



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO EM TIMOR-LESTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
FORMADORES E FORMANDOS

SÃO CARLOS
2022



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO EM TIMOR LESTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS FORMADORES E FORMANDOS

Renata Tironi de Camargo
Bolsista: CAPES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos – São Paulo – Brasil
2022

Camargo, Renata Tironi de

Língua portuguesa no ensino em Timor-Leste:
representações sociais de formadores e formandos /
Renata Tironi de Camargo -- 2022.
209f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Nelson Viana

Banca Examinadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida
Rocha, Profa. Dra. Karin Noemi Rühle Indart, Profa. Dra.
Marcia Fanti Negri, Profa. Dra. Gladis Maria de
Barcellos Almeida

Bibliografia

1. Ensino e aprendizagem de língua. 2. Língua
portuguesa em Timor-Leste. 3. Representações sociais. I.
Camargo, Renata Tironi de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Renata Tironi de Camargo, realizada em 19/09/2022.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha (UNESP)

Profa. Dra. Karin Noemi Rühle Indart (UNTL)

Profa. Dra. Marcia Fanti Negri (UM)

Profa. Dra. Gladis Maria de Barcellos Almeida (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

A meu pai (*in memoriam*), que nunca mediu esforços para que eu tivesse acesso à educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a todos os timorenses, alunos e amigos, que me apresentaram Timor de maneira muito sensível. Com certeza, foram essas pessoas que despertaram em mim o encanto e o carinho inexplicáveis que mantenho com esse país.

Ao meu orientador Nelson Viana, que gentilmente aceitou embarcar comigo nessa viagem a Timor e pelo tanto que me ensinou nessa jornada chamada doutorado. Obrigada por compartilhar comigo sua admiração pela área de português para estrangeiros e por ser inspiração. Agradeço imensamente sua dedicação, paciência, cuidado, generosidade e, sobretudo, por sempre confiar no meu trabalho e acreditar no meu potencial.

À diretora do Programa do MESCC e aos participantes da pesquisa, formandos e formadores, que me abriram as portas para que eu pudesse acessar representações que neles habitam. Muito obrigada por dizerem sim à pesquisa e por contribuírem, mesmo que indiretamente, com o ensino de língua portuguesa em Timor-Leste.

A todos os meus amigos do PQLP, que comigo descortinaram Timor. Um agradecimento especial à amiga Joice e ao amigo Zé, que foram parceiros fundamentais, tanto no período de vivência em Timor, quanto nos quatro anos e meio de doutorado.

À Universidade Nacional Timor Lorosa'e, que me recebeu e confiou em meu trabalho como professora. Aos meus amigos do Centro de Língua Portuguesa (CLP-UNTL) e companheiros de trabalho, por me proporcionarem momentos de muito aprendizado. Agradeço especialmente à mana Edite, pela amizade, acolhimento, parceria e companheirismo.

Aos professores e colegas de profissão Benjamin Corte-Real e João Veloso, que compartilharam em codocência a sala de aula comigo e com quem aprendi 1 ano em 1 mês. Agradeço também aos alunos do mestrado em Ensino da Língua Portuguesa no Contexto de Timor-Leste, por tanto respeito e por toda paciência que tiveram em me ouvir até não se ver mais luz nos corredores da UNTL.

A minhas amigas brasileiras que viveram Timor comigo em 2019. Agradeço especialmente à Hérica, pelo acolhimento, companheirismo diário, por viver comigo momentos memoráveis e por ser o suporte fundamental em ocasiões de angústia e insegurança. À Renata, pelas experiências compartilhadas em Timor, pela confiança, apoio contínuo e por me auxiliar na elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

A meu professor de tétum, Marcelo, por formalizar meu contato com esse idioma e me permitir descobrir quanta poesia há nessa língua. À Lucinda, parceira de Tandem, com quem tive trocas culturais riquíssimas e quem viabilizou a tradução do resumo em tétum desta tese.

À amiga e colega de trabalho Karin Noemi Rühle Indart, que abriu as portas da UNTL e de seu lar com muita humildade e gentileza, fazendo com que eu me sentisse em casa. Agradeço

também por ter aceitado o convite para integrar as bancas de qualificação e defesa e poder compartilhar um pouco de sua história, engrandecendo este trabalho com valiosas contribuições.

À professora Nildicéia Aparecida Rocha, por participar do exame de qualificação e banca de defesa. Obrigada pelo olhar sensível e leitura atenta do trabalho, que contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Marcia Fanti Negri, por ter aceitado o convite para compor a banca de defesa e por engrandecer esta pesquisa com suas reflexões sempre pertinentes, principalmente com relação à teoria que fundamenta esta pesquisa e à área de ensino e aprendizagem de português como língua não materna.

À professora Camila Höfling, pela participação como suplente. À professora Caroline Veloso da Silva, por aceitar a função de suplente, além de disponibilizar seu tempo para me ouvir quando precisei e compartilhar comigo seus conhecimentos sobre a Teoria das Representações Sociais e suas experiências na África do Sul que muito me inspiraram.

Meu agradecimento à professora Gladis Maria de Barcellos Almeida vai além da razão de ter aceitado compor a banca de defesa. Agradeço pela forma sensível com que me recebeu na UFSCar desde o mestrado e por me ensinar tanto, contribuindo consideravelmente para minha formação.

Aos colegas do grupo de estudos RASTAPE, por proporcionarem, durante a pandemia, um espaço de apoio, acolhimento, aprendizagem e por sempre darem contribuições otimistas. Um agradecimento especial às irmãs de orientação Suiane e Tábata, que me ouviram e me acalmaram em momentos de ansiedade.

À amiga e parceira de trabalho, Emily, que tem construído pontes comigo, além de me apoiar, compreender e com quem sei que posso contar a qualquer hora.

À querida amiga Duane Valentim, que tanto admiro e em quem sempre me inspiro. Obrigada por manter nossa amizade, mesmo estando geograficamente distante.

A minha família, mãe e irmã, por serem meu suporte, pelo amor incondicional, por acreditarem em mim, pela compreensão durante minhas ausências e por serem minhas melhores amigas.

A meu companheiro, Danilo, por me apoiar, me motivar e fazer tudo parecer simples.

Agradeço à Capes pela concessão de apoio financeiro durante todo o período de doutorado.

“(...) é este povo que masca *bua*, *malus* e *ahu* para enganar o tempo e aguenta tudo e todos com extraordinária paciência. Primeiro foram os *malae* colonialistas, depois os *kamikazes* do Japão, mais tarde os *komodo* ou lagartos da Indonésia e, por fim, os seus libertadores. Não sabe como se há de libertar dos seus libertadores.”

Luís Cardoso, 2022

RESUMO

Timor-Leste é um país insular, situado no continente asiático, que tem o português como língua oficial, a par do tétum. Nesse sentido, é, no mínimo, inquietante pensar como a língua portuguesa (LP) sobreviveu nesse território durante mais de 400 anos de colonização portuguesa, 24 anos de desterritorialização por militares indonésios, dois governos transitórios administrados pela Organização das Nações Unidas e quase 20 anos de autonomia política já na condição de nação independente. Diante dessa inquietação, propusemos esta pesquisa, que tem como objetivo geral identificar e analisar representações sociais sobre a língua portuguesa no ensino em Timor-Leste. Especificamente, buscamos identificar percepções sobre essa língua por meio das vozes de formadores e formandos e compreender a relação entre as representações que esses participantes possuem sobre o idioma no contexto timorense. Para tanto, conduzimos uma pesquisa amparada pela abordagem qualitativa, de natureza etnográfica, produzindo dados a partir de entrevistas e questionários com formadores e formandos. Tomamos como contexto um curso de capacitação para docentes de Instituições de Ensino Superior Privadas (IESP) em Díli, vinculado ao Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura (MESCC), voltado à promoção da língua portuguesa no contexto acadêmico. Para interpretar e analisar os dados, adotamos como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978), como perspectiva de explicação e compreensão da realidade social de um grupo, considerando a dimensão histórico-crítica dos sujeitos. O conjunto das representações sociais identificadas nas falas dos participantes foi organizado em duas categorias maiores de análise: (i) dados provenientes de questionários aplicados a professores de universidades privadas aprendentes de português e (ii) dados gerados por meio de entrevistas realizadas com formadores que lecionam a LP a esses professores universitários. Os dados gerados por meio do questionário foram agrupados em: perfil e percepções. O primeiro grupo reúne informações que nos permitiram traçar um retrato dos professores formandos. Por meio do segundo, pudemos identificar que esses aprendentes representam a LP ora como difícil, atribuindo principalmente o aspecto estrutural como dificultador, ora como fácil. Além disso, declaram, de forma unânime, ser importante aprender esse idioma no contexto sociopolítico em que vivem, pretendem usar a LP como instrumento de trabalho no futuro e mencionam que suas vidas sofreram mudanças no que diz respeito a questões profissionais e políticas com a oficialização e implantação dessa língua em Timor-Leste, a partir de 2002. Das análises das entrevistas, pudemos depreender representações relacionadas ao Programa do MESCC, abrangendo seus objetivos, os alunos e propostas de aprimoramento do curso. Além disso, constatamos que os formadores mencionam com maior ênfase as línguas indonésia, inglês, português e tétum como aquelas que circulam com mais intensidade nos ambientes de ensino superior. Especificamente com relação à língua portuguesa, tecem comentários que revelam representações individuais sobre a presença desse idioma em Timor-Leste, apontam os desafios que encontram na prática de sala de aula e mencionam características de uma variante emergente da LP típica desse país. Por fim, ressaltamos que as representações sociais aqui discutidas podem vir a informar políticas linguísticas, para que haja aprimoramento da qualidade do ensino de LP em contexto timorense.

Palavras-chave: língua portuguesa; Timor-Leste; representações sociais; ensino.

ABSTRACT

Timor-Leste is an island country, located on the Asian continent, whose official language is Portuguese, along with Tetun. It is undoubtedly intriguing, to say the least, that the Portuguese language (PL) survived in this territory during a period of more than 400 years of Portuguese colonization, 24 years of deterritorialization by the Indonesian military, two transitional governments administered by the United Nations, and nearly 20 years of political autonomy as an independent nation. Faced with this concern, we conducted the present study to identify and analyze social representations about the Portuguese language in Timorese education. Particularly, we set out to identify perceptions of the PL, based on the statements made by teachers and learners, and to understand the relations concerning their representations of Portuguese in the Timorese context. To this end, we conducted an ethnographic qualitative study, collecting data from questionnaires and interviews with teachers and learners. The research context was a PL course taught to professors from Private Higher Education Institutions in Dili, which are linked to the Ministry of Higher Education, Science and Culture (MESCC). The course was aimed at promoting the Portuguese language in the academic context. For analysis and interpretation of data, the Theory of Social Representations, proposed by Moscovici (1978), was used as a theoretical framework to explain and shed light on the social reality of a group, while considering the historical-critical dimension of the subjects. The set of social representations identified in the participants' statements was organized into two major categories of analysis: (i) data from a questionnaire applied to private university professors learning Portuguese and (ii) data collected from interviews with teachers who teach PL to such university professors. The data collected from the questionnaire were grouped into two categories: profile and perceptions. The former provides information that enables a characterization of the PL learners. The latter reveals that these learners represent the PL as difficult at times - and they attribute most of such difficulty to its grammatical structure - but as easy at other times. In addition, they all stated that i) they find it important to learn Portuguese in the socio-political context in which they live; ii) they intend to use PL as a working tool in the future; and iii) their lives have changed professionally and politically after the PL was made official and was implemented in Timor-Leste in 2002. Based on the analysis of the interviews, we could make inferences about representations relative to the MESCC Program, including its objectives, the learners, and proposals for improving the course. Furthermore, the PL teachers mentioned Indonesian, English, Portuguese and Tetun as languages that are used more intensively in higher education environments. As far as the PL is concerned, they made comments that indicate representations about the presence of this language in Timor-Leste, pointed out challenges posed by classroom practice, and mentioned characteristics of an emerging variant of PL that is typical of their country. Finally, it is noteworthy that the social representations discussed in this dissertation may provide useful insights for the development of language policies, with a view to improving the quality of PL teaching in Timor-Leste.

Keywords: Portuguese language; Timor-Leste; social representations; teaching.

REZUMU

Timor-Leste hanesan nasaun insular ida, situa iha kontinente aziátiku, lian portugés no lian tetun hanesan sira nia lian ofisiál. Ho nune'e, ita bele dehan katak lian portugés konsege sobrevive iha teritóriu ida ne'e, durante tinan 400 husi kolonializasaun portugés, tinan 24 invazaun indonézia, governo tranzitóriu rua (UNTATET no UNAMET) ne'ebé administra husi ONU no tinan 20 ona hanesan nasaun independente. Tan ne'e, ami halo peskiza ida ne'e ho nia objetivu jerál atu identifika no analiza representazaun sosiál sira kona-ba lian portugés iha ensinu Timor-Leste nian. Liu-liu, ami buka atu identifika hanoin sira kona-ba lian portugés, liu husi manorin-na'in no kanorin-na'in sira nia lian, hodi komprende relasaun sira entre representasaun hirak ne'ebé partisipante sira iha, kona-ba kontestu timor nian. Nune'e, ami halo peskiza kualitativa hanesan matadalan ida, liu husi estudu etnografia, hanesan foti dadus liu husi halo entrevista no fahe kestionáriu sira ba manorin-náin no kanorin-náin sira. Ami foti hanesan kontestu, kursu kapasitasaun nian ida ba dosente sira, husi Instituisaun Ensину Superior Privada (IESP) sira iha Dili, ne'ebé vinkuladu ho Ministériu Ensину Superior, Siénsia no Kultura (MESKK), ho nia objetivu hodi promove lian portugés iha kontestu akadémiku. Atu interpreta no analiza dadus sira, ami adota Teoria Representasaun Sosiál hodi sai hanesan referénsia, proposta husi Moscovici (1978), hanesan perspektiva ida ba esplikasaun no komprensaun realidade sosiál grupu ida nian, konsidera mós hanesan dimensaun istóriu-krítika sujeitu sira nian. Halibur hamutuk representasaun sosial sira, ne'ebé ami hetan husi partisipante sira nia ko'alia, nune'e análize hirak ne'e fahe ba kategoria rua: (i) dadus sira husi kestionáriu hirak ne'ebé aplika ba manorin-náin sira iha universidade privada sira ne'ebé aprende hela portugés no (ii) dadus hirak ne'ebé foti liu husi entrevista manorin-náin hirak ne'ebé fó formasaun lian portugés ba manorin-náin seluk ne'ebe hanoin iha universidade sira. Dadus hirak ne'ebé foti husi kestionáriu sira tau hamutuk iha grupu rua: perfil no persepsaun. Grupú dahuluk halibur informasaun sira kona-ba retratu manorin-náin sira nian. No grupu daruak, ita bele identifika kanorin-náin sira nia representasaun ba lian portugés hanesan difisil ka fásil liliu iha aspektu estrutura nian. Aleinde ne'e, sira hotu-hotu deklarata katak importante tebes aprende lian ida ne'e iha kontestu sosiopolítiku ne'ebé sira moris ba, tamba sira hakarak uza lian portugés hanesan instrumentu ida iha área servisu nian iha futuru no sira haktuir mós katak, sira terus no hasoru difikuldade barak liliu iha kestaun profesional no polítika nian tan de'it hatuur no ofisializa lian portugés iha Timor-Leste, ne'ebé hahú kedas tinan 2002. Iha análize entrevista sira, ami bele konklui katak representasaun hirak ne'ebé relasiona ho programa MESKK nian, tau hamutuk sira nia objetivu, alunu no proposta sira ne'ebé tulun hodi hadia kursu ne'e. Iha sorin seluk, manorin-náin sira haktuir mós katak lian indonézia, inglés, portugés no tetun mak lian sira ne'ebé baibain sirkula iha ambiente ensinu superior nian. Liliu relasiona ho lian portugés, sira hato'o komentáriu katak lian refere nia prezensa hanesan representasaun individual, sira haktuir mós kona-ba dezafiu hirak ne'ebé sira hasoru durante prátika iha aula laran, no temi mós karakterístika foun i oioin husi lian portugés ne'ebé foin mosu no sai típiku iha Timor-Leste. Iku liu, ami haktuir katak representasaun sosiál sira ne'ebé deskute iha ne'e, hodi bele hato'o ba polítika linguístika sira, atu hadia kualidade ensinu lian portugés nian, iha kontestu timor.

Liafuan-xave: lian portugés; Timor-Leste; representasaun sosiál; ensinu.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANAAA – Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Acadêmica
APODETI – Associação Popular Democrática Timorense
ASDT – Associação Social Democrática Timorense
CNRT – Conselho Nacional de Resistência Timorense
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DIT – *Dili Institute of Technology*
FRETILIN – Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente
ICR – Instituto de Ciências Religiosas “São Tomás de Aquino”
ICS – Instituto de Ciências da Saúde
IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa
INL – Instituto Nacional de Linguística
INTERFET – Força Internacional para o Timor-Leste
IOB – *Institute of Business*
IPDC – Instituto Profissional de Canossa
ISC – Instituto Superior Cristal
LA – Linguística Aplicada
LBE – Lei de Bases da Educação
LP – Língua Portuguesa
ONU – Organização das Nações Unidas
PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PLE – Português Língua Estrangeira
RS – Representações Sociais
TRS – Teoria das Representações Sociais
UDT – União Democrática Timorense
UNDIL – Universidade de Dili
UNICEF – United Nations Children’s Found
UNITAL – Universidade Oriental Timor Lorosa’e
UNTAET – Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste
UNTL – Universidade Nacional Timor Lorosa’e
VOC – Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa
VOTL – Vocabulário Ortográfico de Timor-Leste

LISTA DE SÍMBOLOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS¹

...	supressão de trecho sem relevância
(.)	pausa curta
/	truncamento ou interrupção brusca
(())	comentários da pesquisadora
MAIÚSCULA	ênfase do entrevistado
[eh]	pausa preenchida ou hesitação
negrito	ênfase conferida pela pesquisadora

Sinais de pontuação como vírgula, ponto final etc. são utilizados de acordo com o que a entonação do(a) entrevistado(a) sugere.

¹ Convenções de transcrição elaboradas com base em Marcuschi (2003).

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Fluxo de análise dos dados.	90
Diagrama 2 - Categorias para análise das perguntas abertas	103
Diagrama 3 - Categoria “Percepções sobre a LP” e subcategorias.....	115
Diagrama 4 - Categoria “Grau de relevância atribuída à aprendizagem da LP” e subcategorias.....	119
Diagrama 5 - Categoria “LP como instrumento de trabalho” e subcategorias.	124
Diagrama 6 - Categoria “Mudanças após oficialização da LP” e subcategorias.	128
Diagrama 7 - Temas emergentes manifestados nas entrevistas	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Faces das representações sociais	57
Figura 2 - Comunicado de lançamento do curso	77
Figura 3 - Exemplo de resposta da Parte 1 do questionário.....	93
Figura 4 - Exemplo de resposta da Parte 2 do questionário.....	94
Figura 5 - Mapa linguístico de Timor-Leste.	97
Figura 6 - Representações da formadora portuguesa sobre o Programa do MESCC.	133
Figura 7 - Representações da formadora portuguesa sobre as línguas que circulam no ensino superior.	136
Figura 8 - Representações da formadora brasileira sobre a LP em Timor-Leste.....	139
Figura 9 - Representações da formadora brasileira sobre o Programa do MESCC.....	144
Figura 10 - Representações da formadora brasileira sobre as línguas que circulam no ensino superior	153
Figura 11 - Representações da formadora brasileira sobre a LP em Timor-Leste.....	155
Figura 12 - Representações do formador timorense sobre o Programa do MESCC.	161
Figura 13 - Representações do formador timorense sobre as línguas que circulam no ensino superior	167
Figura 14 - Representações do formador timorense sobre a LP em Timor-Leste.	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Município de origem	95
Gráfico 2 - Nível de escolaridade e país de formação	96
Gráfico 3 - Línguas maternas dos formandos	97
Gráfico 4 - Outras línguas que falam	98
Gráfico 5 - Línguas que utilizam em sala de aula.....	99
Gráfico 6 - Percepção em relação à LP.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos professores formadores	79
Quadro 2 - Perfil dos professores formandos	80
Quadro 3 - Parte 1 do questionário - identificação	87
Quadro 4 - Parte 2 do questionário – relação com a língua portuguesa	88
Quadro 5 - Estratégias de uso das línguas	101
Quadro 6 - Respostas às perguntas 1, 4, 5 e 6 da Parte 1 do questionário.....	102
Quadro 7 - Convergências e divergências entre participantes.....	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: TIMOR-LESTE E A CIRCUM-NAVEGAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA	27
1.1 O aroma das palavras: a ilusotopia dos liurais	30
1.2 A montanha, a cidade e o mundo: entre a crueldade e a resistência	37
1.3 <i>Lorosa'e</i> : a ilha do sol nascente	44
CAPÍTULO 2: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	54
1.4 Estudos pela perspectiva da TRS	66
CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO	70
3.1 Delimitação da pesquisa na área da Linguística Aplicada	70
3.2 Contexto da pesquisa	75
3.2.1 O programa do MESCC	76
3.2.2 Participantes da pesquisa	78
3.3 Instrumentos e procedimentos para produção de dados	82
3.3.1 Entrevista	82
3.3.2 Questionário	85
3.4 Organização dos dados e procedimentos para análise	88
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	93
4.1 Questionários: representações sociais de formandos	93
4.1.1 Perfil dos formandos	93
4.1.2 Percepções sobre a LP	104
4.1.3 Grau de relevância atribuída à LP	115
4.1.4 LP como instrumento de trabalho	119
4.1.5 Mudanças após oficialização da LP	124
4.2 Entrevistas: Representações Sociais de formadores	129
4.2.1 Representações da formadora portuguesa	133
4.2.2 Representações da formadora brasileira	144
4.2.3 Representações do formador timorense	160
4.3 Convergências e divergências entre representações	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICES	201
Apêndice 1: Carta de autorização do MESCC	201

Apêndice 2: Termo de consentimento livre e esclarecido para formadores	202
Apêndice 3: Roteiro de entrevista.....	203
Apêndice 4: Termo de consentimento livre e esclarecido para formandos	204
Apêndice 5: Questionário	205

INTRODUÇÃO

A língua portuguesa (LP) ocupa atualmente posição de destaque no cenário mundial, sobretudo após a UNESCO reconhecer, em novembro de 2019, sua evidência global e introduzir uma data nos calendários oficiais para celebrá-la anualmente². Em decorrência desse fato, na primeira celebração histórica do Dia Mundial da Língua Portuguesa, em 5 de maio de 2020, discutiu-se a possibilidade de sua oficialização como idioma de trabalho das Nações Unidas, fato que sugere, mais uma vez, sua relevância em nível internacional. Ainda nessa ocasião, o então primeiro-ministro de Portugal, António Costa, legitimou sua relevância ao referir que se trata da “quarta língua mais falada no mundo, a mais falada no hemisfério sul, a quinta com maior número de utilizadores na Internet e a língua oficial e de trabalho em 32 organizações internacionais”³.

Com base nesses fatos recentes, é possível considerar que a agenda da LP, para além de se restringir a questões linguísticas e de difusão de sua literatura, ampliou-se e esse idioma passou a ser considerado importante aparato de relações político-diplomáticas. Podemos constatar ainda um movimento que insere atualmente a LP também na ciência e na tecnologia, se considerarmos a crescente oferta de cursos dessa língua em diversas universidades pelo mundo (FARACO, 2020). Além de sua crescente demanda institucional mundo afora, “Português, Língua de Cultura, Ciência e Inovação” foi tema de um dos painéis do Ciclo de Debates inserido nas comemorações do 5 de maio, em 2021⁴.

A projeção da LP no cenário internacional ganhou visibilidade com a criação, em 1996, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que tem como integrantes os países que compartilham o idioma como oficial: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e, mais recentemente, Guiné Equatorial. Um dos

² Anteriormente a esse reconhecimento oficial, o dia 5 de maio já havia sido instituído como Dia da Língua Portuguesa e da Cultura na CPLP durante a XIV Reunião Ordinária do Conselho de Ministros da CPLP, em 20 de julho de 2009.

³ Essa fala foi proferida na primeira cerimônia de comemoração do Dia Mundial da Língua Portuguesa, que ocorreu de forma on-line, e foi publicada no portal DW, disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/portugu%C3%AAs-como-l%C3%ADngua-oficial-da-onu-o-que-falta/a-53342899>.

⁴ Esse ciclo de Debates foi organizado pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e teve como tema central a “Promoção e Difusão da Língua Portuguesa: Estratégias Globais e Políticas Nacionais”. O evento contou com quatro sessões no total, entre os meses de abril e maio de 2021, ocorridos nos formatos presencial e online, com a apresentação de painéis e discussão em mesas-redondas, nos quais participaram Representantes dos Estados-Membros, dos Observadores Associados e Consultivos da CPLP e outras instituições da sociedade civil. O painel “Português, língua de cultura, ciência e inovação” a que me refiro está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E_ioZNH-PA8.

objetivos da CPLP – promover e difundir a língua portuguesa – tem sido desenvolvido por meio do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), principal instrumento de materialização dessa meta, e de políticas linguísticas implementadas pela “comunidade lusófona”, com iniciativas institucionais como as do Instituto Camões, de Portugal, e do Instituto Guimarães Rosa, do Brasil.

Embora a lusofonia seja considerada o elo entre os membros dessa comunidade, há que se ponderar a multiplicidade de representações sociais que suscitam desse termo como coletivo fragmentado. Para Martins (2004), o conceito de lusofonia remete a uma ideia de espaço de língua e cultura supranacional, que incide no equívoco do lusocentrismo. Enquanto a CPLP se caracteriza como espaço construído por uma ideologia de amizade mútua e cooperação entre seus membros, tendo na língua portuguesa o ponto comum de união, o que presenciamos é uma “comunidade pouco coesa e muito desigual, afectada por desequilíbrios demográficos, culturais e económicos flagrantes”. (MARTINS, 2004, p. 2).

Após mais de 500 anos de colonialismo europeu, marcado por guerras, danos ambientais, escravização, embates étnicos e linguísticos – para não dizer genocídio e glotofagia⁵ –, como pensar a (re)inserção da língua portuguesa nas ex-colônias de Portugal? Como falar em lusofonia em países como São Tomé e Príncipe, Moçambique e mesmo o Brasil, em que os índices de analfabetismo são altos e/ou estabilizados? (BAGNO, 2020). O português considerado como língua da paz, como muitos apregoam, é uma ilusão. É fundamental ressaltar que, como nos lembra Khan (2021, s/p), a língua portuguesa “[...] em primeiro lugar, foi uma língua – e é importante dizê-lo – de guerra, de combate, de domínio, de violação de espaço que não eram os nossos, de exploração e de hierarquização, não só racial, cultural, mas também humana [...]”. Portanto, “[...] não podemos encerrar-nos em romanticismos e nostalgias e poéticas da língua, porque essa língua é feita de vidas humanas e de vidas reais; é uma língua que hoje encerra desigualdades econômicas, políticas e sociais; é uma língua que é feita de racismo e de extremismos [...]”. (KHAN, 2021, s/p).

Com exceção do Brasil, sabemos que nos demais territórios do antigo império colonial o português é língua minoritária, então, como se sentir pertencente a uma irmandade lusófona, como pretende a CPLP, sem sequer conhecer a língua que os “une”? Falar em promoção da LP nesses

⁵ Glotofagia é um termo cunhado por Calvet (2005) para designar o processo de destruição de línguas, característica observada em territórios em que a classe dominante local, aliada e subordinada à classe dominante do país colonizador, passa a utilizar o idioma do colonizador. Essa seleção linguística ocorre por meio de decretos, ações políticas e sistema escolar.

ambientes é, no mínimo, uma questão complexa e que merece atenção individual. Na perspectiva de Bagno (2020):

Enquanto a *lusofonia* tiver como eixo essa língua *portuguesa* (e não brasileira, angolana, guineense, moçambicana, etc.), será difícil não entrever nela um projeto neocolonial, elitista, em que Portugal estaria no centro de uma “constelação” de países “lusófonos”. Buscar uma integração nesses moldes é, como já tenho dito, uma *ilusofonia*. (BAGNO, 2020, p. 267, grifos do autor).

O imaginário de um espaço lusófono homogêneo, que abrace uma identidade cultural lusófona compartilhada por uma comunidade, tem passado por um inadiável processo de reflexão crítica (MARTINS, 2004; FABRICIO, 2013; BAGNO, 2020; BASTOS; BRITO, 2020) e a necessidade de reinvenção do conceito de “lusofonia” é um fato; um conceito que passe pela ideia de descentramento e outramento (FABRICIO, 2013). Atualmente, pensar em um projeto lusófono que promova uma lusofonia democrática e pluricêntrica é, na visão de Bagno (2020), uma utopia em português, já que “como toda utopia, não tem como se concretizar, mas serve como estímulo para se traçar o horizonte de um mundo minimamente melhor.” (BAGNO, 2020, p. 268).

Sabemos que cada membro da CPLP teve uma trajetória única no processo emancipatório e de autodeterminação. Entretanto, como afirmam Severo e Silveira (2020), esses países compartilham projetos linguísticos semelhantes, ao valorizarem o português e o elevarem à condição de língua de prestígio, sobretudo nos ambientes educacionais. Essa língua, conseqüentemente, permeia as elites locais e lhes permite o acesso à internacionalização da ciência. Particularmente em Timor-Leste⁶, podemos citar um exemplo nítido dessa questão: aqueles que têm oportunidade, embarcam para países como Portugal ou Brasil para cursar uma graduação ou pós-graduação, evidenciando, assim, o capital simbólico que deriva da representação social de que o português naquele país é língua de prestígio.

Em 2002, com a restauração da independência de Timor-Leste e sua subsequente inscrição no “mundo lusófono” – já que o português se tornou uma das línguas oficiais e de instrução – o

⁶ A língua portuguesa, em ambas as variantes, português europeu e português brasileiro, admite o uso facultativo de artigo definido diante de alguns topônimos ou de antropônimos. Assim, o uso ou não é exclusivamente regional. No Brasil, geralmente, usa-se o artigo em posição anterior ao topônimo; já em Portugal, PALOP e Timor-Leste, esse recurso não é comum (por exemplo: em França, em Angola, em África, em Timor). Tendo em vista que esta pesquisa foi realizada em Timor-Leste, com participantes timorenses, optamos por utilizar a forma referida por esse grupo social para designar sua própria nação. Podemos dizer que essa escolha parte, também, de um viés metodológico de pesquisa qualitativa, pois pretendemos dialogar **com** os participantes, e não **por** eles ou **sobre** eles.

país teve que lidar com questões de natureza diversa. Destaco, nesse sentido, o desafio de se ensinar e aprender a língua portuguesa, considerando o contexto pós-guerra⁷ em que os timorenses se encontravam nesse momento da história do país. Para contornar esse obstáculo, convênios de cooperação internacional foram estabelecidos, sobretudo com Portugal e Brasil. Em 2004, por meio do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP), o Brasil passou a enviar anualmente professores de diversas áreas do conhecimento, visando fomentar a língua portuguesa nos ambientes educacionais.

Em 2013, após minha primeira experiência com ensino de português como língua não materna, senti-me motivada a seguir nesse caminho e candidatei-me a uma das vagas para docente do PQLP, por meio do edital de chamada pública nº 76/2013, e fui selecionada para integrar o Programa. Assim, em maio de 2014, iniciei uma trajetória pessoal e profissional em Timor-Leste, que resultou na motivação para que eu delineasse esta pesquisa de doutorado.

Preciso evidenciar que em Timor-Leste me senti profundamente acolhida e atravessada pelo país, pelas pessoas, pela cultura. Minha primeira reação ao entrar em contato com um lugar completamente desconhecido foi a de observar. Assim, com um olhar aguçado para a realidade timorense, sempre observei as situações cotidianas com muita atenção e cautela. Ao me deparar com situações não familiares, buscava dar sentido a objetos e práticas inerentes a essas situações, ou seja, era, no sentido proposto por Moscovici (2015, p. 58) em sua TRS, “um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade”. É possível dizer que minhas trocas, de início, eram incompletas, mas com o tempo, por estar imersa no mundo de Timor-Leste, foi possível absorver representações sociais que eram vigentes naquela comunidade. A convivência e as relações cotidianas puderam codificar, por meio da reprodução inconsciente, minhas práticas, tornando-as familiares. Com o tempo, percebi que diversas representações sociais já mediavam minha convivência com os timorenses. Um exemplo disso foi quando percebi que eu havia incorporado à dinâmica de minhas relações sociais o cumprimento específico daquela sociedade e me flagrei levando a mão em direção ao coração depois de um frouxo apertar de mãos. Um gesto, que no início me causou certo estranhamento, tornou-se familiar no desenvolvimento de práticas sociais de interação, demonstrando que a mudança só emerge com o surgimento de anomalias.

⁷ A descrição do contexto mencionado será aprofundada no Capítulo 1 desta tese.

Muitas descobertas como essa foram fundamentais para que eu fosse construindo minhas representações sobre Timor-Leste, sobre timorenses e, principalmente, sobre a língua portuguesa nesse ambiente. Durante pouco mais de um ano de convivências, tanto em situações cotidianas, como em ambientes formais de ensino no país, o que mais me causava estranhamento era a (não) presença da língua portuguesa naquela meia ilha. Nos corredores das universidades, restaurantes, comércio, dentre outros ambientes comuns, ouvia-se ora o tétum, ora o indonésio, ou ainda um tétum recheado de *bahasa*⁸. A língua tétum-praça⁹ (em tétum: *tetun-prasa*), que transita com maior intensidade e naturalidade em Timor-Leste, sobretudo na capital Díli, embora seja uma língua de origem austronésia, possui, além das contribuições malaias¹⁰, muito do léxico do português, mesmo que com a grafia adaptada¹¹. Compreendemos que essa similaridade entre as duas línguas seja uma característica que não ultrapassa o plano linguístico, pois cada uma tem sua história, seu papel na sociedade e seu grupo de falantes. Nesse sentido, podemos afirmar que a língua portuguesa tem um valor afetivo e identitário para a população? Que representações sociais suscitam dessa língua, sobretudo nos ambientes de ensino? Questões como essas me instigaram a propor este trabalho, o qual visa compreender que representações sobre a língua portuguesa podem ser identificadas em Timor-Leste e como elas se refletem na esfera educativa do país.

Tendo esse panorama em mente, desloquei-me pela segunda vez, em agosto de 2019, a Timor-Leste, com dois objetivos claros: colaborar com o Centro de Língua Portuguesa (CLP) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) e produzir dados para a minha pesquisa de doutorado. O contexto era outro e algumas impressões resgatadas da primeira imersão já não faziam tanto sentido; tais percepções apontam para o caráter dinâmico das representações sociais. Algumas observações foram registradas em notas de campo, as quais trago a título de ilustração: “Tenho sentido falta de ser inesperadamente interpelada com um *baa ne'ebé?* (em português: aonde vai?) pelos meus vizinhos e colegas, ou de ser abordada com um uníssonos *malae* (em português: estrangeiro), enquanto atravesso a rua para ir ao mercado. Aliás, o trânsito anda caótico,

⁸ *Bahasa* é um termo em malaio e indonésio para designar “língua”. Entretanto, em Timor-Leste, usam-no informalmente para se referirem à língua indonésia.

⁹ A partir deste ponto, usaremos apenas “tétum” para nos referir ao “tétum-praça”, utilizado como língua franca no país.

¹⁰ A língua malaia, oficial da Malásia, de Singapura e de Brunei, é mutualmente inteligível com o indonésio, língua franca da Indonésia e também falada em Timor-Leste.

¹¹ O Instituto Nacional de Linguística (INL) de Timor-Leste estabeleceu, em 2002, uma ortografia padronizada para o tétum-praça, em que as palavras derivadas da língua portuguesa passaram por um processo de transliteração: educação -> edukasaun; chave -> xave; projeto -> projetu; religião -> relijiaun; tem que -> tenke etc.

perdemos carros de vista, e eles não se resumem mais a um amontoado de *kareta estado* (em português: carro do governo)”.

A primeira ideia foi conduzir a produção de dados no Departamento de Língua Portuguesa (DLP) da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da UNTL, única universidade pública do país, dada a conveniência de já atuar nesse ambiente e de já estar familiarizada com parte dos docentes. Entretanto, decidi me afastar do núcleo UNTL, já que se trata de uma instituição difusora de representações sociais que preconizam a LP. Esse posicionamento pode estar fundamentado no fato de o Liceu (atual *campus* da FEAH) ter sido fundado na época de Timor Português¹², instituição na qual encontramos, atualmente, grande quantidade de portugueses atuando tanto no corpo docente como na administração. Por esses motivos, a UNTL é considerada hoje a instituição responsável por formar a elite intelectual do país.

Diante desses fatores, interessei-me por realizar uma investigação com docentes aprendentes de LP que atuam em universidades que se distanciam territorial, ideológica e simbolicamente da UNTL, a fim de compreender representações sociais desse público sobre a língua portuguesa nesses ambientes. A opção pelo ensino superior se dá por três razões: (i) incluir a geração que viveu a época da incursão indonésia e que, de certa forma, passou pela transição política e, sobretudo, linguística; (ii) considerar que o ensino superior é espaço de desenvolvimento de princípios; e (iii) investigar o ensino superior implica depreender as causas das representações sociais, enquanto o ensino básico implicaria estudar seus efeitos.

Para tanto, definimos que os dados seriam gerados no âmbito do programa Curso de Língua Portuguesa nas Instituições de Ensino Superior Privadas (IESP) de Timor-Leste, vinculado ao Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura (MESCC) desse país. Esse projeto visa oferecer conhecimentos em língua portuguesa, por meio de formação continuada, a professores universitários de diversas áreas para que eles possam ensinar suas unidades curriculares¹³ em LP. Dessa forma, mantive minha investigação em Díli, capital de Timor-Leste, local com o qual já possuía familiaridade.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como foco o ensino-aprendizagem de português como língua não materna em cursos de capacitação para docentes de Instituições de Ensino Superior

¹² Termo utilizado para se referir à época em que Timor-Leste era colônia de Portugal.

¹³ Em Timor-Leste, a expressão “unidade curricular” é equivalente ao termo “disciplina” no Brasil, isto é, área do conhecimento que é objeto de ensino escolar.

Privadas em Timor-Leste, com vistas à promoção desse idioma no contexto acadêmico. Considerando essa conjuntura, propomos como objetivo geral identificar e analisar representações sociais sobre a língua portuguesa no ensino em contexto de Timor-Leste. Como objetivos específicos, destacamos:

1. Identificar representações sociais sobre a língua portuguesa por meio das vozes de professores do ensino superior, aprendentes de português (formandos);
2. Identificar representações sociais sobre a língua portuguesa por meio das vozes de professores de português (formadores);
3. Compreender a relação entre representações sociais de formandos e de formadores sobre a língua portuguesa em Timor-Leste, identificando convergências e divergências.

A partir desses objetivos, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que representações sobre a língua portuguesa podem ser apreendidas dos ambientes de ensino a partir das vozes de professores do ensino superior, aprendentes de português (formandos)?
2. Que representações sobre a língua portuguesa podem ser apreendidas dos ambientes de ensino a partir das vozes de professores de português (formadores)?
3. Que relações podem ser estabelecidas entre representações sociais de formandos e de formadores sobre a língua portuguesa em Timor-Leste?

Por meio desta pesquisa, conduzida sob perspectiva qualitativa e de base etnográfica em relação a sua natureza, pretendemos contribuir para expansão do debate sobre a língua portuguesa no mundo asiático, mais especificamente em Timor-Leste. Nossa intenção é identificar, mapear e descrever convenções em constante transformação, presentes no universo consensual de timorenses. Para tanto, utilizamos como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici, a qual se propõe a explicar e compreender a realidade social de um grupo, considerando a dimensão histórico-crítica dos sujeitos.

Em relação à organização da tese, ela será composta por 4 capítulos. No Capítulo 1, apresentamos um esboço histórico do percurso da língua portuguesa em Timor-Leste. Para tanto, abordamos itens relacionados a primeiros contatos entre portugueses e nativos da ilha de Timor,

citamos a presença discreta da LP durante o período de Timor Português – principalmente por razões religiosas – e mencionamos a criação das primeiras escolas e, conseqüentemente, a formação da elite intelectual e política, que culminaria no breve momento de independência em 1975. Em seguida, abordamos alguns fatos, ocorrências e aspectos envolvendo os 24 anos que caracterizam o período de desterritorialização¹⁴ pelo governo indonésio, que foi, por um lado, uma cruel tentativa de *indonesiação* do povo timorense, e, por outro, uma árdua comprovação do potencial de resistência dessas pessoas. Por fim, descrevemos o processo de autodeterminação da nação timorense, conquistada por meio da restauração da independência do país em 2002, passando por questões de natureza linguística – como a definição das línguas oficiais, a elaboração dos currículos e a formação de professores – até chegar à situação atual.

No Capítulo 2, abordamos o referencial teórico que embasa a análise dos dados: a Teoria das Representações Sociais, cunhada por Serge Moscovici. Com isso, justificamos nossa escolha ao tensionarmos os fundamentos da teoria e a tradição das práticas orais que compõem o universo consensual em Timor-Leste. Além disso, mencionamos quais foram as inspirações para que Moscovici pensasse uma teoria que se insere na Psicologia Social, mas que flerta com conhecimentos outros, fazendo com que ela não seja um paradigma solitário. Por fim, evidenciamos as principais categorias e noções que subjazem ao fenômeno das representações sociais.

No Capítulo 3, traçamos sucintamente um histórico do fazer pesquisa em Linguística Aplicada, apontando o paradigma sob o qual esta pesquisa se apoia. Além disso, indicamos o método que orientou esta pesquisa, bem como os caminhos percorridos até chegar à geração dos dados. Por fim, apresentamos o contexto da pesquisa, introduzindo o Programa selecionado, os participantes envolvidos e os instrumentos utilizados.

No Capítulo 4, apresentamos a categorização, discussão e análise de dados provenientes de questionários aplicados a professores de universidades privadas de Timor-Leste aprendentes de português e a discussão e análise dos dados gerados por meio de entrevistas realizadas com formadores que lecionam a LP a esses professores universitários. Esses dados foram gerados no âmbito do programa Curso de Língua Portuguesa nas Instituições de Ensino Superior Privadas de

¹⁴ Apesar de muitos pesquisadores utilizarem expressões como “ocupação indonésia” ou “invasão indonésia”, nossa escolha pelo termo “desterritorialização” se deu pelos dois sentidos que o termo invoca: um político (concreto) e outro cultural-subjetivo (simbólico/psíquico).

Timor-Leste, vinculado ao Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura, do governo timorense. Por meio desse procedimento, iniciamos a identificação e análise das representações sociais manifestadas nas respostas dos participantes deste estudo.

Por último, trazemos algumas considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

CAPÍTULO 1

TIMOR-LESTE E A CIRCUM-NAVEGAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Nos apontamentos introdutórios, discutimos a questão da lusofonia, compreendida por uma perspectiva crítica, e definimos os principais elementos que delimitam o problema e os objetivos desta pesquisa, enunciando a relação entre o objeto, a teoria e o método. Constatamos a importância do problema apresentado e justificamos sua relevância para o desenvolvimento do campo de investigação dos estudos da Linguística Aplicada. Neste capítulo, propomo-nos a elaborar uma reflexão que permita evidenciar a relação entre a história (oral e escrita) e a língua portuguesa nos diferentes contextos que antecederam e sucederam a constituição do Estado-Nação Timor-Leste.

Diante de uma conturbada trajetória histórica, a nação timorense emerge como país autônomo mediante a restauração de sua independência em 2002. Após mais de 400 anos de colonização portuguesa, 24 anos de desterritorialização por militares indonésios e dois governos transitórios administrados pela Organização das Nações Unidas (ONU), nasce o 191º membro da ONU. Assim, Timor-Leste adentra o século XXI entre fatos, que tornam o seu processo de construção do Estado-Nação nebuloso aos olhos da comunidade internacional.

Nessa medida, novas perspectivas são desenvolvidas entre paradoxos historiográficos conforme giramos o caleidoscópio teórico. Ao longo deste capítulo, pretendemos, por meio de um estudo sócio-histórico, descrever e discutir condições políticas e ideológicas atribuídas à LP nos distintos momentos que o país vivenciou. Desde a submissão colonial até o pós-independência, a jornada da língua portuguesa tem passado por um processo de circum-navegação¹⁵. Como o mar, a LP está em constante movimento, ora calma (*tasi maus*), ora revolta (*tasi si'ak*)¹⁶. Essa oscilação atribuída à língua portuguesa em Timor-Leste pode estar associada à sua transformação incessante, que caminha para a emergência de uma variante timorense. Os diferentes olhares lançados sob a

¹⁵ A noção de circum-navegação tem inspiração na produção literária e teórica do escritor timorense Luís Cardoso de Noronha, especificamente na obra “O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação” (2013). Nela, o intelectual produz uma narrativa sobre a história violenta da evolução política e cultural do território timorense pelo discurso literário.

¹⁶ De acordo com Costa (2001, p. 312), em Timor-Leste os adjetivos “manso” e “revolto”, que descrevem o estado do mar, se estabelecem pela “diferença entre *tasi feto* e *tasi mane*, porque o mar do norte é manso e navegável, ao passo que do sul é mais bravo e perigoso para navegação”. Essa relação entre *feto* (em tétum, mulher) e *mane* (em tétum, homem) atribui ao mar características psicológicas e comportamentais oriundas das relações de gênero.

história de Timor-Leste deram margem para uma diversidade de perspectivas narrativas, que promovem, atualmente, distintas reflexões entre língua e história.

Uma hipótese para pensarmos esse perspectivismo teórico encontra-se na potência que a cultura oral exerceu e ainda exerce sobre a produção simbólica e material no cerne das manifestações socioculturais, já que, em Timor-Leste, as narrativas cosmogônicas¹⁷ são imensamente valorizadas. Isso porque constituem, em sua grande parcela, as representações sociais dos timorenses. Essas narrativas que são invocadas em forma de conto, lenda, fábula e mito sustentam práticas sociais que atualizam o passado no presente através da língua(gem). Assim, é de extrema importância “acentuar que as culturas e tradições orais exprimem a ‘memória do povo’ e permitem uma estreita relação com o passado”. (PAULINO, 2017, p. 157).

Além desses usos, há que se considerar o que Cavalcante (2020, p. 172) menciona:

[...] nas diversas etnias timorenses, a oralidade não se restringe ao campo prosaico, ao coloquial da fala, muito pelo contrário, a tradição oral poética e ritualística está presente nas mais diversas práticas culturais e no dia a dia, desde os rituais de nascimento, de trabalho, de casamento, de morte e outros diversos.

Uma segunda hipótese para a pluralidade teórica sobre Timor-Leste emerge com o seguinte paradoxo: a pequena extensão geográfica de seu território¹⁸ não limitou a amplitude sociocultural do país. Se localizarmos tal fenômeno no campo da reflexão sobre Linguística Aplicada, esse paradoxo ganha densidade ampliada na medida em que se evidencia a relação entre língua e sociedade. Essas dimensões culturais e sociais que se manifestam pela oralidade criam perspectivas plurais que contrastam com matizes acinzentadas, características do resgate da memória. A relação entre a materialidade e a abstração produz um universo nebuloso que se forja entre os elementos da realidade e “o exuberante universo mágico em que se move o povo timorense e que em grande medida alimenta a sua literatura oral.” (AGUALUSA, 1997, p. 8).

Por se tratar de um país com uma história peculiar entranhada em disputas geopolíticas¹⁹, não há uma historiografia consistente sobre a constituição do seu passado. Segundo Paulino (2017, p. 157), “a história de Timor ainda não está feita no seu ‘todo’ em obras literárias e diversos campos

¹⁷ As cosmogonias são histórias ou mitos sobre a criação do universo, o sentido da vida humana e as relações com entidades sobrenaturais, divinas ou simplesmente não-humanas. O termo “cosmo” faz referência ao universo, e “-gonia” a uma ideia de geração ou criação.

¹⁸ O território timorense tem 14.874 km² e, atualmente, 1,293 milhão de habitantes.

¹⁹ Reflexões relacionadas a essas disputas serão desenvolvidas com mais detalhes nas próximas seções.

do saber; conseqüentemente, ainda é desconhecida – desde o tempo colonial até a pós-independência”.

No contexto em que a riqueza do universo mágico da cultura oral é manifestada pelo registro memorialista, a escrita se torna um exercício de resistência. Essa forma de expressão gráfica vem sendo utilizada para materializar a autonomia ontológica de um povo, que por anos lutou para se firmar como Estado-Nação. Esse fenômeno ontológico pode ser verificado nas manifestações jurídicas (constituição), literárias (obras de autores timorenses, como Luís Cardoso de Noronha, Abé Barreto, Fernando Sylvan, Francisco Borja da Costa etc.), linguísticas (dicionários produzidos por timorenses, como Luís Costa, Benvinda Lemos Oliveira), políticas (discursos de figuras públicas, como José Ramos-Horta, Xanana Gusmão, Padre Carlos Filipe Ximenes Belo, Roque Rodrigues, Mari Alkatiri), dentre outras.

Isso não implica que tecemos um elogio cego ao logocentrismo, associando hierarquias entre a cultura oral e a escrita. Essa hierarquia está baseada em uma estrutura que reconhece ambas as culturas como produtos da linguagem verbal, com a implicação de que o oral se manteria em um nível inferior à escrita. Nesse sentido, a predominância da oralidade inerente às línguas autóctones de Timor-Leste, com exceção do tétum-praça²⁰, é uma das características que atribuíram à língua portuguesa a condição de língua da escrita nessa sociedade. Conseqüentemente, observamos que as línguas nacionais timorenses ocupam o lugar de língua de mediação no processo de ensino e aprendizagem do português. Assim, concordamos com Camargo e Guimarães (2021, p. 474) que “a hierarquização linguística historicamente presente no cenário timorense — que tem sua origem no processo colonizatório — endossa, nos ambientes de ensino, a dicotomia da escrita *versus* oralidade”. É importante mencionar que, no decorrer da história timorense, houve uma sucessão de acontecimentos que fizeram com que o tétum sofresse diversas transformações e prevalecesse como idioma hegemônico em detrimento das demais línguas autóctones, deixando transparecer uma hierarquia linguística também entre as línguas nacionais.

Para a Teoria das Representações Sociais, lente teórica e analítica adotada para esta tese, existem dimensões que ultrapassam a linguagem verbal, como a imagética, a gestual e a musical, as quais, em conjunto, sustentam a constituição das representações sociais. Sob essa perspectiva, compreendemos que a hierarquia entre oralidade e escrita pode ser dissolvida. Se entendermos que

²⁰ Apesar de o tétum-praça ser, atualmente, uma língua descrita, os trabalhos que padronizam sua ortografia foram finalizados pelo Instituto Nacional de Linguística (INL) apenas recentemente, entre os anos de 2001 e 2002.

essas dimensões são inseparáveis, ampliamos nossa concepção da constituição do universo cultural timorense, pois as representações sociais emergem da relação entre a cultura verbal e as demais na imanência da vida.

Outro alerta importante é reforçar a necessidade de compreendermos a historiografia com cuidado estrito, pois os timorenses esquivam-se da escrita de sua história por outros povos em sua totalidade, já que, mesmo sabendo que alguns seguem à risca os preceitos éticos da integridade intelectual, muitos esforçam-se em riscar essa história do mapa com a tenacidade bárbara dos colonizadores tardios. No impasse, a estratégia do risco da escrita pode ser a solução para um mal-estar da civilização timorense, pois, em um país em que a construção historiográfica é recente, “o passado é um tempo em combustão, frágil, volátil, que rapidamente se consome.” (AGUALUSA, 1997, p. 7).

É na volatilidade de um passado frágil, que emerge na fissura temporal do contemporâneo, que será pensado o ensino da língua portuguesa em Timor-Leste, um país que ainda não define claramente “as fronteiras entre mito e realidade, estória e História, entre o sonho e a vida” (AGUALUSA, 1997, p. 7).

Nas próximas seções, trataremos com mais atenção dos acontecimentos, em três principais períodos, que fizeram com que a língua portuguesa viajasse em águas inquietas, transformando-se ela própria e modificando as representações sociais que por Timor-Leste passeiam.

1.1 O aroma das palavras: a ilusotopia dos liurais

Como abordaremos um pouco adiante, podemos considerar que um dos primeiros aromas que a ilha exalou foi o sândalo. Muito antes de seu cheiro atrair os portugueses, uma pluralidade linguístico-cultural já se manifestava naquele território, que seria denominado ilha de Timor. Segundo Hull (2002), as primeiras migrações ocorreram a partir de 2000 a.C. por povos falantes de línguas papuas, oriundos de ilhas próximas à Nova Guiné. Posteriormente, por volta do ano 1000 d.C., povos das ilhas Tukang Besi, Buton e Muna invadiram Timor, infiltrando uma bagagem linguística austronésia.

Até o século XV, a confluência desses povos dividiu a ilha de Timor em 60 pequenos reinos, agrupados em duas confederações, a saber: a dos Belos (a leste) e a do Servião (a oeste) (FIGUEIREDO, 2004). Esses reinos eram governados por *liurais*, os quais eram pertencentes a

famílias nobres e eleitos pelos seus iguais e descendentes. A partir desses agrupamentos, destacamos o surgimento do multilinguismo. Atualmente, o número de línguas autóctones identificadas e faladas em Timor-Leste varia consideravelmente, oscilando entre 31 (DURAND, 2011) e 15 (HULL, 2002) grupos etnolinguísticos. Thomaz (2002) justifica essa discrepância em função do critério utilizado para distinguir entre línguas e variantes dialetais da mesma língua.

No ano de 1512, aparece a primeira menção a Timor feita pelos portugueses, quando o cartógrafo Francisco Rodrigues, no intuito de representar graficamente o arquipélago da Insulíndia, faz referência à ilha “onde nasce o sândalo” (LOUREIRO, 2001). Tamanha era a força da representação social e econômica dessa especiaria, que Camões, no Canto X de Os Lusíadas, menciona “ali também Timor, que o lenho manda Sândalo salutífero e cheiroso”. Além deste, a existência de outros produtos de valor também chamou imediatamente a atenção dos portugueses. Essa motivação, além do fato de terem lá encontrado habitantes pagãos, permitiu que esses povos estabelecessem contato permanente. Assim, os contatos linguísticos se iniciaram, tendo como principais caminhos o comércio e a incursão missionária. É importante ressaltar a relevância da Igreja Católica nesse período. Foi por meio dela que Portugal estreitou as relações com os nativos da ilha, além de terem lá construído escolas que foram cruciais para que o processo de aculturação ocorresse.

O início da missionação de Timor é atribuído ao frade dominicano António Taveira, logo em 1556 (LOUREIRO, 2001). Apesar de o reino de Silabão ter sido o primeiro a passar pelo processo de conversão ao cristianismo, pelo frei Cristóvão Rangel, o reino de Mena, a partir de 1641, foi o principal centro de disseminação do catolicismo, ambos localizados na parte oeste da ilha (FIGUEIREDO, 2004). Assim, o animismo que predominava até então, manifestado de diferentes formas, sobretudo pelo culto aos antepassados nas chamadas casas sagradas (em tétum, *uma lulik*), foi-se combinando com as crenças propostas pela Igreja Católica durante séculos.

Esse movimento de aproximação dos nativos aos dogmas portugueses colaborou para que a língua portuguesa despontasse progressivamente no território. A catequização como dispositivo político, por meio da qual os dominicanos articulavam a necessidade de dominar a alma e o corpo do nativo, ocorreu pela disseminação desse idioma. Dessa forma, as primeiras representações sociais sobre o imaginário dos futuros timorenses começaram a emergir naquela amálgama cultural.

Embora a cristianização tenha começado na parte ocidental da ilha de Timor, a autoridade de Portugal nessa região foi sempre reduzida e a relação com esses povos mais distante. Esse distanciamento pode ter se dado pelo fato de haver, simultaneamente no mesmo espaço, outra colonização em processo: a holandesa²¹. Num primeiro momento, os povos autóctones haviam permitido a construção de um forte português em Lifau e um entreposto holandês em Kupang. Entretanto, para além do bom convívio, os nativos “jamais aceitariam que algum dos dois interviesse no governo do seu país” (DURAND, 2010, p. 61).

Podemos dizer que a colonização portuguesa ocorreu oficialmente apenas no início do século XVIII com o envio do primeiro governador português à ilha, António Coelho Guerreiro, instituindo certo controle político-administrativo (DURAND, 2011; FIGUEIREDO, 2004). Essa medida foi um pedido dos padres dominicanos, os quais objetivavam evitar uma invasão e um confronto com o calvinismo holandês. A partir dessa decisão, os portugueses, que já vinham interferindo na política interna da ilha, dão início ao sistema de protetorado²². Pouco depois, em 1769, são obrigados a transferir sua capital para Díli, a leste da ilha.

Mais tarde, em 1859, houve, finalmente, o estabelecimento de um tratado que delimitava as fronteiras entre os dois colonizadores. Assim, a Holanda tomou a parte ocidental da ilha de Timor, e Portugal, a parte oriental. Segundo Felgas (1956), esse tratado foi resultado de acordos de paz iniciados em 1661, mas que ganharam força apenas entre 1848 e 1851, culminando efetivamente no tratado de 1859.

Em meados do século XX, embora a ocupação de portugueses e holandeses parecesse pacífica, e a convivência com os demais sugerisse certa harmonia, muitas questões preocupavam os nativos da ilha. Desse descontentamento, emergiu uma revolta, que foi iniciada por D. Boaventura, um *liurai* do reino de Manufahi, e que, portanto, ficou conhecida como a Revolta de Manufahi (ou Guerra de Manufahi). A partir deste, outros reinos foram mobilizados e a revolta se ramificou por toda a metade oriental da ilha, prolongando-se de 1911 a 1912 (BELO, 2012).

Muitas razões são apontadas para a emergência dessa revolta. Figueiredo (2004, p. 520) destaca o “imposto e todas as medidas administrativas que se apresentavam contra os interesses, a

²¹ Os holandeses chegaram na ilha de Timor em 1595, estabeleceram-se na parte oeste e iniciaram um conflito pela divisão do território, culminando, posteriormente, na divisão Timor-Leste e Timor Ocidental.

²² Um protetorado é um território ou país que possui certos atributos de Estado independente, mas que está subordinado a uma potência que decide sua política externa e tem a obrigação de o proteger e, às vezes, controla internamente seu governo, seu judiciário e suas instituições financeiras.

autoridade e a influência dos potentados locais”. A esses motivos, o autor acrescenta “o facto de nem sempre [os nativos] terem sido tratados com justiça, a deficiente ocupação militar, as promessas e a instigação vindas da outra parte da ilha, etc.” (FIGUEIREDO, 2004, p. 520).

Segundo Belo (2012), a Revolta de Manufahi foi interpretada como a última grande insurreição contra o domínio português em Timor. Entretanto, não existem arquivos e documentos que expliquem os objetivos da revolta pela perspectiva timorense, tendo em vista que as explicações históricas sobre o evento foram elaboradas pelas fontes institucionais do colonizador português. Por esse motivo, a visão colonial e imperial a que temos acesso “minimiza a história da guerra de Manufahi, desvalorizando a valentia heroica de D. Boaventura e seus respectivos aliados, substituindo-os por heróis portugueses como herói de Manufahi” (PAULINO, 2012, p. 3). O silenciamento da história pela perspectiva timorense promove uma distorção, tanto para criação de falácias coloniais com elogio de heróis e vultos portugueses, quanto para a exaltação romântica e imaginária sobre D. Boaventura.

Para que as insurreições manifestadas pelo exemplo de Boaventura fossem sufocadas, a estratégia colonial foi alfabetizar, por meio de instituições educacionais, uma elite timorense. A presença do colonizador já não se fazia mais necessária pela violência física de tropas militarizadas. Assim, com a derrota de D. Boaventura e correligionários, o poder político português passou por ascensão e, por consequência, a LP foi alçada ao papel de idioma da administração, fato que impulsionou sua difusão em território timorense. Com o passar do tempo, de “língua clerical, administrativa e de cultura” (BRITO, 2010, p. 183), a LP tornou-se, também, de escolarização.

É importante ressaltar que o processo de escolarização em Timor-Leste ocorreu durante muito tempo seguindo um viés religioso: foi iniciado pelos dominicanos, teve grande participação das madres canossianas e, por fim, marcado pela presença dos jesuítas (CAVALCANTE, 2020). Entretanto, a constituição educacional dos timorenses, que teve início com as missões católicas, foi formalizada somente entre 1859 e 1863, com a construção de um colégio, destinado aos filhos dos *liurais*. Embora o multilinguismo fizesse parte das práticas sociais daquela população, Cavalcante (2020) informa que o português foi a língua utilizada no sistema educacional durante aquele período.

Dessa forma, com a educação disponível apenas a uma pequena parcela da sociedade, grande parte da população se manteve sob baixos níveis educacionais, o que favoreceu o grande

índice de analfabetismo. Assim, os timorenses não eram estimulados a questionar o processo predatório da colonização portuguesa (BELO, 2012). Como consequência, a utilização da LP na formação cultural e intelectual das principais lideranças timorenses impulsionou e fortaleceu a materialidade das representações sociais provenientes da cultura portuguesa. Nas palavras de Cardoso (1997, p. 11), o colégio de Soibada “era uma escola frequentada sobretudo por filhos de liurais que, subtraídos ao seu meio nativo e insubmisso e depois de catalogados como instruídos, passaram a ser o instrumento de divulgação da língua, cultura e religião portuguesas”.

Em face dessa formação educacional evidentemente excludente e de todo sistema colonizador em processo, muitos timorenses encontravam-se insatisfeitos. Em 1959, observa-se, então, um movimento contra os militares e as autoridades portuguesas, que ficou conhecido como a Revolta de Viqueque. Sob o ponto de vista político, essa revolta foi, por um lado, um movimento de tentativa de integração à Indonésia, que desestabilizou o território; por outro, os timorenses consideram que tenha sido um movimento de origem nacionalista a fim de destruir a base colonial portuguesa em Timor (PAULINO, 2012). Durand (2011) avalia que, após esse acontecimento, foi surgindo nos timorenses uma certa consciência política, o que implicaria, mais tarde, na articulação de alguns partidos políticos.

Além das insurgências internas que assolaram a vida política timorense, o grande acontecimento que transformou o destino do território foi a Revolução dos Cravos, em maio de 1974. Essa Revolução trazia em seu cerne os pressupostos da liberdade e da luta anticolonial, que, com a derrubada do regime salazarista, permitia que todas as colônias portuguesas liderassem seu processo de autonomia política. Essa fissura temporal de um histórico colonial recorrente na ilha de Timor foi o fator propulsor para a criação de alguns partidos. De acordo com Cunha (2001), as características e projetos políticos dos principais partidos eram:

- A UDT (União Democrática Timorense) defendia em seu manifesto o direito à autodeterminação, mas de forma submissa à Portugal. Logo, o processo de integração ocorreria de forma paulatina a partir do momento em que a comunidade de Timor-Leste apreendesse a língua portuguesa;
- A ASDT (Associação Social Democrática Timorense), que mais tarde passou a se chamar FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente), defendia o direito à independência, combatendo o neocolonialismo, além de propor o desenvolvimento de uma

política de cooperação com outros países, mas visando e preservando os interesses dos timorenses;

- A APODETI (Associação Popular Democrática Timorense) propunha a integração do território timorense à República da Indonésia e o ensino obrigatório da língua desse país, tendo em vista que, em sua análise política, os partidários declaravam o abandono do território timorense por Portugal, a incapacidade econômica e a inviabilidade de uma gestão autônoma frente aos interesses da Indonésia.

No início dos anos 1970, a formação de grupos de líderes políticos foi determinante para que surgisse um movimento pró independência em Timor-Leste. Esses mesmos líderes, inclusive, tornaram-se os primeiros educadores populares do país e foram responsáveis pela campanha de alfabetização, ocorrida entre 1974 e 1975. Silva (2011) aponta, em sua tese, a existência de dois grupos: o Grupo de Discussão Anticolonial (AIDG), em Timor – cujas figuras-chave foram Nicolau dos Reis Lobato, Justino Mota, Marí Alkatiri e José Ramos Horta – e um grupo clandestino de estudantes universitários timorenses em Portugal. Dentre os expoentes deste último, Silva (2011) destaca António Carvarinho (Mau Lear), Abílio Araújo, Vicente Reis (Sahe), Justino Yap e Hamis Bassarewan (Hata). Pouco depois, esse último grupo acabou mobilizando outros estudantes timorenses simpatizantes da causa anticolonial e ocupou a Casa de Timor, renomeando este centro cultural para Casa dos Timores. De acordo com Silva (2011, p. 73),

O AIDG de Nicolau Lobato e os estudantes da Casa dos Timores formaram o embrião da liderança da FRETILIN, tornando-se os pais e mães espirituais da resistência timorense contra a ocupação indonésia. Eles se inspiraram principalmente em duas fontes diversas: os ensinamentos sociais da Igreja Católica e o trabalho popular de educação anticolonial do MRRP.²³

O mencionado MRRP refere-se ao Movimento Re-Organização do Partido do Proletariado (MRPP), um Partido Comunista maoísta fundado em Portugal como alternativa ao partido comunista de alinhamento soviético, o Partido Comunista Português (PCP). Foi por meio do MRRP que os estudantes da Casa dos Timores conheceram Amílcar Cabral do PAIGC, o que lhes

²³ Traduzido de: The AIDG of Nicolau Lobato and the Casa dos Timores students formed the embryo of the FRETILIN leadership, becoming the spiritual fathers and mothers of the Timorese resistance against the Indonesian occupation. They drew their main inspiration from two diverse sources: the social teachings of the Catholic Church and the popular anti-colonial education work of the MRRP.

levou a conhecer os métodos de alfabetização de Paulo Freire e os movimentos anticoloniais na África.

Os membros do AIDG, segundo Silva (2011), pertenciam a famílias distintas que tinham ligações com a Igreja Católica ou com a administração colonial. Nesse sentido, tanto os vínculos familiares como o acesso ao ensino formal nas escolas católicas e no Liceu Dr. Francisco Viera Machado foram fundamentais para o desenvolvimento social e crítico desse grupo privilegiado. Similarmente a esse caso, consideramos que o grupo da Casa dos Timores também desfrutava de certos privilégios, dada a quantidade reduzida de pessoas que conseguiam uma bolsa de estudos, ou que dispunham de condições próprias, para cursarem ensino superior em Portugal. Em outras palavras, as elites que foram educadas só foram capazes de produzir discursos revolucionários porque foram alfabetizadas em português e tiveram acesso a algumas das grandes ideias políticas da época, como o nacionalismo, o colonialismo e o anticolonialismo, o socialismo africano, o marxismo e a teologia da libertação da América Latina.

Em meio a essa conjuntura, aproximadamente um ano após a queda do regime de Salazar, em Portugal, e a libertação das colônias africanas, iniciavam-se as negociações relacionadas ao processo de descolonização de Timor-Leste. Entretanto, por mais que os grupos políticos formados desejassem certa mudança para o futuro e, principalmente, a emancipação de Timor-Leste, o consenso da disputa geopolítica era que eles não possuíam condições efetivas para promovê-la, já que os partidos não apresentavam um alinhamento político-ideológico entre si que fosse capaz de sustentar a autodeterminação do país. À falta de unidade política, acrescentamos as consequências da atitude negligente do governo português em omitir informações sobre Timor-Leste à ONU, que condenava o colonialismo e incentivava as metrópoles a estimularem o desenvolvimento de territórios não-autônomos, a fim de que superassem a dependência social, política, econômica e educacional (CUNHA, 2001).

Em agosto de 1975, membros da UDT, que nessa altura já demonstravam alinhamento aos interesses da Indonésia, atacaram as forças portuguesas no território, as quais foram obrigadas a deixar a ilha de Timor e a refugiarem-se em Ataúro, fato que deu início a uma guerra civil entre a FRETILIN, pró independência, e a UDT, pró anexação à Indonésia. A FRETILIN saiu vitoriosa da guerra civil e, em 28 de novembro de 1975, declarou de forma unilateral a independência da República Democrática de Timor-Leste (RDTL).

Temendo que Timor-Leste alcançasse reconhecimento internacional, ao exemplo das ex-colônias africanas, houve uma reação por parte do governo indonésio. Suharto, líder militar indonésio à época, emitiu um comunicado lamentando a atitude da FRETILIN e acusando o governo português de apoiar o partido timorense. Dessa maneira, Jacarta teria argumentos contundentes para avançar com o recurso de emergência da Operação *Komodo*²⁴ de forma mais agressiva. Diante da não reação por parte da comunidade internacional, sobretudo de Portugal e da ONU, a situação foi considerada como “de potencial perigo para a estabilidade da Indonésia, que passava a considerar Timor-Leste ‘terra de ninguém’” (CUNHA, 2001, p. 84).

Convenientemente, após a visita do então presidente dos Estados Unidos da América, Gerald Ford, a Jacarta, em 7 de dezembro de 1975, iniciou-se o ataque a Díli. A invasão a Timor-Leste, a mando do governo militar da Indonésia, ocorreu de forma súbita e violenta, interrompendo o projeto político-ideológico idealizado pelos membros da FRETILIN e, estrategicamente, ignorando, “nas mais diversas instâncias, aspectos linguísticos, culturais e identitários timorenses” (CAVALCANTE, 2020, p. 150).

1.2 A montanha, a cidade e o mundo: entre a crueldade e a resistência

Nos confins do Extremo-Oriente, na Ásia do Sudeste, numa ilha da Insulíndia, um Povo, o Povo Timor está em luta [...] Ao transmitir-vos esta mensagem, detestamos novas carpideiras. Detestamos que venham a ter dó, compaixão e pena de nós!

Abílio Araújo (1977, p. 7)

Essa passagem de Abílio Araújo, um dos fundadores da Casa dos Timores e integrante da FRETILIN, deixa entrever, apesar de quatro séculos de colonialismo e genocídio em curso, a resistência do povo de Timor-Leste. Araújo rejeita os sentimentos de pena e compaixão, pois

²⁴ A Operação *Komodo* foi um plano de ação destinado a assegurar que a opção pela integração de Timor-Leste na Indonésia prevalecesse, preferencialmente sem uso da força militar, mas tendo como recurso de emergência a possibilidade de uma intervenção armada no território.

afirma que estar sob o jugo de portugueses e, posteriormente, indonésios nunca foi sinal de submissão. A característica de resistir a que se refere o autor é bastante discutida até os dias atuais, principalmente com relação aos acontecimentos que sucederam a invasão indonésia.

Assim que os militares indonésios chegaram a Díli, uma onda de terror se instaurou, fazendo com que as FALINTIL (forças armadas da FRETILIN) e grande parte da população se refugassem nas montanhas, o que ficou conhecido como a resistência timorense. As forças indonésias, deparando-se com a inesperada oposição empreendida pelos timorenses, passaram, a partir do final de 1977, a realizar ataques sistemáticos e destruição de vidas e de recursos por toda a ilha. De acordo com Chomsky (1999, p. 64), esse foi o período em que “Timor Leste sofreu algumas das piores atrocidades da era moderna”, tendo em vista que, durante a incursão indonésia, cerca de 200.000 timorenses – o que corresponde a aproximadamente um terço dos habitantes da época – foram mortos, o que Chomsky (1999, p. 64) afirma ter sido “o pior massacre de população civil desde o Holocausto”.

A resistência timorense merece atenção particular, pois se trata de uma inteligente organização que reuniu pessoas de diferentes partidos contra um inimigo comum. Nos três primeiros anos, a guerra era de confronto direto com o adversário, mas logo passou a ser guerra de guerrilha, ou seja, caracterizada por sua irregularidade de ações, com capacidade de mobilidade, compromisso político e ligação íntima com o meio. Nesse momento, a guerrilha estava estruturada, estrategicamente, em três frentes: (i) frente armada, que agrupava combatentes refugiados nas montanhas e que conduziam as táticas; (ii) frente clandestina, formada por timorenses que se infiltravam entre os indonésios para descobrirem os planos e táticas do invasor e (iii) frente diplomática, composta por timorenses na diáspora, principalmente em Portugal, Austrália, Moçambique e Angola, responsáveis por denunciar as atrocidades que ocorriam em Timor-Leste e sensibilizar a comunidade internacional. Os diálogos que ocorriam no país, entre os combatentes, e fora dele, por meio da frente diplomática, aconteciam, por vezes, em língua portuguesa, evidenciando a importância que o idioma foi adquirindo nessa época.

É importante esclarecer que os EUA foram os responsáveis por fornecer armamento para que o governo indonésio fosse capaz de empreender uma invasão dessa amplitude. Na verdade, os EUA e a Austrália sabiam que a invasão era um fato iminente e, de certa forma, a legitimaram. Os EUA estavam interessados em descontinuar a expansão de ideias supostamente comunistas no sudeste asiático, já que o contexto daquela época era o da Guerra Fria. Por outro lado, a Austrália,

banhada ao norte pelo Mar de Timor, mantinha seus interesses voltados para a exploração de petróleo, ou seja, entendia que um acordo com a Indonésia seria mais descomplicado e rentável do que com Timor-Leste independente (CHALK, 2001).

Naquela época, 90% do armamento do exército indonésio procedia dos EUA, enquanto os timorenses, em evidente desvantagem bélica, forjavam estratégias e táticas para se apropriarem de armamentos dos indonésios. Segundo Chomsky (1999), em 1978, além dos EUA e Austrália, tanto a França quanto a Grã-Bretanha e outros países também estavam dispostos a extrair o que fosse possível do massacre em curso em Timor. Para isso o Ocidente colocou em prática uma política midiática de manter o público na ignorância, informando minimamente a sociedade sobre o que ocorria em Timor. Assim, “a cobertura jornalística por parte dos meios de comunicação dos EUA, que havia sido intensa no contexto da preocupação com a derrocada do império português, diminuiu até praticamente inexistir em 1978.” (CHOMSKY, 1999, p. 65).

O plano de alfabetização, proposto pela FRETILIN antes da invasão – um plano político com inspirações freirianas que ficou conhecido por pedagogia *maubere*²⁵ – continuou, porém da forma como era possível, nas montanhas, juntamente com a resistência timorense. Os momentos de aprendizagem se tornaram menos frequentes, passando a ocorrer somente quando as condições de segurança permitiam. As aulas eram ministradas para adultos e crianças e a língua utilizada era, além do tétum, o português. A língua portuguesa, como já mencionamos, representou um papel fundamental nesse período, pois, como os militares indonésios não a compreendiam, ela era usada estrategicamente nas comunicações confidenciais entre os guerrilheiros. A respeito das condições de aprendizagem nas montanhas, Cavalcante (2020, p. 151) relata:

Em tal conjuntura, os recursos eram mínimos, de acordo com depoimentos de docentes timorenses da atualidade, que também se refugiaram nas montanhas naquele período. Como não havia caderno nem lápis nas circunstâncias, utilizava-se carvão ao invés de lápis e folhas de certas plantas como cadernos para escreverem as lições.

Em paralelo ao processo de alfabetização clandestina, que ocorria nas montanhas, o governo indonésio deu início a um sistema educacional baseado na eliminação de qualquer traço linguístico-cultural que remetesse tanto a Timor-Leste como ao antigo colonizador. Como parte

²⁵ O termo *maubere* foi cunhado por José Ramos-Horta na década de 1970. Inicialmente, era utilizado pelos portugueses para designar os membros analfabetos do grupo étnico mambai, uma das maiores comunidades linguísticas de Timor-Leste, reinventado como um emblema de orgulho nacional pela FRETILIN. Essa resignificação do termo criou uma nova representação social através das práticas pedagógicas de alfabetização clandestina.

estratégica de sua ocupação, as primeiras iniciativas foram, de acordo com Cavalcante (2020), proibir a expressão em língua portuguesa em toda esfera pública, bem como queimar as bibliotecas e, conseqüentemente, os livros em língua portuguesa existentes e os equipamentos escolares – como cadernos, quadros, carteiras – que tivessem relação com Portugal. Com isso, o número de escolas, que havia crescido nos últimos anos de domínio português, caiu drasticamente. A justificativa para essas ações baseava-se em libertar os timorenses do colonialismo e comunismo. Esse movimento de destruição dos livros, julgamos, incorreu no apagamento de toda a memória e história registrada pela palavra escrita em português. O desejo de destruir a história, fundamentada na relação entre cultura e língua portuguesa que compunham o imaginário coletivo timorense, tinha o objetivo de produzir uma nova identidade sujeitada, a saber, *Timor Timur*²⁶.

Após esses trágicos eventos, as políticas linguísticas no país mudaram radicalmente. A língua indonésia (*bahasa indonesia*) foi introduzida em toda a vida pública. Como consequência, o indonésio passou a ser a língua da administração, de escolarização e de trabalho. Além desse movimento em favor da instituição da língua do invasor, o novo sistema educacional seguia os valores e os costumes tradicionalmente indonésios e tinha como premissas básicas os cinco fundamentos ideológicos do *Pancasila*, a saber: (i) acreditar num só Deus; (ii) humanidade justa e civilizada; (iii) unidade da Indonésia; (iv) democracia orientada pela sabedoria interior e emanada das deliberações entre os representantes do povo e (v) justiça social para todo o povo indonésio (CUNHA, 2001). Essa filosofia foi adotada pela Indonésia após sua independência da Holanda, numa tentativa de unificar as diversas culturas espalhadas num território composto por mais de 17 mil ilhas.

Assim, a promoção de uma “unidade nacional” integraria todos os grupos étnicos numa só nação, com a promessa de que muitos deles desapareceriam a longo prazo e dariam lugar a um só tipo de homem. No caso de Timor-Leste, a recém 27^a província, a proposta do governo indonésio era disseminar um ideal nacional integracionista – o que muitos chamaram de *indonesiação* – e extinguir o sentimento nacionalista dos timorenses, alegando que, com esse sistema, retirariam qualquer vestígio colonial português e retomariam os laços entre timorenses e indonésios que os portugueses haviam interrompido (GUNN, 2007).

²⁶ *Timor Timur* (indonésio para Timor Leste), também conhecido pela abreviatura *Tim-Tim*, foi o nome oficial dado a Timor-Leste pelos indonésios a partir de 15 de julho de 1976, após terem transformado o território anexado em 1975 na sua 27.^a província.

Com esse programa implementado, no final de 1996, o número de escolas havia crescido, passando para 700. Além da atenção dada ao ensino básico, em 1986, foi criada a primeira universidade em território timorense, a *Universitas Timor Timur*, tendo sido uma iniciativa de Mário Viégas Carrascalão, timorense e então governador da 27ª província indonésia. Por um lado, o plano educacional do invasor contribuiu para a diminuição da taxa de analfabetismo, que passou de 93% para 60% (THOMAZ, 2008); por outro, com a imposição da língua, história e geografia indonésias, foram 24 anos de silenciamento de línguas e culturas de um povo. Como resultado, observamos atualmente um hiato linguístico-cultural de uma geração inteira formada nos moldes indonésios.

Enquanto o plano de desenvolvimento econômico e cultural em Díli era posto em prática, os militares indonésios tentavam minar a resistência timorense que se encontrava nas montanhas. Nesse sentido, em 1978, Cunha (2006) relata que o exército indonésio colocou em prática uma operação de cerco e aniquilamento – a *Operasi Seroja* – no intuito de eliminar, ou pelo menos enfraquecer, a resistência armada timorense, por meio de sucessivos bombardeios em direção às montanhas. Como resultado, pouco tempo depois, 80% dos combatentes das FALINTIL haviam sido mortos, além de outros civis refugiados (homens, mulheres e crianças). Com a primeira geração de liderança aniquilada, a resistência ficou enfraquecida e a FRETILIN passou por um momento de crise profunda.

De acordo com Gama (1995) – um dos sobreviventes da resistência – em 1979, a FRETILIN decide realizar uma reunião para elaborar um novo plano de ação, culminando na criação do Conselho Nacional da Resistência Maubere (CNRM). Mais tarde, em março de 1981, Gama (1995) relembra que realizaram uma conferência histórica para consolidar o conselho, ocasião na qual Kay Rala Xanana Gusmão – que viria a ser o primeiro presidente de Timor-Leste independente – foi nomeado o líder das FALINTIL. A partir de então, o movimento foi sendo reorganizado e a resistência foi retomando forças. Diante desse renascimento e retomada do controle de algumas regiões, a Indonésia, preocupada, faz uma proposta de cessar-fogo. Logo, os timorenses percebem que se trata de uma tática para se aproximarem e conhecerem melhor seus adversários e no período de “pax armada” os guerrilheiros fortalecem o movimento de resistência.

Em 1989, o então papa João Paulo II fez uma visita a Timor-Leste, o que causou certa visibilidade à causa timorense e, segundo Ramos-Horta (2005, s/n), “recolocou Timor-Leste no mapa do mundo e na agenda internacional”. Durante esse episódio, diversos timorenses iniciaram

um protesto pela libertação nas ruas de Díli, ato que foi rapidamente repreendido pelo exército indonésio. Já em outubro de 1991, a Indonésia negociou uma visita da delegação do Parlamento Português, juntamente com observadores internacionais a Timor-Leste, com o intuito de convencer os visitantes de que os timorenses haviam se integrado à nação indonésia e que a anexação era um fato. Para esse fim, ambas as partes reuniram 32 profissionais da imprensa: 10 portugueses, 10 indonésios e outros 12 internacionais, sendo 6 indicados por Portugal e 6 pela Indonésia. Momentos antes, o governo indonésio vetou a entrada de uma jornalista australiana, apoiadora do movimento independentista, fazendo com que a visita fosse cancelada. Essa decisão causou revolta entre os ativistas timorenses e culminou numa série de protestos em Díli. Com isso, a tensão entre os militares indonésios e os ativistas timorenses aumentou.

No mês seguinte, em 12 de novembro de 1991, durante uma marcha desde a igreja de Motael rumo ao Cemitério de Santa Cruz, após uma missa em homenagem a Sebastião Gomes – um jovem líder da resistência estudantil que havia sido morto por ativistas pró-integração quinze dias antes –, o exército indonésio abriu fogo contra a população, matando cerca de 270²⁷ jovens no local, sendo que muitos outros morreram de ferimentos nos dias seguintes. O evento ficou conhecido como o Massacre de Santa Cruz e, graças a uma filmagem realizada pelo audacioso jornalista britânico Max Stahl, a comunidade internacional teve consciência do que ocorria em Timor-Leste. Ao revelar ao mundo o sofrimento de um povo, esse acontecimento se tornou um dos passos mais importantes na internacionalização da causa timorense.

É notável o fato de que, apesar de o processo de missionação católica ter se estendido por séculos durante o período de Timor colônia, antes da invasão, os timorenses que se declaravam católicos somavam apenas 30% da população. Nos primeiros anos de domínio indonésio, o número de adeptos ao catolicismo aumentou significativamente, totalizando 80% dos timorenses e chegando a 90% até o fim da ocupação. Essa explosão da fé católica está relacionada ao fato de o governo indonésio ter criado uma lei que obrigava todo cidadão a ter uma religião (FELGUEIRAS; MARTINS, 2006). Aqueles que declarassem não possuir um credo religioso dentre aqueles estabelecidos pelo *Pancasila*, eram considerados comunistas e, portanto, perseguidos. Nesse sentido, durante o período indonésio, as missas eram celebradas em português e em indonésio e, posteriormente, também em tétum. Por conta do catolicismo, a língua portuguesa acaba se destacando como uma língua que representa afetividade.

²⁷ Cf. relatório da Anistia Internacional, “Indonésia e Timor-Leste”, 1994, p. 50.

Além da divulgação sobre o Massacre de Santa Cruz, outro evento desempenhou papel fundamental para que a incursão indonésia tivesse um fim. Em 1996, os timorenses Bispo Dom Carlos Filipe Ximenes Belo e José Ramos-Horta, que atuavam na frente diplomática por acordos de paz e libertação de Timor-Leste, recebem o prêmio Nobel da Paz, trazendo mais visibilidade aos problemas em Timor. Segundo Cunha (2001), em 1998, Suharto renuncia ao cargo e é substituído pelo seu vice Bacharuddin Jusuf Habibie, o qual acabou encontrando uma série de problemas internos, como corrupção, nepotismo, falência econômica, entre outros. Sabendo que a manutenção da situação em Timor-Leste diminuiria o apoio da comunidade internacional e prejudicaria sua consolidação no poder, Cunha (2001) considera que Habibie teria razões para facilitar o processo de independência de Timor.

A luta travada contra o inimigo, inicialmente sob a liderança da FRETILIN, foi-se despartidarizando e deu lugar a formas mais abrangentes de participação política, com a criação do Conselho Nacional de Resistência Maubere (CNRM), em 1987, e do Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT), em 1998. A criação dessas organizações timorenses reuniu indivíduos e instituições não-governamentais dedicados a resistir à ocupação indonésia de 1975 a 1999.

Em 1999, com o governo da Indonésia enfraquecido e como consequência dos eventos que foram dando visibilidade à causa timorense, a ONU – num acordo com o governo de Jacarta, Portugal e as lideranças timorenses – finalmente decide organizar um referendo, cujo objetivo seria levar a população às urnas para votarem a favor da independência ou da definitiva integração à Indonésia. Com essa notícia pública, nos meses que antecederam a votação, as milícias timorenses a favor da campanha integracionista iniciaram uma série de conflitos e intimidações contra o povo e a imprensa. A ONU não atentou às questões de segurança e isso gerou intensificação dos conflitos e polarização ideológica: integracionistas e defensores da independência.

Apesar do clima de tensão, em 30 de agosto de 1999, o povo desceu as montanhas para registrar seus anseios. Por fim, 78,5% da população optou pela Restauração da Independência e, portanto, em oposição a sua anexação definitiva à Indonésia (CUNHA, 2001). Com o resultado, as tropas indonésias, juntamente com as milícias timorenses, aterrorizaram o território, praticando ataques cruéis à população e destruindo 70% de sua estrutura física (WORLD BANK, 1999). Com Díli em chamas e a situação do país fora de controle, a ONU decidiu retirar seus funcionários, abandonando o povo. Em outubro do mesmo ano, Chomsky (1999, p. 66) desabafa:

O panorama dos últimos meses contrasta de forma particularmente descarada com a pose beata dos “Estados ilustrados”. Porém só serve para demonstrar, novamente, o que deveria ser evidente: nada de substancial mudou. Os cidadãos de Timor Leste são “vítimas que não valem a pena”. Nenhum poder está interessado em amenizar seu sofrimento, nem sequer em dar alguns passos simples para detê-lo. A demorada e conhecida história continuará, em Timor Leste e em todo o mundo, se não se produzir uma reação popular significativa.

Finalmente, em 20 de setembro, uma força-tarefa multinacional de manutenção da paz das Nações Unidas, organizada e dirigida pela Austrália, denominada Força Internacional para o Timor-Leste (INTERFET), desembarcou em Timor-Leste, dando início ao processo de pacificação em direção ao enfrentamento da crise humanitária e de segurança que assolava o país (LIMA, 2016).

1.3 *Lorosa’e*: a ilha do sol nascente

A atuação da INTERFET foi fundamental para o processo emergencial de pacificação de Timor-Leste, completando suas tarefas pouco tempo depois. Embora o resultado do referendo anunciasse a independência de Timor-Leste, em 25 de outubro de 1999 (LIMA; DIZ, 2016), os governos de Portugal e Indonésia entregaram a soberania do país à ONU. Dessa forma, o Conselho de Segurança da ONU estabeleceu a Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste (UNTAET), liderada pelo diplomata brasileiro Sérgio Vieira de Mello.

O processo de governo transitório permaneceu até 2002 e teve como objetivo fornecer temporariamente toda a administração civil necessária, o que incluía efetivamente conter a violência causada pela milícia e auxiliar no processo de reconstrução do país, exercendo as funções de autoridade legislativa, executiva e judicial. Lima (2012) afirma que o principal objetivo da UNTAET era construir e consolidar um governo estável, de forma a promover o desenvolvimento de uma economia sustentável em Timor-Leste. O governo transitório se estende até 20 de maio de 2002, data em que se consolida efetivamente a Restauração da Independência e, sob o regime da Constituição elaborada por uma Assembleia Legislativa e do governo eleito democraticamente, instaura-se o primeiro país do milênio, a República Democrática de Timor-Leste (RDTL).

Em meio a muitas questões para se lidar, uma delas, talvez a que mais abalaria a estrutura identitária do novo país, foi a escolha das línguas oficiais. Diante de quatro línguas concorrentes – o português, o tétum, o indonésio e o inglês – a elite política de Timor-Leste decide selecionar as línguas portuguesa e tétum para compor a oficialidade do país. Para além das línguas mencionadas, encontravam-se em uso em território timorense muitas outras, porém sem tanta expressividade de falantes e sem potencial para alcance internacional. Dessa forma, Timor-Leste entra para a relação de países que representam a lusofonia no mundo. Essa decisão, entretanto, nunca foi um consenso e Timor-Leste estava dividido entre a velha e a nova geração. Hull (2001, p. 33) afirma que quando Timor-Leste conquistou sua independência, “todos os timorenses estavam unidos em relação à fundação do novo estado; divergiam, no entanto, quanto à questão da língua e da cultura.”

Aqueles que apoiavam a implantação da LP como língua oficial fundamentavam seus argumentos em alguns critérios. Primeiramente, havia a questão **simbólica**, já que o cerceamento e a conseqüente negação da LP no período de domínio indonésio contribuíram para que essa língua emergisse como símbolo da luta contra o invasor, ficando conhecida como língua de resistência. Além desse, outro fator que prevaleceu para que a LP se sobressaísse está relacionado à questão **afetiva**, pois, como já mencionamos, o português esteve profundamente vinculado ao catolicismo. Ademais, ressaltamos que, com a imposição da língua e da cultura indonésia, os timorenses passaram por um período de “destimorização”. Havia, portanto, um cenário apropriado para uma reestruturação das identidades timorenses marcada pela diferença em relação à Indonésia e à Austrália e pela afirmação de uma identidade associada à LP, o que constitui a questão **identitária**. Por fim, outro fator decisivo que justifica a adoção da LP foi a questão **geoestratégica** do território, localizado entre a Austrália, falante de inglês, e a Indonésia, falante de *bahasa* indonésia (COSTA, 2012; SOARES, 2014).

Quanto ao papel que a língua portuguesa desempenha em Timor-Leste, Hull (2001, p. 39) dispara:

Parece-me 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 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 gênese da cultura nacional.

Ainda em favor da política linguística adotada, o escritor e dicionarista timorense Luís Costa afirma que a LP tem o papel de auxiliar e promover a língua tétum para que ela seja apta a ser “língua de ensino, língua de cultura e de ciência” (COSTA, 2012, p. 219). Quanto ao argumento de Costa, é importante salientarmos a estreita relação que as línguas tétum e portuguesa estabeleceram ao longo dos anos. Atualmente, o tétum-praça, variante do tétum-térik, encontra-se impregnado de expressões, vocábulos e estruturas sintáticas do português. Hull (2001) sugere que essa hibridização ocorreu como resultado da campanha de difusão da língua portuguesa durante a segunda metade do século XIX, por meio do catolicismo.

Além desses estudiosos, também o linguista timorense Benjamim Corte-Real, durante uma palestra proferida na ocasião das Jornadas Pedagógicas realizadas na UNTL em 2019, reforça a importância da LP em Timor-Leste ao afirmar que “quem despreza a língua portuguesa, mata o tétum”²⁸. Com relação à importância conferida à língua portuguesa para o desenvolvimento do tétum, Brito e Corte-Real (2007) afirmam que a continuidade dessa parceria linguística é fundamental para o tétum, pois atribui a essa língua características que a tornam distinta, tendo em Timor-Leste “o único país soberano em todo o hemisfério oriental a tecer uma cultura austro-melanésico com ingredientes de sabor latino-luso-cristão.” (BRITO; CORTE-REAL, 2007, p. 8).

Enquanto muitos se esforçaram para defender a escolha do português como uma das línguas oficiais, houve aqueles que rejeitaram veementemente a ideia, citando inúmeras razões para tal. Brito e Corte-Real (2007) elencaram muitos argumentos contrários à oficialidade da LP. Dentre eles, destacamos:

1. a LP é falada pela minoria dos timorenses;
2. a adoção da LP não passa de um neocolonialismo cultural português;
3. a oficialidade da LP é uma imposição, que configura monopólio de poder político;
4. os descendentes de portugueses defendem a LP, pois almejam supremacia social e cultural;
5. a nova geração fala a língua indonésia e a LP é uma língua estrangeira;
6. por ser língua estrangeira, a LP não reflete a cultura de Timor-Leste;
7. o inglês é a língua adequada para o desenvolvimento econômico e tecnológico;

²⁸ A citação foi registrada pela pesquisadora durante a referida palestra.

8. na CPLP só há países sem recursos e geograficamente distantes de Timor-Leste;
9. a LP é uma língua difícil;
10. as crianças aprendem mais rapidamente e melhor na sua língua materna e;
11. não há professores em número suficiente aptos a ensinarem a LP.

As críticas direcionadas à oficialização da LP têm seus fundamentos em fenômenos contraditórios e categorias que não sustentam tais teses. Em síntese, reconhecer a ressignificação da língua e reduzi-la a uma ação neocolonial implica negar uma representação social construída como instrumento da luta pela autodeterminação timorense. Consideramos que anular os impactos geopolíticos da CPLP e minimizar a importância dos países de língua portuguesa, por exemplo, revelam uma unilateralidade, que deseja que Timor-Leste permaneça sob o jugo dos territórios locais, já que a incorporação da LP amplia as possibilidades econômicas e não suprime suas conexões com países de língua inglesa e indonésia.

Entretanto, não podemos tomar partido de forma acrítica e renegar as intervenções geopolíticas manifestadas por ambos os lados, pois suas estratégias argumentativas marcaram as relações de poder e os processos materiais da história timorense. Um estranho paradoxo ocorre no tensionamento da dualidade LP x não LP, pois a escolha estática de um dos lados não produz a visibilidade das reais representações sociais em Timor-Leste. Tal dualidade emerge como produção de um consentimento da opinião pública pelo silenciamento e invisibilidade da barbárie em território timorense antes e depois da restauração da independência. A primeira ocorre como tragédia e a segunda como farsa, como diria Marx (2011).

A tática da “fabricação de consentimento”²⁹ como tragédia foi demonstrada por Chomsky (1997) ao denunciar como não houve cobertura dos meios de comunicação sobre o genocídio e os massacres que os generais indonésios praticaram em território timorense. A segunda – fabricação de consentimento como farsa –, que sustenta o discurso contracorrente, foi evidenciada por Taylor-Leech (2008) ao apontar dados que revelam discursos hostis na imprensa australiana e indonésia em relação à escolha da LP e do tétum como línguas oficiais. Um tema persistente nesses discursos é que o inglês e/ou o indonésio seriam as escolhas preferíveis. Entretanto, a pesquisadora constata,

²⁹ Conferir o documentário “Manufacturing consent: Chomsky and the media”, direção de Mark Achbar e Peter Wintonick. Austrália, Finlândia, Noruega, Canadá: Zeitgeist Films, 1992. 167 min; Cf. CHOMSKY, Noam. O mundo precisa saber. In: SANT’ANNA, Sílvio (org). Timor Leste – Este país quer ser livre. São Paulo: Martin Claret, 1997.

por meio de análise do censo de 2004 e de entrevistas a timorenses, que há menos hostilidade à política linguística adotada pelo governo de Timor-Leste do que a imprensa dos mencionados países alega.

A despeito das línguas inglesa e indonésia, o artigo 159.º da Constituição as estabelece como “línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário.” (TIMOR-LESTE, 2002, p. 45). A Constituição do país foi decretada em 2002, no período de Governo Transitório comandado pela ONU, e revista quase dez anos depois, em 2011. Nesta última versão, o artigo 159.º anteriormente citado se manteve intacto, o que nos leva a compreender que as línguas de trabalho – inglês e indonésio – até os dias atuais, são consideradas necessárias, mesmo que em situações específicas. É relevante evidenciar que o inglês foi introduzido em Timor-Leste com mais expressividade a partir da chegada das forças internacionais comandadas pela ONU e das instituições humanitárias de auxílio ao país no período pós referendo. Assim, como havia pessoal de diferentes nacionalidades convivendo, o inglês passou a ser a língua de comunicação comum pelo menos durante o período de Governo Transitório.

Além da menção às línguas inglesa e indonésia na Constituição de Timor-Leste, também é possível observá-las nas relações sociais dos timorenses. Em Colmera, bairro comercial e central de Díli, e no Timor Plaza, único shopping do país, por exemplo, percebemos a utilização dessas línguas de forma intensa e presente, seja nas placas de anúncio e promoção, ou nas interações com os comerciantes. Portanto, a ideia que se tem de que o inglês e o indonésio foram excluídos no momento da decisão das línguas oficiais seria uma ilusão, e levantar essa questão, no momento atual, seria um falso problema.

Outra situação linguística que merece atenção é a das línguas autóctones, as quais são citadas na Constituição da seguinte forma: “O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado” (TIMOR-LESTE, 2002, p. 12). Como já mencionamos, em Timor-Leste verifica-se uma multiplicidade de línguas, tanto de origem austronésia, quanto papua, e os números indicados por linguistas oscilam entre 15 e 31 grupos etnolinguísticos.

Em função dessa situação linguística, há um órgão responsável por estudar e desenvolver políticas para as línguas nacionais, respeitando uma agenda linguística de identidade nacional. Trata-se do Instituto Nacional de Linguística (INL), criado em 2001 e alocado na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da UNTL. Além disso, por meio do Decreto 1/2004 de

14 de abril do Governo, ao INL compete a função de estabelecer o padrão ortográfico do tétum oficial e de ser seu “guardião científico”.

Em resumo, considerando a área territorial de Timor-Leste e o seu número de habitantes, podemos dizer que o país abriga uma das maiores diversidades linguísticas do mundo, administrando a coexistência tanto de línguas genuinamente timorenses como de línguas que chegaram por processos exógenos. Como afirma Soares (2014, p. 58),

o mundo multilingue de Timor-Leste é constituído, aplicando a terminologia de Cavalli et al. (2009), por um *multilinguismo endógeno*, constituído pelas línguas tradicionais, fazendo parte do seu património cultural, e por um *multilinguismo exógeno*, decorrente da abertura da sociedade à diversidade não só face à crescente mobilidade económica e profissional, isto é, inerente à abertura de fronteiras e à mundialização, mas, sobretudo, na sequência e como consequência de processos históricos-políticos.

A situação linguística dos timorenses, segundo o Inquérito às Famílias de 2001, era de que 82% da população falava tétum, 43% sabia falar a língua indonésia, somente 5% falava português e apenas 2% falava inglês (PNUD, 2002). Em meio a essa poliglossia, e apesar do conflito entre apoiadores das línguas oficiais e adeptos do discurso contracorrente, o governo de Timor-Leste, com a emergência da Restauração da Independência e da consequente deliberação linguística, se viu compelido a lidar com questões de natureza político-linguística e a reorganizar o sistema educativo do novo país, levando em conta a revitalização³⁰ da língua portuguesa e da língua tétum nos ambientes de ensino.

Para tanto, foi necessário lidar com inúmeras adversidades: a precariedade das escolas, visto que grande parte da infraestrutura havia sido destruída pelas tropas indonésias e milícias timorenses; a necessidade de uma organização do sistema linguístico da língua tétum, que até então não possuía uma padronização ortográfica oficial; a inexistência de materiais didáticos voltados ao ensino da LP que fossem adequados ao contexto timorense; a escassez de professores que fossem aptos a ensinar as línguas oficiais do país, visto que a formação de uma geração desses profissionais havia se dado em língua indonésia; dentre outras dificuldades.

Para contornar essa situação, ainda no período de Governo Transitório, Timor-Leste colocou em prática o Programa de Revitalização do Sistema Educativo, que contou com a colaboração da UNTAET, do CNRT, da UNICEF (United Nations Children’s Found), dos

³⁰ Optamos por não utilizar o termo “reintrodução”, como o fazem outros pesquisadores, pois compreendemos que a LP não chegou a ser efetivamente inserida na esfera educativa de Timor-Leste no período colonial, já que o ensino era restrito a uma parcela ínfima da sociedade, como já apontado nas seções anteriores.

doadores do Banco Mundial e de organizações não-governamentais de Timor-Leste e do exterior. Apoiando-se nessas instituições, atenção inicial foi dada à reestruturação das escolas. Como resultado, em fevereiro de 2002, havia 240.000 estudantes distribuídos em 700 escolas primárias, 100 escolas de ensino secundário do 1º grau, 40 escolas pré-primárias e 10 escolas técnicas (MENDES, 2005). Quanto ao currículo escolar, Meneses (2008) afirma que, inicialmente, adotou-se o currículo indonésio, utilizado durante a ocupação, contendo pequenas adaptações, com a novidade da presença das línguas portuguesa e tétum em todos os anos de escolaridade. Foi somente a partir de 2008 que o sistema educativo timorense passou a orientar-se pela Lei de Bases da Educação (LBE), Lei n.º 14/2008 de 29 de outubro, que se configura como o primeiro documento legal norteador da educação em Timor-Leste.

Além das instituições mencionadas, participaram também da reconstrução do país missões de cooperações provenientes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, visto que entrar para a CPLP havia sido, dentre outras motivações, uma estratégia para Timor-Leste conseguir auxílio desses países. Dos estados membros da CPLP, destacamos as atuações de Portugal e do Brasil, que contribuíram (e ainda contribuem) sobremaneira para a difusão da língua portuguesa e para a formação de professores no novo país.

Com relação à política linguística adotada, definiu-se que a língua portuguesa seria introduzida de forma gradual, iniciando seu ensino apenas nas séries dos primeiros anos. Enquanto isso, nos demais níveis, o uso e o ensino da língua indonésia seriam priorizados. Diante desse cenário, a cooperação portuguesa agiria para sanar as dificuldades encontradas com relação à introdução da LP em Timor-Leste, atuando, assim, (i) na elaboração de documentos que orientam a educação, (ii) na lecionação dessa língua nos níveis pré-secundário e secundário, (iii) na formação docente para o ensino de LP e, por fim, (iv) no ensino *em* português em todas as disciplinas (GUIMARÃES, 2020). Com relação a esta última demanda, destacamos também a atuação da cooperação brasileira, por meio da qual, a partir de 2003, o governo passou a enviar especialistas com o objetivo de capacitar professores timorenses *de* e *em* LP.

Em 2002, os governos brasileiro e timorense firmaram um acordo em que o Brasil se comprometeu a enviar 250 professores para Timor-Leste, 50 por ano. Como resultado desse acordo, em 2003, foram enviados seis professores especialistas para auxiliar no Plano de Desenvolvimento do Currículo Nacional, na definição da Lei Básica da Educação Nacional e na formulação de políticas para a formação de professores em Língua Portuguesa. Somente em 2005,

com o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP), é que foram enviados os primeiros 50 professores prometidos para atuarem com o ensino de LP a professores timorenses (INDART, 2019).

Com o início da cooperação brasileira, Portugal passou a ter que dividir um espaço que até então era ocupado quase inteiramente por seus cooperantes, sobretudo na área da educação. Com a concomitância dessas duas cooperações – portuguesa e brasileira – desempenhando funções semelhantes em Timor-Leste, alguns conflitos começaram a surgir. Dentre inúmeros impasses, destacamos a disputa por hegemonia linguística quanto à variante da LP a se estabelecer no território. Indart (2019) ressalta que esse contato entre variedades da mesma língua (a europeia e as brasileiras) poderia abrir espaço para que um português diferente do padrão europeu, inicialmente inquestionável, no sistema educativo timorense assumisse um papel de destaque entre a população que, em princípio, não dominava essa língua.

Essas tensões permanecem, de certa forma, até os dias atuais e, a nosso ver, influenciam profundamente na construção e contínua transformação das representações sociais sobre a LP nos ambientes de ensino. Conseqüentemente, a constância dessa disputa de poder modifica os rumos da educação e protela ou até mesmo inviabiliza a emergência de uma variante timorense da LP que dialogue com o passado, que seja orgânica e repleta de marcas próprias da pluralidade timorense.

Quanto ao ensino superior, no ano 2000, Pazeto (2007) relata que a *Universitas Timor Timur* foi integrada à Escola Politécnica de Díli, dando origem à Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), única universidade pública do país, situação que continua até hoje. Desde o início, a língua portuguesa é um componente curricular no primeiro e segundo anos de todos os cursos da UNTL e a projeção, conforme esclarece Meneses (2008), era de que a LP fosse utilizada como língua de instrução em todos seus cursos regulares até o ano letivo de 2010/2011, o que aparentemente ainda não ocorreu. Além da UNTL, encontram-se, em Timor-Leste, diversas Instituições de Ensino Superior Privado que, juntas, atendem um número expressivo de estudantes todos os anos.

Embora as universidades timorenses representem um importante meio de aceder ao ensino superior de qualidade, garantida pela ANAAA³¹, é notório observar, também, a relevância do apoio

³¹ A Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA), sob a tutela do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura, “é um instituto público dotado de autonomia administrativa, técnica, científica e

externo a Timor-Leste em nível de graduação e pós-graduação, já que bolsas de estudo têm sido concedidas a estudantes timorenses inscritos em universidades indonésias, australianas, portuguesas, brasileiras, entre outras nacionalidades.

Especificamente, o governo do Brasil, desde 2006, vem recebendo estudantes timorenses em universidades brasileiras, por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O PEC-G foi oficialmente criado em 1965 e “oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras” (BRASIL, 2013, s/p). Embora este não seja um Programa criado exclusivamente para estudantes timorenses, no continente asiático os timorenses respondem pelo maior número de selecionados³². Similarmente, por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), criado em 1981, o governo brasileiro oferece bolsa de estudos ao mesmo público do programa de graduação, mas dirigido à formação de pesquisadores em cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado).

Apesar da parceria na área educacional com diversos países e incentivo do governo timorense para que o ensino *da* e *em* LP seja uma realidade, ainda é uma pequena parcela que desfruta dessas oportunidades, e a maioria da população é formada pelas universidades timorenses. Quanto a documentos que possam nortear o ensino superior em Timor-Leste, a publicação de uma orientação unificada específica para esse fim é bastante recente. Foi somente em janeiro de 2022 que o documento Regime Jurídico do Currículo Padrão Nacional do Ensino Superior foi publicado. Até essa data, cada universidade tinha autonomia para elaborar um documento norteador diferente.

Tendo finalizado esse retrato do ambiente social, político e histórico de Timor-Leste, concluímos este capítulo afirmando que, como aconteceu com a circum-navegação, conhecer, por meio da história, a trajetória que a língua portuguesa percorreu durante mais de 500 anos em território timorense é imprescindível. Dialogando com Cardoso (2013), completamos nossas considerações apontando que nas diversas direções de uma Terra redonda, a aventura da LP transitou na colônia do sândalo pelas vozes dos missionários católicos, nos corpos dos *liurais*, até reverberar na metrópole pela Casa dos Timores. Pela revolta dos pés descalços, da pedagogia

pedagógica, e patrimônio próprio que promove a avaliação da qualidade e a acreditação dos estabelecimentos de ensino superior” em Timor-Leste (BILLY, 2019, p. 62).

³² Segundo o site oficial que orienta o Programa, até o ano de 2019, o total de timorenses beneficiados era 73.

maubere, um grupo de homens levou para as montanhas a língua e a resistência. “Pergunto quantos dos timorenses que embarcaram nessa aventura de construir um país independente acreditavam realmente num final feliz. Muitos dos que participaram fizeram-no pelos mais diversos motivos.” (CARDOSO, 2013, p.244).

Concluída essa contextualização, apresentamos, no capítulo seguinte, a teoria que fundamenta esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, propomo-nos a apresentar e discutir a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici e tomada como aporte teórico para a análise dos dados gerados nesta pesquisa.

Por meio da teoria, Moscovici procura demonstrar que o conhecimento produzido pela ciência, ao entrar em contato com o cotidiano de determinada sociedade, se combina com noções do senso comum já estabelecidas e dá lugar a novos saberes, isto é, novas representações. No contexto timorense, compreendemos que esse é um fenômeno significativo e, neste trabalho, pretendemos identificar, compreender e descrever representações sociais (RS) que agentes de formação educacional atuantes em Timor-Leste compartilham sobre a língua portuguesa.

As representações sociais, cujo termo foi desenvolvido como um conceito pela primeira vez em 1961, são tratadas pelo autor como elemento de um trabalho mais vasto da Psicologia Social, área cujo interesse recai nos processos pelos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social (DUVEEN, 2015). Jodelet (2015) relembra que Moscovici introduziu o paradigma das representações sociais quando esteve focado a estudar a forma como franceses, no período pós-guerra, se apropriaram de conceitos científicos da psicanálise.

Como vimos no capítulo anterior, a produção simbólica e material em Timor-Leste decorreu da comunicação oral entre os grupos, que compartilhavam ideias e crenças pertencentes ao mundo consensual dessa sociedade. Assim, a forma de compreender a vida e de se comunicar nesse país, sob o poder da cultura oral, foi determinante para a explicação de fenômenos e criação de realidades por muitos séculos e, ainda hoje, essas narrativas são exaltadas. Por essa razão, para bem compreendermos como a língua portuguesa é percebida em um universo criado predominantemente de forma consensual, lançamos nosso olhar sob o viés de uma teoria que considera o senso comum como elemento fundante: a Teoria das Representações Sociais.

Moscovici (2015, p. 50) esclarece que, num universo consensual, “a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo”. Trata-se de um universo no qual o indivíduo cria sua realidade a partir de explicações provenientes do senso comum, a depender do meio em que vive e da forma como se relaciona, o que o torna um ambiente propício para emergência de representações sociais. Por outro lado, o

referido autor alude aos universos reificados, nos quais “a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais.” (MOSCOVICI, 2015, p. 50). Esta última categoria é orientada por saberes científicos, com rigor lógico, objetividade e metodologia precisa. Ambos os universos mencionados são próprios de qualquer cultura, mas certo desprezo tem sido conferido a estudos que procuram compreender os saberes de natureza consensual. A TRS, por outro lado, se encontra em uma posição de rompimento com esse paradigma, significando que, para além do conhecimento científico, há um universo em que os sujeitos constroem saberes nas suas interações e que essas construções simbólicas e representacionais também são conhecimentos que valem a pena ser investigados.

Dessa forma, a TRS chega para romper com a unicidade do paradigma positivista, abrindo perspectiva para ser possível lançarmos novos olhares sobre a realidade, isto é, novas formas de entender o que as pessoas fazem, pensam e por quê. A partir daí, começamos a vislumbrar os sujeitos comuns, do cotidiano, como produtores de conhecimento – inseridos no processo de interação, no coletivo –, entendendo que existe uma lógica presente nessas construções. Por meio da TRS, pretendemos desvendar essa lógica, ao valorizarmos e projetarmos as produções também de sujeitos não especialistas a um novo status.

Como elemento da Psicologia Social – cujo objetivo inicial era estabelecer uma relação entre a psicologia e as ciências sociais –, a TRS tem raízes na sociologia e na antropologia, sendo influenciada por diversos pensadores, sobretudo por Durkheim, a partir das discussões acerca do conceito de representações coletivas, contribuição central de sua teoria. Além do sociólogo, a TRS recebeu influências de Saussure, Piaget, Vygotsky, dentre outros autores. Apesar de o autor da TRS flertar com o conceito de representações coletivas, Duveen (2015) esclarece que, enquanto Durkheim trata esse fenômeno como algo estático, com capacidade de manter e conservar o todo social, Moscovici enfatiza a qualidade dinâmica das representações, preocupando-se, portanto, com a mutabilidade das coisas na sociedade.

Nesses termos, a sociologia de Durkheim considerava a existência das representações sociais, mas não se importava com sua estrutura interna. Para a psicologia social, a preocupação recaía exatamente em compreender a dinâmica dessa interioridade. Assim, em vez de tratar as RS como um conceito, Moscovici passou a tratá-las como um fenômeno (em movimento). O autor justifica a necessidade desse novo olhar ao mencionar que quando se trabalha com conceito,

generalizam-se muitos resultados e a análise se torna superficial. Por outro lado, ao dar ênfase em uma quantidade menor de questões, consegue-se atingir profundidade ao estudo.

As reflexões iniciais de Moscovici se concentravam em preocupações sobre como as pessoas se apropriam de certos conceitos e os usam no linguajar do dia a dia. A partir disso, ele passou a observar como alguns conceitos iam sendo produzidos e se consolidando no universo representacional dos grupos, ou seja, como sujeitos de camadas populares entendiam certos conceitos, principalmente advindos da psicanálise, e como saberes coletivos eram apreendidos, elaborados, produzidos e instrumentalizados, influenciando de forma prática seu cotidiano.

Na perspectiva da TRS, as representações sociais são ideias e, portanto, abstratas, mas quando se transformam em prática, se tornam quase palpáveis. Elas nascem intangíveis e se tornam tangíveis, por meio da materialização nas práticas sociais. Como exemplo, podemos citar um abraço, um cumprimento, uma palavra, uma reunião, gestos em situações do mundo cotidiano (MOSCOVICI, 1976). Para Moscovici (2015, p. 21), representações sociais são

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função; primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo e; em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Como podemos observar nas palavras do autor, a dupla função das representações sociais possibilita a organização e a comunicação social em determinada cultura. Nesses termos, podemos pensar a presença da LP em território timorense utilizando todos os aspectos apresentados como elementos de ordenação e transmissão comunicacional tanto no material quanto no simbólico.

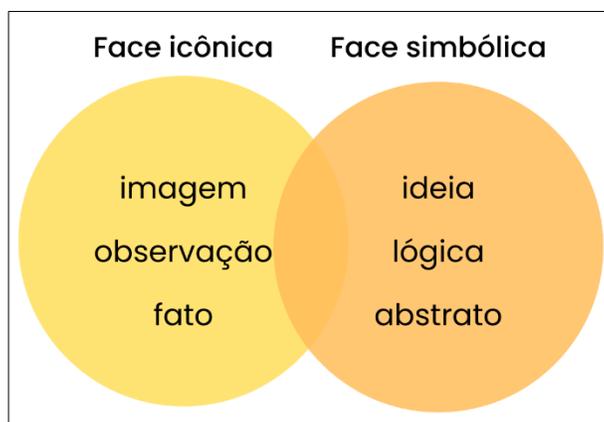
Quem oferece a definição de RS mais aceita entre os pesquisadores da área é Jodelet (GUARESCHI, 2011). Para essa autora, representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36).

A partir do refinamento conceitual promovido pela autora, a definição de RS permite uma análise mais rigorosa e detalhada sobre os elementos epistemológicos e suas relações psicossociais na construção de uma realidade partilhada entre os timorenses. Especificamente, quando refletimos sobre uma realidade mediada pela língua, o rigor teórico de Jodelet possibilita a utilização instrumental para uma análise crítica e consistente.

Aliadas às produções de Jodelet, vale mencionar as contribuições do pesquisador brasileiro Guareschi (2011, p. 163), o qual propõe que o conceito de RS está relacionado a diversas dimensões, ou seja, “o que forma as representações sociais, como elas se constituem e quais os efeitos dessas representações. É, por isso, um conceito: dinâmico, gerador (generativo), relacional, amplo, político-ideológico (valorativo) e, por isso tudo, social”.

Moscovici (2015) elabora a ideia de que as RS possuem duas faces interdependentes, comparando-as aos dois lados de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. A primeira é relativa à imagem; a outra, ao campo da ideia. A esse conceito, o autor acrescenta que quando a linguagem carrega representações ela se situa entre a “linguagem de observação”, manifestando puros fatos, e a “linguagem da lógica”, que expressa símbolos mais abstratos. Para resumir, facilitar a compreensão e ilustrar essa composição, elaboramos a Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Faces das representações sociais



Fonte: A autora, com base em Moscovici (2015).

Compreendemos, portanto, que toda representação social possui uma face que se revela mais palpável, material, que se apresenta em forma de imagem e que é observável, mais concreta, chamada de icônica. Além dessa característica, a mesma RS também possui um lado mais conceitual, abstrato, que se sustenta por meio de um discurso lógico e ideal, a face simbólica. Elas se complementam e formam uma unidade complexa de representação sobre algo ou alguém.

Aplicando o conceito da dupla face das RS à realidade de Timor-Leste, citamos um exemplo sobre a LP que está fortemente presente no universo consensual de muitos timorenses, como veremos mais adiante (Capítulo 4) a partir dos dados gerados nesta pesquisa. Trazemos, a título de ilustração, a seguinte representação social: é importante aprender a LP. Essa RS parece

se apoiar, simultaneamente, nas faces icônica (presença dessa língua na Constituição) e simbólica (questões usadas para justificar sua oficialidade).

A primeira se apresenta de forma imagética, ou seja, podemos constatar a importância da LP por meio de sua presença na Constituição – documento supremo que organiza as práticas sociais em uma sociedade -, ou seja, referimo-nos a um fato observável. A segunda, por sua vez, é uma ideia construída no decorrer da história de Timor-Leste, que se apresenta em forma de argumentos lógicos de que a LP seria a melhor opção em detrimento das demais línguas (inglês e indonésio) por uma questão geoestratégica, simbólica, identitária e afetiva. Ambas as faces duelam entre si, mas estão relacionadas ao discurso de que a LP é uma língua importante nesse contexto.

Alguns conceitos desenvolvidos no âmbito da teoria são fundamentais para compreendermos o fenômeno das representações sociais. Primeiramente, é importante destacarmos a indissociabilidade entre a tríade cognição, afeto e ação. Necessariamente, toda RS passa por esses três elementos, visto que nenhum pensamento se apresenta de forma neutra. Do ponto de vista das atitudes, o pensamento que está sendo elaborado cognitivamente e afetivamente pelo sujeito traduz-se em forma de prática social. Portanto, como apregoa Spink (2011, p. 95), “as representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo”.

A complexidade existente nas representações sociais supera as estruturas puramente lógicas. Nessa medida, organizam-se em torno da realidade, estruturando-se nas relações entre sujeitos e objetos. Moscovici (1978) reconhece que a simultaneidade entre a produção e aquisição das representações sociais anula o caráter imóvel das teorias clássicas, pois amplia os limites das estruturas puramente lógico-cognitivas. Assim, analisar as representações sociais não implica compreendê-las como substrato da razão pura cartesiana ou da externalidade social, mas das interações existentes entre sujeito, objeto e suas ações no mundo.

Nessa concepção, dois elementos são equivalentes para compreensão da TRS. O primeiro diz respeito à cognição, que é incorporado na reflexão moscoviciana de forma muito singular, distinta da perspectiva sociológica durkheimiana e da filosofia racionalista cartesiana. A diferença se dá num ponto crucial, que se refere à origem do pensamento social e sua fundamentação. Para Moscovici (1978), o conhecimento é social, seja como processo ou como produto. Enquanto processo, sua vertente social se justifica na medida em que é partilhado através de diversas interações sociais. Já, quando analisamos o produto, podemos pensar que sua vertente social

acontece porque são representações dos sujeitos em relação a um objeto, sempre marcadas pela identidade de uma coletividade.

Logo, não existe uma dominação puramente cognitiva no processo de aquisição ou no produto do conhecimento. Não há uma separação entre mente e corpo, com supressão de uma em detrimento de outra. Já nos modelos dominantes da cognição, a origem do conhecimento está centrada nas estratégias individuais para lidar com a realidade, preservando os recursos cognitivos. Esse modelo teórico rompe com o modelo clássico, que indica uma primazia cognitiva das operações mentais em relação ao afeto e à ação.

Com relação ao segundo elemento – o afeto –, podemos afirmar que se trata de um elemento estrutural no processo de o sujeito conhecer o mundo e se relacionar com ele. Nesse sentido, Moscovici (1978) incita uma crítica ao dualismo cartesiano ao combater a separação entre realidade e representação. Sem os limites impostos por essa dualidade, novas fronteiras teóricas são delineadas pela ampliação da percepção do conhecimento científico e do consensual. Dessa forma, o conjunto das nossas experiências afetivas, nossas condutas comportamentais e nossa linguagem não é efeito decorrente de uma externalidade, mas da relação entre nossos afetos e as representações que são produzidas pelo social. Nessa medida, a TRS amplia o arco teórico para uma reflexão teórico-prática a respeito do afeto e da ação, evidenciando a indissociabilidade da tríade moscoviciana.

Para Moscovici (2015), o pensamento pode ser compreendido como um ambiente sociocultural se considerarmos que imagens, palavras e ideias que nos cercam penetram em nossa mente mesmo que não seja de nossa vontade e nos atravessam, muitas vezes, de forma imperceptível. Isso ocorre porque as representações e as culturas que nos cercam estão vivas desde antes de existirmos e tudo aquilo que nos cerca está repleto dessa essência. Nesse sentido, “se aceitamos que sempre existe certa quantidade, tanto de autonomia, quanto de condicionamento em cada ambiente”, as representações sociais possuem duas funções básicas: convencionalizar e prescrever (MOSCOVICI, 2015, p. 34).

A primeira diz respeito ao estabelecimento de convenções com relação a objetos, pessoas ou acontecimentos. Convencionalizar, nesse sentido, é uma maneira de lhes dar forma e os inserir em uma categoria pré-estabelecida, que servirá de modelo a ser compartilhado com pessoas de um grupo social. Posto isso, não há mente “livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura”, ou seja “vemos apenas o que as

convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.” (MOSCOVICI, 2015, p. 35).

Como exemplo de convenção, que fora estabelecida no passado e permanece viva até os dias atuais, citamos o papel que os *lia-na'in* desempenham na sociedade timorense, cumprindo a função de mestres ou senhores da palavra em “um cargo eletivo, vitalício e não apartado da vida ordinária” (APOEMA, 2020, p. 185). Especificamente, um *lia-na'in*, segundo Costa (2012, p. 228), é um “orador oficial do ritual, dono da palavra, contador dos mitos e genealogias que constituem a história de um grupo ou da ilha, detentor da voz do passado”³³. Thomaz (2001, p. 13) complementa, ainda, que os *lia-na'in* “foram durante séculos os livros vivos de Timor”. A fim de compreendermos o caráter essencial e insubstituível que esses atores ainda representam para a sociedade, trazemos uma fala proferida pelo professor timorense Vicente Paulino, durante um evento online organizado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) em maio de 2022³⁴: “Quando um *katuas* (um velho) morre, perdemos uma biblioteca”. Nesse sentido, o título de *lia-na'in*, a partir de um contrato que se estabeleceu no passado, vem sendo atribuído por gerações. Trata-se de um modelo inconsciente de organização social que não é questionado, pois é parte de uma convenção imposta por representações e cultura compartilhadas por esse grupo social.

A segunda função das RS proposta pelo psicólogo social é prescrever um modo de como agir no mundo, atuando como uma força irresistível. Desde que nascemos, algumas estruturas já estão estabilizadas em nossa sociedade e, no decorrer da vida, encontramos muitas respostas prontas (nos jornais, nos discursos políticos, nos filmes etc.), que fazem com que nossas ações sejam influenciadas por essa estrutura consolidada. A esse respeito, Moscovici (2015, p. 37) declara:

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente.

³³ Para aprofundamento sobre o tema, recomendo a leitura da tese de doutorado de Keu Apoema (2020), que buscou compreender os processos de formação dos *lia-na'in*(s) no cenário de luta pela independência durante o período da ocupação indonésia em Timor-Leste (1975-1999).

³⁴ A gravação da palestra do professor Vicente Paulino, intitulada “Futuro da literatura timorense nos horizontes comunitários de língua portuguesa”, proferida no evento “Fórum Horizontes Comunitários de Língua Portuguesa”, está disponível por meio do link <https://www.youtube.com/watch?v=3qSkgYkZXxU>. Acesso em: 17/05/2022.

Nesse sentido, podemos dizer que as representações compartilhadas socialmente não são elaboradas de forma natural, sem nenhum recurso prévio. Elas são resultado de muitas elaborações e reelaborações, reproduzidas por gerações, e comunicadas sem que haja necessariamente um raciocínio abstrato por trás da representação que “emerge” sobre determinado objeto, acontecimento ou pessoa. Por esse motivo, dizemos que as representações são impostas, ou seja, elas agem sobre os sujeitos exercendo uma força contra a qual não é possível resistir.

A língua portuguesa como objeto constituinte da vida social de Timor-Leste já foi pensada e repensada no território timorense muitas vezes e por diversos momentos históricos. Por mais que representações sociais sobre esse idioma tenham passado por contínuas e harmônicas transformações no decurso da vida, elas têm emergido atualmente sob novas aparências e de maneira mais categórica, em forma de prescrição. O que antes era apenas um ideal de língua, vem alcançando cada vez mais espaço, status e poder, em um processo de timorização da LP, e se materializando como tal. Essa materialização é percebida notadamente de duas formas: (i) na literatura, com as narrativas do escritor timorense Luís Cardoso, o qual traz elementos, eventos e comportamentos tradicionais de Timor-Leste por meio da LP; (ii) na lexicografia, com as publicações dos dicionários e guias de conversação (ambos português-tétum e tétum-português) do timorense Luís Costa e do Vocabulário Ortográfico de Timor-Leste (VOTL).

O VOTL faz parte de um projeto maior, o Vocabulário Ortográfico Comum da língua Portuguesa (VOC), iniciativa proposta pelo IILP de gestão e integração gradual da ortografia das palavras que representam o português escrito nos países pertencentes à CPLP, reunindo tanto o léxico comum, como aquele que possui formas não adaptadas à grafia do português (CORREIA et al, 2020). Nesse âmbito, o VOTL, dentre seu acervo de mais de 30 mil entradas, contém mais de seiscentas palavras específicas da variedade timorense do português, “provenientes na sua maioria das línguas nacionais de Timor-Leste, palavras que servem em muitos casos para denominar realidades que são específicas deste país” (COSTA, 2017, n.p).

Depois da mudança de paradigma em que a LP passa de uma língua idealizada, símbolo da resistência timorense, para língua oficial da nação, e com todo o aparato linguístico que veio atrelado a essa nova realidade – tanto no campo da literatura como no da lexicografia – o que de fato muda? São ganhos e perdas culturais em jogo que estão relacionados a fragmentos de representações sociais. Para Moscovici (2015, p. 39), uma vez que uma nova ideia é difundida e

aceita, ela “se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles; isso até mesmo define nossa posição na hierarquia social e nossos valores”.

Baseado em Moscovici (1961), Abric (2000) reconfigura essas noções citadas por Moscovici e propõe quatro funções essenciais às quais as RS respondem: (i) função de saber, pois permitem compreender e explicar a realidade; (ii) função identitária, já que RS identificam um grupo social e salvaguardam suas especificidades; (iii) função de orientação, em que as RS são entendidas como um guia para se comportar e agir de forma lícita e tolerável em um contexto social; e (iv) função justificadora, considerando que RS permitem que, depois que ações são tomadas, elas sejam explicadas e justificadas.

As representações sociais descrevem uma realidade e apresentam poder mobilizador e explicativo, aludindo a razões pelas quais grupos sociais compartilham práticas comuns. Esse processo implica envolvimento afetivo, simbólico, mítico, religioso e abrange diversos conceitos, como atitudes, opiniões e imagens.

Segundo Moscovici (2015), as pessoas possuem a necessidade de criar RS, porque elas ajudam a compreender que lidar com o desconhecido pode gerar angústia, ansiedade, apreensão e, nesse sentido, produzir consensos é uma maneira de acalmar os sujeitos. Essa produção faz com que eles obtenham outro nível de compreensão, trazendo o que é não familiar para o campo da familiaridade. Esse é um processo psíquico humano que está constantemente em ação e que ocorre sempre que há uma mudança, incitando e provocando no sujeito uma inquietação em que ele precisa estabelecer segurança. Nas palavras de Moscovici (2015, p. 58),

Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal.

Nesse sentido, aquilo que não é familiar e que advém do universo reificado passa para o universo consensual, sobretudo através dos canais de comunicação de massa – produto da modernidade. Para se chegar à compreensão sobre as formas de comunicação existentes no mundo atual, fundamentais para que as RS sejam formadas coletivamente, Moscovici (2015) contrasta as

sociedades pré-modernas – em que as instituições que estão no topo da hierarquia (Igreja e Estado) são centralizadas – com as sociedades modernas, caracterizadas por poderes descentralizados e que, portanto, exigem certa autoridade e legitimação.

A partir do surgimento da modernidade, o autor percebe que o conhecimento produzido na sociedade não é mais regulado da mesma forma que antes (apenas pela intervenção divina), ou seja, o “fenômeno das representações sociais pode, nesse sentido, ser visto como a forma como a vida coletiva se adaptou a condições descentradas de legitimação.” (MOSCOVICI, 2015, p. 17). No mundo moderno, a ciência e o senso comum se tornaram fontes potentes para que surgissem novas formas de conhecimento e crença. Nessa transição, também citamos o papel central de formas novas de comunicação, as quais permitiram que as ideias circulassem mais livremente, caracterizando a heterogeneidade da vida social moderna, resultando na emergência de novas formas de representação.

No decurso da vida, o ser humano tenta conhecer e compreender o que o circunda, fazendo do pensamento um elemento chave nesse processo. Para o estudo das RS, o que nos interessa, portanto, são os momentos em que os sujeitos pensam (fazem perguntas e procuram respostas) e compreendem, e não quando eles se comportam. Moscovici (2015) relata que, antigamente, acreditava-se que a faculdade de pensar estava relacionada a estímulos com o mundo externo, mas que, para ele, o pensamento nasce da comunicação social, ou seja, das relações sociais com o outro. Nessa linha de raciocínio, o autor sugere que, diferentemente da concepção que predomina nas ciências sociais, a sociedade pensa. Ao fazer essa afirmação, ele refuta duas concepções vigentes: (a) de que o ser humano seja uma caixa preta que apenas recebe informações, e (b) de que as massas não pensam ou criam algo original, pois estão sob o controle de uma ideologia imposta pelas classes dominantes. Em suas palavras,

O que estamos sugerindo, pois, é que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento”. (MOSCOVICI, 2015, p. 45).

Por vezes, podemos querer comparar representações sociais com o conceito de ideologia, e essa aproximação só é possível se compreendermos que a ideologia implica o uso de formas

simbólicas para criar ou manter relações de dominação, no sentido de que está a serviço de relações desiguais e que isso vai sofrendo modificações ao longo do tempo. Portanto, as RS podem ser ideológicas se elas reproduzem relação de dominação.

A TRS assume que nós agimos sob dois conjuntos de motivações, ou seja, que o pensamento é bicausal, movido por causalidades internas e externas. Quando nos deparamos com uma anormalidade, uma exceção ao protótipo que representa determinada categoria, exigimos da situação uma explicação. Atribuimos, então, alguma “causa” ao acontecimento novo. Essas situações são caracterizadas por uma falta de reconhecimento (não familiar), de um lado, e de conhecimento (o que não se sobrepõe ao protótipo), de outro. Finalmente, somos coagidos a pensar e admitir que nós não sabemos do que se trata.

Nessas situações de não reconhecimento, nos voltamos para uma causalidade primária, que é interna, subjetiva. Assim, pensamos que todas as pessoas têm sempre uma intencionalidade por trás de suas ações e que não levam em conta ações não intencionais, como o acaso, uma reação, um afeto, um comportamento de desespero. Olhamos para o não familiar e partimos do subjetivo para explicar o objetivo, por meio de inferência. A motivação externa, por sua vez, é a chamada causalidade secundária, que se caracteriza por ser objetiva, não espontânea e eficiente. Ela deriva da nossa formação, apreensão cultural e linguística, nossa relação com o mundo e se manifesta por meio da atribuição. Olhamos para o não familiar e partimos do objetivo para, então, encontrar o subjetivo.

Moscovici (2015, p. 83) explica que nas RS, “as duas causalidades agem conjuntamente, elas se misturam para produzir características específicas e nós saltamos constantemente de uma para outra.” O autor alerta para a importância de se discutir as causalidades das coisas, pois o contexto pode ser manipulado ou distorcido para que se sobressaia uma ou outra.

Com relação à produção das RS, Moscovici (2015) cita dois mecanismos básicos: a ancoragem e a objetivação. O primeiro diz respeito a encontrar um espaço para o que é novo e posicioná-lo numa categoria que já é familiar ao grupo social, que é possível compreender e que faz com que esses sujeitos se sintam menos ameaçados pelo desconhecido. Assim, quando o objeto é classificado, ele adquire características dessa categoria e é reajustado para se integrar a ela. Moscovici (2015, p. 61) esclarece que “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, mas existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”.

O segundo mecanismo que está na raiz da produção de RS a que Moscovici (2015) alude é a objetivação, que é tornar uma representação concreta, visível, corporificada, ou seja, aproximar um conceito a uma imagem, domesticando o corpo dos sujeitos. A esse respeito, Moscovici (2015, p. 77-78) acrescenta:

Para se ter uma compreensão mais clara das consequências da nossa tendência em objetivar, poderíamos analisar fenômenos sociais tão diferentes como a adoração de um herói, a personificação das nações, raças, classes, etc. Cada caso implica uma representação social que transforma palavras em carne, ideias em poderes naturais, nações ou linguagens humanas em uma linguagem de coisas.

Ancoragem e objetivação são, portanto, duas formas de lidar com a memória. A primeira atua de fora para dentro da memória, num movimento incessante de tirar e colocar pessoas, objetos e eventos. A segunda age no sentido mais ou menos contrário, juntando conceitos e imagens que se encontram na memória e projetando-os para o mundo exterior, a fim de tornar as coisas conhecidas a partir do que já existe e é familiar ao grupo ao qual o sujeito pertence.

Uma vantagem de se trabalhar com esse campo teórico-metodológico é que se aceita a contradição e o conflito, pois, a partir da TRS, entende-se que esses dois elementos são inerentes ao meio social. Há um núcleo mais resistente – consensuado pela maior parte do grupo e que está bastante consolidado no mundo representacional – e há um conceito mais marginal, que orbita em torno desse núcleo e aponta para processos de mudança e transformação. A essas duas faces das RS, Moscovici (1978) denomina estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, respectivamente.

Para Jodelet (1984, p. 36 *apud* SPINK, 2015), na elaboração as RS, “não é um indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas sim as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de filiação na qual os indivíduos participam”. Nesse sentido, essa convergência de percepções de mundo e de atitudes se manifesta porque existe a estrutura estruturada. No entanto, Spink (2015, p. 98) alerta para a existência de estruturas estruturantes, visto que “as representações são também uma expressão da realidade intraindividual; uma exteriorização do afeto”, o que revela “o poder de criação e de transformação da realidade social”.

Essa dupla face das RS – materializada nas noções de estrutura estruturada e estrutura estruturante por Moscovici – se assemelha aos dois conceitos mobilizados na Teoria do Núcleo Central, proposta por Abric, em 1976. O autor sustenta a hipótese de que toda representação social

está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. Para Abric (2000, p. 31), o núcleo central é “[...] o elemento que mais vai resistir à mudança. De fato, toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação”. Já os elementos periféricos são aqueles que se organizam em torno desse núcleo mais resistente e estruturado e constituem “o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos.” (ABRIC, 2000, p. 31). Nesse sentido, no núcleo central se encontram aquelas RS mais sólidas e estáveis e no eixo periférico aquelas mais instáveis, que, por meio da comunicação, têm potencial para desorganizar o núcleo central e causar modificações nas representações já estabelecidas.

Diante do exposto, fica evidente a riqueza teórico-metodológica das pesquisas de Moscovici para diversas áreas das ciências humanas. Dessa forma, para pensarmos a presença da língua portuguesa em Timor-Leste como um fenômeno que nos instiga, priorizamos estudar as RS que emergem sobre esse idioma em ambientes de ensino no país. Assim, lançamo-nos nesse percurso a fim de compreender como um grupo de professores constrói um conjunto de saberes que expressam sua identidade, já que as RS possuem o poder de estabelecer um sentido de pertença quando interligadas, formatando traços e distinguindo os sujeitos e os grupos.

Na seção seguinte, apresentamos algumas pesquisas na área de Linguística Aplicada que se fundamentaram na Teoria das Representações Sociais para lançar o olhar sobre os dados.

1.4 Estudos pela perspectiva da TRS

Estudamos representações sociais na atualidade, pois estamos imersos em um ambiente social em que diariamente percebemos fenômenos que nos incitam a buscar explicações, os quais podem ser abordados por esse referencial teórico-metodológico. Pelo fato de estarmos lidando com uma teoria multidimensional, que permite a integração de diversos saberes que se articulam, nos é possível observar sua potencialidade tanto analítica quanto em termos de conceitos que nos ajudam a interpretar a realidade.

Essa potencialidade analítica emerge dos estudos europeus, principalmente em território francês. No Brasil, estudos voltados à TRS se popularizaram na década de 1970, coincidindo com uma fase em que a Psicologia Social passava por certa revisão crítica, de um viés mais experimental para uma visão mais sócio-histórica e sociocultural dos fenômenos. Segundo Sá

(1998, p. 15), “o campo de estudo das representações sociais se encontra em franca expansão no Brasil, não apenas no âmbito da psicologia social, mas também nos de disciplinas aplicadas, como educação, enfermagem e serviço social [...]”. Como podemos observar, a longa trajetória da TRS em solo brasileiro transita por áreas e saberes distintos, produzindo a necessidade de mais pesquisas.

Para rastrear os estudos que se têm produzido utilizando o referencial teórico da TRS em contexto timorense, realizamos uma pesquisa bibliográfica na base de dados Google Acadêmico tendo como palavras-chave "Representações Sociais" e "Timor-Leste". A partir daí, obtivemos dissertações e artigos de diversas áreas, que vão desde estudos sobre modos de representar a dimensão escolar da Química por alunos secundaristas (AGUILAR, 2011), o meio ambiente por professores do ensino médio (JESUS, 2013), a língua portuguesa por professores do ensino básico (SOUZA, 2017), a nação Timor-Leste pelas memórias de um timorense (JESUS; MACIEL, 2020), aspectos de urbanização por alunos do curso de Políticas Públicas da UNTL (DINIZ, 2019), um estudo comparativo sobre a história nacional em Portugal, Angola, Brasil e Timor-Leste (CABECINHAS, 2015), entre outros. As áreas de conhecimento e teorias de fundamentação envolvidas abrangem grande diversidade (ensino de química, políticas públicas, educação ambiental, sociolinguística, sociologia, memória social), tipificando um campo essencialmente multidisciplinar.

O primeiro estudo em Linguística Aplicada que utiliza a TRS com o qual tive contato foi o de Silva (2016). A pesquisadora buscou identificar e analisar representações sociais do Brasil, de brasileiros e da língua portuguesa por aprendizes de Português Língua Estrangeira (PLE) do Centro Cultural Brasil-África do Sul. Pelo fato de o contexto sul-africano se aproximar do timorense – pois ambas as sociedades apresentam complexidade linguística advinda do multilinguismo predominante –, considero a leitura do trabalho de Silva (2016) imprescindível para a construção desta tese. Similarmente ao trabalho citado, tomamos como ponto de partida as condições sócio-históricas do país, além de outras variáveis contextuais, que podem ter influenciado na criação e/ou transformação das representações sociais dos participantes desta pesquisa.

Há, ainda, outros trabalhos que utilizaram a TRS como lente analítica e/ou metodológica na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Dentre eles, citamos uma pesquisa do tipo “estado da arte”, cujo objetivo foi identificar e analisar pesquisas científicas já realizadas sobre o

ensino de Línguas Estrangeiras e as Representações Sociais desde o ano 2000 até 2015 (BASTOS, 2017). A autora encontrou 51 estudos nas bases de dados CAPES e Google Acadêmico, utilizando mais de uma combinação como palavra-chave. Os resultados desse estudo indicam que dentre os trabalhos encontrados, temos: 27 artigos, 19 dissertações, 1 tese, 1 TCC, 2 capítulos de livro e 1 estudo cujo link não foi possível acessar. Com relação às características, a autora apontou que essas pesquisas: (i) foram realizadas e/ou publicadas majoritariamente no Brasil e algumas em Portugal; (ii) abordaram as línguas inglesa, espanhola, portuguesa, francesa e alemã; (iii) focaram, em sua maior parte, o Ensino Fundamental e o Ensino Superior; (iv) são todas de natureza qualitativa, sendo o questionário, a entrevista e a observação os instrumentos mais utilizados. Infelizmente, Bastos (2017) não cita os autores ou títulos dos trabalhos que encontrou e mapeou e, portanto, não tivemos acesso às obras originais, apenas aos resultados de sua pesquisa.

Como podemos observar, as representações sociais são um fenômeno que permeia a vida de todos os seres humanos, e, embora a TRS seja uma teoria que nasce na Psicologia Social, pesquisas que se propõem a compreender RS em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras também são frequentes, evidenciando, mais uma vez, o caráter multidisciplinar da teoria.

Moscovici nos explica que existe o mundo objetivo, como ele é, e o mundo subjetivo, ou seja, construído pelos sujeitos. Nesse sentido, é possível afirmar que as pessoas em sociedade não enxergam o mundo como ele é de fato, elas o veem por meio das representações sociais que constroem acerca do mundo. Há casos em que tais representações podem ser prejudiciais. No ambiente da sala de aula, as representações que vêm sendo criadas sobre o aluno, o professor e a escola, por exemplo, podem contribuir para que os desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, que não são poucos, se agravem.

Lima e Sales (2007), cujo objetivo de pesquisa foi investigar representações sociais que professores de língua inglesa possuem de alunos de escola pública, identificaram representações, majoritariamente negativas, que determinam a prática docente em sala de aula. Os autores destacam três eixos representacionais partilhados entre os participantes da pesquisa: os alunos de escola pública são portadores de déficits cognitivo, cultural e alimentar; a escola pública não tem qualidade; os professores são descompromissados. Tais representações contribuem para a perpetuação de um *habitus* professoral “(...) pouco favorável ao desenvolvimento pleno de um processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos da língua inglesa em sala de aula.” (LIMA;

SALES, 2007, p. 120). Essa pesquisa deixar entrever que um estudo sobre RS em ambiente escolar pode viabilizar que professores reflitam sobre suas práticas docentes, bem como contribuir para seu desenvolvimento profissional e para o sucesso do ensino/aprendizagem de língua estrangeira no contexto de escola pública.

Lopes (2018), por sua vez, ao investigar representações sobre a língua espanhola que alunos do ensino médio possuem, percebeu que esses sujeitos representam esse idioma de forma negativa e estereotipada. Para que essa representação seja desconstruída e ressignificada, a autora considera que um trabalho de sensibilização histórica sobre a colonização dos países latino-americanos, seguida de discussão sob a perspectiva do letramento crítico, sejam fundamentais. Assim, a relação negativa que os estudantes construíram com a língua espanhola, sua cultura e seus falantes poderá ser transformada de modo a motivá-los, facilitando o processo de aprendizagem do idioma.

Especificamente na área de PLE, ressaltamos a pesquisa de Negri (2019), a qual buscou identificar e analisar representações sociais que emergem de documentos norteadores da interação face-a-face do exame Celpe-Bras. Por meio de sua investigação, a pesquisadora foi capaz de propor sugestões de encaminhamentos para o ensino de PLE, que fossem propulsores da educação intercultural. Além disso, garantiu que sua pesquisa fomentasse reflexões acerca do exame e do efeito que ocasiona para o ensino de PLE.

Com esses exemplos, pretendemos demonstrar as potencialidades da TRS e o impacto que investigações sob essa perspectiva podem causar, tendo em vista os desdobramentos para o contexto de ensino. Além disso, percebemos que as representações sociais são basilares para o processo de formação identitária dos sujeitos, pois afetam diretamente a forma como pensam o outro e sua língua/cultura.

Por meio deste capítulo, pudemos compreender que representações sociais são um conjunto de proposições que buscam explicar a realidade do mundo que nos rodeia, tendo sua origem no curso das comunicações interpessoais do cotidiano e que, por esse motivo, estão diretamente relacionadas à questão da linguagem, no sentido de que o modo com que as pessoas se comunicam está tomado de elementos representacionais.

No capítulo seguinte, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Delimitação da pesquisa na área da Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (LA) é uma ampla área que concentra seus estudos “na língua em uso, unindo nosso conhecimento sobre línguas a uma compreensão de como elas são usadas no mundo real” (CROKER, 2009, p. 4)³⁵. No entanto, essa definição nem sempre foi consensual e, conseqüentemente, as pesquisas realizadas no âmbito dessa área sofreram alterações significativas em relação a seu processo de consecução.

Historicamente, a Linguística Aplicada, por ter tido origem na fusão da linguística, psicologia e ensino, é conhecidamente uma área interdisciplinar. Apesar de seus fundamentos epistêmicos, os papéis que os profissionais dessas áreas exerciam inicialmente eram fragmentados, isto é, cada um trabalhava isoladamente em uma etapa do processo de fazer LA. Se considerarmos o modelo trifásico de Richards e Rodgers (1982), temos que: os linguistas e os psicólogos eram os responsáveis pela *abordagem*, ou seja, por desenvolver teorias de língua e de aprendizagem; aos linguistas aplicados cabia a função de *planejamento* do conteúdo a ser ensinado; e aos professores em serviço, os *procedimentos* reais de sala de aula.

Nos anos 1960, segundo Holmes (1992), os “especialistas” de cada área do conhecimento eram considerados detentores do saber. Já os professores tinham o papel de interpretar e aplicar o conteúdo dos livros didáticos, produzidos a partir das pesquisas mais recentes na área e, portanto, considerados o “melhor método”. Dessa forma, a representação social do professor nessa época refletia as hierarquias resultantes de um processo de dominação política, ou seja, a especialização dos saberes inseria o professor numa posição de consumidor e reproduzidor de métodos. Diante desse cenário, o professor consumia apenas um simulacro da teoria, representada pelos materiais didáticos.

É nesse contexto que percebemos a “formulação reducionista de que as teorias linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula” (MOITA LOPES, 2008, p. 18). Essa prática daria início, posteriormente,

³⁵ Traduzido de: It focuses on language in use, connecting our knowledge about languages with an understanding of how they are used in the real world.

à discussão dicotômica entre aplicação da linguística e linguística aplicada. Em outras palavras, essa dicotomia reforça a disputa do campo da LA em um processo de construção e desconstrução de poderes. Assim, para que houvesse emancipação intelectual do professor, a diluição dessa dicotomia se tornaria, posteriormente, necessária.

Já nos anos 1970, pôde-se ver o declínio da ideia do que seria o “melhor método” e sua substituição por outras abordagens, as chamadas “eccléticas”, isto é, há nesse momento uma tentativa de rompimento com procedimentos metodológicos padronizados, tendo em vista planejamentos mais contextualizados. Os protagonistas dessa época eram os linguistas aplicados, os quais não seguiam método algum, mas tinham o papel de interpretar pesquisas (de outras pessoas) e fornecer conselhos aos professores em serviço. É importante salientar que esses linguistas não eram professores nesse momento (HOLMES, 1992). Desse ecletismo, pode ter surgido o estigma do professor mal preparado, e esse movimento de “deformação” do professor se tornou nocivo para a prática dos linguistas aplicados atualmente.

Holmes (1992) recorda que o esquema utilizado para pesquisa empírica da época era o tradicional modelo científico positivista – corrente teórica proveniente da modernidade iluminista europeia, tão bem-sucedida nas ciências exatas –, o qual foi expandido para as ciências sociais. De acordo com Holmes (1992, p. 40), “esse foi o único modelo disponível utilizado para pesquisas de mestrado e doutorado em LA por muitos anos”³⁶.

Foi somente no início dos anos 1980 que livros são publicados, como o *Research Design and Statistics for Applied Linguistics* (HATCH & FARHADY, 1982), para ajudar alunos de LA e professores em serviço a entenderem como se faz pesquisa na área e a criarem seus próprios projetos. Entretanto, essas pesquisas eram desenvolvidas seguindo o modelo científico vigente na época, citado anteriormente, e que tinha como principais características: (i) objetividade, (ii) quantificação, (iii) generalização, (iv) causalidade etc. Sobre a corrente positivista, Crocker (2009, p. 6) destaca:

Os positivistas acreditam existir apenas uma realidade fixa e ajustada. Portanto, deve haver esforço de pesquisa para que se encontre uma ‘verdade’ única e universal. Eles veem o mundo de forma real, como algo que existe independentemente deles próprios. Eles acreditam que essa realidade pode ser quantificada e que o propósito da pesquisa é medi-la da forma mais precisa possível. Como os positivistas acreditam que exista uma realidade universal, eles também presumem que quaisquer verdades que eles descubram

³⁶ Traduzido de: This was the only model available for the research carried out by M.A. and PhD students of applied linguistics for many years.

sobre aquela realidade sejam igualmente aplicáveis a outros grupos ou situações, independentemente do contexto.³⁷

Essa corrente de pensamento influenciou a LA e as ciências sociais por muito tempo, e com isso surgiram erros grotescos, inclusive conclusões preconceituosas em termos de classe e raça, por exemplo (cf. HOLMES, 1992; GOULD, 1981). Como a LA lida, por exemplo, com a aprendizagem de uma língua em sala de aula, é difícil isolar fatores quantificáveis específicos. Além disso, dados quantificáveis são difíceis de avaliar quando estamos lidando com relações humanas. Vale ressaltar que muitas pesquisas em LA realizadas anteriormente sob a perspectiva positivista são alvo de críticas atualmente, sobretudo por não haver preocupação com o contexto social do entorno. Nesse sentido, Moita Lopes (2008, p. 24) explica que:

No contexto modernista, uma LA autônoma era perfeitamente compreensível, com seu interesse em separar o sujeito do mundo que pesquisa dos significados que constrói e pelos quais é também construído nas relações alteritárias, para garantir objetividade científica, situando-o em um vácuo social.

Mais atualmente, com o intuito de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2008, p. 14), os pesquisadores em Linguística Aplicada têm apresentado necessidade de vincular seus trabalhos a teorias que vão ao encontro do mundo contemporâneo. A esse movimento, questionador de pressupostos que vinham informando a LA, Moita Lopes (2008) intitula “LA mestiça”. Essa forma de fazer LA substituiu a abordagem positivista anterior e amenizou a discussão sobre a diferença entre aplicação da linguística e linguística aplicada.

A preocupação com pesquisas em LA socialmente situadas abriu caminho para que pesquisadores encontrassem respaldo em teorias e metodologias originalmente desenvolvidas em outras áreas do conhecimento. “Esse movimento interdisciplinar de empréstimos é fundamental para a emergência de muitos dos enfoques atuais em LA, que vão buscar em outras disciplinas seus fundamentos e métodos” (ROJO, 2008, p. 255).

³⁷ Traduzido de: Positivists believe that there is only one, fixed, agreed-upon reality, so research must strive to find a singular, universal ‘truth’. They see the world as real, as something that exists independently of themselves. They believe that this reality can be quantified, and that the purpose of research is to measure it as precisely as possible. Since positivists believe that there is one universal reality, they also presume that any truths they discover about that reality are equally applicable to other groups or situations, regardless of the context.

Dessa forma, a LA – que no passado era considerada uma área subordinada à linguística, e não um campo científico próprio – é reconhecida atualmente como sendo de origem transdisciplinar, estabelecendo relações próximas com a educação, a psicologia, a etnografia, a sociologia etc. (ROJO, 2008). A partir desses laços transdisciplinares, a LA passou a adotar fundamentos que há muito tempo predominavam na antropologia e nas ciências sociais da Escola de Chicago, por exemplo, e a pesquisa qualitativa passou a prevalecer na Linguística Aplicada.

A pesquisa qualitativa é, essencialmente, sustentada pelos pressupostos do construtivismo, uma corrente filosófica alternativa ao positivismo, que se tornou popular nas ciências sociais no final da metade do século XX. Os construtivistas consideram que cada indivíduo constrói sua compreensão de mundo de forma única. Portanto há inúmeras construções e interpretações da realidade, as quais podem sofrer mudanças a depender do tempo e das circunstâncias em que ocorrem. Assim, a realidade não é algo universal, mas varia conforme a pessoa, o contexto e o tempo (CROCKER, 2009).

Denzin e Lincoln (2005) atentam para o fato de que a pesquisa qualitativa passou por um complexo percurso histórico, desde seu início em 1900, com raízes positivistas, atingindo atualmente um momento propício para que a área das humanidades se torne um local de conversas críticas sobre democracia, raça, gênero, classe, estado-nação, globalização, liberdade e comunidade. Embora Denzin e Lincoln (2005) alertem para o fato de que pesquisa qualitativa tenha tido significados diferentes em cada um dos diversos momentos históricos, os autores arriscam-se em oferecer uma definição genérica para o termo:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e memorandos. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes trazem (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 3).³⁸

³⁸ Traduzido de: Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them.

Compreendemos, ainda, em concordância com Crocker (2009), que por meio da perspectiva qualitativa o significado é construído socialmente e, portanto, “o foco da pesquisa é nos participantes – como é a experiência e a interação dos participantes com o fenômeno em um determinado ponto no tempo e em um contexto particular e os múltiplos significados que isso tem para eles” (CROCKER, 2009, p. 7)³⁹.

Além da atenção estar voltada para os participantes, os pesquisadores da abordagem qualitativa se preocupam também em observá-los em seu mundo cotidiano – onde eles vivem, trabalham, estudam – e reconhecem que esse cenário natural é complexo, dinâmico e multifacetado (CROCKER, 2009). O objetivo desses pesquisadores é “compreender os significados subjetivos e entendimentos que os participantes criam sobre seus próprios mundos social e pessoal” (CROCKER, 2009, p. 8)⁴⁰. Para isso, o pesquisador precisa se aproximar o máximo possível dos participantes para que ele seja capaz de captar e compreender seu mundo sob a perspectiva do outro – aquele que vivencia esse contexto. Essa forma de perceber o mundo por meio do ponto de vista dos participantes é chamada de perspectiva êmica, ou seja, o pesquisador deve usar os termos e conceitos dos próprios participantes para descrever suas realidades e analisar os dados. Nesse sentido, pretendemos falar **com** os participantes, e não **por** eles ou **deles**.

Com relação aos princípios, Crocker (2009) postula que a pesquisa qualitativa é, geralmente, exploratória, isto é, ela tem como foco compreender o que é particular e característico em um grupo social e, portanto, não almeja encontrar conclusões generalizáveis a outros contextos. Assim, por meio dessa abordagem, podemos partir da compreensão de que não há apenas uma verdade e que dois observadores olhando para o mesmo fenômeno podem interpretá-lo de maneiras muito distintas, o que aponta para uma de suas principais características: a subjetividade.

Em vista do exposto e dos objetivos propostos para esta pesquisa – de compreender as representações socialmente compartilhadas com relação à língua portuguesa, sob a perspectiva de um grupo de professores que atuam no ensino em Timor-Leste caracterizamos este estudo como qualitativo, orientado pela perspectiva interpretativista. As interpretações que serão posteriormente formuladas e descritas estão fundamentadas na Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici, já descrita no Capítulo 2.

³⁹ Traduzido de: their research focus is on the participants – how participants experience and interact with a phenomenon at a given point in time and in a particular context, and the multiple meanings it has for them.

⁴⁰ Traduzido de: comprehend the subjective meanings and understandings that participants create about their own social and personal worlds.

Além disso, este estudo apresenta algumas inspirações que o aproximam da pesquisa etnográfica, não em seu sentido mais tradicional, estritamente antropológico. A investigação conduzida pelo viés da etnografia, da forma como é encontrada em pesquisas ortodoxas, é uma “sistemática tentativa em descrever e relatar analiticamente toda forma de vida do grupo humano estudado; sua economia, leis, sistemas familiares, religião, tecnologia, cosmologia, ciência e magia, ritual, e artes, assim como a linguagem.” (MATTOS, 2004, p. 12). Dito isso, a presente pesquisa segue uma prática heterodoxa, empreendida com flexibilidade em diálogos interdisciplinares entre a LA e a etnografia. Em outras palavras, não tive a intenção de cumprir o previsto longo período de observação monitorada ou de manter um diário de campo de forma sistemática.

Por outro lado, pude apreender, construir e descrever o contexto sócio-histórico deste estudo de forma ampla, materializado no Capítulo 1, a partir do meu olhar de professora-pesquisadora – fato possível devido ao período em que estive inserida na sociedade timorense, interagindo culturalmente e atuando profissionalmente na esfera educacional no país. Por meio dessa compreensão contextual e da visão dos participantes obtida através de entrevistas e de questionários, características significativas da pesquisa etnográfica, fui capaz de identificar representações de professores sobre a língua portuguesa e refletir sobre as estruturas que levaram às representações sociais desse grupo.

De fato, das duas formas de se obter um *corpus* para uma pesquisa etnográfica, citadas por Erickson (1986) – “olhar” e “perguntar” – detive-me com maior rigor metodológico à segunda, isto é, refiro-me à utilização das seguintes técnicas: aplicação de questionários e entrevistas, os quais são descritos na seção 3.3. Entretanto, vale ressaltar que compartilhar do modo de vida e compreender o *habitus* (BOURDIEU, 1983) timorense de apreender a língua portuguesa por meio de sua história de resistência foi fundamental para orientar as análises teóricas. Sem a experiência do mundo da vida (*lebenswelt*), seria impossível decifrar os objetos, signos e representações que emergem das falas e dos questionários, pois só podem ser sentidos e vivenciados na intensidade da convivência. No limiar da subjetividade dos sujeitos históricos e da objetividade da pesquisa científica, a interpretação do saber local e cultural timorense se constrói coletivamente, através de conceitos, fluxos, experiências e afetos.

3.2 Contexto da pesquisa

Nesta seção, apresentamos o contexto desta pesquisa, descrevendo o ambiente em que ela foi desenvolvida e os participantes envolvidos.

3.2.1 O programa do MESCC

Os dados desta pesquisa foram gerados no âmbito do programa Curso de Língua Portuguesa nas Instituições de Ensino Superior Privadas (IESP) de Timor-Leste, vinculado ao recém-criado Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura (MESCC⁴¹) desse país. Esse projeto tem como objetivo geral capacitar docentes de IESP, inicialmente em Díli, por meio de um curso de Língua Portuguesa, a fim de promover o uso desse idioma no contexto acadêmico, nas suas modalidades oral e escrita, criando condições para que os formandos desenvolvam competências comunicativas e discursivas, bem como capacidade de utilizar a língua de modo adequado em diferentes situações e práticas sociais.

Em outras palavras, o governo de Timor-Leste tem criado incentivos para oportunizar aos cidadãos timorenses contato com a língua portuguesa em ambiente formal de ensino e aprendizagem com o intuito de promover o uso dessa língua em situações de interação social. Dessa maneira, o projeto em questão visa, em última instância, que professores universitários de diversas áreas do conhecimento utilizem a língua portuguesa como objeto de trabalho ao lecionarem suas unidades curriculares nessa língua.

A iniciativa de disseminar a língua portuguesa entre os docentes das universidades privadas de Díli não é recente. Nos anos de 2014 e 2015, alguns professores da então cooperação brasileira, por meio do Programa de Capacitação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP/CAPES), atuaram em um projeto de capacitação em português de docentes de universidades privadas na cidade de Díli. Na condição de cooperante em que me encontrava em 2014, participei do projeto em questão, atuando na Universidade da Paz (UNPAZ). Embora minha experiência no passado seja ligeiramente distinta, já que a instituição reguladora dessa demanda mudou, é possível dizer que reconheço o contexto da pesquisa.

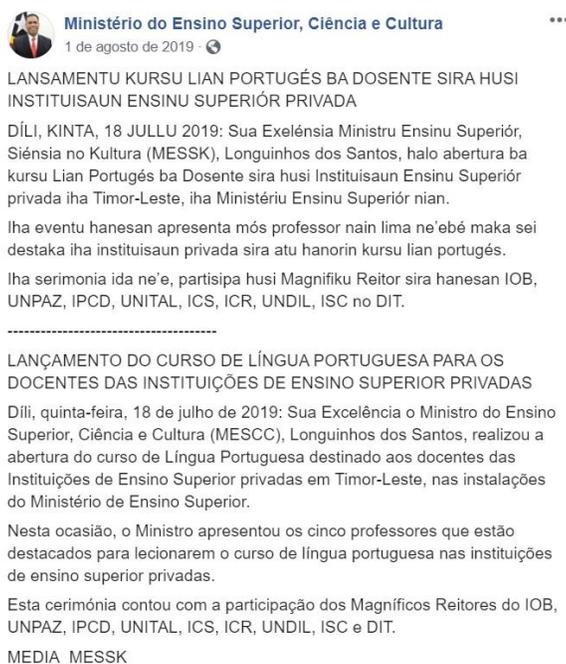
A opção pelo programa citado, como contexto para geração dos dados se deu pelos seguintes motivos: (i) sua relevância em nível nacional e a singularidade da proposta; (ii) a relação

⁴¹ O Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura foi criado em 2019.

amistosa estabelecida entre a pesquisadora e os professores formadores atuantes no programa⁴²; (iii) a familiaridade com o funcionamento dos cursos, por já ter atuado em programa semelhante.

É relevante esclarecer que a abertura do curso foi oficializada no dia 18 de julho de 2019, conforme divulgação⁴³ pública ilustrada na Figura 2, e que as aulas tiveram início em 22 de julho, segundo informaram os professores. Portanto, comecei a ter contato com esse programa e, conseqüentemente, com os professores atuantes, aproximadamente, um mês após seu início.

Figura 2 - Comunicado de lançamento do curso



Fonte: <https://www.facebook.com/gabinete.mescc/>

Inicialmente, o programa contemplou 8 instituições de ensino superior privadas, localizadas em Díli, sendo elas: Instituto Superior Cristal (ISC), Universidade Oriental Timor Lorosa'e (UNITAL), *Dili Institute of Technology* (DIT), *Institute of Business* (IOB), Instituto Profissional de Canossa (IPDC), Instituto de Ciências da Saúde (ICS), Universidade de Díli (UNDIL) e Instituto de Ciências Religiosas “São Tomás de Aquino” (ICR). Ressaltamos que

⁴² Essa relação amigável com os formadores do programa foi-se estabelecendo gradativamente no decorrer da passagem da pesquisadora em Timor-Leste (de agosto a dezembro de 2019). Esse contato parece ter favorecido a criação de confiança mútua, facilitando o consentimento para futuras entrevistas e para a entrada em campo – no caso, as IESP.

⁴³ O lançamento do curso foi divulgado na página oficial do MESCC da rede social Facebook. Link para acesso: <https://www.facebook.com/gabinete.mescc/>.

estava previsto que o programa contemplasse também a Universidade da Paz (UNPAZ). Entretanto, por questões burocráticas, o curso não teve início nessa primeira concretização. As demais instituições, apesar de satisfazerem os requisitos, até a data de produção dos dados, não haviam sido atendidas pelo programa, pois os 5 formadores contratados pelo Ministério eram insuficientes para atender professores das 13 instituições de ensino superior privadas que existem em Díli.

Anteriormente ao início das aulas, realizou-se um teste de nivelamento, a partir do qual os alunos foram agrupados, de acordo com nível de proficiência, em turmas indicadas como Básico I e Básico II.

Antes de descrevermos o processo de produção de dados, indicamos o perfil dos participantes desta pesquisa: professores formadores, que foram selecionados pelo MESCC para ensinar português como língua não materna nas IESP em Díli, e professores formandos, docentes nas IESP em Díli, aprendentes da língua portuguesa.

3.2.2 Participantes da pesquisa

Para o desenvolvimento do programa Curso de Língua Portuguesa nas Instituições do Ensino Superior Privadas de Timor-Leste, contexto desta pesquisa, foram selecionados 5 professores para atuar nas diversas instituições de ensino superior privadas, sendo 2 portuguesas, 1 português, 1 brasileira e 1 timorense. Para produção de dados, selecionamos um professor de cada nacionalidade, pois compreendemos que dessa forma a diversidade de perspectivas sobre o objeto de estudo estaria devidamente representada por meio da naturalidade dos participantes.

Para tanto, com a finalidade de manter o anonimato desses participantes, passaremos a nos referir a eles por meio das siglas PBR, PTL e PPT, cujo perfil apresentamos no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Perfil dos professores formadores

Participante	Nacionalidade	Formação Acadêmica	Experiência com ensino de PLNM	IESP em que leciona
PBR	brasileira	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Letras Português. - Mestrado em estudos literários. - Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa (em andamento). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperante e professora de língua portuguesa e literatura portuguesa e timorense em Timor-Leste. - Professora universitária de literatura em curso de Letras no Brasil. - Professora universitária de literatura em curso de Pedagogia no Brasil. - Professora universitária de língua e literatura portuguesa no Egito. 	ISC
PTL	timorense	<ul style="list-style-type: none"> - Bacharelato e Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa. - Curso preparatório para mestrado, nível C2. - Curso de tradução voltado ao ambiente jurídico. - Curso de Língua e Cultura Portuguesa em Macau. - Bacharelato em Direito (em andamento). 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor de Língua Portuguesa para universitários em uma ONG, em Timor-Leste. - Professor estagiário de língua portuguesa em IESP de Timor-Leste. - Professor estagiário de língua portuguesa em colégio público. - Professor universitário de Língua Portuguesa, produtor de material didático e orientador de monografias em Timor-Leste. - Tradutor jurídico no Ministério da Justiça de Timor-Leste. 	UNITAL
PPT	portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Português como Língua Estrangeira e Espanhol. - Mestrado em tradução português-francês. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professora de PLE e francês em institutos de língua, em Portugal. - Professora de português como língua de herança na França. - Professora de português em IESP em Timor-Leste. - Professora particular de francês em Timor-Leste. 	IOB, IPDC, ICS

Fonte: Dados da pesquisadora

Descrevemos algumas informações pessoais sobre os professores formandos a partir dos dados apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Perfil dos professores formandos

	Código do Participante	Município de origem	Idade	IESP em que leciona	Departamento	Disciplinas que leciona	Nível de escolaridade	Língua (s) materna (s)	Outras línguas faladas
1	IPDC01	Dili	42	Canossa	Técnicas de Computação e Informática	Informática	Graduação	mambae e galóli	tétum, indonésio e inglês
2	IPDC02	Viqueque	26	Canossa	Gestão Administrativa	Gestão	Mestrado	makasae e midiki	tétum, indonésio, inglês
3	IPDC03	Viqueque	37	Canossa	Gestão Administrativa	História Nacional	Graduação	makasae	tétum, português
4	IPDC04	Baucau	35	Canossa	Gestão Financeira	Gestão financeira	Mestrado	tétum	tétum, indonésio, inglês, português
5	IPDC05	Dili	31	Canossa	Gestão Administrativa	Metodologia da Pesquisa, Liderança, Public Speaking	Doutorado	tétum	indonésio, inglês, tagalog (Filipinas)
6	IPDC06	Baucau	33	Canossa	Técnicas de Computação e Informática	Autômato, Data Warehouse, Web, Criptografia	Mestrado	tétum e makasae	indonésio
7	ISC01	Baucau	43	Cristal	Física	Física no estado sólido, Física das Partículas e Física Ambiental	Mestrado	makasae	tétum, indonésio
8	ISC02	Dili	32	Cristal	Língua Inglesa	Língua Inglesa	Mestrado	tétum e makasae	indonésio, inglês
9	ISC03	Viqueque	32	Cristal	Biologia	Ecologia	Graduação	naueti	tétum, indonésio, makasae, waimua
10	ISC04	Lautém	27	Cristal	Biologia	Anatomia e Fisiologia Humana	Mestrado	makasae	tétum, indonésio, inglês, fataluku, makalero, sa'ane
11	ISC05	Bobonaro	38	Cristal	Enfermagem	Língua Tétum	Graduação	kemak e bunak	tétum, indonésio e inglês
12	ISC06	Lautém	33	Cristal	Matemática	Cálculo	Graduação	sa'ane e makasae	tétum, indonésio
13	ISC07	Manufahi	33	Cristal	Informática	Matemática Básica	Graduação	mambae	tétum, indonésio, kemak e bunak
14	ISC08	Viqueque	37	Cristal	Física	Avaliação Educacional	Graduação	makasae	tétum, indonésio
15	IOB01	Ermera	30	IOB	Economia	Ética Profissional e Língua Tétum	Graduação	mambae e kemak	tétum, indonésio e inglês
16	IOB02	Baucau	37	IOB	Enfermagem, Farmácia, Parteira e Nutrição Dietética	Química Geral, Química Analítica, Química Orgânica, Bioquímica e Q.M.	Graduação	midiki	tétum, indonésio
17	IOB03	Oe-cusse	34	IOB	Enfermagem	Enfermagem Transcultural	Pós-Graduação (andamento)	baiqueno	tétum, indonésio, inglês e cebuano (Filipinas)

18	IOB04	Ermera	28	IOB	ICT	Sistema de base de dados e tecnologias multimídia	Graduação e Pós?	mambae e kemak	tétum, indonésio e inglês
19	UNITAL01	Oe-cusse	34	UNITAL	Geologia	Geoquímica, Técnica de Geologia do Campo, Sistema de Inf. Geograf.	Graduação	baiqueno	tétum, indonésio e inglês
20	UNITAL02	Viqueque	38	UNITAL	Língua Inglesa	<i>Structure</i>	Graduação	tétum térik	tétum, indonésio e inglês
21	UNITAL03	Lautém	35	UNITAL	Direito Geral	Direito e Cidadania	Graduação	fataluku	tétum, indonésio e inglês
22	UNITAL04	Baucau	33	UNITAL	Pecuária	Genética	Graduação	makasae	tétum, indonésio e inglês
23	UNITAL05	Viqueque	32	UNITAL	Química	Química	Graduação	naueti	tétum, indonésio
24	UNITAL06	Díli	35	UNITAL	Agro-Economia	Matemática, Ciência, Cultivo, Fazenda e Econometria	Graduação	tétum	-
25	UNITAL07	Lautém	30	UNITAL	Pecuária	Nutrição, Gerenciamento de Criação Animal	mestrado	fataluku	tétum, indonésio, bunak
26	UNITAL08	Lautém	35	UNITAL	Biologia	Biologia Geral, Evolução e Botânica das plantas baixas	Graduação	makalero	tétum, indonésio
27	UNITAL09	Viqueque	42	UNITAL	Química	Bioquímica	Graduação	makasae	tétum, indonésio

Fonte: Dados da pesquisadora

Apresentados o contexto e o perfil dos participantes da pesquisa, passamos para a descrição dos procedimentos realizados para produção de dados.

3.3 Instrumentos e procedimentos para produção de dados

Inicialmente, por intermédio de um dos professores, entramos em contato com a diretora geral do MESCC, a qual é diretamente responsável pelo desenvolvimento do programa, a fim de apresentarmos a proposta da pesquisa e solicitarmos autorização para aplicação de instrumentos de produção de dados, nomeadamente questionário e entrevista, com professores formadores e professores formandos nas IESP. É relevante observar que não há um Comitê de Ética em Timor-Leste que regularize e oriente o processo de pesquisa envolvendo seres humanos. Dessa forma, com a autorização assinada em mãos, pudemos dar início à produção de dados propriamente dita. Nas subseções seguintes, apresentamos os instrumentos utilizados nesta pesquisa e os procedimentos para aplicação.

3.3.1 Entrevista

Para Gil (2008), a entrevista é “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109). Semelhantemente a esse autor, Brinkmann (2008), ao definir “entrevista” na enciclopédia⁴⁴ de termos relacionados à pesquisa qualitativa, indica que:

A entrevista é uma prática de conversação em que o conhecimento é produzido através da interação entre um entrevistador e um entrevistado ou um grupo de entrevistados. Diferentemente das conversas cotidianas, a entrevista de pesquisa geralmente é realizada para servir aos fins do pesquisador, que são externos à própria conversa (por exemplo, para obter conhecimento sobre um determinado tópico ou alguma área da experiência humana). Na maioria dos casos, a entrevista de pesquisa envolve um "diálogo unidirecional" com o pesquisador fazendo perguntas e o entrevistado sendo colocado no papel de respondente. (GIVEN, 2008, p. 470).⁴⁵

⁴⁴ A Enciclopédia SAGE de Métodos de Pesquisa Qualitativa, organizada em dois volumes, foi editada por Lisa M. Given, PhD, diretora do Instituto Internacional de Metodologia Qualitativa e professora da Universidade de Alberta.

⁴⁵ Traduzido de: Interviewing is a conversational practice where knowledge is produced through the interaction between an interviewer and an interviewee or a group of interviewees. Unlike everyday conversations, the research interview is most often carried out to serve the researcher's ends, which are external to the conversation itself (e.g., to obtain knowledge about a given topic or some area of human experience). In most cases, research interviewing involves a “one-way dialogue” with the researcher asking questions and the interviewee being cast in the role of respondent.

Selecionamos a entrevista como um dos instrumentos para produção dos dados, pois ela permite que o pesquisador investigue determinado objeto de estudo sob a perspectiva dos participantes. Além disso, trata-se de um método que “oferece diferentes maneiras de explorar a experiência e os pontos de vista das pessoas”⁴⁶ (RICHARDS, 2008, p. 183). Por esses e outros motivos, a entrevista é frequentemente compreendida como um método de produção de dados central na pesquisa qualitativa, já que o foco está na natureza da experiência (RICHARDS, 2008).

Brinkmann (2008) esclarece que embora a entrevista usada como produção de conhecimento tenha sido uma prática marginalizada em muitas disciplinas das ciências sociais por anos, ela se tornou uma das práticas principais e mais comuns na pesquisa qualitativa hoje. Gil (2008) estabelece uma analogia e assevera que a entrevista possui valor para a investigação social, assim como o tubo de ensaio para a Química.

Richards (2009) destaca três tipos de entrevista: estruturada, aberta e semiestruturada. Segundo esse autor, a “estruturada representa a coleta de dados em sua forma mais controlada” (RICHARDS, 2009, p. 184)⁴⁷. Nesse tipo, o pesquisador busca encontrar informações específicas e com a menor possibilidade de variação, já que há a intenção de comparar respostas dos participantes na etapa de análise dos dados. Cunha (2007) acrescenta que quando esse tipo de entrevista é realizado com um grupo de pessoas, as perguntas devem ser repetidas com as mesmas palavras e na mesma ordem. De acordo com Richards (2008), essa técnica é muito utilizada para levantamento de dados, base importante para a pesquisa propriamente dita, em que os resultados possibilitam análises estatísticas. Ainda conforme o autor, ela “é um tipo de questionário falado e [...] tende a ser usada quando é impraticável o uso de questionários ou quando a taxa de retorno dos questionários provavelmente seria muito baixa” (RICHARDS, 2008, p. 184).⁴⁸

Já na entrevista aberta, “as perguntas não são pré-determinadas” (RICHARDS, 2008, p. 185) e seu objetivo “é explorar com a maior profundidade possível as experiências, visões ou sentimentos do entrevistado e, embora o entrevistador tenha tópicos em mente, a direção da entrevista é amplamente determinada pelo respondente” (RICHARDS, 2008, p. 184)⁴⁹. De forma semelhante à visão desse autor, Cunha (2007) estabelece o termo entrevista informal (ou

⁴⁶ Traduzido de: a data collection method that offers different ways of exploring people’s experience and views.

⁴⁷ Traduzido de: The structured interview represents data collection in its most controlled form.

⁴⁸ Traduzido de: is a kind of a spoken questionnaire, and (...) tends to be used where it is impractical to use questionnaires or where the return rate of questionnaires would be likely to be very low.

⁴⁹ Traduzido de: The aim of the interview is to explore in as much depth as possible the respondent’s experiences, views, or feelings, and although the interviewer will have topics in mind, the direction of the interview is largely determined by the speaker.

assistemática) para se referir àquelas sem estruturação definida, as quais podem ocorrer casualmente, sem hora ou lugar estipulados. Gil (2008) acrescenta que essa técnica difere da simples conversação, pois tem como finalidade a produção de dados para pesquisa. Além dessa característica, esse autor também aponta que esse tipo é recomendado em estudos exploratórios, em que as realidades dos participantes não são tão conhecidas pelo pesquisador, ou em investigações relacionadas a problemas psicológicos, também chamada nesse caso de entrevista profunda, clínica ou não dirigida.

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, “partem de um roteiro inicial de perguntas pré-estabelecidas, mas é possível que o pesquisador altere as perguntas dependendo do que ocorrer durante a interação” (CUNHA, 2007, p. 72). Richards (2008) assevera que esse tipo possibilita ao pesquisador ter uma visão clara dos tópicos chave que devem ser abordados, mas ele deve estar preparado para permitir que a conversa avance para direções inesperadas, conforme novos rumos vão se delineando. Como a entrevista semiestruturada possui características que permeiam tanto o modelo estruturado quanto o aberto (ou informal) ela é, segundo Richards (2008), geralmente a mais utilizada em pesquisas. Essa técnica se assemelha com o que Gil (2008) intitula de “entrevista por pautas”. Para esse autor, o entrevistador é guiado por pontos de interesse previamente estipulados, os quais vai explorando ao longo da conversa, deixando o entrevistado discursar livremente sobre determinado assunto, porém intervindo de forma sutil quando achar que o foco principal está sendo desviado. A esse processo, é conferida certa espontaneidade e flexibilidade (GIL, 2008).

Para esta pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada como um dos instrumentos de produção dos dados, por seu caráter flexível e por ser “um procedimento que permite a obtenção de informações sobre assuntos complexos e, até, emocionalmente carregados” (CUNHA, 2007, p. 72).

Quanto aos procedimentos para a realização das entrevistas, primeiramente, entramos em contato com cada um dos 3 professores formadores do curso de língua portuguesa do MESCC, participantes desta pesquisa, para que pudéssemos definir um horário e um local de encontro. Cada participante foi entrevistado em um local sugerido por eles mesmos, já que pretendíamos deixá-los o mais confortável possível. Salientamos que antes de iniciar as entrevistas, os participantes foram informados sobre o caráter da pesquisa e todos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, cujo modelo se encontra nos apêndices deste trabalho. Por meio da assinatura do termo, os participantes permitiram que utilizássemos as informações concedidas durante a entrevista como dados constitutivos desta pesquisa.

Com relação ao roteiro de entrevista, ele foi elaborado a partir dos objetivos e perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho. Dessa forma, organizamos sua estrutura conforme três focos principais: (i) formação acadêmica e profissional; (ii) o programa do MESCC; e (iii) língua portuguesa em Timor-Leste. No total, havia 12 perguntas distribuídas entre os três focos já mencionados. O roteiro de entrevista pode ser consultado nos apêndices deste trabalho.

As entrevistas foram conduzidas em português, por ser a língua comum entre a pesquisadora e os participantes e por julgarmos ser a mais apropriada ao contexto. O roteiro funcionou como um guia para exploração dos tópicos principais, mas conforme a conversa fluía, novos assuntos eram abordados. As entrevistas foram conduzidas individualmente (pesquisadora e participante), gravadas em áudio em aparelho digital e, à medida que a análise avançava, os excertos selecionados eram transcritos de acordo com as convenções propostas por Marchuschi (2003) e dispostas no início deste trabalho.

Após a realização das entrevistas com os formadores do curso de língua portuguesa do MESCC, iniciamos a produção de dados aplicando questionários aos professores formandos, isto é, aqueles que são diretamente beneficiados por esse curso. Esse instrumento é apresentado na subseção seguinte, bem como os procedimentos para sua aplicação.

3.3.2 Questionário

Conforme afirma Gil (2008), questionário é um procedimento de investigação formado por um conjunto de perguntas que tem como objetivo “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121). Para esse autor, existem algumas vantagens ao se optar pela utilização de questionários para fins de produção de dados em uma pesquisa. Dentre elas destacamos o fato de esse instrumento possibilitar atingir um número alto de respondentes de uma só vez. Maia (2020) acrescenta que os questionários permitem uma coleta mais rápida e garantem menor inibição do informante, em função do anonimato.

De acordo com Gil (2008), as perguntas que compõem o questionário podem se apresentar de 3 formas: fechadas, dependentes ou abertas. Com relação às questões fechadas, ao respondente é oferecida uma lista contendo alternativas em que uma resposta (ou mais) deve ser selecionada. Uma vantagem de se utilizar essas perguntas é que elas “conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas” (GIL, 2008, p. 123). Em contrapartida, “envolvem o risco de não incluírem todas as alternativas relevantes” (GIL, 2008, p. 123).

Algumas perguntas só fazem sentido se alguma condição for satisfeita em perguntas anteriores. Nesses casos, chamamos de perguntas dependentes ou relacionadas. Há várias formas de se estabelecer dependência entre as perguntas. É possível que essa dependência esteja sinalizada por comandos textualizados da seguinte forma: “Se você respondeu SIM à pergunta anterior, pule esta questão” (CUNHA, 2007, p. 71). Outra possibilidade é escrever o procedimento a ser seguido em cada alternativa, ou ainda apresentar questões dependentes em caixas recuadas no questionário, indicadas por meio de setas (GIL, 2008).

As perguntas abertas, por sua vez, possibilitam “ampla liberdade de resposta” (GIL, 2008, p. 122), pois permitem que os respondentes escrevam respostas utilizando suas palavras. Gil (2008) aponta duas desvantagens para o uso desse tipo de pergunta: (i) as respostas podem não ser relevantes para o objetivo do pesquisador e; (ii) há dificuldade para tabulação das respostas. Brown (2009) reitera que muitos questionários contêm perguntas de diferentes tipos, pois considera que eles sejam complementares.

Para esta pesquisa, priorizamos utilizar o questionário com perguntas abertas, fechadas e relacionadas para que o aplicássemos a formandos dos cursos de língua portuguesa ofertados pelo MESCC. Quanto aos procedimentos para aplicação do questionário, primeiramente fizemos um planejamento juntamente com os três professores, também participantes desta pesquisa, definindo datas e horários para que a pesquisadora pudesse estar presente em algumas aulas ministradas por eles, sem que essa atividade prejudicasse o andamento do curso. Dessa forma, entre as duas primeiras semanas de dezembro de 2019, estive presente nas seguintes instituições: Instituto Superior Cristal, Universidade Oriental Timor Lorosa’e, *Institute of Business* e Instituto Profissional de Canossa.

Em cada sala de aula em que estive presente, fui bem recebida por todos e tive a oportunidade de apresentar de forma sucinta meu trabalho de pesquisa e a importância do envolvimento dos participantes em projetos dessa natureza, sobretudo que contemplem a língua portuguesa, para a disseminação dessa prática e o desenvolvimento da pesquisa no país. Feitas as devidas apresentações, expliquei a necessidade do Termo de Consentimento aos participantes, por questões éticas, e solicitei que o assinassem, caso estivessem de acordo e dispostos a participarem do estudo. Em seguida, distribuí as folhas do questionário, que estava redigido em língua portuguesa, e informei que, caso tivessem alguma dúvida, poderiam perguntar para mim ou para o professor responsável pela turma. Por vezes, o professor (quando este dominava o tétum) ou algum aluno com proficiência mais avançada em LP auxiliou na explicação, traduzindo oralmente algumas perguntas para o referido idioma, considerado como língua franca nesses ambientes.

Com relação à composição do questionário, ele foi organizado em 2 partes, a saber: identificação do participante e relação com a língua portuguesa. A primeira parte objetivou traçar um perfil do participante, tendo em vista que a idade, o município em que nasceu e o departamento ao qual está vinculado, por exemplo, são informações relevantes para estabelecermos relação com as representações sociais que eles possuem da LP em Timor. Apresentamos no Quadro 3, a seguir, as perguntas dessa primeira parte, bem como os objetivos pretendidos com cada uma.

Quadro 3 - Parte 1 do questionário - identificação

Pergunta	Objetivo
1. Nome	Identificar o participante caso seja necessário contato posterior.
2. Nacionalidade e município de origem	Associar o município de origem à língua materna (ou línguas maternas) dos participantes.
3. Data de nascimento	Reconhecer o momento histórico e a língua em que os participantes foram escolarizados, tomando por referência a idade.
4. IESP em que trabalha	Analisar se há correlação entre as representações dos alunos e de seus professores.
5. Departamento ao qual está vinculado	Investigar se as representações dos alunos sobre a LP se relacionam com a área de conhecimento em que atuam.
6. Função	Identificar se o participante é docente ou agente administrativo das IESP ⁵⁰ .
7. Disciplinas que leciona	Verificar se as áreas de atuação dos participantes exigem conhecimento em alguma língua específica para seleção e/ou produção de materiais didáticos.
8. Nível de escolaridade	Mapear o nível de formação acadêmica dos participantes.
9. Locais onde estudou (ensino secundário, superior e pós-graduação)	Identificar as línguas de instrução com que o participante teve contato nos ambientes formais de ensino (se fez mestrado em outro país, por exemplo.).
10. Telefone para contato	Registrar um meio de contato com o participante caso seja necessário entrevistá-lo de forma remota posteriormente.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das perguntas da segunda parte, procuramos depreender representações sociais sobre a língua portuguesa no ensino em Timor-Leste, partindo do ponto de vista desse grupo social específico. Apresentamos no Quadro 4, a seguir, essas perguntas, assim como os objetivos que nos levaram a elaborar cada questão. Salientamos que as perguntas fechadas, apesar de limitarem o respondente às alternativas previstas foram pensadas para facilitar a compreensão do que era solicitado. Em todos esses casos, a opção “outro(a)” foi levada em conta, a fim de que novas possibilidades surgissem.

⁵⁰ O referido programa visa capacitar em língua portuguesa docentes e demais funcionários das IESP. Para esta pesquisa, optamos por selecionar apenas respostas dos docentes, visto que objetivamos analisar representações sociais sobre a LP no contexto de ensino.

Quadro 4 - Parte 2 do questionário – relação com a língua portuguesa

Pergunta	Objetivo
1. É a primeira vez que você estuda português? Se não, por quanto tempo estudou essa língua?	Estabelecer relação temporal do participante com o ensino formal da língua portuguesa.
2. Qual é sua língua(s) materna(s)?	Identificar se a língua materna do aprendente influencia na forma de representar a LP.
3. Quais outras línguas você fala?	Mapear o plurilinguismo inerente ao grupo de participantes.
4. Você tem oportunidade de praticar português fora da sala de aula? Se sim, com quem e onde?	Compreender o grau de proximidade que os participantes possuem com a LP.
5. Você já esteve em algum país de língua oficial portuguesa? Se sim, onde?	Identificar possíveis interesses político-linguísticos em relação aos países da CPLP.
6. Você tem algum familiar que fale português? Se sim, quem?	Compreender o grau de proximidade que os participantes possuem com a LP.
7. Você, como professor, utiliza quais línguas para ensinar?	Verificar a função que os participantes atribuem a cada língua em uso em ambiente de ensino.
8. Se você usa mais de uma língua em sala de aula, em que momento isso acontece?	Obter mais detalhes com relação à pergunta anterior.
9. Em qual língua você prefere ensinar?	Reconhecer possíveis relações de identidade, afetividade e comodidade com determinadas línguas em ambiente de ensino.
10. Na sua opinião, é fácil aprender português? Por quê?	Identificar representações sociais sobre a LP em Timor-Leste.
11. Você considera este curso importante para a sua atuação profissional? Por quê?	
12. No futuro, você pretende usar a língua portuguesa como instrumento de trabalho? Justifique.	
13. A partir da restauração da independência, a LP tornou-se uma das línguas oficiais. O que essa mudança significou para você?	

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista que nosso objetivo é analisar representações sobre a língua portuguesa no **ensino** em Timor-Leste, julgamos pertinente considerar como critério de seleção somente os respondentes que atuam como docentes nas IESP. Para que não houvesse constrangimento no processo de exclusão de um grupo, optamos por aplicar o questionário a todos os formandos que estivessem presentes no dia estipulado para a produção dos dados. Dessa forma, os questionários cujos respondentes atuam nos ambientes de ensino, porém em outras instâncias que não na docência, foram excluídos da análise (7 de 34 respondentes). Ressaltamos que os questionários excluídos nesta pesquisa podem ainda ser utilizados em pesquisas futuras.

Na seção seguinte, apresentamos a forma como os dados foram organizados e descrevemos os procedimentos para análise.

3.4 Organização dos dados e procedimentos para análise

Nesta seção apresentamos a forma de seleção e organização dos dados para procedermos às análises. Inicialmente, optamos por analisar as vozes dos formandos e dos formadores

separadamente, pois, a nosso ver, estamos lidando com grupos sociais distintos, com visões de mundo e experiências que muitas vezes se distanciam e que, portanto, possuem representações sociais diferentes entre si. Nessa medida, para alcançar uma clareza didática e expositiva, apresentamos os dados divididos em dois grandes eixos representacionais: (i) questionários aplicados a formandos, e (ii) entrevistas conduzidas com formadores.

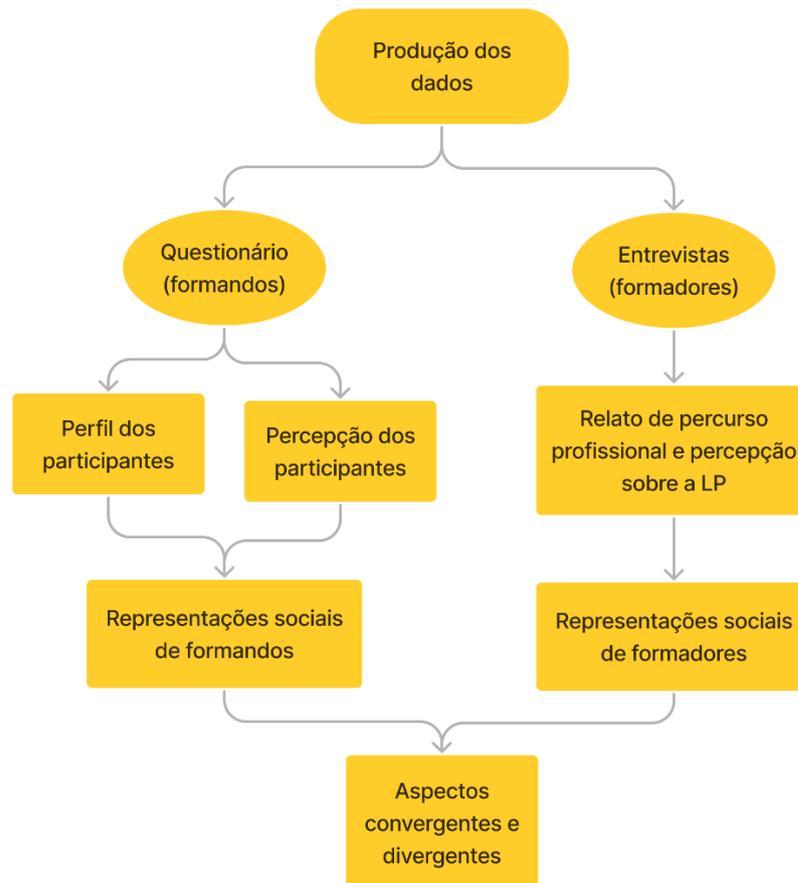
Com isso definido, decidimos iniciar a organização dos dados pelos questionários aplicados a formandos do curso de língua portuguesa oferecido pelo MESCC, que desempenham função de docentes em instituições de ensino superior privadas de Timor-Leste. Para tanto, realizamos, num primeiro momento, um levantamento de dados descritivos, produzidos a partir de perguntas fechadas e semiestruturadas do questionário, cujas respostas nos permitiram traçar um perfil e ter uma visão mais ampla dos participantes, de seu contato com o português e com outras línguas, bem como suas escolhas e atitudes em ambiente profissional de ensino.

Obtivemos, também, dados que são resultado das quatro perguntas abertas contidas no questionário, que nos permitiram identificar representações sociais sobre a língua portuguesa que professores timorenses de IESPs compartilham em seu grupo de pertença.

Feito isso, seguimos para a organização dos dados produzidos por meio das entrevistas com os formadores, isto é, aqueles responsáveis por ministrar o curso de língua portuguesa proposto pelo MESCC, destinado a professores de instituições de ensino superior privadas timorenses. Desse modo, pudemos conhecer as histórias desses participantes e suas concepções a respeito da LP em Timor-Leste – especificamente nos ambientes em que atuam no âmbito do programa em questão – e identificar representações sociais sob a ótica de agentes promotores dessa língua no país.

De posse da análise dos dados produzidos pelo questionário, pudemos lançar um olhar para os dados gerados pelas entrevistas de forma analítica e individual, mas também contrastivo. Dessa forma, além de analisarmos separadamente as falas de cada formador, fomos capazes de estabelecer relações entre as vozes de formadores e formandos, identificando aspectos divergentes, convergentes e complementares entre as percepções desses participantes. A organização dos dados e o fluxo para análise, descritos até aqui, podem ser observados no Diagrama 1, a seguir.

Diagrama 1 - Fluxo de análise dos dados.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como sugere Gil (2008), para que as respostas dos participantes de uma pesquisa possam ser analisadas de forma adequada, é necessário organizá-las mediante o seu agrupamento em categorias. Na categorização, atribuímos códigos às palavras, termos, frases ou expressões que aparecem com maior frequência nos dados. Nesse sentido, a proposta dessa forma de organização é que exploremos os dados a fim de observar regularidades e padrões para, então, selecionar palavras e frases que os representem, transformando-as em categorias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Com relação às respostas dadas às perguntas abertas do questionário, por estarmos lidando com um número amplo de participantes (27), procedemos a um tratamento geral dos dados, buscando recorrências, que foram traduzidas em quatro categorias de análise, a saber: (i) percepções sobre a língua portuguesa; (ii) grau de relevância atribuída à aprendizagem de LP; (iii) LP como instrumento de trabalho; e (iv) mudanças após a oficialização da LP. Essas categorias serão detalhadas no capítulo seguinte, destinado às análises.

Em seguida, organizamos os dados gerados pelas entrevistas conduzidas com os três formadores já mencionados e descritos neste capítulo. Inicialmente, fizemos uma apreciação geral, partindo da identificação de 3 temas emergentes manifestados nas vozes dos três participantes, sendo eles: (i) o Programa do MESCC, incluindo uma apreciação de seus objetivos e público-alvo; (ii) línguas que circulam no ensino superior, com ênfase para o indonésio, inglês, português e tétum; e (iii) a LP em Timor-Leste, envolvendo percepções gerais sobre o idioma, desafios encontrados na sala de aula e a emergência de uma variante timorense.

Após a apresentação desse panorama geral, realizamos o tratamento de dados gerados pelas entrevistas. Para tanto, baseamo-nos na técnica de associação de ideias, desenvolvida e difundida pelo Núcleo de Estudos sobre Representação da Saúde e Doença do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da PUC/SP (SPINK, 1994). Originalmente, essa técnica para análise de dados sob a perspectiva das Representações Sociais é composta de 5 passos (SPINK, 2011):

1. Transcrição da entrevista.
2. Leitura flutuante do material, deixando aflorar temas e atentando para a retórica.
3. Mapeamento do discurso, por meio da identificação de temas emergentes ou dimensões analíticas.
4. Retomada dos objetivos da pesquisa e criação de um mapa de associação de ideias, seguindo a ordem de fala dos entrevistados.
5. Transposição dessas associações para gráficos, pontuando as relações entre elementos cognitivos, a prática do cotidiano e os investimentos afetivos.

Esse procedimento nos pareceu bastante pertinente, pois se assemelha ao que estava sendo desenvolvido no estudo. Como explica Spink (2011, p. 105), “a coleta de dados exige longas entrevistas semiestruturadas acopladas a levantamentos paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais”. Por meio dessa técnica, o pesquisador deve centrar a análise na totalidade do discurso, considerando poucos sujeitos. Portanto, para realização da análise das três entrevistas deste estudo, nos baseamos na técnica de associação de ideias proposta por Spink (1994), realizando eventuais adaptações. Assim, as entrevistas foram cuidadosamente transcritas, submetidas a diversas leituras e, posteriormente, mapeadas. O discurso de cada entrevistado foi, então, subdividido segundo os três temas emergentes já mencionados anteriormente e transposto para três mapas mentais, de forma a ilustrar a construção representacional de cada professor formador, participante desta pesquisa.

Essa forma de análise nos permite compreender as implicações das representações sobre a LP no ambiente universitário, abrindo caminhos para futuros desdobramentos no sentido de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e direcionado ao público-alvo. A técnica de associação de ideias por nós utilizada, por meio da qual mapeamos representações de professores formadores sobre a língua portuguesa, tem como substrato inverter a posição dos sujeitos. Assim, de observador passivo, ele passa a ocupar papel central na formulação de teorias, sejam científicas ou de senso comum, a partir de seus conhecimentos, experiências e práticas.

As representações de professores formandos que emergiram das respostas ao questionário, bem como aquelas manifestadas por meio das vozes dos professores formadores entrevistados, são discutidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos o processo de descrição, análise, categorização e interpretação dos dados produzidos por meio de (i) questionários aplicados a formandos (seção 4.1) e de (ii) entrevistas conduzidas com formadores (seção 4.2), ambos participantes do programa do MESCC em questão.

4.1 Questionários: representações sociais de formandos

Primeiramente, procedemos à discussão das informações referentes aos questionários aplicados aos formandos, cujos dados agrupamos em perfil e percepção, para fins de análise.

4.1.1 Perfil dos formandos

Num primeiro momento, buscamos conhecer melhor os professores formandos e identificar informações sobre a relação que possuem com as línguas que circulam em Timor-Leste e suas escolhas linguísticas em ambiente profissional de ensino. Como já mencionado no Capítulo 3, o questionário foi dividido em dois tópicos: (i) identificação e (ii) relação com a língua portuguesa (e outras línguas). Embora tenhamos apresentado um perfil detalhado dos formandos no Quadro 2 desta tese, consideramos pertinente, neste momento, selecionar e quantificar dados que se sobressaíram e discutir informações que deles emergiram.

Na Figura 3, apresentamos um exemplo da Parte 1 do questionário, respondida por um dos participantes. A fim de mantermos o anonimato, não divulgaremos os campos “nome” e “telefone”.

Figura 3 - Exemplo de resposta da Parte 1 do questionário.

PARTE 1 – Identificação	
1. Nome:	_____
2. Nacionalidade:	<u>Timorese</u>
a. Se timorense, município de origem:	<u>Baucau</u>
3. Data de nascimento:	<u>09/09/1988</u>
4. Instituição de ensino superior em que trabalha:	<u>Instituto Profissional de Canossa (IPDC)</u>
5. Departamento:	<u>TEI / Informática</u>
6. Função:	<u>Doente</u>
7. Disciplinas que leciona:	<u>Automata, Data warehouse, Web, Criptografia</u>
8. Nível de escolaridade:	<u>Mestrado</u>
9. Onde estudou?	_____
a. Ensino Secundário:	<u>Canossa</u>
b. Ensino Superior:	<u>STMIK AKKOM, Yogyakarta, Indonésia</u>
c. Pós-Graduação:	<u>ATMA JAYA, Yogyakarta, Indonésia</u>
10. Telefone para contato:	_____

Fonte: Dados da pesquisadora.

Na Figura 4, apresentamos um exemplo da Parte 2 do questionário, respondida pelo mesmo participante.

Figura 4 - Exemplo de resposta da Parte 2 do questionário.

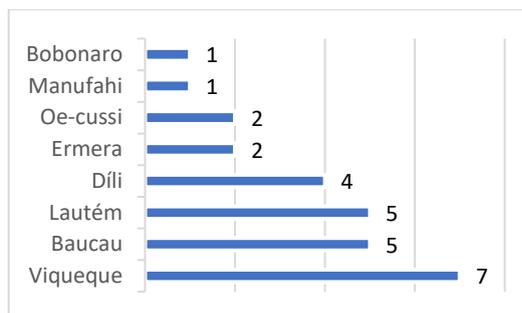
PARTE 2 – Relação com a língua portuguesa

1. É a primeira vez que você estuda português? () SIM () NÃO
 a. Se respondeu não, por quanto tempo você estudou essa língua? no ensino Pré-Secundária
2. Qual é a sua língua(s) materna(s)? Tetum, Malcaasae
3. Quais outras línguas você fala?
 - a. () tétum
 - b. () indonésio
 - c. () inglês
 - d. () outras, quais? _____
4. Você tem a oportunidade de praticar português fora da sala de aula? () SIM () NÃO
 a. Se respondeu sim, com quem? _____
 b. Se respondeu sim, onde?
 () em casa () no trabalho () no comércio () outro, qual? _____
5. Você já esteve em algum país de língua oficial portuguesa? () SIM () NÃO
 a. Se respondeu sim, onde? _____
6. Você tem algum familiar que fale português? () SIM () NÃO
 a. Se respondeu sim, quem? _____
7. Você, como professor, utiliza quais línguas para ensinar?
 - a. () tétum
 - b. () português
 - c. () indonésio
 - d. () inglês
 - e. () outra, qual? _____
8. Se você usa mais de uma língua em sala de aula, em que momento isso acontece?
 - a. Qual língua? tétum
Quando? Para explicar
 - b. Qual língua? Inglês
Quando? Para programar
 - c. Qual língua? _____
Quando? _____
 - d. Qual língua? _____
Quando? _____
9. Em qual língua você prefere ensinar?
 - () tétum
 - () português
 - () indonésio
 - () inglês
 - () outra, qual? _____

Fonte: Dados da pesquisadora.

Observamos, no Gráfico 1, que, do total de 27 participantes, a maioria era proveniente do **município** de Viqueque, com 7 representantes desse grupo, seguido por Baucau e Lautém, com 5 representantes em cada uma dessas localidades. Destacamos que apenas 4 deles nasceram na capital Díli, onde trabalham atualmente.

Gráfico 1 - Município de origem



Durante a fase de elaboração do questionário, incluímos o campo **data de nascimento**, pois, a partir da faixa etária dos participantes, é possível identificarmos o momento histórico em que eles iniciaram seus estudos formais, reconhecendo, assim, a língua em que possivelmente foram alfabetizados. A partir dessa pergunta, pudemos identificar que o participante mais velho nasceu em 1976 e o mais novo, em 1993. Esse hiato temporal indica que todos eles nasceram no período de desterritorialização, no qual a Indonésia tentava pôr em prática seu projeto de *indonesiação* em Timor-Leste.

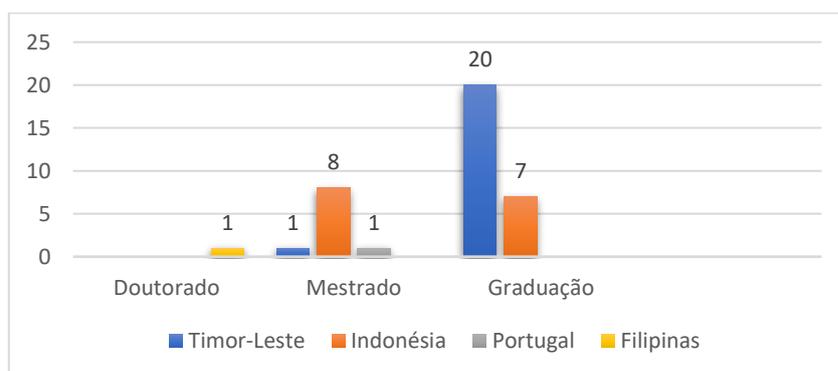
Nesse processo, uma das principais estratégias foi a eliminação de qualquer forma de expressão em língua portuguesa, fazendo com que esses sujeitos estivessem expostos a representações sociais negativas da LP a todo momento. A vida cotidiana, no que diz respeito aos processos linguísticos mais básicos, foi submetida à violência da apreensão forçada da língua e cultura indonésias. Logo, representações sociais emergiram de forma paulatina, constituindo uma visão de mundo e de realidade pró-indonésia. Entretanto, de forma paradoxal, o mesmo contexto histórico também afetava as diversas gerações com representações sociais da LP idealizada. Em outras palavras, mesmo não existindo a prática do português oral ou escrito em sua plenitude, na cultura timorense, a ausência da materialidade dessa língua produziu formas idealizadas no processo de subjetivação da vida social. Em meio à imersão na língua e cultura indonésias, a LP se torna idealização nos processos de resistência; mesmo silenciada, ainda ecoava entre muitos timorenses.

Vale ressaltar que tais processos ocorreram justamente na fase em que, numa relação de alteridade, o sistema de constituição simbólica do ser humano – no qual os sujeitos sociais esforçam-se para dar um sentido ao mundo, para compreendê-lo e nele encontrar o seu lugar, por meio de uma identidade social – estão sendo articulados (JOVCHELOVITCH, 2011).

Quanto ao **nível de escolaridade**, percebemos, no Gráfico 2, que 7 dos 27 participantes realizaram sua graduação no exterior, especificamente na Indonésia, enquanto o restante

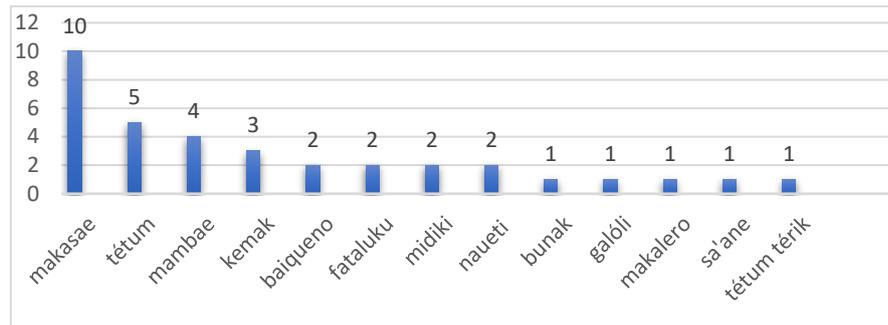
concluiu o ensino superior em Timor-Leste. Além desse dado, temos que, de 10 professores formandos que concluíram ou realizam atualmente o mestrado, 9 estudam/aram fora do país, sendo que 8 indicaram Indonésia e 1 Portugal como destino da formação. Por fim, de todos os participantes, apenas 1 concluiu o doutorado, tendo sido realizado nas Filipinas. Esses dados indicam que os participantes tiveram maior contato com as línguas tétum e indonésio como **línguas de instrução** nos ambientes formais de ensino.

Gráfico 2 - Nível de escolaridade e país de formação



Com a pergunta 2 da Parte 2 do questionário, objetivamos mapear as **línguas maternas** dos participantes a fim de investigarmos se há relação entre as línguas faladas em casa, com a família, e as representações sobre a língua portuguesa que emergem de suas vozes. No Gráfico 3, apresentamos esse mapeamento, considerando que 13 línguas foram citadas. Desses dados, destacamos que, dos 27 participantes, apenas 5 identificam a língua tétum como materna, ou seja, a língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor e na qual expressam seus sentimentos de forma confortável. Outro destaque que fazemos é na quantidade elevada de falantes de makasae como língua materna, cuja estrutura linguística – de origem papua – difere consideravelmente da língua tétum, de origem austronésia. Ressaltamos que é comum que timorenses possuam mais de uma língua materna, visto que pais e mães nem sempre pertencem à mesma comunidade linguística. Dito isso, é natural que os números apontados no Gráfico 3 não totalizem 27, mas um indicador superior.

Gráfico 3 - Línguas maternas dos formandos



A fim de localizar o leitor e ilustrar como as línguas nacionais estão distribuídas no território de Timor-Leste, apresentamos, na Figura 5, um mapa linguístico do país.

Figura 5 - Mapa linguístico de Timor-Leste.

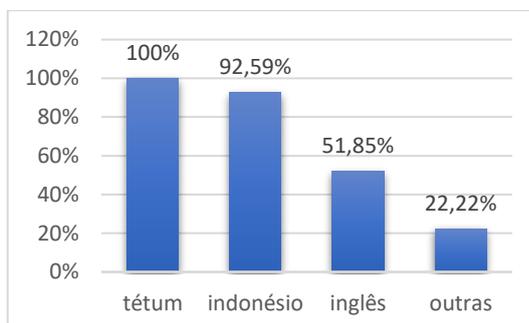


Fonte: <https://www.ethnologue.com/map/TL>

Com a pergunta 3 da Parte 2, objetivamos verificar se os participantes já haviam experienciado o processo de aprendizagem de uma **língua estrangeira** anteriormente, além do português, e quais línguas seriam essas. Para tanto, oferecemos como opções as línguas de trabalho – inglês e indonésio – e a língua tétum (oficial e que opera como língua franca), bem como um campo alternativo “outras”, para que pudessem acrescentar outras línguas que haviam aprendido no decorrer de sua formação. Por meio dessa pergunta, foi possível mapear o

conhecimento linguístico do grupo de participantes. No Gráfico 4, apresentamos, em porcentagem, o quantitativo das respostas.

Gráfico 4 - Outras línguas que falam



Como podemos perceber, o tétum é falado por todos os participantes, seja como língua materna ou como segunda língua, reforçando a ideia de que assume efetivamente um papel de língua franca no país. O indonésio se destaca por aparecer como o segundo idioma mais falado entre os participantes, apontado por 25 de 27 formandos (92,59%), e o inglês em terceiro lugar, com 14 representantes (51,85%). Por fim, 6 informantes (22,22%) incluíram línguas em resposta ao campo “outras” da pergunta. Dentre elas, encontramos algumas das línguas nacionais de Timor-Leste – como bunak, kemak, fataluku, makasae, sa’ane, makalero e waimua – e outras duas faladas no país vizinho Filipinas: tagalog e cebuano.

O multilinguismo em Timor-Leste é um potencial fenômeno a ser investigado, pois ele permite que os atores do processo de ensino e aprendizagem mobilizem uma variedade de recursos linguísticos que podem ser benéficos, sobretudo em sala de aula. A partir desse cenário linguístico e do pressuposto de que esses participantes possuem culturas de aprender diversificadas, tendo em vista que cada língua de seu repertório foi adquirida de uma forma diferente⁵¹, é possível explorar diversas abordagens de ensino, facilitando a aprendizagem da LP.

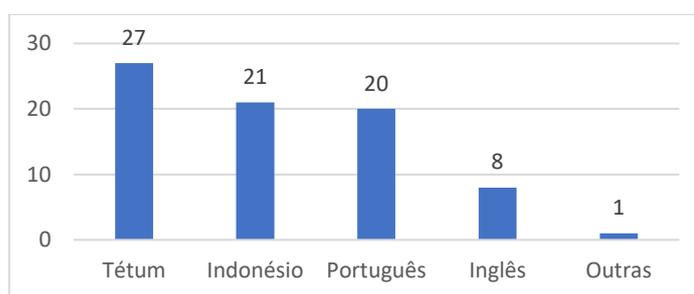
Com relação à pergunta 7 da Parte 2, referente às **línguas que utilizam atualmente para ensinar**, consideramos que as escolhas dos professores formandos pudessem estar de alguma maneira relacionadas às perguntas 5 e 7 da Parte 1, isto é, ao **departamento** a que estão vinculados e às **disciplinas** que lecionam. Não havíamos elaborado nenhuma hipótese de pesquisa, mas presumíamos que em determinadas áreas do conhecimento seria mais fácil encontrar material disponível em línguas específicas. Por exemplo, as áreas relacionadas à

⁵¹ As línguas faladas em Timor-Leste são aprendidas ora no seio da família, ora nas relações conjugais, ou ainda formalmente.

tecnologia exigem certo conhecimento de inglês, já que as linguagens computacionais mais utilizadas no mundo possuem sintaxe e documentação totalmente nesse idioma, além de especificações usadas no contexto da tecnologia serem também feitas totalmente por meio dessa língua. Outra área que nos levaria a pensar que a escolha linguística em sala de aula seria o inglês é a formação de professores de língua inglesa (equivalente ao curso de Letras – Inglês no Brasil).

No Gráfico 5, podemos observar o quantitativo de formandos que utilizam cada uma das línguas citadas em seu fazer docente. Consideramos que seria possível assinalar mais de uma resposta a essa pergunta, ou seja, um mesmo professor formando pode fazer uso de mais de uma língua em sala de aula, em diferentes momentos e com objetivos diversos.

Gráfico 5 - Línguas que utilizam em sala de aula



Ambas as suposições mencionadas se confirmaram, já que 5 das 8 pessoas que assinalaram a opção “**inglês**” à pergunta 7 da Parte 2 lecionam disciplinas como: Informática; Autômato, *Data Warehouse*, Web e Criptografia; Sistema de base de dados e tecnologias multimídia; Língua Inglesa; *Structure*. Além dessas, notamos que 2 professores pertencentes a departamentos relacionados a áreas empresariais (Gestão Financeira e Gestão Administrativa) também utilizam a língua inglesa como ferramenta de ensino e são responsáveis pelas seguintes disciplinas: Gestão financeira; Metodologia da Pesquisa, Liderança e *Public Speaking*. Há, ainda, um único professor formando que utiliza o inglês na sua prática pedagógica, mas que não pertence a nenhum desses grupos relacionados a contextos tecnológicos, financeiros, administrativos ou de ensino da própria língua, mas a um campo das Ciências Naturais, a Enfermagem.

Quanto à língua **indonésia**, a maioria apontou que utiliza esse idioma como ferramenta para o ensino, totalizando 21 professores formandos. Esse número elevado de opção pelo indonésio pode estar relacionado, novamente, ao período histórico em que eles nasceram, já

que a proibição da LP “marcou de maneira definitiva as gerações nascidas nesse período, pois elas foram educadas somente em *bahasa indonesia*.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 74).

Segundo Winnicott, citado sem data⁵² no texto de Jovchelovitch (2011), a trajetória da criança que sai de uma dependência absoluta e chega a uma independência relativa, em seus primeiros anos, é o que caracteriza o desenvolvimento do ser humano e, conseqüentemente, a formação de representações e símbolos, crucial para a criação da realidade do mundo em que está inserido, já constituído e estruturado por relações e representações sociais e compartilhado pelos integrantes de seu grupo. Assim, a criação do mundo pelos professores formandos, em sua condição de crianças na primeira idade, levou em conta a presença marcante de indonésios que propagavam em todas as instâncias de Timor-Leste a língua indonésia no grupo social em que estavam inseridos.

Com relação ao **tétum**, como já mencionado, todos os participantes são falantes desse idioma, sendo que apenas 5 deles o declaram como língua materna, e os demais, como língua segunda. Ademais, todos os professores formandos indicam usar esse idioma em suas práticas docentes, mencionando que seu uso se concentra em explicar a matéria em sala de aula, dar exemplos, fazer comparações e realizar atendimento aos alunos.

Essa unanimidade de falantes de tétum nos leva a refletir sobre os fatores que fizeram com que essa língua prevalecesse em sobreposição a tantas outras, também nacionais em Timor-Leste. Estudiosos como Hull (2000), Costa (2001), Thomaz (2002) e Durand (2010b) possuem trabalhos que discorrem sobre a historicidade, as variações dialetais e os usos das línguas timorenses. Especificamente com relação ao tétum, eles divergem em alguns pontos, mas concordam que se trata de uma língua franca no território. Quanto aos eventos que fizeram com que essa língua emergisse como hegemônica, Costa (2001, p. 61) pontua:

A posição do tétum como língua franca foi consolidada pela presença dos missionários que, ao aceitarem a conversão ao catolicismo da rainha de Mena e família (1640), da rainha viúva de Lifau e família (1641) e depois da rainha de Luka (1641), reinos falantes de tétum, quando Timor era devastado pelos malaios e mouros de Makásar, adotaram o tétum como língua de missionaçã, de oraçã e de catequese.

Pelo fato de os missionários portugueses terem adotado o tétum como língua veicular, muitas palavras da LP foram sendo incorporadas a esse idioma, simplificando-o e

⁵² A autora cita o psicólogo Winnicott em seu texto, sem mencionar a data. Nas referências do capítulo, há menção a mais de um trabalho do autor, não sendo possível, portanto, inferir a qual texto a autora se refere nesse trecho.

transformando-o em outra língua, o que hoje se denomina *tétum praça*⁵³, em contraposição ao *tétum térik* (considerado uma variedade mais pura). Para Costa (2001), “o *tétum* funciona como língua de coesão nacional, sendo, ao mesmo tempo, fator de identidade de todos os lestemorenses”.

Por fim, de 27 professores formandos, 20 sinalizaram que usam efetivamente o **português** para ensinar, mesmo não sendo a língua materna de nenhum dos participantes. Quando utilizam essa língua, declaram que isso acontece para os seguintes fins: selecionar e elaborar material didático, explicar a matéria, consultar livros e outras referências e preparar apresentação de slides.

Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, resumimos, no Quadro 5, as respostas que foram dadas à pergunta 8: “Se você usa mais de uma língua em sala de aula, em que momento isso acontece?”.

Quadro 5 - Estratégias de uso das línguas

Língua	Momento de uso da língua
Inglês	Praticar base de dados em laboratório; na sala de aula; material didático; explicar a referência da matéria; para programar.
Indonésio	Na sala de aula; explicar a matéria de vez em quando; material didático; para facilitar a explicação aos alunos; para facilitar o docente a dar um exemplo da matéria; preparar a matéria/ disciplina; procurar referências; no momento de prática e observação.
Tétum	Atendimento de estudantes; explicação da matéria em sala de aula; explicação quando o estudante não compreende; dar exemplos; fazer comparação; atividades práticas.
Português	Livro de referência; dicionário português-tétum; material didático; apresentação em powerpoint; explicação da matéria; para escrever; apresentar textos; preparação da matéria.

Fonte: Elaborado pela autora.

Utilizar a LP no ensino pode parecer desafiador quando se trata de uma língua que não faz parte do convívio social tanto dos docentes das IESP quanto de seus alunos. A fim de compreendermos mais detalhadamente a relação que esses professores nutrem com o idioma português, elaboramos as perguntas 1, 4, 5 e 6. A partir delas, pudemos identificar que, para 4 pessoas, o curso oferecido pelo MESCC é a primeira oportunidade que eles informam ter tido de estudar formalmente a língua portuguesa, sendo que os outros 23 participantes já a estudaram anteriormente, apontando como principais momentos o ensino regular ofertado pelo governo

⁵³ O dicionarista timorense Luís Costa conta que, antigamente, quando se falava em *prasa* era o mesmo que dizer Díli (amanhã vou à *prasa* = amanhã vou a Díli). Por esse motivo, a variedade do *tétum* que se desenvolveu com maior expressividade em Díli é chamada de “*tétum praça*” ou “*tétum Díli*”.

timorense, do qual os períodos mais citados foram o ensino básico e o secundário⁵⁴. Destacamos que este último dado nos pareceu contraditório, visto que muitos dos participantes que indicaram ter estudado português no ensino básico não tinham idade equivalente a esse nível escolar quando a LP se tornou língua oficial e de instrução no país. Em outras palavras, considerando a data de nascimento (pergunta 3 da Parte 1 do questionário) dos professores formandos, todos eles devem ter sido alfabetizados no período indonésio, em que a LP era proibida. Interpretamos essa divergência nas respostas como resultado de algum ruído na compreensão da pergunta ou na definição do que compreende o ensino básico em Timor-Leste.

Em resposta à pergunta relacionada a terem estado em algum país de língua oficial portuguesa, 4 informaram que sim, indicando Portugal como destino. Por fim, quanto à relação que a LP exerce na vida familiar dos participantes, 20 deles indicaram que possuem familiares que têm conhecimento de português. Para melhor visualização e compreensão das respostas às perguntas 1, 4, 5 e 6, elaboramos o Quadro 6.

Quadro 6 - Respostas às perguntas 1, 4, 5 e 6 da Parte 1 do questionário.

Perguntas	NÃO	SIM	
1) É a primeira vez que estuda português?	23	4	Ensino básico, secundário
4) Pratica português fora da sala de aula?	6	21	- com quem: amigos, filhos, professor, mídia social, alunos, pais, familiares, irmão, colegas de trabalho - onde: em casa (6); no trabalho (14); no comércio (1); facebook (1); igreja (2)
5) Já estive em algum país da CPLP?	23	4	Portugal
6) Tem algum familiar que fala português?	7	20	pai, mãe, irmão, irmã, tio, sogro, colega, primo, esposa, marido

Fonte: Elaborado pela autora.

Em princípio, as respostas à pergunta 9 do questionário nos pareceram intrigantes. Apesar de ter sido requisitado que optassem por apenas uma língua, isto é, aquela com a qual eles se sentissem mais confortáveis em utilizar no ensino, identificamos alguns participantes que assinalaram mais de uma alternativa. Em nossa compreensão, a indicação de mais de uma opção para idioma, por meio do qual preferem ensinar, deixa entrever a identidade plurilíngue

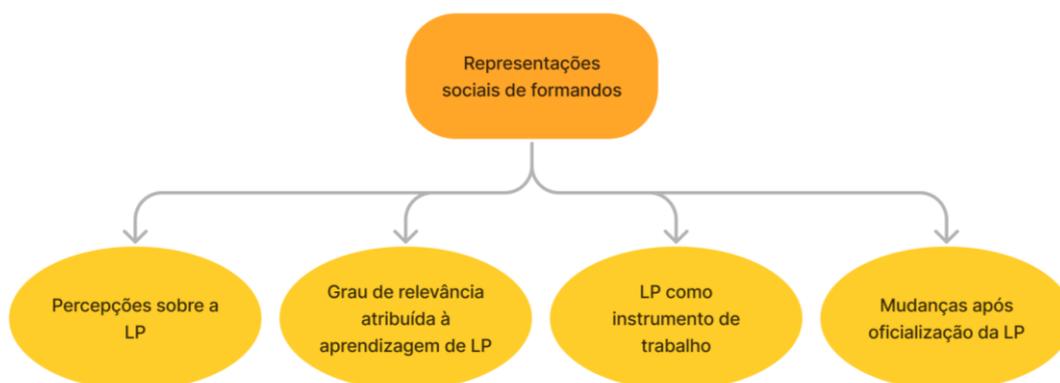
⁵⁴ A organização do ensino timorense é baseada no sistema adotado por Portugal e divide-se em 3 níveis: ensino básico, secundário e superior. Nesse sentido, e segundo a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (Lei nº14/2008, de 29 de outubro do referido ano), o ensino básico do país é dividido em: 1º ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos), 2º ciclo (5º e 6º anos) e 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos). O ensino secundário, por sua vez, que é o equivalente ao ensino médio brasileiro, compreende 3 anos, que são o 10º, 11º e 12º anos.

que os constitui, ou seja, o ato de indicar apenas uma língua com a qual se identificam, para além de não ser uma tarefa intuitiva, talvez nem faça sentido para esse grupo, considerando o contexto linguístico em que vivem. Essa situação nos permitiu lançar um olhar mais atento acerca do plurilinguismo. Por compreendermos que a situação não fora prevista pela pesquisadora – a qual parte de um contexto dito “monolíngue”⁵⁵ –, optamos por evidenciar o caráter plurilíngue dessa sociedade, ao invés de focar a análise nas respostas à pergunta.

Esse primeiro delineamento da análise com base na interpretação de dados descritivos tem por objetivo traçar uma descrição global dos participantes. Com base nas discussões e possibilidades de análise apresentadas, entendemos que as escolhas linguísticas em sala de aula e a relação que os participantes mantêm com a língua portuguesa podem apresentar características de representações sociais sobre a língua nos ambientes de ensino em Timor-Leste.

Em seguida, realizamos a análise das últimas quatro perguntas do questionário (10, 11, 12 e 13), que eram abertas e, portanto, exigiam certa reflexão sobre a língua portuguesa no contexto de Timor-Leste. Após cuidadosa leitura das respostas dos professores formandos, relacionamos cada uma das quatro perguntas a quatro categorias de análise diferentes. Essa categorização resultou em subcategorias. Para a definição dessa subcategorização, além de nos atentarmos para informações regulares, também nos ativemos às respostas que indicavam desconformidade com a maioria. O Diagrama 2, a seguir, ilustra as categorias de codificação que deram origem, posteriormente, a subcategorias⁵⁶.

Diagrama 2 - Categorias para análise das perguntas abertas



Fonte: Elaborado pela autora.

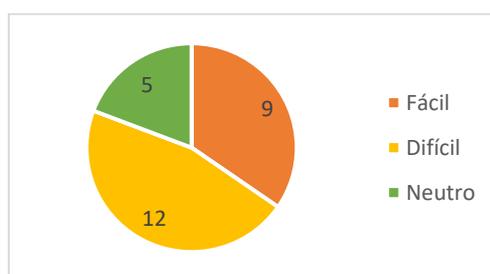
⁵⁵ Apesar de haver atualmente no Brasil mais de 200 línguas em uso – em sua maioria, indígenas –, a ideia de monolinguismo pautado na língua portuguesa ainda é muito difundida e tem afetado a percepção do cenário linguístico brasileiro, o que leva a população a essa compreensão.

⁵⁶ A fim de conduzir melhor o leitor na compreensibilidade dos dados, as subcategorias serão apresentadas, também em forma de diagrama, conforme a discussão avançar.

4.1.2 Percepções sobre a LP

Com relação à pergunta 10 “Na sua opinião, é fácil aprender português? Por quê?”, constatamos que, de 27 respondentes, 9 (35%) apontaram ser fácil aprender português, 12 (46%) pensam ser difícil aprender a língua e outros 5 (19%) indicaram tanto elementos que expressam facilidade, quanto dificuldade, compreendidos para fins de identificação como opinião neutra. Ressaltamos, ainda, que um dos 27 informantes não respondeu exatamente à pergunta e não foi incluído na quantificação. Para melhor visualização, apresentamos esse quantitativo no Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 - Percepção em relação à LP



As razões apontadas para o fator dificuldade conferida à aprendizagem da língua portuguesa são diversas e foram agrupadas em subcategorias, conforme encontrávamos tanto regularidades quanto percepções únicas nas respostas, a saber: estrutura da língua; obrigatoriedade; tempo de aprendizagem e ambiente inapropriado. Ressaltamos que a maioria dos formandos indicou **aspectos estruturais** da LP como sendo a razão maior da dificuldade que encontram no processo de aprendizagem dessa língua, como podemos observar nos excertos a seguir:

Por me, cada vez fácil e não porque a língua português tem muito verbo e tempo. (IPDC06)

Não é fácil, porque português tem muitos acentos, verbos de acordo com o tempo. (ISC04)

Na minha opinião, não é fácil aprender português, porque a língua portuguesa é muitos verbos e as gramáticas. [...] (ISC06)

Na minha opinião é difícil aprender português porque muitos vários tempos para conjugar um verbo, gramática e outros que são muito complicados [...] (ISC08)

Acho que a língua português é uma língua que mais difícil. Tem muitas regras, por exemplo, verbos, conjugações, sinais, etc. (IOB03)

Não, porque tem muito verbais, preposições, tem muito dificuldades sobre falar e escrever. (UNITAL03)

Na minha opinião, não fácil por quê língua português é muito difícil, muitos verbos, muitos tempo quando nós falar português tempo agora não igual tempo futuro muitos variar em pronome pessoal. (UNITAL07)

Observamos, a partir dessa amostra de dados, que há predominância da representação de que a aprendizagem da língua portuguesa equivale à apreensão de sua estrutura. Compreendemos que essa percepção reducionista da língua seja reflexo do ensino tradicional adotado por Portugal por muitos anos, levado a suas (ex)colônias.

O fato de a maioria dos formandos ter atribuído o fator estrutural da língua como dificultador do processo de aprendizagem demonstra que os participantes compartilham do mesmo imaginário social sobre a língua portuguesa. Essa ocorrência deixa entrever um processo de ancoragem orientado por concepções pontuais e limitadas de língua e ensino-aprendizagem de línguas, recebidas, inicialmente, por Portugal e pouco questionadas. Em outras palavras, a base da ancoragem, nesse caso, é um conhecimento do senso comum, baseado na reprodução de pensamentos e comportamentos da realidade a que estiveram expostos durante sua formação acadêmica e sua vivência no cotidiano timorense.

Tais pensamentos foram – e ainda são – veiculados pela mídia timorense. Em 2011, por exemplo, durante uma fala em um seminário na UNTL, Marí Alkatiri, antigo primeiro-ministro de Timor-Leste, em defesa do desenvolvimento da LP, proferiu “alguns disseram que o uso da Língua Portuguesa é para discriminar os jovens. Compreendo porque a Língua Portuguesa também não é fácil de aprender, mas depois de se saber até é fácil”⁵⁷. Discursos como esse, veiculados por uma voz de autoridade, são frequentes e, por meio deles, a representação de que “aprender português é difícil” foi sendo introjetada na sociedade timorense até se estabilizar como uma estrutura estruturada nesse ambiente. Para Moscovici (2015), a emergência dos novos meios de comunicação de massa, produto da modernidade, facilitou a circulação de ideias e trouxe outros grupos sociais para o processo de produção de conhecimento.

Nesse sentido, parece haver um consenso social de que a estrutura linguística da LP (com conjugações verbais, desinências nominais, palavras funcionais etc.) opera como um elemento dificultador para a aprendizagem. Essa representação pode ser mobilizada de forma prejudicial a esse grupo, visto que funciona perfeitamente como uma justificativa para o lento progresso no processo de aprendizagem. A função justificadora das RS é validada por Abric

⁵⁷ Esse seminário foi noticiado pela LUSA - Agência de Notícias de Portugal e está disponível no site: https://www.rtp.pt/noticias/pais/a-lingua-portuguesa-nao-e-do-colonialismo-mas-lingua-do-povo-mari-alkatiri_n450627. Acesso em: 03 mar. 2022.

(2000, p. 30) ao afirmar que elas “intervêm também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros”.

Na modalidade estruturalista de ensino, a gramática é compreendida como uma obra acabada, que não possibilita usos diferentes das regras prescritas pela norma-padrão. Tal ensino, focado na metalinguagem da variedade de prestígio, é quase sempre realizado por meio de aulas expositivas, em que se prioriza a sistematização de regras e a proposição de exercícios descontextualizados que abordam estruturas que raramente fazem parte do dia a dia do aluno (RIBEIRO, 2001).

Albuquerque (2010, p. 38), na tentativa de apontar dificuldades no ensino da LP em Timor-Leste, mostra resquícios da prática do ensino tradicional em território timorense, ao afirmar que a “gramática normativa, em sua norma lusitana, é imposta aos alunos, e os professores portugueses consideram qualquer realização diferente dessa norma como erro a ser corrigido (...)”. Além disso, o autor afirma que os professores estrangeiros, especialmente portugueses e brasileiros,

excessivamente prescritivista-normativistas, procuram ensinar apenas a gramática tradicional de sua variedade (a variedade brasileira, a variedade portuguesa); nos raros momentos que há situações comunicacionais, estas são extremamente artificiais e fora do contexto do aluno, gerando em torno de situações de viagens ora ao Brasil, ora a Portugal. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 39)

Em concordância com o referido autor, Indart (2021) sugere que a responsabilidade de resultados pouco eficazes com relação à aprendizagem da língua portuguesa em Timor-Leste não deve recair nos alunos timorenses, mas nas metodologias adotadas por agentes de ensino que parecem não ser apropriadas ao contexto e ao histórico linguístico desses aprendentes. A pesquisadora ainda propõe que, em vez de insistir em atividades que preconizam a leitura e a escrita, o ideal seria, além de adaptar o método ao contexto timorense, investir em aulas “informais, comunicativas e direcionadas para a oralidade” (INDART, 2021, n.p).

O ensino em Timor-Leste parece conservar a representação de língua taxonômica, descontextualizada e antidialógica. Conceitos fundamentais como o de língua, linguagem e gêneros discursivos, de certa forma, ainda são discutidos de forma superficial, pois a representação de língua que se sobressai é a de um sistema formal e abstrato, constituído de regras gramaticais, que desconsidera o caráter textual-interativo, práticas dialógicas e a alternância dos sujeitos em direção a uma formação enunciativa.

Linguistas vêm há tempos propondo formas alternativas de conduzir o processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva, com a justificativa de que o ensino tradicional é limitado e, principalmente, não contribui para expandir as competências discursivas dos alunos.

Outra questão que justificaria a razão estrutural da língua como dificultador no processo de aprendizagem da LP é a tradição da oralidade que acompanha os timorenses num histórico de contato com línguas ágrafas. A falta de familiaridade com a leitura e com a escrita, assinalada, por exemplo, por Camargo e Guimarães (2021), leva o aprendente timorense, ancorado em línguas constitutivas de seu repertório, a encontrar dificuldades no processo de aprendizagem da LP no que diz respeito à estrutura da língua. Por esse motivo, timorenses aprendentes de português parecem buscar constantemente uma aprovação do outro, sobretudo de falantes nativos, o que pode inibir sua autonomia no processo de aprendizagem.

Um exemplo de insegurança diante do desafio de se expressar em português pôde ser observado durante a participação de docentes timorenses em uma mesa redonda no âmbito do evento Jornadas Pedagógicas, promovido pela UNTL em outubro de 2021⁵⁸. Na ocasião, cujo objetivo principal era debater sobre o futuro da língua portuguesa no país, a mediadora da sessão propôs, após mais de uma hora de falas quase exclusivamente em tétum, que os integrantes da mesa respondessem à última pergunta em língua portuguesa. Assim, estariam incentivando os alunos que os assistiam no momento a usarem também a LP em outros espaços além da sala de aula. Essa atitude demonstraria, portanto, que as autoridades da UNTL se esforçam para implementar ambas as línguas oficiais do país, e não somente o tétum. Por fim, todos eles conseguiram comunicar o que pretendiam de forma eficiente, apresentando fluência na língua.

A opção pelos discursos majoritariamente em tétum, tendo em vista o tema do debate, demonstra certa insegurança com relação à LP, pois esses professores parecem compreender que o português que possuem não é suficientemente correto em termos de estrutura, já que, como mencionamos anteriormente, a representação que predomina sobre essa língua é pautada no estruturalismo.

Identificamos, também, a questão “**ambiente inapropriado**” como sendo um elemento dificultador no processo, como podemos observar nos seguintes excertos:

Não, porque em 1º o ambiente não da para aprender [...] (IOB02)

[...] O outro é difícil porque normalmente não conversa bem com os outros. (ISC07)

⁵⁸ O evento foi gravado e está disponível na página do Facebook da UNTL. Para visualizar o vídeo, acesse este link: <https://www.facebook.com/untl.edu.tl/videos/418643956517010>.

Consideramos que o fato de a maioria da população não falar efetivamente a língua portuguesa em muitos espaços comuns seria um entrave para a aprendizagem desse idioma, visto que, de acordo com os últimos censos realizados em Timor-Leste, a quantidade de falantes de português varia entre 20% e 28%⁵⁹. Esse número reduzido não contribui para que o idioma seja aprendido com facilidade pelos professores formandos, pois as oportunidades de exposição à língua são baixas e, conseqüentemente, seu uso pode ficar restrito ao ambiente da sala de aula. Não há, portanto, interação social e uso real do idioma em ambientes familiares ou destinados ao lazer, por exemplo. Esse distanciamento com relação à língua portuguesa, a qual não está presente na arena do cotidiano desses sujeitos, incorre em um obstáculo em termos de aprendizagem. Essa característica do contexto, considerada como entrave para a aprendizagem, foi também verificada no discurso de aprendentes timorenses por outros autores. Brito e Bueno (2022, p. 166), por exemplo, ao relatarem experiências com o ensino de LP em Timor-Leste, identificaram “a falta de contato e, sobretudo, de prática no uso da língua portuguesa, tanto em seu registro oral como na comunicação escrita (leitura e produção de textos)”.

Apesar da possibilidade de grande variabilidade de contextos de ensino de línguas, sejam elas maternas ou não, é possível agrupá-los a partir de algumas semelhanças que guardam entre si. A esse agrupamento, Almeida Filho (2009, p. 6) denomina “tipificação de contextos que se estabelecem historicamente”. Quando o contexto recai em situações envolvendo ensino e aprendizagem de língua não materna, dois grandes grupos são definidos pelo autor: língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE). Ele explica que as distintas manifestações de uma L2 acontecem “em contato estreito entre duas línguas num mesmo espaço e numa dada relação de poder mantida temporária ou perenemente. Já uma LE não conta tradicionalmente com o contato social próximo, interativo e generalizado com uma L1 predominante” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 6). Em outras palavras, L2 seria a língua aprendida em um contexto em que a língua-alvo é aquela que circula socialmente (um colombiano aprendendo português no Brasil, por exemplo) e a LE seria a língua que se aprende em um contexto em que a língua-alvo não é parte da cultura (um brasileiro aprendendo coreano no Brasil, por exemplo).

O que nos interessa discutir não está relacionado necessariamente a questões terminológicas, mas, para compreendermos as representações que aprendentes timorenses manifestam sobre a LP, precisamos delinear minimamente o contexto de ensino em que estão inseridos. A nosso ver, o problema dos baixos índices de aprendizagem não deve recair sobre

⁵⁹ A quantidade de falantes de língua portuguesa em Timor-Leste varia, pois, “ao analisar os dados apresentados nos últimos censos, observa-se que cada um deles enfatiza aspectos distintos, o que dificulta estabelecer parâmetros comparativos” (CAVALCANTE, 2020, p. 164).

o ambiente timorense, visto que existem diversos contextos de ensino e em cada um deles há efetivamente aprendentes de línguas. O fato de alguns professores formandos perceberem o ambiente timorense como um obstáculo para a aprendizagem de LP, ancorados na representação de que um (provável) contexto de não imersão na língua-alvo não favoreça, não quer dizer que coincida com a realidade. Ao identificarmos que existe um contexto atípico em Timor-Leste, é necessário que professores de LP adotem formas de ensinar condizentes com essa realidade, visto que a aprendizagem de uma língua ocorre de forma efetiva se a metodologia de ensino adotada por um professor ou instituição é adequada ao contexto em que esse processo ocorre.

No caso de Timor-Leste, podemos considerar que o contexto varia conforme o perfil dos aprendentes. A língua portuguesa pode representar tanto uma LE, quando não há contato frequente desse idioma no meio comunicacional, quanto uma L2, se se considerar os espaços frequentados pelo aprendente e se falada em ambiente familiar, por exemplo. Com relação ao primeiro caso, Almeida Filho (2009, p. 8) assegura:

Quando não há o contato, a urgência da interação comunicativa, a LE pode permanecer estrangeirizada. Quando se busca a comunicação, o contato pode ser viabilizado em salas de quase-imersão onde se criam oásis de vivências da língua-alvo. Essa condição alça a aprendizagem de uma LE para o nível mais implícito da aquisição que precisamos compreender bem para escaparmos do determinismo de ter de ensinar linguagem apenas racional e explicitamente.

Outro fator que tende a modificar as condições do contexto são os meios de comunicação através das novas tecnologias e a acessibilidade a viagens internacionais. Dessa forma, pode haver a inserção do sujeito a um “microcosmo” (ALMEIDA FILHO, 2009), tornando possível que a língua-alvo se torne uma língua de interação de fato.

Ressaltamos que o ambiente linguístico em que os timorenses estão inseridos está intimamente relacionado a interesses estratégicos de governo idealizados por meio de políticas linguísticas. Com relação a isso, trazemos à baila a percepção que o embaixador do Brasil em Díli compartilhou durante um evento acadêmico sobre o futuro da LP em Timor-Leste⁶⁰. Ele relata ter percebido que houve um arrefecimento do interesse em se disseminar a LP como língua acadêmica no território timorense, sobretudo na UNTL, por parte dos governantes. Com relação à presença da LP em ambientes sociais, o diplomata ainda afirma que tem se deparado com manifestações linguísticas – como cartazes e programas de TV – de terceiros países

⁶⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/untl.edu.tl/videos/309505287450514>. Acesso em: 31 mai 2022.

(europeus, australianos, americanos) sempre em tétum e em inglês, fato que o faz se questionar “Por que não o português?”, justificando que o custo para se adicionar uma terceira língua seria irrisório. Em sua opinião, o que falta para que a LP protagonize essa nova história ao lado do tétum, como projetado desde o início, é cobrar aqueles que são responsáveis pelo desenvolvimento do país.

Após essa breve discussão sobre a presença – ou, em alguns casos, ausência – da língua portuguesa nos espaços de Timor-Leste, podemos afirmar que as políticas linguísticas na prática não propiciam um contexto de (quase) imersão para a aprendizagem da LP. Entretanto, se compararmos o país a outros ambientes em que a LP é língua oficial, mas onde a exposição pode ser ainda menor – como em São Tomé e Príncipe, por exemplo – Timor-Leste se encontra em vantagem.

Provavelmente, no processo de elaboração da representação social de que o ambiente é inapropriado para se aprender a LP, houve algum efeito de defasagem que distorceu o conteúdo representacional. A TRS prevê que, durante o processo de comunicação entre sujeitos sociais, é natural que ocorra uma defasagem no conteúdo do objeto representado em relação a seu referente. Jodelet (2001, p. 36) aponta que esses efeitos podem ser: (i) distorções, ou seja, “todos os atributos do objeto representado estão presentes, porém acentuados ou atenuados”; (ii) suplementação, isto é “conferir atributos e conotações que não lhe são próprias ao objeto representado”, resultando em “um acréscimo de significações devido ao investimento do sujeito naquilo e a seu imaginário” e (iii) subtração, que “corresponde à suspensão de atributos pertencentes ao objeto: na maior parte dos casos, resulta do efeito repressivo das normas sociais”.

Em decorrência da justificativa anterior, identificamos outro fator que pode dificultar a aprendizagem da LP. A representação de que o ambiente de não imersão seja um obstáculo para a aprendizagem de LP contribui para que o **tempo de aprendizagem** seja mais longo. A dificuldade atribuída ao idioma pode estar relacionada ao tempo que se leva para aprendê-lo, visto que se trata de uma língua tipologicamente distante das quais os participantes já dominam. A seguir, observamos dois exemplos dessa justificativa:

Não é fácil, por quê preciso **tempo** para escreve, lê e fala. (IPDC05)

[...] não daria muito **tempo** para aprender, porque ocupado com o trabalho. (IOB04)

Comprendemos que o histórico linguístico dos informantes – composto por idiomas do grupo austronésico, papuásico e do próprio inglês – prejudica o estabelecimento de paralelos

entre qualquer uma das línguas de seu repertório e o português, relação que poderia facilitar sua compreensão e, conseqüentemente, diminuir o tempo que se levaria para aprender a LP de maneira satisfatória. Por outro lado, o tétum praça, falado por todos os professores formandos, é uma língua que conta com muito do léxico do português e, por esse motivo, essas semelhanças, quando bem exploradas em sala de aula, poderiam facilitar ou até mesmo funcionar como motivadoras de sua aprendizagem. A respeito da quantidade de empréstimos lexicais da LP no tétum, Cavalcante (2020, p. 164) concorda que é “um fator que pode contribuir como apoio mútuo no aprendizado das duas línguas”.

Outra razão que foi apontada pelos professores formandos como sendo um elemento que dificulta a aprendizagem da LP está relacionada à **obrigatoriedade** do uso dessa língua em determinados ambientes, sobretudo os de ensino. Podemos observar esse posicionamento em algumas respostas, por exemplo:

Porque português é uma língua oficial que muito importante para nossa nação é **precisa muito para aprender**. (IPDC02)

[...] **preciso aprende muito**, porque língua português é língua nacional em Timor. (IPDC04)

Como podemos observar nos fragmentos destacados dos excertos, o item lexical utilizado (precisar) indica que aprender a LP não é uma motivação interna, um desejo, mas externa, algo que é imposto pelo governo. A representação social de que “aprender a língua portuguesa é difícil por ser uma imposição” vem adicionada à afirmação de que é uma língua nacional ou oficial em Timor-Leste. Isso nos leva a compreender que, por ser uma decisão política, deve ser acatada pela sociedade. Esse argumento político é recorrentemente mencionado tanto nas respostas em que os participantes afirmam dificuldade em aprender o português, quanto naquelas em que julgam ser fácil aprendê-lo. Essa contradição foi também percebida no trabalho de Souza (2017), o qual teve como objetivo analisar representações da língua portuguesa por professores do ensino básico em Timor-Leste, considerando o contexto plurilíngue em que vivem. A pesquisadora identificou que “alguns professores defendem o Português como língua oficial, mas afirmam, ao mesmo tempo, que essa língua é muito difícil.” (SOUZA, 2017, p. 97).

Essa valorização da língua oficial do país vai, também, ao encontro de argumentos que justificam a facilidade do processo de aprendizagem da LP no contexto de Timor-Leste, como podemos observar nos excertos a seguir.

Sim, porque português é uma **língua oficial** que muito importante para nossa nação é precisa muito para aprender. (IPDC02)

Na minha opinião, muito fácil porque português também é **língua oficial** de Timor-Leste. (ISC05)

A oficialização da língua portuguesa em Timor-Leste, e sua conseqüente obrigatoriedade nas esferas administrativas e educativas, trouxe consigo **investimentos**, sobretudo de instituições externas, no que concerne à promoção desse idioma no país. Em 2005, Portugal, por exemplo, assumiu o Plano Anual de Cooperação, concretizando determinações estabelecidas em três eixos prioritários, dos quais Educação e Apoio à Reintrodução da Língua Portuguesa era um deles (MENESES, 2008). Muitos são os interesses em se difundir a LP no continente asiático, e Timor-Leste tem sido um importante aliado da CPLP para a difusão da lusofonia na Ásia. Podemos observar, a partir do excerto a seguir, que a questão do investimento em iniciativas de difusão do português pode resultar em medidas que favorecem a aprendizagem da LP.

Sim, por quê agora tem muitos curso e formação que o ministerio da Educação dão para os professores e estudantes para facilitar na area comunicação e ensinar. (UNITAL08)

Esse excerto nos mostra que iniciativas do governo que visam à promoção da língua portuguesa no país possibilitam o acesso à educação e podem funcionar como motivadoras no processo.

Como vimos, o conflito de ideias no âmbito de um grupo é um elemento aceitável e esperado pela Teoria das Representações Sociais, pois trata-se de um fenômeno inerente ao meio social. Portanto, os argumentos de que a LP, por ser oficial, pode tanto facilitar a aprendizagem da língua quanto dificultá-la são aceitáveis para a teoria.

Outro fator externo que contribui para que professores formandos manifestem percepções positivas com relação à aprendizagem da língua portuguesa está relacionado à **clareza pedagógica**, demonstrada no seguinte excerto:

Lingua portugues facil para aprender porque todos professora de lingua portugues quando esplicar em sala de aula e muito claro e muito fantastico. (UNITAL02)

A partir do excerto, podemos dizer que a representação de que a aprendizagem da LP é um processo fácil parece estar relacionada a experiências passadas do sujeito, pois, ao

mencionar que todos os professores de LP (pelo menos aqueles que já passaram por sua vida) explicam de uma forma clara, ele retoma imagens mentais positivas de vivências anteriores. A esse respeito, Moscovici (2015, p. 37) explica que nossas “experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente”.

Além das categorias “investimento” e “clareza pedagógica”, identificamos outras duas motivações, de natureza interna, que expressam percepções positivas quanto ao processo de aprender português: a disposição e a relação afetiva com a língua. Observamos, nos excertos a seguir, que a questão da **disposição** de aprender uma língua estrangeira é aparente.

A minha opinião é fácil porquanto eu **quero aprender** e saber e também posso ir para países que falam português. (IPDC01)

[...] é fácil se quando nós **queremos aprender** com consciência. (UNITAL06)

Em contraposição à imposição da aprendizagem de LP, discursivizada por meio de escolhas lexicais que expressam dever, destacamos o uso do item lexical “querer” que evidencia desejo, refletido no interesse genuíno em aprender o idioma.

Outra motivação que nos parece intrínseca ao ser e que pode favorecer a aprendizagem é a **relação afetiva** que alguns participantes mantêm com a língua portuguesa, ilustrada pelos excertos a seguir:

Língua portuguesa é uma língua que já **famílias** em Timor-Leste, então é fácil para aprender, porque depois de quando em qualquer lugar nos livre para conversar qualquer tempo. Esse muito facilitar para nós fácil aprender língua portuguesa. (ISC03)

Sim, porque é uma língua que existiu muito tempo na nossa vida, por isso para mim português uma língua como a nossa **identidade**, pessoalmente posso comunicar e ter o texto em português. (IOB01)

Como já mencionado, a construção de uma identidade timorense relacionada a valores portugueses, que foi sendo incorporada pelos sujeitos durante séculos, passou por diferentes fases. Podemos dizer que teve início com a aproximação entre a Coroa e os reinos da ilha, pois, como elucida Gunn (2001, p. 21), “as recompensas e a concessão de graus honoríficos contribuíram para criar uma identidade lusitana imaginária”. Além desses contatos interculturais iniciais, não é possível pensar uma identidade lusitana em Timor-Leste sem considerar a importância da igreja, sobretudo na educação, que produziu um quadro de falantes de português, juntamente com a vanguarda de uma elite letrada. Como resultado desse processo

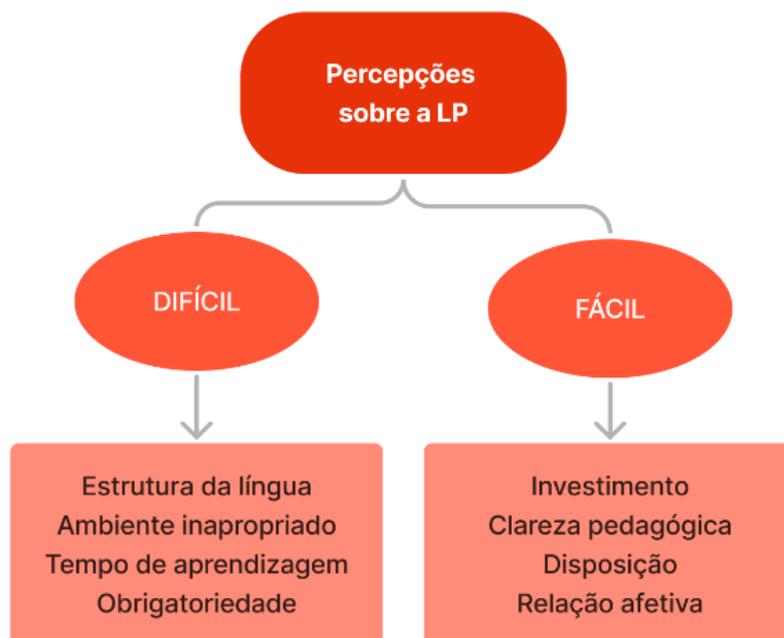
de formação pelo viés da igreja católica, temos a primeira organização política que se assumiu verdadeiramente timorense – a FRETILIN –, atribuindo à LP o papel de língua da modernidade a par do tétum, que emergia como língua franca e, pela primeira vez, aparecia em formato escrito romanizado, fora do ambiente da igreja (GUNN, 2001). É inegável que o processo de construção de uma identidade timorense associada à LP sofreu significativa ruptura durante os 24 anos de ocupação indonésia. Entretanto, é nesse mesmo período que a ideia de língua de resistência é concebida, pois, como observa Feijó (2008, p. 153), o Museu e Arquivo da Resistência relata “a persistência da língua portuguesa como língua preferencial de comunicação escrita entre a liderança política durante todo o tempo da luta armada”.

Além da questão histórica, que fez com que a LP emergisse como símbolo da resistência, outro elemento que sugere certa aceitação popular do português é o fato de essa ser “a língua dos nomes próprios e sobrenomes de, respectivamente, 98% e 70% dos timorenses” (CARVALHO, 2001, p. 71). Em vista disso, concordamos com Feijó (2008, p. 152) que “o processo de atribuição dos nomes é um sinal de forte opção de pertença, de identificação com o grupo de falantes da língua eleita, ou pelo menos de demarcação/oposição ao grupo de falantes da língua preterida”, o que justificaria a relação afetiva que alguns professores formandos mantêm com a LP até os dias atuais, traduzindo-a em motivação para aprender o idioma.

A elaboração de representações sociais pressupõe interações com sujeitos do grupo de pertença, o que implica presença de dimensões que constituem o ser humano, como a mental, a social e a afetiva. Portanto, todos esses elementos devem ser levados em conta quando analisamos representações. Nesse sentido, podemos deduzir que a representação positiva em relação à LP, que emana dos excertos, está diretamente relacionada à dimensão afetiva constitutiva das RS. Para completar, ressaltamos que “as representações são também uma expressão da realidade intraindividual, uma exteriorização do afeto” (SPINK, 2011, p. 98) e, por isso, possuem poder de transformar a realidade social, atuando como organizador e estruturante. Assim, a afetividade demonstrada pelos participantes por meio da identificação e da presença da LP no ambiente familiar não apenas tem sentido emotivo-valorativo, mas organiza o modo como alguns professores formandos percebem a língua e se relacionam com ela.

Apresentamos no Diagrama 3, de forma ilustrativa e resumida, as subcategorias que emergiram das respostas dadas à primeira pergunta aberta do questionário, por meio da qual pretendíamos depreender percepções que os professores formandos possuem sobre a língua portuguesa.

Diagrama 3 - Categoria “Percepções sobre a LP” e subcategorias.



Fonte: Elaborado pela autora

4.1.3 Grau de relevância atribuída à LP

Com relação à pergunta 11 “Você considera este curso importante para a sua atuação profissional? Por quê?”, verificamos que todos os professores formandos consideraram que aprender a LP é importante, e o curso ofertado pelo MESCC constitui oportunidade valiosa para esse fim. As razões atribuídas a tal importância, informadas pelos respondentes, foram agrupadas em 4 subcategorias: língua oficial, grau de internacionalização, autonomia do professor e aprimoramento profissional.

Podemos perceber que a justificativa que relaciona a oficialidade da LP se mantém. Semelhantemente ao que ocorreu nas justificativas à pergunta anterior – em que a dificuldade de se aprender a LP era atribuída à sua imposição, consequência da oficialidade do idioma (obrigatório porque é oficial) – a importância em se aprender a LP é, por vezes, atribuída ao fator “**língua oficial**”, seguida por estruturas que também demonstram obrigatoriedade (oficial, portanto, obrigatória). Em muitas respostas essa justificativa aparece e, a título de exemplificação, trazemos uma amostra delas:

Sim, língua português, esta língua nacional e língua trabalho para todas atividades no governo e na instituisaum privado, espezifico quando ensina na aula. (IPDC04)

Sim, muito importante para me, porque lingua portugues e uma língua que já consagra na constituição sair a língua oficial Timor-Leste. (ISC03)

Sim, eu considero este curso importante para a minha atuação profissional porque o português é língua que nós consideramos ser língua oficial de Timor-Leste. Significa que nós **precisamos** aprender mais. (ISC05)

Sim [...] A lingua portuguesa é lingua official de Timor-Leste por isso tenho **obrigação** de usar este lingua para facilitar o atividade de trabalho no campo de serviço. (IOB03)

Considero este curso importante [...] porque na decreto Lei Base da educação diz que a língua de ensino são tetum e português. (IOB04)

Sim, porque lingua português é lingua oficial da minha país e **tenque** aprender para encinar os estudantes porque este lingua **tenque** usar no aprendizagem.(UNITAL03)

Sim, importante por quê língua portuguesa e uma língua oficial, segundo a lei do Ministério Ensino Superior que todos os docentes **deve** ser aprender língua portuguesa para utilizar no ensino aprendizagem [...] (UNITAL04)

Sim, por quê no futuro tem **obrigação** para ensinar utilizar a lingua português, e tambem lingua português é lingua oficial de Timor-Leste. (UNITAL06)

Como vimos, escolhas linguísticas, como “tenque” (do tétum, “tem que”), “deve aprender”, “precisamos aprender” e “obrigação”, demonstram que os participantes julgam a LP importante – já que a relevância atribuída à LP era o tópico da pergunta – porque é oficial e, portanto, consideram obrigatório que ela seja aprendida. Nesse sentido, é possível depreender das vozes dos participantes a representação social de que a LP representa uma língua de prestígio. No trabalho de Dias (2015), estudantes timorenses que se encontravam no Brasil e em Timor-Leste, ao serem entrevistados pela pesquisadora, também apontaram essa questão. Sobre o prestígio conferido à LP, Dias (2015, p. 98) argumenta:

Essa noção foi construída a partir de três fatores principais: a colonização portuguesa, a religião católica e a resistência de muitos timorenses ao governo indonésio. Para os participantes da pesquisa, é preciso aprender a língua portuguesa, reconhecer seu valor simbólico como marca da resistência ao invasor indonésio e como constituidor da identidade “lusófona” timorense.

Essa construção representativa em torno de uma LP valorizada socialmente é resultado da propagação de um discurso – veiculado por uma elite intelectual – em que esse idioma é parte fundante de um projeto nacionalista. Para Silveira (2017, p. 59), há um movimento nítido por meio do qual “‘ser timorense’, na acepção identitária e cidadã do conceito assumido pelo Estado, dependa cada vez mais do nível de cooptação dos indivíduos a uma invenção linguística lusófona para Timor-Leste, à qual os timorenses são submetidos”. Para o autor, “estar fora dessa lusofonia pode significar estar à margem, excluído”. Para que esse projeto lusófono faça

sentido, o discurso veiculado na sociedade é o de que “aprender a LP confere capital linguístico aos leste-timorenses e lhes permite ingressar e ascender ao serviço público, segmento de mercado que oferece estabilidade e a garantia de reconhecimento social.” (SOUZA, 2017, p. 100).

Para Minayo (2015), algumas RS são mais generalizantes e evidenciam a visão de mundo de uma geração inteira, concepção que é determinada pela classe dominante na construção da história de uma sociedade. Aproximando-se desse pensamento, Marx e Engels (1984) esclarecem que a classe dominante apresenta seus interesses como se fossem comuns a todos os integrantes de uma sociedade, de forma a apresentar suas ideias como racionalmente únicas e universalmente válidas. Nesse sentido, podemos inferir que a representação social em torno da valorização da LP em Timor-Leste tem como base os interesses da classe dominante na época da restauração da independência do país, ou seja, da elite intelectual e política que deu voz ao projeto lusófono.

Salientamos que a discussão sobre a ideia de obrigatoriedade em se aprender a LP em Timor-Leste, resultado da supervalorização desse idioma no país, será retomada mais adiante, pois, por ser uma representação tão estabelecida na sociedade timorense, ela também percorre o imaginário dos professores formadores e, portanto, esse discurso também aparece nos dados das entrevistas com esse grupo social.

Outra razão que confere importância à aprendizagem de LP é o **grau de internacionalização** que é possível alcançar por meio desse idioma. Trazemos para análise alguns excertos que sugerem que a língua portuguesa é vista como língua de ciência, de globalização e de acesso a outros países. A seguir, apresentamos os excertos selecionados: n

O curso de língua portuguesa é muito importante porque como língua oficial de Timor-Leste é a língua portuguesa também para facilitar a aprender da **ciência** como pesquisar na internet. (ISC01)

Sim, porque através deste curso pode [...] dar oportunidade para continuar o meu doutoramento nos **países da CPLP**. (ISC02)

Sim, muito importante para mim [...] para ajudar nos na ligação com outro amigos porque na area [ilegível] o ministerio já fas relação com os **país que falam língua portugues**. (ISC03)

Sim, porque a lingua é mais importante para os professores que ensina, e pode aumentar os conhecimentos da **ciência**. (UNITAL01)

Sim. Este curso muito importante para nós porque aumentar a nossa conhecimento em termos da lingua portuguesa, portugues e uma lingua **globalizasaun** em mundo. (UNITAL02)

Sim, importante [...] também riquesar a minha **ciência** através da língua portuguesa. (UNITAL04)

A língua portuguesa, como podemos observar, representa oportunidade de internacionalização para muitos timorenses, uma possibilidade de ascensão. Compreendemos que esse pensamento é pertinente se pensarmos na visibilidade internacional que a LP tem alcançado progressivamente, como demonstrado na introdução desta tese. Esse argumento é legitimado por Oliveira (2013, p. 417) quando ele declara que, com o crescimento da LP, “ampliou-se o letramento da população, a inserção dos países na sociedade internacional, o crescimento da classe média, criando uma produção e um consumo cultural mais sofisticado, mais viagens ao exterior e maior acesso à Internet”.

No contexto de Timor-Leste, o conhecimento do idioma português e a relação desse país com outras nações falantes dessa língua possibilitam a entrada de cidadãos timorenses num mundo globalizado, permitindo-lhes acesso à informação, ciência, material didático, trocas culturais, lazer, dentre outros benefícios. Nesse sentido, Oliveira (2013, p. 432) afirma que o português se torna “nosso veículo privilegiado para o estabelecimento de relações econômicas e culturais no cenário mundial”.

Ainda com relação aos benefícios que o conhecimento em LP pode trazer, destacamos a resposta do informante ISC02, quando diz que saber português é importante, pois é possível “pesquisar na internet”. Essa justificativa aponta para um caminho em direção à **autonomia do professor**, que, instrumentalizado pela língua portuguesa, consegue se informar e obter material em busca de qualidade de ensino.

Com relação ao argumento “**aprimoramento profissional**” como razão conferida à importância da LP, trazemos para discussão os seguintes excertos:

Sim, porque através deste curso pode ajudar-me para **elegar a minha carreira profissional** como docente [...]. (ISC02)

Sim, é muito importante, porque este curso pode **desenvolver a minha capacidade como docente e formador** [...]. (ISC04)

Sim, este curso é importante para mim para **melhorar a capacidade e conhecimento no meu futuro**. (ISC07)

Sim, porque pode facilitar-me para **aumenta o meu conhecimento** sobre a língua português e facilita-me para **ensinar os alunos** na aula [...]. (IOB02)

Sim, eu considero este curso importante para **ajudar a minha profissão no trabalho**, e ajudar para desenvolver a minha capacidade na língua portuguesa no futuro, para melhorar a minha capacidade na parte escrita e falar a língua portuguesa. (UNITAL05)

Eu considero este curso importante para a **minha profissional** por quê no futuro usar a língua portuguesa como trabalho, ensinar, explicar. (UNITAL09)

Como podemos perceber através dos excertos, parece ser consenso que a LP é fundamental para o aprimoramento profissional dos professores que atuam em ambientes de ensino superior em Timor-Leste e essa visão está associada a uma língua que traz “conhecimento” e “capacidade”.

Com vistas a resumir a discussão empreendida nesta subseção, apresentamos, no Diagrama 4, as subcategorias que emergiram das respostas dadas à segunda pergunta aberta do questionário, por meio da qual pretendíamos depreender percepções que os professores formandos possuem sobre a língua portuguesa.

Diagrama 4 - Categoria “Grau de relevância atribuída à aprendizagem da LP” e subcategorias.



Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.4 LP como instrumento de trabalho

Com relação à pergunta 3 do questionário “no futuro, você pretende usar a língua portuguesa como instrumento de trabalho? Justifique.”, tivemos como resultado: 24 professores responderam “sim”, apenas 2 disseram “não” e 1 não respondeu diretamente. Dos participantes que responderam negativamente, 1 nos pareceu contraditório:

Não, porque a minha materia ensino ligar no programação na lingua inglesa, mas eu quero começar pratica usar a língua português de trabalho. (IPDC06)

Compreendemos a justificativa de preferir usar a língua inglesa em detrimento do português, pois a disciplina que o professor em questão leciona está relacionada à tecnologia e, como vimos anteriormente, trata-se de uma área do conhecimento que foi desenvolvida em inglês e que produz muitos materiais nessa língua, características que facilitariam seu uso no ensino. No entanto, o efeito de contraste produzido pela oração seguinte “mas eu quero começar praticar a língua portuguesa de trabalho” responde afirmativamente à pergunta realizada.

Quanto à resposta do participante que de fato respondeu “não” à pergunta, trazemos seu argumento para discussão:

Não, porque minha nação egiste dois línguas são línguas tetum e lingua português, tanto lingua português é lingua oficial e pode ser usamos lingua tetun porque lingua tetum é lingua nacional. (UNITAL03)

Como percebemos, o participante argumenta que, como a língua tétum é também oficial e designada ao ensino no país, ela funciona perfeitamente como instrumento de seu trabalho docente. Essa visão deixa entrever uma valorização do tétum e uma **resistência** com a língua portuguesa. Sobre a questão de se usar o tétum como língua de ensino, Costa (2012, p. 219) afirma que a LP tem o dever de auxiliar e promover a língua tétum para que esta esteja apta a ser “língua de ensino, língua de cultura e de ciência”.

Por mais que essa resposta seja única dentre os respondentes, ela se sobressai, pois é parte de um discurso bastante conhecido no meio acadêmico quando se trata do debate sobre a língua portuguesa em Timor-Leste. Recentemente, o embaixador do Brasil em Díli fez uma fala no evento Jornadas Pedagógicas, ressaltando a percepção de que possivelmente exista uma certa resistência à utilização ou ao emprego da LP em várias áreas, na interação com muitos países, até mesmo no sistema da ONU. Ele sugere, ainda, que o projeto com a Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN)⁶¹ poderia enfraquecer a LP diante do inglês, por exemplo.

Dos participantes que responderam que pretendem usar a língua portuguesa como instrumento de trabalho futuramente, agrupamos suas respostas por finalidade, ou seja, a partir das situações de uso dessa língua em ambiente profissional, a saber: para resolver questões burocráticas na universidade, para a comunicação entre colegas de trabalho e para o ensino. Além desses interesses, notamos que a maioria dos participantes mencionou novamente a

⁶¹ A ASEAN é uma organização intergovernamental regional que compreende dez países do sudeste asiático, que promove a cooperação intergovernamental e facilita a integração econômica, política, de segurança, militar, educacional e sociocultural entre seus membros e outros países da Ásia. Timor-Leste é membro observador da ASEAN desde 2002, quando se tornou um país independente, e vem se esforçando continuamente para integrar o bloco e usufruir das colaborações mútuas.

questão da LP como **língua oficial**, isto é, dizem ter a intenção de usá-la no trabalho porque a consideram uma obrigação, mas não atribuem um propósito prático a seu uso.

Sim, porque a língua portuguesa é uma língua que já definir com **constituição** para ser a língua oficial em Timor-Leste, então nós **tenque** esforço para curso e aprende mais para usar a língua portuguesa. (ISC03)

Sim, exatamente porque língua portuguesa é uma das línguas que **oficialmente** na **constituição** de Timor-Leste. (ISC04)

Sim, no futuro eu pretendo usar língua portuguesa como instrumento de trabalho porque: é **língua oficial** RDTL e **obrigatorio** para todo a cidadão timorense. (ISC06)

Sim língua português é **língua oficial** de Timor-Leste e quero as nossas gerações **precisam** para a língua português. (IOB02)

Sim [...] A língua portuguesa é **língua oficial** de Timor-Leste por isso tenho **obrigação** de usar esta língua para facilitar o atividade de trabalho no campo de serviço. (IOB3)

Sim, no futuro nós temos **obrigações** utiliza a língua português para ensinar, este é plano do ministério todos docentes têm **obrigações** para aprender a língua português por quê na proceço aprendizagem **tem que** ser utiliza a língua português na aula. (UNITAL06)

Essa amostra de excertos sugere que muitos dos professores se sentem, novamente, compelidos a utilizar a LP no ambiente de trabalho, pelo status oficial conferido a esse idioma.

Alguns participantes indicam pretender utilizar a língua portuguesa para fins administrativos, sempre estabelecendo relação com **questões burocráticas**, como podemos observar nos excertos a seguir:

Sim, porque em Timor-Leste a língua portuguesa não há só utilizar com a língua oficial, mas também utilizar para assuntos da administração [...]. (ISC02)

Sim [...] - fazer alguns cartas que mais importante (UNITAL01)

Sim. Acho que mais importante para facilita o nosso administração. (IOB03)

O fato de o gênero “carta” ter aparecido como um documento importante na resposta de um participante nos fez pensar nas razões para isso. Camargo e Guimarães (no prelo, p. 12), ao analisarem propostas didáticas com as quais professores do ensino básico em Timor-Leste preferem trabalhar, mencionam que um grupo de participantes sugeriu trocar a atividade que propunha a escrita de um e-mail para uma “carta de licença”. As autoras compreendem que a estratégia alternativa proposta seria “aproximar a atividade à cultura dos alunos, por meio da proposta de um gênero socialmente reconhecido por eles – a carta de licença, um documento

que, em Timor-Leste, é comum os alunos apresentarem aos professores quando precisam, por diferentes motivos, ausentar-se das aulas.”

Como já mencionado, identificamos também respostas que indicam que o conhecimento da LP beneficiará a **comunicação** no ambiente de trabalho.

Sim; - como a comunicação de uns aos outros [...] (UNITAL01)

Sim, no futuro quero os todos timorenses usem a língua portuguesa para uma comunicação. (UNITAL02)

Sim, então começo aprender agora para depois no futuro pode utilizar [...] também para comunicar no trabalho. (UNITAL04)

Atualmente, o tétum desempenha a função de língua franca em Timor-Leste, pois é a língua em comum com a maioria dos timorenses. Ela é utilizada para diversos fins, incluindo a comunicação nos ambientes de trabalho. Entretanto, o fato de a LP ser, juntamente com o tétum, língua de instrução no país contribui para a assunção de que o tétum não basta e que o português precisa também estar presente na interlocução com seus pares. O que justificaria a necessidade de se utilizar a LP nas universidades seria a presença numerosa de trabalhadores estrangeiros falantes de português nesses ambientes, o que não é uma realidade. As universidades privadas em Timor-Leste empregam poucos, ou quase nenhum, estrangeiro em seu quadro de funcionários. Os estrangeiros que vemos com maior frequência são, de fato, os professores formadores de língua portuguesa, que são empregados pelo MESCC. Essa representação social cria a falsa necessidade de que a LP seja língua de comunicação nesses ambientes e nos faz refletir sobre qual seria a projeção para o tétum num futuro próximo.

A última finalidade levantada pelos professores formandos de se utilizar a LP nos ambientes de trabalho está relacionada, de forma geral, com a **educação**. Especificamente, os participantes argumentam que o conhecimento em LP seria um instrumento profícuo para a preparação de material didático e a experiência de ensino em sala de aula, como podemos observar nos excertos, a seguir:

Sim, eu pretendo usar língua portuguesa como instrumento de trabalho[...] E também é fácil para procurar uma coisa na internet que relação com a matéria que ensinar. (ISC09)

No futuro, eu preparei ou pretendi a língua portuguesa, quando já falar bem língua portuguesa eu posso transferir meu talento ou sabedoria para alunos que eu ensinar com língua portuguesa, portanto explicar na sala de aula ou fora da sala de aula, ex: prática no terreno. (UNITAL07)

Sim, na processo ensino de aprendesazem, porque agora já começam utilizar ensinar na aula de aprendesazem. (UNITAL08)

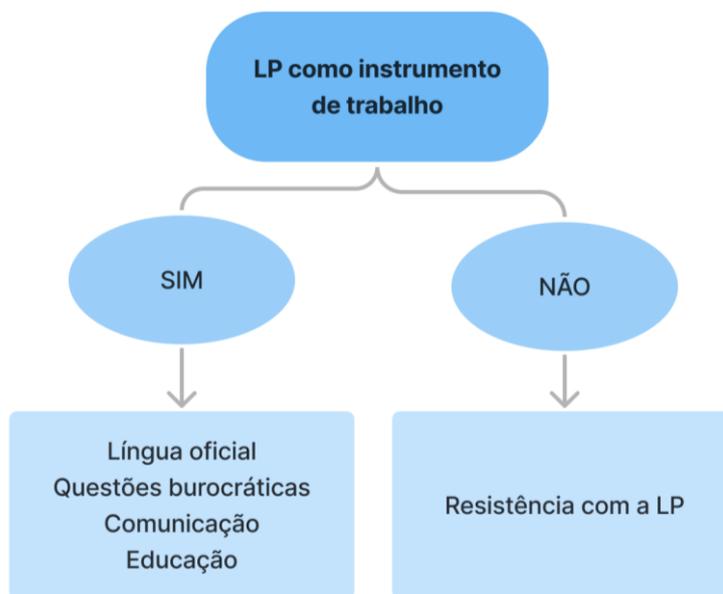
Compreendemos que a LP tem o potencial de contribuir no ensino de forma bastante vantajosa, pois, atualmente, é possível encontrar produção intelectual de alta qualidade, tanto elaborada nessa língua, como traduzida para ela. O número de traduções para o português, de textos de não-ficção – os chamados “textos especializados” ou “textos técnicos” –, que tratam de temas sobre diversos domínios do conhecimento (por exemplo, medicina, engenharia, física, química, filosofia etc.), vem aumentando significativamente. Especificamente, o Brasil é um dos países que mais produz traduções de obras no mundo, destacando-se por estar na posição número 17 entre os países com mais traduções registradas no Index Translationum⁶² (PIMENTEL, 2017). Segundo Pimentel (2017), que realizou um levantamento nessa base de dados para entender quem são, no Brasil, os responsáveis pela tradução de textos de não-ficção, o Brasil dispõe de 50.183 traduções registradas – sendo que a maioria pertence à categoria da tradução especializada – e o português está na oitava posição do top 50 línguas-meta. Como podemos observar, os tradutores têm desempenhado um papel fundamental na difusão de conhecimento cada vez mais especializado, acompanhando o avanço da ciência.

Por esses motivos, compreendemos que ter conhecimentos em LP seja considerado uma vantagem quando esse idioma é bem aproveitado no fazer pedagógico de professores. Aprender essa língua, julgamos, vai além de um simples dever a se cumprir, pois, por meio dela, professores universitários são capazes de entrar em contato com conhecimentos outros e fortalecer sua bagagem teórica para exercer o propósito de educar cada vez mais timorenses, com melhor qualidade.

Apresentamos, no Diagrama 5, uma síntese da discussão empreendida nesta seção e que diz respeito às respostas dadas pelos professores formandos à terceira pergunta do questionário.

⁶² O Index Translationum - *World Bibliography of Translation* – é um banco de dados da UNESCO, que contém entradas de mais de dois milhões de traduções publicadas no mundo inteiro entre 1979 e 2009. Trata-se de traduções de obras sobre várias áreas de especialidade: filosofia, religião, ciências sociais e humanas, direito, economia, ciências naturais, medicina, ciência e tecnologia, agricultura, administração, arquitetura, arte, história e literatura. Nele encontram-se repertoriadas mais de 500 línguas e quase meio milhão de autores. O Index foi atualizado anualmente até 2009, e permite que os usuários naveguem nas entradas, realizem pesquisas avançadas por domínio, assunto, data de publicação, língua fonte, língua meta etc. (PIMENTEL, 2017).

Diagrama 5 - Categoria “LP como instrumento de trabalho” e subcategorias.



Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.5 Mudanças após oficialização da LP

A quarta e última pergunta aberta do questionário “A partir da restauração da independência, a língua portuguesa tornou-se uma das línguas oficiais de Timor-Leste. O que essa mudança significou para você?”, por ter um viés mais subjetivo, gerou uma diversidade de respostas. Dentre elas, destacamos cinco tópicos, que foram mencionados pelos professores formandos e, posteriormente, convertidos em subcategorias: profissional, implicações políticas, atitude negativa, atitude positiva e ilusofonia.

Alguns professores formandos mencionam elementos relacionados à questão **profissional**:

A mudança significativa para me é já falou com conjugação do verbo, e no fim na competição de falar da língua portuguesa passei e fui para Portugal em 2017 e também seleciona ser um formador da matéria tecnologia multimedia para os professores timorense que lecionam a matéria prepara para os estudantes ensino secundário geral em território de Timor-Leste. (IOB04)

Percebi de alguns partes de língua portuguesa, como se procurar as informações no Internet e suportar-me para evoluir o cursu de licenciatura. (UNITAL01)

Como podemos perceber dos excertos destacados, a institucionalização da LP como língua oficial e de instrução representou para alguns professores formandos oportunidade profissional e/ou acadêmica e, por isso, uma forma de ascender socialmente. No primeiro

excerto, fica evidente que, por meio da LP, o professor formando em questão teve a oportunidade de ir a Portugal no ano de 2017, pois a viagem fora resultado de uma competição que envolvia conhecimento desse idioma. Pelo fato de as línguas nacionais serem faladas apenas na ilha de Timor, elas não têm o potencial de funcionar como instrumento para trocas e experiências externas. A LP, por sua vez, oportuniza essas situações, como a relatada, e agrega capital simbólico e cultural na construção pessoal e profissional de timorenses.

Outro tópico que nos chamou atenção está relacionado a **implicações políticas** advindas da instituição da LP em Timor-Leste, questão que se encontra discursivizada por meio da menção à CPLP em muitas respostas.

Sim, para pesquisar na internet e conseguir falar com outras pessoas das nações de língua portuguesa como **CPLP**. (ISC01)

Sim, essa mudança para mim porque a língua portuguesa é uma língua oficial de Timor-Leste, gosto muito de aprender a língua portuguesa para me comunicar com os outros países especialmente membros da **CPLP**. (ISC07)

Sento-me contente porque à Timor-Leste é a parte da nação **CPLP**. (IOB03)

Porque na realidade os todos cidadãos usam da lingua tetum, mais que Timor-Leste é incluído no nação **CPLP** então obrigatório tenque mudança. (UNITAL03)

É curioso que haja tantas alusões à CPLP, sobretudo se considerarmos que poucos brasileiros, por exemplo, conhecem ou já ouviram falar dessa organização. Freixo (2010) afirma que a ideia de uma comunidade lusófona coesa e equilibrada não empolgou a opinião pública brasileira e não teve tanta repercussão nos setores dessa sociedade da mesma forma como representou para os portugueses. Para esse autor, esse tem sido um sonho essencialmente português e não passa de uma “mitologia cultural”, um imaginário social que não é compartilhado igualmente entre todos os países de língua oficial portuguesa.

Diferentemente do que acontece no Brasil, em Timor-Leste esse discurso lusófono parece ter sido assimilado, dado o número elevado de menções à essa organização pelos professores formandos e a valoração positiva associada a ela. Guimarães e Camargo (2015) também identificaram certa afeição de timorenses com relação à CPLP. Em seu estudo, as autoras investigaram a percepção de docentes de uma IESP – estudantes de LP – sobre o fato de Timor-Leste assumir, naquele ano, a presidência rotativa da CPLP. Dessa forma, constataram que houve um elevado número de enunciados com opiniões favoráveis à questão político-linguística colocada, deixando entrever que esses professores acolheram o discurso da lusofonia difundido socialmente. Esse discurso permite que timorenses se sintam pertencentes

a um espaço político baseado em uma identidade linguística. Podemos observar a partir de alguns dos excertos o uso da expressão “nação CPLP”, compreendendo essa organização como parte essencial de sua identidade.

Com a entrada de Timor-Leste na CPLP, a concepção de uma identidade timorense vinculada à lusofonia passou por um processo evidente de objetivação, no qual uma representação que esteve durante muito tempo no campo das ideias, num universo intelectual e remoto, se tornou finalmente física e acessível. É nesse estágio que, segundo Moscovici (2015, p. 71), uma representação “torna real – realiza, no sentido próprio do termo – um nível diferente da realidade”. Essa materialização de uma ideia pode ser percebida na forma icônica do logo da CPLP ou nas bandeiras dos países, por exemplo, ou seja, imagens reproduzidas constantemente na sociedade timorense, sobretudo a partir do ano em que ocorreram inúmeros eventos decorrentes da X Cimeira de Chefes de Estado e de Governo da CPLP de Díli, em 2015. A nosso ver, a ideia que se condensou dessa organização foi a da questão identitária.

A forte relação que timorenses estabelecem com a CPLP no imaginário social desse grupo foi construída por uma ideia-imagem, como já mencionado, vinculada à identidade lusófona e todas as vantagens que dela decorrem. Essa construção representativa é legitimada de várias formas. Um exemplo disso é a importância que é dada a tópicos referentes a relações internacionais com os países membros da CPLP no Programa do VIII Governo Constitucional. Nesse documento, o Governo prevê “privilegiar o reforço das relações internacionais com os quais Timor-Leste partilha laços históricos, culturais e de amizade, bem como a língua comum, designadamente os países da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa”.

Uma questão que decorre dessa discussão é a **atitude positiva** evidenciada por alguns professores formandos com relação à (re)introdução da LP em Timor-Leste.

Mudança para mim, senti **orgulho** porque posso falar com amigo em outro país exemplo Brasil, Angola, Portugal ou outros país que falam língua portuguesa. (ISC03)

Sim, essa mudança para me porque a língua portuguesa é uma língua oficial de Timor-Leste, **gosto muito** aprender a língua português para comunicar dos outros países especialmente membros da CPLP. (ISC07)

1º Sento-me **orgulho** de falar a lingua portuguêsã porque os meus pais falavam à lingua portuguesa.

2º Sento-me **contente** porque à Timor-Leste é a parte da nação CPLP. (IOB03)

Comprendemos que são muitos os fatores que podem influenciar a aquisição de segunda língua. No modelo de aculturação proposto por Shumann (1987, apud PAIVA, 2017), o autor defende a ideia de que aquisição é resultado da aculturação, ou seja, do nível de

proximidade ou distância social e afetiva entre aprendentes e falantes da língua-alvo. Um dos fatores citados por esse autor é a atitude. Por meio de uma atitude positiva recíproca, a aquisição é facilitada. O contrário também pode ocorrer, isto é, se houver atitude negativa por ambos os grupos, a aquisição tende a ficar comprometida. Certamente, esse fator isoladamente não teria potencial suficiente para influenciar profundamente o processo de aquisição; seria necessário, portanto, a associação com outros.

Em contrapartida, identificamos também discursos que remetem a uma **atitude negativa** com relação à mesma questão, os quais podemos observar a seguir:

O primeiro lugar eu **fiquei surpreso** porque não tenho base de língua português. (IPDC02)

Muito **difícil** por comunidade nascida em 1980-1990 (2000) porque aprende a língua português no ensino pre-secundaria e universidade. (IPDC10)

Para mim no **primeiro difícil** [...] (IOB01)

Tendo em vista o alargado processo de globalização em curso, as barreiras físicas e espaciais não mais representam obstáculos para que ocorra o envolvimento afetivo, social e psicológico de aprendentes com uma segunda língua, sobretudo se considerarmos a abundância de recursos tecnológicos voltados para o ensino atualmente. Nesse sentido, para que a aprendizagem seja facilitada, a barreira afetiva evidenciada nos excertos anteriores pode ser diluída por meio de um trabalho docente voltado ao resgate da identidade timorense vinculada à LP, à demonstração da proximidade das línguas tétum e portuguesa e, conseqüentemente, à ativação do afeto.

Compreendemos que todo aquele que se predispõe, mesmo à distância, ao estudo de uma língua-alvo, muito pode adquiri-la. Dessa forma, de acordo com os novos tempos, presumimos que os princípios dos fatores sociais elencados por Schumann podem potencializar e contribuir para o desenvolvimento da aquisição da língua estudada.

Por fim, identificamos nas respostas dos formandos à última pergunta do questionário a presença de um discurso que não reflete de maneira precisa a realidade. Trazemos uma amostra dessa ocorrência, a seguir:

Uma mudança significativa para mim é antes todos os professores do ensino básico até ensino superior ensinavam com língua indonésia, mas neste momento **todos** ensinam com língua portuguesa na sala de aula. (ISC08)

Sim. A partir da restauração da Independência, os **maioria** dos jovens começam falar língua portuguesa no resinto de escola, os **maioria** da funcionario timorense trabalhar em instituição ujar língua portuguesa. (UNITAL02)

Por mim, a língua portuguesa é uma língua oficial que consagra na Constituição da RDTL quase **maioria** cidadã de Timor-Leste já aprender e já saber so que ainda difícil para comunicar. (UNITAL04)

Sim, significou. Tem relasum timorense para nasaum CPLP e todos atividades governo, espesifico gestão **todos** ujados língua português. (IPDC07)

A percepção de que a LP é língua hegemônica em Timor-Leste e que de um momento a outro ela passou a ser utilizada em diversos setores da sociedade nos parece bastante ilusória. A essa ideia de comunidade imaginada vivendo em língua portuguesa despreocupadamente em Timor-Leste atribuímos a categoria **ilusofonia**⁶³. Por meio das escolhas lexicais “maioria” e “todos”, professores formandos deixam entrever um imaginário em que todas as pessoas (ou quase) são submetidas a uma condição não necessariamente real, o que configura uma realidade artificial. A generalização consiste em atribuir a uma totalidade o que foi observado em um número limitado de indivíduos ou de casos singulares. Para esse grupo social, julgamos, a implantação da LP foi a solução para muitos dos problemas que enfrentavam até então. Esses discursos denotam uma marcação explícita do que deve ser, mas não é.

Sintetizamos, no Diagrama 6 a seguir, as categorias que emergiram das vozes de professores formandos em resposta à última pergunta aberta do questionário.

Diagrama 6 - Categoria “Mudanças após oficialização da LP” e subcategorias.



Fonte: Elaborado pela autora.

⁶³ O termo “ilusofonia” tem sido amplamente utilizado em diversos textos publicados pelo linguista brasileiro Marcos Bagno. Por meio desse termo, o pesquisador abriga a ideia de uma lusofonia imaginada, em que a comunidade lusófona seria uma realidade distópica em que vive a imensa maioria das populações de países que têm o português como língua oficial. Para este trabalho, proponho o uso desse termo para indicar a ideia imaginada de uma comunidade timorense que desempenha ações sociais plenamente em português.

Após a discussão e análise dos dados produzidos por meio do questionário aplicado a professores formandos do Programa proposto pelo MESCC, procedemos à: categorização das informações concedidas pelos professores formadores através de entrevista e posterior discussão e análise dos dados gerados por meio desse instrumento.

4.2 Entrevistas: Representações Sociais de formadores

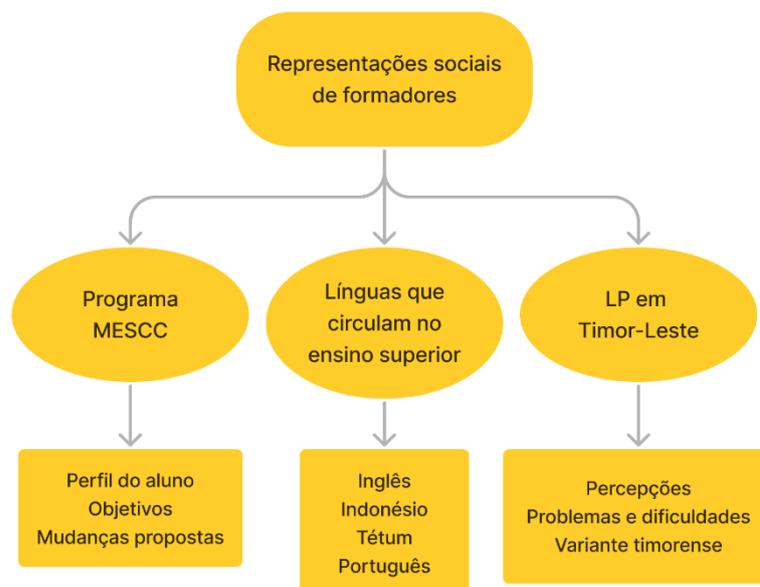
Primeiramente, apresentamos um panorama geral dos caminhos que as entrevistas tomaram. Ressaltamos que o roteiro de perguntas que orientaram as três conversas contribuiu para o delineamento desse caminho, uma vez que não há como se desvincular por completo de tal artificialidade, mas muitos dos elementos que discutiremos neste capítulo são intrínsecos de representações que afloram nas vozes dos formadores. O roteiro das entrevistas se encontra no apêndice deste trabalho e contempla, de maneira geral, assuntos relativos à formação acadêmica e profissional dos participantes, compreensão sobre o Programa e percepções sobre a LP em Timor-Leste.

As entrevistas, gravadas em áudio, foram transcritas na íntegra. Após esse procedimento, passamos a ouvir o áudio e a ler a transcrição diversas vezes para que pudéssemos encontrar regularidades nas narrativas dos três professores formadores entrevistados. Os dados foram, então, sendo organizados em categorias e subcategorias de análise, conforme observávamos temas constantes nas três narrativas, buscando identificar representações partilhadas por esse grupo. O Diagrama 7, a seguir, ilustra o resultado dessa categorização.

Orientada pelas perguntas do roteiro, verificamos que, quando o tema principal era o Programa do MESCC, a conversa girava em torno do objetivo do projeto, do perfil de aluno esperado pelos formadores e de possíveis propostas de mudança na dinâmica das aulas. Por vezes, os participantes mencionavam fatos relevantes sobre algumas línguas que circulam por Díli, sendo mais evidente a menção ao tétum, ao português, ao inglês e ao indonésio. Quando o tema era especificamente a LP em Timor-Leste, identificamos, a partir das vozes dos participantes, percepções sobre o uso e o acesso a esse idioma no país, alguns problemas e dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem e a questão da emergência de uma variante própria de Timor-Leste. O desenvolvimento desses tópicos era constantemente acompanhado de exemplos reais narrados a partir de suas vivências como professores. Compreendemos que obter informações sobre a língua portuguesa e a docência em contexto

timorense a partir de diferentes perspectivas é fundamental para entendermos as representações que esses formadores possuem sobre esse idioma.

Diagrama 7 - Temas emergentes manifestados nas entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora.

Os excertos de entrevista que trazemos para a discussão dos dados serão identificados após cada citação, indicados entre parênteses e utilizando as seguintes siglas: BR, para nos referirmos à professora brasileira; PT, para mencionarmos a professora portuguesa; e TL, para citarmos falas do professor timorense.

Feita a categorização dos dados, retomamos a discussão acerca das razões pelas quais os sujeitos criam representações sociais. Segundo Moscovici (2015, p. 54) “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar”, ou seja, criar RS auxilia os sujeitos a compreenderem e a lidarem com o desconhecido, tranquilizando suas angústias e ansiedades.

Nesse sentido, a formadora brasileira, ao rememorar sua primeira experiência em Timor-Leste (entre os anos de 2012 e 2015), relata:

Eu cheguei aqui sem noção nenhuma (.) e vou te falar a verdade, sem noção nenhuma do que que era dar ((referindo-se a “dar aula de PLE”)) / do que que eu ia fazer / assim (.) tive uma entrevista. Quando a CAPES fez a entrevista comigo lá em Brasília, eu fui bem sincera, né. Falei que eu não sabia direito, que eu não conhecia, né, e a gente tinha pouca informação. (BR)

Só que na verdade eu vou ser bem sincera: eu acho que eu aprendi mais do que eu ensinei, porque eu não tinha noção de português pra estrangeiros, de tétum, de nada, sabe. E aí que eu fui aprendendo que / a sorte que tinha uma menina que trabalhou

comigo que falava tétum, porque a gente trabalhou em equipe, né, porque tava todo mundo muito inseguro. (BR)

Nos excertos a participante deixa entrever o sentimento de não familiaridade tanto com o ensino de português como língua não materna, quanto com o contexto sócio-histórico timorense. Quando ela diz que aprendeu mais do que ensinou, compreendemos que as representações que possui hoje sobre a LP nesse contexto foram sendo construídas durante os três anos em que permaneceu em Timor-Leste. Aquilo que lhe era completamente estranho e lhe causava insegurança foi passando para o campo da familiaridade, por meio do compartilhamento de consensos durante momentos de convivência com a comunidade local e com seu grupo social, já que “os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito.” (MOSCOVICI, 2015, p. 54).

Os sujeitos, ao se depararem com situações não familiares, acessam na memória vivências semelhantes anteriores para poder aproximar o estranho ao que já é conhecido. Com relação a esse processo de familiarização, Moscovici (2015, p. 55) declara:

a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a ‘realidade’.

Nesse sentido, os três formadores entrevistados, ao serem perguntados sobre o **perfil de aluno** que tinham em mente antes de sua atuação no Programa do MESCC, recorreram a experiências passadas, armazenadas na memória, para chegarem à conclusão de que já conheciam o público-alvo.

Eu já sabia mais ou menos, porque **eu já tinha trabalhado com professores na cooperação brasileira**, então eu sabia que não era - que a gente não ia trabalhar com aluno de universidade, né. Sabia que era com professores. (BR)

Eu já conhecia. Inclusive ... o teste que foi utilizado pra diagnosticar foi um dos testes que eu tinha elaborado inicialmente no DIT quando **eu fiz aquela análise de proficiência há uns anos atrás** ... eu os conhecia. (PT)

Eu já. Eu pessoalmente já conhecia, eu já conhecia o público-alvo, porque antes, **em 2014, eu já fui lá fazer uma pesquisa**, portanto pesquisa presidencial que eu falei. Na altura, o público era docentes e estudantes da UNITAL e da UNTL. Então, pelo menos já conhecia o público-alvo ... E também já sei a situação geral do ensino superior, os docentes, como é que é, a situação da língua portuguesa no ensino superior em Timor-Leste. (TL)

Essa assunção de já conhecerem o perfil dos alunos com os quais iriam trabalhar é complementada por definições bem gerais: professores universitários em Timor-Leste. No

entanto, após aproximadamente seis meses de atuação no Programa do MESCC – já que a entrevista foi realizada no sexto mês do curso – cada formador fez uma análise específica de seus alunos, ora confirmando as representações que já possuíam desse público, ora apresentando novas percepções.

Posteriormente a esse panorama geral e terminadas as etapas de transcrição, leitura fluente e mapeamento das falas dos entrevistados, partimos para a construção de mapas mentais que sistematizam os caminhos que cada entrevista tomou, tendo sempre como base os temas emergentes identificados em etapa anterior e apresentados no Diagrama 7. Os mapas mentais foram elaborados com o intuito de ilustrar a construção representacional de cada professor formador, participante desta pesquisa. Assim, as três entrevistas foram analisadas com o objetivo de se buscar compreender, basicamente: quem são os professores formandos e que afeto é investido na interação com eles; o que é a língua portuguesa em Timor-Leste; qual é o papel das outras línguas que convivem no território; quais são os desafios face ao ensino da LP e como superá-los.

Para análise dos discursos individuais, fizemos o contraponto entre os conteúdos sócio-históricos descritos no primeiro capítulo – as ressonâncias do passado – e as vozes dos três formadores sobre suas percepções acerca do panorama linguístico timorense e sua prática marcada pela diversidade resultante dos modos particulares de enfrentamento do cotidiano da sala de aula.

Como já mencionado, do estudo a respeito das representações sociais de formadores sobre a língua portuguesa em Timor-Leste, resultaram 3 mapas mentais, tomando-se como base os temas emergentes descritos no Diagrama 7. O primeiro sintetiza as construções sobre o Programa do MESCC, do qual descendem discussões acerca dos objetivos do curso, propostas para seu desenvolvimento contínuo e percepções sobre os professores formandos. O segundo mapa reúne representações a respeito do papel que as línguas que circulam no ensino superior desempenham. Por fim, o terceiro combina percepções sobre a língua portuguesa em Timor-Leste, os desafios encontrados em sala de aula e a emergência de uma variante timorense da LP, bem como características intrínsecas a ela.

A partir da próxima seção (4.2.1), a discussão acerca desses temas será desenvolvida levando-se em conta as vozes dos três professores formadores, na seguinte ordem: formadora portuguesa (PT), formadora brasileira (BR) e formador timorense (TL)⁶⁴. Embora tenhamos

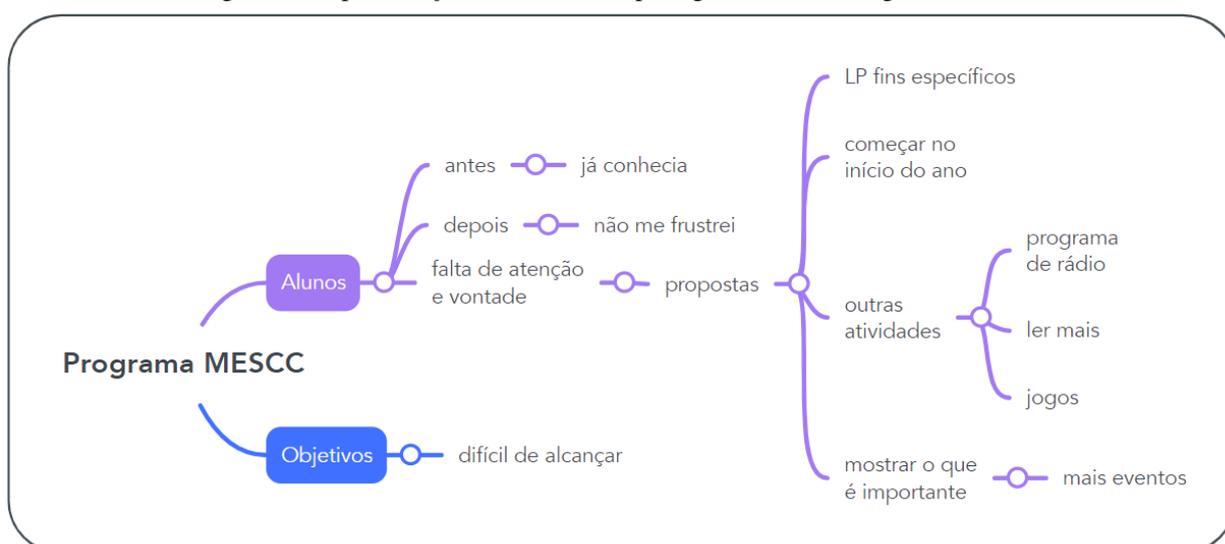
⁶⁴ A ordem de apresentação das entrevistas não se deu de forma aleatória, tampouco objetivou reproduzir uma ideologia lusocêntrica, atribuindo a Portugal prioridade. Optei por iniciar a discussão pela entrevista com a formadora portuguesa por se tratar da fala de menor duração, facilitando a experimentação de uma técnica de

priorizado as construções representativas individualmente, também optamos por explorar, no decorrer das seções seguintes, entrecruzamentos que emergem das vozes dos participantes, seja entre formadores, seja na relação formador x formandos.

4.2.1 Representações da formadora portuguesa

A Figura 6 sintetiza, do ponto de vista da formadora de nacionalidade portuguesa, as construções representativas sobre o Programa do MESCC.

Figura 6 - Representações da formadora portuguesa sobre o Programa do MESCC.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a participante, os objetivos do Programa são difíceis de alcançar, traçando, para tanto, um prazo de 5 anos em média para que resultados sejam perceptíveis. Em outras palavras, na sua perspectiva, pode levar até 5 anos para que os professores formandos desenvolvam competências comunicativas e discursivas e sejam capazes de utilizar a língua portuguesa de modo variado e adequado às diferentes situações e práticas sociais, em contexto acadêmico. A representação de que é necessário certo tempo para se aprender a LP no âmbito do Programa do MESCC se justapõe com o que pudemos depreender das vozes dos professores formandos – identificada nos questionários –, visto que alguns participantes afirmam que o tempo longo de aprendizagem é um dificultador no processo.

análise de dados até então desconhecida por mim. Dessa forma, selecionei a entrevista da formadora portuguesa, seguindo para a da brasileira e finalizando com a do timorense, no sentido de complexificar o trabalho à medida que me apropriava da técnica de associação de ideias adotada.

Outra vertente da representação recai no perfil de alunos que era esperado antes do início do curso e após 6 meses de prática docente com esses sujeitos. A formadora, que já havia tido experiência de ensino em uma das IES atendidas pelo Programa, afirmou que, antes do início das aulas, já conhecia o público-alvo e que sua pressuposição havia se confirmado após 6 meses de trabalho com eles. Ela afirma que os alunos se encontram em um nível de proficiência relativamente suficiente para conversar, mas ainda não conseguem utilizar o idioma para fins acadêmicos, que é o propósito final do curso. Em suas palavras:

Não, não foi muito frustrante, porque, assim, no meio daquela confusão toda, eu acho que há pessoas que já estão melhor, e há pessoas que conseguem conversar, mas pra estar num nível acadêmico, não está. (PT)

Ainda com relação a seus alunos, a entrevistada levanta a questão da falta de vontade e atenção demonstrada por eles. Paradoxalmente, a formadora brasileira expressa sua percepção afirmando que os alunos do curso, por serem adultos, apresentam maturidade e, portanto, demonstram querer aprender. A esse respeito, trazemos as falas de ambas:

... **está a ser difícil juntar e ter a atenção deles nas aulas**, porque eles têm problemas muito pesados, e penso também que iniciou no momento errado. Se não iniciasse nesta fase, talvez no início do ano eles tivessem melhor atenção, resultados. Agora, como captar a atenção dos professores nesta época? (PT)

Temos que pensar em atividades que os tragam para o português com vontade, **não estão com vontade de fazer**. (PT)

... existe uma maturidade. Eles vão na aula porque **eles querem aprender**, né. Eles não estão ali para cumprir uma disciplina, eles querem aprender ... **eles têm muita motivação**, eles QUEREM aprender. (BR)

Enquanto a formadora portuguesa relata perceber certa falta de vontade em se dedicar ao curso e aprender a LP, a formadora brasileira declara reiteradamente o contrário, isto é, que seus alunos têm muito interesse em aprender esse idioma. O último excerto vem carregado de ênfase na palavra “querem”, deixando entrever o investimento afetivo que aflora na fala da entrevistada. Compreendemos que os distintos olhares lançados sobre os aprendentes timorenses têm uma relação direta com a essência das escolas portuguesa e brasileira que foram construídas ao longo dos séculos.

De maneira geral, podemos dicotomizar as metodologias de ensino inerentes ao ambiente de formação ao qual cada uma das participantes esteve envolvida. De um lado, temos a tendência de um ensino mais rígido e direto, pautado em cobranças mais explícitas, características que se sobressaem no modelo de escola português. De outro, percebemos certa

inclinação para um ensino mais flexível, compreensivo, que leva em consideração cada etapa do processo de aprendizagem, características intrínsecas ao ensino realizado no Brasil. Alinhada a essa divergência metodológica, Indart (2019), por meio de uma pesquisa exploratória acerca das práticas de docentes estrangeiros em Timor-Leste, identificou que professores portugueses têm dificuldades em reconhecer práticas advindas de uma abordagem crítica de ensino como eficazes, ao passo que professores brasileiros têm uma tendência a compreenderem o ensino tradicional como ultrapassado e descontextualizado.

Ao trabalharmos com o senso comum, é esperado que encontremos conteúdos essencialmente heterogêneos, e, embora possa parecer paradoxal, aceitar a diversidade implícita do senso comum não significa renunciar ao consenso, pois sempre haverá algo comum sustentando uma ordem social. Nesse caso, o ponto que converge nessa ideia é de que os alunos são indivíduos que amparam o peso da maturidade. Entretanto, essa questão é compreendida, por um lado, como algo negativo – que traz consigo uma sobrecarga de responsabilidades –, e por outro, como algo positivo – já que são maduros o suficiente para saberem o que querem.

Para superar o desafio encontrado pela formadora portuguesa – falta de atenção e vontade –, a participante elenca uma série de propostas. Dentre elas, citamos: (i) adotar o ensino de português para fins específicos, visto que a LP faria mais sentido se ensinada pensando em um direcionamento para a área de atuação de cada professor; (ii) iniciar as aulas no começo do ano, já que a motivação dos alunos pode ter ficado prejudicada, pois, em agosto, os professores universitários já se encontram sobrecarregados e, conseqüentemente, esgotados; (iii) apresentar conteúdos que sejam realmente relevantes na vida dos alunos, principalmente por meio de eventos acadêmicos e (iv) propor atividades mais lúdicas e participativas, como um programa de rádio, jogos e leituras direcionadas.

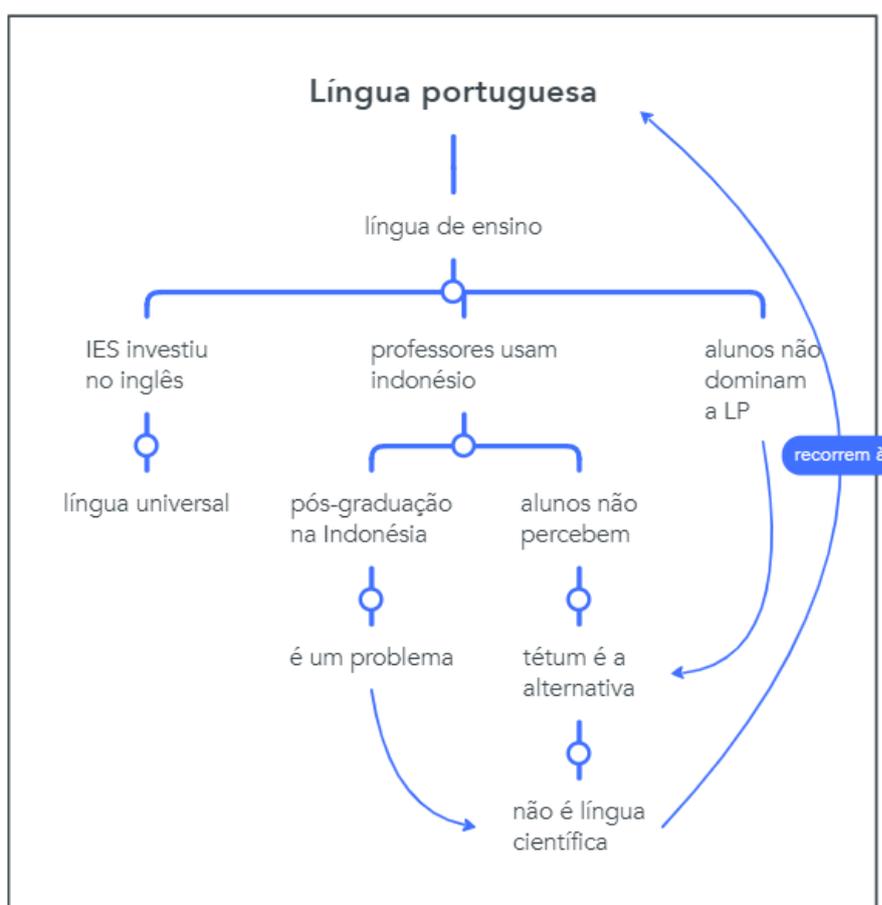
A proposta (i) deriva do processo de resgate acessado na memória de um conteúdo científico advindo da Linguística Aplicada e que se mostrou adequado ao contexto em que a formadora está inserida. Ela vislumbrou uma possibilidade de direcionar o ensino de português para as áreas do saber que cada aluno domina. Essa é uma forma, a nossa ver, de atribuir sentido à língua portuguesa para esse público. Em suas palavras:

Eu acho que deveria ter ali uma parte mais virada para as **áreas específicas** em que as pessoas ensinam, porque eu já li algo em trabalhos de português língua estrangeira pra **português língua específica**. Traz muito mais bons resultados ... poderíamos ter aulas, por exemplo, em área de finanças, **com fins específicos**. Eles se tornariam muito mais ativos porque é uma área de ensino deles ... eu penso que num nível 3 ou daqui pra frente deveríamos ter um professor numa área mais jurídica, outro mais de finanças, outro mais da área das ciências exatas, mas por enquanto é muito básico.
(PT)

A proposição de diversas atividades que não estão previstas no projeto do Programa reflete, de certa forma, a insatisfação por parte da formadora no que diz respeito a uma prática de sucesso. A participante deixa entrever que sua prática em sala de aula ainda não está alinhada aos reais interesses e necessidades dos professores formandos.

A Figura 7 ilustra as construções representativas da participante sobre as línguas que circulam nos ambientes de ensino timorenses.

Figura 7 - Representações da formadora portuguesa sobre as línguas que circulam no ensino superior.



Fonte: Elaborado pela autora.

A participante portuguesa é categórica ao afirmar que a LP é, por lei, idioma de ensino, porém os alunos não a dominam, fazendo com que esses professores encontrem no tétum uma alternativa para esse impasse. Entretanto, a formadora considera que o tétum não é língua científica, ou seja, não possui recursos suficientes para suprir as exigências acadêmicas de uma sociedade. Por fim, acabam tendo que recorrer ao português para que seja possível realizar seu

trabalho docente integralmente e com qualidade. Podemos observar essa percepção por meio do seguinte excerto:

A realidade é outra, nomeadamente nestas instituições onde se ensina sobretudo com a língua indonésia até há pouco tempo, apesar de os estudantes já não captarem muito a língua indonésia, mas também não dominam o português e uma alternativa que aparece é o tétum, mas o tétum não é língua científica e então eles recorrem muito ao português na explicação. (PT)

A representação social de que o tétum não é língua científica não é exclusividade dessa formadora. Trata-se de uma ideia já bastante disseminada, principalmente no meio acadêmico, que, a nosso ver, é parte de um movimento consciente que visa atribuir sentido a cada um dos idiomas que figuram na paisagem linguística de Timor-Leste, mas que esbarra em questões outras. Esse mapa mental ilustra bem a maneira como as vozes de agentes promotores da língua portuguesa responsáveis por determinar políticas linguísticas no país – e, de certa forma, detentores de poder – alimentam as representações de outros grupos da sociedade timorense, numa combinação de conteúdos que vão embasar a prática de uma formadora em particular em sala de aula. A RS de que o tétum não é língua científica alimenta, por sua vez, as representações dos professores formandos num ciclo incessante de difusão dessa noção. Percebemos a ressonância dessa representação quando eles afirmam reiteradamente, nas respostas às perguntas do questionário, que a LP é importante porque é “língua da ciência”.

É fato que o tétum incorporou e continua incorporando muito do léxico da LP. Esse argumento que visa atribuir importância ao português é validado pelas vozes de estudiosos timorenses como o dicionarista Luís Costa, que afirma que “a LP funciona como língua de suporte para o tétum”, ou o linguista Benjamim Corte Real, que afirma “quem despreza o português, mata o tétum”. A LP é apresentada por esses teóricos timorenses como uma “ajuda” para o tétum criar autonomia, mas na verdade a política linguística pretendida com esse discurso é o projeto lusófono, de reforçar cada vez mais a ideia da importância do português para sobrevivência e manutenção do tétum. A nosso ver, a noção de que apenas a LP pode ser língua da ciência no contexto timorense é um pensamento colonial.

Argumentando contra a condição “não acadêmica” que ainda é conferida ao tétum por muitos pesquisadores, Quinn (2021) aponta em sua pesquisa inúmeras situações em que essa língua vem sendo utilizada no meio científico. Como exemplo, ela cita o documento Currículo Nacional da escola primária, que foi escrito quase completamente em tétum, a revista acadêmica Diálogos, da UNTL, que contém artigos de conteúdo teórico como “*Michel Foucault*

*nia hanoin: Podér, seksualidade, normal no jenealojia sabér nian*⁶⁵, os anais do *Timor-Leste Studies Association* (TLSA), um evento multilíngue que, desde 2005, possibilita que os autores publiquem em qualquer uma das línguas da Constituição, dentre outras produções que fazem uso do tétum e o elevam ao status de língua científica.

Além de mencionar as línguas portuguesa e tétum, a participante também tece comentários acerca dos idiomas inglês e indonésio. Assim, seguindo outro traço da trama de ideias em relação às línguas que circulam nos ambientes de ensino superior, ela relata que as IESP investiram pesadamente na capacitação do corpo docente no idioma inglês – por seu caráter universal e por compreenderem ser mais fácil –, mas que os professores continuam preferindo usar o indonésio, já que grande parte deles concluiu a pós-graduação na Indonésia. Um exemplo relatado por ela é referente a uma sobrinha que atualmente cursa graduação em Timor-Leste:

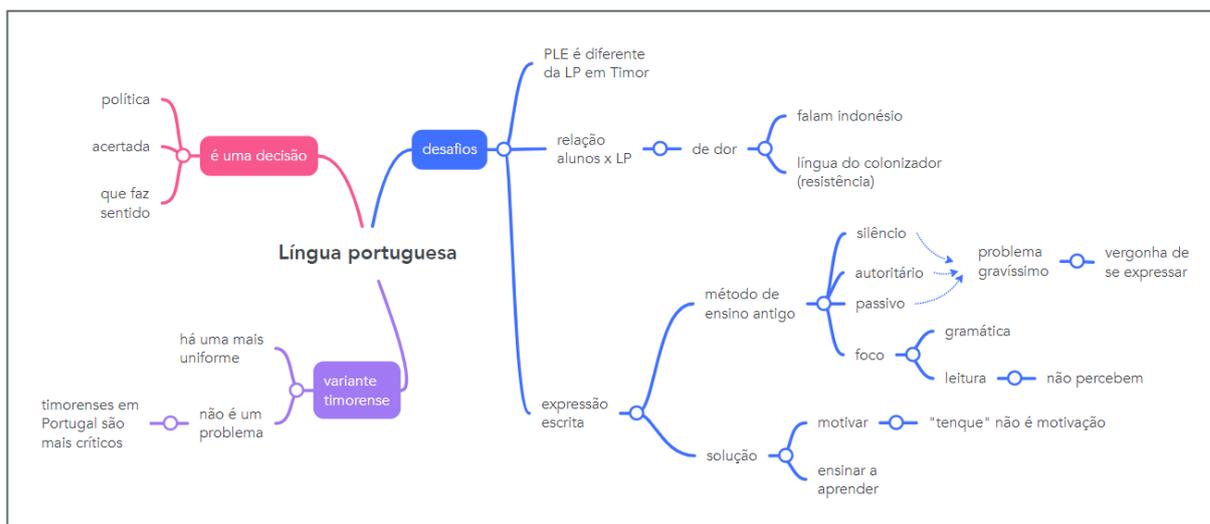
Eu já descobri isso com a minha sobrinha, que estava a ter 6 a 8 horas de **inglês** por semana, que era interessante. Então, mas eu sabia que os professores estavam a tirar aulas de inglês como estão a tirar agora de português. E eu disse: então os professores estão agora a dar aulas em inglês. E ela disse: não, e eu não percebo nada. Eles continuam a fazer isso, e é completamente contraditório ... Estão a dar aulas em indonésio. (PT)

Para ela, o uso do indonésio é um problema, pois além de os alunos da graduação não possuírem domínio desse idioma, afirma que ele, assim como o tétum, não cumpre o papel de língua científica. Como alternativa ao impasse face à concorrência dessas línguas nos ambientes de ensino superior, a entrevistada menciona, novamente, que o tétum seria a solução, visto que ambos alunos e professores possuem esse idioma em comum em seus repertórios linguísticos. Apesar de essa compatibilidade ser um ponto positivo, a conversa nos leva a compreender que o uso exclusivamente do tétum não é viável, pois, como já mencionamos, a formadora portuguesa não o considera língua científica e, portanto, os professores recorrem à LP para auxiliá-los, sobretudo na explicação em sala de aula.

O mapa mental da Figura 8, dando continuidade ao anterior, está organizado no eixo relativo às dimensões que emergem sobre a língua portuguesa em Timor-Leste. Deste, identificamos três traços: a escolha da LP como oficial, desafios encontrados na prática de ensino de LP e a emergência de uma variante timorense da LP.

⁶⁵ Em português: O pensamento de Michel Foucault: poder, sexualidade, anormalidade e genealogia do saber.

Figura 8 - Representações da formadora portuguesa sobre a LP em Timor-Leste.



Fonte: Elaborado pela autora.

A representação está centrada na assunção de que a seleção da LP foi uma decisão acertada, que faz sentido, principalmente se atentarmos para os discursos justificativos de pesquisadores renomados como Geoffrey Hull e Benjamin Corte-Real. Apesar de emitir sua percepção sobre o assunto, podemos depreender da fala da entrevistada que não cabe a ela ou a qualquer outro estrangeiro contestar a escolha pela LP, por se tratar de uma decisão política.

Assim, quer queira quer não, eu como portuguesa acho que estou numa posição errada, mas eu vou me pronunciar. Falar ou não uma língua é uma questão política, foi uma decisão política, e essa decisão política não é de agora, é de 1975, ponto final. Todos os... durante a resistência falava-se em português, escrevia-se em português e na associação dos estudantes falava português e ainda escreveram o estatuto deles em português. (PT)

Eu acho que sim e basta ler o Geoffrey em 2001, acho que faz todo o sentido, até porque o Benjamin noutro dia também na Conferência disse: O que seria do tétum sem o português? Nada ... É uma escolha política, a escolha está feita, agora tem que se conviver com ela. E se quiserem voltar para a língua indonésia, só os timorenses vão decidir. (PT)

Apesar de ser uma decisão inquestionável, a entrevistada revela encontrar uma série de desafios decorrentes da implementação da língua portuguesa em Timor-Leste, ou seja, ela constrói uma representação da dimensão da LP fundamentada em sua prática em sala de aula como docente no Programa do MESCC. Primeiramente, a formadora declara que ensinar português em Timor-Leste é muito diferente de ensinar português como língua estrangeira da forma como se aprende em cursos de formação docente ou da experiência em outros ambientes. O seguinte excerto confirma essa percepção:

Ensinar português em Timor é muito diferente de ensinar a um grupo. Já tive a experiência de ensinar língua estrangeira, mas não tem nada a ver. (PT)

Embora a participante tenha formação acadêmica e vasta experiência na área de PLE e, portanto, atue como porta-voz de um campo científico, as construções sobre o ensino de LP como língua não-materna emergem como “reconstruções funcionais de conteúdos científicos” (SPINK, 2011, p. 108), pois passam por um processo de transformação a partir da prática cotidiana da sala de aula. Assim, de posse de conhecimentos acerca da área de ensino de língua estrangeira, ao se deparar com a realidade do contexto timorense, a formadora precisou reelaborar as representações que havia construído até então, chegando à percepção de que a língua com a qual trabalha não é estrangeira nesse ambiente. Esse processo de desestrangeirização (ALMEIDA FILHO, 1993) pelo qual a LP em Timor-Leste tem passado é resultado do deslocamento de referências culturais que são mobilizadas pelos falantes timorenses de português e trazidas para esse idioma.

Para essa formadora, a relação que seus alunos estabelecem com a língua portuguesa é de dor; alguns por não enxergarem utilidade nesse idioma, já que dominam o indonésio, outros por insistirem na representação de que a LP é língua do colonizador e, portanto, abdicar dela seria uma forma de resistência. Essa “relação de dor” proposta pela formadora pode ser compreendida como um esforço extra, ou seja, os professores formandos estão acostumados a lecionarem e a desempenharem muitas funções em outras línguas, com as quais se sentem mais confortáveis, já que, para muitos, a LP não transita como prática social no dia a dia. Nesse sentido, alterar a língua de ensino para o português pressupõe sair da zona de conforto desses sujeitos e, por isso, seria um incômodo, um esforço além do já previsto para a função docente.

Um desafio que vem sendo identificado por muitos pesquisadores é aquele relacionado ao ensino e aprendizagem da dimensão da escrita por aprendentes timorenses (por exemplo, GUIMARÃES, 2020), e esse é um dado que também aparece na voz da entrevistada. Ela declara que o método que costumam usar para o ensino dessa habilidade em Timor-Leste é antigo, baseado em práticas semelhantes ao que habitualmente se realizava durante o governo salazarista em Portugal, isto é, um ensino passivo e autoritário, baseado no silêncio. Para ela, esse é um problema gravíssimo, pois desencadeia uma série de bloqueios nos alunos, gerando, principalmente, um constrangimento excessivo para se expressarem. Esse método antigo trazido de Portugal, além das características já citadas, tem como princípio o ensino da gramática e da leitura, isto é, a palavra escrita é a base do ensino e aprendizagem de língua. Essa forma de ensinar vai de encontro com a tradição de Timor-Leste, já que se trata de um

contexto predominantemente oral. Por esse motivo, timorenses conseguem decodificar o texto escrito, mas não aprendem a construir sentido a partir da leitura. Em suas palavras:

Acho que o problema nasce na escola primária, no programa, na forma como se ensina em Timor, há uma coisa que está muito mal, que eu não percebo. Na escola, o aluno, a maneira é muito antiga, me parece, do tempo do Salazar ... o professor ensina e o aluno aprende, ponto final. E não pode ser ... aqui existe um crime de resistência dita passiva, foram habituados ao silêncio. O professor na sala de aula do primário, secundário ou pré-secundário manda-os calar, não têm direito de fazer perguntas. Só aí já acho um problema gravíssimo. Não são participativos na aula. Tudo isso é que tem que ser alterado. Aplicam a mesma forma. É isso que está a acontecer. E inclusive eles continuam a ter essa vergonha de se expressar, vergonha do eu. Tem alguns estudantes neste projeto que autoexcluíram-se da sala, sem sequer esperar ir até a prova, com medo de expor a participar, com medo de mostrar suas fraquezas. Isso é que é uma coisa muito triste. (PT)

A formadora demonstra insatisfação com relação à forma de ensinar que predomina em Timor-Leste ao evocar o elemento afetivo evidente no trecho “é uma coisa muito triste”. A carga afetiva, sobretudo quando é apontada pelo próprio sujeito, não se encontra de forma aleatória na estrutura da representação. Pelo contrário, a afetividade, associada ao significado das representações, compõe uma estrutura socio-cognitivo-afetiva coerente, que resulta em comportamentos avaliativos importantes para a constituição das representações (CAMPOS; ROUQUETTE, 2003).

Face aos desafios encontrados pela formadora, bem como seu nítido descontentamento com a situação que se coloca, ela propõe como solução que seus alunos precisam aprender a aprender e serem motivados a isso.

Aprender a aprender é o segredo ... De facto uma coisa que é importante é motivar e depois aprender a aprender ... A partir do momento em que tu pronuncias a palavra “tem que”, já nem tens vontade de aprender. Não é motivação. “Tem que” já estás a abaixar os braços, é um pouco isso. Eu gostava de ensinar, eu gosto de aprender, eu adoro música, eu gosto de ler o poema, isso sim. (PT)

A participante faz menção à forma como os alunos se expressam com relação à LP em Timor-Leste, ou seja, ao utilizarem expressões como “tenque”, “precisa” e “deve”, por exemplo, não estão dando reais motivações, pois o que comunicam é uma obrigação. De acordo com a hipótese do filtro afetivo proposta por Krashen (1982), aprendentes cujas atitudes não são ideais para a aquisição de uma segunda língua, influenciadas pela motivação, autoconfiança e ansiedade, tenderão a buscar menos *input* – ou dados linguísticos compreensíveis – e terão um filtro afetivo alto ou forte. Assim, mesmo que entendam a mensagem, o *input* não alcançará a parte do cérebro responsável pela aquisição da linguagem. Já os aprendentes com atitudes

mais propícias à aquisição de uma segunda língua buscarão mais *input* e terão um filtro mais baixo ou mais fraco. Nesse sentido, sentirem-se obrigados a aprender um idioma pode aumentar o filtro afetivo dos alunos, impedindo-os de aproveitar completamente o *input* que lhes é oferecido, o que prejudica a aprendizagem.

Essa representação foi também levantada durante a análise dos questionários, em que a importância em se aprender a LP é recorrentemente atribuída ao fator “língua oficial”, seguida por estruturas que demonstram obrigatoriedade. A justaposição de ideias entre formadora e formandos deixa entrever uma representação socialmente compartilhada e já estabilizada na sociedade timorense. O discurso da língua oficial, portanto importante, vem sendo implantado há tempos e, a nosso ver, tem o intuito de abrandar os impactos da mudança linguística e garantir uma boa aceitação dessa política. Em outras palavras, o que alimenta a representação de que “a LP é importante porque é oficial e, portanto, todos precisam aprender” é a disseminação da ideia de progresso atrelada à LP por meio de vozes de autoridade nessa sociedade, de grupos sociais detentores de poder.

Quanto à existência ou emergência de uma variante da LP presente em Timor-Leste, a formadora afirma já existirem muitas variedades faladas em contextos diferentes. Ela menciona uma que julga ser a mais evidente atualmente, que é o português falado nos espaços da Escola Portuguesa Ruy Cinatti, em Díli. Na sua percepção, os estudantes que frequentam essa escola falam um português com influência do tétum e do indonésio, principalmente. Trazemos um excerto em que a participante dá alguns exemplos de ocorrência dessa variante timorense específica:

Entrevistada: Acho que há várias variantes. Há uma da Escola Portuguesa, se quiser, do ponto de vista linguístico, manda pra lá alguém. E lá os meninos portugueses passam a falar como os timorenses, não fazem flexão nominal, não fazem flexão verbal. Quando estou a falar com os colegas a gente ainda percebe. A nossa outra colega, tem percebido a mesma coisa. Eu penso que há uma mais uniforme de não conjugar verbos, de escrever “bondia” tudo junto, com interferência do tétum. Penso que vi o “j” e o “z” que se estão a confundir, por causa da língua indonésia. A cedilha que eu já percebo, o “c” que eles pronunciam como “che”, como se fosse “ch”, o “g” também. É um problema que não existia antigamente. (PT)

Na sequência dessa fala, eu pergunto se essa variação é compreendida por ela realmente como um problema, como afirmado ao fim do excerto anterior. Ela se corrige e diz que “não tem problema enquanto eles (timorenses) acharem que não tem problema”.

Entrevistadora: Você acha que isso é um problema?

Entrevistada: Pra mim não tem problema enquanto eles ((os timorenses)) acharem que não tem problema.

Essa postura revela certa maturidade e é extremamente importante que discursos como esse sejam disseminados. Compreendemos que a noção de disciplinarização linguística, em que não se reconhecem novas ocorrências e que potencializa uma atitude purista de língua, não deve ser estimulada, nem admitida, sobretudo quando estamos nos referindo a comunidades plurilíngues. O plurilinguismo permite que as línguas do repertório de um falante influenciem seu desenvolvimento de forma mútua e bastante dinâmica. Semelhantemente ao que ocorre em Timor-Leste com a LP, temos observado o avanço do inglês em alguns países plurilíngues, como na Índia, por exemplo. Canagarajah (2009, p. 7), ao descrever o desenvolvimento do inglês no sul da Ásia, advoga que, numa comunicação plurilíngue,

o inglês pode ser acomodado no repertório de um sul asiático, combinando sua proficiência com um ou mais idiomas locais. A pessoa pode não ter proficiência avançada em inglês e ainda misturar palavras inglesas e estruturas gramaticais de sintaxe de outras línguas [...]. As palavras em inglês podem consistir em empréstimos, formas reduzidas (como em pidgins) e novas construções criativas que podem mostrar a influência de outras línguas. O tipo de mistura será diferente de falante para falante de acordo com seus níveis de proficiência em inglês e de acordo com suas origens linguísticas. Assim, os falantes da língua A e da língua B podem falar entre si em uma forma de inglês misturada com suas próprias primeiras línguas e marcada pela influência delas. Sem se acomodar a um único código uniforme, os falantes poderão negociar seus diferentes ingleses para inteligibilidade e comunicação eficaz.⁶⁶

Nesse sentido, compreendemos ser fundamental que agentes educacionais naturalizem a evolução da LP no contexto timorense da forma como ela tem se apresentado: sob grande influência de outras línguas que com ela convivem cotidianamente. A influência do português no tétum nunca foi uma questão, pois é considerada vital para a continuidade da língua franca no país. Entretanto, não temos observado tantos discursos que defendem o pensamento contrário. A postura da formadora portuguesa, nesse sentido, deve ser valorizada.

Na sequência, a participante levanta outra questão, referente a timorenses que têm a oportunidade de estudar em outro país, como em Portugal, e retornam a Timor-Leste com uma mentalidade opressiva, rígida e com uma atitude soberba diante do próprio tétum.

Às vezes os timorenses que estão em Lisboa há muito tempo são muito mais críticos do que nós próprios. E há uma coisa que eu gravo no meu entender, eles menosprezam

⁶⁶ Traduzido de: English may find accommodation in the repertoire of a South Asian, combining with his or her proficiency in one or more local languages. The person may not have advanced proficiency in English, and yet mix English words and grammatical structures into syntax from other languages [...]. The English tokens may consist of borrowings, reduced forms (as in pidgins), and creative new constructions that might show the influence of other languages. The type of mixing will differ from speaker to speaker according to their levels of proficiency in English and according to their language backgrounds. So, speakers of language A and language B may speak to each other in a form of English mixed with their own first languages and marked by the influence of these languages. Without accommodating to a single uniform code, the speakers will be able to negotiate their different Englishes for intelligibility and effective communication.

por vezes o tétum. Quando sabem falar português, menosprezam o tétum. E dizem: isso não faz sentido. (PT)

Por meio desse excerto, percebemos como uma educação baseada na passividade, autoritarismo e silêncio – como informado pela formadora portuguesa – impacta negativamente a sociedade timorense. Paulo Freire (1987) sustenta a ideia de que a escola, enquanto instituição social de extrema relevância, possui o papel de formar intelectual e moralmente seus alunos e inseri-los socialmente, oferecendo uma educação libertadora e autônoma. Uma instituição nesses moldes permite que pessoas de classes desfavorecidas de uma sociedade desenvolvam uma consciência crítica de sua situação e se reconheçam como protagonistas da própria história, capazes de transformar a realidade em que estão inseridos, de forma coletiva.

A atitude negativa com relação ao tétum deixa entrever a existência de uma hierarquização das línguas em Timor-Leste, onde o português tem maior prestígio em oposição ao tétum e demais línguas locais. Para Silveira (2017, p. 59), essa construção representativa de valorização social e política da LP “fomenta estratificação social, assim como vantagens e privilégios para os que falam sobre os que não falam português”.

Após o mapeamento e análise da fala da formadora portuguesa, passamos a discutir, no tópico seguinte, a entrevista com a formadora brasileira.

4.2.2 Representações da formadora brasileira

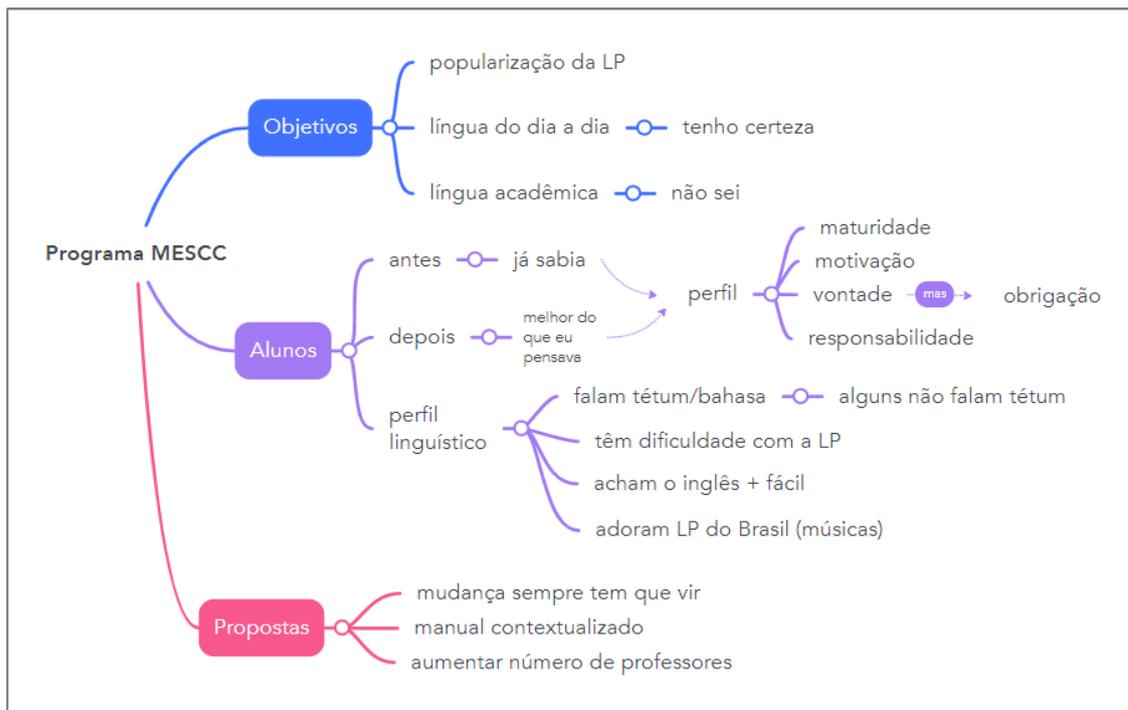
A Figura 9 é uma síntese, do ponto de vista da formadora de nacionalidade brasileira, das construções representativas sobre o Programa do MESCC.

Quando indagada sobre o que pensa dos objetivos do Programa, a participante assegura que é uma forma de popularizar a LP em Timor-Leste, já que, na sua opinião, trata-se de uma língua que ainda é falada por grupos privilegiados e elitizados da sociedade timorense. A formadora complementa sua fala afirmando que os objetivos poderão ser realizados até certo ponto, pois declara estar certa de que seus alunos irão aprender português o suficiente para se comunicarem nessa língua, mas suspeita que a LP não se torne língua acadêmica de fato. Em outras palavras, ela consegue prever o alcance de uma proficiência que sustente a comunicação básica, do cotidiano, mas expressa incerteza quanto ao uso acadêmico desse idioma nas IESP, no futuro. O excerto, a seguir, ilustra essa representação:

eu acho que é justamente pra que isso seja mais popular ... é mais pra que o professor aprenda o português, que dê aula em português ... pra que eles se comuniquem em português, pra que a língua seja uma língua que eles possam falar no dia a dia. Assim,

não sei se isso vai se realizar. **Eles** querem que o português se torne uma língua acadêmica, **eles** querem que todos os professores falem, porque é interessante ... eu acho que eles vão falar português, isso eu tenho certeza ... Eu acho que os professores vão falar português sim, mas se eles vão dar aula em português, não sei. Espero que sim! Não sei, mas eu gostaria muito, né. Eu gostaria muito que essa língua saísse do topo. (BR)

Figura 9 - Representações da formadora brasileira sobre o Programa do MESCC



Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos o uso do pronome pessoal “eles” em sua fala para refletirmos sobre as representações que emergem dessa escolha discursiva. A nosso ver, a participante utiliza a terceira pessoa do plural (eles), nos dois trechos destacados, para se referir aos idealizadores de políticas linguísticas que querem que a LP se torne uma língua acadêmica, mas não se inclui nesse grupo social. Por meio de sua opção discursiva, fica evidente a demarcação da fronteira existente entre “eles” e “eu/nós”, que esbarra na afirmação da identidade assumida pela formadora a partir da diferença. Esse é um dos recursos simbólicos evidenciados por Silva (2000), o qual nos ensina que a definição dessa relação social, seja discursiva ou linguística, está sempre sujeita a vetores de força, ou seja, a relações de poder.

Concordamos com Silva (2000, p. 82) que os pronomes “‘nós’ e ‘eles’ não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder”. Esse processo de identificação e, conseqüentemente, diferenciação implica operações de inclusão e exclusão. Depreendemos, a partir do excerto a

seguir, que a professora brasileira se declara pertencente ao mesmo grupo social que seus alunos – os professores formandos – ao afirmar que a relação que estabelece com eles é de “igual para igual”, inserindo-se nesse grupo e, automaticamente, excluindo-se do grupo d“eles” – os tomadores de decisão.

a forma de tratamento com meus alunos é de igual para igual porque são professores também, né ... tanto é que eles têm meu contato de whatsapp, eles mandam, eles perguntam. (BR)

Essa demarcação de fronteiras, por meio da separação e distinção, verificada nos dois últimos excertos extraídos da fala da formadora brasileira, deixa entrever uma reafirmação das relações de poder que admitimos existir na sociedade timorense. Essa questão é bastante evidente, por exemplo, quando retomamos as discussões acerca da escolha das línguas oficiais de Timor-Leste, em 2002. Como já discutido no Capítulo 1 desta tese, vários trabalhos acadêmicos sugerem que a decisão foi tomada pela “elite intelectual da época”, nos levando a compreender que essa diferenciação ecoa ainda hoje. Nesse sentido, a representação de que a LP é língua oficial e, portanto, obrigatória em Timor-Leste, que emergiu dos questionários aplicado aos professores das IESP, é uma ressonância da ideia de que os formandos do Programa constituem o grupo hierarquicamente desprivilegiado, que não toma decisões, que apenas as seguem, ficando evidente as relações de poder que existem entre “nós” e “eles”.

Outro aspecto da representação diz respeito ao perfil de aluno que era esperado antes do início das aulas e após seis meses de trabalho com esses participantes. Como já mencionado no início da seção 4.3, os três formadores relataram que já tinham em mente um retrato dos estudantes mesmo antes de conhecê-los de fato. No caso da participante brasileira, essa assunção vem acompanhada de uma série de adjetivos positivos com relação a esse público, afirmando, ainda, que o perfil de alunos que encontrou em sala de aula havia superado suas expectativas iniciais:

existe uma **maturidade**. Eles vão na aula porque eles **querem aprender**, né. Eles não estão ali para cumprir uma disciplina, eles **querem aprender**. (BR)

eu sabia mais ou menos o perfil e depois que eu comecei a dar aula eu **fiquei muito feliz** ... foi melhor do que eu pensava, porque os alunos, que são os professores, né, eles têm muita **motivação**, eles **querem aprender**. (BR)

Superou, superou ... porque eu trabalhei na UNTL, né. Os alunos de universidade aqui são como qualquer um de qualquer outro lugar do mundo, né, então você sabe porque também deu aula na UNTL, né. E aqui não, eles têm **responsabilidade**. (BR)

Como podemos perceber a partir dos excertos, a formadora revela que seus alunos demonstram maturidade, vontade, motivação e responsabilidade, qualidades que se contrapõem à percepção da formadora portuguesa. Especificamente com relação ao fator “vontade”, indicado pela participante brasileira por meio da escolha lexical “querer”, trazemos para discussão o elemento “disposição” que aparece algumas vezes nas respostas dos formandos ao questionário. Nele, encontramos falas que dizem respeito à vontade de aprender a língua portuguesa e ensinar com ela, tais como “eu quero aprender e saber” (IPDC_01), “nós queremos aprender com conceição” (UNITAL_06) e “Queria ensina com a língua portuguêsã” (IOB_03). A percepção da formadora vai ao encontro do que os formandos declaram, demonstrando competência do professor, ao identificar uma questão fundamental para (re)pensar o planejamento e suas estratégias de ensino. Nesse caso, a motivação e a vontade diminuem o filtro afetivo, funcionando como propulsoras da aprendizagem.

Durante seu relato, a formadora relembra o momento em que entrou em contato com seus novos alunos e se deparou com sujeitos comprometidos e motivados. É nesse empenho que o investimento afetivo da participante fica evidente, ao relatar “depois que eu comecei a dar aula eu fiquei muito feliz”. A constituição das representações sociais é condicionada à interação com os sujeitos, os quais são atravessados pelas dimensões mental, social e afetiva. Esta última é considerada importante por Campos e Rouquette (2003), pois influencia e, às vezes, determina a cognição ou os comportamentos avaliativos.

Paradoxalmente às declarações reiteradas com relação às qualidades manifestadas em seus alunos diante do Programa, que produzem reflexo na aprendizagem de LP, a participante reconhece existir certa obrigação para que seus alunos aprendam português.

Existe uma pequena **obrigação**? Claro né, porque eles falando português, eles vão melhorar, assim, financeiramente eles podem até melhorar de vida, né, porque quem tem acesso ao português consegue mais oportunidades dentro da questão pública, né, dentro do serviço público. (BR)

Sua percepção se justapõe ao discurso frequente dos formandos, manifesto no questionário. Trazemos como exemplo alguns excertos em que as escolhas lexicais apontam para essa obrigação, como “precisa”, “deve” e “tem que”: “precisa muito para aprender” (IPDC_02), “preciso aprende muito” (IPDC_04), “como discente e professor deve saber bem para ensinar materia para os estudantes.” (IOB_02), “tenque aprender para encinar os estudantes porque este lingua tenque usar no aprendizagem” (UNITAL_03), “nós precisamos aprender mais” (ISC_05).

A representação que recai na “obrigatoriedade” mostra que ambos os grupos compartilham do imaginário social em torno do idioma português em Timor-Leste. A LP parecer obrigatória pode ser condição da instauração de relações de dominação linguística. Considerando a forma repetitiva com que o léxico imperativo emerge em diversos corpos, podemos estabelecer uma hipótese de organização via Estado para a implantação da LP em Timor-Leste. A forma de propagação dessa ideia pelas instituições de poder foi infundir na sociedade timorense que a língua portuguesa é a chave para ascensão social. Como já exposto, a questão da obrigatoriedade vem sempre acompanhada do fato de essa ser uma língua oficial no país. Essa percepção remete à teoria da “economia das trocas linguísticas”, proposta por Bourdieu (1996, p. 32):

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas.

Por mais que se trate de uma comunidade reconhecidamente plurilíngue, timorenses têm se submetido a relações de dominação linguística incessante, produzidas pelas instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante. A ideia da LP representada como a mais funcional e única para determinados fins tem funcionado como produto dessa prática.

Além do perfil psicológico, a formadora traça um perfil linguístico de seus alunos, afirmando que eles geralmente falam *tétum* e *bahasa* indonésia como línguas principais do cotidiano, alguns falam inglês e relata, ainda, que há estudantes que não falam o *tétum*.

Eles falam **tétum** e o **bahasa**. O **bahasa** tá ali constantemente e o próprio **inglês**, né. (BR)

Eu tenho caso de professoras que não falam nada. **Elas não falam tétum, elas só falam bahasa**. Ah, por que que uma professora timorense não fala *tétum*? São timorenses, às vezes, nasceram em Timor, foram pra Indonésia, fizeram a universidade lá, se formaram lá e voltaram há pouco tempo pra dar aula aqui e aí só fala em *bahasa*, não sabem nem o *tétum* direito. (BR)

Fica evidente na fala da formadora que a coexistência de muitas línguas nas salas de aula em Timor-Leste é um fato. No entanto, essa característica não é exclusividade desse país, pois, como afirma Canagarajah (2009, p. 9), “a diversidade linguística está no coração das

comunidades do sul da Ásia”⁶⁷. O autor ainda acrescenta que, enquanto muitos tratam esse fenômeno como “um efeito de condições sociais atípicas nos tempos atuais, estudiosos consideram o plurilinguismo como ‘natural’ para a ecologia do sul da Ásia”⁶⁸ (CANAGARAJAH, 2009, p. 5).

Além das línguas tétum, indonésia, inglês e português, ocasionalmente, é possível verificar o uso de línguas maternas dos estudantes em sala de aula, fortalecendo a ideia de que o sul da Ásia mantém uma tradição de comunicação e competência plurilíngue. O emprego de outras línguas, além das já citadas, não foi mencionado por nenhum dos professores formadores. Por esse motivo, não desenvolveremos uma discussão mais aprofundada baseando-nos nessa premissa.

Seguindo com o perfil linguístico traçado pela participante, ela acrescenta que os formandos apresentam dificuldade em aprender a LP, comparando o processo de aprendizagem dessa língua com a do inglês, que compreendem ser mais fácil. A assunção de que o português é um idioma difícil de se aprender é considerada por ela resultado da nítida escassez de investimento na execução de políticas linguísticas, o que, a nosso ver, dificulta o acesso ao estudo formal do idioma e pode atrasar o progresso desses estudantes. Essa percepção difere da representação que emerge do questionário aplicado aos formandos, por meio do qual afirmam haver bastante investimento e, portanto, um caminho facilitador da aprendizagem de LP. Trazemos, a seguir, alguns excertos que comprovam a percepção da formadora:

Os professores têm muita **dificuldade** de falar português. Assim, às vezes, numa sala de aula, tem um ou dois que ou foi pra Portugal ou foi pro Brasil, que tem uma língua melhor ... O português, eles têm muita **dificuldade**. E eles vivem falando uma coisa que acho que você também já escutou: ah professora, **o inglês é mais fácil**, o português tem gênero demais, né. (BR)

Por ser um país muito jovem e que ficou durante tanto tempo sem falar português, né, porque era proibido, eu acho que há muita dificuldade nesse setor. Então eu acho que precisa de **investimento** na língua. (BR)

A verificação de que seus alunos consideram a aprendizagem da LP difícil condiz com a representação da maioria dos formandos, identificada por meio do questionário, ou seja, há um consenso social de que professores de IESPs em Timor-Leste apresentam dificuldade em aprender a língua portuguesa. A nosso ver, essa representação revela um processo de ancoragem

⁶⁷ Traduzido de: linguistic diversity is at the heart of South Asian communities.

⁶⁸ Traduzido de: an effect of atypical social conditions in present times, scholars consider plurilingualism as ‘natural’ to the ecology of South Asia.

pautado em informações acerca de uma concepção distorcida de língua, produzida por uma ideologia dominante e disseminada pelos meios de comunicação.

A difusão de percepções como “o português é muito difícil”, “quem não tem instrução fala errado”, “timorense não sabe português” etc., além de endossar o preconceito linguístico, cria um discurso que limita manifestações outras que não a hegemônica. Esse é um movimento, segundo Bagno (2005), que transforma apenas uma concepção de língua – no caso, a da classe dominante – em opiniões correntes e lugares-comuns. Apesar de esse autor se referir à língua portuguesa no contexto brasileiro, podemos considerar que a ideologia de que a gramática tradicional é a única e a mais correta possibilidade de ocorrência da língua também se verifica em Timor-Leste e, por isso, ela é considerada difícil e, muitas vezes, inalcançável.

Nesse sentido, podemos afirmar que a base da ancoragem, nesse caso, é um conhecimento considerado prático, que se apoia no senso comum, o que demonstra desconhecimento da arbitrariedade de seus fundamentos. Segundo Jodelet (2001, p. 29) trata-se de “um conhecimento ‘outro’, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela”. A respeito da hegemonia da Gramática Tradicional, Bagno (2005, p. 177) afirma “já haver capacidade científica suficiente para produzir um novo senso comum linguístico, uma nova norma-padrão, na qual figurem ‘as práticas e as experiências’ de uso da língua ‘até então tácitas ou recalcadas’”. Bourdieu (1996, p. 118) sugere que para romper com esse contrato de adesão à ordem estabelecida numa sociedade, uma ação política que resulte em denúncia é fundamental, pois “a subversão política pressupõe uma subversão cognitiva, uma conversão da visão do mundo” e essa subversão “explora a possibilidade de mudar o mundo social modificando a representação desse mundo”.

Paralelamente à percepção de que a LP é difícil, temos a representação de que a variante brasileira do português desperta entusiasmo em timorenses, especialmente mais jovens. A formadora cita o fato de o Brasil não explorar, em Timor-Leste, esse interesse pelo português brasileiro e suas manifestações artísticas, como a música. Ela percebe que timorenses costumam ouvir e cantar músicas brasileiras com frequência, mesmo não compreendendo o que as letras querem dizer, e, se usado estrategicamente, esse interesse poderia ser um caminho facilitador para a aprendizagem.

Eu acho que um pouco da culpa de tudo isso também são dos outros países que não investem aqui. Timor é o país mais jovem da CPLP, né, precisa dessas cooperações, o Brasil não coopera, né, porque o Brasil tinha tudo, porque eles adoram português do Brasil, **eles adoram as músicas brasileiras**, né. (BR)

Esses dias eu tava conversando com uns meninos, os meninos sabiam cantar um monte de música, mas não sabiam falar português, mas as músicas eles sabiam todas, assim,

um monte monte monte, mas muita mesmo e eu fiquei com aquilo, aquilo cortou meu coração, porque até a pronúncia era boa. E eu falei “gente”, e ele “*la koalia, profesora*”, “a gente canta”, né, falando em tétum, “mas não sabe o que significa”. Falei “nossa senhora, **dá para trabalhar com música**, né, com esses meninos”. E são uns meninos que não estão nem na universidade ainda. (BR)

Gostaria de pontuar duas questões a respeito dessas falas. Primeiramente, há um enorme prejuízo simbólico em relação ao fato de o Brasil não insistir em uma cooperação potente e estável com Timor-Leste. Investir em *soft power* por meio da música, por exemplo, seria uma estratégia no âmbito da diplomacia cultural que garantiria benefícios a ambos os países. Santos (2019) sustenta a ideia de que é por meio de sua produção cultural que um país pode influenciar, de forma branda, valores e padrões de vida, permitindo, no âmbito da política internacional, que suas propostas sejam aceitas mais facilmente. Nesse sentido, quanto maior for a capacidade de difusão de *soft power* de um país, maior será o nível de credibilidade que ele poderá obter internacionalmente (OURIVEIS, 2013). No caso de uma real parceria entre os dois países, como sugere a formadora, aspectos da cultura brasileira poderiam ser constantemente reconhecidos no mundo oriental, o que ampliaria as possibilidades de negociação com países do sudeste asiático, por um lado, e colaboraria com o ensino e aprendizagem de LP em Timor-Leste, por outro. Questões como essa são absolutamente essenciais ao desenvolvimento de um trabalho mais efetivo de relação intercultural. A melhor comunicação cultural ainda é aquela que é construída tendo como base a reciprocidade.

Essa discussão está relacionada a outra questão que gostaria de destacar. O trabalho com música no ensino de língua estrangeira, tema já bastante discutido em pesquisas de linguistas aplicados, tem comprovadamente um grande potencial. Alves (2019), por exemplo, identificou em seu estudo que o uso da música em aulas de PLE produz diversos efeitos positivos, pois possibilita o trabalho de aspectos tanto linguísticos como culturais. Gobbi (2001), por sua vez, elenca em sua pesquisa uma série de outros trabalhos que versam sobre o ensino de língua estrangeira por meio da música, os quais seguem a linha de que a música auxilia na memorização e contribui para um ambiente agradável em sala de aula, sugerindo que essa se mantenha uma prática constante. Outros autores acrescentam a essa ideia o fato de o trabalho com música gerar motivação e estímulo nos estudantes. É importante mencionar que já houve um trabalho relevante envolvendo música popular brasileira em Timor-Leste. Trata-se do projeto Universidades em Timor-Leste, uma parceria entre universidades brasileiras (USP, UPM, PUC/SP) e a UNTL. Foi uma iniciativa “pedagógico-cultural para difundir e sensibilizar os timorenses para a comunicação e a expressão em português”, desenvolvida no ano de 2004 (ABDALA JUNIOR et al., 2006).

Ainda sobre o excerto em que a participante faz um retrato linguístico de seus alunos, ressaltamos que ao mencionar que a situação que presenciara não havia lhe agradado, no trecho “aquilo cortou meu coração”, a formadora manifesta certo investimento afetivo. As representações sociais são estruturas cognitivo-afetivas e, ao trazer as emoções que as vivências em Timor-Leste despertam, o elemento afetivo começa a emergir. Para Campos e Rouquette (2003, p. 436), “a partir do momento em que os indivíduos produzem uma avaliação do objeto de representação, ou de alguns de seus aspectos, pode-se dizer que uma dimensão afetiva é ativada, dentro de um raciocínio do tipo ‘isto me agrada’ ou ‘isto não me agrada’”, o que confirma a importância dessa dimensão para o funcionamento das representações.

Dando sequência à construção da representação da formadora brasileira, quando indagada sobre a necessidade ou não de sugerir mudanças no Programa, ela afirma estar satisfeita com a coordenação, pois considera que as decisões tomadas atenderam, na medida do possível, as necessidades imediatas de professores e alunos. Ela tece elogios tanto a indivíduos – como a diretora geral e a assessora do projeto – quanto à instituição como um todo, no caso o MESCC. Além disso, destaca uma questão que compreende não se tratar de algo tão comum nas instituições de ensino de Timor-Leste, isto é, o fato de formadores internacionais e timorenses que desempenham a mesma função serem valorizados na mesma proporção e serem recompensados financeiramente de forma equivalente. Ela considera este um gesto louvável, pois tem ciência de que não se trata de uma prática tão comum no contexto timorense. Apesar dos aspectos positivos mencionados pela participante, ela ressalta que “a mudança sempre tem que vir”.

Duas necessidades foram apontadas: (i) elaboração de um manual contextualizado e (ii) contratação de mais formadores.

Eu acho que a mudança ela sempre tem que vir, né. Tanto é que o próprio **manual** de língua portuguesa que nós fizemos / assim eu falo que a gente não fez o manual, né ... a gente teve muito pouco tempo para fazer o material e a gente acabou fazendo uma compilação. Agora que a gente tá fazendo o manual mesmo, né ... e foi muito bom fazer o manual só agora, depois de alguns meses, porque a gente pôde ver qual era o perfil desses professores e contextualizar, focar no que eles precisam. (BR)

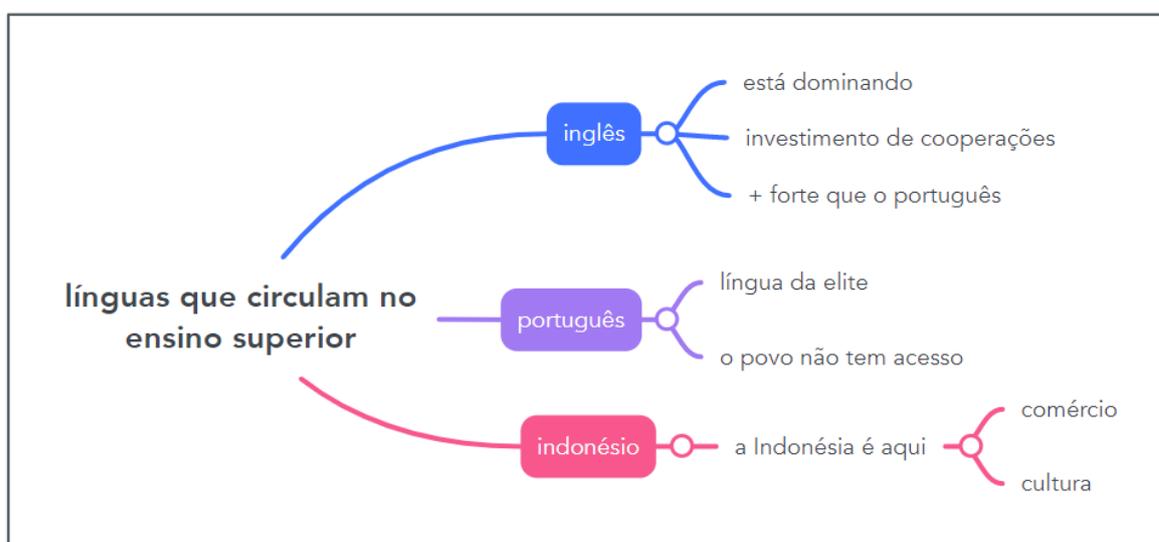
eu acho que tem que aumentar professores ... **falta professor**. Mas o próprio Ministério também quer isso, eles querem contratar. Mas tá só começando, né. E pra um Ministério tão novo, sabe, é muito novo e já ter esse projeto, achei bem interessante. (BR)

Percebemos que a elaboração de um novo material já é uma questão em andamento. O que a participante menciona é apenas uma constatação de que a decisão de reelaborar o manual

após ter conhecido profundamente os estudantes e identificado eventuais interesses foi acertada. Dessa forma, é possível voltar a atenção para as reais necessidades dos alunos e tornar o ensino mais contextualizado. Além da questão do material, a formadora expressa sua insatisfação com relação à escassez de professores contratados para a execução desse projeto. Ela ressalta, diversas vezes, que a demanda é muito maior do que o quadro de formadores é capaz de atender.

Com relação às línguas que circulam em Timor-Leste, a participante brasileira, durante sua fala, menciona com maior destaque o papel desempenhado por cada um dos seguintes idiomas: inglês, português e indonésio. A Figura 10 ilustra a representação que emerge de sua fala.

Figura 10 - Representações da formadora brasileira sobre as línguas que circulam no ensino superior.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ela afirma que o inglês tem recebido muitos investimentos de países falantes dessa língua e que, inclusive tem percebido certo domínio do idioma não só nos ambientes de ensino, como também em outras esferas. Em sua percepção, o esforço para que essa língua se infiltre em Timor-Leste é maior do que o empenho dedicado à LP, por exemplo. De língua de trabalho, como consta na Constituição, o inglês vem ganhando espaço e chama a atenção de estrangeiros, como é o caso da entrevistada.

eu vejo que o **inglês** tá dominando porque todos aprendem inglês. Não é que todos falam inglês, mas que existe uma insistência dos países que falam inglês, né, e um investimento, né. Não é nem do governo, é dos países mesmo que vêm pra cá, cooperações, existe muito mais forte do que do português. (BR)

A participante também nos oferece sua percepção sobre a língua portuguesa, destacando o grupo social que efetivamente tem acesso a esse idioma. Para ela, a LP está confiada às minorias privilegiadas, pois ainda se trata de uma língua de exclusividade de uma elite timorense. Em suas palavras:

eu acho que a **língua portuguesa** aqui ainda é uma língua de elite, né, é uma língua elitizada. As pessoas não têm acesso ao ensino da língua portuguesa, o povo não tem acesso ao ensino da língua portuguesa. (BR)

Por fim, uma língua bastante presente nas universidades, citada pela formadora, é o indonésio. Ela se refere à Indonésia no intuito de trazer para sua fala a imagem de língua-cultura atrelada a esse país.

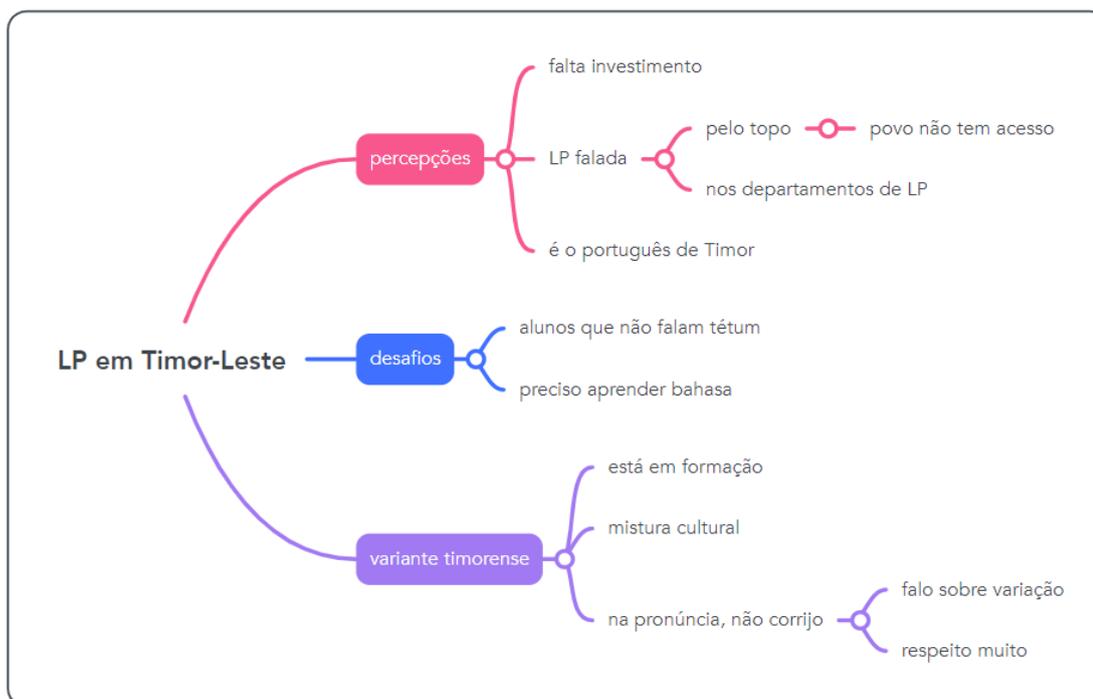
Então, a **bahasa indonésia**, ela tá aqui, né. Tá aqui presente em tudo, tanto é que você vai no comércio, o cara não fala tétum, fala bahasa com você ... A Indonésia está aqui, ela é aqui praticamente. Mas interessante é que politicamente saiu, mas a cultura indonésia está / ela tá aqui dentro. (BR)

Podemos depreender dessa fala que mais do que um instrumento para se comunicar, a língua é um símbolo, que está intimamente relacionado a identificações, ela é um sistema que produz significados sociais e culturais. Nesse sentido, concordamos com Mendes (2014, p. 7) que a língua “é um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca”. A comunidade imaginada que circunda a formadora brasileira em Timor-Leste tem traços de língua-cultura indonésia.

A percepção de que o inglês e o indonésio estão presentes na sociedade timorense de forma massiva, apesar de não figurarem na Constituição como línguas de ensino, também foi citada pela formadora portuguesa. Através desse encontro de vozes entre formadoras, percebemos que a implementação das políticas linguísticas no país não condiz com o que se preconiza nos documentos oficiais, visto que no artigo 159º da Constituição de Timor-Leste (2011) admite-se o uso do inglês e do indonésio como línguas de trabalho apenas “enquanto tal se mostrar necessário”.

Especificamente no que concerne à LP em Timor-Leste, trazemos a Figura 11, que sintetiza as construções representativas da formadora brasileira com relação a essa língua.

Figura 11 - Representações da formadora brasileira sobre a LP em Timor-Leste.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para ela, a LP é falada pelo grupo hierarquicamente superior – designado por “topo” em sua fala – e nos departamentos de língua portuguesa das universidades. Além disso, o ensino dessa língua não alcança as massas, pois, a seu ver, a população em geral não tem acesso a ele. Possivelmente, o grupo social a que ela se refere quando menciona “o povo não tem acesso” diz respeito à população em geral, que tem contato com a LP apenas na escola, referindo-se ao ensino cujas características e cujos resultados variam muito. Diferentemente, ao grupo no “topo”, esse conhecimento se daria por outras vias: pelo contexto familiar, com pessoas que estudaram fora do país, que já possuíam conhecimento do idioma etc. A participante atribui o pouco acesso à falta de investimento em implementação de políticas linguísticas, como podemos observar no excerto a seguir:

Eu acho que o português aqui em Timor falta muito **investimento** ... eu gostaria muito que essa língua saísse do **topo** e viesse, né, assim, do topo que eu falo né, mas é porque quem tem **acesso** a ela é quem tem curso de língua portuguesa, né ... é uma língua que ela é falada dentro, por exemplo, dentro dos **departamentos de língua portuguesa**, né, mas não sai dali, né ... eu acho que tem que respeitar porque é cultural e é o **português de Timor**, não é o português do Brasil e nem de Portugal. (BR)

A compreensão que a participante tem da língua que ela ensina é semelhante à percepção que a formadora portuguesa apresenta. Ambas deixam entrever em suas falas que ensinar LP

em Timor-Leste é diferente de ensinar língua estrangeira da forma como estão habituadas em outros contextos. Primeiramente, relacionamos essa representação ao fato de a LP estar genuinamente imbricada no tétum – língua do dia a dia desse grupo de aprendentes –, o que demonstra certa especificidade nessa relação e nos leva a compreender que o contexto não é exatamente característico do ensino de segunda língua.

Ao mencionar que a língua que se ensina “é o português de Timor” – e não do Brasil ou de Portugal – a formadora brasileira contribui para o debate sobre o desafio educacional que é pensar formas de ensinar uma língua não materna que não reflitam um imperialismo linguístico, reconhecendo e respeitando os valores culturais dos aprendentes (RAGAGOPALAN, 2005). A língua portuguesa em Timor-Leste deve ser ensinada com o objetivo de formar cidadãos do mundo e não somente indivíduos capazes de interagir com estrangeiros. Ela deve ser ensinada partindo das necessidades reais de uso da língua, específicas dessa comunidade de fala, a fim de, entre outros propósitos, “consolidar uma perspectiva pluricêntrica e colaborativa de gestão da língua portuguesa ao incluir novos agentes na promoção do português” (REIS, 2018, p. 54).

Com relação aos desafios enfrentados pela entrevistada na realidade da sala de aula, ela menciona sentir dificuldade de se comunicar com alguns formandos que não falam tétum, apontando essa questão como um complicador para que sua prática pedagógica ocorra de forma efetiva, por carecer de uma língua de mediação entre professor e aluno. A solução que propõe para esse desafio é aprender a língua indonésia.

Na minha sala, tem **alunos que não falam nada, nem o tétum**, porque eu não falo *bahasa*, né ... Eu falei “gente, eu **vou ter que aprender *bahasa***”, porque eu tenho dificuldade, até uma dificuldade porque eu não sei como trabalhar assim, do zero zero zero é difícil. (BR)

Em Timor-Leste, o tétum desempenha papel fundamental no ensino de português, sobretudo para aprendentes dos níveis iniciais, os quais possuem pouco conhecimento da LP. A formadora deixa evidente em sua fala que o uso do tétum como língua de mediação na interação entre professor e alunos é uma prática constante e de sucesso em suas aulas. Cabral (2016, p. 42) sugere que utilizar a língua franca em Timor-Leste como mediadora do ensino de LP é uma estratégia eficiente e pode ser explorada, por exemplo, “para explicar vocabulário, mostrar as diferenças gramaticais e pragmáticas entre línguas, ou para dar instruções”. O autor acrescenta que “esta ideia de utilizar a L1 como meio de suporte tem por base uma perspectiva socio-comunicativa integrada, ou seja, o aluno não só desenvolve as suas competências

linguísticas como também outras competências de caráter cognitivo e social” (CABRAL, 2016, p. 43).

Entretanto, nem sempre o tétum é a L1 dos sujeitos em Timor-Leste, como é o caso da maioria dos professores formandos participantes desta pesquisa. Apesar de não ser a língua materna da maioria dos estudantes, ela faz parte de seu repertório linguístico e é utilizada no cotidiano, como prática social. Há casos, no entanto, em que essa língua não compõe o repertório dos aprendentes, como é o caso mencionado pela formadora brasileira. Nos excertos a seguir podemos encontrar dois relatos de experiência envolvendo essa questão. O primeiro de um caso passado em que seu aluno não falava tétum, apenas sua língua materna (o mambae) e o segundo, vivenciado atualmente, no Programa do MESCC, em que há três alunas que não falam tétum, apenas a língua indonésia (referido por ela por “*bahasa*”).

Eu lembro uma vez na UNTL, não agora no projeto, que o aluno não falava tétum, o aluno só falava mambae e eu não sabia mambae. Aí eu tinha que falar com um aluno meu que sabia mambae, que sabia tétum, que sabia um pouco de português para explicar para ele. (BR)

Eu lembrei que quando eu comecei a dar aula eu via que as três ficavam olhando para mim. Eu fazia pergunta para elas, elas não respondiam. Aí um dia [nome do aluno], que é um dos professores, dos alunos, disse: “professora, elas não entendem”, me explicou que elas não sabiam, que elas só falavam *bahasa*. E eles falam *bahasa*, né, os meninos, os professores, aí esses professores colegas que já sabiam bem já estavam bem no português e, sabiam falar tétum e *bahasa*, eles começaram - antes das aulas - eles que me ajudaram, foram eles que me ajudaram a dar aula para elas, porque eu falava com eles e eles traduziam em *bahasa* para elas, começou assim. (BR)

Para solucionar o problema de comunicação em ambos os casos, a formadora recorreu ao recurso de interpretação, elegendo um aluno que pudesse mediar a interlocução em sala de aula. Apesar de muitos estudiosos condenarem o uso de língua materna no ensino e aprendizagem de língua estrangeira por considerarem que essa prática pode levar a processos de fossilização (MELLO, 2004) e diminuir a exposição do aprendente à LE (ROCHA, 2008), o desafio encontrado pela participante durante sua prática docente em Timor-Leste sustenta a ideia de que a língua de mediação assume um papel importante para o desenvolvimento da aprendizagem de português, pelo menos nos níveis iniciais, no contexto timorense. Reforçando essa ideia, Cabral (2016, p. 43) levanta o seguinte questionamento acerca do uso do tétum no processo de ensino e aprendizagem da LP em Timor-Leste: “até que ponto devemos condenar o uso desta que é a língua oficial em um país como Timor, imerso em grande multilinguismo?”, acrescentando a ideia de que “a língua tétum, e outras como o *bahasa*, vêm ao encontro da aprendizagem das línguas estrangeiras e pode ser utilizada como uma ferramenta nas

negociações de significado e nas tentativas de aprender”. Nesse sentido, consideramos que ensinar é também um modo de aprender.

Com relação ao reconhecimento de uma variante timorense da LP, a formadora brasileira é categórica em afirmar que há uma em formação, como podemos observar por meio do seguinte excerto:

Eu acho que a língua portuguesa timorense ela **tá em formação**, né, mas que vai existir sim uma ... Eu acho que tem uma língua, eu acho que **tá em formação**, né, como Angola tem um português, né, angolano, né, eu acho que aqui também. (BR)

Além de afirmar que há um processo de formação de uma variante típica timorense em curso, a participante atribui características que vem sendo associadas a esse português de Timor-Leste (PTL). A construção da representação em torno de um português timorense pela formadora aponta para um movimento de ancoragem, no qual ela se baseia nos processos sócio-históricos de elaboração da variante brasileira do português, que se estabeleceu sob forte influência do contato com indígenas, africanos e imigrantes. As características apontadas por ela são, semelhantemente ao que ocorreu no Brasil, resultado de uma “mistura cultural” entre indonésios, chineses, brasileiros, portugueses e povos originários dessa região.

Tem essas questões culturais com o bahasa, com o próprio português, tanto do Brasil, quanto de Portugal, com as línguas locais, né, as línguas daqui, com o tétum, que também é oficial, e com a China que tá aqui, né, com a China que tá aqui em peso. Então vai ser que nem no Brasil, eu acho que vai ter essa **mistura** ... Esses dias eu escutei ... “ah, vocês não falam português, vocês falam francês”, brincando, é brincadeira, né. Nós temos muita palavra do francês ... e aí eu acho que é mais ou menos por aí também, aqui vai ter muita característica do que, do que tá aqui. (BR)

Com relação à pronúncia dos professores formandos, a entrevistada afirma não corrigir, pois considera tratar-se de variação e não erro. No excerto, a seguir, ela cita alguns exemplos de diferenças de pronúncia entre falantes da LP.

Na pronúncia, **eu não corrijo** porque eu acho que isso é característica deles. Por exemplo, a questão: “chave”, eles não falam “chave”, eles não falam, é “save”. E isso é uma característica cultural e vai ficar assim. É igual o português de Portugal, é “pixina” (piscina), “naxer” (nascer). A gente não fala “pixina”, a gente fala “piscina”, isso não é melhor e nem pior, é diversidade. E da mesma forma que eu não vou obrigar meu aluno timorense a falar “chave”, é “save” e acabou, e tá certo. E eles me entendem. (BR)

A fala de um timorense é, muitas vezes, considerada errada por haver características (fonológicas, estruturais, semânticas) de outras línguas do repertório do falante. Essas

particularidades estão profundamente relacionadas ao plurilinguismo, um fenômeno intrínseco à natureza dos grupos linguísticos do sul da Ásia. Para Canagarajah (2009, p. 7), trata-se de “uma forma altamente variável e fluida de prática de linguagem”⁶⁹ e que “permite a interação e a influência mútua das línguas de forma mais dinâmica”⁷⁰. A partir do exemplo relatado pela participante, sobre a pronúncia do vocábulo “chave” (articulado com /s/ em vez de /f/), podemos observar a influência de outras línguas atuando no desenvolvimento de uma nova, através de uma construção intersubjetiva em que o português é acomodado no repertório desses falantes de forma única.

Nesses casos, assumir uma postura voltada para o caráter pluricêntrico da LP é imprescindível. O processo de ensino e aprendizagem de português como língua não-materna sob uma perspectiva pluricêntrica pressupõe, para Reis (2018, p. 61), “uma maior familiarização com os diversos espaços de circulação do português e das línguas que com ela interagem nesses espaços”. Dessa forma, podemos adotar uma postura mais positiva diante das variações linguísticas que se apresentam em ambientes plurilíngues em que a LP se manifesta, como os de Timor-Leste, e contribuir para a “diluição de uma representação homogênea e eurocêntrica e equivocada do português” (REIS, 2018, p. 61). Para essa autora,

Ensinar e aprender português sob uma perspectiva pluricêntrica e intercultural implica reconhecer as especificidades de uso e produção linguístico-cultural nos seus variados ambientes bem como suas constantes inter-relações. Envolve propiciar a aproximação com diversos aspectos culturais, econômicos, sociais e ideológicos e, em decorrência, promover a diminuição ou, mesmo, a superação de preconceitos e estereótipos. Dessa forma, torna-se possível diminuir o estranhamento e promover o encantamento diante das diferenças. (REIS, 2018, p. 55)

O respeito a essas variações é fundamental para uma educação libertadora. Mendes e Furtoso (2018) defendem uma pedagogia de línguas sob a perspectiva da educação intercultural, ou seja, aquela que promova práticas de ensino culturalmente sensíveis aos sujeitos envolvidos no processo. Para que isso seja possível,

é necessário incentivar os aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecerem-se nela, como sujeitos históricos e encaixados em experiências de ser e de agir através de sua própria língua e da outra que estão em processo de aprendizagem. Promover o diálogo entre o aprendiz de LE/L2 e o português, é colocá-lo em contato e confronto com a língua-cultura brasileira e com a sua própria língua-cultura revisitada. Dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se

⁶⁹ Traduzido de: It is a highly fluid and variable form of language practice.

⁷⁰ Traduzido de: [Plurilingualism] allows for the interaction and mutual influence of the languages in a more dynamic way.

para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo. (MENDES; FURTOSO, 2018, p. 23)

A formadora brasileira demonstra ter trabalhado no sentido de conscientizar seus alunos sobre a existência de variações linguísticas do português, orientando-os para o respeito ao outro e às diferenças, como podemos observar no excerto a seguir:

Quando eu vou dar aula, eu também **falo sobre essa variação**. Eu falo, olha, em Portugal é “naxer” e no Brasil é “nacer”, “mas professora, o que a gente fala: “naxer” ou “nacer”?” Eu falo: “Ah, aí vocês escolhem”. Da mesma forma do acento, né, a questão do circunflexo lá em “bebê” e “bebé”, porque pro português é “bebé”. Por quê? Porque, assim, aqui diretamente eles têm contato maior com os portugueses, mas como são professores e vão para a internet, a maioria dos trabalhos em português, não só pelo número de habitantes que tem no Brasil, mas também pela nossa formação acadêmica, essa questão de publicação, como eles são professores, vão pesquisar sobre a área e 90% do que eles vão achar é material brasileiro. E aí tanto na língua falada quanto na escrita eles vão escutar “bebê”, né, “gênero” e não “género”, não “bebé”, então aí eles vão ficar “meu deus, e agora, qual que está certo?” Por isso que eu falo que os dois estão corretos, né, só que um é brasileiro e outro é português, variedade brasileira e portuguesa. E **respeito muito**. (BR)

Após a discussão acerca das construções representativas da formadora brasileira, passamos a analisar a fala do formador timorense, que será discutida no próximo tópico.

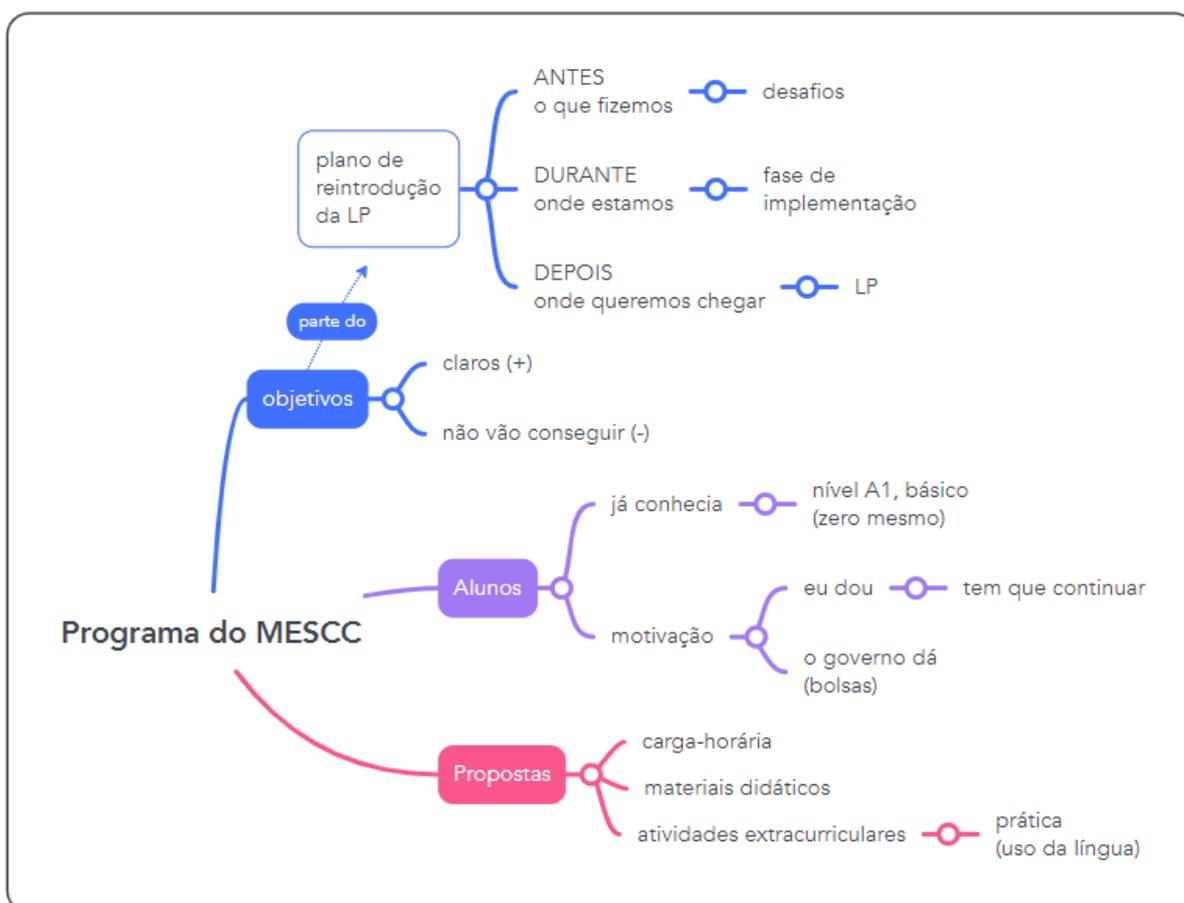
4.2.3 Representações do formador timorense

Do mapeamento da entrevista com o formador timorense, também resultaram três mapas mentais. O primeiro (Figura 12) sintetiza as construções sobre o Programa do MESCC em que atua, abordando questões relacionadas aos objetivos, ao perfil de seus alunos e a propostas para aprimoramento do curso.

Quanto aos objetivos do Programa, o participante afirma que eles orientam a prática docente de forma clara. Entretanto, deixa entrever em sua fala que a iniciativa do Ministério de capacitar os docentes das IESP em língua portuguesa é parte do plano maior de reintrodução da LP no país, ou seja, que os objetivos orientadores do curso são voltados para os interesses do governo, numa tentativa de implementar as políticas linguísticas de Timor-Leste. Como o projeto do curso foi elaborado pelos professores formadores antes de eles entrarem em contato com a realidade da sala de aula, os objetivos são voltados para cumprir uma agenda do governo timorense, em seu aspecto macro, e não nas reais necessidades e interesses dos professores formandos das IESP. O participante timorense deixa essa questão evidente em sua fala, ao

relatar o que já foi feito em relação a essa demanda (antes), o que tem sido feito atualmente (durante) e o que se pretende (depois).

Figura 12 - Representações do formador timorense sobre o Programa do MESCC.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao passado, o entrevistado declara que conhece bem a situação de Timor-Leste e que a população do país tem passado por muitos desafios e dificuldades com relação à implementação da LP, como podemos observar no excerto, a seguir:

Eu sei, conheço muito bem a nossa realidade. Portanto, a situação da língua portuguesa em Timor-Leste, principalmente no ensino superior, ao longo dos últimos 10 anos, 15 anos, quase 20 anos, nós temos tido várias dificuldades, vários desafios. (TL)

Com relação ao presente, ele afirma que o governo tem atuado no sentido de formalizar e implementar a LP como língua de instrução, por meio do estabelecimento de leis (o artigo oitavo da Constituição e a Lei de Base da Educação) e de sua respectiva execução.

Então, agora, onde é que nós estamos? ... nós agora temos uma **lei base de educação**. Portanto, no **artigo oitavo**, define claramente sobre as línguas de ensino do sistema de ensino timorense ... Agora, no ensino básico, estamos na **fase da implementação** ... os professores estão a utilizar as duas línguas oficiais, tétum e português, para introduzir as matérias, embora com as dificuldades (TL)

Ao citar leis e projetos governamentais, o participante timorense endossa a ideia de que o Programa do MESCC em que ele atua foi projetado para satisfazer a política de língua em curso no país, o que é indubitavelmente uma iniciativa bastante respeitável, mas não leva em consideração os reais interesses do público a ser alcançado. Perguntas como “Os professores formandos querem aprender a LP?”, “Querem ensinar em LP?”, “Precisam da LP para quê?” “Em que situações a LP contribui no trabalho docente?”, a nosso ver, são fundamentais para compreender o público-alvo e seus interesses, e construir um Programa de tamanha relevância.

Por fim, ao se referir ao futuro, podemos perceber que o formador, ao utilizar a expressão “como docentes, nós devemos...”, no excerto a seguir, se inclui no grupo de professores formandos, seus alunos, e, ao mesmo tempo, se identifica como cidadão timorense, isto é, que precisa responder às leis do país. O pronome “nós” escolhido por ele carrega uma série de características que cumprem o objetivo de estabelecer uma relação de identificação com certos grupos e de diferenciação com outros: nós timorenses, nós professores, nós cidadãos, e não estrangeiros, não tomadores de decisão etc.

Eu acho que esse objetivo nos orienta claramente ... Então, este objetivo diz claramente de como é que os docentes, os formandos, podem utilizar a língua portuguesa nas suas atividades profissionais. Portanto, como docentes, **nós devemos** utilizar a língua portuguesa de forma adequada, a nível do contexto acadêmico, por exemplo, os trabalhos acadêmicos, científicos ... porque o objetivo é no futuro, portanto, todos os docentes das universidades privadas vão lecionar em língua portuguesa, ou seja, nas duas línguas de instrução, as duas línguas oficiais. (TL)

É intrigante perceber como as identidades são construídas e ficam evidentes nos discursos dos formadores. A participante brasileira, por exemplo, afirma manter uma relação de horizontalidade com seus alunos, deixando implícito em seu discurso que se identifica com esse grupo social, pelo fato de pertencer ao grupo de docentes em Timor-Leste. Essa identificação, no entanto, só é perceptível porque ela se certifica de deixar essa relação evidente em seu discurso. O participante timorense, por sua vez, se inclui no grupo dos formandos, para além do fato de ser docente, por ser timorense, já que a nacionalidade constitui muito do que o sujeito é e como pensa. Essa relação de identificação que estabelece com os formandos não depende tanto de seu discurso, ela já é pré-determinada por sua constituição enquanto cidadão timorense e é, espontaneamente, confirmada pelas suas escolhas lexicais durante a entrevista.

Arelada à condição de docente timorense, está a “obrigatoriedade” de ensinar em LP, percepção que fica evidente em seu discurso. De um lado, vemos a construção identitária ser mobilizada pela profissão; de outro, pela nacionalidade.

Como podemos observar, a questão da obrigatoriedade é, mais uma vez, colocada em evidência por meio do verbo “dever”, corroborando a percepção dos formandos identificada através das respostas ao questionário. No excerto seguinte, essa questão é reforçada, ao dizer que é obrigatório o uso de LP para ensinar no curso de Direito da UNTL. Esse encontro nas vozes de formadores e formandos reforça a representação acerca da força que o discurso dos gestores em torno da língua portuguesa, oficial, exerce. São discursos muito semelhantes vindos de sujeitos diferentes em sua gênese e história. É uma representação que se encontra sólida na instituição. A nosso ver, muitos pensam da mesma forma, pois estão sob o jugo da mesma imagem.

Entrevistadora: Por exemplo, no Direito que você está agora, todos os professores dão aula, tentam dar aula, em português?

Entrevistado: Todos! É **obrigatório**. (TL)

Ao fim desse tópico da conversa, o entrevistado afirma que se o projeto não tiver continuidade, os professores formandos não vão conseguir alcançar o objetivo proposto pelo Programa, que é, em última instância, capacitá-los a lecionarem em língua portuguesa durante sua prática docente. Essa representação negativa vai ao encontro da questão que foi levantada nos questionários e que diz respeito ao tempo longo que se leva para aprender a LP.

Eu acho que no fim deste projeto, se eles só fazem um nível, A1, A2, e depois o projeto não tem continuidade, eu acredito, eu digo claramente que não vão conseguir transmitir as aulas em português. (TL)

O segundo eixo da representação diz respeito ao perfil de aluno que era esperado antes e depois do início das aulas. O formador relata que já conhecia o público-alvo, pois (i) cursa uma segunda graduação atualmente e (ii) já havia feito uma pesquisa em uma universidade privada de Timor-Leste. Além dessas duas experiências, ele ainda assegura conhecer a situação da LP no ensino superior no país. Após iniciar o curso e ter contato com seus alunos, o participante timorense constatou que o nível de proficiência da maioria dos professores formandos é básico, referido por ele como “zero”. Essa percepção pode ser observada por meio do seguinte excerto:

Eu pessoalmente **já conhecia**, eu já conhecia o público-alvo, porque antes, em 2014 eu já fui lá fazer uma pesquisa, portanto pesquisa presidencial que eu falei, na altura, o público, docentes e estudantes da UNITAL e da UNTL. Então, pelo menos já conhecia o público-alvo ... E também já sei a situação geral do ensino superior, os docentes, como é que é, a situação da língua portuguesa no ensino superior em Timor-Leste ... A maioria dos docentes ainda estão no **nível A1. Nível básico, zero mesmo, zero mesmo**. A maioria, a maioria.

A representação de que os alunos estão no nível zero, ou seja, não possuem conhecimento algum de língua portuguesa, contradiz nossa percepção, pelo menos no que diz respeito à expressão escrita. Durante a produção de dados, aos formandos foi dada a opção de responder o questionário em tétum, se assim preferissem. Entretanto, de 27 respondentes, apenas 1 optou por respondê-lo na língua franca do país. Evidentemente, eles não apresentam respostas utilizando estruturas muito complexas da LP, mas é possível compreender o que escrevem de maneira satisfatória. Similarmente ao que acontece no Brasil, essa representação pode estar ancorada, novamente, nos discursos que os defensores da gramática tradicional produzem, como “timorense não sabe português” ou “timorense não fala bem nenhuma língua”. Essa visão implica, a nosso ver, certa desvalorização do repertório linguístico que os formandos levam para a sala de aula e que circula na sociedade timorense cotidianamente.

Canagarajah (2009) defende que deve haver uma mudança no paradigma de ensino de língua em comunidades plurilíngues – como as do sul da Ásia, por exemplo –, em que as políticas educacionais e a pedagogia de ensino estejam alinhadas à ecologia linguística de regiões com essa característica. Para esse autor, baseado em trabalhos como Silverstein (1996), Khubchandani (1997), Makoni (2002), Canagarajah (2007) e Garcia (2009), na competência plurilíngue: (i) a proficiência em idiomas não é concebida individualmente, com competências separadas para cada idioma, o que prevalece é o repertório do falante, ou seja, a forma como as diferentes línguas constituem uma competência integrada; (ii) não se espera proficiência igual ou avançada em todos os idiomas, (iii) o uso de línguas diferentes para fins distintos é compreendido como competência, pois entende-se que não é necessário que todas as línguas sejam multifuncionais, (iv) a competência linguística não é tratada isoladamente, mas como uma forma de prática social e competência intercultural, (v) há um reconhecimento de que os falantes desenvolvem competência plurilíngue majoritariamente de forma intuitiva e por meio da prática social, em detrimento de meios formais.

Essa forma mais dinâmica de encarar o uso de línguas em uma sociedade plurilíngue, reconhecendo a riqueza linguística levada pelos formandos para a sala de aula, pode ser vantajosa para o contexto timorense, pois trata-se de um ambiente em que convivem diversas línguas, cada qual cumprindo sua função durante as práticas sociais de interação, evidenciando

uma relação de complementaridade entre essas línguas, e não de concorrência. Portanto, tratar o multilinguismo como um problema e não como um recurso, compreender línguas adicionais como interferências no desenvolvimento da proficiência e focar em variantes de prestígio como alvo da proficiência militam contra a educação plurilíngue (CANAGARAJAH, 2009) e divergem da proposta de um ensino pluricêntrico de LP.

Além de traçar um perfil com relação ao nível de proficiência em LP que os formandos apresentam, o participante timorense relata que o governo, nomeadamente gestores do MESCC, vão oferecer bolsas de estudo para que os professores formandos possam continuar seus estudos em países pertencentes à CPLP. Compreendemos que essa proposta seja uma motivação para despertar mais interesse no curso. Além da motivação oferecida pelo Ministério, o formador conta que vem constantemente motivando seus alunos a aprenderem e que continuará atuando com essa postura. Nos excertos, a seguir, podemos observar essa percepção.

O Ministério também conforme a política, o programa, no futuro, o Ministério vai atribuir **bolsas de estudo** para os docentes. Eles vão estudar, sobretudo nos países de língua portuguesa, da CPLP. Por quê? Eles vão aprofundar a sua área especializada EM português. Então agora a política, o Ministério, portanto, vai dar, administra esse curso para em primeiro, vamos melhorar ainda o nível, o domínio da língua portuguesa dos docentes. Assim, no futuro, quando eles forem Portugal ou Brasil, já têm pelo menos uma base, né, uma proficiência mínima de português para poder frequentar as aulas. (TL)

Durante a formação também eu dei várias **motivações** para os docentes ... Nós vamos fazer muito esforço para cativar os formandos, **motivar** os formandos. (TL)

Ao mencionar que pretende, juntamente com os demais colegas formadores, motivar os alunos matriculados no curso, ele cita uma série de propostas para alcançar esse propósito, bem como os objetivos do Programa. Na sua percepção, será necessário aumentar a carga horária do curso a fim de aumentar a exposição dos estudantes à língua alvo, aprimorar o material didático de forma a torná-lo mais contextualizado e direcionado aos interesses dos aprendentes e propor atividades extracurriculares que focalizem o uso da língua.

Pronto, algumas coisas que nós vamos mudar. Portanto, sobretudo as horas, **duração do curso**, depois nós aumentamos as horas. Portanto, o nível básico em princípio portanto temos, nós, no projeto está previsto 50 horas, 50 horas, mas e depois nós estendemos o curso então nós damos mais quase 100 horas. Portanto, no futuro, acho que nós vamos melhorar esse aspeto, sobre a duração, as horas. (TL)

E nós também temos de mudar sobretudo por exemplo os **materiais didáticos** ... Na altura, o tempo era muito apertado. Então, nós, na altura, devido à urgência, nós tentamos, nós fizemos o manual. Não é bem manual, mas nós optamos por compilar, reunir os materiais didáticos, as fichas ... Com certeza, nós vamos melhorar o manual. Com a experiência que nós temos durante quase um semestre. Portanto, no futuro nós vamos, já tenho como, já sei como que nós vamos melhorar esses aspetos. (TL)

Para além das atividades na sala de aula, também estou a pensar, também com a experiência que eu tive na universidade, também vou implementar as **atividades extracurriculares**, como atividades lúdicas, né, sobretudo as oficinas. Porque aprender uma língua, nós precisamos pôr em prática isso, eu falei aos meus formandos, vocês podem obter 18, 19, 17 no teste, e vocês vão receber o certificado, ok, mas para mim o mais importante vocês sabem expressar-se, usar a língua, vocês sabem falar? Vocês sabem escrever? Ok, isso é o mais importante. Portanto, tem a ver com saber falar, saber utilizar a língua, isso é o mais importante ... Portanto, eu estou a pensar, no próximo ano nós vamos trabalhar muito mais, sobretudo na prática, sim, portanto, nós não vamos focar só na parte de gramática. Ok, nós explicamos a gramática, mas isso não basta ... Nós vamos trabalhar muito mais na parte da prática, a prática de escrita, prática de oralidade, sobretudo oficinas, então os formandos já poderão utilizar a língua de forma correta. (TL)

A necessidade de se aperfeiçoar o material didático que utilizam no curso foi também mencionada pela formadora brasileira e, portanto, trata-se de uma visão consensual compartilhada entre esses dois formadores. O fato de o manual ter sido elaborado às pressas, no início do curso, levou a um resultado insatisfatório na percepção desses formadores. Pelo pouco tempo que tiveram e por não conhecerem a realidade desse público, decidiram, então, reelaborar o manual que utilizam como instrumento de auxílio para o ensino de LP. Essa decisão demonstra maturidade e preparo para julgar a qualidade de um material de apoio ao ensino de língua estrangeira e é resultado da experiência que adquiriram como professores, ou seja, a definição do que é bom ou não é partilhada por esses dois formadores.

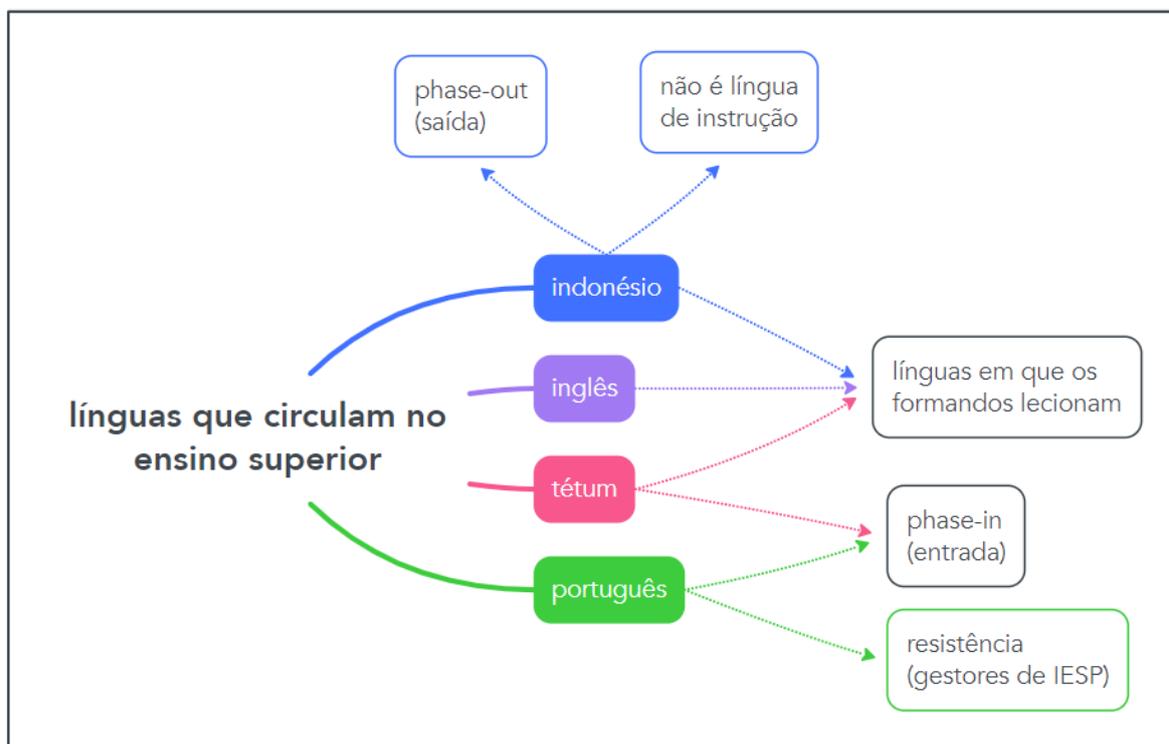
Nesse sentido, as atividades extracurriculares propostas pelo participante timorense vão ao encontro de algumas das propostas da formadora portuguesa, como expor os formandos a atividades mais lúdicas que atraíam a atenção deles.

Com relação a línguas que circulam no ensino superior, o formador, durante sua fala, menciona quatro: indonésio, inglês, tétum e português. A Figura 13 está organizada nos quatro eixos relativos às dimensões mencionadas pelo participante.

O formador explica que atualmente há uma etapa do plano linguístico sendo implementada, em que se diminui o uso da língua indonésia nas salas de aula e se aumenta o uso da LP nesses ambientes. Esse estágio em que se encontram algumas universidades, sobretudo a UNTL, é chamado de *phase-in* e *phase-out*. No estágio em que se encontra esse plano, a LP deveria estar, a par do tétum, sendo progressivamente utilizada como língua de instrução nas universidades.

Na UNTL neste momento temos duas fases, portanto *phase-in* e *phase-out*. Ou seja, fase da saída da língua indonésia e fase da entrada da língua portuguesa. Isso pelo menos na UNTL. Portanto, a UNTL tem implementado essas duas fases, aulas em português. Português e também em tétum. (TL)

Figura 13 - Representações do formador timorense sobre as línguas que circulam no ensino superior.



Fonte: Elaborado pela autora.

A condição de língua de instrução a que são submetidas as línguas oficiais, referida pelo formador, além de constar na Constituição do país, também está prevista no Programa do VIII Governo Constitucional de Timor-Leste. No item relativo à educação e formação (item 2.1) desse documento, especificamente no que se refere ao ensino superior (item 2.1.7), são previstas as metas “garantir a utilização efetiva das línguas oficiais (...)” e “promover que todos os estabelecimentos de ensino superior utilizam as línguas oficiais como línguas exclusivas de formação e ensino”. Ao longo das 78 páginas do documento, não há menção alguma sobre a língua indonésia, mesmo sendo um idioma, como vimos, ainda muito presente no ensino superior, sobretudo como instrumento de ensino. No excerto seguinte, o entrevistado aborda essa questão:

Entrevistadora: Os materiais didáticos são em português? ((me referindo às aulas do curso de Direito da UNTL, onde o entrevistado estuda atualmente))

Entrevistado: Não, porque o professor não sabe falar português, portanto, ele sim dá aulas em tétum.

Entrevistadora: Mas tudo bem, tétum é uma língua de instrução também, né?

Entrevistado: Sim, língua de instrução também, mas **bahasa não** (...) E agora nós vamos [eh] portanto [eh], vamos focar um pouco sobre este objetivo, o nosso objetivo, que é formar professores a dar aula EM português no futuro.

Entrevistadora: Isso já está acontecendo nas privadas?

Entrevistado: Não está acontecendo.

Entrevistadora: Em que línguas eles normalmente lecionam?

Entrevistado: Portanto [eh] **tétum, bahasa e inglês**. Portanto, as três línguas. (TL)

O destino que se pretende dar à língua indonésia, sobretudo nos ambientes de ensino timorenses, não é tratado no Programa do atual Governo, nem no Plano Estratégico de Timor-Leste (2011-2030). A ausência de uma política linguística que oriente gestores, docentes e estudantes no sentido de como lidar com essa realidade é prejudicial ao desenvolvimento do país. Pelo que percebemos a partir das vozes de formandos e formadores, há um conflito linguístico entre gerações. O indonésio está sendo utilizado como idioma de instrução – já que 77% dos professores formandos declararam usar essa língua, em conjunto com outras, para ensinar –, ao passo que os estudantes não possuem conhecimento suficiente de indonésio para acompanhar as aulas. Seguramente, essa incompatibilidade pode levar à falta de compreensão do conteúdo escolar e comprometer o desenvolvimento de competências necessárias para a autonomia em relação ao uso do saber. Negligenciar a realidade da sala de aula, portanto, contribui para a permanência do atraso na educação em Timor-Leste.

Não queremos dizer, com isso, que a solução seja o banimento de determinada língua em favorecimento de outra. O que pretendemos com essa crítica é contribuir para o debate em torno das línguas que circulam no ensino superior e colocar em evidência uma questão importante. Os responsáveis pela elaboração e implementação de políticas linguísticas devem estar atentos à realidade do contexto universitário para que possam criar um plano estratégico de formação de professores e utilização das línguas, orientando de forma adequada gestores e docentes a fim de evitar problemas desastrosos no futuro.

Essa discussão se estende para a questão da língua inglesa nesses ambientes de ensino. Como vimos, por meio das falas das formadoras portuguesa e brasileira, o inglês “está dominando”. O participante timorense também tece comentários a esse respeito:

Nós aqui em Timor temos dois problemas, por exemplo: as pessoas que foram estudar, por exemplo, nos países da língua portuguesa, Portugal, Brasil, Angola, eles defendem mais a **língua portuguesa**. Isso na minha observação, na minha opinião e observação também. Enquanto as pessoas que foram estudar nos países ingleses, principalmente Estados Unidos da América, Austrália, Nova Zelândia, portanto, eles têm uma tendência de defender mais a **língua inglesa**. Por exemplo, no DIT, e acho que UNPAZ, UNPAZ também. Na altura, quando eu fui lá fazer pesquisa presidencial, os decanos, os chefes de departamentos, os docentes, eles não colaboraram conosco para fazer pesquisa. Não queriam implementar a língua portuguesa. (TL)

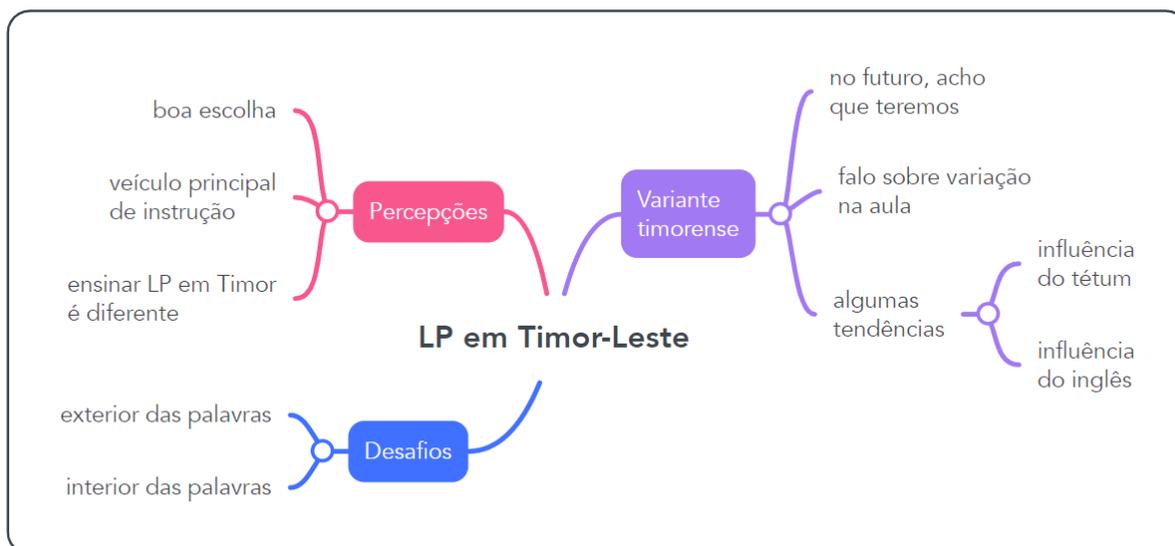
A opção pelo uso do inglês ou do indonésio como língua de instrução nas IESP deixa entrever certa resistência com relação à língua portuguesa, que é prevista por lei para esse fim. A situação mencionada pelo formador, em que os gestores de uma IESP não quiseram colaborar

com a realização de uma pesquisa que envolvia a LP, confirma essa percepção, relatada de forma semelhante pela formadora portuguesa.

Essa mesma representação é corroborada, por exemplo, pela pesquisa de Indart (2017), realizada com foco de estudo semelhante. Seu estudo teve como objetivo analisar as consequências das decisões políticas no processo de reintrodução da LP em Timor-Leste. Por meio de entrevistas realizadas com gestores políticos da educação no país, ao identificar repetidas menções ao vocábulo “resistência”, quando este se referia à LP, a autora constatou que não há resistência engajada politicamente por parte da classe docente. Um dos aspectos da recorrência desse discurso está relacionado a um possível deslocamento de culpabilização pelos insucessos da implantação da LP no ensino, ou seja, em vez de admitirem sua oposição à LP, os gestores acusam os professores de serem resistentes.

Após o formador timorense mencionar as línguas que são correntes na sociedade timorense, especialmente no ensino superior, apresentamos as representações especificamente sobre a língua portuguesa. A Figura 14 ilustra resumidamente seu discurso relativo à LP no contexto de Timor-Leste.

Figura 14 - Representações do formador timorense sobre a LP em Timor-Leste.



Fonte: Elaborado pela autora.

Primeiramente, o participante relata que a escolha da LP como oficial foi uma boa decisão, revelando seu contentamento relativo a essa questão. Ele argumenta em favor das motivações política, histórica, cultural, identitária e religiosa relacionadas à LP, como podemos observar no excerto, a seguir.

Na minha opinião, os nossos políticos fizeram uma boa escolha ... A escolha da língua portuguesa tem a ver com questão política, questão histórica, questão cultural também, identidade e religião e tudo isso. Então nós temos uma ligação histórica muito forte, um passado histórico muito forte com a língua portuguesa. Então a língua portuguesa já se enraizou na nossa cultura há vários anos, há muitos anos ... Foi uma decisão acertada. Foi uma decisão boa ... a língua portuguesa nos difere nesta região. Basicamente, no fundo foi uma boa escolha. (TL)

O formador timorense se ancora em um discurso que é muito recorrente na academia para explicar e justificar a decisão em favor da LP como oficial. Retomamos essa discussão, que consta no Capítulo 2 desta tese, no intuito de evocar os critérios que ganharam força na época da restauração da independência. Aqueles que apoiavam a implantação da LP como língua oficial fundamentavam seus argumentos nos critérios de natureza (i) simbólica, historicamente língua da resistência; (ii) afetiva, língua da religião católica; (iii) identitária, o que os difere na região e (iv) geoestratégica, pela posição geográfica favorável (COSTA, 2012; SOARES, 2014). Ao se ancorar em um discurso bastante disseminado e estabilizado na comunidade, principalmente acadêmica, o participante se sente confortável em afirmar reiteradamente que foi uma boa escolha.

A LP considerada símbolo da resistência na época da invasão, assim como o critério geoestratégico, fazem ressaltar a face simbólica da representação, por se tratar de argumentos lógicos e ideais. Compreendemos que toda a discussão para se chegar à instituição da LP como oficial foi lógica e se apresenta na atualidade de forma não pragmática, pois não se concretiza no dia a dia. Ela é idealizada simbolicamente, como um vir a ser ou devir da língua, não como um fato, e chega mais icônica, já que temos imagens que remetem à LP propagadas pelo território e/ou imaginário timorense. Como exemplos imagéticos da face icônica temos o logo da CPLP, a presença do Instituto Camões, as cooperações portuguesa/brasileira, professores e gestores integrantes de países de língua portuguesa etc.

Associado a esses critérios, o participante menciona que a LP é, atualmente, o principal veículo de instrução. Efetivamente, essa representação parece repousar apenas no campo das ideias, já que afirma anteriormente que os professores universitários utilizam outras línguas para ensinar – nomeadamente, o tétum, o indonésio e o inglês. Percebemos que o formador se esforça em exercer o papel de levar adiante a representação de que é importante utilizar o português como língua de instrução no país. Esse discurso tem tanta força na sociedade timorense e está tão estruturado que, mesmo o participante constatando que a LP não está presente nos ambientes de ensino como se previa, ele afirma ser a principal língua de instrução. A relevância atribuída ao português é justificada por ele pelo fato de ser a língua que permite o

acesso ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e à cultura, como percebemos a partir dos seguintes excertos:

Eu considero a língua portuguesa como o veículo principal, veículo principal de instrução, né, e de acesso ao conhecimento. Portanto, porque o português está alimentando, está a alimentar [eh] a língua tétum, né, alimenta a língua tétum, digamos. (TL)

A língua portuguesa é uma língua estruturada, uma língua que tem um valor científico muito elevado, a língua [eh] uma língua, eu considero sobretudo uma língua, um veículo principal do nosso sistema de ensino. Portanto, a língua de acesso à ciência, à tecnologia e à cultura. (TL)

Identificamos, mais uma vez, a representação de que a LP desempenha o papel de língua da ciência em Timor-Leste, percepção que vai ao encontro de vozes de outros participantes desta pesquisa. De acordo com Moscovici (2015), quanto mais uma representação é reforçada e perpetuada num grupo social, mais ela se estabiliza, tornando-se uma estrutura estruturada. Além dessas justificativas, ele acrescenta o argumento de que o tétum depende da LP para sobreviver, pois esta alimenta a continuidade daquela.

Outro discurso recorrente entre os formadores é a forma como o ensino e a aprendizagem de LP em Timor-Leste devem ser encarados. O participante timorense faz uma comparação e define que o ensino de português nesse contexto é diferente de ensinar esse idioma no Brasil ou em Portugal, possivelmente pelo fato de ser apresentado como língua materna nesses ambientes, o que demanda processos cognitivos de aquisição e estratégias diferentes.

Ensinar português em Timor é diferente de ensinar português no Brasil e em Portugal, é completamente diferente. (TL)

Apesar de não se tratar de uma língua materna na maioria dos casos em Timor-Leste, também não podemos considerar que se trata de um idioma estrangeiro. As formadoras portuguesa e brasileira, ao fazerem um resgate na memória e comparando a prática atual a experiências anteriores, constataram não se tratar de ensino de PLE da maneira como estão habituadas. Chegaram, por fim, à conclusão de que a língua que ensinam é um “português em Timor-Leste”, com todas as suas peculiaridades. Segundo Moscovici (2015), a comparação é uma característica fundamental do processo de familiarização que a elaboração das representações sociais pressupõe. Na impossibilidade de enquadrar o ensino de português em Timor em uma categoria previamente estabelecida, os formadores deixam entrever que se trata de um fenômeno ainda novo, desconhecido, que está em processo de elaboração.

Outro traço da construção representativa acerca da LP diz respeito aos desafios que o formador timorense encontra ao lecionar essa língua em sala de aula. Ele cita questões relativas ao que denomina “exterior” e “interior” das palavras. O primeiro caso é referente à ortografia, pronúncia e morfologia e o segundo abarca o significado dos vocábulos em português.

Nós temos problema sobretudo o **exterior** das palavras, sobretudo a ortografia, pronúncia [eh], pronúncia, ortografia e também a nível da morfologia, isso, temos problema. Todos os níveis. E depois temos o problema em relação ao **interior** das palavras, sobre os significados das palavras. (TL)

Em ambos os casos, percebemos que o problema que é colocado está relacionado à estrutura da língua. Alguns exemplos são oferecidos pelo participante:

Os meus formandos, muitos fizeram confusão em relação ao **gênero** das palavras, por exemplo, então nós aqui em Timor temos uma tendência, eles, por exemplo a palavra “porta”, a questão de quando uma palavra termina em “a” significa que a palavra está no feminino, né, no geral. As pessoas percebem assim, por exemplo “a porta” está no gênero masculino ou feminino? Oh, feminino, e depois uma formanda, ela entendeu mal, ok, feminino “a porta”, masculino “o porto” ((querendo dizer que porto é o masculino de porta)). (TL)

Na **pronúncia** também tem muitas dificuldades, sobretudo os dígrafos, [eh], nh, lh, ch. Eles dizem “s” em vez de “ch”. Por exemplo, “s”, “s dobro” ... eu expliquei por exemplo o som do s em “casa”, o “s” quando está entre duas vogais tem som de “z” ... Por exemplo, sobre conjunção “e” e verbo “é”. Então eles fazem essa confusão. Então eles até agora, expliquei várias vezes, eles trocaram tudo. Eles leem “é” e é “e”, eles leem “e” e é “é” ... e também país e pais. Eles leem “país” também em vez de “pais” (TL)

Por meio dos exemplos anteriores, percebemos que os desafios apontados pelo formador são referentes às dificuldades que seus alunos encontram no processo de aprendizagem de LP e não as que ele próprio enfrenta na posição de professor. A dificuldade com relação ao conteúdo mais estrutural da língua, como a questão de gênero gramatical, foi muito mencionada pelos formandos no questionário, compreendido por nós como um argumento que justifique ser um dificultador da aprendizagem. É natural que gênero das palavras ou acentuação seja um desafio para uma comunidade de fala que não está acostumada com essas características nos idiomas que dominam. O tétum, o inglês e o indonésio, por exemplo, são línguas que não possuem desinência de gênero. Essa é apenas uma diferença entre os sistemas internos das línguas. Entretanto, um idioma não é composto apenas de seu sistema interno, é também formado por elementos externos a ele, o que permite nos concentrar em possibilidades práticas de uso da língua.

Enquanto professores continuarem insistindo em focar o ensino em estrutura da língua e estudantes continuarem a compreender que língua se resume a seu sistema interno, não haverá progresso na aprendizagem e a representação de que “português é difícil” não se dissolverá. É necessário que estruturas estruturantes comecem a agir com maior potência para que a aprendizagem de LP em Timor-Leste passe a ser encarada como um processo natural, já que estamos nos referindo a um grupo social declaradamente plurilíngue.

Quanto ao tema “variação linguística”, o participante relata que aborda esse conteúdo em suas aulas. Podemos notar, a partir do excerto a seguir, que ele trabalha com diferenças, sobretudo lexicais, entre as variantes brasileira e europeia, o que demonstra ser uma atuação sensível, necessária e fundamental para o combate ao preconceito linguístico nas aulas de português como língua não materna. A prática desse formador está alinhada à da formadora brasileira, que também relata trabalhar sensibilizando seus alunos com relação à variação linguística. Identificamos, portanto, a representação de que é importante educar estudantes a respeito desse tema nas salas de aula em Timor-Leste.

Ao longo do meu curso na universidade eu aprendi muito português de Portugal, mas depois no fim, na orientação da monografia foi uma professora brasileira. Então na altura nós tivemos uma confusão em relação a alguns temas ... Então, eu expliquei, dei exemplos várias vezes sobre variação do Brasil e português de Portugal: planeamento, planejamento; abacaxi, ananás. Muitas variações. (TL)

Em relação à existência ou emergência de uma variante timorense, o formador afirma que haverá uma no futuro, como podemos observar no excerto a seguir.

No futuro, acho que teremos ... acho que no futuro sim. Eu acho que sim, pq os brasileiros também têm, os países africanos também têm a sua variação ... então, nós aqui em Timor também. Não significa que nós temos que falar um português exatamente com a variação portuguesa, não. Nós temos a nossa variação, a nossa pronúncia, uma pronúncia timorense, né. É isso. (TL)

O participante se utiliza, mais uma vez, do recurso da comparação para elaborar sua ideia. Ancorado nas estruturas já estruturadas da história do português brasileiro e de outras variantes africanas, o participante projeta um percurso similar para o português timorense, a partir do que lhe é familiar. A variante brasileira da LP é bastante difundida e tem sido extensivamente investigada, mas precisou de muito tempo para se consolidar. Timor-Leste, por se tratar de um país muito novo, ainda em construção, pode perfeitamente acabar seguindo um caminho similar, mas a evolução de qualquer língua tende a ser lenta e natural. O excerto de fala destacado anteriormente nos remete a uma realidade com a qual esse professor timorense

está familiarizado, que é a história de hibridização do português brasileiro, processo que se deu em função de influências dos povos indígenas (nativos) e imigrantes (africanos, europeus, árabes etc.), num movimento de se distanciar da LP falada em Portugal e se consolidar como uma variante com características próprias.

A esse respeito, o formador dá exemplos de ocorrências possíveis em um futuro português timorense. Primeiramente, ele relembra a passagem do escritor timorense Luís Cardoso, quando ainda cursava graduação em Língua Portuguesa, acessando na memória um episódio que lhe marcou e que tem reflexo na sua prática docente atual.

Então, nós aqui em Timor também estamos a criar algumas possibilidades. Por exemplo, ainda me lembro nosso escritor Luís Cardoso, quando na altura nós ainda estávamos na universidade, ele foi lá fazer uma palestra, e também falou sobre a variação da língua portuguesa. Portanto, a variação de Portugal, Brasil, dos países africanos. E nós aqui em Timor também já temos algumas possibilidades. Então, ele deu exemplo, isso com base no tétum: por exemplo “praia”, nós em tétum dizemos “tasi ibun”, então nós podemos criar o nosso português de Timor “boca do mar”, boca significa “ibun” e “tasi”, mar: boca do mar. Então nós aqui falamos boca do mar ... Uma mulher grávida, nós dizemos em tétum “isin rua”, “isin” significa corpo, “rua” significa dois, então, por exemplo: dois corpos. Literal. Isso não significa que já temos variação, portanto, algumas possíveis. (TL)

Os dois exemplos referem-se à influência do tétum na construção de um português timorense. Em ambos, as expressões “tasi ibun” e “isin rua”, do tétum, são construções literais para designar um lugar e uma pessoa, respectivamente. Para esse formador, o tétum pode influenciar o português para além do aspecto da pronúncia. Há a possibilidade de o caráter mais literal e, às vezes, até poético, da língua tétum influenciar o léxico da LP.

Outro exemplo oferecido por ele é a tendência de uso do sufixo nominalizador -ção em palavras do tétum (grafadas como “saun”), principalmente quando em português a palavra não segue essa regra, acarretando uma hipercorreção no tétum que se estende para o português timorense, ainda em desenvolvimento. Percebemos, a partir do neologismo “análise”, a ocorrência de um processo de retroalimentação entre línguas, pois um fenômeno do português influencia, de forma generalizada, o tétum e essa prática, por sua vez, retroalimenta a LP, ocasionando uma possível característica própria da variante timorense do português (-ção -> analisaun -> análise).

Nós temos uma tendência, porque o nosso tétum carece de muitos termos, então nós importamos, adaptamos muitos termos da língua portuguesa, então por exemplo: ção. As palavras, né, que têm “ção”, os substantivos, os nomes: constituição, avaliação. Então nós aqui também, por exemplo, uma palavra “análise”, não sei se tem “análise”, então aqui as pessoas, aqui nós caímos nessa tendência de “ção”, né. Então nós aqui, as pessoas tanto os jornalistas, muitas pessoas, escrevem “iha analisaun nia ne’e”. (TL)

O participante também dá um exemplo de influência da língua inglesa no tétum, que pode esbarrar na LP timorense. A partir do vocábulo “commitment”, da língua inglesa, emerge o neologismo “comitmentu”, no tétum. Esse tipo de empréstimo linguístico, adaptado ao sistema ortográfico (do tipo fonético) da língua tétum, tem o potencial de influenciar também o português timorense, num processo de hibridização semelhante ao que conhecemos sobre a história de desenvolvimento do português brasileiro.

Por exemplo, “comitmentu”. Em português nós dizemos “compromisso”, né. Em inglês “commitment”. (TL)

Finalizada a discussão acerca dos dados produzidos por meio dos instrumentos questionário e entrevista, apresentamos, na próxima seção, uma síntese das reflexões empreendidas até então, apontando convergências e divergências entre representações de formandos e formadores.

4.3 Convergências e divergências entre representações

Apresentamos, no Quadro 7, uma sistematização, de forma ilustrativa, das representações sociais sobre a língua portuguesa no ensino em Timor-Leste que emergiram das vozes dos formandos e formadores, no intuito de apontar convergências e divergências entre elas. Em seguida, retomamos, brevemente, a discussão empreendida neste Capítulo de análise, buscando estabelecer uma relação entre as vozes dos participantes.

Para a formadora portuguesa, os objetivos do Programa são difíceis de alcançar, sugerindo um prazo de aproximadamente 5 anos para que o curso produza resultados, ou seja, para que o professores formandos consigam lecionar em língua portuguesa. Similarmente, o formador timorense afirma que se o projeto não tiver continuidade, os professores formandos não vão conseguir alcançar o objetivo proposto pelo Programa. Essas ideias se justapõem à representação identificada nas respostas ao questionário de que é necessário um longo período de estudo para aprender português. Essa representação, tão constante na instituição, pode ocasionar generalizações prejudiciais, como a percepção de que todo timorense leva muito tempo para aprender, pois realizam esse processo da mesma forma. Esse pensamento reducionista pode produzir professores e alunos acomodados, que não exploram o máximo de seu potencial.

Quadro 7 - Convergências e divergências entre representações de formadores e formandos.

Convergências			
Formandos	Formadora PT	Formadora BR	Formador TL
Tempo de aprendizagem longo	Prazo de 5 anos para alcançar os objetivos		
	Já conhecia os formandos	Já conhecia os formandos	Já conhecia os formandos
Obrigatoriedade	“Não é motivação. ‘Tem que’ já estás a abaixar os braços”	“Existe uma pequena obrigação? Claro né”	“devemos utilizar a LP” / “é obrigatório”
Disposição		Alunos querem aprender	
LP é difícil		Alunos acham a LP difícil	
	IESP investiram no inglês	“inglês tá dominando”	
	Tétum não é língua científica		LP é língua da ciência
	Não é PLE	É LP em Timor	Ensinar LP em Timor é diferente
LP é difícil por causa da gramática	Dificuldade na expressão escrita		Dificuldade com conteúdos estruturais
LP é importante porque é oficial			Valorização da LP
		Eles (governo) x nós (professores)	Eles (governo) x nós (professores timorenses)
	Variante timorense com influência do tétum e do indonésio	Variante timorense = “mistura cultural”	Variante timorense similar ao percurso do PB
Divergências			
Formandos	Formadora PT	Formadora BR	Formador TL
Escrevem em português (respostas ao questionário)			Nível zero
	Alunos desmotivados	“Os alunos querem aprender”	
Investimento em LP		O governo não investe	

Fonte: Elaborado pela autora.

A representação que a formadora possui em relação a seus alunos é de aprendentes desmotivados, sem vontade e desatentos. Paradoxalmente, a formadora brasileira expressa sua percepção afirmando que os alunos do curso apresentam maturidade e demonstram querer aprender. Compreendemos que os distintos olhares lançados sobre os aprendentes timorenses têm uma relação direta com a essência das escolas portuguesa e brasileira que foram construídas

ao longo dos séculos. Por um lado, vemos a tendência de certa rigidez no ensino; por outro, a propensão a uma forma mais flexível e compreensiva de ensinar. Ao trabalharmos com uma teoria do senso comum, é natural que encontremos conteúdos diversos e conflitantes entre si. Para contornar a desmotivação evidente levantada pela participante portuguesa, ela menciona uma série de novas propostas, atitude que deixa entrever sua insatisfação no que concerne a uma prática pedagógica de sucesso.

Quanto às línguas que circulam nos ambientes de ensino timorenses, a participante menciona o indonésio, o inglês, o português e o tétum como idiomas que protagonizam a prática docente de seus alunos. Em sua fala, é clara a representação social de que o tétum não é língua científica e que a LP atua para suprir essa necessidade. Identificamos este como um discurso corrente – veiculado por agentes promotores da LP –, que alimenta representações de outros grupos sociais e que, por fim, embasa a prática docente de uma formadora em particular. Argumentamos contra a condição “não acadêmica” atribuída ao tétum, visto que esse idioma vem sendo comprovadamente utilizado de forma eficaz na área acadêmica. De certa forma, a representação de que o tétum não é língua científica endossa o discurso acerca da importância da LP, que permeia o imaginário de todos os professores formandos. O formador timorense, em sua fala, também contribui para a consolidação desse discurso, justificando a relevância do português ao declarar que essa língua permite o acesso ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e à cultura.

Especificamente quanto à LP, a entrevistada afirma encontrar muitos desafios decorrentes da implementação dessa língua no país. Dentre eles, ressaltamos a representação de que ensinar português em Timor-Leste é diferente de ensinar PLE em qualquer outro contexto. Na posição de representante de um campo científico, a formadora reconstrói o conteúdo sobre ensino de língua não materna a partir de sua prática em sala de aula. Essa reelaboração da representação que havia construído a partir de sua formação e experiências anteriores resulta na percepção de que a LP em Timor-Leste não é estrangeira. Semelhantemente, a formadora brasileira deixa entrever que a língua que se ensina “é o português de Timor” – e não do Brasil ou de Portugal. Nesse mesmo caminho, o formador timorense também chega à conclusão de que a LP que se ensina no contexto timorense é diferente da que se ensina em outros países. Na impossibilidade de enquadrar o ensino de português em Timor em uma categoria previamente estabelecida, os formadores deixam entrever que se trata de um fenômeno ainda novo, desconhecido, que está em processo de elaboração e familiarização.

Outro desafio encontrado pela participante portuguesa que pretendemos destacar é o relacionado ao ensino e aprendizagem da dimensão da escrita por aprendentes timorenses. Ela declara que o método que costumam usar para o ensino dessa habilidade é antigo, passivo e autoritário, baseado no silêncio, com foco na gramática normativa. De forma similar, o participante timorense, ao elencar dificuldades encontradas pelos seus alunos, aponta para conteúdos mais estruturais da língua, como a questão de gênero gramatical. Essa percepção nos remete à representação dos formandos – identificada no questionário – de que língua equivale a estrutura, comprovando que é uma compreensão advinda do ensino tradicional, “do tempo do Salazar”, referido pela formadora portuguesa.

A participante portuguesa critica o uso da expressão “tenque”, usada constantemente pelos formandos, para sugerir motivação, pois compreende que “sentir-se obrigado” é diferente de “querer”. A representação da obrigatoriedade, constantemente reforçada pelo discurso da “língua oficial”, foi identificada, por diversas vezes, nas vozes dos formandos. Ainda sobre esse assunto, a participante brasileira compreende por que há certa obrigação em se aprender português no imaginário timorense, justificando que a LP é uma via para o sucesso pessoal e profissional, sobretudo no serviço público. De forma similar, o formador timorense, em dois momentos de sua fala, também coloca em evidência a questão da “obrigatoriedade” em se ensinar em LP. A justaposição de ideias entre formadores e formandos deixa entrever uma representação socialmente compartilhada e já estabilizada na sociedade timorense, que evidencia relações de dominação linguística. Compreendemos que a forma de propagação dessa ideia pelas instituições de poder foi infundir na sociedade timorense que a LP é a chave para ascensão social.

Com relação à emergência de uma variante timorense, a formadora portuguesa alega existir uma mais uniforme, sobretudo na escola portuguesa Ruy Cinatti, declarando que as ocorrências (fonéticas, lexicais, sintáticas) típicas dessa variedade em sala de aula não são um problema. Compreendemos que discursos como esse, que naturalizam a evolução da LP no contexto timorense, são imprescindíveis e precisam ser estimulados, a fim de que a disciplinarização linguística não tome lugar nessa sociedade.

Com relação às representações que emergiram da entrevista com a formadora brasileira, destacamos que ela compreende que o curso viabilizado pelo MESCC é uma tentativa de popularização da LP. Por meio do curso, ela consegue prever o alcance de uma proficiência que sustente a comunicação básica, mas expressa incerteza quanto ao uso acadêmico desse idioma nas IESP, no futuro. É significativo notar a escolha discursiva dessa participante nos excertos “Eles querem que o português se torne uma língua acadêmica” e “eles querem que todos os

professores falem”. A nosso ver, a participante utiliza a terceira pessoa do plural (eles) para se referir aos idealizadores de políticas, excluindo-se desse grupo social e aproximando-se do grupo dos formandos, seus alunos, ao afirmar que a relação que estabelece com eles é de “igual para igual”. Sua opção discursiva deixa evidente a fronteira entre “eles” e “eu/nós”, questão que esbarra na afirmação da identidade assumida pela formadora a partir da diferença e deixa entrever as relações de poder existentes na sociedade timorense. De forma similar, o formador timorense utiliza o pronome “nós” na expressão “como docentes, nós devemos...”, incluindo-se no grupo dos seus alunos e, simultaneamente, identificando-se como um cidadão timorense, que tem deveres a cumprir nessa sociedade. Assim, vemos a construção identitária desse formador mobilizada tanto pela profissão, quanto pela nacionalidade.

Na visão da participante brasileira, seus alunos têm dificuldade para aprender português, o que confirma a representação de que “a LP é difícil”, predominante entre os formandos. Para ela, essa representação existe porque há falta de investimento em políticas linguísticas. Essa percepção, entretanto, se contrapõe à ideia dos formandos, já que afirmam haver muito investimento em LP, fator que funciona, para eles, como um facilitador da aprendizagem dessa língua. A representação social que permeia o imaginário dos formandos de que aprender português é difícil aponta para um processo de ancoragem fundamentado em uma concepção distorcida de língua, que foi produzida por uma elite dominante.

Com relação às línguas que circulam na sociedade timorense, a participante brasileira ressalta a questão de que o inglês tem recebido grande investimento externo. Para ela, há um esforço maior voltado à disseminação do inglês, se comparado ao empenho que se é feito para a difusão da LP, por exemplo. Além do inglês, a formadora ressalta a presença massiva da língua indonésia nos ambientes de ensino. A constatação dessas duas línguas também foi levantada pela participante portuguesa e pelo formador timorense, levando-nos a compreender que é uma realidade que vai de encontro com a políticas linguísticas do país, já que o uso do indonésio no ensino superior não é sequer mencionado em documentos oficiais, por exemplo.

Quanto à emergência de uma variante timorense da LP, a participante brasileira afirma que está em processo de construção. Sua representação está ancorada nos processos sócio-históricos brasileiros de construção do português, o qual recebeu influências indígenas, africanas e de imigrantes. Para tanto, ela sugere que o português que se estabelecerá em Timor será uma “mistura cultural” do contato entre indonésios, chineses, brasileiros, portugueses e povos nativos. Similarmente a essa ideia, a formadora portuguesa também menciona a emergência de um português com influência do tétum e do indonésio, principalmente. De modo semelhante, o formador timorense, ancorado na história do português brasileiro e de variantes

africanas, prevê um caminho similar para o português em Timor-Leste. Em consonância com Canagarajah (2009), compreendemos que as particularidades dessa variedade estão profundamente relacionadas ao plurilinguismo, que é um fenômeno natural nessa região. Em vista disso, é imprescindível que professores assumam uma postura voltada para o caráter pluricêntrico da LP.

O formador timorense, por seu turno, deixa entrever em sua fala a representação de que seus alunos estejam em um nível zero de proficiência, isto é, que o conhecimento em língua portuguesa é baixíssimo. Essa percepção é contraditória, se considerarmos que 26 formandos (de 27) optaram por responder ao questionário deste estudo em LP, e pode estar ancorada nos discursos em defesa da gramática tradicional.

Finalizada a discussão acerca das convergências e divergências entre as representações de formadores e formandos, passamos, na seção seguinte, para as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é uma pesquisa cujo objetivo geral foi identificar e analisar representações sociais sobre a língua portuguesa no ensino em Timor-Leste. Especificamente, propusemo-nos a (1) identificar representações sociais sobre a língua portuguesa por meio das vozes de professores do ensino superior, aprendentes de português (formandos); (2) identificar representações sociais sobre a língua portuguesa por meio das vozes de professores de língua portuguesa (formadores); (3) compreender a relação entre representações sociais de formandos e de formadores sobre a língua portuguesa em Timor-Leste, identificando convergências e divergências.

Por meio deste trabalho, amparado pela abordagem qualitativa, de natureza etnográfica, pretendemos contribuir para ampliação do debate sobre a língua portuguesa em Timor-Leste. Para tanto, geramos dados a partir de entrevistas conduzidas com professores de língua portuguesa e questionários aplicados a aprendentes desse idioma, tomando como contexto um curso de capacitação para docentes de Instituições de Ensino Superior Privadas em Timor-Leste. Para interpretar e analisar os dados, consideramos como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978), por meio da qual é possível explicar e compreender a realidade social de um grupo, considerando a dimensão histórico-crítica dos sujeitos.

No Capítulo 1, apresentamos um retrato do ambiente social, político e histórico de Timor-Leste, ao esboçar o percurso da língua portuguesa nos diferentes períodos pelos quais o país passou. No Capítulo 2, abordamos o referencial teórico que ampara a análise dos dados, trazendo para discussão conceitos basilares da Teoria das Representações Sociais. No Capítulo 3, apontamos o paradigma metodológico no qual esta pesquisa se apoia e apresentamos os caminhos percorridos até chegar à geração dos dados. No Capítulo 4, realizamos a identificação e análise de representações sociais manifestadas nas respostas dos participantes deste estudo, estabelecendo relação entre as vozes de formadores e formandos.

O conjunto das representações sociais identificadas nas falas dos participantes foi organizado em duas categorias maiores de análise, por meio do agrupamento dos dados de acordo com o instrumento utilizado para sua geração. Primeiramente, agrupamos dados provenientes de questionários aplicados a professores de universidades privadas aprendentes de português. Em seguida, reunimos dados gerados por meio de entrevistas realizadas com formadores que lecionam a LP aos professores universitários ora mencionados. Esses dados foram gerados no âmbito do programa Curso de Língua Portuguesa nas Instituições de Ensino

Superior Privadas de Timor-Leste, vinculado ao Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura, do governo timorense.

Os dados gerados por meio do questionário foram agrupados em: perfil e percepções. O primeiro grupo é composto por dados referentes às respostas das perguntas fechadas e semiestruturadas do questionário, as quais nos permitiram traçar um retrato dos professores formandos e ter uma visão mais abrangente dos participantes, do contato que eles mantêm com o português e com outras línguas, além de suas escolhas e atitudes em contexto profissional de ensino. O segundo grupo refere-se às respostas das perguntas abertas do questionário, que nos permitiram identificar representações sociais de professores timorenses sobre a língua portuguesa em contexto de ensino.

As entrevistas foram conduzidas, individualmente, com três professores formadores e geraram aproximadamente 2 horas e 40 minutos de dados gravados em áudio, os quais foram transcritos na íntegra e lidos cuidadosamente diversas vezes, a fim de encontrarmos regularidades. Guiados pelo roteiro da pesquisadora, identificamos três temas emergentes, constantes nas três narrativas. Com isso, buscamos identificar representações partilhadas por esse grupo social, estabelecendo relação com as vozes dos professores formandos. Ressaltamos que para esta etapa da pesquisa nos baseamos na técnica de associação de ideias, desenvolvida e difundida pelo Núcleo de Estudos sobre Representação da Saúde e Doença do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da PUC/SP (SPINK, 1994).

Por meio do questionário, pudemos traçar o perfil do grupo de formandos, participantes desta pesquisa, o qual é composto por 27 professores de diversas áreas do conhecimento que lecionam em instituições de ensino superior privadas. Constatamos que a maioria não é natural do município onde trabalham (Díli), nasceram entre os anos de 1976 e 1993, isto é, uma população jovem (entre 29 e 46 anos) que nasceu durante o período de desterritorialização pela Indonésia, e indicam majoritariamente o makasae como língua materna.

Quanto à escolarização, a maioria dos participantes realizou a graduação em Timor-Leste e muitos concluíram o mestrado na Indonésia. Esses dados indicam que os participantes tiveram maior contato com as línguas tétum e indonésio como línguas de instrução nos ambientes formais de ensino, demonstrando a influência que o país vizinho exerceu na ilha. Destacamos que o tétum é falado por todos os participantes, seja como língua materna ou como segunda língua, reforçando a ideia de que assume efetivamente um papel de língua franca no país. O indonésio, por sua vez, se destaca por aparecer como o segundo idioma mais falado entre os participantes. Além dessas, o inglês também aparece no repertório linguístico dos professores formandos, os quais apontam utilizar o tétum, o indonésio, o português e o inglês,

de forma alternada, em seu trabalho docente. Essa ordem segue o padrão da língua mais usada no ensino (tétum) para a língua menos usada (inglês), conforme respostas dos participantes.

Pudemos identificar, ainda, que a maioria dos participantes já havia estudado a LP anteriormente ao curso oferecido pelo MESCC, mas apenas alguns já tiveram a oportunidade de estar em algum país de língua oficial portuguesa. Quanto à relação que a língua portuguesa exerce na vida familiar dos participantes, a maioria (20, de 27 formandos) indicou que possui familiares com conhecimento desse idioma. Desses, a maioria cita que os familiares que falam português seriam pessoas mais velhas na família, como os pais, os sogros e/ou um tio.

Após esse primeiro delineamento do perfil dos participantes, procedemos à análise das respostas às perguntas abertas do questionário, as quais foram agrupadas em categorias e subcategorias de análise, conforme encontrávamos recorrência nos discursos, mas também incluímos percepções que se destacavam por diferir da maioria.

Identificamos que os professores formandos representam a LP ora como uma língua difícil de ser aprendida, ora como fácil. As razões apontadas por eles para o fator dificuldade conferida à aprendizagem da língua portuguesa são diversas e foram agrupadas em subcategorias, a saber: estrutura da língua, obrigatoriedade, tempo de aprendizagem e ambiente inapropriado. Por outro lado, há também argumentos que justificam facilidade no processo de aprendizagem da LP no contexto de Timor-Leste e eles giram em torno de fatores como: investimento do governo, clareza pedagógica, disposição de aprender o idioma e relação afetiva que alguns mantêm com essa língua.

As representações que emergem das vozes dos professores formandos deixam entrever que esses sujeitos compreendem a LP como um idioma difícil de aprender, pois estão habituados ao ensino tradicional levado a Timor-Leste por Portugal, em que a concepção de língua é equivalente a sua estrutura. Ancorados nessa abordagem mais estruturalista e em discursos veiculados por vozes de autoridade nessa sociedade, que reforçam a representação de que “português é difícil”, os formandos passam a reproduzir pensamentos e comportamentos do senso comum que prejudicam a aprendizagem de LP. Como a língua é compreendida apenas em seu aspecto interno, repleta de regras abstratas, uma questão que justificaria a dificuldade encontrada para aprendê-la seria a tradição da oralidade predominante nesse grupo social.

Além de aspectos estruturais, outra representação que parece funcionar como dificultador do processo é o ambiente inapropriado. Para esses sujeitos, o fato de a LP não ser efetivamente falada em todos os ambientes sociais desse grupo e, portanto, não serem expostos a essa língua com tanta frequência, configura um entrave para que o idioma seja aprendido. Com relação a esse ponto, incentivamos que essa representação comece a ser confrontada, pois

existem diversos contextos de ensino de língua não materna e em todos eles há efetivamente aprendentes de línguas. Se a forma de ensinar do professor estiver alinhada à realidade em que os aprendentes estão inseridos, a aprendizagem de uma língua ocorrerá de forma efetiva.

Em decorrência do ambiente inapropriado, identificamos a justificativa “tempo de aprendizagem”, que, na percepção dos formandos, seria longo. Ancorados em processos mais espontâneos e naturais de aprendizagem de línguas pelos quais possivelmente já passaram, o processo de aprender português pode parecer mais penoso e demorado. Essa percepção está atrelada ao fato de que a aprendizagem de LP tem sido, para a maioria dos formandos, um processo formal, que demanda certa dedicação, esforço, horários pontuais e que envolve processos de compreensão e produção em ambientes mais controlados. Em outras palavras, na percepção desses sujeitos, não é possível aprender português fora da sala de aula. Esse é um pensamento limitado, pois sabemos que a LP permeia diversas situações do cotidiano timorense. Se bem aproveitados, esses momentos privilegiados de exposição – como a leitura de uma placa em português, um recado no mural da universidade, uma propaganda nessa língua, um programa de TV nessa língua, uma conversa descontraída com colegas, o acesso a páginas de internet e redes sociais nesse idioma ou o contato com músicas, sobretudo brasileiras – podem contribuir para dissolver a percepção de que o ambiente é inapropriado e que, por isso, um timorense deve levar mais tempo para aprender português.

Além dessas, ressaltamos a representação social de que “aprender a língua portuguesa é difícil por ser uma imposição”, isto é, uma obrigação. A nosso ver, essa percepção pode funcionar como um entrave na manutenção da motivação em sala de aula. Essa constatação advém do discurso de que é um dever aprender o idioma oficial da nação. A valorização da LP, que está relacionada a seu aspecto oficial em Timor-Leste, é uma representação que gera conflito, pois o argumento da oficialidade é usado tanto para justificar a dificuldade que se encontra em aprender esse idioma (por ser obrigatório), quanto para indicar facilidade. Este último aspecto, relacionado ao fato de ser língua oficial, é justificado pela abundância de investimento por parte do governo e de outras entidades externas em implementação de políticas linguísticas que promovem esse idioma no país. Assim, constatamos haver a representação de que o status oficial da LP traz investimentos para sua difusão e, conseqüentemente, torna a aprendizagem de LP um processo mais fácil. Esse conflito de ideias evidenciado pelo aspecto “oficial” da LP, que pode representar valor positivo ou negativo para os sujeitos, é um fenômeno inerente ao meio social.

Outra manifestação otimista em relação ao processo de aprendizagem de LP diz respeito à clareza pedagógica demonstrada por professores que já passaram pela vida dos formandos.

Essa representação de que professores de português lecionam de forma clara é elaborada por meio da retomada de imagens mentais positivas de experiências passadas, uma evidência de que o passado mobiliza as ações no presente (MOSCOVICI, 2015).

Em contraposição à obrigatoriedade de se aprender a LP, imposta pelo discurso de valorização da língua oficial em Timor-Leste e pela possibilidade de ascender profissionalmente – já que a LP permite alcançar ou se estabelecer em cargos públicos promissores –, identificamos a categoria “disposição”, discursivizada pela escolha lexical “querer” aprender. Além da disposição, verificamos que a relação afetiva que alguns timorenses mantêm com a LP é fator propulsor da motivação e, portanto, facilita a aprendizagem do idioma. Reconhecemos que a história de Timor-Leste foi construída tendo como alicerce uma identidade timorense vinculada a valores portugueses e, por isso, a LP representa para alguns formandos símbolo afetivo, a língua da família.

Quanto ao grau de relevância que atribuem à aprendizagem da língua portuguesa, houve unanimidade de respostas ao afirmarem que é importante. Essa importância conferida ao idioma recai nos fatores relacionados novamente à sua oficialidade, mas também ao grau de internacionalização atrelado a ele e à busca pelo aprimoramento profissional.

A construção representativa em torno de uma LP supervalorizada socialmente, dada a unanimidade de respostas positivas à relevância desse idioma, pode ser atribuída à propagação de um discurso – veiculado por uma elite política e intelectual – em que essa língua é parte fundamental de um projeto nacionalista que visa, sob a perspectiva de Silveira (2017, p. 59,) à integração de timorenses a uma “invenção linguística lusófona para Timor-Leste”. A representação de que a LP é importante por se tratar de uma língua oficial da nação vem, novamente, acompanhada de escolhas lexicais que denotam obrigatoriedade, como “tenque”, “precisa”, “deve” e “obrigação”, ou seja, ela é importante porque é oficial e, por esse motivo, é necessário aprendê-la.

Outro fator que justifica a importância atribuída à aprendizagem de LP é o grau de internacionalização que ela possibilita ao país Timor-Leste e aos timorenses, já que esse idioma é compreendido como língua da ciência, da globalização e de acesso a outros países. Essa abertura a novas realidades e oportunidades beneficia não somente a vida pessoal dos professores formandos, mas também a profissional, pois o conhecimento de LP permite o acesso a materiais científicos que levam o indivíduo à autonomia docente, já que se tornam aptos a pesquisarem também em português. Essa compreensão recai no argumento de que conhecer a LP é importante para o aprimoramento profissional do professor, pois essa língua está associada a “conhecimento” e “capacidade”.

Dos participantes que responderam que pretendem usar a língua portuguesa como instrumento de trabalho futuramente, agrupamos suas respostas por finalidade, ou seja, a partir das situações de uso dessa língua em ambiente profissional, a saber: para resolver questões burocráticas na universidade, para a comunicação entre colegas de trabalho e para o ensino. Além desses fins práticos, observamos que a maioria dos participantes mencionou novamente a questão da LP como língua oficial, isto é, dizem ter a intenção de usá-la no trabalho porque a consideram uma obrigação.

Apenas dois professores formandos indicaram não terem intenção de usar o idioma como língua de trabalho, apontando razões como: praticidade de uso do inglês em contextos relacionados à tecnologia e valorização do tétum e consequente resistência com a LP. Com relação ao último, ressaltamos que, sendo o tétum língua oficial e de ensino na Constituição, esse idioma funciona de forma satisfatória para seu objetivo, que é utilizá-lo como ferramenta para lecionar. Esse posicionamento – político-ideológico – nos remete à questão da resistência com a LP em evidência, sobretudo, no período que sucedeu a restauração da independência.

Com relação às mudanças percebidas por esses sujeitos após a oficialização da LP, é mais evidente nas respostas dos formandos a menção a aspectos relacionados à profissão dos docentes, a implicações políticas e de internacionalização do país, a atitudes tanto positivas quanto negativas frente à mudança imposta e discursos que denotam a existência de um imaginário lusófono libertador, uma “ilusofonia”, termo cunhado por Bagno (2020) e ressignificado por nós no contexto deste estudo.

Especificamente sobre a categoria “implicações políticas”, observamos que os formandos fizeram menção à CPLP de forma bastante recorrente, deixando entrever certa valorização positiva associada a essa organização. A nosso ver, a forte relação que timorenses estabelecem com a CPLP no imaginário social desse grupo foi construída por uma ideia-imagem, vinculada à identidade lusófona e todas as vantagens sociais, econômicas e políticas que dela decorrem. Nessa linha de raciocínio, destacamos também a categoria “ilusofonia”, que se refere à representação de comunidade imaginada em que todos (ou quase todos) os timorenses vivem plenamente a lusofonia, uma generalização que não condiz com a realidade.

Após a discussão e análise dos dados produzidos por meio do questionário aplicado a professores formandos do Programa proposto pelo MESCC, procedemos à discussão e análise das informações concedidas pelos professores formadores através de entrevista. Baseando-nos na técnica de associação de ideias proposta por Spink (1994), identificamos três temas emergentes constantes nas três narrativas: o Programa do MESCC, incluindo percepções sobre os objetivos, seus alunos e propostas para aprimoramento do curso; línguas que circulam no

ensino superior em Timor-Leste, destacando-se o tétum, o indonésio, o inglês e o português; a língua portuguesa no território timorense, abordando questões como percepções sobre esse idioma na sociedade, desafios encontrados na sala de aula e a emergência de uma variante timorense. Após a identificação desses temas, mapeamos cada discurso captado pelas entrevistas e, desse mapeamento, resultaram três mapas mentais que ilustram a construção representacional de cada professor formador.

De maneira geral, a LP é vista como um espaço de dor para a formadora portuguesa, como uma moeda de troca para a brasileira e como uma língua oficial e, portanto, obrigatória para o timorense, visto que ela circula pelo discurso de oficialização.

Os dados nos permitiram observar que a língua inglesa é o idioma das relações internacionais, que transita no mundo e tem relação com a especificidade dos participantes desta pesquisa, porque é a língua de trabalho desses sujeitos. Por outro lado, a língua indonésia é um idioma que traz a representação identitária e histórica, mas que se apresenta como anacrônica. Já o tétum é a língua do povo, da afetividade, que representa a identidade do povo timorense. A LP, por sua vez, se encontra em processo de construção e está sendo ressignificada por meio da ativação da afetividade, da memória e da história.

Com esta pesquisa, buscamos, num primeiro momento, ouvir os principais atores do projeto de difusão da LP em Timor-Leste: os próprios cidadãos timorenses. Entretanto, parecemos que os formandos deste estudo, ancorados em discursos formatados, reproduzidos durante muitos anos, não conseguiram, ainda, construir um conhecimento representacional sobre a LP fundamentado em discursos outros.

Para que essa outridade toque esses sujeitos, compete aos formadores de língua portuguesa criar e manter um senso de individualidade entre os estudantes e desvinculá-los da dependência de um discurso coletivo que no início do processo de construção da nação timorense fazia sentido. É necessário que um processo de individuação dos estudantes seja estimulado, para que eles se tornem protagonistas de sua própria história, autônomos no processo de aprendizagem da LP e se sintam confortáveis a exercerem sua agentividade em ambiente de trabalho, utilizando as línguas de seu repertório a seu favor. A LP se revela, nesse contexto, como um recurso possível, dentre vários outros, e perfeitamente capaz de funcionar como uma ferramenta para o sucesso pessoal e profissional.

Além disso, verificamos a urgência de ressignificar a concepção de língua/ linguagem a partir de uma construção política, histórica, social e concebê-la como um construto aberto. A nosso ver, essa concepção deveria ocupar o lugar de representação de referência nas aulas de

LP. A elaboração de uma nova representação acerca da concepção de língua/ linguagem deve passar por um processo de desvinculação do ensino tradicional.

Compreendemos ser necessária a reflexão sobre as representações sociais aqui identificadas – e outras que possam emergir do contexto timorense – a partir de uma perspectiva inclusiva e compreensiva. Para que seja possível ocorrer um processo de ensino e aprendizagem de LP efetivo em Timor-Leste, é preciso que agentes de ensino lancem um olhar mais plural sobre a constituição histórica da língua portuguesa e oportunizem outros olhares para o gerenciamento linguístico nessa sociedade.

Nesse sentido, propostas pautadas na pluralidade cultural, como a perspectiva intercultural de ensino (FFLEURI, 2000), a pedagogia da diferença (SILVA, 2000), a perspectiva do pluricentrismo (CLYNE, 1992; BATORÉO, 2012; MENDES, 2016), a competência plurilíngue (CANAGARAJAH, 2009) e o letramento crítico (STREET, 2014), por exemplo, são conhecimentos valiosos para a formação de professores de português língua não materna e para a produção de material didático no contexto timorense.

Ressaltamos que é preciso ampliar a consciência sócio(inter)cultural dos participantes – formadores e formandos – para que possa ocorrer, verdadeiramente, a inter-relação entre as representações sociais desses dois grupos em evidência, pois é a partir dos conhecimentos do senso comum que os indivíduos pensam, representam, agem e reagem às situações. Conclui-se, portanto, que as representações sociais aqui elucidadas podem vir a informar políticas públicas, para que haja melhoria da qualidade do ensino de LP em contexto de Timor-Leste.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin; BRITO, Regina Helena Pires de; FACCINA, Rosemeire Leão; BUSQUETS, Vera Lúcia. O país e a motivação para o Projeto Universidades em Timor-Leste. In: BRITO, Regina Helena Pires de; FACCINA, Rosemeire Leão; BUSQUETS, Vera Lúcia. **Sensibilizando para a comunicação em língua portuguesa: uma experiência em Timor-Leste**. São Paulo: Mack Pesquisa, 2006. p. 131-140.

ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: Ab Editora, 2000. p. 27-38. Tradução de: Pedro Humberto Faria Campos.

AGUALUSA, José Eduardo. Como se fosse um prefácio. In: CARDOSO, Luís. **Crônica de uma travessia: A época do ai-dik-funam**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

AGUILAR, Márcia Brandão Rodrigues. **Representações sociais de alunos secundaristas do Timor-Leste quanto à dimensão escolar da Química**. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-19072011-105710/pt-br.php>. Acesso em: 11 out. 2021.

ALBUQUERQUE, Davi Borges de. **Esboço gramatical do tetun prasa: língua oficial de timor-leste**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9950>. Acesso em: 13 nov 2020.

ALBUQUERQUE, Davi Borges de. O ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: variedades e dificuldades. **Interdisciplinar**. v. 12, p. 31-47, jul-dez, 2010.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas-SP. Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Museu da Língua Portuguesa Estação da Luz. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 26 maio 2022.

ALVES, Adriana Célia. **Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses**. 2019. 313 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183060/alves_ac_dr_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 26 jul. 2022.

ARAÚJO, Abílio. **Timor Leste: Os Loricos Voltaram a Cantar**, Lisboa: Trama, 1977.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BAGNO, Marcos. Por que insistir na ilusofonia? In: SOUZA, Sweder; OMO, Francisco Calvo del (org.). **Línguas em Português: a lusofonia numa visão crítica**. Porto: Porto Editora, 2020. p. 259-268.

BASTOS, Luana Arrial. Representações sociais e o ensino de línguas estrangeiras: uma pesquisa tipo estado da arte. In: Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 4., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. [S.L.]: Editora, 2017. p. 7718-7732. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23972_12749.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

BASTOS, Neusa Maria; BRITO, Regina Pires de. Estudos Lusófonos: dimensão cultural. In: Sílvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos; Fabio Marques de Souza. (Org.). **Lusofonias em Debate**. 1ed.São Paulo: Mentis Abertas, 2020, v. 1, p. 11-25.

BATORÉO, Hanna Jakubowicz; SILVA, Augusto Soares da. **Estudar o português como língua pluricêntrica no enquadramento da Linguística Cognitiva com foco nas variedades nacionais do PE e PB**. In: TEIXEIRA E SILVA, Roberval; YAN, Qiarong; ESPADINHA, Maria Antónia; LEAL, Ana Varani (Eds.). *III SIMELP: A Formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo*. China, Macau: Universidade de Macau, 2012.

BELO, Dom Carlos Filipe Ximenes. **A Guerra de Manufahi (1911-1912)**. Baucau: Diocesana Baucau, 2012. 36 p.

BILLY, Duarte Leite. **Acreditação do ensino superior em Timor-Leste**: um estudo exploratório. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências de Educação, Universidade do Minho, Minho, 2019. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63286>. Acesso em: 10 jul 2021.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008. Tradução de: Sergio Miceli, Mary Amazonas Leite de Barros, Afrânio Catani, Denice Barbara Catani, Paula Montero, José Carlos Durand.

BRASIL. Decreto N° 7.948, de 12 de março De 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

BRINKMANN, Svend. Interviewing. In: GIVEN, Lisa M. (ed.). **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Los Angeles: Sage Publications, 2008. 470-472 p.

BRITO, Regina Helena Pires de. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 48, jul./dez., p. 175-194, 2010.

BRITO, Regina Helena Pires de; CORTE-REAL, Benjamim. A. Aspectos da política linguística de Timor-Leste, Desvendando Contra-Correntes. In: MOISES, M.L.; SOUSA, H; CABECINHAS, R. (Orgs.). **Comunicação e Lusofonia**. Porto: Campo das Letras, 2007, p. 123-132.

BRITO, Regina Helena Pires de; BUENO, Alexandre Marcelo. Ensinar português em Timor-Leste: relatos e reflexões. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 150-173, jan. - jun. 2022. Linceu

Literário Português. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/478/736>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BROWN, James Dean. Open-Response Items in Questionnaires. In: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. (ed.). **Qualitative Research in Applied Linguistics: a practical introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. Cap. 10. p. 200-219

CABECINHAS, Rosa. Representações sociais da história nacional: estudos comparativos em contexto lusófono. **Universidade do Minho. Centro de Estudos Humanísticos (Cehum)**, Minho, v. 1, n. 1, p. 335-354, nov. 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/39713>. Acesso em: 11 out 2021.

CABRAL, Marcos. **Uso da Língua Tétum no ensino-aprendizagem do Português LE na Universidade Nacional Timor Lorosa'e**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, Universidade do Porto, Porto, 2016.

CALVET, Louis Jean. **Linguística Y Colonialismo: Breve Tratado de Glotofagia**. Fondo de Cultura Económica, 2005.

CAMARGO, Renata Tironi de; GUIMARÃES, Joice Eloi. Práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: um estudo exploratório. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 25, n. 53, p. 467-499, jul. 2021.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CAMPOS, H. F. C; ROUQUETTE, M. L. Abordagem Estrutural e Componente Afetivo das Representações Sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, n. 16, vol. 3, pp. 435-445.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition. **Modern Language Journal**, 2007, 91(5), p. 921-937.

CANAGARAJAH, A. Suresh. The plurilingual tradition and the English language in South Asia. **Aila Review**, [S.L.], v. 22, p. 5-22, 2009. John Benjamins Publishing Company.

CARDOSO, Luís. **Crônica de uma travessia: A época do ai-dik-funam**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

CARDOSO, Luís. **O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação**. Lisboa: Sextante, 2013.

CARDOSO, Luís. **O plantador de abóboras: Sonata para uma neblina**. São Paulo: Todavía, 2022.

CARVALHO, Maria Jose Albarran. Panorama linguístico de Timor – identidade regional, nacional e pessoal, **Camões**, 14, pp. 67-79, 2001.

CAVALCANTE, Márcia Vandineide. **A relevância da oralidade no processo de alfabetização e letramento de crianças em Timor-Leste**. 2020. 391 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

CHALK, Peter. **Australian foreign and defense policy in the wake of the 1999/2000 East Timor intervention**. Rand: National Security Research Division, 2001.

CHOMSKY, Noam. Timor Leste, as “vítimas que não valem a pena”. **Revista Adusp**, 1999. Tradução: Jesús Gómez e Natalia Cervera. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/18/r18a08.pdf>. Acesso em: 17 ago 2021.

CLYNE, Michael (Ed.). **Pluricentric Languages: differing norms in different nations**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1992.

CORREIA, Margarita; FERREIRA, José Pedro; ALMEIDA, Gladis de Barcellos. A gestão da ortografia da língua portuguesa: do desencontro ao vocabulário ortográfico comum da língua portuguesa. **Estudis Romànics**, 2020, Vol. 42, p. 277-286. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Estudis/article/view/370606>. Acesso em: 03 abr 2022.

COSTA, Luís. O Tétum, factor de identidade nacional. In: **Camões, Revista de Letras e Culturas Lusófonas**, 2001, p. 59-64.

COSTA, Luís. A língua: Fator de identidade nacional leste-timorense. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: aspectos, linguísticos, culturais e identitários**. São Paulo: EDUC, 2012, p. 213-222.

COSTA, Luís. **VOTL - Vocabulário Ortográfico de Timor-Leste**. Díli: Instituto Nacional de Linguística, 2017. Disponível em: <https://voc.cplp.org/index.php?action=vor&cs1=tl>. Acesso em: 27 abr 2022.

CROKER, Robert A. An introduction to qualitative research. In: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. (ed.). **Qualitative Research in Applied Linguistics: a practical introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. Cap. 1. p. 3-24

CUNHA, João Solano Carneiro da. **A questão de Timor-Leste: origens e evolução**. Brasília: FUNAG/IRBr. 2001.

CUNHA, Teresa. **Vozes das mulheres de Timor-Leste**. Porto: Afrontamento, 2006.

DIAS, Christiane da Silva. **'É língua oficial de Timor-Leste, quer não quer nós temos que falar': reflexões sobre políticas e práticas linguísticas em Díli**. 2015. 157 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PLLG0607-D.pdf>. Acesso em: 23 jan 2021.

DINIZ, V. L. As representações sociais na disciplina de Políticas Urbanas: um relato de experiência de codocência em Timor-Leste. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1–15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2539>. Acesso em: 20 jan 2021.

DURAND, Frédéric. (2010b). **História de Timor-Leste, da Pré-História à Actualidade / Istoría Timor-Leste Nian, husi Pre-Istória to'o Atualidade**. Lisboa: Lidel.

DURAND, Frédéric. Timor-Leste. **Premier État du 3e millénaire**. Paris: Éditions Belin/La, 2011.

DURAND, Frédéric. **História de Timor-Leste: da pré-história à actualidade**. Lisboa: Lidel, 2010.

ERICKSON, Frederic. Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrockk (Ed.), **Handbook of Research on Teaching** (3rd ed., pp. 119-161). New York: MacMillan, 1986.

FABRICIO, Branca Falabella. A outridade lusófona em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Português no século XXI: ideologias linguísticas**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 144-168.

FARACO, Carlos Alberto. As ações do Instituto Internacional de Língua Portuguesa na gestão multilateral da língua. In: SOUZA, Sweder; OMO, Francisco Calvo del (org.). **Línguas em Português: a lusofonia numa visão crítica**. Porto: Porto Editora, 2020. p. 15-22.

FEIJÓ, Rui Graça. **Língua, nome e identidade numa situação de plurilinguismo concorrencial: o caso de Timor-Leste**. Outros nomes, histórias cruzadas: os nomes de pessoa em português. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia, 2008.

FELGAS, Hélio A. Esteves. **TIMOR Português**. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, p. 572, 1956.

FELGUEIRAS, João; MARTINS, José Alves. **Nossas Memórias de Vida em Timor**. Braga: Editorial A. O, 2006.

FIGUEIREDO, Fernando Augusto de. **Timor: a presença portuguesa (1769-1945)**. 948 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2004. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10864>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FREIXO, Adriano de. As relações luso-brasileiras e a CPLP: algumas reflexões em torno da idéia da lusofonia. In: SOUSA, Fernando de; SANTOS, Paula; AMORIM, Paulo (coord.). **As relações Portugal-Brasil no século XX**. Porto: Fronteira do Caos, 2010. p. 65-76.

GAMA, Paulino (Mauk Muruk). The war in the hills, 1975-85: a FRETILIN commander remembers. In: CAREY, Peter; BENTLEY, G. Carter (ed.). **East timor at the crossroads: the forging of a nation**. Hawai: University Of Hawai'I, 1995. Cap. 5. p. 97-105.

GARCIA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008. 200 p.

GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino da língua inglesa**. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Interinstitucional em Estudos da Linguagem. Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

GOULD, Stephen Jay. **The Mismeasure of Man**. W. W. Norton & Company, 1982.

GUARESCHI, Pedrinho A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 6. p. 153-182.

GUIMARÃES, Joice Eloi; CAMARGO, Renata Tironi de. Confronto de vozes: a percepção de professores timorenses sobre questões político-linguísticas. In: 1ª Conferência Internacional - A produção do conhecimento científico em Timor-Leste, 2015, Díli. **Atas 1ª Conferência Internacional - A Produção do conhecimento Científico em Timor-Leste**. Díli: UPDC-PPGP, 2015. p. 65-71. Disponível em: <http://repositorio.untl.edu.tl/handle/123456789/180>. Acesso em: 09 mar. 2022.

GUIMARÃES, Joice Eloi. **Da formação ao ato pedagógico**: caminhos do ensino da escrita por professores timorenses. 2020. 236 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/357440/1/Guimaraes_JoiceEloi_D%20.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

GUNN, Geoffrey. A ocupação indonésia em Timor-Leste: Lições e legados para a construção do Estado da nova nação. In: SILVA, Kelly Cristiane da; SIMIÃO, Daniel Schroeter. **Timor-Leste por trás do palco**: Cooperação internacional e a dialética da formação do Estado. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007. p. 40-62.

GUNN, Goffrey. **Língua e cultura na formação da identidade de Timor-Leste**. In: Camões – Revista de Letras e Cultura Lusófonas, nº 14, Lisboa: Instituto Camões, 2001. p.14-25.

HOLMES, John. Research and the postmodern condition: the changed nature of doing research in Applied linguistics. In: PASCHOAL, M. S. Z. de e M. A. CELANI (orgs.) (1992) **Linguística Aplicada**: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992. p. 37-49

HULL, Geoffrey. A questão da língua em Timor-Leste – facto ou fantasia? **Janus online**, 2002. Disponível em: https://www.janusonline.pt/arquivo/2002/2002_2_3.html. Acesso em: 10 jul 2021.

HULL, Geoffrey. **The Languages of East Timor** – Some Basic Facts. Díli: Instituto Nacional de Linguística, Universidade Nacional Timor Lorosa'e, 2002.

HULL, Geoffrey. Timor-Leste: identidade, língua e política educacional. Lisboa: **Instituto Camões**, 2001.

INDART, Karin Noemi Rühle. **Políticas de Educação, Políticas de Língua, Identidade Nacional e a Construção do Estado em Timor-Leste**. 2017. 487 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Educação Especialidade em Sociologia da Educação, Universidade do Minho, Minho, 2017.

INDART, Karin Noemi Rühle. Uma Abordagem Didática Plurilíngue para a Língua Portuguesa no Sistema de Educação em Timor-Leste. In: **As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna**. Editores: Christian Koch, Daniel Reimann. Editora: Narr Francke Attempto Verlag. Cidade: Tübingen, 2019.

INDART, Karin Noemi Rühle. Karin Indart: “Conhecimento da língua portuguesa no contexto de Timor-Leste é um desafio”. Entrevista concedida a Afonso do Rosário. **Tatoli: Agência**

Noticiosa de Timor-Leste, Díli, 15 de outubro de 2021. Disponível em: <http://tatoli.tl/pt/2021/10/15/karin-indent-conhecimento-da-lingua-portuguesa-no-contexto-de-timor-leste-e-um-desafio/>. Acesso em: 18/05/2022.

JESUS, Ana Jesuina Fernandes de. **Do Timor-Leste a Paraíba**: percepção ambiental e as representações sociais de meio ambiente de professores e educandos do ensino médio. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4711>. Acesso em: 11 out 2021.

JESUS, S. B. de; MACIEL, L. M. Trajetória de mobilidade e representações sociais do Timor-Leste pelas memórias de Inu Bere. **Ideias**, Campinas, SP, v. 11, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8660408>. Acesso em: 10 set 2021.

JODELET, Denise. **Représentations sociales**: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, 1993.

JODELET, D. **Representações Sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, Denise. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 59-79.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público, representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 12 ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2011, pp. 53-72.

KHAN, Sheila. Sessão Solene do Dia Mundial da Língua Portuguesa 5 de Maio de 2021. **Publicado pelo canal CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E_ioZNH-PA8. Acesso em: 09 mai 2021.

KHUBCHANDANI, L.M. **Revisualizing Boundaries**: A Plurilingual Ethos. New Delhi: Sage, 1997.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Califórnia: Pergamon, 1982.

LIMA, Renata Mantovani de. **Tribunais híbridos e justiça internacional penal**. Belo Horizonte: Arraes, 2012.

LIMA, Renata Mantovani de; DIZ, Jamile Bergamaschine Mata. Responsabilização por violações de direitos humanos e humanitário: análise dos painéis especiais para o Timor-Leste. **Revista da Faculdade de Direito-Rfd-Uerj**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 30, p. 137-156, dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rfduerj/article/view/18003>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LOUREIRO, Rui Manuel. Onde nasce o sândalo: os portugueses em Timor nos séculos XVI e XVII. **Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas**, 14, p. 93-104, 2001.

MAKONI, S. From misinvention to disinvention: An approach to multilingualism. In: SMITHERMAN, G; SPEARS, A.; BALL, A. (Ed). **Black Linguistics: Language, Society and Politics in Africa and the Americas**. London: Routledge, 2002, p. 132–153.

MARTINS, Moisés de Lemos. Lusofonia e luso-tropicalismo: equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários. In: X Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa e I Congresso Internacional de Lusofonia, 10., 2004, São Paulo. **Anais do X Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa/ I Congresso Internacional de Lusofonia**. São Paulo: Ip-Puc/Sp, 2004. p. 1-15 Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1075/1/mmartins_LusotropiLusofonia_2004.pdf. Acesso em: 07 abr. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. L1: madrinha ou madrasta? – o papel da L1 na aquisição da L2. **Signótica**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 213–242, 2008.

MENDES, Edleise. **O ensino do português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais**. In: ANDREEVA, Yana. (Org.). **Horizontes do Saber Filológico**. 1ed. Sofia-Bulgária: Editora Universitária Sveti Kliment Ohridski, 2014, v. 01, p. 33-45.

MENDES, Edleise. **Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPLE**. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; GONÇALVES, Luis. (Orgs.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas/São Paulo: Pontes, 2016, p. 293-310.

MENDES, Edleise; FURTOSO, Viviane Bagio. Orientações do PPPLE para a produção de materiais e recursos didáticos: uma perspectiva plural para aprender, avaliar e ensinar em ple/plnm. **Platô**, Cidade da Praia, v. 4, n. 7, p. 20-30, abr. 2018.

MENDES, Nuno Canas. **A Multidimensionalidade da Construção Identitária em Timor-Leste: Nacionalismo, Estado e Identidade Nacional**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, 2005.

MENESES, Duarte Nuno de Castro. **Timor: de Colónia a país nos fins do século XX. Um sistema educativo em re-estruturação (um estudo documental)**. Dissertação. (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 3. p. 73-92.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, Tradução: Pedrinho A. Guareschi, 2015. 404 p.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NEGRI, Marcia Fanti. **Representações Sociais e interculturalidade**: um estudo documental sobre elementos provocadores e roteiros de interação do exame Celpe-Bras. 2019. 200 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12034?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, dez. 2013.

OURIVEIS, Maíra. **Soft power e indústria cultural**: A política externa norteamericana presente no cotidiano do indivíduo. RARI, n. 4, v. II. 2013.

PAULINO, Vicente. **‘Os vultos de Timor’ de Manuel Ferreira**: entre glorificar e afirmar a identidade lusitana no Timor Português. History Anthropology Timor, Lisboa, 2012.

PAULINO, Vicente. As lendas de Timor e a literatura oral timorense. **Anuário Antropológico**, [S.L.], n. 422, p. 157-179, 1 dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4000/aa.2175>. Acesso em: 15 jul 2021.

PAZETO, A. E. (2007). Desafios da organização e da regulação da educação superior em Timor-Leste e a questão da capacitação institucional. Ensaio. **Avaliação Políticas Públicas de Educação**, 15(56), 413-428.

PIMENTEL, Janine. Traduções brasileiras de textos especializados nos últimos sessenta anos e visibilidade dos tradutores. **Calidoscópico**, [S.L.], v. 15, n. 3, p. 567-576, 19 jun. 2017. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2017.153.15>. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.153.15/6348>. Acesso em: 09 jun. 2022.

PIRES, Mário Lemos. **Descolonização de Timor**: missão impossível? Lisboa: Dom Quixote, 1991.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste 2002**: Ukun rasik a'an – O caminho à nossa frente. UNDP: Díli, 2002. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12472253/relatorio-do-desenvolvimento-humano-de-timor-leste-2002>. Acesso em: 12 set 2021.

QUINN, Marie. Languages of research in Timor-Leste: a first look, 1999-2019. In: Timor-Leste: A Ilha e o Mundo, v. 1, 2021. **Anais da Conferência Internacional TLSA-PT 2020**, TLSA-PT: Coimbra | Lisboa | Díli | Melbourne.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: **A geopolítica do inglês**. LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAMOS-HORTA, José. Timor-leste perdeu um amigo, uma grande figura histórica. **Agência LUSA**, 2005. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/mundo/timor-leste-perdeu-um-amigo-uma-grande-figura-historica_n108414. Acesso em: 20 ago 2021.

REIS, Luana Moreira. Políticas linguísticas para a promoção do português: considerações sobre o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE). **Platô**, Cidade da Praia, v. 4, n. 7, p. 52-62, abr. 2018.

RIBEIRO, O. M. Ensinar ou não gramática na escola eis a questão. **Linguagem e ensino**, v. 4, n. 1, p. 141-157, 2001.

RICHARDS, Keith. Interviews. In: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. (ed.). **Qualitative Research in Applied Linguistics: a practical introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. Cap. 9. p. 182-199.

ROCHA, Daniella Corcioli Azevedo. **O Papel da Língua Materna na Negociação de Significados e na Promoção do Aprendizado de Inglês como Língua Estrangeira**. In: I Simpósio Internacional de Letras e Linguística: SILEL- Múltiplas perspectivas em Linguística., 2008, v. 1, p. 801-880.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Thiago Rocha. **A música enquanto estratégia de soft power: uma análise da influência do pop norte-americano na difusão da língua inglesa nos anos 90**. 2019. 69 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas Às Negociações Internacionais, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Cap. 3. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16620/1/TRS10052019.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SILVA, Antero Benedito da. **FRETILIN Popular Education 1973-1978 and its relevance to Timor-Leste today**. 327 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - University of New England, 2011.

SILVA, Caroline Veloso da. **Representações Sociais de aprendizes de português em contexto sul-africano sobre a língua e a cultura do Brasil: subsídios para políticas de difusão e reflexões sobre o ensino de português no exterior**. 2016. 209 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8789>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e Trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVEIRA, Alexandre Cohn da. O papel da língua portuguesa na composição de uma elite política em Timor-Leste: subsídios para uma discussão político-linguística sobre lusofonia. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 43-63, 2017. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5968/3556>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SILVERSTEIN, M. Monoglot 'standard' in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In: BRENNEIS, D.; MACAULAY, R. (ed). **The Matrix of Language: Contemporary Linguistic Anthropology**. Boulder: Westview Press, 1996, p. 284-306.

SOARES, Lúcia Maria Moreira Caniço Vidal Pereira. **Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?**. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2014.

SOUZA, Lucimar França dos Santos. **As Representações Sociais da Língua Portuguesa em uma Situação Plurilingue Concorrencial no Timor-Leste**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7433>. Acesso em: 10 set. 2021.

SPINK, Mary Jane Paris. Permanência e diversidade nas representações sociais da hipertensão arterial essencial. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 199-212, ago. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200020&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jul. 2022.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 4. p. 95-118.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TAYLOR-LEECH, Kerry. Language and identity in East Timor: The discourses of nation building. In: Language Problems & Language Planning. Amsterdam: **John Benjamins Publishing Company**, 2008, p. 153-180.

THOMAZ, Luís Filipe Reis. Prefácio. In: COSTA, Luís. **Guia de Conversação Português-Tétum**. Lisboa: Edições Colibri, 2001. p. 9-13.

THOMAZ, Luís Filipe Reis. **Babel Lorosa'e. O problema linguístico de Timor-Leste**. Lisboa: Instituto Camões, 2002.

THOMAZ, Luís Filipe Reis. **País dos belos**: achegas para a compreensão de Timor-Leste. Macau: Instituto Português do Oriente — Fundação Oriente, 2008.

TIMOR-LESTE. **Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor Leste**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Dili, 2002. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12472253/relatorio-do-desenvolvimento-humano-de-timor-leste-2002>. Acesso em: 05 jan 2021.

TIMOR-LESTE. **Constituição da República Democrática de Timor-Leste**. Díli, Assembleia Constituinte, 2002. Disponível em: http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf. Acesso em 10 de mai. de 2021.

TIMOR-LESTE. Ministério de Educação de Timor-Leste. Lei nº 14/2008, de 29 de outubro de 2008. **Bases para a educação nacional**. Díli: ME, 2008.

TIMOR-LESTE. **Programa do VIII Governo Constitucional**. (Díli), 2018. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/?cat=39#prog2.1.7>. Acesso em: 04 ago. 2022.

TIMOR-LESTE. **DECRETO-LEI N.º 3 /2022**. (Díli), 2022. Disponível em: https://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2022/serie_1/SERIE_I_NO_3.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

WORLD BANK. Joint Assessment Mission Report. S.l. Mimeo, 1999.

APÊNDICES

Apêndice 1: Carta de autorização do MESCC



VIII GOVERNO CONSTITUCIONAL
MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E CULTURA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, abaixo assinado, autorizo a pesquisadora **Renata Tironi de Camargo** a coletar dados por meio de questionários e entrevistas com formadores e formandos integrantes do programa Curso de Língua Portuguesa nas Instituições de Ensino Superior Privado (IESP), desenvolvido pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura de Timor-Leste. Fui informada que a referida coleta de dados constitui parte essencial para o desenvolvimento do projeto de doutorado da pesquisadora, intitulado *Representações sociais sobre o ensino de português em Timor Leste: vozes de formadores, formandos e agentes administrativos*, o qual está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Brasil. Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Nelson Viana e que o objetivo principal desse estudo é investigar as opiniões de alunos e professores sobre o ensino de português no contexto timorense.

Dili, Timor-Leste, 02 de dezembro de 2019



Maria Filomena Lay Guterres
Directora-Geral do Ensino Superior e Ciências



Apêndice 2: Termo de consentimento livre e esclarecido para formadores

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa de campo referente ao projeto de doutorado, intitulado *Representações sociais sobre o ensino de português em Timor Leste: vozes de formadores e formandos*, desenvolvido por Renata Tironi de Camargo no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Nelson Viana, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail nlsviana@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e fui esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas serão utilizadas de forma ética.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de **entrevista** semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou quaisquer constrangimentos. Por fim, atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Díli, Timor-Leste, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: Renata T. Camargo

Apêndice 3: Roteiro de entrevista

Formação acadêmica e profissional:

1. Qual é o seu nome, idade e formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você atua como professor(a) de português como língua não materna? Onde já atuou?
3. Já trabalhou, de alguma forma, na promoção da língua portuguesa com outros projetos em Timor-Leste anteriormente? Por quanto tempo? Quais eram suas funções?

O programa do MESCC:

4. O que você pensa sobre o objetivo do projeto: “promover o uso da língua portuguesa no contexto acadêmico, nas suas modalidades oral e escrita, criando condições para que os formandos desenvolvam as suas competências comunicativas e discursivas, bem como a sua capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequado às diferentes situações e práticas sociais”?
5. Você fez parte da elaboração do documento de constituição do programa? Qual o perfil de aluno que você tinha em mente quando formulou esses objetivos?
6. Após os primeiros meses de andamento do curso, você mudaria algum aspecto dos objetivos do projeto?
7. Você pensa que, ao fim desse programa, os professores que participam do curso alcançarão o objetivo proposto pelo programa? De que maneira?
8. Se você fosse escolhido para ser o novo coordenador do curso, o que você mudaria e o que você manteria?

Língua Portuguesa em Timor:

9. O que você pensa sobre a instituição do português como uma das línguas oficiais de instrução em Timor Leste?
10. Como você percebe a relação de seus alunos com a língua portuguesa?
11. Você encontra dificuldades em ensinar a língua portuguesa nos cursos? Quais? Como você lida com essa questão?
12. Na sua opinião, existe uma variante timorense da língua portuguesa? Se sim, seus alunos a utilizam? Como você lida com essas variações linguísticas quando elas aparecem em sala de aula?

Apêndice 4: Termo de consentimento livre e esclarecido para formandos

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa de campo referente ao projeto de doutorado, intitulado *Representações sociais sobre o ensino de português em Timor Leste: vozes de formadores, formandos e agentes administrativos*, desenvolvido por Renata Tironi de Camargo no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Nelson Viana, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail nlsviana@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e fui esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas serão utilizadas de forma ética.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de **questionário**, a partir da assinatura desta autorização. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou quaisquer constrangimentos. Por fim, atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Díli, Timor-Leste, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: Renata T. Camargo

Apêndice 5: Questionário

Este questionário é parte da pesquisa de doutorado de Renata Tironi de Camargo, docente no Centro de Língua Portuguesa da UNTL. Este é um estudo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Brasil, que visa compreender o processo de ensino e aprendizagem de português como língua não materna no contexto de Timor-Leste.

PARTE 1 – Identificação

1. Nome: _____
2. Nacionalidade: _____
 - a. Se timorense, município de origem: _____
3. Data de nascimento: ____/____/____
4. Instituição de ensino superior em que trabalha: _____
5. Departamento: _____
6. Função: _____
7. Disciplinas que leciona: _____
8. Nível de escolaridade: _____
9. Onde estudou?
 - a. Ensino Secundário: _____
 - b. Ensino Superior: _____
 - c. Pós-Graduação: _____
10. Telefone para contato: _____

PARTE 2 – Relação com a língua portuguesa

1. É a primeira vez que você estuda português? () SIM () NÃO
 - a. Se respondeu **não**, por quanto tempo você estudou essa língua? _____
2. Qual é a sua língua(s) materna(s)? _____
3. Quais outras línguas você fala?
 - a. () tétum
 - b. () indonésio
 - c. () inglês
 - d. () outras, quais? _____

4. Você tem a oportunidade de praticar português fora da sala de aula? () SIM () NÃO
a. Se respondeu **sim**, com quem? _____
b. Se respondeu **sim**, onde?
() em casa () no trabalho () no comércio () outro, qual? _____
5. Você já esteve em algum país de língua oficial portuguesa? () SIM () NÃO
a. Se respondeu **sim**, onde? _____
6. Você tem algum familiar que fale português? () SIM () NÃO
a. Se respondeu **sim**, quem? _____
7. Você, como professor, utiliza quais línguas para ensinar?
a. () tétum
b. () português
c. () indonésio
d. () inglês
e. () outra, qual? _____
8. Se você usa mais de uma língua em sala de aula, em que momento isso acontece?
a. Qual língua? _____
Quando? _____
b. Qual língua? _____
Quando? _____
c. Qual língua? _____
Quando? _____
d. Qual língua? _____
Quando? _____
9. Em qual língua você prefere ensinar?
() tétum
() português
() indonésio
() inglês
() outra, qual? _____
10. Na sua opinião, é fácil aprender português? Por quê?

11. Você considera este curso importante para a sua atuação profissional? Por quê?

12. No futuro, você pretende usar a língua portuguesa como instrumento de trabalho? Justifique.

13. A partir da restauração da independência, a língua portuguesa tornou-se uma das línguas oficiais de Timor-Leste. O que essa mudança significou para você?
