

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – LINGUÍSTICA**

FABIANA ALMEIDA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA
(RE)INTRODUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE:
DA POLÊMICA ÀS AÇÕES TÁTICAS**

Belém

2014

FABIANA ALMEIDA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA
(RE)INTRODUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE:
DA POLÊMICA ÀS AÇÕES TÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Letras, como parte das exigências para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild.

Belém
2014

FABIANA ALMEIDA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA
(RE)INTRODUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE:
DA POLÊMICA ÀS AÇÕES TÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Letras, como parte das exigências para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará.

Banca examinadora:

Prof. Dr Thomas Massao Fairchild – UFPA

Prof. Dr. Émerson de Pietri - USP

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha - UFPA

Conceito:

Belém, ____ de _____ de _____

DEDICATÓRIA

A minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*) que apesar de terem passado por vários momentos de angústia e preocupações por minha causa, nunca desistiram de mim, pelo contrário, dedicaram suas vidas a mim e aos meus irmãos, dando-nos amor, carinho e estímulo para conquistar nossos sonhos. Dedico-lhes minha conquista como gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a ajuda prestimosa de meu orientador, Thomas Fairchild, pela confiança, paciência e pelas ricas orientações que foram verdadeiras fontes de conhecimentos;

Aos meus amigos e familiares que me apoiaram e tiveram paciência comigo nesse período de ausências e recusas;

Agradeço às professoras Carmen Lúcia Reis Rodrigues e Simone Negrão, pois acreditaram que um dia esse momento seria concretizado em minha vida;

Aos amigos da cooperação brasileira que estiveram comigo em Timor-Leste, pelo companheirismo e amizade. Com vocês vivi experiências inolvidáveis....

Aos meus alunos timorenses que me deram a oportunidade de crescer profissionalmente e, principalmente, como ser humano.

Obrigadu Barak!

Timor-Leste, um país onde vale a pena sonhar!

Los, ita mos bele mehi!

RESUMO

A presente pesquisa investiga como os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem de Português no curso de formação de professores do Bacharelato emergencial em Ciências Naturais, ofertado em Timor-Leste pela cooperação brasileira no período entre outubro/2009 e dezembro/2010, “traduzem / interpretam” o discurso de (re)introdução da língua portuguesa nesse país. A pesquisa baseia-se em dados produzidos ou reconstituídos a partir de minha experiência como professora do curso de formação de professores em língua portuguesa, através do “Programa de Qualificação e ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP)”, coordenado pela Fundação CAPES. Para proceder à discussão, tomo como ferramentas teórico-metodológicas conceitos de Maingueneau (2008), especialmente os de “interincompreensão” e “simulacro”, como também os conceitos de “estratégia” e “tática” de Michel de Certeau (2012), que compõem seu modelo polemológico das apropriações culturais. As análises apontam que a maneira como cursistas e formador se apropriam do discurso da política de (re)introdução da língua portuguesa em Timor é determinada por formações discursivas diferentes, e que a relação interdiscursiva estabelecida entre elas desencadeia o fenômeno da “interincompreensão”. Compreender como essas formações discursivas se traduzem mutuamente na sala de aula, dentro das atividades que a princípio se destinariam ao ensino e a aprendizagem do português, contribui para que se possa (re)definir as intervenções didáticas das aulas de Português na formação de professores, assim como a política de (re)introdução do português em Timor-Leste. Defendemos que o ensino-aprendizagem do português, no contexto de Timor-Leste, precisa ser compreendido não apenas do ponto de vista didático, no que diz respeito à construção e mediação de saberes entre alunos e professores, como também do ponto de vista ideológico, uma vez que nesse país as propostas de formação atuais representam um projeto que pode conflitar com valores e crenças existentes na sociedade a respeito do idioma português e da relação entre a escola e outras instituições.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino-aprendizagem. Timor-Leste. Políticas Linguísticas. Formação de Professores.

ABSTRACT

This research investigates how students translate and interpret the discourse of the reintroduction of the Portuguese Language in East Timor. The students are learning this language as part of the training course named Bachelor of Natural Sciences degree, that was offered by a Brazilian cooperation from October 2009 to December 2010. The research is based on data produced or reconstituted from my experience as a teacher in this course that was promoted by the "Program for Teacher Qualification and Portuguese Language Teaching (PQLP) coordinated by CAPES Foundation. For data discussion, I use as theoretical and methodological tools: Maingueneau concepts (2008), especially "interincomprehension" and "simulacrum"; and the concepts of "strategy" and "tactics" by Michel de Certeau (2012), which compose his polemologico model of cultural appropriation. The analysis suggests that the way course participants and trainers appropriate themselves in the reintroduction policy of discourse of the Portuguese Language in East Timor is determined by different discursive formations and that the interdiscursive relationship established between them cause the phenomenon of "interincomprehension". Understanding how these discursive formations translate themselves into the classroom, in teaching and learning the Portuguese Language activities, can contribute to (re)define the educational interventions in the Portuguese classes in the teacher training course and the policy of reintroduction of the Portuguese Language in East Timor. We argue that the teaching and learning of the Portuguese Language in East Timor need to be understood not only from the didactic point of view, with regard to the construction and mediation of knowledge between students and teachers, but also from the ideological point of view, since the current teachers training programs in this country, represent a project that may conflict with the society's values and beliefs about the Portuguese Language and the relationship between the school and other institutions.

Keywords: Portuguese Language. Teaching and learning. East Timor. Linguistic policies. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

APODETI – Associação Popular Democrática de Timor
ASDT – Associação Social Democrata de Timor-Leste
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CGCI – Comitê de Gestão de Cooperação Internacional
CRDTL – Constituição da República Democrática de Timor-Leste
DNFPC – Direção Nacional de Formação Profissional e Contínua
ELPI – Ensino da Língua Portuguesa Instrumental
FALINTIL – Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor-Leste
FD – Formação Discursiva
FRETILIN – Frente de Timor-Leste Independente
INL – Instituto Nacional de Linguística
IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
LM - Língua Materna
LNM – Língua Não Materna
LO – Língua Oficial
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONGs – Organizações não governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCLP – Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa
PG-UNTL – Pós-Graduação na Universidade Nacional Timor Lorosa'e
PLE – Português Língua Estrangeira
PNN – Portuguese News Network
PQLP – Programa de Qualificação docente e ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste
PRLP – Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa
PROCAPES – Projeto de formação de Professores da Escola Secundária
PROFEP – Projeto de Formação de professores da Escola Primária
QECCR – Quadro Europeu Comum de Referências para o ensino de línguas
RTP – Rádio e Televisão de Portugal
TVTL – Televisão de Timor-Leste
UDD – União Democrática de Timor-Leste
UFSC – Universidade Federal Santa Catarina

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização Geográfica de Timor-Leste	20
Figura 2 – Línguas Maternas por distrito	25
Figura 3 – Fluxograma do modelo polemológico das apropriações culturais	50
Figura 4 – Quadros de reconstrução do programa de aulas da oficina “ Produzindo textos em Língua Portuguesa”	80
Figura 5 – Quadro do programa de Português na turma-2	83
Figura 6 – Quadros do projeto “Construindo sentidos em Língua Portuguesa”	85
Figura 7 – Foto: Aula 1 da oficina de textos injuntivos: receita “ Sanduíche de atum”	89
Figura 8 – Foto: Preparação de cartazes para “Exposição receitas culinárias”	92
Figura 9 – Foto: Apresentação do prato típico Tukir Nan na “Exposição receitas culinárias”	92
Figura 10 – Foto: Apresentação do prato típico Katupa na “Exposição receitas culinárias”	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 TIMOR-LESTE: PERCURSO POLÍTICO, LINGUÍSTICO E EDUCACIONAL	21
2.1 Situando Timor-Leste.....	21
2.2 A história de Timor Lorosa'e.....	22
2.3 A situação linguística-cultural heterogênea de Timor-Leste	25
2.4 Políticas linguísticas e educacionais em Timor-Leste	27
2.4.1 A situação linguística e educativa no período da colonização portuguesa.....	28
2.4.2 A situação linguística e educativa durante a ditadura indonésia	29
2.4.3 A situação linguística e educativa após a restauração da independência	31
2.5 Os programas de reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste	34
3 IMPASSES DA POLÍTICA DE REINTRODUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE	37
3.1 Procedimentos de controle do discurso	38
3.2 A forma-sujeito do discurso e as Formações Discursivas (FD)	43
3.3 Interincompreensão e simulacro: o que eu digo e o que é entendido	46
3.4 Modelo polemológico das apropriações culturais - o que os usuários consumidores fabricam com o discurso do outro?.....	49
4 A POLÍTICA DE REINTRODUÇÃO DO PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE NUMA PERSPECTIVA ACADÊMICA	54
5 O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE (PQLP).....	72
5.1 As aulas de Língua Portuguesa nos Bacharelados de Ciências Naturais.....	76
5.1.1 As aulas de Língua Portuguesa na Turma 1	77
5.2.2 As aulas de Língua Portuguesa na Turma 2	80
6 INTERINCOMPREENSÃO, SIMULACROS E TÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	86
6.1 Cena 1: Oficina de textos injuntivos	86
6.2 Cena 2: Igualdade entre sexos e valorização da mulher	99
6.3 cena 3: Questionário de avaliação das aulas de Português	105
7 CONCLUSÃO.....	109
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

1 INTRODUÇÃO

A motivação desta pesquisa vem de minha experiência como professora cooperante da CAPES no Programa de “Qualificação e ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP)”, por meio do qual ministrei aulas de Língua Portuguesa a professores leste-timorenses que se encontravam em cursos de formação de Ciências Naturais (Biologia, Física, Química e Matemática). O objetivo do ensino do Português naquele momento era tornar os professores proficientes na referida língua para acompanhar as aulas específicas do curso de formação e, conseqüentemente, usar o português em suas práticas de ensino em sala de aula.

No primeiro contato com os professores leste-timorenses, constatei que muitos aprenderam o português no período da colonização portuguesa – que durou do início do século XVI até 1975 – e que esta foi a língua na qual foram alfabetizados. Com a invasão da Indonésia em 1975, as escolas portuguesas foram destruídas e foi proibida qualquer manifestação no país que fizesse alusão à língua portuguesa e à cultura lusófona. Dessa forma, muitos desses professores foram forçados a concluir seus estudos em universidades indonésias.

No período da ditadura (1975-1999), a Indonésia promoveu investimentos na educação com a finalidade de desestruturar as identidades e os valores culturais advindos da cultura portuguesa. Nesse período, o governo indonésio implantou muitas escolas públicas no país a fim de assegurar o domínio territorial e substituir os referenciais em vigor, principalmente a língua portuguesa, trocando-a pela língua bahasa-indonésio. Para isso, enviou professores indonésios ao território timorense, instituindo uma educação de subserviência ao novo regime.

O período indonésio causou uma ruptura no uso da língua portuguesa em Timor-Leste, mudando fortemente o cenário linguístico-cultural do país ao provocar uma cisão na sociedade: os velhos timorenses, falantes da língua portuguesa, nascidos antes da invasão; e os jovens timorenses, falantes do bahasa-indonésio, nascidos depois de 1975. Essas duas gerações colocam em evidência a presença dessas duas línguas e culturas distintas, que convivem com outras línguas e culturas também presentes no país (como o inglês, introduzido com a presença da ONU, no período de transição política entre 2000 e 2002; e uma grande diversidade de línguas autóctones, dentre as quais se destaca o tétum, que em sua variedade tétum-praça é utilizada em parte do país como língua franca).

O período de ditadura indonésia sofreu uma forte resistência de parte da população timorense, que teve a língua portuguesa como símbolo da resistência. Diante dessa situação, a Indonésia foi obrigada a admitir um referendo que decidiria se Timor-Leste passaria ou não a ser um país independente. O referendo de 30 de agosto de 1999, organizado pela ONU, foi favorável à independência de Timor e pediu a saída imediata do governo indonésio das terras leste-timorenses. O governo indonésio se viu obrigado a abandonar o território, contudo, antes de sua saída, as forças indonésias realizaram a maior atrocidade que o país sofreu durante a ditadura, ao queimar todos os prédios públicos, deixando o país completamente em cinzas - uma devastação que se reflete no território até os dias atuais, fato que pude presenciar quando estive no local. Todas as escolas foram destruídas, os professores indonésios retornaram ao país de origem e o sistema educativo de Timor ficou totalmente arrasado.

Com a restauração da independência em 2002, uma nova política foi adotada e o tétum, em sua variedade tétum-praça, passou a ser língua oficial do país, juntamente com o português. Essa escolha é defendida por muitos estudiosos como o resgate da identidade nacional do país. Para estes, o português, assim como o tétum, faz parte de um conjunto de valores culturais e sociais que simbolizaram a luta pela resistência no período da ditadura indonésia e que, portanto, merece ser preservada e valorizada em solo timorense.

Muitos historiadores e linguistas que se dedicam a estudos sobre Timor-Leste defendem em suas pesquisas o papel histórico-cultural da língua portuguesa para aquele país. Para Hull (2001),

o povo de Timor-Leste tornou claro que valoriza o português como elemento essencial e inalienável da sua identidade nacional; os indonésios tentaram impor a sua língua e falharam. O fato de o português ter sobrevivido à perseguição que lhe foi movida, prova que é parte integrante da cultura nacional. [...] Neste sentido, o português não pode ser considerado uma língua 'colonial', mas sim uma língua livremente adotada (HULL, 2001 p.87-88).

Afirmações semelhantes à defendida por Hull sustentam o argumento dominante nas esferas governamental e acadêmica, que apoiam a política de (re)introdução do português em Timor-Leste. Defendem a presença da língua portuguesa como um fator cultural, fazendo uma ligação com o passado, além de dar a entender que a língua portuguesa teria uma penetração homogênea em Timor-Leste, como se fosse falada e aceita igualmente em todas as regiões e por

todos os estratos sociais no país. Neste trabalho, partiremos da premissa de que parte das dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem do português na formação de professores de Timor-Leste deriva do fato de afirmações como essas não serem completamente acuradas, isto é, de haver muitos professores timorenses, presentes nas salas dos cursos de formação como o de que participei, oriundos de regiões em que o português nunca teve penetração (e em alguns casos, nem mesmo boa aceitação).

Embora seja verdade, portanto, que a língua portuguesa foi falada por muito tempo em Timor-Leste durante a colonização portuguesa, podemos levantar exemplos que revelam que o português ainda não é falado em todos os lugares de Timor, a partir de minha própria experiência no país e da bibliografia que descreve a situação linguística de Timor-Leste.

De minha experiência destaco uma viagem pelo distrito de Lautém, situado a cerca de 200 km de Díli, na ponta leste de Timor. Apesar de parecer uma distância relativamente pequena, gasta-se cerca de cinco horas para chegar até a capital do distrito, a cidade de Los Palos. Alguns timorenses de Lautém possuem um modo de vida bastante diferente dos timorenses do distrito de Díli: preservam sua cultura na arquitetura das casas, que seguem o modelo tradicional; na maneira de vestir-se (principalmente as mulheres, que usam o *tais-feto*¹); e no uso da língua nativa, o fataluco. Ao tentar me comunicar com os timorenses de Tutuala (cidade limite do distrito, no extremo de Timor-Leste), em português e em *tétum-praça*, constatei que eles não conheciam nem mesmo esta última variedade (comumente mencionada como língua franca, ao lado do português), comunicando-se em *tétum-térik*².

Além de casos como estes, a própria bibliografia sobre as línguas de Timor-Leste oferece alguns dados importantes. Ruak³ (2001) afirma que no período da colonização portuguesa o idioma português sempre esteve restrito aos usos da administração e ensino. Essa língua era falada apenas pelos portugueses e pelos timorenses que circulavam nos ambientes das instituições administrativas do Estado e nas escolas. Este dado é coerente com a situação que presenciei em Tutuala.

Há que considerar também que, para uma boa porcentagem da população, essas raízes históricas, culturais e linguísticas do português nem sempre são evidentes, principalmente para a

¹ Indumentária típica de Timor-Leste, utilizada pelas mulheres.

² Língua autóctone utilizada em alguns distritos de Timor-Leste.

³ Embora Ruak não seja um pesquisador da área, suas afirmações ganham valor acadêmico por circular numa revista científica. Esse fato é explicado por haver poucos registros sobre a história de Timor, principalmente no que diz respeito ao período de ditadura indonésia.

população mais jovem, que cresceu e iniciou os estudos sob o domínio indonésio, sendo, portanto, o bahasa-indonésio a língua materna desses falantes, em simultâneo com a língua local. Esses falantes, pertencentes à geração pós-1975, normalmente não dominam nem o português, nem o tétum-praça.

Estes exemplos mostram que, embora o português tenha estatuto de língua oficial em Timor-Leste, sua instauração como língua de escolarização e de uso é muito mais complexa do que se dá a entender na maior parte dos discursos que tratam dessa questão. É necessário observar que a população timorense é caracteristicamente considerada uma nação linguístico-culturalmente heterogênea. Logo, é válido encarar dizeres como os de Hull, citados acima, em termos dos “efeitos de sentido” que o discurso da (re)introdução do português vem produzindo em território timorense, principalmente no contexto de sala de aula, quando se trata da situação dos professores timorenses que necessitam (re)aprender o português para ministrarem suas aulas na dada língua.

A política de (re)introdução do português tem sido promovida pelo governo timorense em parceria com agências de cooperações internacionais, notoriamente Portugal e Brasil, que colaboram na elaboração e implementação de um novo currículo escolar, assim como a implementação do português como língua de ensino nas escolas públicas de Timor, tendo como primeiro passo a capacitação de professores no que diz respeito à formação em língua portuguesa. Contudo, a (re)introdução dessa língua tem sido um desafio àqueles que estão diretamente ligados à promoção do português nesse país.

Durante o período em que estive em Timor-Leste ministrando aulas e convivendo com o povo daquela nação, percebi que a língua portuguesa não tem ampla circulação na vida social dos cidadãos timorenses. Ao sair nas ruas de Díli, dificilmente se escuta um timorense falando português, a não ser que seja interpelado por um nativo da língua, sendo o tétum-praça a língua de maior circulação na cidade. Nos distritos mais distantes da capital a presença do português é ilusória, como descrevi na viagem a Lautém, onde a maioria dos timorenses comunica-se na língua local de seus distritos, sendo difícil até mesmo se perceber a presença do tétum-praça.

Essa mesma situação percebi em sala de aula quando lecionei no curso de formação de professores. Os cursistas se comunicavam em português durante as aulas com o formador brasileiro, mas, ao sair da sala de aula, nos corredores da escola, recorriam às suas línguas maternas para comunicar com os colegas do mesmo distrito ou ao tétum-praça como língua franca. É preciso considerar, portanto, que a difusão do português não depende apenas da

competência desenvolvida por esses cursistas enquanto falantes de português, mas também de como se lidará com o fato de que ao menos parte deles não tem raízes que os identifiquem com a língua e a cultura portuguesas. Além disso, ao voltar aos seus distritos de origem (mesmo que falando bem o português), lecionarão para jovens e crianças que não falam essa língua, e que possivelmente se veem culturalmente e linguisticamente mais ligados à cultura local de seus distritos, ou até mesmo à cultura indonésia, do que à de Portugal.

Diante deste panorama propomo-nos a investigar como o discurso de (re)introdução da língua portuguesa é “traduzido/interpretado” por cursistas e formador nas aulas de Língua Portuguesa do curso de formação de professores do Bacharelato emergencial em Ciências Naturais, 2009/2010 em Timor-Leste. Consideramos que a “apropriação” desse discurso, ou seja, o sentido dado ao discurso dessa política linguística pelos sujeitos, determina a maneira de ensinar e aprender a língua portuguesa no contexto de (re)introdução do português em Timor, desde as escolhas dos conteúdos e das intervenções de sala de aula pelo formador, às atitudes dos cursistas ao atribuírem sentido ao que lhes é ensinado. Para tanto esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

1. Descrever o discurso atual de (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste enquanto “Formação Discursiva”, materializada em projetos de cooperação e textos acadêmicos que discutem à atual política linguística;
2. Descrever o ensino de Língua Portuguesa no curso de formação de professores do Bacharelato emergencial 2009/2010 em Timor-Leste, e alguns resultados obtidos pelos cursistas (registrados por meio de diário de campo e reprodução de atividades de sala de aula);
3. Identificar os impasses de ordem linguística e cultural, compreendidos aqui como movimentos discursivos, encontrados em minha experiência de ensino, mais especificamente, aqueles que desencadeiam o fenômeno da “interincompreensão”, como postula Maingueneau, e interferem no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no curso de formação de professores em Timor-Leste;
4. Analisar as assimetrias na relação entre os diferentes discursos articulados pelo que Maingueneau chama de “interincompreensão”, valendo-nos também, do modelo polemológico das apropriações culturais conforme Certeau, compreendendo que a política

de (re)introdução da língua portuguesa não apenas constitui posições mutuamente excludentes, mas também determina a prevalência de uns sobre outros.

Para proceder à discussão e análise dos dados utilizaremos conceitos de Maingueneau (2008), especialmente o de “interincompreensão” e “simulacro”, como também os conceitos de “estratégia” e “tática” de Certeau (2012), que compõem seu modelo polemológico das apropriações culturais. Esses conceitos nos ajudarão a compreender como os sujeitos envolvidos nessa nova prática discursiva presente em Timor-Leste, a política de (re)introdução da Língua Portuguesa, se apropriam dessa ordem no contexto de ensino-aprendizagem, e desde que lugar (Formação Discursiva) eles conferem tal “apropriação”.

Consideramos essas teorias necessárias para nossa reflexão por entendermos que as posições assumidas pelos cursistas e formadores face às políticas que determinam o formato dos programas de formação (currículo, carga horária, grade curricular, conteúdos etc.) se fazem presentes em sala e afetam diretamente o processo do ensino-aprendizagem do Português. Em outras palavras, o aporte de modelos ou procedimentos de ensino de língua considerados bem-sucedidos em pesquisas realizadas no Brasil ou em Portugal necessita embasar-se num conhecimento mais claro sobre a situação da língua portuguesa em Timor Leste, tanto do ponto de vista linguístico (grau de conhecimento da língua dos cursistas, amplitude da presença do português nas culturas locais) quanto do ponto de vista ideológico (aceitação, recusa, etc.).

Os dados da pesquisa foram reconstruídos a partir dos registros que fiz durante minha estada em Timor-Leste no ano de 2009/2010. Esses dados consistem em diários de campo, relatórios, fotos das aulas e produções textuais dos cursistas das aulas de Português do curso de formação de professores do Bacharelato Emergencial de Ciências Naturais, projeto integrante do Programa de Qualificação e ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP) de responsabilidade da cooperação brasileira, que aconteceu no período de outubro/2009 a dezembro/2010, ofertadas em dois semestres como aulas complementares ao currículo do Curso de formação de professores.

Participaram dessa disciplina cursistas do último semestre do curso de formação de professores de Ciências Naturais em língua portuguesa. Esses cursistas eram professores que já atuavam em sala de aula em diferentes distritos das escolas públicas de Timor, nas séries do nível pré-secundário e secundário da educação básica. Assumiram o cargo de professor logo após a saída dos professores indonésios. Foram escolhidos para serem professores por sua familiaridade

com o idioma português, pois fazem parte da geração de timorenses nascidos antes de 1974 que tiveram um contato razoável com a língua portuguesa na infância ou na juventude. Não obstante, o português não é sua Língua Materna (LM); esses professores possuem Línguas Maternas distintas, conforme seu distrito de origem. No período da ditadura indonésia, muitos desses professores foram guerrilheiros, outros atuaram como tradutores e informantes de textos em língua portuguesa, ou seja, timorenses que de alguma maneira estavam ligados à política ou à elite local dos distritos – o que também tem a ver com familiaridade com a língua portuguesa.

O trabalho está organizado em seis seções. A primeira seção corresponde à introdução do trabalho. A segunda seção faz uma apresentação do país Timor-Leste em seus aspectos históricos, políticos, localização geográfica, situação linguística e educacional do país. A terceira seção apresenta o aporte teórico que embasará a análise dos dados desta pesquisa. A quarta seção apresenta um panorama de pesquisas realizadas sobre Timor-Leste que indicam a existência de uma relação interdiscursiva entre o discurso de (re)introdução da língua portuguesa em Timor e outros discursos em concorrência. A quinta seção corresponde à apresentação e descrição dos dados da pesquisa e a sexta seção trata da análise e discussão desses dados.

2 TIMOR-LESTE: PERCURSO POLÍTICO, LINGUÍSTICO E EDUCACIONAL

2.1 Situando Timor-Leste

Figura 1 - Localização geográfica de Timor-Leste



Fonte: disponível em <<http://www.mapas-asia.com/sudeste.htm>>

As descrições apresentadas nas primeiras subseções baseiam-se em dados presentes na obra “Atlas de Timor-Leste” (2001), organizado e publicado pela editora Lidel. Como consta nesta obra, Timor-Leste, também chamado de Timor-Português, situa-se na parte oriental da ilha de Timor, fazendo fronteira marítima ao sul com a Austrália, a cerca de 550 km de distância, e fronteira terrestre a oeste com a Indonésia, que possui a parte ocidental da ilha de Timor. O país é o menor arquipélago do extremo do sudeste asiático. Sua superfície terrestre tem aproximadamente 15.000 km² divididos em quatro áreas distintas: a metade leste da ilha, distribuída em 13 distritos, corresponde a 14.000 km²; a ilha de Ataúro, com 141km²; a ilha de Oecussi, com 815 km²; e a ilha de Jaco, na extremidade leste da ilha, com 11km².

A população de Timor é de aproximadamente 1.066.582 mil habitantes (Censo de 2010). A maioria da população é de origem malaio-polinésia e papua, e uma minoria de chineses, árabes e europeus. Cerca de 90% da população professam a religião católica, reflexo da colonização portuguesa, e uma minoria é protestante ou muçulmana.

Desde sua última independência, definida pelo referendo de 30 de agosto de 1999, o país tem como sistema de governo uma república parlamentarista, dividindo-se administrativamente em 13 grandes distritos e 67 subdistritos, tendo como capital a cidade de Díli, situada no centro da

costa norte. Segundo a Constituição da República Democrática de Timor-Leste de 2002, Timor tem como línguas oficiais o tétum e o português; e como línguas de trabalho o inglês e o bahasa-indonésio, além de possuir mais 16 línguas autóctones.

2.2 A história de Timor Lorosa'e

A história de Timor-Leste, também chamado de Timor Lorosa'e (que em tétum significa “terra onde nasce o sol”), pode ser estudada a partir de três momentos históricos: da colonização à independência de 1975; da invasão da Indonésia de 1975 a 1999; e da restauração da independência em 20 de maio de 2002 até dias atuais.

Portugal chegou à ilha de Timor (inclui-se aqui a parte oriental e ocidental da ilha) em 1511. O território nessa altura dividia-se em cerca de 60 pequenos reinos reunidos em duas confederações – a dos Belos, a leste, e a dos Baiquenos, a oeste (Cf. Atlas de Timor-Leste, 2002). Os portugueses se instalaram na região dos Baiquenos, hoje correspondente a parte ocidental de Timor, pois era a mais rica em sândalo; e começaram a interferir na política interna da ilha por volta de 1642, consolidando-se com a chegada do primeiro governador nomeado por Lisboa em 1703. Nessa época, os reinos que estavam sob a proteção de Portugal foram incluídos num sistema militar destinado a resistir aos buguizes e macassares, povos recém-islamizados oriundos da ilha Celebes, e aos holandeses, que ameaçavam invadir a ilha na intenção de capturarem escravos. Os reinos subjulgados por Portugal eram protegidos dos ataques desses povos. Contudo, a Holanda conquistou alguns reinos que se situavam nas regiões dos Baiquenos, promovendo a conversão das suas populações ao calvinismo, o que acentuou a divisão entre as duas metades da ilha. Por esse motivo, os portugueses foram obrigados a deixar essa parte da ilha, ocupando a parte do reino dos Belos, hoje correspondente à Timor-Leste, fazendo de sua capital a cidade de Díli em 1769.

Na década de 1860 foram criados os primeiros postos militares no interior do território, mas, ainda com ordens de não interferirem na administração interna dos vários reinos. A passagem do regime de protetorado ao regime colonial só ocorreu no governo de Celestino da Silva, que mediante campanhas militares (denominadas de campanhas de pacificação) sujeitou os reinos ao controle dos postos militares e administrativos já presentes em todo território.

O governo de Celestino também promoveu a instalação de colonos portugueses em Timor, distribuindo terras para fazerem plantações de café, contudo essas tentativas não tiveram sucesso, visto que as plantações não ocuparam nem 7% do território da área cultivável da ilha. Um fato que merece destaque, a se creditar dados como estes, é que eles dão a entender que a presença portuguesa no território hoje correspondente ao de Timor Leste, pelo menos até o século XIX, nunca foi extensiva nem homogênea – seja pela presença de outras potências europeias interessadas nesse território, seja pela influência das culturas orientais circundantes, seja ainda pela pouca penetração dos próprios colonos portugueses na ilha, a se julgar pela informação sobre a porcentagem do território ocupada pelas lavouras de café.

Na segunda guerra mundial, tropas holandesas e australianas desembarcaram em Timor-Leste, violando a neutralidade de Portugal, o que ocasionou a invasão japonesa em 1942. Os australianos, no intuito de desalojar os japoneses presentes em Timor, bombardearam a capital Díli, deixando o país totalmente destruído. Calcula-se que cerca de 80.000 pessoas perderam suas vidas.

A reconstrução de Timor, após os estragos da segunda guerra, foi lenta, visto que Portugal era uma potência decadente. Alguns timorenses, descontentes com a administração de Portugal, aliavam-se à Indonésia, mas o descontentamento sempre era manifestado de forma amena por um grupo muito restrito, pois a maioria da população se matinha fechada em sua sociedade tradicional, pouco abalada pela colonização rudimentar portuguesa. Mais uma informação que afirma a pouca penetração do Português em território timorense.

Em 25 de abril de 1974, Timor-Leste foi surpreendido pelo movimento que abria caminho para a descolonização da ilha. Surgiram três partidos principais: a União Democrática Timorense (UDT), conservadora, que preconizava uma “autonomia gradual sob a bandeira das quinas”; a Associação Social Democrata Timorense (ASDT), integrada, sobretudo, por jovens, que preconizava uma independência em médio prazo, mas veio a radicalizar as suas posições, transformando-se em Frente de Timor Leste Independente (FRETILIN); e a Associação Popular Democrática de Timor (APODETI), de reduzida expressão numérica e ideologia conservadora, que preconizava a integração com a Indonésia.

A Indonésia começara a pedir a Portugal, em maio de 1974, que não se retirasse de Timor, mas a transformasse em uma zona econômica franca, da maneira que a metade oriental do arquipélago pudesse ser aproveitada como polo de desenvolvimento. Porém, temendo que a

descolonização da parte leste da ilha afetasse as ilhas vizinhas de seu domínio, tramou secretamente um plano para ocupar Timor-Leste, a Operação Komodo.

Portugal, a fim de definir o destino de Timor, convocou uma reunião dos partidos presentes em Timor-Leste em Macau, em 1975. Porém, a reunião não sofreu efeito, visto que a FRETILIN, desejando ser reconhecida como único representante legítimo do povo timorense, recusou-se a participar.

A Indonésia, precisando de um pretexto que justificasse sua intervenção em Timor, motivou a UDT a tentar um golpe militar, apoderando-se da capital do território em agosto de 1975. Esse fato levou Timor a uma verdadeira guerra civil, e tropas timorenses tomavam partido por um ou por outro dos contendores. Perseguidos pelas forças da FRETILIN, os dirigentes da UDT refugiaram-se em territórios indonésios, junto à fronteira de Timor Ocidental, que só abrigou os refugiados após concordarem em aliar-se à Indonésia e com uma intervenção militar desse país. Logo, em 08 de dezembro de 1975, as autoridades indonésias proclamaram unilateralmente a independência de Timor. Começava, então, a ditadura militar em solo leste-timorense.

O caráter ditatorial do governo implementado pela Indonésia fez com que fossem esquecidas as divisões partidárias em Timor e que todos se concentrassem em torno das FALINTIL (Forças Armadas de Liberação Nacional de Timor-Leste), transformando-a numa verdadeira força de resistência nacional, sob o comando de José Alexandre de Gusmão, conhecido como Xanana Gusmão.

Na primeira década de ditadura indonésia, Portugal se manteve totalmente neutro em relação à situação de Timor. O apoio português começou a se manifestar através da Igreja, sendo decisivo para se desfazer a identificação do nacionalismo timorense com o comunismo. Em 1991 as atrocidades da ditadura ganharam visibilidade internacional, com o massacre no cemitério de Santa Cruz, em Díli⁴. A sensibilização internacional resultou na atribuição do Prêmio Nobel da Paz ao bispo D. Carlos Ximenes Belo e ao dirigente político José Ramos Horta.

Diante da repercussão internacional, o presidente da Indonésia se mostrou disposto a organizar em Timor-Leste um referendo em que o povo escolhesse livremente o seu próprio destino. O referendo de 30 de agosto de 1999, organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi favorável à independência de Timor e pediu a saída imediata do governo indonésio das terras leste-timorenses.

⁴ Capital do país Timor-Leste.

Após a saída das forças indonésias, Timor-Leste seguiu um período transitório, em que a administração foi exercida pelas Nações Unidas (ONU) com o objetivo de preparar o novo país para a independência. Neste período, foi aprovada a primeira Constituição da República Democrática de Timor-Leste, e realizadas eleições presidenciais e legislativas. Em 20 de maio de 2002, nasceu, então, a República Democrática de Timor-Leste.

Após a independência, a ONU permaneceu em Timor-Leste apoiando a construção do novo país, com missões dirigidas prioritariamente para a segurança e para a organização do Estado. O período pós-independência foi marcado por perturbações na estabilidade político-social, como manifestações de descontentamento e a ocorrência de algumas crises políticas.

Até os dias atuais, a ilha mantém relações diplomáticas e de cooperação com vários países, principalmente Brasil e Portugal, com o objetivo de consolidar os alicerces da nação ainda afetados pela ditadura. A fim de reestabelecer a paz em Timor, o governo elaborou um Plano Estratégico de Desenvolvimento que, entre várias frentes a ser trabalhadas, enfatiza um grande investimento para a estabilidade da segurança no país. Para isso, o governo aposta na conscientização do cidadão timorense de uma “identidade nacional”, buscando valorizar e manter viva a história de um povo timorense que lutou por sua liberdade.

2.3 A situação linguística-cultural heterogênea de Timor-Leste

Timor-Leste, embora tenha uma extensão geográfica pequena, apresenta uma grande variedade linguístico-cultural, decorrente de seu processo histórico, no qual houve um grande fluxo de diferentes povos em seu território. Os primeiros povos a habitar a ilha de Timor eram de origem austronésia e papua. Esses povos se organizaram em Timor de maneira que se dividiu a ilha em dois territórios distintos: Timor Ocidental e Timor Oriental. A parte oriental da ilha teve maior influência dos povos austronésios, que ocuparam a maior parte da ilha espalhando sua língua e cultura.

Dessa forma, são reconhecidas por todo território de Timor pelo menos 16 línguas nativas, sendo doze línguas de origem austronésia (tétum, habu, kawaimina, galoli, wetarese, bekais, dawam, maku'a, mambai, kemak, tokodede, idalaka) e quatro línguas papuas (bunak, makasai, makalere, fataluku). Essas línguas, de certa forma, demarcam os limites culturais e territoriais da

ilha leste-timorense. De acordo com Lourenço (2011), temos a seguinte distribuição linguística territorial:

Figura 2 – Quadro das Línguas Maternas por distrito

Distrito	Língua materna	Distrito	Língua materna
Aileu	Mambai	Lautém	Fataluku
Ainaro	Mambai	Manufahi	Mambai
Baucau	Makasai	Manatuto	Galoli
Bobonaro	Kemak	Oecussi	Baikenu
Covalima	Bunak	Viqueque	Outras línguas
Díli	Variedades de Tétum		
Ermera	Mambai		
Liquiçá	Tokodede		

Fonte: LOURENÇO, 2011, p.15.

Os falantes de Timor em geral têm como Língua Materna (LM) a língua do distrito em que vivem, aprendida em casa com os familiares e usada na comunicação cotidiana. Entre essas línguas, o tétum (na variedade tétum-praça) é considerado língua franca e de integração entre os distritos. Segundo Lourenço (2011), o Tétum já era língua franca muito antes da chegada dos portugueses e desenvolveu esse papel até mesmo no período da ditadura indonésia, sendo documentada pelos missionários Jesuítas que a utilizavam em suas missas. Apesar disso, há regiões do país em que essa variedade da língua aparentemente não é falada até hoje.

Motivos de natureza política promoveram a entrada de mais duas línguas no território timorense: o Português, com a colonização; e o bahasa-indonésio a partir da ditadura indonésia. O português foi introduzido paulatinamente a partir dos primeiros contatos de Portugal com os povos da ilha de Timor, e com maior intensidade entre os séculos XVIII e XIX, quando o território foi transformado em colônia. Durante esse último período, pode-se inferir que a língua portuguesa

espalhou-se pelo território tanto por conta da presença de agentes militares e administrativos no interior, quanto pelo estímulo à instalação de colonos portugueses para trabalhar na agricultura. Os dados de que dispomos sugerem que essa penetração foi relativamente restrita às sedes administrativas do interior e às áreas efetivamente ocupadas por portugueses.

Já no século XX, os padrões linguístico-culturais sofreram uma forte mudança ao ser imposto no território leste-timorense o idioma bahasa-indonésio, a partir da invasão de 1975. Esse idioma passou a ocupar o lugar de língua oficial do país, antes ocupado pelo tétum e pelo português, provocando uma ruptura no uso da língua portuguesa em Timor-Leste por cerca de 25 anos. Atualmente, tanto a língua portuguesa quanto o Bahasa-indonésio estão presentes no cenário timorense e convivem juntamente com as outras línguas nativas existentes no país, e com o inglês, utilizado principalmente por funcionários da ONU e por algumas cooperações internacionais.

Dessa forma, em Timor-Leste se pode perceber um plurilinguismo, conforme é reconhecido pela constituição do país, que prescreve em seu artigo 13, inciso II, que “todas as línguas de Timor devem ser valorizadas e conservadas como parte da cultura do país”.

2.4 Políticas linguísticas e educacionais em Timor-Leste

A política linguística de Timor-Leste pode ser apresentada a partir de três períodos históricos bem demarcados. O primeiro período corresponde ao período da colonização portuguesa, em que se tinha uma utilização das línguas locais como forma de comunicação nas diferentes aldeias. O tétum era usado como língua veicular entre as aldeias e o idioma português era usado nas instâncias administrativas. O segundo período acontece durante a ditadura indonésia, período em que, por imposição, configura-se uma nova política linguística em que se tem como língua oficial o bahasa-indonésio. E o terceiro período e atual, é demarcado com a restauração da independência de Timor, a língua portuguesa e o tétum voltaram a ter o status de línguas oficiais do país, e o inglês e o bahasa-indonésio passaram a ser línguas de trabalho, quando necessário. Passaremos a tratar mais detalhadamente de cada um desses períodos.

2.4.1 A situação linguística e educativa no período da colonização portuguesa

A introdução da língua portuguesa em Timor aconteceu a partir do contato dos primeiros comerciantes portugueses com o povo da ilha. Os habitantes que comercializavam com os portugueses iam aos poucos aprendendo o novo idioma com objetivo de manter contato com os comerciantes portugueses. Porém, no início da colonização portuguesa em Timor-Leste, o governo português não teve como prioridade a questão linguística, não se preocupando em impor o uso do português em detrimento das línguas nativas do país, o que permitiu a utilização das línguas autóctones nas diferentes aldeias a do tétum como língua franca.

O caráter de expansão e uso do Português para outras finalidades, além de comércio, só aconteceu com a chegada dos primeiros missionários, principalmente os dominicanos, como afirma Belo (2010), por volta dos séculos XVI e XVII. Segundo Lourenço (2011), a língua portuguesa só ganhou status de língua oficial em 1702, com a estruturação política, tendo caráter de língua a ser usada na administração e ensino. Segundo essa mesma autora, o tétum passou a gozar do mesmo privilégio quase dois séculos depois, em 1881, com o papel de língua de integração entre as aldeias e de intermediação entre os comerciantes e os missionários portugueses.

A preocupação de estender a língua portuguesa a todos os cidadãos timorenses através da alfabetização só aconteceu efetivamente em 1880 com a chegada dos missionários jesuítas, que timidamente deram início ao sistema educativo de Timor, fundando as primeiras escolas. As escolas tinham o objetivo de ensinar para se propagar também a fé cristã, o que justifica a fundação da escola de formação de professores catequistas da diocese de Díli, em 1898 (Cf. Felgueiras, 2001). Nessa época foi criado também o internato de São José, restrito à educação de meninos, e ao mesmo tempo foi criado pelas filhas de Caridade e Canossianas um internato em Lahane destinado à educação das meninas. Nesse período o ensino primário completo existia em apenas cinco localidades (Díli, Lahane, Maliana, Soiabada e Ossu).

Entre as décadas de 1960 e 70 o número de crianças presentes na escola primária cresceu substancialmente devido à implementação do sistema militarista nas escolas, que condicionava uma educação militar como requisito para a investidura na carreira militar. Dessa forma, o ensino ministrado pelos padres e madres seguia disciplina militarista severa.

Ruak (2001) destaca que o governo português não contribuía para os esforços empregados pelos missionários, sendo que só em 1915 fundou a primeira escola oficialmente formal de Timor-Leste. As escolas ensinavam até a quarta classe (correspondente ao ensino fundamental/9), em língua portuguesa, e as aulas ficavam a cargo da igreja católica ou de militares. Ruak (2001), afirma que foi a partir deste momento (já no século XX) que o governo português atentou para a necessidade de expansão da língua em todo território timorense, recorrendo à abertura de mais escolas e até mesmo da presença ostensiva de soldados portugueses em serviço na ilha.

Todavia, esse tardio esforço não foi suficiente que a língua portuguesa atingisse todo o território timorense. Ruak (2001) afirma que, até 1975, apenas 5% da população conhecia a língua portuguesa e talvez menos da metade desse percentual utilizava-a em situações comunicativas do cotidiano. Dessa maneira, a língua portuguesa, durante todo o período colonial, foi, sobretudo a língua da elite administrativa e do clero católico instalado em Timor, não tendo chegado a se propagar pelo país de maneira abrangente. Estes dados, consistentes com as informações sobre a história do país presentes no “Atlas de Timor-Leste” (2001), corroboram nossa hipótese segundo a qual a situação da Língua Portuguesa em Timor-Leste, hoje, é mais complexa e menos consensual do que dão a entender os documentos oficiais que emolduram os projetos de formação de professores em vigência. Destes dados, pode-se tirar uma primeira problematização: ao que tudo indica, o português pode não ter sido – nem mesmo durante a ocupação portuguesa – uma língua falada por todos os timorenses.

2.4.2 A situação linguística e educativa durante a ditadura indonésia

O período da ditadura Indonésia (1975-1999) se configurou sob uma forte promoção de investimentos na educação, ao contrário da política adotada por Portugal durante a maior parte do período colonial. A política indonésia tinha como finalidade desestruturar as identidades e os valores culturais advindos da cultura portuguesa valorizados pela elite administrativa daquele momento ligada a Portugal. Nesse período, o governo indonésio implantou muitas escolas públicas no país, a fim de assegurar o domínio territorial e substituir os referenciais em vigor, principalmente a língua portuguesa, trocando-a para a língua bahasa-indonésio.

O novo padrão educacional teve como centro a valorização da cultura indonésia, promovida estrategicamente por duas frentes de ação: o envio de estudantes timorenses às universidades de Java e Bali, e o envio de professores indonésios ao território timorense, além da presença dominadora de militares e de seus familiares. Pouco tempo depois da integração, o governo de Jacarta enviou 410 professores para sustentar a sua política educacional, priorizando a formação de professores em Timor-Leste. Entre 1976 a 1982, foram construídas 984 salas de aulas para escolas primárias e remodeladas 342 salas de Liceu (ensino médio técnico). Em abril de 1986, havia um total de 498 escolas primárias com 109.884 crianças e 2.9878 professores (CARVALHO, 2010). Em dez anos verificou-se uma mudança significativa na taxa de cobertura pela educação primária em Timor-Leste.

A primeira escola de formação de professores da educação primária de Timor-Leste foi fundada pelo governo indonésio em Díli e outra foi inaugurada pela fundação católica Paulo VI, em 1979. Estas duas escolas deram oportunidade aos timorenses de se qualificarem como professores do ensino primário. Em 1985, abriu-se oficialmente a Escola Católica de professores em Maliana e uma escola para instrutores de desporto em Baucau. Cinco anos depois, os professores formados por estas escolas preenchiam a falta de professores do ensino primário em todo o território e garantiam um ensino segundo as diretrizes do regime ditatorial indonésio.

Em 1982, havia 22 escolas do nível secundário, sendo 15 escolas públicas e 7 escolas privadas. Inclui-se neste número a Escola Técnica de Fatumaca em Baucau. Os estudantes concluintes do ensino secundário tinham acesso às universidades indonésias através de bolsas de estudos ou podiam ficar em Timor para estudar na Universidade Aberta, criada em Timor-Leste em 1984. Em 1984/85 ingressaram mais de 659 alunos na universidade, sendo que grande parte eram funcionários públicos indonésios.

Além da Universidade Aberta, o governo local de Timor criou a Fundação Lorosa'e para introduzir a universidade em Timor-Leste em 1986. Nos primeiros cinco anos, a maioria dos estudantes eram indonésios. No ano letivo de 1991 o número de jovens timorenses interessados em ingressar na universidade cresceu devido à existência de um financiamento pelo governo local. Mais tarde, a Igreja Católica fundou o Instituto Superior Religioso e o governo central de Jacarta criou o Instituto Politécnico de Hera, a Academia de Saúde e o Instituto Superior de Economia (atual Universidade de Díli) (Cf. CARVALHO, 2010).

Durante a ocupação da Indonésia presenciou-se forte avanço no sistema educativo de Timor. A escola foi o principal veículo de propagação da língua e da cultura indonésia, como também o principal instrumento que silenciava a presença de qualquer outra cultura que ameaçasse a política ditadora instaurada na ilha. Dessa forma, as únicas escolas que podiam funcionar no período ditatorial indonésio eram as escolas que atendiam aos padrões do novo regime, ou seja, escolas que fomentassem a valorização da cultura indonésia e o uso do idioma bahasa-indonésio. Esse fato comprova-se com o fechamento das escolas portuguesas presentes no país, tornando efetivamente o português uma língua proibida no regime indonésio. A última escola a ser fechada, em 1991, foi o Externato de São José, simultaneamente ao massacre de Santa Cruz, onde estima-se que 274 jovens tenham sido mortos pelas tropas indonésias (GUNN, 2001).

Ao se comparar a projeção dos dois padrões políticos em Timor, observamos que a Indonésia preocupou-se em expandir sua língua e cultura, talvez para tentar diminuir a ameaça que a língua portuguesa e a cultura lusófona ofereciam para a ditadura indonésia no território timorense, usando a escola como principal veículo, enquanto o governo português restringiu o uso da língua à elite administrativa e preocupou-se muito tardiamente com a escolarização. Esses modelos distintos de dominação do território timorenses explicam porque mesmo com aproximadamente 25 anos de ditadura, um período de tempo pequeno ao se comparar com 400 anos de colonização portuguesa, o governo indonésio conseguiu disseminar em território timorense, sua língua e cultura, deixando seus traços até dias atuais.

2.4.3 A situação linguística e educativa após a restauração da independência

A atual política linguística de Timor-Leste, conforme a Constituição de Timor-Leste, em seu art. 13, determina a adoção do tétum e do português como línguas oficiais do país, bem como a valorização e preservação das demais línguas nativas distribuídas pelos distritos. Já o art. 159 confere ao inglês e ao bahasa-indonésio o estatuto de línguas de trabalho em uso na administração pública quando necessário.

No contexto educacional, a Lei de Bases (LB) aprovada em 17 de outubro de 2008 determina, no seu art. 8º, que as línguas de ensino sejam o tétum e o português, tendo um ensino

bilíngue a partir do primeiro ciclo do ensino básico. O sistema educativo está organizado da seguinte forma:

- Ensino básico, composto por nove anos, divididos em: 1^o ciclo de quatro anos, de responsabilidade de um único professor; 2^o ciclo de dois anos, organizado por áreas disciplinares de formação de base, desenvolvendo-se, predominantemente, em regime de um professor por área; e 3^o ciclo de três anos, que desenvolve uma formação complementar, proporciona a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas. O ensino básico é universal, gratuito e obrigatório.
- Ensino secundário, composto por três anos, contempla um currículo que visa uma formação técnica e profissionalizante, e a aprendizagem de línguas e cultura timorenses adequadas à natureza dos cursos, que possibilitem o acesso do aluno timorense tanto ao ensino superior técnico como ao ensino superior universitário.
- Ensino superior, que compreende o ensino superior técnico e o ensino universitário.

Apesar de a Lei de Bases da educação em Timor imputar ao tétum e ao português o papel de línguas de ensino, não é o que ocorre na realidade escolar do país. A existência das diversas línguas no território timorense se reflete no cenário das salas de aulas, onde também são usadas línguas maternas dos distritos e em algumas situações o próprio bahasa-indonésio, como presenciei em algumas vezes que acompanhei os cursistas em seus estágios de docência.

Conforme o que pude observar durante os 18 meses em que estive em Timor, a opção por qual língua usar em sala de aula está relacionada à posição linguística e cultural do professor timorense, a qual passa pelo seu processo histórico-ideológico. Uma porcentagem desses professores viveu o período de ditadura indonésia, tendo iniciado sua escolarização durante o domínio português e sendo sido obrigados a concluir seus estudos em língua indonésia. Outra porcentagem são os jovens nascidos já no período indonésio e que não tiveram nenhum contato com a língua portuguesa antes da mesma tornar-se Língua Oficial (LO) do país, em 2002. Nem todos eles se identificam com as posições do grupo que se tornou dominante com a independência do país em 2002, representado, conforme podemos inferir pelo visto até agora, predominantemente por timorenses de origem portuguesa, historicamente ligados à administração, à Igreja ou às forças armadas no período colonial, e mais identificados com as referências culturais e linguísticas portuguesas. Em outras palavras, nem todos os professores hoje

convocados a participar da (re)introdução do Português como língua de escolarização são solidários com essa política linguística, o que certamente impacta os resultados do próprio ensino de português.

Além disso, as crianças e os jovens que frequentam a escola pertencem ainda a uma geração diferente. Pesquisas do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2003) revelam que para a maioria dos estudantes o português é a terceira ou quarta língua a ser aprendida. Para os alunos cuja Língua Materna (LM) não é o tétum é necessário que eles o aprendam primeiro, isto é, um aluno aprende a sua língua materna com a família, depois o tétum, se não é a sua LM, e, depois, o português. Os alunos que ainda estão no sistema educativo e que iniciaram a sua escolaridade antes de 1998 também aprenderam a língua Indonésia.

O fato de dar aulas para alunos falantes de outras línguas, com pouco ou nenhum domínio do português, também deve exercer pressão sobre os professores. Nos distritos mais distantes da capital Díli, onde não se fala nem tétum nem português, é provável que os professores optem por utilizar a língua materna local, considerando que as próprias crianças não têm contato com aquelas duas línguas.

O atual governo reconhece a dificuldade que as crianças dos distritos fora de Díli enfrentam ao iniciar seus estudos em língua portuguesa e tétum, e por esse motivo, o governo criou em abril de 2012, o “Programa das Línguas maternas”. O projeto contempla os usos das línguas maternas nas escolas dos distritos com o objetivo de reduzir o analfabetismo e a evasão escolar nas séries iniciais do ensino básico, permitindo que as crianças sintam-se motivadas a continuar seus estudos.

Ao divulgar o projeto, Ruak, atualmente, como primeiro-ministro de Timor-Leste, demonstrou acreditar que o fato das crianças não dominarem a língua de escolarização contribui para o insucesso do ensino-aprendizagem no ensino básico.

As crianças que não falam outra língua senão a língua materna, têm demasiada informação para absorver e têm demonstrado dificuldades de aprendizagem. Em nove anos de escolaridade obrigatória, os alunos durante os primeiros quatro anos ainda não conseguem escrever! Este é um problema grave no nosso sistema de ensino e temos que o resolver. (RUAK, 2012 *apud* PORTA VOZ OFICIAL DO GOVERNO DE TIMOR-LESTE).

O posicionamento de Ruak é um reflexo do que descrevemos acima. Por mais que os professores tenham uma formação em língua portuguesa, a realidade que irão enfrentar em seus distritos não permite que em suas práticas de ensino usem o português como língua de acesso ao conhecimento científico. Conforme Ruak (2012), o que acontece efetivamente é que o ensino em língua portuguesa, pelo menos nas séries iniciais, prejudica a aprendizagem das crianças e pode ser um fator de evasão escolar nas séries primárias. Essas considerações são suficientes para mostrar que há problemáticas que vêm sendo pouco tratadas dentro da política de (re)introdução da língua portuguesa, apesar dos esforços empreendidos para esse fim. Embora a “nação timorense” tenha clamado pelo retorno dessa língua, tornando-a língua oficial, como defendem alguns estudiosos, na prática se adotam outras posturas que não correspondem aos documentos oficiais, como na constituição do país e na Lei de Bases da educação. Essas posturas, ainda que não apareçam nos documentos escritos, estão muito presentes nas salas de aula, na forma de grupos heterogêneos do ponto de vista linguístico, cultural e até mesmo ideológico. A nosso ver, enfrentar essa situação requer não apenas um manejo didático da aula, mas também a abertura de espaços para se discutir as contradições históricas do país e que sejam incorporadas aos projetos de ensino e formação. Dentre as diversas maneiras como isso poderia ser feito, nos focaremos em discutir, especificamente, a amplitude da presença do português e seu grau de aceitação nos ambientes de formação de professores.

2. 5 Os programas de (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste

Grande parte das escolhas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste baseiam-se no documento do Quadro Europeu Comum de Referência – QECR proposto para o ensino de línguas pelo Conselho da Europa (2001). O documento defende que o ensino de línguas deve priorizar o desenvolvimento de competências e estratégias que o aprendente precisa executar para desempenhar com êxito suas atividades nas diversas situações e domínios da vida social. O Quadro Europeu comum de Referência (2001) considera que as atividades linguísticas são inscritas em domínios, os quais didaticamente podem ser classificados em: domínio público, domínio privado, domínio educativo e domínio profissional. Conforme a perspectiva desse

documento, podemos julgar que um indivíduo interage linguisticamente nesses domínios de acordo com a sua necessidade comunicativa.

Vimos que a propagação do português em Timor ocorreu de maneiras diferenciadas em cada um dos domínios caracterizados pelo QECR (2001) de forma que o seu ensino, hoje, teria que levar em consideração tanto a história da língua em cada domínio além da concorrência com outros idiomas. No período da colonização, por exemplo, os domínios em que se podia observar o uso do português estavam ligados à vida pública, mas em outros ambientes sociais o português não parece ter tido tanta interferência. No domínio privado, nas relações familiares e outras práticas sociais, a maioria dos timorenses provavelmente recorria a línguas locais (maternas). Já no domínio profissional, o português era usado, sobretudo, na comunicação entre os comerciantes timorenses e portugueses. No domínio educativo, o português era usado como língua de ensino nas escolas de Timor, que eram pouco numerosas. No período de ditadura indonésia, por sua vez, o bahasa-indonésio foi introduzido forçosamente em todos esses domínios, tendo sua disseminação pelo sistema educativo, o que ocorreu notoriamente na capital do país. Mas até onde se sabe, a respeito dos distritos mais distantes da capital, o uso do bahasa-indonésio também teve pouca penetração.

Nos dias atuais, o português goza de “liberdade” para transitar por todos os domínios sociais de Timor. O idioma tornou-se, atualmente, uma condição para inserir-se em certos ambientes dos domínios profissional e público e, principalmente, no domínio educativo. Ao mesmo tempo, no entanto, a independência trouxe situações novas, como a concorrência com a língua inglesa nos setores administrativos, a concorrência com o próprio bahasa-indonésio na música popular e na televisão, além do contato com as línguas autóctones até hoje faladas nos diversos distritos do país.

Dessa forma, tornou-se necessário criar condições para que o português possa desempenhar as funções atribuídas pela Constituição do país, instaurada em 2002, enquanto língua oficial. Para atender a nova política linguística e criar formas de fomentar o uso da língua portuguesa no território timorense, o governo timorense, nomeadamente o Ministério da Educação e Cultura (MEC), busca apoio de projetos coordenados por agências de cooperações internacionais onde podemos destacar o “Programa de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP)”, um programa de ordem da cooperação portuguesa e o “Programa de Qualificação docente e ensino de Língua Portuguesa (PQLP)”.

O apoio das cooperações internacionais de países lusófonos na promoção do português e na reconstrução do setor educativo justifica-se devido à proibição do idioma no período indonésio, além de o setor educativo ter sido totalmente arrasado no fim da ditadura. De acordo com o documento de avaliação Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) “no setor da educação a situação vivida após a realização do referendo em 1999 é descrita como ‘colapso quase total’: cerca de 90% das escolas e instalações de ensino ficaram destruídas, cerca de 20% dos professores do ensino primário e 80% de professores do ensino pós-primário, maioritariamente não timorenses, abandonaram o país”.

Na verdade, os programas de (re)introdução do português não tratam apenas de (re)introduzir a língua portuguesa enquanto língua de instrução em Timor-Leste, mas de apoiar toda a reconstrução do sistema educativo, principalmente, ao nível da qualificação de recursos humanos. A saída de muitos professores, que em grande parte eram indonésios, deixou o ano letivo prejudicado, logo, as autoridades timorenses tiveram de chamar para exercer funções docentes os antigos regentes escolares que exerceram funções até 1975 e outras pessoas que não tinham diplomas de ensino superior. Esse fato explica a falta de qualificação das pessoas que foram chamadas para substituir os professores indonésios. Foi necessário, então, pensar numa qualificação que contemplasse não só o ensino do português, mas também capacitasse científica e pedagogicamente os timorenses que haviam tornado-se professores em caráter de emergência.

Portanto, o PRLP e o PQLP tomam como prioridade a formação de professores timorenses, a fim de que sejam também fomentadores do uso do português nas escolas e atinjam o maior número de timorenses em todos os distritos – até mesmo aqueles que ainda não conhecem o idioma. Por conta disso, embora a nova política linguística seja nomeada como sendo de “reintrodução”, (outros denominam como restauração, consolidação), nossa posição é de que nenhum desses termos dá conta da situação efetiva do português em Timor, que em muitos contextos está na verdade sendo introduzida, considerando-se a existência de uma nova geração pós-1975, que cresceu durante a ocupação indonésia, e os lugares em que essa língua não atingiu no período colonial português.

3 IMPASSES DA POLÍTICA DE REINTRODUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

Nesta seção, propomo-nos a explorar alguns conceitos teóricos que nos ajudarão a discutir sobre os impasses da política de (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste. Em minha experiência como professora de Língua Portuguesa no curso de formação de professores do Bacharelato Emergencial em Ciências Naturais percebi que muitos impasses encontrados não se relacionavam apenas com questões didáticas (concepções de linguagem e metodologias de ensino) ou linguísticas (maior ou menor domínio da língua portuguesa etc.), mas também com as questões ideológicas que envolvem o projeto de (re)introdução da língua portuguesa enquanto língua de escolarização e enquanto disciplina.

Pensar sobre o ensino-aprendizagem do português em Timor-Leste implica levar em conta que os professores são falantes de línguas diferentes, conforme o distrito de origem; têm graus de domínio variado da língua portuguesa; são professores de áreas diferentes (Biologia, Matemática, Física e Química); apresentam dificuldades não apenas com o idioma em si, mas com os próprios conhecimentos da área específica, e mesmo com questões de letramento acadêmico, já que não têm formação universitária prévia. Além disso, existem aspectos de ordem política: a maioria dos professores escolhidos que dão aulas nas escolas públicas de Timor foram convocados emergencialmente para lecionar com a restauração da independência. Esses professores foram selecionados por terem alguma familiaridade com a língua portuguesa, mas têm opiniões e posicionamentos diferentes em relação à própria proposta de adoção do português enquanto língua de escolarização.

Esses aspectos compõem a complexidade da adoção do português como língua de ensino. Essas questões não são apenas “pano de fundo” das práticas de ensino, mas, pelo contrário, aparecem diretamente em sala de aula, em posicionamentos que desafiam as escolhas didáticas do formador e afetam as aprendizagens dos cursistas.

Acreditamos que o contexto em que se configura o ensino-aprendizagem do português na formação de professores em Timor-Leste precisa ser problematizado não só nas teorias de ensino-aprendizagem como as referidas por Almeida (2011) e Lourenço (2011), que serão apresentadas na próxima seção, e nas demais bibliografias sobre o ensino do Português em Timor-Leste, mas, também, por aportes teóricos que problematizem impasses como os encontrados em minha experiência, que são sinais de questões mais amplas, ainda por resolver, na educação timorese,

ligados às ideologias que definem os posicionamentos dos cursistas e do formador em sala de aula.

Nas próximas subseções trataremos dos conceitos escolhidos para este trabalho como ferramentas teórico-metodológicas, pensando especialmente nas situações encontradas nas aulas de Português do Curso de formação de professores em Timor. Essas noções são as de procedimentos de controle do discurso, Formações Discursivas, interincompreensão, simulacro e o modelo polemológico das apropriações culturais.

3.1 Procedimentos de controle do discurso

Adotamos a premissa de que o discurso não é um elemento transparente, espontâneo e neutro a qualquer ordem. Pelo contrário, ele sofre coerções internas e externas que regulam suas condições de produção e determinam a produção de certos enunciados ao invés de outros. Essas leis são determinadas tanto por fatores externos quanto pelo próprio discurso. As leis do discurso condicionam quem pode falar, o que pode ser dito e os enunciados considerados como válidos na sociedade. Para Foucault (2012), o discurso é o elemento que permite à sociedade se organizar e deter o poder, porém o próprio discurso é o poder, portanto, objeto de desejo.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2012, p.8).

Como foi dito, o discurso é controlado por procedimentos internos e externos. Apresentaremos três procedimentos externos considerados por Foucault (2012) como grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso: 1. A palavra proibida; 2. A segregação da loucura e; 3. A vontade de verdade. A seguir veremos como eles nos ajudam a compreender o discurso de (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste.

A palavra proibida dá conta da interdição de alguns discursos que podem ter valor de tabus na sociedade. Nem todos os discursos são permitidos, como também não são todos os indivíduos

que gozam do privilégio de enunciar. O direito de dizer é limitado, “não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, qualquer um, enfim, não se pode falar qualquer coisa” (FOUCAULT, 2012, p. 9). Um exemplo do procedimento de “interdição” pode ser dado com uma polêmica que aconteceu em Timor-Leste, no ano de 2010, quando ainda estava no país. Uma coleção de livros voltados para as séries iniciais ensinavam sobre o aparelho reprodutor humano, um dos quais apresentava imagens do aparelho reprodutor feminino e masculino de crianças. O assunto presente no livro foi contestado por pais de alunos, que pediram ao Ministério da Educação que proibisse o uso do livro nas escolas, buscando o apoio da Igreja Católica para pressionar o governo. Como se vê, portanto, assuntos como a sexualidade - que, no Brasil, se escolarizaram como “temas transversais” - não é tratado da mesma forma em Timor-Leste: sobre ele parece ter pesado uma “interdição”. Pode-se prever que será difícil torná-lo conhecimento ensinável, inscrevendo-o como parte do discurso pedagógico que circula nas escolas de Timor.

Outro procedimento de controle do discurso é a segregação. Ela diz respeito, *grosso modo*, ao “discurso do louco” ou qualquer discurso compreendido de maneira semelhante - é o discurso não levado a sério, considerado nulo, sem valor social, não tendo verdade nem importância, não tendo valor em relação aos demais discursos que circulam na sociedade. São considerados como ruídos sem sentido. Todavia, o próprio Foucault (2012) afirma que na sociedade atual o discurso do louco tem sido digno de atenção, podendo-se até mesmo observar “a palavra do louco, naquilo que nós mesmos articulamos, no distúrbio minúsculo por onde aquilo que dizemos nos escapa” (FOUCAULT, 2012, p. 12). A segregação, longe de querer apagar o discurso do louco, procura contê-lo: o discurso segregado não é aquele que não pode ser dito; é aquele que pode ser repetido à vontade, justamente porque não apresenta valor algum. A retenção do discurso acontece por meio de instituições que se arvoram do poder para tal ação.

A vontade de verdade, por fim, é um procedimento de exclusão que delinea a vontade de saber. É uma separação historicamente constituída, que institui valor a um discurso como verdadeiro, pelo qual se deve respeitar e submeter-se. A vontade de verdade, assim como a segregação da loucura, sustenta-se sobre um suporte institucional que determina o modo pelo qual o saber é aplicado, como é valorizado, distribuído, repartido e atribuído em uma sociedade. Foucault (2012) julga que a vontade de verdade, apoiada em um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e um poder de coerção.

Estes três procedimentos ajudam-nos a compreender alguns aspectos do discurso da própria política de (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste. Vejamos, como exemplo, o discurso presente no e-mail escrito por Isabel Feijó⁵ ao diretor do noticiário “Portuguese News Network (PNN)” e publicado no blog do mesmo noticiário, contestando os argumentos presentes em um artigo intitulado “Timor-Leste: a Língua Portuguesa em dúvida”, publicado por esse noticiário.

Dizer que a manutenção do português como língua oficial de Timor-Leste tem vindo a ser questionada “nos últimos meses” por “várias vozes” é incorrecto. Não houve, em meses recentes, declarações nesse sentido por figuras da sociedade timorense.[...] Também não é correcto dizer que o Representante Especial Adjunto do Secretário-Geral da ONU em Timor-Leste, Finn Reske-Nielsen, “questionou, de forma aberta, o uso da língua portuguesa em Timor-Leste” numa conferência internacional em Díli.[...] Quanto à Sra. KirstySword-Gusmão, é igualmente incorrecto afirmar que “tem usado como estratégia para a defesa do Tétum o ataque à língua lusa”, uma estratégia que o autor do artigo qualifica de “perigosa”.[...] Dito isto, a questão do português em Timor-Leste, seja qual for o modo como for apresentada – reintrodução, consolidação, manutenção – é suficientemente importante para merecer um tratamento ponderado e rigoroso. Nesse sentido, sugere-se à PNN, enquanto agência noticiosa independente, generalista, e de difusão global em língua portuguesa, a realização de um trabalho de investigação jornalística sério e imparcial acerca da situação das línguas em Timor-Leste (FEIJÓ, 2010. Grifos meu).

Nesses trechos observa-se, em primeiro lugar, que o artigo da PNN fez circular enunciados que destoam do discurso dominante a respeito da língua portuguesa em Timor. A resposta de Isabel Feijó mostra que esses enunciados disparam alguns procedimentos de controle, neste caso a tentativa de exclusão de qualquer enunciado que não corresponda ao discurso que fomenta a (re)introdução do português em Timor-Leste. Nesse trecho a pesquisadora afirma que são falsas e sem fundamentação as informações presentes no artigo, declarando que o status de língua oficial do português em Timor-Leste tem sido questionado por “várias vozes” da sociedade timorense, entre elas, Kirsty Gusmão, esposa de Xanana Gusmão, ex-presidente e atual primeiro-ministro de Timor.

Sem entrar em detalhes, Feijó destaca que não importa a denominação que se aplica à promoção do português em Timor; a questão do português em Timor-Leste deve ser tratada como

⁵ A professora Isabel Feijó (cidadã portuguesa) trabalhou em Timor-Leste como coordenadora do projeto de formação de tradutores e de intérpretes para as instituições da Justiça em Timor-Leste em 2004-2005, e, também foi membro do grupo de avaliação da situação linguística e das necessidades de tradução e interpretação na administração pública de Timor-Leste entre Outubro-Dezembro de 2008.

importante. Ao terminar suas contra argumentações, a pesquisadora insinua à direção do noticiário que o artigo publicado não contém informações sérias e imparciais. Esses termos usados por Feijó vão ao encontro do que afirma Foucault (2012), quando diz que toda sociedade controla, seleciona e organiza a produção dos discursos através de procedimentos que limitam quem tem o direito de enunciar. Neste caso, não se propõe proibir a veiculação de opiniões diferentes (interdição), mas também não se deixa de “levar a sério” as palavras da PNN (segregação): trata-se de uma tentativa de mostrar que elas são “falsas”, portanto um exemplo do procedimento que Foucault chama de “vontade de verdade”.

A vontade de verdade é uma forma de preservar o poder do discurso daqueles que o exercem, como no exemplo citado. É o próprio desejo de manter o discurso como verdadeiro e no poder, julgando-o como discurso que carrega o saber que é necessário a sociedade conhecer. A vontade de verdade exerce sobre os outros discursos um poder de coerção para que seu discurso se mantenha como verdadeiro.

Outro exemplo em que se aplica o procedimento de “vontade de verdade” nos discursos que valorizam a (re)introdução do português em Timor pode ser visto no trecho seguinte, de Felgueiras⁶ (2001), onde ele afirma que

uma língua que foi banida ostensivamente durante 20 anos, proibida nas escolas e que se apresenta viçosa logo a seguir à libertação, mostra que estava mesmo com profundas raízes nos valores culturais mais sagrados deste povo. [...] a experiência de ensinar língua portuguesa, mais abertamente, mas ainda discreta, anos antes do referendo, veio demonstrar vigorosamente que a semente da língua portuguesa esperava no coração do povo, das crianças e dos jovens o momento para germinar (FELGUEIRAS, 2001, p.49. Grifos meus).

A materialidade linguística desse trecho revela os procedimentos de controle utilizados nos discursos. Termos tais como “se apresenta viçosa logo a seguir à libertação” denunciam o procedimento da “vontade de verdade”: afirmar e manter como único e verdadeiro discurso aquele que assegura que a língua portuguesa sempre foi a língua desejada pela população timorense. Neste caso é mais fácil notar que o foco do discurso é tão-somente estabelecer estas afirmações como verdadeiras, e não demonstrar a sua validade com argumentações mais acuradas. De forma

⁶ Assim como Ruak, o Pe. Felgueiras não é um pesquisador da área, mas seu relato sobre a história de Timor no período da ditadura indonésia, ganha espaço acadêmico sendo utilizado por muitos pesquisadores como referencial bibliográfico.

semelhante, os termos usados por Feijó, no trecho mencionado acima, “[...] a questão do português em Timor-Leste é suficientemente importante [...]”, evidenciam que o discurso da política de (re)introdução da língua portuguesa deve ser respeitado como o discurso que foi consolidado pela história de Timor como verdadeiro, tendo valor institucional. Note-se ainda que a “vontade de verdade” pressupõe uma noção relativa de verdade, ou seja: uma “verdade” como a de Ruak (2001), que afirma que apenas 5% da população timorense falava português no período de colônia portuguesa, não afeta, necessariamente, a verdade do discurso político defendido por Felgueiras (2001), que afirma que a língua “se encontra viçosa após a libertação”. Da mesma forma, o fato de que a nova geração de Timor, pós-1975, não possui um valor de identidade com a língua portuguesa (uma possível “verdade”), não afeta a vontade de verdade do discurso que afirma que a língua portuguesa tem uma aceitação homogênea em Timor, por exemplo, na frase “a semente da língua portuguesa esperava no coração do povo, das crianças e dos jovens o momento para germinar”. Uma explicação para isso seria que esses enunciados pertencem a campos discursivos diferentes (o das ciências, o da política) e a formações discursivas distintas.

Esses dados apontam para a existência de um “sistema” ou uma “ordem” em que os enunciados sobre a aceitação e a amplitude do português em Timor-Leste se homogeneízam, rejeitando quase automaticamente a possibilidade de outros enunciados que contrastem com essas posições. Nesse sentido, por exemplo, dizer que a língua portuguesa não alcança ou nunca alcançou a todos os cidadãos de Timor parece funcionar como discurso “falso”, isto é, como um enunciado que está fora da vontade de verdade do discurso que defende a política de (re)introdução do português em Timor. É rejeitado (não proibido, nem ignorado) qualquer enunciado que ponha em questão a utilização do português no cotidiano da sociedade timorense.

Os procedimentos de controle do discurso definidos acima se cruzam e se completam, e ajudam a manter a ordem e o poder do discurso de (re)introdução do português em Timor, determinando o que pode ser dito e quem detém o poder de enunciar, conforme escreve Foucault (2012) “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo. Mais precisamente, nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes)” (p.35).

O professor estrangeiro que vai a Timor-Leste lecionar Língua Portuguesa na formação de professores daquele país enquadra-se, de um modo ou de outro, nesse discurso, já que se trata do

discurso do Estado, que sustenta as próprias políticas de formação de professores no país e as cooperações internacionais. Os professores timorenses, por sua vez, reconhecem o professor formador como um representante do governo, conseqüentemente um fomentador do discurso da política de (re)introdução da língua portuguesa, podendo colocar-se numa posição parecida ou não, respondendo às propostas de formação com o mesmo “discurso oficial”.

3. 2 A forma-sujeito do discurso e as Formações Discursivas (FD)

Segundo Pêcheux (1988), a ideologia recruta sujeitos entre os indivíduos, “interpelando-os” a ocuparem uma forma-sujeito, ou seja, a ocupar um lugar no mundo que lhes permitirá enunciar e tornarem-se sujeitos-falantes de seu discurso. Dito de outra forma, não existe sujeito fora de uma Formação Discursiva (FD); pelo contrário, o indivíduo é interpelado pela ideologia e instado a integrar-se em uma formação discursiva.

A uma determinada formação discursiva corresponde, para Pêcheux, uma forma-sujeito, isto é, um caráter, uma “maneira de ser”, um conjunto de opiniões etc. O cursista timorense e o formador brasileiro que estão inseridos no curso de formação de professores assumem-se como sujeitos para tornarem-se enunciadore de seu discurso (no que se incluem as formas de ensinar, a seleção de conteúdos percebidos como “verdadeiros” e relevantes etc.). Isso implica dizer que estão inseridos em formações discursivas. Cabe-nos refletir se ambos ocupam a mesma forma-sujeito ao enunciar, ou seja, se se constituem como sujeitos pela mesma ideologia.

Pêcheux (1988) define a acomodação em uma formação discursiva de assujeitamento do sujeito, a qual acontece de forma inconsciente, porém autônoma, pois o sujeito se identifica com a formação discursiva que o domina e que o constitui. A formação discursiva determina o que pode ser dito ou não, ou seja, o sujeito só enuncia e compreende o que lhe é dito por categorias semânticas determinadas pela formação discursiva em que está inserido, onde se inscreve uma ideologia, ao mesmo tempo em que deixa de perceber que o que diz é suscetível a essas coerções ou “procedimentos de controle”, nos termos de Foucault.

Como postula Pêcheux (1988), a ideologia e o lugar sócio-histórico condicionam os efeitos de sentido que um enunciado pode produzir em seus enunciadore.

[...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). [...] *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (PÊCHEUX, 1988. p.160. grifos do autor).

É no espaço de reformulação-paráfrase de uma formação discursiva que se constitui o sentido dos enunciados. Assim, o sentido é considerado como pertencente à discursividade e não apenas ao material linguístico ou à vontade do enunciador. Não se trata de uma relação direta entre significante e significado, mas cada formação discursiva atribui um sentido ao significante a partir do “processo discursivo que designa o sistema de relações de substituição, paráfrases sinónímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, p. 161). Por exemplo, o enunciado “a língua portuguesa é símbolo nacional do povo de Timor-Leste”, dito por um porta-voz do governo de Timor, dito por um professor estrangeiro que acabou de chegar ao país, ou dito por um professor timorense que acabou de chegar à capital para participar de um curso de formação ministrado por brasileiros e portugueses, só terá significações comuns a esses sujeitos se todos participarem da mesma formação discursiva. Caso contrário, se se constituírem como sujeitos por formações discursivas diferentes, cada um parafraseará o enunciado a partir do sentido que sua formação discursiva permite atribuir ao enunciado.

No ensino-aprendizagem, a formação discursiva em que se inserem professor e alunos condiciona a maneira de se “traduzir” o papel de ensinar e aprender, a maneira de ser e de se posicionar sobre os objetos de ensino, a elaboração das atividades e os saberes que eles precisam ensinar e aprender. O sentido que eles atribuem a esses elementos de ensino-aprendizagem está inscrito na ideologia que os constitui como sujeitos. Portanto, quando o aluno não consegue compreender o que professor ensina, não se trata apenas de dificuldades “cognitivas” – fragilidade de uma determinada competência ou falta de conhecimento necessário para realizar uma operação; trata-se, também, de uma questão “ideológica”. A diferença entre as duas coisas é que uma questão “cognitiva” pode ser resolvida pelo aluno, com auxílio do professor, de forma relativamente objetiva (por meio de explicações, exemplos, exercícios etc.); uma questão

“ideológica”, no sentido em que estamos tratando, não. Podemos citar como exemplo, novamente, o caso do ensino do aparelho reprodutor humano nas séries iniciais das escolas de Timor-Leste, que não deixa de envolver conhecimentos relacionados à disciplina Biologia. Para a escola (isto é, para uma determinada FD), trata-se de um conhecimento que precisa ser ensinado desde as séries iniciais; já os pais (dentro de outra FD) não o compreendem como um saber necessário aos seus filhos. Essa incompreensão é de ordem ideológica: o enunciado a respeito do aparelho reprodutor não está no plano do “explicável” ou “não explicável”, mas no do “aceitável” ou “inaceitável”.

Compreendemos que boa parte dos discursos de defesa da política de (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste acomodam-se em uma formação discursiva, que neste trabalho chamaremos de FD-1. Já vimos que esses discursos são semelhantes do ponto de vista dos postulados que apresentam, da “vontade de verdade” que os rege. Não se trata de um “discurso” combinado entre as partes, mas de uma convicção que cada um pressente como sua própria, embora seja semelhante à de outros. Porém, não sabemos se o cursista, que frequenta o Curso de formação de professores do PQLP, tendo que sair do seu distrito para ir a Díli, formar-se numa licenciatura em língua portuguesa, ocupa a mesma forma-sujeito da FD-1. Ainda que os cursistas produzam “o mesmo” discurso, aparentemente estando de acordo com a política linguística vigente, não se sabe ao certo se o que eles dizem é de fato “o mesmo”, caso se constituam como sujeitos por outra ideologia, como veremos mais adiante.

As formações discursivas em relação interdiscursiva reconhecem a si mesmas através do estranhamento com o “Outro”. Quando o discurso não causa nenhum estranhamento, é porque os sujeitos se identificam numa mesma formação discursiva, como se o sujeito se identificasse consigo mesmo, e é nesse reconhecimento que ele se “esquece”⁷ das determinações que o fizeram ocupar tal forma-sujeito. Os sujeitos dominados por uma mesma formação discursiva se reconhecem entre si como espelhos uns dos outros. Logo, a identificação do sujeito consigo mesmo é simultaneamente uma identificação com o outro que ocupa a mesma forma-sujeito. Dessa forma, os interlocutores de uma mesma formação discursiva estabelecem o mesmo movimento tanto quando falam, quanto quando ouvem “como se eu que falo estivesse no lugar onde alguém me escuta [...] de modo a não haver mais demarcação entre o que é dito e aquilo a propósito do que isso é dito” (PÊCHEUX, 1988, p.168).

⁷ Conceito postulado por Pêcheux (1998) que afirma que o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o identifica com a formação discursiva que o domina.

Vemos surgir entre os interlocutores uma cumplicidade como condição para a existência de um sentido do enunciado, criando-se um caráter de intersubjetividade, como se existisse a possibilidade de o interlocutor pensar em seu lugar. Em síntese, para os sujeitos que ocupam a mesma formação discursiva que defende a necessidade da difusão da língua portuguesa em Timor-Leste, a sua importância para a construção de uma identidade nacional deve parecer evidente – ela é objeto de uma “vontade de verdade”, nos termos de Foucault. Aos que compartilham posições semelhantes, que ocupam uma mesma forma-sujeito no interior de uma mesma formação discursiva, cria-se um efeito de compreensão mútua, de consenso, que faz parecer “falsa” toda afirmação que ameace os enunciados desta formação discursiva.

Mas, nas aulas de Língua Portuguesa para os professores timorenses, as dificuldades de aprendizagem deles parecem testemunhar um silêncio, uma dificuldade de compreensão, de se estabelecer metas comuns. Questionamo-nos, então, em que medida se pode considerar que os cursistas, especialmente aqueles vindos do interior, falantes de outras línguas, não tendo muita afinidade com a cultura lusófona, participam da mesma formação discursiva em que o formador se insere enquanto agente da política de (re)introdução do português em Timor. E, em caso negativo, quais são as consequências quando ambos se envolvem no mesmo projeto de formação.

3.3 Interincompreensão e simulacro: o que eu digo e o que é entendido

Mainueneau (2008) acrescenta às discussões de Foucault e Pêcheux os conceitos de “campo discursivo” e “espaço discursivo”, articulados com a noção de universo discursivo. No interior do campo discursivo constitui-se um discurso onde diversas formações discursivas se encontram em concorrência por ocuparem a mesma função social, discutindo as mesmas questões e muitas vezes se definindo pelas diferenças mútuas que estabelecem. O espaço discursivo é o recorte das formações discursivas que serão postas em relação a partir de critérios que o analista julga relevantes.

Em Timor-Leste, a política de (re)introdução da língua portuguesa é considerada por nós, o campo discursivo onde se evidencia, principalmente, a FD-1 que acomoda o discurso em defesa da (re)introdução da língua portuguesa em Timor. Já o espaço discursivo é a rede de interação semântica da FD-1 com seu interdiscurso, ou seja, as formações discursivas dos cursistas. Pode-se

dizer, no entanto, que quando os professores timorenses são chamados a entrar no campo discursivo da política de (re)introdução da língua portuguesa em Timor (quando são chamados para participar de um curso de formação, dentro de um projeto político de reconstrução do sistema educacional do país), torna-se necessário (por força da instituição) falar sobre certos assuntos (os papéis sociais do homem e da mulher, a teoria da evolução etc.), mas não sabemos ao certo se, falando dessas mesmas coisas da mesma maneira, todos estão realmente atribuindo o mesmo sentido ao que é dito.

Em outras palavras, quando os interlocutores não se encontram na mesma formação discursiva, é possível que a relação discursiva entre eles aconteça num processo de tradução/interpretação no qual uma formação discursiva constitui seu “Outro” pelo avesso. Isso ocorre porque cada formação discursiva tem uma maneira própria de interpretar seu Outro a partir das categorias de registro de seu próprio sistema, com suas próprias palavras. Para Maingueneau (2008), as regras de restrições semânticas funcionam como um filtro que permite separar certos enunciados do conjunto de enunciados possíveis dentro daquela formação discursiva, causando o estranhamento: “esses enunciados têm um ‘direito’ e um ‘avesso’ na medida em que estão voltados para a rejeição do discurso de seu outro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 38). Dessa forma, o discurso do “Outro” é apreendido pelas categorias de valores do Mesmo.

A esse fenômeno de tradução/interpretação Maingueneau chamou de interincompreensão regrada:

[...] o caráter constitutivo da relação interdiscursiva faz a interação semântica entre os discursos parecer um processo de tradução, de interincompreensão regulada. Cada um introduz o seu Outro em seu fechamento, traduzindo seus enunciados nas categorias do Mesmo e, assim, sua relação com esse Outro se dá sempre sob a forma do ‘simulacro’ que dele constrói (MAINGUENEAU, 2008, p.21).

Portanto, é impossível compreender o Outro estando em formações discursivas opostas. O que sempre se terá é um simulacro, ou seja, uma representação imperfeita do discurso do Outro através do processo de intercompreensão regido pelas categorias semânticas da própria formação discursiva em que o sujeito se inscreve e utiliza para traduzir o discurso do Outro.

Na atual política linguística de Timor-Leste, hipotetizamos que o fenômeno de interincompreensão ocorre na relação interdiscursiva da FD-1 e das formações discursivas dos cursistas, que podem ser descritas a partir das “dificuldades de compreensão” discursivas nas

aulas de Português do Curso de formação de professores. Podemos dizer que mesmo que os cursistas aparentemente concordem com as políticas de formação dirigidas a eles, só podem compreender essas políticas por meio das restrições semânticas de suas formações discursivas. E sabe-se pouco sobre as categorias semânticas, sobre as formas de pensar, as posições ideológicas dessas outras FDs – mesmo porque elas não têm espaço nos meios de divulgação e produção de conhecimento (imprensa, legislação, Universidade etc.).

Em outras palavras, a FD-1, que acomoda o discurso da política de (re)introdução da língua portuguesa em Timor, em contato com seu interdiscurso produz simulacros, mas alguns simulacros, neste caso, não são produzidos por uma polêmica declarada, como define Maingueneau (2008), e sim por uma polêmica “silenciosa” – já que os cursistas dificilmente confrontavam o formador ou a proposta do curso de formação, ainda que em muitas ocasiões fosse possível perceber seu estranhamento ou resistência durante as aulas, como veremos na seção de análise dos dados.

Diante de uma formação discursiva antagônica, o discurso tem as opções de recusá-lo totalmente, através da exclusão polêmica simples, ou de tentar incorporá-lo em sua grade semântica, através da integração do discurso do outro. Em ambos os casos o discurso estará recusando ou integrando o simulacro do Outro.

A opção por integrar o discurso do Outro na grade semântica do Mesmo é uma maneira de evitar a polêmica simples, pois, segundo Maingueneau (2008), “o ideal é fazer do discurso do Outro um componente entre outro de uma ‘Ordem’” (p.104), de tal forma que esse não ocupe um lugar de monopólio. Consideramos que esse fenômeno acontece nas aulas de Português do Curso de formação de professores. Os professores timorenses não se opõem em participar das aulas curso de formação de professores em língua portuguesa – pelo contrário, tentam integrar o discurso da política de (re)introdução da língua portuguesa em sua formação discursiva, evitando assim a polêmica declarada, o confronto, conforme Maingueneau (2008).

Podemos dar um exemplo. Quando perguntávamos a um cursista o que o motivava a estudar português, a resposta sempre era “a língua portuguesa é língua oficial do país, conforme está no art. 13 da constituição”. Esse enunciado presente no discurso da FD-1, ao tentar integrá-lo em sua formação discursiva, o cursista certamente parafraseará esse enunciado não atribuindo necessariamente, o mesmo sentido que possuía na FD-1. Há uma tentativa de colocá-lo numa ordem de estabilidade dentro de seu próprio discurso, mas ao fazer isso, os sujeitos aplicam

“maneiras de fazer” que são próprias de sua formação discursiva. A ocorrência desse enunciado nessa situação, portanto, mostra o poder do qual o discurso da (re)introdução da língua portuguesa está imbuído, ao mesmo tempo em que impede a enunciação mais explícita de outras motivações para aprender a língua, ou mesmo de posições diferentes em relação à política linguística e ao propósito de se estar participando do curso. O discurso da política de (re)introdução da língua portuguesa, portanto, é integrado apenas como seu simulacro. Como afirma Maingueneau (2008), o discurso jamais poderá ser integrado perfeitamente, pois ele mesmo “se expulsa por si próprio, pelo simples fato de que se alimenta de um universo semântico incompatível com o da enunciação que o envolve” (p.108).

3.4 Modelo polemológico das apropriações culturais - o que os usuários consumidores fabricam com o discurso do outro?

Certeau (2012), em seu modelo polemológico das apropriações culturais, trata de como os indivíduos lidam com os conflitos de cultura, visto que ela “articula conflitos e volta e meia legitima, desloca a razão do mais forte. Ela desenvolve elementos de tensões, e muitas vezes de violências, a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários” (p. 44-45).

Nesse modelo evidencia-se a oposição entre dois grupos de força, definidos como o “forte” e o “fraco”. Nos termos de Certeau, ao “fraco” não se associa necessariamente a passividade, mas a impossibilidade de ter um lugar próprio. Essa relação “forte/fraco” pode ser articulada com a noção de formações discursivas em concorrência e que disputam, num mesmo campo discursivo, sua legitimação pelo poder, mas em condições desiguais.

O grupo caracterizado por Certeau (2012) como “forte” possui um lugar próprio no tempo e no espaço, que é garantido pela “estratégia”: “A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (p.93. Grifos do autor).

Mais adiante esse mesmo autor define “estratégia” como

o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar

capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico (CERTEAU, 2012, p.99).

O que podemos depreender desse conceito é que a “estratégia” está do lado daquele que consegue organizar um lugar próprio de onde poderá definir as regras do jogo, instituir a ordem que servirá à sociedade em geral. As estratégias delimitam um espaço, têm seu lugar pré-estabelecido. Logo, definem aquele que no campo das relações de força está do lado dominante.

Em oposição à “estratégia”, a “tática” está do lado do “fraco”. O grupo “fraco” é determinado pela falta de um lugar próprio, pré-estabelecido, em que possa atuar e definir suas regras sobre determinada ordem. Pelo contrário, a “tática” só consegue atuar no lugar que é do outro. Não existe uma fronteira que distingue o seu lugar e o do outro com visibilidade. A “tática” não tem uma ordem ideológica que agrupa seus indivíduos, mas atua de forma individual, enquanto a estratégia é do campo das organizações, assentando-se em uma ideologia visível.

Certeau (2012) usa os termos fabricantes e usuário ao fazer uma oposição entre o grupo “forte” e o grupo “fraco”. O grupo “forte” ocupa e dissemina o sistema de produção, feita de forma racionalizada, centralizada e audível. Porém, existe outro tipo de fabricação, mas escondida, qualificada de consumo, destinada aos usuários dos produtos fabricados pelo grupo “forte”. Os usuários consomem os produtos impostos pela ordem dominante, mas, ao consumi-los empregam outras funções que não são necessariamente, os definidos pelo espaço de produção. São maneiras de fazer que constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2012, p.41).

Segundo Certeau (2012), o que os produtos fabricados pela ordem social como modo cultural e o que sua presença e circulação representam para quem os fabricou não indicam o que ela representa para seus usuários; de forma semelhante ao que acontece com o discurso, o sentido que o enunciador aplica a seu discurso não tem a garantia que será o mesmo aplicado por seu enunciatário. “É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de utilização” (p. 40).

Certeau acrescenta à discussão o que observou da colonização espanhola:

[...] o espetacular sucesso da colonização espanhola no seio das etnias indígenas foi o alterado pelo que dela se fazia: mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes esses indígenas usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores. Faziam com elas outras coisas: subvertiam-nas a partir de dentro – não rejeitando-as ou transformando-as, mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização da qual não podiam fugir. Eles metaforizavam a ordem dominante: *faziam-na funcionar em outro registro*. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificam-no sem deixá-lo. Procedimentos de consumo conservam a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante (CERTEAU, 1999, p. 95. Grifos meus).

A maioria das ordens culturais impostas a uma sociedade acontece pela força ou pela sedução. O que Certeau destaca é que não importa como essa ordem é inserida no cotidiano dos usuários: qualquer que seja a maneira, ela não é rejeitada. No caso de Timor, observa-se que a (re)introdução do português, principalmente no setor educativo, foi introduzida pela sedução quando se promulga o discurso segundo o qual o idioma faz parte dos valores culturais, é símbolo da resistência nacional e a língua de ascensão cultural.

Por ora é interessante destacar também, quando Certeau chama a atenção para a metaforização da ordem dominante, que ‘os índios faziam-na funcionar em outro registro’. Podemos associar o termo ‘outro registro’ com o conceito de formação discursiva já apresentado. Conforme Pêcheux (1988), cada formação discursiva tem sua maneira particular de dar sentido ao discurso: “Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (p.161). Fazer funcionar em outro registro seria fazer funcionar conforme sua formação discursiva permite “traduzir” o que lhe está sendo dito. Aqui é válido relacionar as palavras de Certeau ao conceito de interincompreensão regrada, visto que cada um traduz o outro dentro das categorias semânticas de sua formação discursiva.

Os conceitos de “estratégia” e “tática” podem ser mobilizados para compreendermos o contexto da nossa pesquisa. Timor-Leste é um país que, pelo seu momento histórico, está construindo e estruturando suas instituições. Pode-se pensar nessa situação, em linhas gerais, como um trabalho de construção de estratégias, de “lugares próprios” que incluem desde escrever a constituição e as leis, estruturar os poderes (executivo, legislativo e judiciário), construir infraestrutura física como escolas, estradas; formar quadros para administração, educação etc.; construir uma identidade nacional ou um sentimento de pertença que diga quem é o povo timorense.

A nova política linguística de Timor-Leste está trabalhando para construir um lugar próprio, um corpo de estratégias à língua portuguesa: ser uma língua de identidade nacional e cultural para o cidadão timorense, organizando-se ideologicamente, elaborando uma política educacional que marque seu lugar próprio por um período de tempo-espço. Essa busca por um lugar próprio tem um exemplo claro na elaboração nos investimentos que o governo timorense dedica na promoção da língua portuguesa no país.

Nesse cenário, frente às políticas que estão sendo executadas pelo governo, os professores timorenses que participam do curso de formação compõem o grupo “fraco”: aqueles que não possuem um lugar próprio, mas atuam no campo que é determinado pelo “forte”. Uma ilustração dessa condição é a própria organização do curso de formação de professores, realizado pelo governo timorense juntamente com as cooperações portuguesa e brasileira. O curso de formação de responsabilidade da cooperação brasileira foi ofertado na capital Díli, na época em que participei como formadora, cabendo aos professores timorenses se deslocarem de seus distritos e residirem por seis meses na capital, recebendo uma bolsa do governo para despesas e acomodação. Os professores timorenses haviam solicitado ao Ministério da Educação a mudança do curso para os distritos, mas esse pedido foi recusado pela própria cooperação brasileira, devido ao difícil acesso aos distritos e as dificuldades de infraestrutura para manter um curso nesses lugares.

Aos professores timorenses, em todo caso, resta a opção de agir no lugar que é demarcado pelo grupo “forte”, mas reorganizando-o, tirando proveito conforme determinam suas próprias categorias. Assim, por exemplo, os professores timorenses não se recusaram a se deslocar de seus distritos para fazer o curso em Díli, mas o conceito de Certeau mostra que o fato de os professores aceitarem essas propostas não quer dizer que eles fossem solidários com ela. O mesmo pode ser dito em relação à própria língua portuguesa – para os professores timorenses, ela também é um “espaço do outro”, e na atual conjuntura, um espaço imbuído de poder. Requisita-se ao professor timorense que dê aulas nessa “língua do outro” que é o português; indiretamente requisita-se dos alunos que aprendam, também, numa “língua do outro”. O fato sabido é que os professores timorenses frequentaram o curso, mas não se sabe se eles realmente estão dando aulas em português nos distritos, e mesmo que estejam, não se sabe como estão fazendo isso. Durante os dois semestres em que atuei no país, foi possível recolher indícios que levantam questionamentos sobre como, de fato, tem sido o ensino nas escolas dos distritos de Timor-Leste.

A guisa de conclusão, a formação de professores no contexto da (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste pode ser pensada em termos de uma formação discursiva que, ao tentar incorporar os professores como seus sujeitos, defronta-se com o interdiscurso, que põem em polos diferentes os agentes fomentadores da política de (re)introdução da língua portuguesa e os professores timorenses. Estes não estão organizados por uma ideologia visível, não se tem a construção de um “lugar próprio” por meio de estratégias que permitam lidar com a nova ordem imposta. Pelo contrário, agem de forma dispersa, cada um a sua maneira, agindo taticamente, reinventando o cotidiano de sala de aula. Diante desses posicionamentos, podemos afirmar que, nas aulas do curso de formação, as propostas de ensino (objetos, saberes, metodologia etc.) são “filtradas” pelas apropriações polemológicas dos usuários, num contexto cuja complexidade ainda foi pouco explorada.

4 A POLÍTICA DE REINTRODUÇÃO DO PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE NUMA PERSPECTIVA ACADÊMICA

O retorno da língua portuguesa no cenário timorense foi uma decisão de ordem política concomitante com o processo de restauração da independência de Timor-Leste. Não se teve, por parte daqueles que proclamaram a independência, a elaboração de um plano estratégico para que essa (re)introdução fosse feita considerando as peculiaridades da presença do português em Timor. Em caráter de urgência, o governo timorense aceitou a ajuda de várias ONGs e agências de cooperações internacionais que estivessem dispostas a apoiar a reconstrução do país, um projeto no qual se incluiu a política de difundir a língua portuguesa em Timor-Leste. O sistema educativo foi tido como a melhor maneira de começar o processo de (re)introdução, porém, na experiência que tive ensinando a disciplina de Língua Portuguesa na formação de professores em Timor, pude perceber que até aquele momento não se tinha definido com clareza os objetivos e metas a seguir. Cada agência de cooperação tinha seu planejamento, mas não necessariamente no mesmo percurso que as demais.

Atualmente, linguistas e historiadores dedicam-se a investigar os desafios e impactos que a política de (re)introdução da língua portuguesa tem enfrentado em Timor-Leste, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem do Português. No entanto, a bibliografia nessa área ainda é muito reduzida, ficando restrita, principalmente, a dissertações de mestrado e teses de doutorado de professores portugueses e brasileiros que estiveram em Timor-Leste por meio de alguma agência de cooperação. As pesquisas feitas por timorenses também se restringem a trabalhos acadêmicos de conclusão de curso realizados como bolsistas no Brasil ou em Portugal, alguns na Universidade Timor Lorosa'e, em Timor-Leste. Todos esses trabalhos de alguma forma buscam investigar os efeitos da (re)introdução do português em seu caráter linguístico, político e social no que diz respeito à identidade, ensino e cultura.

Nesta seção, com o intuito de discutir como a (re)introdução do português em Timor-Leste vem sendo colocada no âmbito da pesquisa universitária, selecionamos quatro trabalhos de dissertação de mestrado, sendo dois deles feitos por pesquisadores portugueses, Almeida (2011) e Lourenço (2011); um de autoria de um pesquisador brasileiro, Albuquerque (2011); e um de autoria de uma timorense, Neves (2011). Além disso, incluímos também o relatório de avaliação do PRLP 2003/2009 elaborado pelo Instituto de Apoio e desenvolvimento (IPAD) da cooperação

portuguesa, uma vez que se trata de um documento de caráter científico que faz um levantamento detalhado de como vem sendo realizada a (re)introdução do português em Timor-Leste e da contribuição da cooperação portuguesa nesse processo. Esses trabalhos constituem um panorama das discussões que são abordadas quando se trata da nova política linguística de Timor-Leste e o ensino do Português.

Almeida (2011) apresenta em sua dissertação⁸, os resultados de uma investigação realizada em maio de 2008, com 50 alunos do 3º ano do ensino pré-secundário (correspondente ao Fundamental/9) numa escola da cidade de Los Palos, capital do distrito Lautém. O objetivo da pesquisa era investigar o papel da língua portuguesa para o público timorense não adulto. A pesquisa teve como base teórica aportes da Didática das Línguas e baseou-se numa metodologia interpretativista a partir da análise de questionários feitos aos alunos.

Os resultados da pesquisa de Almeida (2011) apontam que “a língua portuguesa chegou aos jovens através da escola. [...] com um papel central na sua aprendizagem. Salvo raras exceções, não foi a família que ensinou o português, que fora da escola, foi aprendido também graças à leitura de jornais, livros ou revistas” (p. 118). Percebemos, por meio da afirmação do autor, que a língua portuguesa chega aos alunos das escolas de Los Palos através de uma cultura que não faz parte da cultura local, o que significa que sua presença é bastante relativa e a continuidade do seu uso, aparentemente, depende das demandas criadas pela própria escola. O ensino do Português nas escolas, por sua vez, é uma decisão do governo timorense, e os livros, revistas e jornais, embora Almeida não especifique, provavelmente vêm da capital Díli.

Sobre isso, encontramos em Lourenço (2011) a informação de que o Jornal Semanário, único jornal escrito totalmente em português, e distribuído somente em Díli, chega a Lautém através dos professores da cooperação ou algum agente do sistema educativo como forma de incentivar o acesso a mais contato com a língua portuguesa. Ainda assim, Lourenço afirma que, por mais que os alunos tenham acesso a esses recursos, como jornais e meios audiovisuais em português, não são o suficiente. A TVTL – Televisão de Timor-Leste possui alguns programas comprados da RTP e Globo News que apontam para uma cultura totalmente importada. Dessa forma, a presença do português em Los Palos constatada por Almeida caracteriza-se, claramente, como um fato produzido pela própria política de (re)introdução da língua – e não como uma condição anterior que possa servir como justificativa para essa política.

⁸ Língua Portuguesa em Timor-Leste: ensino e cidadania.

Sobre a metodologia de ensino do Português adotada na escola em que realizou a pesquisa, Almeida (2011) nos revela que os alunos não se mostram exigentes por não conhecerem outros métodos de ensino. Segundo o autor, embora os professores apresentem um nível deficitário de competência linguística do português, os alunos consideram os métodos de ensino bons por não terem parâmetros para avaliar a metodologia de ensino dos professores. No entanto, Almeida não esclarece que parâmetros seriam esses e quem tem a competência de avaliar os professores timorenses por tais parâmetros. Em relação à língua portuguesa e demais línguas nativas, os alunos afirmam considerar o português como a mais importante para a vida futura, ficando na frente do inglês e do bahasa-indonésio. Ao finalizar, Almeida (2011) afirma que os questionários apontam para uma unanimidade da aceitação e permanência da língua portuguesa em Timor-Leste, porém, afirma que não sabe claramente a razão dessa aceitação.

Por mais que os questionários apontem que os alunos aceitam a permanência do português em Timor, Almeida não se preocupa em discutir o contraste dos resultados da pesquisa com o que efetivamente ocorre no distrito de Lautém, ou ao menos de verificar se o fato de os questionários serem escritos em português/tétum interferiu nos resultados dos dados. Com base em minha estada nesse distrito e meu contato com pessoas de Los Palos, pode-se ao menos levantar questões que não são abordadas no trabalho de Almeida. Lautém é o distrito de Timor que mais preserva o uso de sua língua local, o fataluco, sendo das línguas nativas a que tem mais registros escritos. As crianças aprendem o fataluco em casa com os pais e na comunidade local. A língua portuguesa está sendo introduzida por uma política externa aos padrões culturais da comunidade, e não é uma necessidade anterior à política linguística instaurada. Porém, Almeida afirma que os questionários apontaram para um desprestígio da língua local em detrimento do português. “É à língua portuguesa que é atribuída maior importância para a vida futura. [...] As línguas locais ficam fragilizadas num *ranking* de línguas mais importantes” (p.119) e aponta para a necessidade de conscientizar os próprios timorenses da importância das línguas nativas do país. Mas não considera que a desvalorização das línguas nativas pode ser consequência da política de (re)introdução do português, que investe maciçamente na promoção do português no sistema educativo, não dando espaço para discussão do uso das línguas nativas nas escolas.

Almeida enfatiza o prestígio da língua portuguesa para os alunos inquiridos e a simpatia que eles teriam pela cultura portuguesa, mas entra em contradição quando afirma que o uso do português recai “naturalmente sobre o domínio educativo, o contexto de uso mais habitual” (p.

118). O fato de os alunos afirmarem a importância da língua portuguesa para Timor-Leste se observa no comportamento da maioria das pessoas que estão inseridas no sistema educativo, ao serem consultadas sobre a presença da língua portuguesa por um agente de cooperação tanto brasileiro como português. Poucos são os que se posicionam ao contrário da política de (re)introdução da língua portuguesa e da presença das agências de cooperação portuguesa e brasileira na construção do sistema educativo de Timor. Quando perguntados sobre a necessidade de aprender português, os participantes da pesquisa de Almeida (2011) respondem da mesma forma que ouvi dos cursistas do bacharelato: “porque é língua oficial e porque é a língua que permite a continuação do percurso escolar e acadêmico” (p. 118).

Em sua pesquisa, Almeida (2011) reafirma o papel da língua portuguesa como valor de identidade nacional, sendo que, para o autor, o ensino do português deve estar associado aos valores da democracia e cidadania em Timor, conforme está previsto na Lei de Bases da educação. Ainda sobre o ensino, para o público específico da pesquisa, Almeida afirma que o português nas escolas deve ser tratado como ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), por que, à luz da Didática das Línguas, é evidente que o português não é a Língua Materna (LM) dos estudantes que frequentam as aulas de Português. Estes, segundo o autor, ainda têm um reduzido contato com a língua fora das situações formais de ensino, por mais que o estatuto sociopolítico de Timor como Língua Oficial (LO) determina, para a Didática das línguas, uma perspectiva de ensino como Língua Segunda (L2). Ora, se o próprio Almeida afirma que o ensino do português deve ser tratado como ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), é necessário relativizar quando os alunos afirmam que o português é a língua mais importante para eles.

Almeida (2011) também discute a falta de preparação dos professores portugueses que vão a Timor ministrar aulas, muitos recém-formados e com um perfil voltado para o ensino de Língua Materna (LM), mas sem formação para o ensino de PLE. Ademais, esses professores geralmente chegam ao país, segundo ele, com um conhecimento superficial da situação da língua portuguesa em Timor-Leste e da cultura timorense. Para Almeida (2011) esses elementos influenciam o processo de ensino-aprendizagem, pois

[...] em muitos casos, acontece que, na encenação da situação, o professor português, por não estar suficientemente informado sobre as diferenças culturais existentes entre ele e o seu público, acaba por se limitar à realidade que conhece, exportando ideais, valores, atitudes e realidades de índole cultural portuguesa, que podem nem sequer fazer sentido naquela que é a realidade atual das necessidades comunicativas dos timorenses, de acordo com a sua cultura (ALMEIDA, 2011, p.68).

Essa constatação é semelhante ao que observamos no curso de formação ofertado pela cooperação brasileira e tem a ver com nossa problemática de pesquisa. Porém, abordamos a questão a partir de uma perspectiva diferente da do autor, pois compreendemos que o problema não se restringe a “falta de informação” por uma parte ou outra, mas consiste na relação interdiscursiva dessas duas realidades culturais opostas, ou seja, as diferenças de ideias, valores e atitudes desencadeiam um processo de “interincompreensão” no espaço discursivo de sala de aula.

Uma linha semelhante aos resultados de Almeida (2011) pode ser encontrada no relatório 2003-2009 do Programa de Reintrodução da Língua Portuguesa ou Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa (PRLP/PCLP). Esse projeto é de responsabilidade da cooperação portuguesa, coordenado pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). Conforme o relatório,

o PRLP se assenta de forma primordial, na presença de docentes portugueses que lecionam língua portuguesa e algumas outras áreas, designadamente no âmbito da formação de professores.[...] a ação do PRLP no sistema de ensino foi direcionada para capacitar os professores a utilizar o português como língua de instrução, no âmbito das suas disciplinas, e a tomarem eles próprios a seu cargo o ensino da língua portuguesa aos alunos. Para além do setor educativo, o PRLP dirigiu também a sua formação em Língua Portuguesa para setores, com relevo para a administração pública, mas também para a comunicação social e público em geral (IPAD, 2010, p.7).

O documento traz em sua redação que a justificativa de existir o PRLP é uma motivação interna, uma necessidade instituída pelos próprios timorenses, motivo que justificaria a presença da cooperação portuguesa em Timor e o empenho pelo ensino do português nas escolas do país. O ensino da língua portuguesa seria, segundo o relatório, uma necessidade criada pela própria sociedade timorense ao adotar como língua oficial uma Língua Não Materna (LNM). Isso condiz em parte com os resultados de Almeida, já que aquele autor também afirma que o português não é língua materna para muitos timorenses, mas seus dados mostram que a necessidade de uso da língua portuguesa é consequência, e não causa, da oficialização dessa língua no país. Ainda segundo o relatório, faltaria por parte do governo timorense maior comprometimento e clareza de que o PRLP não é um projeto exclusivo da cooperação portuguesa, mas um projeto que veio para contribuir com o país, numa execução conjunta. Conforme o relatório, os professores timorenses precisariam se sentir também responsáveis do processo numa expectativa de formação e carreira.

Para o sucesso de um Projecto de cooperação dirigido à sociedade, de um modo alargado, este deve ser assumido por esta sociedade, com particular relevo para o papel das autoridades e responsáveis locais; no caso do PRLP, a reintrodução ou disseminação de uma língua faz-se pela sua utilização, pelo que é necessário existir a conjugação e concertação de esforços de todos os intervenientes para que a finalidade seja alcançada; um dos perigos para o PRLP/PCLP é ser visto como um projecto português, em vez de o ser como um projecto timorense (IPAD, 2010, p.11).

Vemos aqui, um procedimento discursivo da ordem da “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2012) na afirmação de que a língua portuguesa foi um anseio da sociedade timorense. Contudo, com base no relatório, nem mesmo o Ministério da Educação de Timor se mostra tão empenhado quanto a cooperação portuguesa esperava no incentivo da formação dos professores timorenses em língua portuguesa, o que, a nosso ver, desencadeia a interincompreensão que, por sua vez, constrói um simulacro que traduz as dificuldades de (re)introdução da língua portuguesa como impasses a ser resolvidos pelo governo timorense. De forma semelhante, o comportamento dos professores timorenses ao não se mostrarem agentes fomentadores do português na formação preocupa a cooperação portuguesa quanto ao uso do português nas escolas de ensino básico em todos os distritos. Todavia, o relatório não demonstra a(s) possível(is) causas dessa atitude por parte dos professores timorenses. A necessidade de “conscientizar” os professores timorenses de que eles também são responsáveis sugere que existe uma resistência dos professores, ou seja, seus posicionamentos sobre a língua portuguesa são construídos em outro lugar que não é a mesma FD-1 de quem afirma que a língua portuguesa em Timor-Leste é uma motivação interna. “Falta de comprometimento” ou “necessidade de conscientização”, nesse sentido, podem ser pensados como simulacros que resultam da interincompreensão ao se formular, a partir do discurso de (re)introdução da língua Portuguesa, a possibilidade de uma resistência ou não aceitação de alguma parcela da sociedade timorense em relação a essa política.

Diante de dados como esses, consideramos que é admissível modalizar afirmações como as de Hull (2001), que aponta o português como parte da identidade nacional de Timor-Leste. Os resultados de trabalhos acadêmicos demonstram que nem todos os timorenses se identificam com o português e, ao buscarem motivações para aprender o idioma, essas motivações também são externas, como se pode depreender de Almeida (2011) quando diz que os alunos são motivados para aprender o português por ser a língua oficial e a língua que garantirá a progressão dos

estudos. Ou seja, trata-se de uma necessidade que foi construída não por parte da população timorense, mas por uma ordem política em que se decidiu que em Timor se falaria português.

O que se tem verificado em Timor e demonstrado também no relatório de avaliação é que falta diálogo entre as cooperações em si e com o governo timorense. Embora estejam todos supostamente com o mesmo objetivo, a promoção da língua portuguesa, o que fica evidente é que cada um trabalha isoladamente.

é fácil de verificar que existem diferenças de filosofia, de estratégia, de método, de recursos, de enquadramentos, relativamente à LP em Timor-Leste. [...] esta falta de coordenação e articulação institucional, que deveria ser salvaguardada ao nível mais elevado da CP, parece existir também em Timor-Leste, ou refletir-se lá, dada a multiplicidade de interlocutores e intervenientes com os quais é necessário contactar e articular a nível local, tendo em vista a concretização do PRLP (IPAD, 2010, p.59).

Outro ponto destacado no relatório é a falta de experiência dos professores que vão a Timor lecionar português, ponto que também foi abordado por Almeida (2011).

[...] outro ponto que merece particular apreciação é o recrutamento e seleção dos agentes da cooperação, dada a grande diferença entre a formação inicial recebida nas instituições portuguesas (orientada primordialmente para a realidade portuguesa e para o ensino do Português como Língua Materna) e as realidades que vão encontrar em Timor-Leste, nomeadamente ao nível linguístico e etnolinguístico, práticas sociais e culturais, públicos diferenciados. Neste sentido, será fundamental uma preparação adequada para aquele contexto que inclua, nomeadamente o estudo das características linguísticas do Tétum e desejavelmente algum nível de aprendizagem da língua, o ensino do Português como língua não materna, o estudo da cultura timorense, a preparação para trabalhar com públicos diferenciados, a aprendizagem e ensino da língua para fins também diferenciados, tanto em contextos escolares como não escolares (IPAD, 2010, p.60, grifos nossos).

O que fica claro no relatório é que o PRLP, assim como os demais projetos de (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste, não tem uma linha norteadora em comum. Em um primeiro plano, pode-se compreender que se trata de uma política emergencial, em um país que ainda começa a se reconstruir após uma longa história de dominação estrangeira, de modo que apresenta, de fato, falhas organizacionais. O relatório constata, por exemplo, que a falta de diálogo entre agências de cooperações e governo timorense prejudicou o andamento do PRLP

porque num primeiro momento, devido à falta de informações sobre a situação do português em Timor, a cooperação portuguesa direcionou o ensino em larga escala aos alunos do ensino básico, com a finalidade de garantir a conclusão do ano letivo, com a saída dos professores indonésios. Porém, o relatório aponta que no decorrer da ação do PRLP, percebeu-se que a necessidade maior era garantir o domínio do português aos professores timorenses, como também formá-los científica e pedagogicamente. Dessa maneira, o ensino direcionou-se à formação de professores. Esses ajustes que aconteceram no decorrer da execução do PRLP, o relatório caracteriza como consequências da falta de um planejamento mais preciso, de reflexão, análise, avaliação e reorientação de como está sendo trabalhada a promoção do português em Timor.

[...] embora se tenha assistido nos últimos anos, à preocupação com a constituição de dossiês com os materiais de formação utilizados pelos docentes, falta um trabalho de análise, reflexão e reelaboração desses materiais, com vista a poderem ser utilizados enquanto materiais do Projeto. Também em relação à investigação, as iniciativas de que tivemos conhecimento têm sido sobretudo individuais e não enquadradas no Projeto ou cujo enquadramento pode ser reforçado (IPAD, 2010, p.61).

Dentro da própria cooperação portuguesa os resultados dos trabalhos não ficam disponíveis para os professores cooperantes que participam nas missões seguintes. Isso também acontece com a cooperação brasileira, onde os problemas encontrados no percurso da formação não são discutidos em conjunto. Cada professor investiga individualmente, e muitas vezes, não torna público, nem acessível às agências de cooperação que atuam na formação de professores, o resultado de seu trabalho. Não existia, pelo menos até 2010, um grupo de pesquisa construído pelas próprias cooperações que buscasse investigar os problemas encontrados na execução da política de (re)introdução da língua portuguesa. Novamente, a dificuldade de circulação da informação pode ser resultado do fato de que os enunciados produzidos por esses trabalhos se deparam com temas incompatíveis com o discurso da política de (re)introdução da língua portuguesa.

Quanto à metodologia de ensino da língua portuguesa, o relatório de avaliação afirma que o PRLP aposta numa abordagem comunicativa, que atenda às necessidades reais de comunicação dos timorenses, em oposição a uma abordagem baseada na gramática. Esta última, no entanto, segundo o relatório, é preferida pelos alunos timorenses que frequentavam os cursos de português

no início das atividades do PRLP. O PRLP não demonstra que se tenha feito uma reflexão sobre as preferências dos alunos; pelo contrário, os documentos apontam para o QECR (2001) no ensino da língua estrangeira como referência para o ensino de línguas em Timor e para o desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua, além da competência intercultural. Mais uma vez, temos indícios de que a motivação para aprender português não é uma motivação interna, nem mesmo quanto à metodologia de ensino. Enquanto Almeida (2011) afirma que os alunos do ensino básico não se posicionam quanto à metodologia, os cursistas que frequentam o curso de formação da cooperação portuguesa se posicionam a favor de um ensino que, do ponto de vista dos formadores, seria visto como “tradicional”, com foco na gramática, porém não são ouvidos, pois já está determinado desde um lugar externo o que deve ser ensinado e como se ensinará. Um lugar garantido pelas “estratégias” previamente definidas, cabendo ao cursista lidar a sua maneira com o que lhe é determinado. Conforme o próprio relatório demonstra, os professores timorenses não são tão solidários ao PRLP quando o documento aponta como fatores inibidores de bons resultados do projeto a falta de assiduidade e pontualidade dos cursistas nas aulas, além do alto índice de evasão.

Se em um primeiro plano, portanto, há falhas operacionais no trabalho conjunto entre governo timorense e cooperações internacionais, que podem ser discutidas do ponto de vista administrativo ou pedagógico, o PRLP defronta-se também com impasses que requerem um olhar voltado ao domínio do discurso. Conforme o relatório, os resultados alcançados pelo PRLP ainda não satisfazem às exigências de uma língua oficial e de instrução, na medida em que não se verifica uma utilização sistemática da língua portuguesa na administração pública, nem sua utilização consistente nas escolas, nem o seu uso fluente na comunicação social. Segundo o relatório, seria necessário redefinir objetivos, especificar resultados a alcançar em cada atividade e monitorar o seu contributo para o objetivo geral de reforçar a presença da língua portuguesa na sociedade timorense. Essas recomendações contrariam a afirmação presente no próprio relatório, segundo a qual a motivação do PRLP seria “interna” – enunciado que vimos repetir-se também nos trabalhos de Hull (2001) e Almeida (2011). Ao mesmo tempo, as constatações colocam em xeque as conclusões de Almeida (2011), que não pondera sobre o uso do português nas escolas do distrito de Lautém, correndo o risco de generalizar o fato de que em alguns contextos específicos o português tem garantido o status que lhe é dado na Constituição do país. Assim, por exemplo, a afirmação de que é desejável que os formadores portugueses adquiram algum conhecimento da

língua tétum sugere que até mesmo a comunicação em português, com os timorenses, está sendo percebida como um obstáculo. Como a proposição de que o português é uma língua familiar aos timorenses é fundamental para o funcionamento desse discurso, essa informação é discursivizada na forma de uma demanda sobre o perfil do formador (“é preciso conhecer um pouco a língua tétum”) e não como uma afirmação direta sobre a situação da língua (“os timorenses não conhecem bem o português”). Nossa interpretação é a de que as “falhas de planejamento” apontadas pelo relatório são, ao menos em parte, resultantes de um processo de “tradução” das posições de outro discurso que não são compatíveis com o discurso do PRLP.

O ensino-aprendizagem do Português em Timor-Leste também é tratado por Lourenço (2011)⁹, que propõe um quadro de referências para o ensino de línguas nos Cursos de Língua Portuguesa voltados para professores da educação básica de Timor-Leste (primário, pré-secundário e secundário), baseado nos resultados de uma pesquisa realizada junto a 90 professores que frequentavam o Curso de Bacharelato. Esse curso corresponde aos primeiros três anos de ensino da Língua Portuguesa a cargo da cooperação portuguesa. Lourenço (2011) afirma que as necessidades apresentadas pelos cursistas são comuns a todos os distritos, mas ressalta que no distrito de Lautém as dificuldades são mais acentuadas, por isso, construiu os resultados de sua pesquisa baseada no diagnóstico feito com os cursistas de Los Palos, capital do distrito. Os dados foram construídos através de um diagnóstico que buscou conhecer as necessidades dos docentes e informações no que se refere à língua de escolarização ou instrução, e sobre a competência linguística do público-alvo. A maioria dos professores que participaram do teste apresentava uma média de idades superior aos 45 anos, os quais, na sua grande maioria, concluíram o ensino secundário antes de 1975.

O diagnóstico priorizou apenas a componente escrita e consistia na produção de um texto escrito, que apresentava três versões com grau de complexidade crescente. Os descritores corresponderam à competência lexical, gramatical e ortográfica, competência pragmática nos aspectos de coesão e coerência, e o desenvolvimento temático.

A partir dos resultados do teste diagnóstico, Lourenço (2011) faz uma proposta descritiva de níveis de proficiência linguística em língua portuguesa dos professores, usando como referência para a análise os descritores propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de Línguas - QEQR (2001). Para Lourenço (2011), a utilização dos descritores de

⁹ Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste.

níveis de proficiência contribui para a clareza das dificuldades e progressão dos aprendentes, “a fim de, a partir daí, se proporem linhas de orientação para a adoção de metodologias adequadas para desenvolver a competência linguística, em língua portuguesa, do público-alvo, na componente da escrita” (p. 26).

Na pesquisa, entre vários aspectos levantados nos resultados, Lourenço (2011) destaca a grande necessidade apontada pelos professores em relação aos recursos didáticos, os quais são escassos em língua portuguesa:

As necessidades dos professores no campo dos recursos didáticos são imensas e quando estamos na presença de um sistema educativo com mudanças profundas, a começar pela língua de instrução, tem de existir um acompanhamento a outro nível, pois num país em que não há contato com a língua portuguesa, exterior à sala de aula, e quando nesta os professores não tem livros na língua de instrução, não tem gravadores, nem material de áudio em Língua Portuguesa e têm de se socorrer de material noutras línguas, o sucesso na aprendizagem avizinha-se muito comprometido (LOURENÇO, 2011, p.53).

Nesta afirmação de Lourenço vemos funcionar o simulacro de que a falta de materiais didáticos em português é uma necessidade do professor timorense e não uma necessidade da política de (re)introdução da língua portuguesa para se garantir o uso do português nas escolas. O professor timorense precisa de materiais em português para não recorrer a materiais em outras línguas, principalmente, o bahasa-indonésio, visto que este era o idioma de instrução utilizado antes da restauração da independência do país em 2002. Nessa afirmação, Lourenço (2011) deixa escapar que o uso de outras línguas nas escolas de Timor ameaça o status que a língua portuguesa ocupa em Timor-Leste. A falta de materiais didáticos em língua portuguesa é traduzida como um fator que prejudica o professor timorense ao ponto de comprometer o sucesso da aprendizagem. Dessa forma, para Lourenço (2011), o sucesso da aprendizagem é “traduzido” como sucesso do uso do português nas escolas de Timor.

Lourenço (2011) afirma que o ensino de Língua Portuguesa pelo PRLP tem recorrido à noção de competência comunicativa, porém, na prática, não se veem grandes reflexos no ensino do Português, e sim a transferência de conteúdos. Para Lourenço, torna-se necessário repensar todo o ensino da Língua Portuguesa em Timor, levando em consideração os descritores propostos pelo QECR (2001) não somente para a escrita, mas também em outras componentes, entre elas, a

competência intercultural, adaptando os descritores do Quadro de Referências ao contexto de Timor-Leste.

As pesquisas de Almeida (2011) e Lourenço (2011), embora sejam feitas junto a públicos diferentes, se complementam, visto que Almeida foca diretamente as crianças das escolas de Lautém, e Lourenço foca os professores do mesmo distrito que estão nos curso de formação em língua portuguesa para dar aula aos alunos do ensino básico. Enquanto Almeida afirma que o português é usado nas escolas e também se faz presente por meio de jornais, revistas e audiovisuais, Lourenço afirma que em sua pesquisa os professores inquiridos apontam como obstáculo a adaptação dos alunos ao ensino em língua portuguesa e retrata a própria ausência da língua – inclusive no ambiente escolar.

Constata-se que, apesar de o português ser a língua de instrução e de já ter entrado nas escolas desde 2000, ela continua a ser pouco familiar para a maioria dos alunos, principalmente para aqueles que são de regiões mais distantes da capital e de locais onde os jornais, televisão, internet ainda não chegaram. Ainda segundo Lourenço (2011), outras razões que justificam esse “obstáculo” em sala de aula pelos professores timorenses “é o fato de os alunos não terem contato com a língua fora da sala de aula, não poderem praticar com outros falantes, de forma a melhorarem a sua proficiência e obterem na sua aprendizagem, já que muitos veem na escola a grande oportunidade para o futuro profissional, que pode estar em causa devido à aprendizagem da Língua Portuguesa” (p.64-65).

Os resultados indicam, portanto, e mais uma vez, que a língua portuguesa não tem penetração na sociedade timorense como um todo, e ao mesmo tempo, que essa afirmação está interdita no discurso do PRLP. Dessa forma, a ausência do português na sociedade timorense não é enunciada diretamente, mas na forma de “simulacros” como a queixa sobre a falta de assiduidade e comprometimento dos professores de Timor-Leste que frequentam as formações, a enumeração de “necessidades” como o envio de materiais didáticos em português ou o domínio do tétum por parte dos formadores, e assim por diante. No próprio trabalho de Lourenço, por exemplo, a necessidade de se fazer um quadro de referências que direcione o ensino do Português aos professores timorenses, para que atinjam uma competência comunicativa em língua portuguesa, mostra que as dificuldades não são apenas dos jovens nascidos pós-1975, mas que até mesmo os que tiveram um contato com a língua portuguesa antes da invasão indonésia podem não ser proficientes na língua. Segundo a própria Lourenço (2011), esses professores apresentam

problemas na oralidade e, principalmente, no uso escrito da língua portuguesa, comprometendo qualquer sucesso escolar por parte dos alunos do ensino básico, pois a aprendizagem do português pelo aluno depende da proficiência linguística do professor ao ensinar em português.

Numa linha diferente dos trabalhos já tratados nesta seção, Albuquerque (2011) e Neves (2011) em suas dissertações de mestrado discutem sobre a língua tétum no contexto da política de (re)introdução do português em Timor. As duas pesquisas apontam a (re)introdução do português em Timor-Leste como fator de fortes mudanças da língua tétum-praça, no que diz respeito a empréstimos lexicais.

Albuquerque (2011) procura elaborar um esboço gramatical da variedade tétum-praça, língua oficial de Timor-Leste, juntamente com a língua portuguesa. Segundo esse autor, a língua tétum-praça é falada por 82% da população timorense. A aprendizagem do tétum-praça como língua franca aos timorenses que não a têm como Língua Materna (LM) acontece de maneira informal por necessidades comunicativas quando as crianças começam a sair dos limites de seu ambiente familiar próximo.

Williams-van Kliken, 2001 *apud* Albuquerque, 2011, afirma que a variante tétum-praça possui circulação ampla nos domínios como a igreja e mídia, Albuquerque acrescenta também, o domínio literário. O tétum-praça utilizado nos registros da Igreja Católica tem como traço principal o uso de elementos linguísticos do tétum térik. Já na mídia há um número maior de empréstimos lusófonos em nível lexical e morfossintático. Enquanto a modalidade tétum literário acrescentada por Albuquerque (2011), é normalizada pelo Instituto Nacional de Linguística (INL) da universidade Timor Lorosa'e, sendo o registro literário identificado como padrão do tétum-praça. Para Albuquerque o tétum literário é extremamente artificial e desconhecido por grande parte da população até mesmo da parcela escolarizada.

Segundo Albuquerque, o tétum-praça ao longo do tempo sofreu grandes mudanças com a entrada de uma quantidade considerável de empréstimos lusófonos, ao ponto de diferenciar-se das demais variedades do tétum, nomeadamente do tétum-terik. Essa modificação vem sendo caracterizada como o surgimento de uma nova variedade do tétum, o tétum-Díli, pois como afirma Williams-van Klinken *apud* Albuquerque, 2011, o tétum-praça que tem um enorme empréstimo do português é o tétum que circula na capital do país, a cidade de Díli, diferenciando-se do tétum-praça usado como língua franca nos distritos que não tem o tétum como Língua Materna (LM). Esse autor afirma que o tétum-praça usado como língua franca nos distritos rurais não possui

tantos empréstimos da língua portuguesa, e completa ausência do léxico modernizado: terminologia técnico-científica jurídico-administrativa etc.

Essa afirmação vem ao encontro de nossos questionamentos sobre a penetração homogênea da língua portuguesa em Timor. A afirmação de que o tétum que vem sofrendo fortes modificações da língua portuguesa é o tétum utilizado na capital Díli em detrimento do tétum usado como língua franca nos distritos que ainda não sofreu modificações pelo português, confirma nossa hipótese de que a língua portuguesa ainda não tem uma amplitude territorial em Timor-Leste, e concentra-se fortemente na capital do país onde as medidas de (re)introdução do português são mais evidentes.

Albuquerque (2011) apresenta uma proposta de categorização da influência da língua portuguesa no léxico tetumofóno, classificando cinco períodos distintos da história desde a colonização até os dias atuais. Albuquerque (2011) afirma que o período de maior influência do português sobre o tétum-praça é o período vigente marcado pelo retorno da língua portuguesa como Língua Oficial (LO). Para o autor a nova política linguística de (re)introdução do português tem contribuído para uma renovação e modernização de léxico da língua tétum-praça.

Albuquerque (2011) em sua pesquisa faz um levantamento preciso dos empréstimos, na busca de entender como tem sido estruturada a gramática do tétum-praça, porém, não faz nenhuma reflexão até que ponto esses empréstimos lusófonos são favoráveis ao tétum. Como o próprio Albuquerque afirma os empréstimos lusófonos estão fazendo surgir em Timor-Leste uma nova variante do tétum-praça, o tétum Díli. Pensar de que maneira isso impacta a preservação e valorização das línguas nativas de Timor torna-se necessário, como veremos no trabalho de Neves (2011).

Neves (2011) aborda em sua dissertação de mestrado as mudanças linguísticas que a presença da língua portuguesa tem provocado no sistema linguístico do tétum, em sua variedade tétum-praça. Para Neves (2011) essas alterações foram causadas por uma imposição e não por uma mudança natural da língua. Essa imposição, segundo a autora, é fortemente motivada pelas instâncias de poder atuantes em Timor, nomeadamente: governo, universidade e mídia.

Neves (2011) analisou três jornais escritos que circulam na capital Díli, considerando a mídia um dos lugares de poder, para verificar o uso dos empréstimos portugueses nesses jornais como resultado de uma mudança linguística com relação a fatores externos. Em suas análises constatou que as línguas utilizadas nos jornais investigados são o tétum, o português, o bahasa-

indonésio e o inglês. O número de línguas varia em cada um dos jornais, sendo o tétum (não o português) presente em todos os jornais. O uso do tétum nos jornais segue a padronização dessa língua reconhecida por meio de um decreto e assumido pelo Instituto Nacional de Linguística (INL) da Universidade de Timor Lorosa'e. Logo, aí se evidencia a atuação de três instâncias de poder impondo mudanças à língua tétum – Governo, Universidade e mídia.

Conforme o nosso entendimento, essas duas primeiras instâncias (Governo e Universidade) têm o poder de impor uma norma, e, a última que é a mídia, sujeitando-se a uma norma, tem a força de influenciar nessa mudança linguística. A fala na mídia influencia a fala dos outros, como também a mídia é lugar onde geralmente se expõem os discursos dos sujeitos do poder, já que existem somente ainda canais pertencentes ao Estado (só uma emissora da rádio pertence à igreja) (p.106).

Ao concluir, Neves (2011) acredita que o uso demasiado de empréstimos português é nocivo ao tétum e vai de encontro ao previsto na Constituição do país no que diz respeito à preservação das línguas nacionais, visto que os empréstimos vão além dos vocábulos que não existem na língua, mas envolvem também o uso de vocábulos para os quais o tétum possui equivalentes, correndo o risco de eliminar os termos do próprio léxico. E aponta a mídia como principal fomentador da construção desse fenômeno na língua tétum.

[...] essas ocorrências podem contribuir para a extinção da língua nativa já que a criação de um idioleto contribui para uma prática coletiva generalizada uma vez que a mídia tem muita influência na mudança da língua, pois qualquer adoção ou inovação aceita por parte do ouvinte, serve de modelo para ulteriores expressões (NEVES, 2011, p.109).

O trabalho de Neves acrescenta questões de grande importância para a argumentação que estamos desenvolvendo aqui. Enquanto Almeida (2011) ressalta o jornal como um meio de promover a circulação e o uso do português pelos alunos das escolas do distrito de Lautém, Neves (2011) mostra o jornal como uma instância de poder que impõe a língua que interessa ao governo timorense e à universidade. Dessa forma, o português veiculado pela mídia pode ser problematizado, já que as escolhas linguísticas presentes em jornais e revistas podem ter motivações políticas. Outro apontamento provocado pela leitura de Neves (2011) são os idiomas em que são escritos os jornais: inglês, tétum, bahasa-indonésio e português, sendo a maioria

bilíngue, tendo o tétum como a língua franca. Ou seja, A própria mídia reconhece a heterogeneidade linguística do público leitor presente em Díli e, ao considerá-la, não necessariamente dá preferência ao português. Vemos, então, que as contradições quanto ao uso do português não se restringem aos distritos mais distantes da capital, mas até mesmo em Díli se observa a opção por usar outras línguas nas situações cotidianas, visto que a própria mídia, como uma instância de poder, faz circular em Díli outras línguas. Contudo, não se tem informações de que existam jornais escritos nas línguas autóctones – uma possibilidade que sequer é levantada por Almeida ao tratar do papel da mídia na promoção da língua portuguesa. Nesse ponto também repousa a preocupação de Neves (2011), que é uma das poucas autoras de trabalhos sobre Timor-Leste que aborda questões sobre o uso do tétum e a valorização das línguas nacionais no contexto da (re)introdução da língua portuguesa. Enquanto muitos pesquisadores preocupam-se com a aceitação e permanência *do português* em Timor-Leste, Neves (2011) levanta a possibilidade de se pensar se o português não será nocivo às línguas autóctones de Timor, fragilizando o argumento de Hull (2001), que afirma que o português, ao contrário do inglês, seria a única língua que poderia viver em harmonia com as línguas locais de Timor-Leste. O próprio fato de o português ser tema de um maior número de pesquisas do que o tétum ou outras línguas mostra que a Universidade tem dado mais visibilidade a essa língua em detrimento das outras.

Para concluirmos, nosso posicionamento é o de que a política de (re)introdução da língua portuguesa instituiu uma nova ordem discursiva, estruturada por meio de procedimentos como a “vontade de verdade” e a “interdição” que determinam o que deve ser dito sobre a língua portuguesa em Timor-Leste, o que não pode ser afirmado diretamente, e assim por diante. Esse discurso estabelece zonas de contato e troca com outros discursos (inclusive, discursos que possivelmente não são favoráveis à introdução do português) por meio da produção de “simulacros”. Conforme vimos até aqui, a situação do português em Timor não é uma situação bem acurada, tanto no aspecto do ensino, como no da relação do português com as demais línguas nativas e seu valor de identidade e cultura timorense. Podemos agora dizer que essas lacunas resultam, ao menos em parte, de interdições ou da produção de simulacros em torno de enunciados que não são compatíveis com o discurso dominante.

Fala-se muito em ensinar a língua portuguesa a partir das necessidades comunicativas dos timorenses, porém, nos trabalhos citados nesta seção, não se veem registros do que motiva o timorense a falar português, a não ser quando lhe é imposto nas instâncias administrativas e no

sistema educativo (“porque é a língua oficial”, “porque é necessário para os estudos”). Parte dos trabalhos afirma que os timorenses, ao menos os que estão inseridos no sistema educacional, não questionam a presença da língua portuguesa, mas também não fazem nenhuma reflexão sobre o fato de eles não demonstrarem claramente se são ou não adeptos dessa política. Essa aceitação aparentemente passiva é digna de reflexão, sendo um dos questionamentos desta pesquisa. Partiremos da hipótese de que essa passividade, referida no relatório de avaliação do PRLP (IPAD - 2010) como falta de empenho dos cursistas nas aulas, seja um simulacro da maneira como a FD-1 traduz as ações “táticas” com as quais os cursistas podem estar combatendo a política da (re)introdução do português em Timor-Leste.

Os discursos presentes nesses trabalhos ajudam-nos a perceber a presença da Formação Discursiva (FD-1) que regula o discurso da (re)introdução da língua portuguesa em Timor, seja quando se solidarizam com essa posição, seja quando divergem. As evidências são de que essa FD-1 funciona em torno de dois enunciados: 1 – o português tornou-se língua oficial de Timor-Leste por ser uma língua que já se usava no país, porém, teve uma ruptura devido à ditadura indonésia; e 2 – é preciso garantir que o português seja usado por todos os cidadãos, já que é a língua oficial do país. Esses dois enunciados regulam a relação entre FD-1 e outros discursos, estabelecendo, portanto, uma zona de trocas, um interdiscurso.

O primeiro enunciado é usado para rebater o discurso que põe em questão a presença do português em Timor-Leste, e serve para justificar os investimentos das agências de cooperação no incentivo do português. É o que vimos no relatório de avaliação do PRLP (IPAD – 2010) e nas afirmações de Almeida (2011), ao sustentar que a língua portuguesa faz parte da identidade de Timor, ou ainda em Felgueiras (2001), que afirma: “O português é a língua dos nossos antepassados”. O enunciado-1 produz simulacros “negativos” a respeito do outro a quem se dirige: aqueles que relativizam o uso homogêneo do português em Timor. Quem defende esse enunciado se vê, ao mesmo tempo, como alguém que não fez uma escolha pela língua portuguesa, mas apenas defende a escolha do próprio timorense, que teria escolhido o português como língua oficial do país. Curiosamente, é um enunciado que encontramos exclusivamente em situações nas quais pode ser atribuído a pesquisadores ou formadores portugueses ou brasileiros, ou ainda a instâncias do governo de Timor Leste – mas que não foi atribuído uma única vez aos próprios professores e alunos timorenses, cujo argumento não é o de que o português seja língua de *seus antepassados*, mas o de que precisam aprender a língua por ser a língua oficial de seu país.

O enunciado-2 ocorre quando se supõe que o enunciatário é solidário à introdução do português em Timor. O Outro do discurso é o próprio timorense, agora visto não mais como agente da escolha nem o sujeito das ações que garantem a presença do português em Timor, mas como paciente. Ele é imaginado como “paciente” de ações que precisam chegar até ele, tais como o acesso à cidadania, à democracia, o desenvolvimento do país. Essas ações são garantidas pela política de (re)introdução do português, a “língua do futuro” do país Timor-Leste. Elas partem de um “lugar próprio” de onde são definidas as estratégias de como será administrada essa política. Trata-se de um enunciado que produz simulacros como os de que a falta de repercussão dessas ações se devem a problemas de planejamento ou desinteresse, e assim por diante. Esses simulacros, por sua vez, funcionam como justificativa para a imposição da própria política de (re)introdução do português, já que o envio de materiais impressos e audiovisuais em língua portuguesa e ações é colocado como necessidades “dos timorenses” e não “das agências e cooperações empenhadas em implementar a política de (re)introdução do português em Timor-Leste”.

Na próxima seção apresentaremos especificamente como tem se configurado o curso de formação de professores do Programa de Qualificação docente e ensino de Língua Portuguesa (PQLP) coordenado pela cooperação brasileira. Entendemos o PQLP como agente fomentador da língua portuguesa em Timor, inserido na FD-1. Uma melhor compreensão desses programas de cooperação ajuda a entender de que forma as políticas promulgadas pelo governo desde um lugar “estratégico” tem sido apropriadas e realizadas pelas cooperações. Ou seja, considerando que o PQLP atua especificamente no ambiente de ensino, é relevante discutir o papel que é atribuído à disciplina Português no programa do curso de formação de professores.

5 O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE (PQLP)

Já sabemos que a língua portuguesa, após a independência de Timor-Leste, foi adotada como língua oficial do país, sendo língua de instrução nos ambientes de ensino. Esse dado motiva a existência do “Programa de Qualificação docente e ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP)” e, principalmente, do “Projeto de formação da escola secundária - PROCAPES”, integrante do PQLP, devido à necessidade de tornar os professores timorenses das mais variadas áreas de ensino capazes de utilizarem a língua portuguesa em suas práticas pedagógicas na sala de aula.

O PQLP faz parte do acordo de cooperação educacional entre Brasil e Timor-Leste, firmado em 20 de maio de 2002. Segundo o acordo de cooperação Brasil-Timor (2008), são atributos do PQLP:

- Ampliar e fortalecer o uso da Língua Portuguesa na educação de Timor-Leste;
- Formar e capacitar docentes;
- Elevar a importância do papel dos professores para a universalização do emprego da língua portuguesa entre o povo timorense. (DAI, 2008).

O governo brasileiro designou à Fundação Coordenação de Apoio Pessoal de Ensino Superior (CAPES) a coordenação e execução do PQLP, que, em 2010, atribuiu à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a coordenação pedagógica do Programa. O PQLP, até 2010, subdividia-se em quatro subprojetos: ELPI (Ensino de Língua Portuguesa Instrumental), PG-UNTL (Pós-Graduação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e), PROFEP (Projeto de Formação de professores da Escola Primária) e o PROCAPES (Projeto de formação de Professores da Escola Secundária).

Conforme o Edital – CGCI (Comitê de Gestão de Cooperação Internacional) n. 011/2009 cada projeto se estruturava da seguinte forma:

1. O projeto ELPI comportava o curso instrumental de Português como língua estrangeira, destinado aos técnicos e dirigentes do setor público administrativo, como o Ministério da Educação e Cultura e demais ministérios. O projeto tinha um papel dinâmico ao abranger diferentes órgãos públicos da sociedade timorense, estimulando, dessa forma, o processo de difusão de ensino da língua portuguesa.

2. O projeto PG-UNTL atuava na docência e orientação de cursos de especialização em Educação e em Língua Portuguesa na Universidade Timor Lorosa'e, promovendo o ensino, a pesquisa e extensão, preparando os alunos timorenses para ocuparem, futuramente, o espaço hoje ocupado pelas cooperações, contribuindo com o desenvolvimento do país na formação de diversos profissionais em Timor-Leste.

3. O Projeto PROFEP, por sua vez, tinha como área de atuação a capacitação de professores da educação primária (ensino infantil), assistindo os professores em formação, na elaboração e adaptação de materiais didáticos. O papel desse projeto era habilitar, em magistério, os professores em exercício nas escolas primárias, porém sem a formação adequada para a função.

4. O projeto PROCAPES, naquele momento, tinha como objetivo atuar na formação de professores nas áreas de Ciências Naturais (Física, Química, Matemática e Física), ministrando aulas nos cursos de bacharelados das respectivas áreas, fazendo com que esses professores tivessem uma formação em língua portuguesa para que esse idioma fosse utilizado na sala de aula como língua de ensino, conforme estabelecido na Constituição do país.

Tratarei mais especificamente do PROCAPES, por ter sido o projeto ao qual estava vinculada como formadora dentro do PQLP.

O curso de formação de professores do PROCAPES estava destinado a professores timorenses do ensino pré-secundário e secundário em exercício nas escolas públicas dos distritos do país de Timor-Leste. O curso tinha duração de três anos e meio, sendo os primeiros três anos dedicados ao ensino do Português, potencializando os conhecimentos dos alunos na referida língua. Não sabemos exatamente quais saberes participaram do processo de ensino-aprendizagem nesse primeiro momento, pois essa primeira fase do curso era de responsabilidade da cooperação portuguesa. Esta ênfase no ensino da língua, por um lado, deve-se ao fato de que muitos dos professores chamados a atuar no sistema educacional timorense não tinham domínio da língua portuguesa. Por outro lado, mostra a dimensão que a política linguística de instauração do português em Timor-Leste tem para o governo. Vê-se aqui, que a prioridade era tornar esses professores difusores da língua ou “falantes exemplares” mais do que como professores, pelo menos a se julgar pela diferença do tempo dedicado ao estudo da língua e à área de ensino.

Depois de concluídos os três anos de ensino de Língua Portuguesa, os professores timorenses escolhiam em qual disciplina desejavam se licenciar, e passavam a ter aulas da disciplina específica por seis meses. Os professores que escolhiam as disciplinas de Química,

Física, Matemática ou Biologia passavam a ter aulas com os professores brasileiros no curso do “Bacharelato Emergencial de Ciências Naturais”. Já os professores que escolhiam licenciar-se na disciplina de Língua Portuguesa continuavam tendo aulas com os professores portugueses, pois estes eram os responsáveis pela formação e capacitação dos professores de Português do ensino pré-secundário e secundário em Timor-Leste, conforme acordo de cooperação.

A entrada da disciplina de Português no PROCAPES aconteceu pela primeira vez na edição do PQLP/2009, ano em que fui selecionada. A participação dos professores de Português no projeto explica-se pelo fato de que em edições anteriores do PQLP, os professores das áreas específicas queixavam-se do pouco domínio que os cursistas apresentavam sobre a língua portuguesa, apontando esse fato como algo que dificultava o andamento das aulas específicas do curso. Apesar da entrada de mais aulas de Português na formação de professores de Ciências Naturais, não foi determinado quais saberes da disciplina em questão seriam trabalhados nem como os mesmos seriam introduzidos em sala de aula. Ou seja, não existia um programa para a disciplina de Português na formação de professores do PROCAPES. O PQLP não se propôs a elaborar um programa de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, deixando a cargo dos formadores de Português que atuavam no curso de formação de professores.

Outra responsabilidade do PROCAPES era ministrar aulas no curso de Formação Contínua, preparando professores timorenses para atuarem como formadores nas capacitações que aconteciam nos distritos, repassando aos demais professores a formação recebida no período de capacitação organizado pela Direção Nacional de Formação Profissional e Contínua (DNFPC/ME). Assim, o curso ministrado pelos professores brasileiros acontecia sempre quinze dias antes do curso destinado aos professores timorenses nos distritos, a fim de preparar os professores-formadores nas temáticas elencadas pelo próprio DNFPC/ME. Também era atributo do PROCAPES a elaboração de materiais didáticos em língua portuguesa das disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia para o ensino secundário. Mais uma vez, não se tinha um papel para a disciplina de Português, mas a coordenação do PROCAPES em Timor-Leste naquela época, determinou que os professores brasileiros da disciplina de Português também atuavam nas formações contínuas de responsabilidade do projeto e ajudariam na elaboração dos livros didáticos como revisores de Português.

A elaboração do programa do curso de formação e capacitação de professores era de responsabilidade do DNFPC/ME e executado pela cooperação portuguesa e pela cooperação

brasileira do PROCAPES. Porém, o DNFPC/ME não apresentou ao PROCAPES nenhum documento ou programa que definisse as diretrizes do curso de formação. No entanto, em reuniões entre os professores do PROCAPES e gestores do DNFPC/ME, estes definiram como objetivo do curso “qualificar os professores timorenses, criando condições de melhoria plena do Ensino e Aprendizagem para a reconstrução das estruturas educacionais da nação”, conforme se encontra no despacho N^o 04, de 23 de março de 2010, sobre a Formação Contínua intensiva de professores (ME, 2010, p.01). Também não se sabia quais eram os objetos de ensino-aprendizagem. No mesmo documento encontramos algo parecido, denominado como temáticas que deveriam ser lecionadas na formação intensiva:

- “Manual Escolar do Uso de Materiais Didáticos e a Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem;
- Metodologia e Pedagogia adaptado (Aprendizagem Viva, Centrado ao Aluno);
- O Português, a Língua de Instrução” (DNFPC/ME, 2010, p.06).

Esse mesmo pensamento encontrado no documento que o DNFPC/ME preparou para a Formação Contínua, também se aplica para o que deveria ser feito nos Bacharelados de formação de professores. Contudo, essas deliberações não foram suficientes para apreender o que deveria ser ensinado no curso de Formação de professores. Coube aos professores do PROCAPES elaborar o programa do curso do Bacharelado em Ciências Naturais, selecionando de forma mais conducente os saberes que seriam ensinados no curso de formação, tentando corresponder ao que era determinado muito superficialmente pelo DNFPC/ME de Timor. Coube também ao coordenador do PROCAPES juntamente com os professores de Português do projeto, definir o papel que a disciplina de Português teria no curso de formação de professores, elaborando, assim, um programa de curso, já que esta necessidade foi criada pelo próprio PQLP.

Para o PQLP, os alunos que frequentavam o curso de formação de professores, além de se apropriarem dos saberes das disciplinas específicas, necessitavam também desenvolver suas atividades pedagógicas em sala de aula em língua portuguesa. Portanto, como professores de Português, traçamos naquele momento, como objetivo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua, que vem ao encontro do que se diz no QECR (2001) sobre as competências que o aprendiz precisa desenvolver para executar tarefas nas diversas situações comunicativas. Porém, os saberes que seriam ensinados em sala de aula ficaram a critério de cada professor de Português.

Vemos até aqui, que as esferas institucionais do sistema educativo de Timor-Leste encontram-se ainda muito fragilizadas, não se tendo ao certo que saberes devem ser ensinados nos cursos de formação para que estes professores desenvolvam competências não só comunicativas, mas também competências cognitivas em suas áreas específicas. Fica por conta de cada cooperação – e no caso da cooperação brasileira, de cada professor – definir seu programa de curso a partir do que “interpreta/traduz” ser o ensino de Língua Portuguesa no curso de formação de professores em Timor-Leste, selecionando os saberes que julga importantes serem ensinados em sala de aula. Essa condição é muito delicada, visto que não há um diálogo entre as cooperações portuguesa e brasileira a respeito desses saberes, dificultando compreender os motivos pelos quais os professores timorenses, depois de três anos de aulas de Português, chegam ao curso específico sem dominar a língua-alvo. Por outro lado, não se tem claro quais saberes os formadores brasileiros das áreas específicas gostariam que os professores timorenses dominassem sobre a língua portuguesa. Diante dessas questões, como professora de Português do PROCAPES, busquei trabalhar na construção de um lugar para a Língua Portuguesa dentro do Projeto, onde se pudesse organizar um grupo de saberes possíveis de ser ensinado naquele contexto específico de sala de aula, correspondendo às necessidades dos cursistas. Neste trabalho, como já foi dito, não procurarei defender a proposta de ensino que realizei, mas discutir, à luz do contexto em que atuava naquele momento, os impasses linguísticos e culturais, vistos aqui como movimentos discursivos, que surgiram em sala de aula no decorrer das propostas de ensino, reinterpretado agora sob a perspectiva do aporte teórico escolhido para esta pesquisa.

5.1 As aulas de Língua Portuguesa nos Bacharelados de Ciências Naturais

Entraremos agora na descrição das aulas de Língua Portuguesa no curso de formação de professores em Timor-Leste (atributo do PROCAPES). Nas aulas de Português, por conta da ausência de um programa ou currículo mais específico, cada intervenção exigiu também a construção de um grupo de saberes a serem ensinados.

Trataremos de duas turmas do Bacharelato Emergencial de Ciências Naturais em Língua Portuguesa, que ocorreram em períodos diferentes. A primeira turma – chamaremos de Turma 1, foi realizada entre novembro de 2009 e março de 2010, e a segunda turma – chamaremos de

Turma 2 -, entre junho e dezembro de 2010. Essas turmas têm em comum sua composição heterogênea. Foram formadas por professores timorenses em exercício nas escolas da educação pública de Timor de diferentes distritos, conseqüentemente, de línguas e culturas distintas. A faixa etária desses professores era entre 30 e 50 anos, o que significa que alguns deles tiveram contato com a língua portuguesa quando crianças. Foram escolhidos pelo governo timorense para dar aula logo após a restauração da independência, por terem alguma afinidade com o idioma. Porém muitos não têm uma formação acadêmica, ou possuem uma formação no idioma bahasa-indonésio, mas não atuam na área em que são formados.

5.1.1 As aulas de Língua Portuguesa na Turma 1

As atividades dos professores de Português na primeira turma do curso de formação de professores, num primeiro momento, foram um trabalho de parceria com os professores das áreas específicas. Dessa forma, os professores de Português tinham como função intermediar a interação verbal em língua portuguesa entre os professores brasileiros das disciplinas específicas e os cursistas. Essa foi a primeira decisão da coordenação do PROCAPES em Timor na tentativa de desenhar o percurso das atividades dos professores de Português na formação.

Antes de se pensar numa intervenção que possibilitasse melhoras entre a comunicação professor e aluno nas disciplinas específicas, pensou-se no levantamento do diagnóstico da turma para que assim se pudesse fazer uma intervenção mais próxima das necessidades dos cursistas nas aulas do curso de formação. Cada professor de Português acompanhou uma turma do curso específico (Física, Matemática, Química e Biologia) e elaborou uma proposta de intervenção para trabalhar com a turma observada.

A turma com qual trabalhei foi a turma do curso de Biologia. Conforme definido pela coordenação do PROCAPES, observei durante uma semana as aulas do curso de Biologia, e fiz o diagnóstico da turma através dos instrumentos diários de aprendizagem e aplicação de questionários. O diagnóstico me permitiu constatar que os alunos:

- Conseguiram acompanhar as aulas em língua portuguesa somente quando o formador falava lentamente. Aliás, essa é a maior necessidade que os alunos apontaram nos diários de aprendizagem, pedindo para que os professores falassem devagar;

- compreendiam melhor as aulas quando o formador explicava por meio de imagens;
- exerciam (alguns cursistas) função de professor no ensino primário ou em outras disciplinas, mas escolheram licenciar-se na disciplina Biologia, o que talvez dificultava a aprendizagem dos conteúdos por não possuírem um conhecimento prévio dos assuntos;
- não conseguiam dar sentido ao que liam em língua portuguesa, porém, reconheciam os signos linguísticos do português;
- limitavam-se a transcrever o que estava presente nos textos que liam, encontrando dificuldades de elaborar respostas com suas próprias conclusões.

A partir do diagnóstico nesta primeira turma elaborei uma proposta de ensino de Português centrada no preparo para “atividades específicas”, que desenvolvessem uma competência comunicativa em língua que ajudasse os cursistas a acompanharem as aulas específicas no curso de formação de professores.

Embora na época não tivesse leituras teóricas, trabalhei com uma noção de “tarefa” semelhante à apresentada pelo QECR (2001), que define como tarefa “qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.30).

As tarefas em que os cursistas estavam inseridos naquele momento estavam relacionadas a tarefas requisitadas na própria formação deles como professores de uma área específica. Logo, organizei as aulas em oficinas que requeriam dos alunos empenho em atividades linguísticas de produção oral e escrita. A primeira oficina trabalhada intitulava-se “A comunicação por meio de gêneros textuais: debate e resenha”, e a segunda oficina, “Produzindo textos em Língua Portuguesa”. Segue abaixo os quadros de reconstrução do programa de aulas ministradas naquele momento.

Figura 4 - Quadros de reconstrução do programa de aulas de Língua Portuguesa na Turma 1

OFICINA “PRODUZINDO TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA”	
Carga horária: 32h/a	
MÓDULO I	Estudo das conjunções
MÓDULO II	Compreensão de textos: gênero cartum
MÓDULO III	Compreensão do texto informativo “Por que os animais hibernam”
MÓDULO IV	Produção textual de diversos registros: <ul style="list-style-type: none"> • Formal: plano de aula, receita culinária, manual de instruções ; • Neutro: convite, e-mail, cartão-postal; • Informal: familiar e bilhete

OFICINA “A COMUNICAÇÃO POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS”	
Período: 09 a 17 de dezembro de 2009	
Carga horária: 16 h/a	
MÓDULO I	Explicação dos conceitos e estruturas dos gêneros textuais Debate e Resenha
MÓDULO II	Apresentação dos temas que foram trabalhados no Debate oral e na Resenha escrita; explicação da coletânea “Origem da vida” e “Extinção da água”
MÓDULO III	Divisão dos grupos e preparação do debate oral
MÓDULO IV	Realização do debate oral e produção da resenha escrita.

Na oficina “A comunicação por meios dos gêneros textuais” foram trabalhados especificamente o debate e a resenha. Esses dois gêneros foram escolhidos por acreditar que gêneros da ordem do argumentar permitiriam aos cursistas o envolvimento em tarefas que exigissem o processamento de atividades linguísticas, na modalidade oral e escrita, que os ajudariam a desenvolver uma competência comunicativa em língua necessária ao contexto de aprendizagem específico em que estavam inseridos no curso. A temática dos textos trabalhados em sala de aula foram assuntos pertencentes ao campo da Biologia, tais como o debate sobre a “Origem da vida: teoria evolucionista vs teoria criacionista”, e o debate sobre “Extinção da água? Sim vs Não”; para que os alunos tivessem o maior contato possível com termos de sua área específica.

Na segunda oficina, “Produzindo textos em língua portuguesa”, a ênfase das aulas foi a leitura e produção de textos escritos, visto que na primeira oficina os cursistas demonstraram que não dominavam essa atividade linguageira na língua-alvo.

Durante as aulas de Português nessa primeira turma, foram feitos vários ajustes no sentido de adequar ao nível de desenvolvimento dos alunos, como podemos constatar na organização da segunda oficina, que focou a atividade de produção e recepção escrita. As escolhas dos temas e das competências a ser trabalhadas foram definidas a partir do que, como professora, julguei corresponder às necessidades dos cursistas, durante nosso contato em sala de aula. Porém, é importante refletir sobre os critérios que levaram à escolha de tais saberes. O professor, a partir de um diagnóstico, “traduziu” as necessidades dos alunos, mas o sucesso da aprendizagem desses saberes pelos alunos não depende apenas da preparação de uma boa aula, mas de como os alunos “traduzirão” esses saberes.

Nesta primeira proposta de intervenção, podemos concluir que a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos cursistas não foi homogênea; eles demonstraram dominar melhor as atividades linguísticas da modalidade oral (falar e ouvir) do que as atividades da modalidade escrita (ler e

escrever). A mesma tarefa, sobre o mesmo assunto, gerou desempenhos diferentes por escrito e oralmente.

Outra questão que merece ser levantada é sobre os posicionamentos dos cursistas no debate sobre “Origem da vida: teoria evolucionista vs teoria criacionista” realizado no módulo IV. Observamos que os cursistas tiveram dificuldades de compreender a tarefa de defender algo em que eles não acreditam como uma atividade estritamente didática. No debate, apesar de os professores estarem estudando para lecionarem Biologia, preferiram a teoria do Criacionismo como explicação da origem da vida. Este caso é uma situação de ordem ideológica, não é simples de ser contornado didaticamente. Esses movimentos discursivos causados pelas intervenções didáticas são o que nos interessa para análise. Acreditamos que o comportamento dos cursistas em não aceitar outro valor de sentido contrário ao que já concebe como verdadeiro a temas como proposto no debate, desencadeia o fenômeno da interincompreensão, que discutiremos mais detalhadamente na seção 6.

5.2.2 As aulas de Língua Portuguesa na Turma 2

As aulas na Turma 2 aconteceram entre junho e dezembro de 2010. Para a segunda turma, os professores de Português buscaram reajustar o programa de curso, baseado agora numa seleção de saberes que considerava as dificuldades encontradas em sala de aula durante as aulas ministradas no primeiro semestre. Percebeu-se que em todas as turmas do curso de formação de professores nas aulas de Português, havia alunos com níveis de domínio diferentes da língua portuguesa. Dessa forma, os alunos das novas turmas do Curso de formação de professores do Bacharelato em Ciências Naturais foram organizados para assistirem as aulas de Português conforme seus níveis de proficiência na “língua-alvo”, sendo duas turmas de nível básico, duas turmas de intermediário e uma turma de nível avançado.

O teste de nivelamento tinha como finalidade agrupar numa mesma turma os cursistas que apresentavam o mesmo nível de proficiência de Português, para que fossem trabalhadas atividades específicas que atendessem suas necessidades, respeitando o que os alunos já sabiam na “língua-alvo” e o que precisavam potencializar.

Para o nivelamento dos alunos, os formadores de Português elaboraram um teste composto de três etapas: leitura e compreensão do texto escrito, compreensão do texto oral e, entrevista. No teste de leitura e compreensão do texto escrito, o texto escolhido tinha como título “Acerte os ponteiros do seu relógio”, publicado no site “notícias yahoo”, e adaptado pelos formadores. O teste escrito consistia na leitura do texto e na solução de questões de compreensão do texto que faziam referências ao tema, à estrutura do texto e sua tipologia. No teste de compreensão oral, os cursistas ouviram uma vinheta de uma campanha sobre a dengue divulgada numa rádio brasileira. A vinheta foi retirada do site “youtube.com”. Os cursistas teriam que ouvir a vinheta e responder a questões ligadas ao tema, à estrutura e à tipologia textual. Já a entrevista, também na modalidade oral, era composta de questões relacionadas às práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e sobre uso do português como língua de ensino.

Formar turmas conforme o grau de domínio da língua foi uma decisão marcante neste momento: procurávamos formar os grupos de maneira que pudessemos realizar atividades mais ajustadas às competências dos alunos. Vale mencionar, também, que as dificuldades para nivelar a turma não eram apenas pela pouca experiência da equipe de formadores, mas também, porque esses foram selecionados como professores de Língua Materna (LM), com pouca ou nenhuma experiência com esse tipo de procedimento. A descoberta de que existia tanta variedade no domínio da língua pelos cursistas certamente poderia ajudar a definir com mais precisão os editais de seleção de formadores.

Na nova reorganização das turmas do curso de formação para as aulas de Português, trabalhei junto aos alunos considerados com o nível de proficiência intermediário. Nessa primeira etapa de organização para as aulas de Português na nova turma do Bacharelato, existiu uma tentativa de organizar, primeiramente, um lugar para que se pudessem definir os saberes necessários para cada turma, escolhendo primeiramente, aqueles que poderiam receber esses saberes, ou seja, quem teria acesso a determinados conhecimentos da língua-alvo, como se refere Foucault (2012), um procedimento de controle do discurso.

De qualquer maneira, os professores de Português esboçaram em conjunto um programa de curso comum a todas as turmas, cabendo a cada professor elaborar suas intervenções didáticas de acordo como nível de proficiência da turma.

Naquele momento, o programa do curso de Português compreendia os seguintes conteúdos:

Figura 5 – Quadros do programa de Português na Turma 2**Módulo I**

Teste diagnóstico e separação das turmas
Morfologia: Estrutura e Formação das Palavras
Morfossintaxe: Concordância Nominal
Morfossintaxe: Concordância Verbal
Morfossintaxe: Estrutura Frasal
Avaliação Parcial

Módulo II

Estudo de Texto: Resumo
Estudo de Texto: Resenha
Estudo de Texto: Resenha
Estudo de Texto: Dissertação
Estudo de Texto: Dissertação
Avaliação Parcial

Módulo III

Texto Dissertativo-Argumentativo: Tema 01
Texto Dissertativo-Argumentativo: Tema 01
Texto Dissertativo-Argumentativo: Tema 02
Texto Dissertativo-Argumentativo: Tema 02
Leitura e Compreensão Textual
“Semana da Língua Portuguesa”
Texto Dissertativo-Argumentativo: Tema 03 (avaliação final)
Texto Dissertativo-Argumentativo: Tema 03 (avaliação final)

Apesar da tentativa de fazer um programa para as aulas de Português na nova turma do Bacharelato, observa-se que a escolha desses saberes não vai ao encontro de se desenvolver uma competência comunicativa em língua. O módulo I, por exemplo, indica um estudo mais gramatical, voltado para a reflexão de aspectos linguísticos e não necessariamente, para os “usos da língua” de que os cursistas precisariam. Porém, coube a cada professor de Português em suas práticas de sala de aula, didatizar os saberes elencados no programa, numa intervenção que contribuísse para o desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua.

Nas aulas de Português do módulo I na Turma 2, percebemos que as aulas onde se propôs um estudo das estruturas linguísticas da língua portuguesa, através de atividades de repetição e fixação desses conteúdos, os alunos participaram com maior engajamento. Isso ocorreu porque os alunos têm facilidade para aprender sobre conteúdos gramaticais; o desempenho nessas atividades pode ser explicado pelos modelos de ensino a que estiveram expostos anteriormente, como o

modelo indonésio, no período da ditadura, e o modelo atual dos cursos de Português ministrados pelos professores da cooperação portuguesa. Já com a entrada de atividades linguísticas de produção escrita de textos em que os alunos precisavam argumentar, percebemos que eles não possuíam tanta familiaridade com essa atividade linguística. Porém, na atividade de produção escrita de narrativas eles desenvolveram estratégias que não conseguiram mobilizar para os textos escritos dissertativos.

Além disso, na tentativa de tratar de assuntos que para nós pareciam pertinentes, deparamo-nos com impasses que dificultaram o andamento das propostas didáticas das aulas, pois elas fizeram evocar situações que confrontavam os valores da cultura tradicional dos cursistas do povo timorense, como por exemplo, a política de reintrodução da língua portuguesa e sua relação com as línguas nativas. Nas aulas em que foi trabalhado esse tema, os alunos não se propuseram a questionar e problematizar o assunto abordado, a partir do texto “Para salvar um idioma”, proposto na aula 1 do módulo I. Por outro lado, nos temas que tratavam dos costumes e da história de Timor-Leste, eles discutiram e se posicionaram de maneira mais tranquila, como nas aulas em que foi trabalhado um texto sobre o “sândalo”, e nas narrativas sobre o “crocodilo”.

No decorrer do módulo I, os cursistas demonstraram interesse em participar das aulas de Português, porém, ao voltarem para as aulas do curso específico, as queixas dos formadores das áreas específicas continuaram as mesmas. Diante dessa situação, observei que até aquele momento, o que estava sendo ensinado não estava conseguindo corresponder às necessidades de aprendizagem dos cursistas. Por esse motivo, passei a acreditar que o Programa que havíamos proposto poderia ser um impasse, não possibilitando que o objetivo de ensino-aprendizagem fosse atingido. Logo, pensei optar por aulas que aproximassem os cursistas de uma realidade mais próxima da deles e expressarem-se em língua portuguesa.

O novo programa tinha como proposta de intervenção a oficina “Construindo sentidos em Língua Portuguesa”, organizado em duas oficinas:

Figura 6 – Quadros da oficina “Construindo sentidos em Língua Portuguesa”

OFICINA DE TEXTOS INJUNTIVOS	
Período: setembro e outubro de 2010 Carga horária: 16h/a	
<ul style="list-style-type: none"> • Histórias em quadrinhos; • Receitas culinárias; • Cabeçalhos de exercícios. 	

OFICINA DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS	
Período: novembro e dezembro de 2010 Carga horária: 18h/a	
<ul style="list-style-type: none"> • Tema 1 - Igualdade entre sexos e valorização da mulher. • Tema 2 - Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento. 	

Conforme o que foi descrito até aqui, observamos que as aulas de Português sofreram constantes modificações durante o curso de formação de professores. Essas mudanças foram ocorrendo a cada contato com os cursistas e o que eles sinalizavam como problemas de aprendizagem. Esse fato explica a mudança de concepção de ensino de língua entre um semestre e outro. Na Turma 1, ainda não se conhecia a realidade dos alunos sobre seus conhecimentos e sobre o que pensavam da disciplina de Língua Portuguesa. Nessa turma as aulas preocuparam-se apenas em prepará-los para um fim específico: participar das aulas do curso das disciplinas específicas em língua portuguesa. Já na Turma 2 o foco foi se desenhando para uma ideia de “expressar-se em português”, falar do que já sabiam em relação aos assuntos que são discutidos na sociedade timorense.

Podemos concluir que apesar das diversas alterações que as aulas sofreram nos dois semestres, os cursistas apresentaram as mesmas dificuldades. As competências linguísticas que não conseguiram desenvolver na língua-alvo são competências que não dominam nem mesmo na sua Língua Materna, não podendo fazer uma transferência de estratégias para desenvolver as atividades propostas nas aulas.

Nas duas turmas encontramos o problema do sentido que se aplica à atividade e ao uso da língua portuguesa, que não é o mesmo que é aplicado pelo formador. Dessa forma, cabe analisar os “efeitos de sentido” que uma mesma atividade pode ter para quem ensina e para quem aprende. Pois se observa, até aqui, que o sentido não está ligado apenas ao nível linguístico, mas também a um aspecto histórico-ideológico, que determina diretamente as atribuições de sentido que os

cursistas farão da atividade e do uso da língua portuguesa em sua formação como professores em Timor-Leste.

Na próxima seção analisaremos um recorte das aulas onde percebemos movimentos discursivos que causaram momentos de tensões durante as aulas - até mesmo comprometendo a intervenção das propostas de atividades pelo formador. Discutiremos, com base nesse recorte, como se constrói o sentido da política de (re)introdução da língua portuguesa nas aulas de Português no curso de formação de professores.

6 INTERINCOMPREENSÃO, SIMULACROS E TÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os dados de análise da presente pesquisa consistem em registros das aulas de Português ministradas por mim como professora do Curso de Formação de professores do Bacharelato em Ciências Naturais em Timor-Leste. Conforme foi descrito na seção 5, esses registros não foram inicialmente construídos para fins de investigação, contudo, no fazer de minha prática docente, surgiram problemáticas que julguei importante estudar à luz de uma investigação científica, o que tornou necessário reconstruir as aulas de Português numa perspectiva de elaboração de um *corpus* de análise.

Nesta seção, selecionamos três episódios das aulas de Português que aconteceram no curso de formação de professores em Timor-Leste entre o período de 2009/2010. As aulas foram ministradas durante dois semestres para turmas do Bacharelato de Ciências Naturais, sendo uma turma por semestre. Os episódios escolhidos para fornecer dados de análise aconteceram durante as aulas ministradas na Turma 2, e incluem produções textuais elaboradas pelos cursistas como atividades do processo de ensino-aprendizagem naquela época. Para análise, vamos considerar os conceitos de interincompreensão e simulacro de Maingueneau (2008), como também o modelo polemológico das apropriações culturais de Certeau (2012). Partiremos da hipótese de que a maneira como os cursistas “traduzem/interpretam” o discurso da política de (re)introdução da língua portuguesa em Timor, principalmente no sistema educativo, é determinado por uma FD-2, a qual entra em relação interdiscursiva com a FD-1, já descrita na seção 4. Acreditamos que entender como essas FDs se traduzem mutuamente contribui para que se possa (re)definir as intervenções didáticas das aulas de Português na formação de professores em Timor-Leste, assim como a política de (re)introdução da língua portuguesa no país.

6.1 Cena 1: Oficina de textos injuntivos

Nas aulas da oficina de textos injuntivos vamos nos deter em analisar os episódios onde percebemos que os posicionamentos dos cursistas diante de situações de sala de aula apontaram para o processo de interincompreensão conforme Maingueneau (2008). Consideraremos que esses

posicionamentos são simulacros construídos pela Formação Discursiva (FD-2) que “traduz/interpreta” o discurso da política de (re)introdução da língua portuguesa em Timor presentificado nas atividades propostas pela formadora.

Num primeiro momento, analisaremos o episódio que ocorreu na primeira aula da oficina, em que levei para sala de aula sanduíches de atum para introduzir as atividades com o gênero receita culinária. A seguir, passaremos à análise dos memoriais produzidos pelos cursistas como atividade final da oficina. Esses episódios indicam que os cursistas que participaram do curso de formação de professores, por força das circunstâncias, “habitam” o discurso de (re)introdução do português, traduzindo-o a partir das restrições semânticas de sua Formação Discursiva (FD-2). Defendemos a hipótese de que a interincompreensão nesses episódios acontece porque o formador, inserido na FD-1, concebe o ensino de Língua Portuguesa como espaço para falar de culturas e questões do cotidiano da vida do timorense (uma perspectiva de inspiração interacionista), ao passo que na FD-2 em que se inserem os cursistas, as aulas da Língua Portuguesa é esperada enquanto conteúdo abstrato, desvinculado da cultura e outros aspectos étnicos. Dessa maneira, ao se depararem com atividades de sala de aula que propõem uma discussão sobre cultura e que tragam o cotidiano da vida timorense para a sala de aula os cursistas, num primeiro momento, demonstram resistência. Depois, aceitam fazer as atividades, mas, fazem-nas funcionar em outro registro que não é o determinado pela FD-1. Dessa maneira, delimitam o espaço em que circulará a língua portuguesa e sobre o que falar nas aulas de Português, buscando, assim, proteger a cultura tradicional do país de influências de uma outra cultura.

Os cursistas agem de diversas formas táticas para sair da “ordem” da FD-1. Em alguns textos vemos de forma mais aberta a resistência em participar das aulas, outros textos apontam uma resistência mais velada ao tecer elogios à professora e à cooperação brasileira. Ao evocar o que Certeau (2012) postula como táticas do “fraco”, entendemos que essas diversas formas de agir diante das atividades de sala de aula são aplicadas devido o grupo “fraco” não possuir um “lugar próprio” pré-estabelecido, organizado ideologicamente, de onde possa determinar como lidar com o que lhe é imposto. Pelo contrário, o grupo “fraco” age na dispersão à medida que as situações são colocadas a ele, como veremos em cada episódio analisado.

No episódio em que levei para a sala de aula sanduíches de atum para introduzir o trabalho com o gênero textual receita, a proposta de atividade era que os alunos provassem o sanduíche e, a partir da degustação, escrevessem o que estavam comendo e como se preparava o sanduíche. A

didática da aula provocou diversas reações: primeiramente, os cursistas não se sentiram à vontade em organizar as cadeiras em forma de círculos. Ao arrumar a mesa com os sanduíches perguntaram se era alguma festa. A pergunta seria natural, mas após explicar que era uma aula, eles resistiram em comer o sanduíche e fazer o que havia sido solicitado como proposta de atividade. Alguns cursistas homens sentiram-se incomodados com a atividade de escrever uma receita, pois, segundo eles, receitas seriam “coisas de mulheres”. Depois de uma longa conversa, eles aceitaram provar o sanduíche e escrever o texto, porém, com semblantes surpresos por estarem participando de um formato de aula diferente do que eles concebem ser uma aula (fig. 7). As cursistas mulheres logo disseram que se tratava de uma receita culinária e escreveram dentro da estrutura textual do referido gênero. Outros se limitaram em narrar o fato que aconteceu na aula: “Comi um sanduíche com Coca-Cola”.

Figura 7 – Foto: Aula 1 da oficina de textos injuntivos: Receita “Sanduíche de atum”



Fonte: SANTOS, 2014.

Vejamos abaixo o trecho de um memorial escrito pelo cursista N. S. em que expressa suas impressões sobre esse episódio.

N. S. (H)¹⁰

No dia 26 de setembro, surgiu uma aula de surpresa. A nossa professora, como de costume, mandou-nos arrumar as cadeiras em círculo. [...] As nossas professoras dividiram para cada um de nós um embrulho de sanduíche e um copo de coca-cola. Ficamos admirados e perguntamos uns aos outros que cerimônia era aquela. Alguns não quiseram comer se as professoras não falassem. [...] Mas as professoras afirmaram que era uma aula e não era um dia especial. Então, nós comemos e bebemos animados. Afinal, era mesmo uma aula”.

O que nos chama atenção no texto acima é o trecho “perguntamos uns aos outros que cerimônia era aquela”. Vamos partir do princípio de que os professores timorenses que frequentaram o curso de formação de professores em língua portuguesa em 2009/2010 demonstraram ser solidários ao discurso da política de (re)introdução do português ao aceitarem participar das aulas de formação de professores em língua portuguesa, saindo dos seus distritos para a capital de Díli. Porém, mostraram-se resistentes a um formato de aula com que não estão habituados. A resistência dos cursistas, da qual um exemplo está narrado no memorial de N. S., não está em ter que participar de aulas de Português, mas de participar de uma “cerimônia” que não sabem o que significa.

Nossa hipótese é que esta resistência consiste em um indício de um processo que vai além de um simples “desentendimento cultural”, e constitui o fenômeno da interincompreensão conforme descrito por Maingueneau (2008). Arrumar as cadeiras em círculo, distribuir um lanche dizendo que faz parte da aula, solicitar que os alunos escrevam um texto simples (uma receita) a partir de um envolvimento numa “cerimônia” com os colegas cursistas e a formadora brasileira – tudo isso, na nossa hipótese, entra em confronto com o que o cursista entende da organização e funcionamento do espaço escolar, ou mais além, entra em confronto com *do que ele aceitou participar enquanto curso de formação de professores em língua portuguesa*. O fato de comer algo dado por outrem é o ponto complicador da aula: “alguns não quiseram comer se as professoras não falassem que cerimônia era aquela”. Comer algo dado por outro, de outra cultura, para o cursista não faz parte de uma aula, não faz parte do “acordo” que ele está disposto a fazer quando se propõe a aprender Português.

O cursista aponta que precisou ser convencido de que era uma aula para aceitar fazer o que o formador havia proposto como atividade. Vemos aqui que a interincompreensão constrói simulacros do que é aula de Português no curso de formação de professores em Timor-Leste. Para

¹⁰ Os cursistas serão identificados pelo código formado das iniciais dos nomes próprios e, entre parênteses, o gênero.

a formadora (FD-1), “aulas de Português” são um espaço para preparar os cursistas para falar em português em diversos domínios sociais, logo, para trabalhar o desenvolvimento das competências comunicativa e intercultural, conforme o QECR (percepção que tínhamos naquele momento). Nessa perspectiva, o que estava sendo feito era mesmo uma “cerimônia”, isto é, a proposta era que o lanche fosse motivação para uma tarefa escolar, que um acontecimento pudesse ser ao mesmo tempo “cerimônia” e “aula”. Estamos hipotetizando que é justamente este o elemento comprometido na interação entre as formações discursivas. Para o cursista (FD-2), “aulas de Português” não são espaços para comer lanches junto com formador brasileiro, o que traduziu como “cerimônia” da qual não estava disposto a participar por representar um compromisso maior do que o que foi assumido.

Para continuidade da intervenção em sala de aula, foi primordial convencê-los de que se tratava de uma aula: “Afinal, era mesmo uma aula”. Isso mostra que a interincompreensão pode não ser tão inegociável quanto afirma Maingueneau, mas também não significa que se tenha passado da interincompreensão para uma compreensão mútua. É possível que a aceitação dos cursistas sinalize apenas uma nova “tradução” – o momento em que se deram conta de que, “no fundo”, apesar da oferta do sanduíche, tudo o que realmente estava sendo exigido era a produção de um texto com determinadas características (uma receita). Se pensarmos assim, trata-se de uma ação “tática” – não era preciso “acreditar” no que se fazia (não era uma “cerimônia de verdade”, pelo menos para o cursista), bastava comer o sanduíche e escrever o texto.

Nas demais aulas da oficina de textos injuntivos, os cursistas mostraram muito interesse em participar das aulas de preparação da exposição, demonstrando aceitação das propostas de atividades (fig. 8, 9 e 10).

Figura 8 – Foto: Preparação de cartazes para “Exposição receitas culinária”



Fonte: SANTOS, 2014

Figura 9 – Foto: Apresentação do prato típico Tukir Nan na “Exposição receitas Culinária”



Fonte: SANTOS, 2014

Figura 10 – Foto: Apresentação do prato típico Katupa na “Exposição receitas Culinária”



Fonte: SANTOS, 2014

Essa aparente tranquilidade nas demais aulas da oficina é vista por nós, como indícios da nova tradução que os cursistas fazem das aulas de português. Para a FD-1 os cursistas não se mostram mais resistentes às atividades por estarem convencidos de que aulas de português é espaço para participar de “cerimônias”, de simular atividades do cotidiano da vida social etc. Já os cursistas na FD-2, traduziram que qualquer “cerimônia”, tendo gestos de aula, pode ser “obedecida”. É como se dissessem “faremos a atividade porque o professor disse que é uma aula”. Na FD-2 não se produzem enunciados que polemizam a autoridade em sala de aula de um formador estrangeiro, pois dizer que não se vai fazer uma atividade proposta pelo formador seria como dizer “não” abertamente para todos os aparatos que sustentam o discurso de (re)introdução da língua portuguesa. E assim, a interincompreensão regrada se estabelece por esse “diálogo de surdos” no qual as formações discursivas (FD-1 e FD-2) entendem os enunciados do Outro através de sua própria rede semântica integrando seu simulacro, o que causa um desentendimento recíproco.

Certeau (2012) afirma que, por mais que o grupo “fraco” não rejeite participar do espaço instituído pelo grupo “forte”, não utiliza esse espaço da mesma maneira de seus fabricantes, mas modifica-o sem deixá-lo, o que o autor chama de tática do “fraco”. Podemos perceber a mesma ação tática na atitude dos cursistas, já que não existe outra maneira de sair da “ordem” do

formador: a tática é mostrar-se adepto à metodologia, mas (re)apropriar-se da atividade aplicando novos sentidos a partir da sua ordem cultural, como veremos nas análises dos memoriais produzidos pelos cursistas.

Nos memoriais os cursistas foram unânimes em abordar em seus textos as impressões da primeira aula (sanduíche de atum) e da exposição de receitas culinárias de Timor, constantes no eixo receita culinária, apesar de a oficina de textos injuntivos ter tido uma carga horária de 16 h/a, distribuída em três eixos de conteúdos (histórias em quadrinhos, receitas culinárias e cabeçalhos de exercícios). Entendemos que a escolha em escrever sobre esses aspectos da oficina deve-se ao fato de terem sido momentos de aula que confrontaram seus posicionamentos ideológicos, levando-os a expressá-los de alguma maneira nas produções textuais. Os cursistas traduziram a atividade de produzir um memorial como uma possibilidade de falar de si mesmos, e não como a oportunidade de falar sobre o que aprenderam da língua portuguesa, nem mesmo do aprimoramento da competência de expressar-se em português. Muitos se referiram a aula de Português como “aulas de receitas culinárias de Timor”, ou seja, uma ação tática conforme Certeau (2012), na relação entre fabricante e usuário consumidor. O “forte” define e dissemina o sistema de fabricação, porém, de forma “escondida”, “o fraco” fabrica outra coisa que não é determinada pelo espaço de produção definida pelo outro. Isso se aplica em nossas análises quando o cursista se encontra numa situação que não lhe dá muitas opções não ser a de participar da aula, e neste caso de falar sobre a aula – portanto, escolher os momentos em que houve maior abertura para falar de si e da cultura timorense é uma maneira de entrar na “ordem” do Outro já subvertendo de alguma maneira. Constatamos então, que a interincompreensão se faz presente na atividade, construindo o simulacro de que aprender Português é falar da cultura tradicional de Timor-Leste. Vejamos alguns exemplos:

F. X. (H)

“Através da aula de língua portuguesa a professora nos orientou em várias formas de metodologia que foram sobre culinária de pratos típicos de Timor. [...] Com essa metodologia de culinária é uma oportunidade para podermos conhecer melhor os pratos típicos de timorenses que alguns colegas não conheciam bem. [...] o prato típico que mais gostei foi o leitão assado[...].”

No trecho acima destacamos a ênfase dada pelo cursista F. X. ao termo “metodologia”. Ao usar esse termo, o cursista mostra que aceita falar de suas receitas desde que seja uma “metodologia de aula”, ou seja, permite que as receitas culinárias de Timor circulem na escola

como um conhecimento “asséptico”, que não sofra influências de outras culturas, (“metodologia de culinária”). Essa atitude do cursista é entendida pelo modelo polemológico das apropriações culturais, segundo Certeau (2012), como uma ação tática. Aqui, há um duplo movimento. Primeiro, o cursista atua no espaço do outro, não se nega atuar nesse espaço, falar de receitas em língua portuguesa, no entanto, tenta sair dessa “ordem” ao transformar esse espaço para enfatizar a importância das receitas culinárias para a valorização da cultura timorense, demonstrando, assim, pouco entusiasmo nos demais aspectos da aula - especialmente a importância de expressar-se em português. Dessa maneira, não se compromete em posicionar-se sobre o que aprendeu da língua portuguesa. Ao usar o termo “metodologia”, ao mesmo tempo, o cursista procura “proteger” a identidade e o lugar que as receitas culinárias ocupam na sociedade timorense – já que na sua perspectiva não houve cerimônia alguma, e de certa forma não se falou da comida de Timor, apenas de “metodologias” de ensino. Embora os dois movimentos possam parecer contraditórios, eles reforçam o que consideramos ser o ponto de diferenciação entre FD-2 e FD-1: a ideia de que é preciso separar claramente o que é uma “aula” do que são as experiências culturais propriamente ditas.

Encontramos características semelhantes em outros memoriais:

R. J. (H)

“A oficina de textos injuntivos e a exposição sobre o sanduíche naquele momento deu a oportunidade para nós revermos outra vez sobre os nossos pratos típicos de Timor. [...] estas receitas são muito importantes para nós, não podemos esquecer das nossas culinárias típicas desta nova nação. [...] a exposição que foi dada pela professora naquele momento foi como acordar nós, timorenses para olhar o passado e rever outra vez sobre o uso de costume de Timor. [...] Achamos que com exposições, que foram dadas pelas professoras [...], vão motivar-nos a desenvolver as culinárias típicas de Timor que vão ser melhores no futuro”.

O cursista aponta que na FD-2 existe uma preocupação com o futuro da nação timorense. Esse enunciado é compatível com temas presentes na FD-1, pois a FD-1 também discute sobre o futuro de Timor-Leste. Para a FD-1 o futuro de Timor está em (re)introduzir o português como língua de acesso à democracia e ao desenvolvimento do país, adoção às 8 metas do milênio proposta pela ONU etc. Para a FD-2, como aponta o cursista, o futuro está em preservar a cultura e tradição do povo timorense, representada aqui nas receitas culinárias. Mais uma vez, vemos a ação tática se manifestar nos posicionamentos dos cursistas, que aceitam expressar-se em português, mas não retratam em seu memorial a importância em difundir a língua portuguesa para

a ascensão cultural de Timor, nem mesmo a citam como valor identitário de Timor. Pelo contrário, o mesmo cursista prossegue em seu memorial, colocando a cultura lusófona como a cultura do estrangeiro dentro do cenário timorense, fazendo claramente uma separação do que é cultura timorense e cultura lusófona. Vejamos o trecho:

R. J. (H)

“[...] Porque com as décadas que os timorenses viveram no passado fizeram os povos de Timor esquecerem muitas coisas sobre si mesmos.[...] porque duas décadas que os timorenses passaram fizeram-lhes diminuir o seu consumo próprio. Por exemplo, os que nasceram na colônia de Portugal gostam muito de consumir as culinárias portuguesas e o que nasceram no tempo da invasão gostam de consumir as culinárias da Indonésia, por isso, as culinárias típicas de Timor diminuiram. Timor-Leste tem várias receitas de culinárias típicas: na’antukir, mandioca tukir, milho cozido, kulutunu de Baucau, katupa etc. Tudo isso não desenvolveu porque muitas pessoas gostam de consumir mais as culturas modernas do que a culinária do típica”.

Nesse trecho vemos a existência de um choque cultural entre a cultura timorense e a de seus ex-colonizadores. Aqui, o cursista coloca a cultura lusófona e cultura indonésia no mesmo nível de ameaça à cultura timorense e, ao mesmo tempo, no mesmo nível de aceitação, pois ele afirma que existem timorenses que gostam da culinária portuguesa e timorenses que gostam da culinária indonésia. Essa afirmação vem contradizer que o bahasa-indonésio jamais poderia ser a língua que representasse a nação timorense por ser a “língua do opressor”, como é sustentado por aqueles que defendem a (re)introdução do português, na FD-1. Ora, se a cultura indonésia se faz presente em Timor, tendo seus adeptos tanto quanto a cultura lusófona, dizer que a língua portuguesa é a única que poderia conviver com as demais línguas nativas sem prejudicá-las é uma afirmação que precisaria ser modalizada. Pois como se vê no memorial do cursista, ambos os ex-colonizadores contribuíram para o desuso da culinária timorense. Essa questão merece destaque, pois muitos trabalhos sobre Timor, principalmente os que fomentam a (re)introdução do português no país, retratam o massacre e proibição da língua portuguesa durante a ditadura indonésia para atribuir a essa língua o símbolo de resistência da ditadura. Todavia, silenciam o que destaca o texto do cursista quando afirma que por duas décadas foram suprimidos os valores culturais da nação timorense (as receitas típicas, a cultura tradicional) e tais valores não fazem relação necessária com a cultura lusófona.

Seguindo essa linha, nos memoriais dos demais cursistas, encontramos enunciados que apontam, assim como R. J., que a língua portuguesa e a cultura associada a ela fazem parte da cultura do “outro”. Em Timor-Leste está sendo construída a tentativa de um “lugar próprio” para a

língua portuguesa instituído e amparado pela Constituição do país, mas os cursistas apontam que não são os agentes da construção desse “lugar próprio”, colocando-se num lugar oposto a essa cultura. Vejamos como isso se manifesta nos trechos abaixo:

G. G. (H)

“[...] a professora preparou e trouxe para a sala uma receita culinária do Brasil”.

A. F. (H)

“[...] a professora preparou e praticou uma receita de comida brasileira na sala de aula que foi saboreada por todos os formandos”.

N. G. (H)

“[...] ‘Não, não podemos experimentar essas comidas típicas do Brasil’ alguns disseram”.

Nesses trechos percebemos claramente que os cursistas atribuem à formadora uma determinada cultura, a cultura do “Outro” como expresso no enunciado “a professora trouxe uma receita culinária do Brasil”. Isso equivale a dizer que os cursistas veem a formadora como pertencente de “outro lugar”, e, tudo que é apresentado por ela, vêm desse lugar, nesse caso, da cultura brasileira. Vemos como uma ação tática o fato de considerar como sendo “do Brasil”, “do outro”, todo conteúdo que venha a eles pelo formador. Como por exemplo, o “sanduíche de atum” não é uma receita essencialmente do Brasil, mas, na FD-2, para o cursista, é uma receita do Brasil, pois foi apresentado por um formador brasileiro. A resistência nas aulas é um simulacro que mostra a preocupação dos cursistas em deixar entrar a cultura do Outro, permitir que a escola seja espaço de diálogo, o que pode ser nocivo para a cultura timorense. Em outras palavras, os cursistas, ao aceitarem participar das aulas do curso de formação de professores, aderiram (em sua própria perspectiva, FD-2) a aulas que ensinem única e exclusivamente conteúdos que possam ser repassados a seus alunos nos distritos, e para os cursistas, falar de receitas culinárias ou da cultura do “Outro” não faz parte dos conhecimentos que os cursistas estão dispostos a aprender.

No trecho abaixo, veremos outro exemplo de uma ação tática dos cursistas para tentar sair da “ordem” da FD-1, que é tecer elogios ao discurso da política de (re)introdução da língua portuguesa, à cooperação brasileira, e falar da necessidade de existir esse tipo de investimento na “nova nação Timor-Leste”.

F. J. (M)

“É muito bom que os países da CPLP venham ajudar os timorenses para poderem desenvolver e melhorar o ensino de aprendizagem no futuro. [...] Eu gosto tanto das professoras porque naquele dia preparam um pequeno almoço para todos os formandos da Língua Portuguesa. Na exposição da receita culinária de Timor-Leste, eu gostei muito porque nós formandos apresentamos as nossas receitas culinárias de Timor-Leste e a seguir comemos juntos como irmãos unidos do CPLP”.

Os termos como “eu gosto tanto”, “gostei muito” e “irmãos da CPLP” podem ser traduzidos na FD-1 como formas de o cursista mostrar-se adepto ao discurso da (re)introdução da língua portuguesa, fazendo-se como “iguais” dentro da comunidade lusófona. Porém, vemos esses enunciados como tática do “fraco” de tecer elogios às ações dos “irmãos da CPLP”. Ao tecer elogios à cooperação brasileira, os cursistas vão se distinguindo e ao mesmo tempo dizendo quem é que, em seu ponto de vista, deve elaborar as ações que vão promover a (re)introdução do português em Timor: “é muito bom que os países da CPLP venha ajudar os timorenses”. A FD-2 traduz as medidas que devem ser tomadas para a promoção do português como responsabilidade das cooperações internacionais, dos irmãos da CPLP – nomeadamente Brasil e Portugal. Ou seja, dentro da FD-2 não há um compromisso dos timorenses em ser os fabricantes das estratégias, mas apenas a manifestação de que estão dispostos a atuar na fabricação silenciosa, no espaço definido pelo grupo “forte”, conforme Certeau (2012).

No próximo memorial a ser analisado, vemos que o cursista começa com a tentativa de falar sobre a importância da língua portuguesa, mas logo, volta às táticas usadas pelos demais cursistas, ao falar de si mesmo, de sua cultura etc.

E. (H)

“Essa matéria é muito importante porque todas as matérias precisam ser lecionadas em língua portuguesa. Logo, essa matéria traz benefícios para nossa atuação como professor. [...] Além disso, a professora com a sua criatividade preparou e praticou uma receita de comida brasileira na sala de aula que foi experimentada por todos os formandos. [...] Todos os pratos timorenses que foram apresentados eram diferentes um do outro, como: katupa, kukus mandioca, sate, milho cozido, carne assada e tukir de carne. Portanto, com essa maneira de ensinar a língua portuguesa, eu aprendi muita coisa [...] e relembrar outra vez ou não esqueci alguns conhecimentos que eu já tinha. Em suma, queríamos aprender mais, mas o tempo é limitado”.

Nesse trecho temos dois aspectos de análise: primeiro, o cursista deixa claro sua motivação para aprender português: “as matérias *precisam* ser lecionadas em língua portuguesa”. Esse enunciado sustenta nossa hipótese de que os cursistas traduzem a política de (re)introdução do português por uma FD-2, como uma motivação externa, uma determinação do governo que se

torna a partir desse momento uma condição para se poder trabalhar. Percebemos também que a discussão sobre a (re)introdução da língua portuguesa em Timor é um tema que, para os sujeitos que estão dentro da FD-2, não rende muitas palavras: não se tem muitos enunciados para se posicionar sobre esse assunto, por isso, os cursistas se apoiam nos enunciados da FD-1, traduzindo-os como um ato de lei, e voltam-se para tática de falar de si mesmos e tecer elogios ao formador para sair da “ordem” de falar desse assunto.

O segundo ponto de análise nesse memorial é sobre o enunciado “queria aprender mais, porém não tem mais tempo”. Entendemos esse enunciado, mais uma vez, como uma maneira tática utilizada para se descomprometer de ser o agente fomentador da política de (re)introdução nas escolas dos distritos que atuam. Ao dizer que o tempo foi curto, o cursista coloca-se na posição de dizer gostaria de ficar mais tempo como aluno, recebendo orientações, ou seja, sendo o sujeito paciente da ação formativa, protelando o momento em que terá que assumir o papel proposto pela FD-1, de voltar para a escola e dar aula em português. Ao afirmar que o tempo foi curto o cursista também se descompromete em relação aos resultados do processo de ensino-aprendizagem quando atuar como professor, pois “o tempo foi curto”. Dessa forma, não se compromete em criticar abertamente a metodologia da formadora ou em afirmar que não aprendeu o que devia ser aprendido, mas tampouco permite ao outro (FD-1) criar grandes expectativas.

Para concluir, nas análises que fizemos dos episódios ocorridos nas aulas da oficina de textos injuntivos, constatamos que em todos os textos dos memoriais produzidos pelos cursistas eles se mostram dispostos a “frequentar” o discurso de (re)introdução do português em Timor-Leste no sistema educativo. Mas, na Formação Discursiva (FD-2) em que o cursista se insere, ao aderir a esse discurso, ele o traduz como “aprender português de forma técnica para ser utilizado como instrumento de trabalho na escola”. Sendo assim, os cursistas se propõem a aprender o português enquanto um “aperfeiçoamento profissional”, um “algo a mais” que se tornou necessário para a manutenção do emprego, mas aparentemente não encaram essa aprendizagem como um projeto identitário para si mesmos ou para o país - não estão dispostos a entrar na cultura do outro como vimos, “Não, não podemos comer essas comidas brasileiras”; “os alunos não quiseram comer enquanto não soubesse que cerimônia era aquela”.

A interincompreensão se constitui quando o formador, inserido numa FD-1, propõe aulas de português como espaço de interculturalidade; o que o cursista, inserido numa FD-2, traduz como ameaça aos costumes da sociedade do timorense ou, pelo menos, como ameaça à extensão

do compromisso aceito ao frequentar as aulas. O ponto central dessa divergência está no fato de a FD-1 considerar a (re)introdução da Língua Portuguesa como um projeto “global”, ao passo que a FD-2, não estando em posição de recusar ou sequer pôr em questão a nova política linguística do país, a aceita, mas enquanto projeto “local”, em dois sentidos: a) no sentido de ser um projeto para a escola, mas não necessariamente para a sociedade; e b) no sentido de assumir o português como uma língua “a mais”, reservada ao trato com o governo e aos órgãos públicos, mas não necessariamente como língua franca, de referência cultural ou de identidade.

6.2 Cena 2: Igualdade entre sexos e valorização da mulher

Nesta subseção destacamos episódios das aulas em que se trabalhou com a produção de textos orais e escritos sobre o tema “Igualdade entre sexos e valorização da mulher”, constante das Oito Metas para o Desenvolvimento do Milênio da Organização das Nações Unidas. Esse tema foi trabalhado na oficina de textos dissertativo-argumentativos na turma-2 por ser um assunto que, naquele momento, estava sendo alvo de muita discussão em Timor. Apesar de Timor-Leste ser um “país democrático” – valor que vem sendo construído pela FD-1, que sustenta a nova ordem política de Timor –, o reconhecimento da igualdade de gênero vem estabelecendo conflitos com as culturas tradicionais do país. Essa preocupação também foi exposta no relatório de avaliação do PRLP (2003-2009) pela cooperação portuguesa:

[...] nos documentos a que tivemos acesso, não são visíveis medidas específicas dirigidas ou orientadas no sentido da promoção da igualdade do gênero e capacitação das mulheres, um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. [...] Para além do fato de existir um número bastante superior de professores do gênero masculino, no Plano Estratégico para a Educação é afirmado que as professoras apresentam um nível de qualificação mais baixo. Por conseguinte um dos desafios colocados ao Projeto [...] será de contribuir para atenuar essa disparidade (IPAD, 2010, p. 66-65).

Durante quatro aulas foram abordadas as sete prioridades propostas pela ONU para a valorização da mulher – entre elas, o combate à “violência contra a mulher” e a “inserção da mulher de forma mais ampla e notória na vida pública”. As aulas foram conduzidas através da leitura e discussão oral de uma coletânea de textos elaborada a partir de informações retiradas do

site oficial da ONU e do documento em que constam as oito metas para o desenvolvimento, tendo como terceira meta a igualdade entre sexos e valorização da mulher.

Na socialização das opiniões sobre os textos da coletânea, notei que a entrada daquele tema em sala de aula veio confrontar algumas concepções ideológicas sobre o papel da mulher na sociedade. Os cursistas defrontaram e defenderam suas opiniões, correspondendo didaticamente ao que estava proposto para a aula. Porém, o discurso defendido por eles demonstrava que por mais que eles reconhecessem a igualdade entre sexos, este não era um assunto sobre o qual estavam dispostos discutir em sala de aula.

Na atividade de produção textual escrita os cursistas deveriam escolher uma das sete prioridades estratégicas elaboradas pela ONU para melhorar a vida das mulheres, posicionando-se sobre a prioridade escolhida. Das sete prioridades, a mais escolhida pelos cursistas foi a de “Garantir os direitos de propriedade e de herança das mulheres”.

Nas produções textuais dos cursistas é possível perceber que eles incorporam enunciados da FD-1, mostrando-se adeptos à proposta de igualdade entre sexos e valorização das mulheres. Porém, veremos mais uma vez que, ao incorporar tais enunciados, o que se incorpora é seu simulacro, pois segundo Maingueneau (2008) é impossível o discurso permanecer o mesmo sendo nutrido de outra rede semântica determinada por outra formação discursiva, neste caso, a FD-2. Dito isso, veremos que na FD-2 o valor de igualdade entre sexos e valorização da mulher é traduzido como um produto de fabricação do grupo “forte” (FD-1), ou seja, faz parte dos valores democráticos e de um país desenvolvido que vem se instaurando em Timor juntamente com a política de (re)introdução da língua portuguesa, após a restauração da independência. Vejamos como isso acontece nos textos analisados.

E. S. (H)

“Baseando os objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) como compromissos que foram aprovados pelos líderes de 191 países das nações unidas no mês de setembro de 2000 em Nova York, nós todos sentimos grande orgulho porque estes compromissos são positivos. Por isso [...] devemos tomar atenção e responsabilidade máximo de cada cidadão para socializar no lugar do nosso trabalho e na sociedade, porque este não só a responsabilidade das nações unidas, governo e órgãos competentes, mas também é a responsabilidade de todos os cidadãos de uma nação, inclui Timor Leste, lutamos para combater a desigualdade.

Antigamente eram criados grandes desigualdades entre homens e mulheres, comparavam a dignidade dos homens e mais alta do que as mulheres cada vez consideravam como escravo. Muitas vezes foi difícil de interpretar sobre a garantia os direitos de propriedade e herança dos pais para as mulheres. Alguns lugares quando uma mulher já casou, ela já não tem mais direito sobre a propriedade e herança dos seus pais, e só tem direito sobre a herança e a propriedade dos pais do seu marido.

Mas nestes últimos tempos isto, já foi considerado pelo governo com o auxílio das nações unidas segundo a lei. Por isso nós devemos aconselhar e socializar para combater a desigualdade para que a mulher também tenha direito de acesso a propriedade e a herança dos pais segundo o apoio legalmente perante a lei”.

Para início de análise, o cursista começa seu texto apontando que o valor de igualdade entre sexos e valorização da mulher é um valor construído de um lugar diferente do lugar que o cursista assume em seu texto. O texto deixa claro que é uma ordem instituída de um lugar externo, que trouxe valores que não fazem parte da sociedade timorense antes da chegada da ONU. Isso vem se opor ao que é defendido por outra Formação Discursiva (FD-2), que traz costumes e tradições timorenses como o Barlak¹¹ e a restrição da mulher casada sobre o direito à herança dos pais.

Num primeiro olhar, é evidente que o cursista incorpora o discurso da FD-1, apoiando suas propostas ao tecer elogios aos “Objetivos do Milênio”, ressaltando os benefícios que as propostas da ONU trará para o seu país. Porém, vemos aqui mais um movimento de ação tática em mostrar-se obediente à nova “lei” de Timor “esclarecida” com a ajuda da ONU. Podemos perceber que o cursista tem consciência de que está diante de uma ordem do governo timorense que tem respaldo da ONU, ou seja, que ao falar sobre esse tema ele atua num lugar que não é o seu. Não existe espaço para uma polêmica declarada, como conceitua Maingueneau (2008), pois o cursista não está inserido num “lugar próprio” para criar estratégias que confrontem o que é imposto pelo “Outro” – basta pensar o quanto é difícil tecer argumentos que se oponham aos discursos que propagam valores como “democracia”, “igualdade” e “desenvolvimento”. Cabe aqui então, o jogo polemológico das apropriações culturais de Certeau (2012). Taticamente o cursista vai marcando sua resistência ao discurso da FD-1, metaforizando a “ordem” dominante. Quando usa termos como “antigamente” aponta que o interdito da FD-1 é substituir os valores da cultura tradicional por novos valores “Mas nestes últimos tempos isto, já foi considerado pelo governo com o auxílio das nações unidas segundo a lei”.

O mesmo posicionamento é visto nos textos de outros cursistas que também veem a igualdade entre sexos e valorização da mulher como uma lei que, ao ser obedecida, coloca o timorense numa situação de oposição aos valores de sua cultura tradicional. Vejamos exemplos:

F. S. (H)

“Segundo da minha opinião a igualdade entre os sexos e a valorização das mulheres, tem de ter uma socialização máxima através de uma educação e formação permanente e continua, para que seja melhorada as capacidades dos timorenses que tenham culturas primitivas para as culturas modernas. Por isso nesses momentos é um momento essencial para nos podermos modificar essas culturas primitivas e que podem alcançar uma nova cultura principalmente a alcanço do gênero que existem neste mundo novo”.

¹¹ Sistema de dote.

Nesse texto temos duas linhas de análise: o primeiro segue a linha do memorial de E.S. apresentado anteriormente. Ao afirmar que precisa haver uma transformação da cultura primitiva para a cultura moderna, o cursista declara que a igualdade entre sexos só existe como valor da cultura moderna e não faz parte da cultura tradicional de Timor. Apoiar a cultura moderna é permitir uma transformação dos valores culturais de Timor. Ao declarar uma modificação de “cultura primitiva” à “cultura moderna” o cursista deixa claro que não existe possibilidade de as duas culturas coexistirem no mesmo espaço. Para fazer parte do “mundo novo” os timorenses terão que extinguir o Barlak e a responsabilidade da família do marido por sua esposa etc. Neste caso, vemos que o fenômeno da polêmica, conforme Maingueneau (2008), reside no fato de a apropriação do discurso do Outro se dar por meio de um simulacro que é a própria versão “exagerada” do discurso apropriado – afinal, a FD-1 não defende (pelo menos explicitamente) que os valores democráticos suplantem os valores tradicionais, não diz abertamente que os timorenses passam por uma transformação de culturas, muito menos as nomearia como “primitivas” e “modernas”, mas defende o retorno da língua portuguesa e sua cultura, como sendo parte da própria cultura timorense. Podemos inferir, que a dicotomia “moderno” vs. “tradicional” não está na FD-1, mas na maneira como a FD-1 é “compreendida” a partir da FD-2.

A segunda linha de análise ocupa-se do papel da escola na FD-2. A escola é vista pelo cursista como veículo propagador da nova cultura que está entrando em Timor: a transformação da cultura “primitiva” em cultura “moderna” acontece na escola: “tem de ter uma socialização máxima através de uma educação e formação permanente e contínua, para que seja melhorada as capacidades dos timorenses que tenham culturas primitivas para as culturas modernas”. Dito isso, a igualdade entre sexos e valorização das mulheres só irá acontecer se os timorenses participarem do processo educativo, o que significa que quem não está inserido nesse processo não tem como tomar parte nessa mudança. Esse argumento consiste em um simulacro que o cursista constrói dos valores trazidos pela democracia, que circulam na escola, nos órgãos públicos ou em outras instituições que fomentam o discurso da FD-1. Para o cursista, esses valores são imanentes a esses órgãos e não estão necessariamente vinculados a sua vida social em seu distrito, na comunidade em que vive. Em outras palavras, a igualdade entre os sexos será aceita não como um “princípio”, um ponto de partida, mas como uma espécie de direito conquistado através da escolarização. Isso aparece de forma mais explícita em outros memoriais.

Nos próximos textos analisados, os cursistas se posicionam a favor da igualdade entre sexos desde que exista, por parte daqueles que fomentam esse valor, o compromisso de preparar as mulheres timorenses para que elas possam atuar numa sociedade igualitária. Dito de outra maneira, as mulheres timorenses precisam ser esclarecidas de sua igualdade e de como devem atuar dentro de uma sociedade que defende esse valor. Na FD-1 o acesso à educação é um dos direitos das mulheres dentro de uma sociedade de direitos iguais. Já para a FD-2 o acesso à educação é uma condição para que as mulheres possam ter direitos numa sociedade igualitária. Vejamos como isso se constrói nos exemplos abaixo:

E.A (H)

<p>“Para melhorar esta realidade ou obter a igualdade entre o homem e a mulher <u>é necessário que as mulheres apostam na educação, formação formal e profissional, formação moral</u>, para que haja uma boa qualidade de conhecimentos a fim de melhorar a posição de vida no futuro”.</p>
--

J.M (H)

<p>“[...] Para melhorar a vida das mulheres <u>em primeiro lugar dá oportunidade as mulheres para capacitar a sua capacidade através da educação formal ou informal e depois já ter conhecimento</u> pode envolver em qualquer trabalho que está no país. [...] Timor Leste durante 24 anos não deu oportunidade máxima as mulheres para capacitar a sua capacidade, mas, [...] quando as mulheres dão oportunidade elas também têm capacidades como os homens para ocupar qualquer lugar ou posição para servir a nossa nação”.</p>
--

Já vimos até aqui que o sistema educativo é “traduzido” pela FD-2 como um dos sistemas de manutenção da lei. Nos trechos acima os cursistas colocam mais um atributo à escola: capacitar as mulheres timorenses a fim de que elas possam assumir a igualdade de gêneros. Cabe à escola possibilitar às mulheres timorenses, não só uma formação profissional, mas uma “formação moral” para que sejam esclarecidas de como viver numa sociedade de direitos iguais entre os gêneros. Mais uma vez, o cursista aponta que não são os timorenses os responsáveis pelas ações de fomentar os valores de um país democrático e que aceitam a igualdade entre sexos, porém esse valor é um processo que precisa ser construído em Timor. A polêmica aqui está no fato de que FD-1 diz “as mulheres são livres e iguais”; FD-2 entende como “nossas mulheres precisam se tornar livres e iguais para que estejam aptas a viver na sociedade que estamos construindo”; ou seja, é no espaço do “Outro” que as mulheres devem ser iguais, e por isso, elas devem ser preparadas pelos “fabricantes” desse espaço para que possam assumir sua igualdade perante a lei. Isso quer dizer que, na FD-2, a igualdade entre sexos sendo imanente aos espaços de circulação da

lei, não é necessariamente um valor que se atribuirá fora dos limites em que a lei ainda não circula, quer dizer nos lugares mais remotos do país, onde ainda não se fala português e ainda não chegou a escola.

Essa afirmação é constatada nas discussões em sala de aula, quando alguns alunos concordaram que precisa existir a igualdade de oportunidades de inserção da mulher na vida pública, ou seja, nos espaços definidos pelo “Outro”, mas reconhecem que os valores da cultura tradicional entram em choque com a entrada da “cultura moderna” que é trazida pela proposta de Timor-Leste ser um país democrático. Mesmo que estejam de acordo com a política do país e todas as propostas de adoção de um pensamento globalizante para atingir o desenvolvimento de Timor-Leste, os cursistas demonstraram que seus posicionamentos em relação ao papel da mulher em Timor-Leste ainda são determinados pelos valores da cultura tradicional. Uma das possíveis interpretações que a FD-2 faz da FD-1, neste caso, é “as mulheres serão consideradas iguais na vida pública (na escola, no trabalho), *quando tiverem uma*, mas não necessariamente na vida doméstica, íntima”.

Há que se considerar também a diferença das posições assumidas por escrito e oralmente. Nos textos escritos, a polêmica com os enunciados da FD-1 aparece de forma muito sutil, os cursistas demonstram aceitação e defesa dos valores ocidentais. Oralmente, no entanto, pude colher posições distintas das que apareceram nos textos. Isso fica claro quando em sala de aula, durante um debate oral, um cursista defendeu o Barlak e o não-direito da mulher à propriedade e herança dos pais como uma forma de o marido assumir a responsabilidade de cuidar e proteger sua esposa. O mesmo cursista afirmou oralmente, que não concorda com a eliminação desses valores mesmo num mundo desenvolvido, mesmo que a mulher seja uma deputada, professora entre outros cargos sociais.

A partir desses dados observamos que os cursistas aceitam a igualdade entre sexos e valorização das mulheres porque é um meio de alcançar o desenvolvimento do país, porque no interdito da FD-1 a desvalorização da mulher não pode ser um valor de um país desenvolvido. Termos como “é necessário” são enunciados do discurso da FD-1 que determinam o que os timorenses precisam para alcançar o desenvolvimento do país. Temos aqui a tentativa de integrar o discurso da FD-1 que dita não apenas a nova política linguística de Timor, mas a participação no programa da ONU, as 08 metas para um país desenvolvido, entre uma série de aspectos que devem ser cumpridos para que um país alcance seu desenvolvimento.

As aulas a respeito do tema da igualdade entre sexos apontam para uma interincompreensão sobre a igualdade entre sexos e valorização da mulher e coloca em relação de oposição FD-1 e FD-2. Para os cursistas, dizer sim para igualdade entre sexos é dizer sim para a extinção do Barlak e proteção da mulher pela família do marido. É importante dizer que a (re)introdução da língua portuguesa está vinculada a todos esses valores que têm entrado em conflito com a cultura tradicional do país. Dizer que o português está associado à democracia e à cidadania do país, considerando que esses valores têm encontrado resistência por parte de alguns timorenses, relativiza afirmações que sustentam que o português estava pronto para “germinar no coração do povo timorense”, ou que sua (re)introdução não causa nenhum dano aos valores culturais de Timor.

6.3 cena 3: Questionário de avaliação das aulas de Português

O terceiro episódio selecionado para análise foi encontrado nos questionários de avaliação do curso feito para avaliar o desempenho dos cursistas e formador durante as aulas de Português. O questionário constou de questões fechadas referentes à avaliação do desempenho dos cursistas, e questões abertas com perguntas direcionadas para o desempenho do formador e do material utilizado em aula. Deteremos-nos em analisar as duas perguntas abertas que tratam da avaliação do formador e do material didático pelos cursistas. A intenção era que os cursistas pudessem ter um espaço para avaliar sua experiência com a língua no curso de formação de professores.

O resultado dos questionários, se interpretado apenas a partir do signo linguístico, indicaria que todos os cursistas consideraram o curso satisfatório e positivo. Porém, se considerarmos o fenômeno da “interincompreensão”, podemos observar que os cursistas seguem nos questionários o mesmo posicionamento que apresentaram nas aulas da oficina de textos injuntivos e nas aulas que trataram sobre o tema igualdade entre sexos e valorização da mulher. Há algumas exceções a esse posicionamento em poucos questionários que timidamente fazem críticas sobre a formação de professores, apontando algumas deficiências do curso ofertado a eles.

H. B. (M)

“Acho que só mais aumenta o material para nós, ou seja, exercícios em grupos ou individual, para aumentar-nos conhecimento”.

N. G. (H)

“Precisar de levar material quando vai ensinar os alunos significa que baseia-se assunto que vai dar tem de compreender a materiais do ensino como: marcador, cartazes, canetas, lápis e assim por diante”

R. J. (H)

“Precisa de fazer leitura para habituar as nossas pronuncia”.

E. S. (H)

“Se possível peço a professora para dar mais fichas de exercícios para nós treinar mais”.

E. (H)

“Para os seus formandos continuam de relembrar as lições que ensinam pela professora, é melhor professora arranjar um livro para cada formando se possível”.

H. V. (M)

“Peço que dê textos que nós podemos compreender e resumir”.

A. T. (M)

“[...] precisamos mais o exercício de oralidade, para que podemos falar bem a língua portuguesa”

J. M. (H)

“[...] eu sugiro a professora dá tempo mais para aluno lê na sala de aula”.

Nos trechos selecionados constrói-se o simulacro de que o sucesso do ensino-aprendizagem está nos materiais a ser utilizados no espaço da sala de aula ou na realização continuada de mais “exercícios”. Em todos os textos os cursistas afirmam que precisam de material e chegam a pontuar claramente os materiais que precisam, apontando para uma concepção de ensino tradicional (marcador, cartazes, canetas, lápis, exercício de oralidade, fichas

de exercícios). Esses materiais condizem com uma abordagem tradicional e tecnicista do ensino, contrapondo-se à metodologia utilizada pela formadora, baseada numa abordagem mais interacionista. Ou seja, eles não declaram abertamente, nos questionários, que não concordam com a metodologia utilizada, mas, ao afirmarem que “querem mais”, acabam dizendo também da sua expectativa por algo diferente do que foi feito.

Nesses trechos vemos reforçada nossa hipótese de que o cursista traduz a política de (re)introdução do Português como uma palavra de ordem do governo, que precisa ser obedecida. Diante disso, os cursistas traduzem a presença da língua portuguesa em Timor como um instrumento de trabalho, isolada de outros fatores, como, no caso, questões culturais. Esse modo de conceber a língua portuguesa nas escolas justifica o motivo de os cursistas traduzirem o ensino de português como algo técnico, mais concreto e objetivo: tirar da lousa, ler um livro, fazer exercícios de repetição, treinar pronúncia etc. Nossa hipótese é que uma perspectiva mais “tradicional” de ensino da língua pode estar sendo percebida, na FD-2, como menos “ameaçadora” ou “comprometedora” de certos valores e referências culturais (culinária, igualdade entre sexos) sobre os quais se está menos disposto a negociar.

Em defesa dessa hipótese, note-se, por exemplo, que, ao pedir “mais ensino” (mais exercícios, mais explicações), os cursistas apontam para uma preocupação bastante prática em aprender português porque precisam voltar para o distrito e dar aulas em português. Eles solicitam materiais escolares como canetas e cartazes, ou ainda livros e textos que possam servir como material didático; de modo geral atribuem sempre ao “outro” (ao governo, à professora formadora) a iniciativa que consideram necessária. Nenhum deles solicitou, no questionário, materiais como revistas e livros de Portugal ou do Brasil, panfletos, quadrinhos, CDs de música, vídeos da TV em português ou um ensino que os ajude a comunicar-se em diversas situações dentro e fora da sala de aula – o que certamente seria uma reação desejada na perspectiva da FD-1 (seria um “sinal de interesse”, um “indício de comprometimento”).

A partir das três cenas analisadas, vemos que a relação interdiscursiva entre FD-1 e FD-2 ocorre por meio de tradução/interpretação geradas pela interincompreensão regrada, conforme o conceito de Maingueneau (2008). Para a FD-1, representada em sala de aula pelo formador brasileiro, o ensino de língua portuguesa justifica-se como uma necessidade do povo timorense em aprender o português por uma escolha de vontade própria. Sendo assim, o sujeito da FD-1 adota um posicionamento “democrático”, na perspectiva de construir juntos um lugar para a língua

portuguesa no espaço escolar, na vida social do timorense, falar de valores culturais e questões sociais que levem o timorense exercer sua cidadania em língua portuguesa.

Por outro lado, o cursista, inserido numa Formação Discursiva (FD-2) diferente da do formador brasileiro, traduz o ensino de português nas escolas como uma ação do governo para implantar uma política de (re)introdução do português em Timor-Leste. Dessa maneira, sua participação no curso de formação de professores da cooperação brasileira ou portuguesa é experienciada como “obediência” ao que é estabelecido pelo governo. O cursista se dispõe a aprender como se “usa” o português como “instrumento de comunicação”, para ensinar seus alunos no distrito em que vive, porque estão obedecendo ao art. 13 da Constituição e o art. 8 da Lei de Bases da Educação, que promulgam, respectivamente, que o português e o tétum são línguas oficiais de Timor; e que o português e o tétum são línguas de ensino nas escolas de Timor.

Ao chegar ao curso e encontrar um formador que lhe propõe um ensino “interacionista”, falar de valores culturais, questões sociais, o cursista se depara com uma possível ameaça à sua posição, já que, nos termos da FD-1, incorporar a língua portuguesa não significa incorporar apenas a língua portuguesa – trata-se de adquirir competências comunicativa e intercultural para que o uso do português seja usado pelos cursistas em suas diversas situações comunicativas. Ao contrário do que possamos pensar, a rejeição não é pela presença da língua portuguesa e pela participação no curso ou pelo que está prescrito na lei, mas por como se coloca essa lei. Aceita-se a condição de lecionar em português, desde que o mesmo poder que impõe essa condição apresente claramente os comandos a seguir e se mantenha nos domínios sociais que não interfiram nos costumes da cultura tradicional do país.

7 CONCLUSÃO

Neste trabalho nos propusemos a investigar as apropriações do discurso da política de (re)introdução do português em Timor-Leste no curso de formação de professores do qual participei como formadora de Português em 2009/2010 pela cooperação brasileira no Programa de Qualificação docente e ensino de Língua Portuguesa (PQLP). Partimos da hipótese de que o discurso da política de (re)introdução do português em Timor é regulado por uma formação discursiva, a qual nomeamos de FD-1, e de que esta é traduzida/interpretada pelos cursistas inscritos em uma formação discursiva oposta, a qual denominamos de FD-2. Em nossas análises encontramos indícios de que os cursistas de fato modificam os sentidos do discurso de (re)introdução do português, ou seja, se (re)apropriam do discurso da política de (re)introdução do português através da Formação Discursiva (FD-2) que traduz/interpreta os enunciados desse discurso por meio de “simulacros”. Dessa forma, a relação interdiscursiva entre formador e cursistas nas aulas de Português desencadeia o processo de interincompreensão em que se constroem simulacros mutuamente entre as duas FDs.

Para esta pesquisa fez-se necessário situar historicamente e geograficamente o país Timor-Leste, portanto, na segunda seção falamos um pouco sobre a história de Timor-Leste, seu processo de colonização portuguesa, ditadura indonésia e restauração da independência, assim como destacamos a situação linguística de Timor durante seu percurso histórico. Vimos que tanto a história do país, quanto sua realidade linguística heterogênea, influenciam efetivamente a política linguística vigente de (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste.

Na terceira seção, situamos o referencial teórico utilizado nas análises. Exploramos os conceitos de procedimentos de controle do discurso (FOUCAULT, 2012), formação discursiva (PÊCHEUX, 1988), polêmica, interincompreensão e simulacros (MAINGUENEAU, 2008) e, estratégias e táticas (CERTEAU, 2012). Baseados nesses conceitos conseguimos identificar duas formações discursivas (FD-1 e FD-2) que atuam no espaço discursivo do contexto de (re)introdução do português em Timor-Leste, como também, compreender que essas duas FDs em relação interdiscursiva se realiza pelo fenômeno da interincompreensão, sendo que a FD-2, ocupando o lugar do “grupo fraco”, tenta evitar uma polêmica declarada, recorrendo às ações táticas para sair da “ordem” da FD-1.

Na quarta seção apresentamos algumas pesquisas acadêmicas que tratam da atual política linguística de Timor. Apesar de a atual política linguística de Timor-Leste contemplar duas línguas oficiais, português e o tétum, em grande parte das pesquisas predomina assuntos relacionados à (re)introdução do português. Poucos são os que tratam das línguas nativas de Timor. Contudo, conseguimos encontrar alguns trabalhos que trazem a língua tétum como objeto de estudo, como por exemplo, os trabalhos de Albuquerque (2011) e Neves (2011). Nos trabalhos que discutem a (re)introdução do português em Timor, vemos se manifestar enunciados da FD-1 que coloca o português como valor identitário e acesso à cidadania. Porém, destacam em suas pesquisas que a política linguística de (re)introdução do português tem sofrido dificuldades na sua implantação, mas, não trazem nenhuma discussão aprofundada das possíveis causas dessas dificuldades. Já os trabalhos de Albuquerque (2011) e Neves (2011) mostraram que o contato da língua portuguesa com o tétum tem proporcionado mudanças linguísticas, que para Neves, ameaçam a identidade do idioma e da própria cultura timorense.

Todos esses trabalhos de alguma maneira, configuram, organizam dados, mobilizam argumentos e dão sustento à construção do discurso de (re)introdução da FD-1 que determina os enunciados que podem ser ditos dentro dessa FD e excluem certas possibilidades de enunciação. Na FD-1 se permite enunciados que justifiquem o retorno da língua portuguesa como resgate histórico. No entanto, dentro da FD-1 não se produz enunciados que relativize a presença do português, como por exemplo, não leva em conta que os cidadãos timorenses são falantes de línguas diferentes, tiveram experiências diferenciadas com a língua portuguesa, uns tendo contato com o português no período da colonização portuguesa, outros somente após a restauração da independência, enquanto outros ainda não tiveram nenhum contato com o idioma, dependendo do distrito. Por isso, esses falantes apresentam graus diferentes de conhecimento, de aceitação e familiaridade com o português, descaracterizando a homogeneidade da presença do português em Timor-Leste como um valor cultural e simbólico com o qual os timorenses se identificam; nem mesmo uma motivação interna, como mostramos no decorrer do trabalho.

Na quinta seção, descrevemos o Programa de Qualificação docente e ensino da Língua Portuguesa (PQLP), do qual fiz parte como professora no curso de formação de professores. Reconstruímos as aulas de português no bacharelato de Ciências naturais enfatizando o trabalho feito na turma 1 e turma 2. Essa descrição foi importante para encontrarmos as cenas de aulas em

que ocorreram movimentos de “interincompreensão”, construindo assim, os dados de análises discutidos na sexta seção.

Finalmente, na sexta seção as análises apontam que o discurso de (re)introdução do português em Timor é regulado pela FD-1, que determina os enunciados pertencentes ao discurso da política de (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste. A FD-1 possui em Timor uma posição privilegiada, pois advém de um “lugar próprio”, com aportes institucionais, materializados em documentos como a Constituição do país, a Lei de Bases da educação, os currículos escolares, os programas de formação de professores, além de pesquisas acadêmicas, que permitem uma ação de estratégia por parte daqueles que assumem o grupo “forte”. Para a FD-1 a (re)introdução do português é um valor pertinente à nova ordem política de Timor, o processo de democracia, pois teria sido escolhida como língua oficial do país pela própria nação timorense. A FD-1 aspira ao monopólio do discurso: não consegue ver outra formação discursiva que se oponha ao discurso de (re)introdução do português, mas tenta integrar todos os sujeitos ao seu funcionamento. Porém, vimos que os cursistas se manifestam sobre a política de (re)introdução da língua portuguesa em Timor a partir de outra formação discursiva, a FD-2.

A Formação Discursiva (FD-2) “traduz/interpreta” os enunciados da FD-1 pelo seu avesso, pois, nutrida de outra rede semântica, não consegue atribuir o mesmo sentido ao discurso da FD-1, apenas traduzi-lo. Na FD-2 a política linguística de (re)introdução do português em Timor é vista como uma ordem externa, imposta aos timorenses de maneira que eles não podem rejeitá-la. Portanto, mostram-se dispostos a obedecê-la desde que ela seja percebida, de fato, como uma ordem. Dito de outra maneira, a FD-2 reconhece que a presença do português em Timor-Leste advém de um lugar estratégico, com aportes do governo timorense, ONU e agências de cooperações internacionais e se dispõe a atuar no espaço fabricado pelo grupo “forte”, porém, ao aceitá-la, também impõe ao outro a exigência de que exerça um papel de liderança. É sobretudo, em torno dessa liderança que gira a polêmica entre os dois discursos, já que ela não pode ser assumida explicitamente na FD-1, pois seria “traduzida” como uma ação autoritária.

Nas análises constatamos, também, que o sistema educativo é traduzido pela FD-2 como o sistema pelo qual o governo investe para fazer circular e manter o que está instituído por lei no país, como, por exemplo, o ensino em língua portuguesa nas escolas. Sendo assim, para o timorense, a escola, o lugar que garante a circulação e permanência do discurso da FD-1, é um lugar do “Outro”; na escola as ordens são aceitas e obedecidas. Ou seja, a escola é uma

“autoridade” do governo, onde se tratará de saberes escolares, e a língua portuguesa é um saber escolar traduzido como “instrumento de comunicação” ou de trabalho. Na FD-2 o cursista timorense não entende a escola, muito menos as aulas de língua portuguesa, como um espaço para discutir assuntos ligados à organização social ou cultural do país – sobretudo, a FD-2 parece se organizar para preservar uma fronteira nítida entre procedimentos e saberes escolares e as regras ou conhecimentos que gerem outras esferas da vida (doméstica, religiosa entre outros).

A interincompreensão que encontramos nos episódios analisados se dá nessa tradução que os cursistas fazem da política de (re)introdução do português. Primeiramente, a FD-1 não vê o discurso de (re)introdução do português enquanto uma lei que precisa ser obedecida, mas, como dito anteriormente, enquanto uma motivação interna causada pela própria nação timorense. Tão pouco vê a escola como sistema de manutenção da lei. Na FD-1 a escola é vista como veículo responsável de ensinar as “competências” necessárias para a “vida social” de um cidadão. O formador brasileiro inserido na FD-1 vê a escola como espaço do diálogo e da construção de um “cidadão crítico e reflexivo”, portanto, todo saber é passível de ser escolarizado e o ensino deve passar por questões sociais e de cidadania. Logo, para a FD-1 torna-se necessário discutir questões de valores culturais, questões sociais, políticas etc.

O jogo polemológico das apropriações culturais rege a todo momento a relação de forças entre os sujeitos inseridos na FD-1 e na FD-2. Mostrar-se adepto ao discurso da política de (re)introdução é a tática que os cursistas, no grupo “fraco” dentro da relação de forças, recorrem para sair do campo instituído pelo grupo “forte”. Ao tecer elogios à cooperação e mostrando-se de acordo com as propostas da ONU, os sujeitos vão se descomprometendo de serem os fomentadores da (re)introdução do português em Timor e colocam essa responsabilidade no campo das estratégias, do qual não participam. Os cursistas declaram abertamente que vão usar o português em sala de aula, mas silenciam sua utilização em outros domínios sociais.

A lei, a língua portuguesa e demais valores que estão agregados à perspectiva de um país democrático e desenvolvido, para o cursista, são aspectos que precisam ser aceitos enquanto uma ordem, pois garantem a possibilidade de uma ascensão político-econômica de seu país. A tática do “fraco” aqui é aceitar a presença desses valores em Timor, mas apenas nos domínios em que não afete a cultura tradicional do país, preservando-a de qualquer influência externa. Dessa forma, nos episódios analisados, identificamos duas ações táticas prototípicas: a primeira consiste em aceitar entrar na “ordem” da FD-1, mas usá-la para tratar de temas próprios da FD-2 (culinária de Timor,

ensino tradicional de língua); a segunda tática é afirmar-se totalmente adepto das posições do outro, mas produzindo uma forma “exagerada” do discurso alheio, enunciando explicitamente o que está na zona do interdito da FD-1, ou em outras palavras, do que a FD-1 não permite dizer em seus enunciados. Um exemplo disso é a afirmação de que a entrada dos valores de democracia só serão efetivos por uma transformação dos valores culturais tradicionais do país. Dessa maneira, vemos a tática como uma ação dos cursistas de não se declararem contra a política de (re)introdução do português, velando assim sua resistência. Mas, ao agir dessa maneira, os cursistas apontam que aceitam apenas fazer o que está sendo imposto a eles, porém não aceitam entrar nessa “ordem” discursiva e ser um agente fomentador do português em seu país.

A guisa de conclusão, vemos que o ensino de português em Timor-Leste é uma problemática de ordem não apenas didática, mas também discursiva. Portanto, acreditamos que se faz necessário pensar na criação de um programa de pesquisa que estude os impasses encontrados no ensino do português em Timor de ordem discursivas, culturais e linguísticas entre outros aspectos, que se manifestam e atingem o funcionamento do ensino-aprendizagem da língua portuguesa na formação de professores e nas escolas de educação básica em Timor-Leste, a fim de que se possa ter clareza de como a política de (re)introdução do português vem sendo “traduzida” no sistema educativo. Ou seja, que se considere que a presença do português no cenário timorense produz “efeitos de sentido”.

É preciso também, se repensar o papel da escola em Timor, e das próprias cooperações internacionais. A função delas, atualmente, representa apenas uma das propostas para Timor: a de uma aproximação com a CPLP e com a cultura ocidental. De modo geral, a escola deveria, por princípio, num país democrático, manter igual compromisso com todas as propostas, como por exemplo, a proposta de um “Programa das línguas nativas nas escolas”. Ou seja, a diversidade do uso de línguas nativas no cenário timorense, velada pela FD-1, deveria ser o ponto de partida para a construção do ensino em Timor-Leste.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Davi. *Esboço do tétum-prasa: língua oficial de Timor-Leste*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília - UnB, 2011.

ALMEIDA, Nuno Carlos de. *Língua Portuguesa em Timor-Leste: ensino e cidadania*. Lisboa: Lidel, 2011.

BANCO MUNDIAL (2003). *Relatório “Timor-Leste Education – thewayforward”*. Disponível em: < <http://siteresources.worldbank.org/INTTIMOLESTE/resources/thewayforward.pdf>.> acessado em 16 de agosto de 2011.

BELO, Joaquim do Carmo. *A formação de professores de matemática no Timor-Leste à luz da etnomatemática*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, 2010.

BRASIL, CAPES. Ministério da Educação. *Seleção para o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste Edital – CGCI – n. 011/2009*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/editais/resultados>. Acessado em 18 de outubro de 2009.

BRASIL, DAI, Ministério das Relações exteriores. *Acordo de cooperação educacional entre o governo da república federativa do Brasil e o governo da república democrática de Timor-Leste*. Disponível em: http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2008/b_111/. Acessado em 20 de maio de 2010.

CARVALHO, Suzana Maria C.F.B de. *O uso da língua portuguesa no ensino-aprendizagem no 2º ciclo de ensino básico na escola primária pública nº 3 de Los Palos no ano letivo de 2010*. Monografia, Faculdade de Educação Artes e Humanidades, Universidade Timor Lorosa'e, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. (Trad. Ephraim Ferreira Alves). 19ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa, 2002.

FACULDADE DE ARQUITECTURA – Universidade Técnica de Lisboa. GERTIL – Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor Leste. *Atlas de Timor Leste*. Lidel. 2002.

FEIJÓ, Isabel. *Transparência e clareza*. Disponível em: < <http://networkedblogs.com/3SVvv>.> acessado em 16 de setembro de 2011.

FELGUEIRAS, Pe. J. *As raízes da Resistência*. Camões – Revista de Letras e culturas lusófonas, nº 14, julho-setembro 2001, Lisboa: Instituto Camões. p. 42-49

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. (Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio). São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GUNN, G. *Língua e Cultura na construção da identidade de Timor-Leste* – Revista de Letras e culturas lusófonas, nº 14, julho-setembro 2001, Lisboa: Instituto Camões. p. 14-25.

HULL, Geoffrey. *Língua, Identidade e Resistência*. Camões. Revista de Letras e culturas lusófonas, nº 14, julho-setembro 2001, Lisboa: Instituto Camões. p. 80-92.

IPAD. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. *Relatório de Avaliação do Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste – 2003/2009*. Disponível em <http://www.ipad.mne.gov.pt/images/stories/Avaliacao/Relatorio_Avaliacao_PRLP_Final.pdf>. Acessado em 20 de abril de 2011.

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

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Trad. S. Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Eugênia de Jesus das. *Instâncias de Poder e Mudança Linguística: um estudo a partir de análise de empréstimos em jornais timorenses*. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP, 2011.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (Trad. Eni Orlandi). Campinas: Editora Unicamp, 1988.

RUAK, Taur Matan. *A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia*. Camões – Revista de Letras e culturas lusófonas, nº 14, julho-setembro 2001, Lisboa: Instituto Camões. p. 40-41.

TIMOR-LESTE. Constituição da República Democrática de Timor-Leste: promulgada em 20 de maio de 2002. Disponível em: <www.gov.east-timor.org/PMpage1.htm>. Acessado em: 10 agosto de 2009.

TIMOR-LESTE, DNFPC, Ministério da Educação. Despacho N° 04, de 23 de março de 2010 relativo à Formação intensiva de professores para o período compreendido entre 12 e 30 de abril de 2010.

TIMOR-LESTE. Lei n. 14 de 29 de outubro de 2008. Dispõe sobre as bases da educação. Jornal da República, Díli, Timor-Leste, Série I, n. 40, p. 2641-2648, 2008.

TIMOR-LESTE. PORTA VOZ OFICIAL DO GOVERNO DE TIMOR-LESTE. *Primeiro-Ministro explica a política do Governo sobre as Línguas Maternas no Parlamento Nacional* disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?p=6454&lang=pt>> Acessado em 03 de abril de 2013.