegiado na escola durante os primeiros anos de formação, pois favorecem o desenvolvimento cognitivo e reforçam a identidade cultural. A inclusão das LM nos primeiros anos de escolarização vem promover, por um lado, um maior envolvimento familiar no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem e, por outro, uma abordagem centrada no aluno, permitindo o desenvolvimento de competências a vários níveis. “A presença na escola das línguas maternas dos alunos representa uma opção pelo ensino bilingue (...). Esta opção pode ser vantajosa para a aquisição do português e não significa, de modo algum, alteração do estatuto do português como LO”. (MATEUS, 2008:7)

Em agosto de 2010 decorreu em Díli o 1º Encontro sobre as Línguas de Timor-Leste, que é já um reflexo de uma nova forma de “olhar” a diversidade linguística timorense, não como um problema, mas como uma riqueza a valorizar. Nos últimos meses têm sido feitas especulações relativamente à saída do português do ensino primário timorense, falando-se da sua substituição pelas LM. Este facto tem estado a desencadear alguma polémica entre observadores menos informados. Já que a introdução das LM nos primeiros anos de escolarização não visa a “abolição” da LP, como tem surgido nos meios de comunicação social, mas vem combater a iliteracia nos mais jovens, munindo os alunos de competências que lhes permitam desenvolver a sua proficiência nas línguas oficiais.

Português, a outra língua co-oficial de Timor-Leste, é considerado como a “terceira língua” ou L3 dos timorenses. Sendo uma língua da identidade histórica e do presente, válida porque serve de elo de ligação entre a grande família dos países lusófonos, o português oferece ao país uma identidade única em todo o sudoeste asiático e o acesso à rica tradição literária e cultural da Europa. O português tem sido promovido como a principal língua oficial de instrução até à presente data. O facto de esta língua ter sido limitada nas áreas formais significa também que a maioria dos alunos timorenses e mesmo os professores, não têm sido capazes de adquirir a proficiência requerida para ensinar ou aprender em português. (Ministério da Educação e Komisaun Nasional de Edukasaun, 2011:5)

### O Ensino do Português em Timor-Leste (Processo, Práticas e Agentes)

No sentido de apoiar a reintrodução da LP em Timor-Leste, a Cooperação Portuguesa (CP) concretizou o Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste.<sup>56</sup> Após 2003/2004, o PRLP desenvolveu-se em duas vertentes: Curso de Formação em LP e Curso de Bacharelato (Noturno). O Curso de Bacharelato Noturno destinava-se a professores sem

<sup>56</sup> Denominou-se Projeto de Reintrodução da LP em Timor-Leste entre 2003 e 2009 e após esta data passou a designar-se Projeto de Consolidação da LP em Timor-Leste.

formação superior e vinha no sentido de preencher lacunas formativas, sobretudo científicas e pedagógicas, com caráter de emergência. Os professores que frequentavam o Bacharelato tinham de revelar um bom domínio oral e escrito da LP, ou seja, um nível de proficiência em LP correspondente às exigências de uma formação contínua, para poderem acompanhar os conteúdos específicos de diferentes áreas disciplinares. Assim, o curso de formação em LP que inicialmente<sup>57</sup> era constituído por quatro níveis de formação em LP, nomeadamente, Nível I, Nível II, Nível III e Preparação para o Bacharelato referia-se à aquisição de competência comunicativa em LP, a qual precedia a entrada no Curso de Bacharelato Noturno. Esta formação para aquisição de competências em LP não apresentava um plano metodológico concreto e definido, uma vez que os cursos de formação se foram adaptando às necessidades aparentes diagnosticadas em situações pontuais, já que não se verificava uma prévia análise das necessidades dos aprendentes no seu todo.

Desta forma, a formação de professores em Timor-Leste apresentava três dimensões:

- formação em LP (para poder ter acesso à formação inicial e contínua);
- formação contínua em LP (professores sem formação inicial ou sem atualização científica na área disciplinar que lecionam, mas detentores de diferentes cursos de formação de professores durante o domínio indonésio);
- formação inicial em LP (jovens que terminam o ensino secundário e que entram na universidade, pretendendo seguir o ensino);

Podemos então constatar que o desenvolvimento da competência linguística e a aquisição de formação científica (inicial ou contínua) se encontram relacionadas, verificando-se uma interdependência, em que a LP assume simultaneamente o papel de objeto de aprendizagem e de instrumento de aprendizagem. Desta forma, visando o duplo papel desempenhado pela LP neste processo de reestruturação do sistema educativo timorense, considera-se fundamental que o desenvolvimento da competência linguística assente num referencial que uniformize aprendizagens, adaptado ao contexto específico de Timor-Leste e que preencha lacunas de formação dos ensinantes portugueses, propondo ainda modelos comuns de avaliação e certificação de competências. Na falta de um documento orientador do ensino da LP neste contexto, testemunhei a implementação de inúmeras práticas que visavam o ensino do português sob diferentes perspetivas.<sup>58</sup> O processo de ensino-aprendizagem do português em Timor-Leste tem atravessado diferentes fases servindo-se de métodos que vão desde o ensino do português como LE,<sup>59</sup> passando por práticas pedagógicas que o pretendem aproximar do contexto linguístico dos PALOP, assemelhando-se, por vezes, ao ensino do português como se fosse a LM dos aprendentes (que se torna mais evidente na seleção dos conteúdos curriculares e na execução de planos/programas curriculares) ou ainda situações em que o ensino do português é percecionado como LNM, mas *imaginando* que os aprendentes se encontram envolvidos por *input* linguístico, à semelhança do que acontece num contexto de imersão linguística, entre outras práticas que acabam por ser uma mescla dos procedimentos referidos. Contudo, o trabalho que tem sido desenvolvido pelos ensinantes portugueses é de valorizar, pois além da inexistência de um documento orientador adequado ao contexto, a maioria dos docentes portugueses que desempenha esta função também não apresenta formação especializada para o ensino da LP, enquanto LNM, independentemente do estatuto que essa língua possa assumir.

A formação em Português (LE/L2) debate-se, não raramente, com a conceção que cada ensinante tem de ensino-aprendizagem de línguas vivas, conceitos, teorias pessoais e representações alicerçados no modo como as línguas (que sabe) foram aprendidas, aspetos que poderão constituir resistência a práticas educativas não familiares. (GROSSO, 2006:262-266)

<sup>57</sup> Entre 2003 e 2008 a formação linguística apresentava a referida designação. Em 2009 as designações sofreram alterações assim como a distribuição do público-aprendente pelas novas designações - oficinas e especialização/ preparação para Bacharelato, entre outras, tendo-se mantido até agosto de 2010.

<sup>58</sup> Não tenho conhecimento da existência de um programa ou qualquer outro documento com a função de regular e orientar o ensino-aprendizagem da LP em TL, de forma a tornar objetivo o processo e a sua consequente avaliação.

<sup>59</sup> Lecionado à semelhança do que se faz para as comunidades portuguesas residentes no estrangeiro ou supondo uma viagem turística a Portugal (como acontece na Europa com os aprendentes de português, enquanto ensino formal).

Acresce a estas lacunas a ausência de bibliografia específica, que poderia minorar os efeitos de uma de formação específica e da inexistência de um documento orientador do ensino de português L2, e ainda, a carência de instrumentos pedagógicos adequados, como os meios audiovisuais ou material *autêntico*. Perante este painel pouco apelativo, os resultados obtidos não são de menosprezar. Embora se demonstrem pouco significativos, para os objetivos pretendidos – formar com sucesso o maior número de professores timorenses em pouco espaço de tempo, para que sejam estes, numa fase posterior (a curto prazo), a formar os seus colegas e alunos.

Neste sentido e na presença de contextos de ensino-aprendizagem diversificados, como por exemplo aquele que se verifica em Timor-Leste, em que o português além de ser LNM (designação bastante abrangente) é L2 porque é também LO e de instrução<sup>60</sup>, o professor de português LE/L2 deverá assumir uma atitude reflexiva, investigando a partir da ação e construindo competências com base nas experiências obtidas na sala de aula, consciencializando-se do que é ensinar a sua língua a falantes de outras línguas. O *QECR* (2001) apresenta diversas atitudes que eventualmente podem ser tomadas pelo professor de português perante falantes não nativos. E que, quando associadas a um documento orientador para o ensino do português nesses contextos específicos, poderão fazer toda a diferença nos resultados obtidos. No entanto, Grosso (2006) refere que dificilmente se consegue definir, na sua globalidade, o perfil do professor de português para falantes de outras línguas. Pode, contudo, ser traçado um conjunto de competências, dependendo das abordagens - PLE/PL2. Desta forma, considero que só a experiência vivenciada na sala de aula é que pode permitir a mobilização das competências adequadas ao contexto, favorecendo a reflexão ao longo da prática pedagógica e contribuindo para a formação em Português (LE/L2).

## 10 Anos depois

Sendo o PRLP/PCLP, o projeto da CP com maior visibilidade e investimento no contexto de Timor-Leste, assim como o mais abrangente, uma vez que se encontra envolvido numa diversidade de domínios da sociedade, abarcando públicos aprendentes igualmente diversificados, considera-se o *Relatório de Avaliação do Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste 2003-2009*,<sup>61</sup> um indicador de extrema importância para uma revisão de políticas, quer timorenses, quer portuguesas, no que concerne à *consolidação* da LP no país. O facto de este documento divulgar resultados e apresentar considerações face às práticas e seus reflexos na efetiva reintrodução/consolidação da LP em Timor-Leste requer uma especial atenção, pois incita à mudança de estratégias no que concerne ao ensino-aprendizagem da LP em Timor-Leste, procurando novas abordagens de ensino que vão ao encontro dos desafios destas novas gerações de falantes de português, na CPLP e no mundo.

Desta forma, um dos aspetos a destacar prende-se com a eficácia no ensino do português, cingindo-me ao setor educativo – professores.

O resultado ficou aquém do expectável, nomeadamente tendo em conta que ao fim de uma década, só cerca de 10% dos professores em serviço sem qualificação profissional a obteve [...]. A maioria dos professores terá frequentado, ao longo dos anos, algum tipo de formação em LP. Contudo, 85% dos cerca de 12 mil professores não terá tido formação conducente a grau académico, tendo concluído, até ao momento, o bacharelato 1026 (cerca de 8%).<sup>62</sup>

Esta ineficácia é também reforçada pelo Ministério da Educação e pela Komisaun Nasional de Edukasaun de Timor-Leste (2011:5) onde sobressai o seguinte acerca da aprendizagem da LP: “O facto de esta língua [português] ter sido

<sup>60</sup> Cf. Mateus (2008:6).

<sup>61</sup> Este relatório foi realizado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, a pedido do IPAD (entidade que coordena o PRLP) e teve como objetivo avaliar o Projeto de Reintrodução da LP em TL relativamente aos seguintes pontos: a) verificação do seu grau de desempenho ao nível do contributo para a melhoria do sistema educativo e da educação em geral em Timor-Leste; b) aferição dos resultados obtidos ao nível da penetração da língua portuguesa na sociedade deste país; c) identificação do funcionamento das escolas e dos constrangimentos existentes (utilização da LP como língua de instrução e o contributo prestado nesse âmbito pelo PRLP); d) identificar constrangimentos e eventuais ajustamentos à intervenção do projeto, tendo presente as expectativas das autoridades portuguesas e timorenses; e) fazer recomendações no quadro do novo ciclo de programação do PRLP/PCLP.

<sup>62</sup> Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria (2010, pp. 8 e 69).

limitada nas áreas formais significa também que **a maioria dos alunos timorenses e mesmo os professores, não têm sido capazes de adquirir a proficiência requerida para ensinar ou aprender em português.**”<sup>63</sup>

A Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (2010:40) (ESECS-IPL) assinala ainda, como um aspeto a rever, o recrutamento de docentes/ensinantes portugueses, para os quais se aconselha uma preparação adequada ao contexto timorense, que inclua um conhecimento da língua tétum e da cultura timorense, aliadas a uma formação específica para o ensino do português como LNM.<sup>64</sup> A acrescentar ao que foi referido importa também evidenciar um conhecimento relativo ao ensino da LP visando diferentes públicos e as suas necessidades linguísticas específicas. Um adequado conhecimento do público-alvo revela-se crucial para a conceção de planos/ programas curriculares, que possam conduzir ao sucesso do aprendente, já que deverão ir ao encontro das necessidades evidenciadas (não apenas linguísticas), proporcionando reflexões relativas ao percurso da aprendizagem. Um diagnóstico nestes termos (contemplando ou não as necessidades linguísticas) não foi ainda aplicado em Timor-Leste, o que demonstra uma desvalorização dessas necessidades na conceção de qualquer programa. Neste sentido, importa referir que existe um vasto número de fatores que condicionam planos de formação e que se prendem com necessidades específicas dos professores timorenses, que, apesar de não serem linguísticas, acabam por interferir na formação, entre as quais se destaca o elevado número de alunos por professor. Dessa forma, propõem-se planos de formação que não só contemplem as necessidades dos professores, mas que respondam às necessidades do contexto timorense, uma vez que estamos na presença de um corpo docente, principalmente nos ensinos primário e pré-secundário, sem uma formação científica inicial adequada à disciplina que leciona e no caso do ensino secundário, apesar de os professores serem detentores de formação científica, obtida na Indonésia, não revelam a proficiência necessária para ensinar em LP.<sup>65</sup> A ESECS-IPL (2010:79) destaca que este tipo de necessidades, como a deslocação, sobreposição de horários, falta de formação e de recursos, inexistência de espaços físicos para o decurso das aulas, reduzido *input* em LP, desmotivação e dificuldades burocráticas são condicionantes para os bons resultados de percursos formativos.

A população em idade escolar continua a aumentar, como se pode constatar pelos dados apresentados no *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030* face a 2000. Este aumento do número de alunos não tem encontrado correspondência no crescimento do número de professores que integra o sistema educativo. No sentido de ir ao encontro das necessidades do sistema educativo, de forma a verificar-se um equilíbrio entre o número de alunos e de professores,<sup>66</sup> tem entrado no sistema educativo um número significativo de jovens sem formação inicial para lecionar no ensino primário. Por exemplo, só no distrito de Lautém, no ano letivo 2008/2009 entraram cerca de 90 jovens para desempenhar essas funções, sem qualquer habilitação profissional para a docência ou nas áreas científicas em que iriam exercer, a única exigência era a frequência de pelo menos um ano do curso de LP.

Perante este panorama é urgente repensar um plano de formação contínua que vise o contexto e os seus intervenientes de forma a colmatar as lacunas de quem não tem uma formação inicial, mas tem um papel importantíssimo a desempenhar no desenvolvimento do sistema educativo timorense e, conseqüentemente, no ensino da LP às novas gerações de falantes.

Com base nos dados apresentados pela ESECS-IPL (2010:8,69) e pelo Ministério de Educação e Komisaun Nasional (2011:5), no que se refere aos professores, podemos constatar que as metodologias de formação que têm estado na base do curso de Bacharelato e dos cursos de formação linguística, na última década, têm apresentado resultados modestos no que diz respeito ao desenvolvimento da competência linguística e ao preenchimento de lacunas formativas quer para os professores em serviço, quer para aqueles que carecem de formação profissional. De entre as várias “lições aprendidas” enumeradas pela ESECS-IPL (2010:91), destaco o facto de que “o processo de (re)introdução de uma

<sup>63</sup> Um referencial para o ensino da LP, viria certamente esclarecer acerca da proficiência dos aprendentes e contribuir para que a proficiência exigida para ensinar ou aprender fosse um objetivo concretizável a médio prazo.

<sup>64</sup> Considero que esta designação não é suficientemente esclarecedora no que concerne ao perfil formativo do docente/ensinante português, já que a LP exhibe características específicas em TL que requerem uma preparação científica correspondente.

<sup>65</sup> Em Lourenço (2011:50-66) são analisadas algumas necessidades dos professores timorenses que passam pelo acesso a recursos didáticos, necessidade de formação específica, aspeto mais problemático na vida escolar, existência ou não de um currículo nacional, língua mais utilizada na sala de aula e dificuldades específicas.

<sup>66</sup> Em média, cada professor tem cerca de 42 alunos na sala de aula. Cf. Lourenço, (2011:50).

língua como língua oficial/instrução é um processo complexo, dependente de múltiplos fatores (motivação individual, necessidade da sua utilização em diferentes contextos, ...). Neste sentido, e relativamente aos resultados alcançados, o mesmo relatório conclui que “ainda não satisfazem as exigências de uma língua oficial e de instrução, na medida em que não se verifica uma utilização sistemática da LP na administração pública, nem uma sua utilização consistente nas escolas [...]” (ESECS-IPL, 2010:78). Sendo assim, o ensino da LP em Timor-Leste deve ser repensado. Considerando que, para alcançar resultados positivos, no futuro da LP em Timor-Leste, é imprescindível um trabalho conjunto com outros parceiros, que atualmente têm também desempenhado um papel na reintrodução da LP, mas de forma independente, o mesmo relatório recomenda que haja uma unificação de esforços e de parcerias.

No que concerne à vertente científico-pedagógica, é possível aumentar a eficácia da intervenção recomendando-se: uma clarificação de orientações metodológicas para o contexto específico de Timor-Leste; um reforço da formação dos professores/ensinantes portugueses, que contemple a vertente de português como LNM; a adequação de materiais ao contexto específico timorense; o estabelecimento de um espírito de partilha e de incentivo à investigação. (ESECS-IPL, 2010:13-14) Apesar de os resultados não se revelarem tão positivos quanto seria desejável, o relatório considera que o português tem estado em crescente afirmação:

No contexto timorense, o papel do Português parece estar a afirmar-se em relação à aprendizagem, à construção da identidade, em complemento das outras línguas timorenses, designadamente do Tétum, e à comunicação em determinados campos, como o administrativo, o científico e académico e o da comunicação social. Tétum e Português permitirão projeções diferentes no domínio da comunicação: o Tétum em relação à realidade e dimensões de vida especificamente timorenses, o Português em relação a aspetos de organização social, designadamente no sistema educativo, e em relação à participação numa comunidade mais vasta de falantes que, no mundo atual, em resultado das Tecnologias de Informação e Comunicação, passou a estar acessível mesmo à distância. (ESECS-IPL, 2010:82)

### Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste<sup>67</sup>

De acordo com as mais recentes teorias que têm sido difundidas no âmbito de políticas de língua do Conselho da Europa, ou com base nas orientações do *QECR*, que surgiu no âmbito da didática das línguas, de modo a fornecer linhas de apoio aos ensinantes, considero que a análise das necessidades de cada público aprendiz, assim como o domínio onde vai utilizar a língua, devem estar na base da conceção de metodologias de ensino adequadas e adaptadas ao público em questão, a fim de garantir o sucesso dessa aprendizagem, aspetos estes que têm sido negligenciados no âmbito da reintrodução da LP em Timor. A abordagem metodológica que deverá estar na base do ensino da LP neste país deve ter igualmente em atenção as exigências de uma comunidade, que Timor-Leste também representa, ocupando um lugar de destaque no mundo lusófono – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

No sentido de responder positivamente às dificuldades que a implementação da LP tem obtido no país, sobretudo no que concerne à metodologia a adotar para o ensino da LP, é essencial a conceção de um quadro de referência que tente ir ao encontro das necessidades diagnosticadas e que forneça uma base comum para a elaboração e avaliação de programas, seleção de instrumentos pedagógicos e didáticos que promovam a cooperação entre sistemas educativos da CPLP e linhas de orientação curriculares para o ensino da LP no contexto timorense, nomeadamente a professores do ensino não superior, no sentido de criar uma uniformização no processo de ensino e aprendizagem de línguas entre os países que fazem parte dessa comunidade, contribuindo ainda para uma certificação, reconhecimento e acreditação de competências linguísticas. Deste modo, importa realçar um conjunto de documentos surgidos no âmbito da CPLP, que visam diretrizes quanto ao ensino da LP nesses contextos, no sentido de promover a cooperação e mobilidade de indivíduos entre os diferentes Estados membros. (LOURENÇO, 2011:70,73-74)

<sup>67</sup> Em Lourenço (2011:70) aprofundar-se esta proposta, uma vez que se baseia numa análise das necessidades comunicativas de uma amostra de aprendentes timorenses, no sentido de definir níveis de proficiência a fim de se conceber um quadro.

O ensino do português desenvolvido em Timor-Leste tem sido alvo de certificação, sendo este o ponto culminante de uma diversidade de práticas e objetivos pedagógicos repletos de subjetividade que, na realidade, não evidenciam nem reconhecem as reais competências linguísticas dos aprendentes, impossibilitando a correta, consciente e coerente (auto)avaliação do progresso dos aprendentes no processo de ensino-aprendizagem da LP. Enquanto não existir um referencial que defina linhas orientadoras curriculares comuns, onde se descreva aquilo que os aprendentes da LP, no contexto timorense, devem aprender e quais as competências a desenvolver para serem eficazes na sua atuação, não se consegue atingir a transparência desejada dos cursos, programas, qualificações, certificações e objetivos, nem promover a cooperação entre os diferentes sistemas educativos lusófonos. O quadro de referência que proponho para o ensino do português em Timor-Leste permite definir níveis de proficiência que visem facilitar a medição dos progressos dos aprendentes nas diferentes etapas da sua aprendizagem, competências específicas para o público-aprendente e domínios de atuação. Na base de conceção de um quadro de referência para o ensino-aprendizagem da LP em Timor-Leste, deve haver uma compreensão clara do papel que esta desempenha no país e, a partir daí, delinear orientações que favoreçam a sua implementação no espaço nacional e em simultâneo no espaço lusófono, de forma a ir ao encontro das exigências da CPLP, providenciando, desde logo, aos aprendentes timorenses perspetivas reais de utilização da língua, que serão de extrema utilidade para o desenvolvimento do seu sistema educativo aproximando-o dos sistemas educativos dos restantes países-membros e conseqüentemente de uma possível mobilidade educativa no espaço lusófono e eventualmente europeu. Portugal é visto por algum público-aprendente, principalmente pelos mais jovens, como uma oportunidade de entrada na Europa. Esta aspiração está normalmente associada a um aumento da capacidade económica, que na sua opinião nem sempre está associada à CPLP.<sup>68</sup>

Não se pode esquecer que uma língua é sempre transmissora de uma cultura, apesar de, à semelhança do que aconteceu em Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique ou S. Tomé e Príncipe, a LP ter adquirido outras raízes, construindo a partir daí a sua própria história e *falando* diferentes culturas, distanciando-se cultural e linguisticamente do padrão do *Português Europeu*. O desafio do ensino da LP em Timor-Leste deverá ser entendido na perspetiva de que estaremos na presença de uma outra variedade do português e dessa forma estarmos atentos aos contextos específicos, entender as idiosincrasias que a distinguem, respeitando-lhe as experiências particulares, os diferentes valores, a especificidade cultural e a própria visão do mundo que a LP, em Timor-Leste, pode assumir.

A aplicação de um quadro de referência deverá ter como principais finalidades, as seguintes:

- a) Contribuir para uma integração com sucesso dos seus destinatários na CPLP, facilitando a mobilidade entre os vários sistemas educativos;
- b) Contribuir para a construção de uma identidade lusófona, de respeito pela diversidade linguística e cultural, promovendo a interculturalidade;
- c) Contribuir para a aquisição e promoção de uma educação para a cidadania democrática;
- d) Tornar os aprendentes (professores) competentes e proficientes na língua portuguesa;
- e) Munir o sistema educativo timorense de ferramentas que permitam aos seus agentes/utilizadores da língua portuguesa descrever e refletir sobre a sua prática pedagógica e educativa à luz de um *conhecimento declarativo do mundo*;
- f) Aproximar a identidade cultural e histórica dos aprendentes (professores) através do desenvolvimento de laços educativos e de intercâmbio com outras identidades lusófonas.

A minha proposta para a conceção de um quadro de referência para o ensino do português em Timor-Leste, dirigido a professores do ensino não superior, além das competências, domínios e temas, deverá integrar níveis de referência, que são essenciais para descrever a proficiência do aprendiz, possibilitando-lhe igualmente a medição dos progressos na sua aprendizagem.<sup>69</sup> A apresentação de tais descritores facilita a tarefa do ensinante em qualquer contexto de ensino-

<sup>68</sup> Com base na experiência obtida é possível constatar que esta aspiração foi concretizada por um grupo de timorenses que obteve bolsas de estudo em Portugal nos primeiros anos de reintrodução da LP em TL e que não aproveitando essas bolsas optou por se aventurar na Europa (Inglaterra, Irlanda) não regressando a TL.

<sup>69</sup> Em Lourenço (2011:80-85) são apresentadas as competências, domínios e temas a figurar num quadro de referência para o ensino do português em Timor-Leste.

aprendizagem, assim como possibilita uma avaliação estatística mais credível, no que se refere aos resultados no setor educativo.

Um documento de registo de línguas, semelhante ao *Portefólio Europeu de Línguas* poderá ser utilizado numa perspetiva de valorização das línguas locais, na medida em que o público aprendiz da LP que é falante dessas línguas, poderia registar nesse documento as línguas locais (nacionais, internacionais) que fala e compreende, assim como o nível de proficiência comunicativa em cada uma delas, visando sobretudo as componentes da oralidade e da compreensão, uma vez que a maioria destas línguas ainda não se rege por um código linguístico escrito.

As componentes da compreensão/ produção e interação oral poderiam ser avaliadas com recurso a uma grelha de autoavaliação semelhante àquela que é disponibilizada pelo *QECR*, no sentido de avaliar a proficiência e conferir importância a essas línguas e à competência plurilingue de cada aprendiz de forma a valorizar a diversidade linguística existente no país. Articulado com um quadro de referência, este seria também um meio de desenvolver a competência pluricultural dos aprendentes. Neste âmbito, procedeu-se à tradução para a língua tétum da grelha de autoavaliação e dos descritores do *QECR* a fim de integrar um quadro de referência para o ensino do português em Timor-Leste, com o intuito de facilitar o processo de autoavaliação do aprendiz, podendo servir desde logo como um ponto de partida.<sup>70</sup>

### Considerações Finais

Para terminar, importa agora retomar os testemunhos de professores timorenses que introduzem esta comunicação e refletir um pouco acerca do que pretendem ilustrar neste âmbito. Cada registo reflete de uma forma diferente a visão do ensino e da formação, destacando a importância do professor na sociedade. Estes testemunhos vêm de indivíduos que desempenham a função de professores estando conscientes das suas dificuldades, deixando antever possíveis caminhos a seguir para enfrentar os desafios que o uso da LP impõe. O português, para eles, não é uma língua qualquer, é visto como a língua da identidade, reconhecendo-lhe contextos específicos de utilização no âmbito do estatuto que ocupa, acreditando que no futuro terá um lugar na comunidade timorense. Estes professores, em nada se distinguem de outros, não são investigadores, não são especialistas, não são teóricos, não têm acesso às novas tecnologias, desconhecem as teorias sobre metodologias de ensino, mas são timorenses e sabem muito claramente o que querem e do que precisam. Devem ser ouvidos com muita atenção.

### Referências Bibliográficas:

Almeida, Nuno Carlos de (2011). "Língua Portuguesa em Timor-Leste: Ensino e Cidadania", Dir. de Maria José Grosso, Lidel Edições Técnicas Lda.  
BEACCO, Jean-Claude (2005). *Languages and Language Repertoires: Plurilingualism as a Way of Life in Europe*. Strasbourg, Council of Europe.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto: Edições ASA.

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria (2010). "Relatório de Avaliação do Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste (2003-2009), IPAD.

Grosso, Maria José dos Reis (2006). "O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural", in *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora.

Hull, Geoffrey (1999). "The Languages of East Timor: 1772-1997: A Literature Review" in *Studies in Languages and Cultures of East Timor*. University of Western Sidney Macarthur.

Hull, Geoffrey (2001). *Identidade, Língua e Política Educacional*, Díli: Instituto Camões.

Leiria, Isabel (2004). "Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino", *Idiomático 3*, Lisboa: Instituto Camões.

Lourenço, Soraia (2011). "Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste", Dir. de Maria José Grosso, Lisboa, Lidel Edições Técnicas, Lda.

Mateus, Maria H. M. (2008). "Difusão da Língua Portuguesa no Mundo", FLUL/ILTEC.

Ministério da Educação e Komisaun Nasional Edukasaun de Timor-Leste (2011). "Política de Educação Multilingue Baseada na Língua Materna" – Política Nacional.

Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 Timor-Leste (s.d.), versão submetida ao Parlamento Nacional, Díli.

<sup>70</sup> Pode-se encontrar a tabela em Lourenço (2011: 101-103).

## A LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE

Celda Morgado CHOUPIÑA<sup>71</sup>

Filipe SILVA<sup>72</sup>

João Sampaio MAIA<sup>73</sup>

**RESUMO:** A Língua Portuguesa tem sido uma das principais apostas da Cooperação Portuguesa em Timor-Leste. O Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP), da responsabilidade do Instituto de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) de Portugal, iniciou-se em 2000 e, desde então, tem focado a sua ação em diferentes sectores da sociedade timorense. Nos primeiros anos, os docentes portugueses integrados no PRLP leccionam Português a alunos timorenses dos diferentes níveis escolares, mas, a partir de 2003, o PRLP passa a centrar a sua ação na formação em Língua Portuguesa de professores timorenses de diferentes níveis escolares e áreas científicas dos treze distritos do país. Em 2005, contrariando a situação vigente na altura em que a formação de professores, quer na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), quer no Instituto de Formação de Professores, em Baucau, era desenvolvida em tétum e em indonésio, é concebido e implementado, na UNTL, um curso de formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino primário, cujo funcionamento é assegurado, no campo da Língua Portuguesa, por docentes portugueses e brasileiros.

Em 2009, o PRLP converte-se em PCLP (Projecto de Consolidação da Língua Portuguesa) e, com a colaboração da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPPorto), o curso da UNTL é reestruturado, transforma-se numa licenciatura e a língua veicular de ensino passa a ser o Português, em todas as áreas científicas. Em 2010, inicia-se o período de transição do curso antigo para o novo que estará em pleno funcionamento em 2012.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa; PCLP; PRLP; Timor-Leste.

A Cooperação Portuguesa na área da Língua Portuguesa, em Timor-Leste, iniciou-se em abril de 2000, com o Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) antecipando a consagração, no Art.º 13.º da Constituição de Timor-Leste, de 2002, da Língua Portuguesa, juntamente com o Tétum, como língua oficial. O estatuto de língua oficial iria dar à Língua Portuguesa um outro estatuto: o de língua de escolarização. Tal só veio a acontecer formalmente, em 2007, na Lei de Bases do Sistema Educativo, mas o Currículo do Ensino Primário, aprovado em 2004 e publicado em português e em tétum, e os programas das respetivas disciplinas, aprovados em 2006 e igualmente publicados em português e em tétum, já definiam a Língua Portuguesa como língua veicular de ensino desde o 1.º ano de escolaridade.

O Projecto, da responsabilidade do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), foi coordenado diretamente por um diplomata entre 2000 e 2006: no período compreendido entre 2000 e 2002 pela Dr.ª Maria José Carrilho e de Outubro de 2002 a Março de 2006 pelo Eng. José Revez. A partir de Março de 2006 passou a ser gerido por um coordenador, Dr. Filipe Silva. Era um projeto ambicioso e difícil pois, segundo Barbeiro *et al* (2010), um estudo da Direcção Nacional de Estatística indicava que, em 2001, somente 5,3% da população falava português e a grande maioria desses falantes de português tinham feito a sua escolarização no período anterior ao domínio indonésio; ou seja, praticamente toda a população estudantil não falava português.

A 1.ª Fase do PRLP abarcou três anos letivos (2000/01 a 2002/03) e o seu objetivo central foi lecionar a Língua Portuguesa a alunos dos ensinos pré-secundário e secundário para o que foi colocado um professor português em cada uma das escolas destes níveis. Só uma pequena parte do horário dos docentes integrados no Projeto foi dedicada à formação de professores e da população em geral. Cada aluno ou formando tinha, em média, quatro horas semanais de aulas. Durante este período, foram abrangidos 45 000 alunos e 4000 docentes ou elementos indiferenciados da

população; a tabela-1 mostra o número de docentes implicados em cada ano desta fase<sup>74</sup>. Segundo Köstner (2004), já em 2000, estes docentes se distribuíam pelos treze distritos de Timor-Leste, com especial predominância em Díli.

Tabela-1 – N.º de docentes implicados na 1.ª Fase do PRLP

Período	2000 (abril a setembro)	2000/01	2001/02	2002/03	Total
<b>N.º de docentes</b>	25	158	152	136	471

Mas, como diz Magalhães (2007, cit. por Almeida, 2011:2), “nos primeiros anos, os cursos e as acções de formação foram feitos com pouco critério e com resultados relativamente modestos”. De facto, havia algumas razões para isso, pois os alunos só contactavam com a Língua Portuguesa no horário desta disciplina, já que as restantes eram leccionadas em Tétum ou em Língua Indonésia, e nas respetivas casas só se falava a língua materna, que nunca era o português. Assim, optou-se por mudar de estratégia a partir de 2003/04, iniciando-se a 2.ª Fase do PRLP que se estendeu até 2006/07.

Nesta fase, os alunos do ensino regular deixaram de ser alvo direto na formação ministrada pelo PRLP. Os docentes portugueses passaram a lecionar Língua Portuguesa somente a adultos, essencialmente professores e funcionários públicos. A tabela-2 mostra a distribuição de formadores e formandos ao longo dos quatro anos desta fase.

Tabela-2 – N.º de formadores e formandos na 2.ª Fase do PRLP

Ano letivo	Formadores (docentes portugueses)	Formandos inscritos* (valores aproximados)			Total
		Professores timorenses	Funcionários públicos	População em geral	
<b>2003/04</b>	117	4 900	1 000	3 580	6 480
<b>2004/05</b>	97	5 600	890	5 550	12 040
<b>2005/06</b>	109	6 300	800	5 750	12 850
<b>2006/07</b>	121	6 800	980	6 720	14 500
<b>Total</b>	444	23 600	3 670	21 600	45 870

\* – Não há dados seguros relativos ao número de formandos que concluíram os respetivos cursos.

Foram organizados cursos por níveis – I, II e III e de Preparação para o Bacharelato Noturno (BN)<sup>75</sup> – com seis horas semanais. O nível inicial passou a ser lecionado por professores timorenses (170 em 2003/04) recrutados entre os que já detinham competências em Língua Portuguesa, em geral adquirida antes de 1975, o que vem compensar a redução do número de docentes portugueses desta fase em relação à anterior: de uma média de docentes portugueses por ano de 149, entre 2000/01 a 2002/03, passa-se para uma média de 111, entre 2003/04 a 2006/07. Para a leccionação no BN, como era um curso de capacitação como professor, onde eram lecionadas disciplinas de ciências da educação, metodologias e áreas específicas, foram recrutados em Portugal docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que davam formação aos professores do Ensino Primário<sup>76</sup>; a maioria destes docentes do 1.º CEB eram ex-alunos da Escola Superior de Educação João de Deus, de Lisboa, e Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, do Porto, com quem o Ministério da Educação assinou um protocolo nesse sentido; em 2004/05, 2005/06 e 2006/07, foram recrutados, respetivamente, 18, 25 e 28 ex-alunos das escolas referidas e que foram considerados nos números totais da tabela-2. A formação dos docentes do Pré-Secundário e do Secundário, nomeadamente nas áreas específicas (Matemática, História, Geografia e Biologia) era assegurada pela Cooperação Brasileira; para completar a formação noutras áreas foi ainda pedida a colaboração da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL). De salientar que a formação ministrada pelos professores portugueses na primeira fase do curso era assegurada nos diferentes distritos e, na fase final, em Díli (Barbeiro *et al*, 2010).

Entretanto, a formação inicial de professores, dos diferentes níveis escolares, desenvolvida tanto na UNTL, em Díli,

71 IPP, Escola Superior de Educação do Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 602, 4200-465 Porto, celda@ese.ipp.pt.

72 IPAD, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, Coordenador-geral do PCLP em Timor-Leste, Edifício Acait, Avenida Nicolau Lobato, Díli, filmarsilva@gmail.com.

73 IPP, Escola Superior de Educação do Porto, R. Justino Teixeira, 659-3.º-D, 4300-280 Porto, Portugal, jsampaia@gmail.com.

74 Dados recolhidos em Barbeiro *et al* (2010).

75 O Bacharelato Noturno é um curso de formação contínua, iniciado em 2004/05, frequentado pelos professores no ativo que não têm formação superior (Barbeiro *et al* (2010).

76 O Ensino Primário abrangia os 6 primeiros anos de escolaridade.

como no Instituto Católico de Formação de Professores<sup>77</sup> (ICFP), em Baucau, de responsabilidade dos Maristas, era lecionada em Tétum e em Língua Indonésia por docentes formados durante o domínio indonésio e segundo currículos e programas definidos nesse período e por docentes australianos (no caso do ICFP).

A partir de 2005/06, a Coordenação do PRLP concebe e implementa, com o apoio do Ministério da Educação, um curso de formação inicial, um bacharelato de três anos, de educadores de infância e de professores do ensino primário, a funcionar na UNTL e com participação desta e que é assegurado, no campo da Língua Portuguesa, por docentes portugueses e brasileiros, e nas disciplinas da responsabilidade dos docentes da UNTL, em Tétum e em Indonésio.

Em 2007/08, o PRLP entra numa 3.ª Fase, com a disponibilização de cursos de 2 tipos: a) Cursos Regulares (I, II, III Níveis e Preparação para o Bacharelato); b) Cursos Livres (Iniciação, Desenvolvimento e Aperfeiçoamento).

Os Cursos Regulares eram destinados a professores e funcionários públicos e tinham uma carga horária de seis horas semanais. Os Cursos Livres eram destinados a jovens ou à população em geral e tinham uma carga horária de quatro horas semanais. Tanto os Cursos Regulares de Nível I como os Cursos Livres de Iniciação eram totalmente assegurados por docentes timorenses com acompanhamento semanal por parte de docentes portugueses. A tabela-3 mostra o número de formandos que frequentaram estes cursos.

Tabela-3 – N.º de formandos na 3.ª Fase do PRLP (2007/08)

N.º de Formandos	Cursos Regulares		Cursos Livres
	Professores	Funcionários Públicos	
	6 725	238	1 390

Segundo Barbeiro *et al* (2010:48-49), também esteve previsto o funcionamento de um Curso de Formação de Formadores destinado aos docentes da bolsa de formadores do Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua (INFPC). O objectivo consistia na actualização de conhecimentos nas áreas de formação e na área pedagógica. Contudo, o curso, previsto para um número inicial de 15 formandos, não veio a concretizar-se, devido a dificuldades orçamentais do INFPC.

## O PCLP

Em outubro de 2008, início da 4.ª Fase, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPPorto), após a assinatura de um protocolo com o IPAD, passa a exercer Assessoria Científica e Pedagógica ao PRLP. Neste período, o PRLP contempla diversas atividades, todas elas com a aprovação do Ministério da Educação:

1. Cursos de Formação em Língua Portuguesa para professores.
2. Curso de Bacharelato Noturno (Ensino Primário e de Língua Portuguesa).
3. Formação de Formadores para o INFPC.
4. Formação Inicial de Educadores de infância e de Professores do Ensino Primário na UNTL.
5. Apoio ao Instituto de Formação de Professores de Baucau, na lecionação da disciplina de Língua Portuguesa.
6. Cursos de Língua Portuguesa para funcionários da Administração Pública.
7. Apoio ao Centro Nacional de Emprego e Formação Profissional de Tibar.
8. Cursos Livres de Língua Portuguesa.
9. Cursos de Formação de Língua Portuguesa para organizações internacionais.
10. Curso de Educadores Não-Formais.
11. Apoio ao *media* – cursos de formação e atividades em língua portuguesa:
  - 11.1. Dinamização de programas de rádio.
  - 11.2. Dinamização de atividades/conteúdos para rádio e televisão.

77 Em funcionamento desde 2005.

- 11.3. Apoio a jornais, na redação de notícias em língua portuguesa.
12. Dinamização de bibliotecas, fomento da geminação de escolas timorenses com escolas portuguesas (Projeto ‘Rostos de Esperança’<sup>78</sup>) e outros projetos relacionados com a língua portuguesa.
13. Outras atividades – projeção de filmes, teatro, concursos, exposições, etc.

No entanto, segundo Barbeiro *et al* (2000), a Assessoria Científica e Pedagógica detetou diversos problemas no trabalho que estava a ser desenvolvido:

- Inexistência de programas nos diferentes cursos lecionados.
- Dispersão do trabalho de cada professor – cada um podia ter de lecionar diferentes cursos e níveis.
- Ineficiência das estratégias usadas – caracterizadas pela “entrada nas estruturas gramaticais”.
- Deficiente reflexão crítica sobre o próprio trabalho.

O terceiro destes problemas foi também detetado, por Albuquerque (2010), nas estratégias usadas pelos docentes portugueses, que considera de orientação prescritiva, mas também nas usadas pelos docentes cooperantes brasileiros no ensino da Língua Portuguesa e ainda pelos docentes cubanos que ensinam igualmente a Língua Portuguesa. Tendo em vista a eliminação ou, pelo menos, a redução destes problemas, a Coordenação e a Assessoria Científica e Pedagógica acordaram que as funções principais e urgentes desta seriam:

- ✓ Reestruturar e redefinir estratégias e orientações metodológicas gerais.
- ✓ Elaborar programas para os cursos lecionados, em função do público-alvo.
- ✓ Ministrando formação aos docentes portugueses que se encontravam no terreno, bem como aos novos docentes que integraram o Projecto, no domínio da Língua Portuguesa, nomeadamente em linguística, literatura e didática.
- ✓ Ministrando formação aos novos docentes que integravam o Projecto na área específica que iriam lecionar (Matemática, Ciências da Natureza, Expressões e ainda em áreas de carácter mais geral, como Ciências da Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação).
- ✓ Orientar os docentes para a preparação de dossiês que traduzissem o trabalho desenvolvido.
- ✓ Elaborar novo plano de estudos e os programas das respetivas disciplinas dos cursos de formação inicial (na UNTL) e de formação contínua (no Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua – INFPC<sup>79</sup>) de professores.

Um dos pontos mais importantes da assessoria científica e pedagógica desenvolvida pela ESE-IPP terá sido a elaboração de programas para todos os cursos de Língua Portuguesa que passaram a servir de suporte científico e pedagógico para o trabalho desenvolvido pelos docentes em todos os distritos. De facto, até então, os docentes portugueses do PRLP davam as suas aulas a partir de planificações elaboradas pelo grupo de docentes desse curso ou disciplina em cada distrito, o que tinha como consequência uma multiplicidade de formações mesmo para um dado tipo de curso. Como havia pouca troca de dados entre os diferentes formadores, um docente que iniciasse a lecionação de um dado curso tinha de construir tudo de novo pois o que já havia para esse curso habitualmente não lhe era fornecido. Outros pontos importante foram a supervisão sistemática do trabalho realizado nos diferentes distritos e cursos que passou a ser realizada pelo Grupo de Supervisão, então criado e a orientação dos docentes no sentido de criarem dossiês que traduzissem o trabalho que desenvolviam.

Todavia, uma das mudanças mais significativas efetuadas, nessa altura, pela assessoria científica e pedagógica terá sido a reestruturação do curso de formação de professores do Ensino Primário da UNTL, que se transforma numa licenciatura e cuja língua veicular de ensino passa a ser o Português, em todas as áreas científicas. O curso, designado, Curso de Formação de Professores – Séries Iniciais, fica com duas vertentes – Formação de Professores do Ensino Primário e Formação de Educadores de Infância –, com a duração de quatro anos, dos quais os dois primeiros são

78 Segundo Barbeiro *et al* (2010), foram celebrados 119 protocolos de geminação.

79 A partir de 22 de fevereiro de 2011, passou a designar-se por Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE).

comuns às duas vertentes e os dois últimos específicos de cada vertente.

Cria-se um período de transição do curso antigo para o novo que estará em pleno funcionamento em 2012, tendo sido contratados, em janeiro de 2009, dez docentes ex-alunos da ESE-IPP, com formações diversas, para irem lecionar, em língua portuguesa, todas as disciplinas deste curso, desde as de caráter mais teórico às de caráter mais prático, como, por exemplo, as Práticas Pedagógicas<sup>80</sup>. Estes docentes têm, antes de partir para Timor-Leste e na ESE-IPP, uma formação específica para este trabalho.

Entretanto, em 1 de setembro de 2009, o PRLP entra numa nova fase, converter-se em Projecto de Consolidação da Língua Portuguesa (PCLP) e são redefinidos os seus objetivos para o período que termina em 31 de dezembro de 2011:

- Promover a qualidade pedagógica da formação contínua dos professores.
- Apoiar a formação inicial dos professores na UNTL.
- Contribuir para a formação de quadros que integrarão a bolsa de formadores para a formação inicial e contínua de professores.
- Contribuir para formação em Língua Portuguesa dos funcionários públicos.
- Apoiar os *media*, por forma a potenciar a difusão da Língua Portuguesa.
- Reforçar a formação em Língua Portuguesa da população estudantil e da população em geral.

O PCLP não faz um corte com o passado e dá continuidade às atividades do PRLP, envolvendo muitos participantes. A título indicativo, a tabela-4 resume as atividades desenvolvidas entre setembro e dezembro de 2009<sup>81</sup> e os respetivos participantes.

Tabela-4 – Atividades desenvolvidas de setembro a dezembro de 2009

Atividades	N.º Participantes
Formação Contínua de Professores	937
Formação Inicial de Professores – Cursos de Verão	115
Cursos de Formação de Funcionários Públicos	118
Cursos Livres	1921
Curso de Educadores Não-Formais	21
Apoio aos <i>Media</i>	-
Apoio à Coordenação Pedagógica do Centro Nacional de Emprego e Formação Profissional (CNEFP) de Tibar	-

Em setembro de 2009 são contratados mais quinze docentes ex-alunos da ESE-Porto, de diferentes áreas científicas, que, após formação semelhante à ministrada no ano anterior e apontada para a lecionação no curso de formação de professores da UNTL, se juntam ao grupo anterior para lecionar neste curso. Entretanto, pela primeira vez desde a criação do PRLP, os docentes contratados em Portugal para se integrarem no Projeto e destinados a ensinarem Língua Portuguesa nos diferentes cursos disponibilizados frequentam, na ESE-IPP, um Curso Intensivo de Língua Portuguesa como Língua Não Materna, no qual também participam os antigos alunos desta escola então contratados, e que decorre em outubro de 2009.

Em 2010, o PCLP integrava 115 docentes, dos quais 25 a lecionar na UNTL e, embora as atividades desenvolvidas tivessem sido as mesmas de 2008/09, as prioridades foram os cursos de formação contínua e inicial de professores, a formação de formadores no INFPC e os cursos intensivos temáticos para professores. A tabela-5 mostra a relação entre o número de participantes previstos e reais por atividade.

Tabela-5 – N.º de participantes por atividade em 2010

Atividades	Resultados previstos	Resultados alcançados	% de realização
Curso de Formação de Língua Portuguesa para Professores	5000 docentes com aproveitamento	1722 docentes com aproveitamento	34%

<sup>80</sup> A exceção foram as disciplinas de Tétum.

<sup>81</sup> Entretanto, para acompanhar o que sucedia com a maioria dos países da região, o Ministério da Educação decidiu que o ano letivo passava a coincidir com o ano civil, o que sucedeu a partir de janeiro de 2010. Assim, no período de setembro a dezembro de 2009, os professores de Timor-Leste estiveram mais disponíveis para formação.

Curso de Bacharelato Noturno	600 docentes a concluírem o curso	408 docentes a concluírem o curso	68%
Curso de Formação de Formadores para o INEPC	30 formadores a iniciar formação	288 formadores a iniciar formação	960%
Formação Inicial de Professores	250 estudantes tenham transitado de ano ou concluído o curso	380 estudantes tenham transitado de ano ou concluído o curso	152%
Curso de Formação em Língua Portuguesa para Funcionários Públicos	400 funcionários com aproveitamento	819 funcionários com aproveitamento	205%
Apoio ao CNEFP de Tibar	260 formandos em cursos de língua portuguesa	64 formandos em cursos de língua portuguesa	25%
Cursos Livres de Língua Portuguesa	4000 cidadãos com aproveitamento	5710 cidadãos com aproveitamento	143%
Cursos de Língua Portuguesa para Organ. Internacionais	60 funcionários com frequência	35 funcionários com frequência	58%
Curso de Educadores Não-Formais	50 jovens timorenses tenham reforçado as suas competências em Língua Portuguesa	37 jovens timorenses tenham reforçado as suas competências em Língua Portuguesa	74%
Dinamização de Bibliotecas Escolares e Itinerantes	Criação de 14 bibliotecas/ludotecas ou bibliotecas itinerantes	Criação de 7 bibliotecas/ludotecas ou bibliotecas itinerantes	50%
Apoio aos <i>Media</i>	Aumento da divulgação da Língua Portuguesa através dos <i>media</i>	Aumento conseguido	-
Outras atividades	Aumento da divulgação da Língua Portuguesa através de filmes, exposições, etc.	Aumento conseguido	-

Uma das apostas principais continua a ser a formação inicial de professores para os dois primeiros ciclos do ensino básico. Em 2009 tinham terminado o curso 11 alunos que, no início de 2010 iniciaram as suas funções como docentes. Mas o número de potenciais docentes tende a aumentar, como mostra a tabela-6<sup>82</sup>. De notar que os dois primeiros anos correspondem ao novo e os dois últimos ao curso antigo.

Tabela-6 – N.º de alunos a frequentar o Curso de Formação de Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico na UNTL

Ano do Curso	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
N.º de Alunos	73	87	38	17	215

## CONCLUSÃO

Não pode haver qualquer dúvida sobre o grau do esforço realizado por Portugal, através do PRLP/PCLP, na reintrodução e consolidação da Língua Portuguesa em Timor-Leste, de 2000 até 2010. Esse esforço foi enorme ao nível de recursos humanos, técnicos e logísticos, o que se traduziu em elevado dispêndio financeiro. A título de exemplo, podemos dizer que, para o período de setembro de 2009 a dezembro de 2011, foram cabimentados \$18 869 458 (USD), o que significa que este Projeto é o maior de toda a Cooperação Portuguesa, nesta área.

Outra questão são os resultados que este esforço tem produzido. Não temos também dúvidas que há grandes diferenças entre a situação da Língua Portuguesa em 2000 e hoje, em Timor-Leste: em particular, contrariamente ao que sucedia em 2000, hoje, nas escolas, já se ouve falar português com alguma frequência, alguns professores, nomeadamente dos primeiros níveis, já ensinam em português e já é possível conversar, na rua, em português com crianças e jovens, que dizem que o aprenderam na escola. Mas, embora não tenhamos dados que nos permitam analisar com segurança qual a eficiência do trabalho realizado, também estamos certos de que muito do esforço desenvolvido foi ineficaz. Por exemplo, a tabela-5 mostra que, em alguns dos cursos realizados em 2010, o nível de aproveitamento foi muito fraco relativamente às expectativas iniciais, nomeadamente nos cursos para professores e é possível que nos anos anteriores os resultados sejam semelhantes a estes.

<sup>82</sup> Dados de Barbeiro et al (2010).

É possível apontar algumas razões, de caráter extrínseco e outras de caráter intrínseco, para que os resultados do PRLP/PCLP não tenham tido o sucesso expectável.

De caráter extrínseco, podemos referir a “luta” que diversas organizações internacionais têm travado para que a decisão de tornar a Língua Portuguesa Oficial em Timor-Leste seja anulada, o que tem levado a alguma indefinição, nos meios políticos, quanto ao papel da Língua Portuguesa no sistema Educativo. Por exemplo, o Conselho Nacional de Educação publicou recentemente um documento onde defende que a Língua Portuguesa só deveria ser usada nas escolas como língua veicular de ensino, a partir do 5.º ano de escolaridade, o que, aliás, trouxe algum mal estar no Ministério da Educação.

De caráter intrínseco ao próprio Projeto, há algumas explicações para uma eventual menor eficiência do trabalho efetuado. Albuquerque (2010:34-35) enumera algumas dificuldades enfrentadas pelos professores de língua portuguesa:

- O número reduzido de professores lusófonos nativos, em sua maioria portugueses e brasileiros, já que a língua portuguesa tem carácter de LE [Língua Estrangeira] para a população de Timor Leste;
- O número também reduzido de professores leste-timorenses devidamente capacitados para ensinar a língua portuguesa;
- A ausência de planeamento linguístico do governo de Timor Leste que incentive a aprendizagem e o uso da língua portuguesa nas diversas situações informais,
- O choque de ideologias tanto da parte de professores, quanto por parte dos alunos o que compromete todo o processo de ensino-aprendizagem.

Uma outra razão foi a constatação, talvez tardia, de que o Português é uma Língua Não Materna (LNM) em Timor-Leste, terá levado a que tivesse sido ensinado, nos primeiros anos, como Língua Materna (LM), em que houve “a transposição das metodologias, estratégias e materiais que eram aplicados em Portugal, para Timor-Leste” (Almeida, 2011:38). Há motivos para que isso tenha sucedido, pois, como referia Leiria (2004:8), “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 (LNM)”.

Outra possível razão para uma menor eficiência do ensino do Português em Timor-Leste terá sido, mesmo quando já se encarava a Língua Portuguesa como LNM, uma certa indefinição sobre se se deveria perspetivar o seu ensino como LE ou como Língua Segunda (LS), o que, de alguma forma, poderá ter perturbado a implantação das melhores estratégias. A esse respeito, Almeida (2011:58) afirma que “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”.

Contudo, mesmo considerando que as discussões sobre o Português como LNM, LE ou LS foram sendo resolvidas, era necessário definir que estratégias usar no seu ensino e, como refere Lourenço (2008:5), era “importante ter consciência de que o contexto timorense não é uma cópia de outros contextos de ensino da língua portuguesa, nomeadamente o ensino do português em África (PALOP), na Europa ou na América, podendo no entanto ser comparado a Macau”. Se pensarmos diretamente neste projeto, não podemos esconder que a falta de programas, a não uniformização de critérios, a falta de apoio científico e a análise de resultados retardaram a consciência da necessidade de uma redefinição de estratégia que tivesse como objetivo a sustentabilidade e a eficácia. Assim, a mudança de público-alvo em 2003 (de alunos para professores) ter-se-á realizado com, pelo menos, um ano de atraso. Poderíamos até dizer que o ensino deveria ter-se iniciado tendo como público-alvo professores, todavia, no momento, foi a única solução viável, dado que o país não tinha um corpo docente organizado e disponível para a aprendizagem. Outra das razões que se poderia apontar ainda no campo do ensino dos professores é a inexistência durante um longo período de tempo de recursos e meios (e mesmo a sua escassez atualmente) que pudessem (e possam) difundir a Língua Portuguesa, quer

nas escolas, quer na sociedade em geral. Ainda no que toca à difusão, a não imersão linguística e a não existência de uma verdadeira necessidade de compreender e falar Língua Portuguesa leva a uma passividade da população. A título de exemplo, vejam-se *os media*, os programas televisivos e radiofónicos e as notícias dos jornais, que continuam a ser realizados em língua indonésia, em inglês e em tétum. Na administração pública, os formulários e outros documentos continuam a não ser apresentados em Português. A grande exceção a este quadro é o setor da justiça, onde a Língua Portuguesa é efetivamente um fator de valorização, pois a legislação está em português e há obrigatoriedade na sua compreensão.

No entanto, estamos certos de que o caminho percorrido levou o PRLP/PCLP a uma posição que, juntamente com o Ministério da Educação de Timor-Leste, lhe permita aproveitar ao máximo as potencialidades até agora criadas, minimizando as perdas de eficiência de todo o Projeto. A partir da nova Fase do PCLP certamente que serão usadas as melhores estratégias para consolidar a Língua Portuguesa em Timor-Leste e que os esforços se centrarão nas atividades de que o país mais precisa.

### Referências Bibliográficas

Albuquerque, Davi B. 2010. O ensino de língua portuguesa em Timor Leste: variedades e dificuldades. *Interdisciplinar*, ano 5, v. 12, jul-dez de 2010 – issn 1980-8879 | p. 31-47.

Almeida, Nuno C. 2011. *Língua portuguesa em Timor-Leste: ensino e cidadania*. Disponível em: [http://www.4shared.com/document/kfh\\_mmzi/nunodissertaode\\_mestrado\\_lcp.html](http://www.4shared.com/document/kfh_mmzi/nunodissertaode_mestrado_lcp.html). Acesso em: 22 fev. 2011.

Barbeiro, Luís F. et al. 2010. *Relatório de avaliação do projecto de reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste: 2003-2009*. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria: Leiria.

Köstner, Dietrich. 2004. *A política linguística de Timor Leste: a reintrodução do português como língua oficial e de ensino*. Disponível em: <http://timorlorosaenacao-semanario.blogspot.com/2010/12/politica-linguistica-de-timor-leste.html>. Acesso em: 21 fev. 2011.

Leiria, Isabel 2004. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático 3*, Instituto Camões. Disponível em: [<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>]. Acesso em: 12 Junho 2011.

Lourenço, Soraia. 2008. *Um quadro de referência para o ensino do Português em Timor-Leste*. Disponível em: 17667\_Disserta00E700E3odeMestradoLCP. Acesso em: 14 julho 2011.

O género em Português Europeu e em Tétum: Reflexões para uma didática do PL2 em Timor-Leste

Celda CHOUPINA<sup>83</sup>

**RESUMO:** O género em Português Europeu é uma categoria morfológica e lexical mas também morfossintática, marcada por diversos processos. Enquanto categoria morfossintática, todos os nomes têm um género (Câmara 1970), o qual permite a concordância das palavras na frase. Assim, a marcação do género nos nomes é obrigatória e o seu tratamento prende-se com duas questões nucleares: (i) a não correlação das noções de género e sexo; (ii) a diversidade de processos para expressar o género, não sendo, em caso algum, por flexão nominal (Villalva, 2000). O adjetivo concorda com o nome com o qual se relaciona, variando o género, sempre que a forma o permite, segundo as propriedades do nome. Em Tétum, o género parece não ser uma categoria morfossintática e mostra estar correlacionado com a noção de sexo, sendo que apenas é marcado no caso dos nomes de seres animados. Nos restantes nomes, não há variação de género e os adjetivos são igualmente invariáveis quanto ao género.

A presente comunicação tem como objeto de reflexão a categoria género nos nomes e nos adjetivos, na perspetiva da linguística comparada entre o PE e o Tétum. Assim, pretendemos dar cumprimento a dois objetivos: evidenciar as marcas específicas da formação do género nas duas classes em análise e nas duas línguas, realçando-se as semelhanças e as diferenças; considerando que a didática de uma L2 deve ter em consideração as possíveis áreas de transferência, enunciar e justificar a necessidade de ter presente aquelas reflexões no ensino do PL2 em Timor-Leste, adaptando o ensino-aprendizagem a uma realidade diferente (Batoréo, 2008).

**PALAVRAS-CHAVE:** género em PE e em Tétum; processos de marcação do género; ensino-aprendizagem de Língua não materna (L2); didática de Língua 2.

1. Introdução

Na presente comunicação não se pretende apresentar um estudo exaustivo do género em Português e em Tétum, mas sim fazer uma breve abordagem descritiva ao tema, de forma a evidenciar as semelhanças e as diferenças existentes entre as duas línguas. É com base nesta reflexão que se apresentará uma proposta para a didática do Português L2 em Timor-Leste.

O género, em português, é uma categoria presente em várias classes de palavras, entre elas os nomes, os adjetivos, os determinantes, os pronomes e os numerais, manifestada por uma oposição privativa (*masculino, feminino*), em que o masculino é o termo não-marcado<sup>84</sup>. No entanto, para uma caracterização atualizada de género, convém refletir sobre três aspetos que operam diferentemente nas línguas do mundo: (i) aceitação do contraste de género; (ii) correlação das noções de género e sexo; (iii) diferentes processos de marcar o género. Nem todas as línguas se comportam da mesma forma em relação a estes parâmetros.

No Português Europeu, nem todos os nomes admitem contraste de género, mas todos têm um género – o denominado género sintático (Câmara, 1985) ou género implícito (Botelho, 2004)

- (1)casa, indivíduo, pessoa, livro, mente, pá
- (2)\*caso/ \*o casa/ \*um casa... vs a casa / uma casa

Nestes casos, o género não se identifica com o sexo biológico, tratando-se de uma propriedade lexical com repercussões

<sup>83</sup> IPP, Escola Superior de Educação do Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 602, 4200-465 Porto, celda@ese.ipp.pt. Agradece ao IPAD a sua participação neste congresso. Agradece ainda os valiosos comentários e sugestões de Ana Maria Brito e José António Costa ao texto desta comunicação.

<sup>84</sup> Há vestígios, no PE, do neutro (valor existente no Latim) nos pronomes.

sintáticas é por conseguinte sintático, permitindo a concordância das palavras nos sintagmas e nas frases, (3). Na ótica de Hockett “genders are classes of nouns reflected in the behavior of associated words” (Hockett, 1958: 231, citado por Corbett, 1991).

(3)A casa branca da praia está na minha memória.

Matoso Câmara (1969) já descrevia o género como determinado pelo artigo, explícito ou não, “em outros termos, a flexão nominal, quando aparece, reforça apenas a expressão de uma categoria gramatical latente, que, mesmo sem essa flexão, se manifesta pela forma do artigo definido que o vocábulo nominal exige” (Matoso Câmara, 1969: 64).

Sendo assim, o género é uma categoria arbitrária e, por isso, não estabelece uma correlação com a noção de sexo<sup>85</sup>. Mesmo havendo casos em que o contraste de índice temático corresponde a um contraste de sexo (4), há outros em que tal não ocorre, (5) e (6).

- (4)O/A menino(a) vai à escola.
- (5)o/um/\*a/\*uma mulherão
- (6)a/\*o testemunha; a/\*o vítima; o/\*a indivíduo

Assim, em (5) uma forma masculina indica uma entidade do sexo feminino, como se mostra pela agramaticalidade de *\*a/\*uma mulherão*. Por outro lado, em (6) uma mesma forma recobre os dois sexos (nomes sobrecomuns), ainda que mantenha o mesmo género gramatical. Concluindo, género e sexo não têm, em línguas como o Português, uma relação intrínseca entre si. Esta relação pode até existir nalguns nomes, porém nunca como aspeto primordial. Se fizermos uma pequena pesquisa sobre os nomes que trazem em si uma noção de sexo, veremos que a percentagem é mínima e que, portanto, deveriam ser considerados como exceção e não como regra: “o género gramatical é um critério puramente linguístico [...] o género biológico é o sexo, categoria linguisticamente facultativa, dependendo da comunicação.” (Luft, 1987). Outro aspeto a considerar, no estudo do género, é o carácter diferenciado que se deve atribuir à categoria género nos nomes e nos adjetivos. Autores há que consideram, como Mattoso Câmara (1969), que nos nomes o género é lexical e mais ligado à derivação, enquanto e nos adjetivos há flexão em género.

Na evolução das línguas, o género demonstra ser uma categoria arbitrária do ponto de vista referencial e totalmente convencional, como os exemplos em (7) evidenciam. Corbett (1991:1), na introdução do seu livro *Gender*, considera o género como “the most puzzling of grammatical categories”.

(7)

Latim	Português	Outras línguas românicas
pons (m.)	a ponte	il ponte (it.) le pont (fr.)
mare (n.)	o mar	la mer (fr.)
ars (m.)	a arte	el arte (esp.)

(Adaptado de Costa e Choupina, 2011)

No Latim, existia uma categorização tripartida, masculino, feminino e neutro; enquanto em algumas das línguas românicas derivadas se mantêm apenas duas, masculino e feminino. No entanto, os padrões variam conforme a filiação

<sup>85</sup> Segundo Neves (2002:40), o reconhecimento da inadequação de um critério de base biológica para o tratamento do género gramatical remonta à antiguidade: “... os estóicos compreenderam a operação de concordância em género, e perceberam a falta de correspondência entre género e sexo, apontando como função do artigo indicar o género e o número do nome.”

das línguas. Grasserie (1898:614-15), citado por Corbett (1991:30), propõe, baseado em um grande número de línguas, oito tipos: animado/não animado; racional/não racional; humano/não humano; macho humano/outro; forte/fraco; aumentativo/diminutivo; macho/outro; masculino/feminino/não sexuado.

Em Tétum, o género parece estar associado a sexo, mas também aos traços semânticos de animado/não animado; humano/não humano, dado que apenas se marca o género quando se pretende evidenciar o sexo do ser (humano ou animal). Para expressar o sexo nos seres humanos usam-se os termos *mane* (masculino) ou *feto* (feminino) e para marcar o sexo dos animais usam-se *aman* (macho/pai) ou *inan* (fêmea), pospostos ao nome do ser<sup>86</sup>, (8) e (9). Os referentes não sexuais não têm qualquer marcação (10).

(8) Labarik mane/labarik fetu (Costa, 2001:22)

Rapaz ou menino/rapariga ou menina

(9) Kuda/kuda inan (Costa, 2001:23)

cavalo/égua

(10) livru, du'uk, fatuk (Costa, 2001:23)

livro, erva, pedra

## 2. O género em Português Europeu (PE) e em Tétum

### 2.1. O Género nos Nomes em PE

Como já se disse na Introdução, o contraste de género no PE envolve variados processos e, por isso, é incorreto falar-se em flexão nos nomes. Herculano de Carvalho lembra que o substantivo apresenta “flexão de número, mas não de género”<sup>87</sup> (Carvalho, 1974: 601).

No português são [...] palavras flexionadas o substantivo (com flexão de número, mas não de género), o adjectivo (incluindo o participio em função adnominal) e com este quase todos os pronomes, o artigo e os numerais ordinais (com flexão de género e número), uma parte dos numerais cardinais (com variação de género) e finalmente o verbo. (Carvalho 1974: 601).

Este facto foi já notado no português antigo, como indica Joseph Huber “A flexão do substantivo reduz-se, portanto, unicamente à formação do plural” (Huber, 1933: 167). Mais recentemente, Alina Villalva (2000, 2003) sustenta que a flexão é um processo “que se caracteriza pela sua obrigatoriedade e sistematicidade” (2003: 926), o que não ocorre na categoria nome. No entanto, como anteriormente se referiu, embora todos os nomes tenham um género, nem todos admitem contraste de género. A este propósito afirma Villalva:

Com efeito, contrariamente aos adjectivos, todos os nomes recebem uma especificação de género, quer possam, quer não possam participar em contrastes de género, distinção que também não é previsível, dado que não coincide com a distinção estabelecida pelo traço [+/- animado]. (Villalva, 2000:242)

Nos casos em que os contrastes de género se manifestam, a sua realização não é homogénea. Vários são os processos referenciados por gramáticos e linguistas para marcar o contraste de género em PE: (i) contraste de índice temático (11a); (ii) alternância fonológica (11b); (iii) redução da forma masculina (11c); (iv) contraste lexical (11d); (v) derivação (11e); (vi) composição (11f) e (vii) processos sintáticos (11g), em particular a concordância. Tentaremos uma breve

<sup>86</sup> Segundo Hull e Eccles (2005), os nomes mane/fetu e aman/inan são considerados nomes qualificativos, sufixados aos nomes que qualificam e grafados com hífen- liurai/liurai-fetu (Hull e Eccles, 2005:23). Neste artigo optaremos pela forma ortográfica de Luís Costa, por exemplo liurai fetu.

<sup>87</sup> “No português são [...] palavras flexionadas o substantivo (com flexão de número, mas não de género), o adjectivo (incluindo o participio em função adnominal) e com este quase todos os pronomes, o artigo e os numerais ordinais (com flexão de género e número), uma parte dos numerais cardinais (com variação de género) e finalmente o verbo.” (Carvalho 1974: 601).

descrição de cada processo, problematizando o contraste de género e a correlação (ou não) das noções de género e sexo.

- (11) a) menino/menina
- b) avô/avó
- c) irmão/irmã
- d) homem/mulher
- e) barão/baronesa
- f) águia-macho/ águia- fêmea
- g) o cliente/a cliente

### Contraste de Índice Temático (-o/-a; Ø/-a)

Ainda que não seja uma regra geral, existem nomes que formam o contraste de género pela alternância de tema em –o para o masculino e tema em –a para o feminino, (12). Outros nomes formam o contraste masculino/feminino pela alternância tema Ø/ tema –a, respetivamente, (13).

- (12) gato/gata; menino/menina
- (13) cantor /cantora; senhor/senhora<sup>88</sup>

À luz dos exemplos (12), poderíamos ser levados a pensar que todos os nomes de tema em –o fossem de género masculino e os de tema em –a fossem femininos. No entanto, há nomes femininos terminados em –o, como em (14), e nomes masculinos terminados em –a, (15).

- (14) a tribo; a libido; a foto; a moto
- (15) o poema; o cometa; o cinema; o mapa; o clima; o grama; o fonema; o pirata

Repare-se que *foto* e *moto* (14) são formados por *truncação* (*truncamento*), um dos processos não morfológicos de formação de palavras no português. O que estes exemplos comprovam é que é possível formar nomes femininos terminados em –o porque o processo está já disponível e atestado na língua.

A oposição –o/-a pode, por outro lado, envolver contrastes lexicais e não de género, como em (16) e (17), sendo que *barco/barca* têm o mesmo radical e *ovo/ova* resultam de radicais diferentes.

- (16) barco/barca
- (17) ovo/ova

Por outro lado, o contraste de índice temático Ø/-a pode também envolver contrastes lexicais, tendo inclusive o mesmo radical, como ilustrado em (18). Este contraste acaba por gerar nomes de subclasses diferentes: nome comum e nome coletivo, no exemplo.

- (18) flor (Ø)/flora (-a)

Acresce ainda que vários são os nomes que terminam em vogal –e e podem ser ou femininos (19) ou masculinos (20).<sup>89</sup>

<sup>88</sup> No português antigo, senhor e pastor eram nomes que recobriam os dois géneros.

<sup>89</sup> Como referido por Costa e Choupina (2011), em certos usos coloquiais da língua, verifica-se um contraste masculino/feminino realizado pela alternância tema em –e/ tema em –a: presidente/?presidenta; parente/?parenta; ajudante/?ajudanta, general/?general.

- (19) a parede; a tempestade  
 (20) o cabide; o balde; o elefante

### Alternância Fonológica

Formas atemáticas como (21) formam o contraste de género pelo grau de abertura da vogal, [o] para o masculino e [ɔ] para o feminino.

- (21) avô/avó

### Redução da Forma do Masculino

Outro dos processos que permite formar o contraste de género nos nomes é a redução da forma do masculino. Nomes terminados em ditongo [ẽw] e [ɛw] podem, entre outros processos, formar o feminino pelo contraste com vogal, [ẽ] e [ɛ] respetivamente, (22) e (23).

- (22) órfão/órfã; anão/anã; irmão/irmã; campeão/campeã  
 (23) réu/ré

### Contraste Lexical

O contraste lexical é um processo muito produtivo no PE, quer para nomes que referenciam seres humanos (24), quer para os que referenciam seres animais não humanos (25).

- (24) homem/mulher; cavalheiro/dama; marido/mulher; genro/nora; pai/mãe  
 (25) boi/vaca; zângão/abelha; cavalo/égua; carneiro/ovelha; bode/cabra

Nestes pares temos oposições ao nível da referência semântica, não se tratando, portanto, de contraste de género, pois verifica-se heteronímia de radicais e os vocábulos apresentam sempre o mesmo género: *homem* é do género masculino e *mulher* do género feminino. Neste sentido, poderiam ser considerados nomes sem contraste de género enquanto categoria gramatical, ou seja, palavras que não variam. Veja-se a agramaticalidade dos exemplos (26) e (27).

- (26) o/\*a homem; a/\*o mulher  
 (27) o/\*a boi; a/\*o vaca

Estes termos relacionam-se apenas por identidade / semelhança semântica, tratando-se pois de um processo analítico de oposição. Por outro lado, se relacionarmos as formas *mulher* e *mulherão*, verificamos que existe variação em género gramatical a partir do mesmo radical, sem mudar o género biológico, o que reforça a autonomia de género gramatical entre *homem* e *mulher* e a ideia de oposição ao nível da referência semântica.

### Derivação

Um outro processo muito produtivo em PE é o contraste por acrescento de morfema derivacional. O morfema derivacional pode ser afixado ao feminino (28), a ambas as formas (29) ou apenas ao masculino (30).

- (28) galo/galinha; conde/condessa

- (29) ator/atriz; imperador/imperatriz  
 (30) perdigão/perdiz

### Processos Sintáticos

Como se tem vindo a mostrar, o género é uma categoria obrigatória nos nomes, em PE, mas nem todos os nomes admitem contraste de género. Alguns nomes aceitam o contraste de género apenas pela alternância de artigo, os denominados *comuns de dois*. É, portanto, pela estrutura sintática que o género é marcado (Câmara, 1970), entre estes nomes temos os ilustrados em (31).

- (31) o/a dentista; o/a cliente; o/a colega; o/a jovem; o/a artista

De notar que a alternância do artigo, em certos casos, acarreta um contraste lexical, gerando nomes de subclasses diferentes, como em (32).

- (32) o polícia/a polícia

### Composição

Tradicionalmente, considera-se a composição como um processo de marcação do contraste de género em alguns nomes de animais (nomes epicenos). Na esteira de Choupina e Costa (2011), consideramos que, nestes casos, a variação que ocorre é de sexo e não de género, dado que, por um lado, não há alteração do género da palavra (33) e (34), e, por outro, apenas se usa *macho* ou *fêmea* quando se pretende especificar o sexo do animal.

- (34) o crocodilo – macho/\*a crocodilo - fêmea  
 (35) \*o barata – macho/a barata - fêmea

Em conclusão, a não-obrigatoriedade de existência de contrastes de género e o facto de a sua realização estar a cargo, quer de diversos processos fonológicos e morfológicos, como o contraste de índices temáticos e a derivação, quer sintáticos, são propriedades que distinguem claramente o género das restantes categorias morfossintáticas disponíveis no português, e que justificam a sua análise como uma categoria não flexional. Consideramos, assim, que o PE é uma língua em que não existe correlação entre as noções de género e sexo, pelo que é útil associar o género à estrutura sintática e à concordância. Desta forma, todos os nomes têm um género, o género concebido como noção sintática.

### 2.2. O Género nos Nomes em Tétum

Em Tétum não há determinantes artigos definidos nem indefinidos. A definitude é dada, aproximadamente, por *ne* (marcador anafórico) e a indefinitude por *ida* (que é também o numeral). É também uma língua sem flexão nominal nem verbal. As categorias como número e género, nos nomes, tempo, aspeto, pessoa e número, nos verbos, são expressas por composição, maioritariamente.

Autores há que afirmam que o Tétum não tem variação de género – “[os substantivos] são invariáveis em género e número.” (Costa 2001:22). No entanto, à luz das considerações anteriores, é importante distinguir as noções de variação e marcação, género e sexo.

Nos seres inanimados não há marcação de sexo, nem no nome nem no adjetivo, como em (34) e (35).

(34) Didin mutin fo'es<sup>90</sup>.

A parede branca está suja.

(35) Balde mutin fo'es.

O balde branco está sujo.

Em Tétum, com nomes que referenciam seres humanos, há contraste de sexo:

- (i) alguns nomes referem-se concretamente a seres do sexo masculino, como (36) e para o correspondente feminino acrescenta-se o nome *feto* (37).

(36) *liurai* (rei), *na'i* (senhor), *soldadu* (soldado)

(37) *liurai-feto* (rainha), *na'i-feto* (senhora), *soldadu-feto* (mulher-soldado) (Hull e Eccles 2005: 23)

- (ii) outros nomes têm possibilidade de referenciar ambos os sexos, pelo que o contraste de sexos é dado pelos vocábulos *mane* para o masculino e *feto* para o feminino, (38).

(38) *labarik mane/labarik fetu* (menino/menina)

Com nomes de animais, há igualmente dois grupos:

- (i) nomes que referenciam seres do sexo masculino (39) e para o feminino acrescenta-se *inan* (40).

(39) *kuda* (cavalo)

(40) *kuda inan* (égua)

- (ii) nomes que admitem contraste de sexo, realizado agora com recurso aos vocábulos *inan* (mãe e fêmea) e *aman* (pai e macho).<sup>91</sup>

(41) (a) *busa aman* (gato)

(b) *busa inan* (gata)

Costa (2001: 22) considera que o processo mais produtivo para a marcação de sexo em Tétum nos nomes de humanos e de animais é a composição, cf. (38) a (41) acima apresentados. No entanto, o mesmo processo é considerado por Hull e Eccles (2005: 22) como sufixação de *-feto* e *-mane*, sendo grafados com um hífen, (36) e (37).

No entanto, a partir de exemplos como (42) vemos que a marca de sexo pode ser dada por adjetivos, típicos do masculino ou do feminino, tornando-se desnecessário o segundo membro do composto, *fetu* neste caso (42b).

(42) a) *Liurai katuas laran luak.*

O rei idoso é bondoso.

b) *Liurai (feto) ferik laran luak.*

A rainha idosa é bondosa.

Perante este exemplo, consideramos que existe um processo sintático para marcar o sexo, para além da composição. No entanto, seriam necessários outros exemplos e um estudo mais aprofundado da questão.

### Processos Importados do PE para o Tétum

Com a existência de um superstrato português na língua Tétum, por razões históricas, vários são os vocábulos portugueses que permanecem nesta língua.

<sup>90</sup> A tradução dos exemplos para tétum é de Luís Costa.

<sup>91</sup> Segundo Luís Costa, há ainda testemunho de distinção de sexo em plantas, embora não utilizada atualmente.

A língua portuguesa serviu, e serve, como a língua de superstrato, sendo a base do reportório lexical para a modernização das línguas nativas e, juntamente com o léxico, o português é a língua fonte de empréstimo fonológico e morfológico também. (Albuquerque, 2010a: 29).

Ao mesmo tempo que os vocábulos do Português entram na língua por empréstimo / importação, entram igualmente os processos de marcação do género. O que nos parece é que os vocábulos parecem entrar como um todo, não havendo, assim, razão para afirmar que a noção de género, como propriedade morfológica ou como fenómenos sintático, desencadeando concordância, seja característica do Tétum.

(43) *kantór / kantora*

(44) *tiu/tia*

(45) *sobriñu/ sobriña*

Em (43) o contraste de sexo é marcado, à semelhança da marcação de género em PE, pelo contraste de índice temático, Ø para o masculino e –a para o feminino. O contraste de índice temático está também presente nos pares de palavras em (44) e (45), sendo o masculino marcado com –u e o feminino com –a. Mas todos estes exemplos testemunham casos de importação ou empréstimo, pelo que não devem ser considerados como ilustrativos do processo de alternância de tema no Tétum, nem da existência de um género que não o biológico.

(46) *aman/inan* (pai/mãe)

(47) *mane/fetu* (homem/mulher)

(48) *klosan/fetorá* (o jovem/a jovem)

Os pares de palavras em (46), (47) e (48) ilustram uma oposição de género biológico de seres com base num processo analítico, com diferentes radicais. Neste caso, não podemos afirmar que estamos perante uma importação do Português, pois estas palavras são completamente estranhas ao léxico desta língua. Perante estes exemplos, temos de admitir que o contraste de género biológico pode também realizar-se por lexemas diferentes.

### 2.3. O adjetivo em Português e em Tétum

No domínio do adjetivo, em PE, a variação em género não é obrigatória. Por um lado, porque os contrastes de género são lexicalmente condicionados, podendo ou não variar a forma<sup>92</sup>, (49) e (50) (Villalva 2000: 219), por outro, porque o adjetivo não tem um género inerente, adquirindo o género do nome que acompanha: “O substantivo tem sempre um género, o que não sucede com o adjetivo, que assume o género do substantivo” (Cunha e Cintra 1984: 253).

(49) *leve*

(50) *novo/nova* (Villalva 2000:219)

Os contrastes que se verificam não são realizados de forma sistemática. Esta assistemática do género nos adjetivos leva a que se registem no léxico adjetivos invariáveis e adjetivos variáveis. Nos adjetivos variáveis, podem ocorrer diversos processos: o masculino realizado por formas de tema –o (51); tema Ø (52); ou por palavras atemáticas (53); o feminino sempre realizado por formas de tema em –a (54).

(51) *alto*

<sup>92</sup> A passagem do Latim para o Português levou a algumas assistemáticas nos contrastes de género nos adjetivos. Nunes (1919, 1975: 224), citado por Villalva (2000), considera que a existência de adjetivos uniformes é uma consequência do desaparecimento do valor neutro. Mais acrescenta que adjetivos da primeira declinação latina (com formas específicas para o masculino, o feminino e o neutro) passaram igualmente a uniformes (contente e firme) e adjetivos com apenas uma forma passaram a dispor de duas formas, uma para o masculino e outra para o feminino (lavrador/lavradora; português/portuguesa).

- (52) apresentador
- (53) bom
- (54) alta, apresentadora, boa

De notar que as formas invariáveis podem ser de tema em –a (*careca*), tema Ø (*leve*) ou atemáticos (*simples*).

Em Tétum, os adjetivos, “tal como os substantivos, são invariáveis em género e número.” (Costa 2001: 24). Vejam-se os exemplos (55) e (56).

- |      |   |   |
|------|---|---|
| (55) | a) Aman lori oan mane ba iskola <b>modok</b> . <sup>2</sup><br>b) Aman lori oan mane ba uma kafé <b>modok</b> . | O pai leva o filho à escola amarela.<br>O pai leva o filho ao café amarelo. |
| (56) | a) Labarik mane <b>aas</b> bá iskola.<br>b) Labarik feto <b>aas</b> bá iskola.                                  | O menino alto vai à escola.<br>A menina alta vai à escola.                  |
| (57) | a) Liurai <b>katuas</b> laran <b>luak</b> .<br>b) Liurai (feto) <b>ferik</b> laran <b>luak</b> .                | O rei idoso é bondoso.<br>A rainha idosa é bondosa.                         |

Os adjetivos **modok** (**amarelo**) (55) e **aas** (**alto**) (56) não sofrem qualquer modificação, contrariamente ao que ocorre em Português, que concordam com o nome que qualificam. Em (57), o adjetivo em posição predicativa, **luak**, é igualmente uma forma invariável. No entanto, os adjetivos em posição atributiva, **katuas/ferik**<sup>93</sup>, representam respetivamente **idoso e idosa**, o que revela especificação lexical para marcar o género biológico dos seres caracterizados, sendo opcional a marca de feminino no nome (**feto**).

Embora o conceito de género gramatical esteja ausente na língua Tétum, existem empréstimos portugueses que mantêm a variação (58).

- |      |  |   |
|------|--|---|
| (58) | advogadu amerikanu ida<br>fábrica amerikana ida      | um advogado americano<br>uma fábrica americana      |
|      | mapa polítiku Ázia nian<br>nia karreira política     | o mapa político da Ásia<br>a sua carreira política  |
|      | ezersísiu proveitozu ida<br>atividade proveitoza ida | um exercício proveitoso<br>uma atividade proveitosa |
|      | konsuladu portugés<br>embaixada portugeza            | o consulado português<br>a embaixada portuguesa     |

(Hull e Eccles, 2005: 156)

Como em português, têm ainda contraste de género as palavras **obligadu** e **obligadiñu**, diminutivo coloquial (cf. Hull e Eccles 2005). No entanto, a concordância em género é muitas vezes ignorada, como em (59).

- (59) Há'u lee revista **brazileiru** ida. (Hull e Eccles 2005: 157)  
[Eu li revista brasileira uma.]  
Eu li uma revista brasileira.

### 3. Propostas para a didática do Português L2 em Timor-Leste

Quando se pensa em propostas de abordagem de um determinado conteúdo gramatical de uma língua com aprendentes cuja(s) língua(s) materna(s) apresenta(m) propriedades distintas daquela língua, é necessário fazer-se uma abordagem

<sup>93</sup> Katuas e ferik só podem adjectivar nomes que designam seres humanos ou animais. Quando “velho” qualifica coisas é tuan (Karreta tuan, o carro velho). (Hull e Eccles 2005: 22)

comparativa no sentido de se assinalarem possíveis áreas de transferência negativa (Frias, 1992).

No caso particular de uma L2, trata-se de edificar um novo sistema de comportamentos linguísticos que se sobrepõe ao sistema previamente adquirido da LM. A teoria behaviourista prevê que o mecanismo psicológico da aprendizagem é a transferência que consiste em reutilizar na aprendizagem hábitos e saberes previamente adquiridos. (Frias, 1992: 59)

Se os “hábitos e saberes” previamente adquiridos da L1 forem iguais ao da L2, a transferência será positiva e resulta em produções conforme a norma da língua em aprendizagem. Se esses “hábitos e saberes” forem diferentes resultam em produções desviantes em relação à língua em aprendizagem, denominada transferência negativa. É do uso desta transferência negativa que vão surgindo variedades do PE. Em Timor-Leste existe em emergência, um Português “acrioulado”. Davi Borges de Albuquerque (2010) estabelece um continuum das subvariedades do Português de Timor-Leste, havendo algumas mais próximas da norma europeia e outras do português “acrioulado”, variedades aprendidas “de maneira não-formal”, sofrendo “maior influência do *bahasa indonesia* e da língua materna do falante”, Albuquerque (2010: 70).

Em Timor-Leste o Português é para a grande maioria da população uma L2, sendo a língua materna o Tétum, uma variedade, ou outra das várias línguas que integram o território timorense (Fataluco, Macassae, Baiqueno...)

Nessa medida, no ensino do Português L2, deve ter-se sempre presente que há um conhecimento intuitivo de uma língua (ou várias) de base gramatical distinta. Segundo diversos autores, como Albuquerque (2011) está a emergir uma variedade do Português em Timor-Leste, distinta do Português Europeu, sendo no domínio da morfossintaxe em que existem mais divergências.

A morfossintaxe é o nível de análise linguística em que o PTL diverge mais da norma europeia. Os fatores que causam tal divergência são a influência das línguas nativas dos aprendentes (ou seja, L1) e do contato destas com a língua portuguesa, fazendo com que traços da gramática do português europeu, principalmente as flexões e as concordâncias, sejam diferentes no PTL. (Albuquerque, 2011: 76)

Está portanto em emergência uma outra gramática (ou várias), com regras de formação do género muito diferentes. Atendendo a que o género em Português, para além de ser uma propriedade lexical, é gramatical, levando à concordância das palavras na frase e nos sintagmas, e que, no Tétum, o género é orientado pela noção de sexo, torna-se imprescindível um estudo sobre a melhor forma de abordar a formação do género em Português, quando se trata de aprendentes timorenses.

Baseados nas considerações e na reflexão antes encetada, apresentamos a seguir uma brevíssima proposta de abordagem do género gramatical do Português como L2, em Timor-Leste.

Entendemos que, num primeiro momento, se podem agrupar os nomes em dois grupos, sendo abordados no ensino-aprendizagem de forma gradual e pela ordem aqui apresentados.

**Primeiro grupo:** nomes de um só género (uma só forma, que não depende do contexto sintático e que apenas admitem um determinante):

- femininos: *a mulher, a mesa, a cadeira, a galinha, a actriz, a dama*
- masculinos: *o homem, o livro, o crocodilo, o actor, o cavalheiro*

**Segundo grupo:** nomes de dois géneros (isto é, de duas formas quanto ao género, haja ou não alteração do nome, valorizando a pouco e pouco o contexto sintático):

- masculinos/femininos sem alteração na palavra: *a/o cliente; a/o dentista*
- masculinos/femininos com alteração na palavra: *o gato/a gata; o menino/a menina*

Só num segundo momento é que podemos abranger a diversidade de processos de marcação do género em Português, ao mesmo tempo que se trabalham os constituintes mórficos da palavra.

### Considerações Finais

Em jeito de conclusão, podemos referir que o género em Português é uma categoria morfológica, lexical e morfossintática, marcada por diversos processos (não sendo, em caso algum, por flexão nominal), sendo que todos os nomes têm um género que permite a concordância das palavras nas frases e nos sintagmas. Desta maneira, a marcação do género nos nomes é obrigatória e, no seu tratamento, deve-se ter presente a não correlação das noções de género e sexo, a variação ou não das formas nominais e, em níveis mais avançados de ensino da L2, a diversidade de processos para expressar o género.

Em Tétum, e segundo a reflexão descritiva realizada neste artigo, o género parece não ser uma categoria morfossintática e mostra estar correlacionado com a noção de sexo, sendo que apenas é marcado no caso dos nomes referenciam seres animados (humanos e animais). Nos restantes nomes, não há variação de género. Os adjetivos são igualmente invariáveis quanto ao género, o que não acontece no Português, que variam, quando a forma o permite, segundo as propriedades do nome.

### Referências Bibliográficas

Albuquerque, D. B. 2011. O Português de Timor Leste: contributos para o estudo de uma variedade emergente, *PAPIA* 21 (1), p.65-82.

Albuquerque, D. B. 2010a. Elementos para o estudo da ecolinguística de Timor Leste, *Domínios de lingu@gem*, revista electrónica de linguística, Ano 4, nº 1, 1º semestre. Disponível em: [www.dominiosdelingagem.org.br](http://www.dominiosdelingagem.org.br). Acesso em: cindo de Agosto de 2011.

Albuquerque, D. B. 2010b. O ensino de Língua Portuguesa em Timor Leste: variedades e dificuldades, *Interdisciplinar*, Ano 5, v. 12, jul-dez de 2010.

Botelho, J. M. 2004. *O género imanente do substantivo no português*. Rio de Janeiro: Botelho.

Batoréo, H. 2008. "A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais?". *Encontro sobre o Português como Língua não Materna*, Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa: FLUL, 11 e 12 de Abril de 2008.

Câmara JR., J. M. 1969. *Problemas de Linguística Descritiva*. Petrópolis: Vozes.

Câmara JR., J. M. 1970. *Estrutura da Língua Portuguesa*, Petrópolis: Vozes.

Câmara JR., J. M. 1985. *Dicionário de linguística e gramática*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes.

Carvalho, José H. 1967, 1984. *Teoria da Linguagem*. Coimbra: Coimbra Editora. 4.ª reimpressão.

Costa, J. A. e Choupina, C.M. 2011. A história e as histórias do género nos nomes em português. Percursos diacrónicos, sincrónicos e pedagógicos. *II Encontro Internacional do Ensino do Português*, Coimbra | Fevereiro/2011. Material da comunicação oral.

Costa, L. 2001. *Guia de Conversação Português-Tétum*, Lisboa: Edições Colibri.

Corbett, G. 1991. *Gender* Cambridge: University Press.

Costa, J. 2007. "Conhecimento gramatical à saída do ensino secundário, estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade". In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME e DGIDC.

Cunha, C. e Cintra, L. 1984. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.

Frias, M. J. 1992. *Língua Materna – Língua Estrangeira. Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.

De La Grasserie, R. 1898. La Catégorie Psychologique de la Classification Revelée par le Language. *Revue Philosophique de la France et de L'étranger* 45 : 594-624.

Hockett, C. F. 1958. *A course in modern linguistics*, New York.

Huber, Joseph. 1933, 2006. *Gramática do Português Antigo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2.ª edição portuguesa

Luft, C. P. 1987. *Moderna Gramática Brasileira*. 8ª ed. [s/ed.?]: Rio de Janeiro.

Nunes, J. J. (1919, 1975) *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*, 8ª edição.

Villalva, A. 2000. *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: FCG/FCT

Villalva, A. 2003. "Estrutura morfológica básica". In MATEUS, Maria Helena M. et alii. *Gramática da Língua Portuguesa*. 5.ª edição. Lisboa: Caminho.