



ALAN SILVIO RIBEIRO CARNEIRO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E IDENTIDADES SOCIAIS EM
TRÂNSITO: LÍNGUA(GEM) E CONSTRUÇÃO DA
DIFERENÇA EM TIMOR-LESTE**

**CAMPINAS
2014**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ALAN SILVIO RIBEIRO CARNEIRO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E IDENTIDADES SOCIAIS EM
TRÂNSITO: LÍNGUA(GEM) E CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA EM
TIMOR-LESTE**

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial, para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher

**CAMPINAS
2014**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisslene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

C215p Carneiro, Alan Silvio Ribeiro, 1981-
Políticas linguísticas e identidades sociais em trânsito : língua(gem) e construção da diferença em Timor-Leste / Alan Silvio Ribeiro Carneiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Terezinha de Jesus Machado Maher.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Política linguística. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 3. Aquisição da segunda linguagem. 4. Multilinguismo. 5. Timor Leste. I. Maher, Terezinha Machado, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Language politics and social identities in transition : language and the construction of difference in Timor-Leste

Palavras-chave em inglês:

Language policy

Portuguese language - Study and teaching - Foreign speakers

Second language acquisition

Multilingualism

East Timor

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Terezinha de Jesus Machado Maher [Orientador]

Kelly Cristiane da Silva

Ana Cecília Cossi Bizon

Daniel do Nascimento e Silva

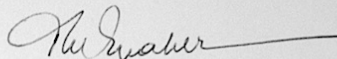
Inês Signorini

Data de defesa: 28-08-2014

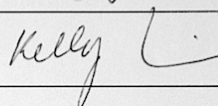
Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

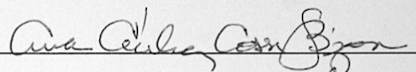
Terezinha de Jesus Machado Maher



Kelly Cristiane da Silva



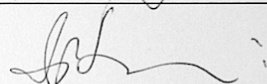
Ana Cecília Cossi Bizon



Daniel do Nascimento e Silva



Inês Signorini



Lynn Mário Trindade Menezes de Souza

Cláudia Hilsdorf Rocha

Joana Plaza Pinto

IEL/UNICAMP
2014

RESUMO

A investigação aqui descrita tem sua origem na minha atuação como professor de português como segunda língua no contexto multilíngue de Timor-Leste, entre 2008 e 2009. Esse pequeno país do Sudeste Asiático foi uma colônia portuguesa até 1975, sofreu uma violenta ocupação da Indonésia até 1999, passou por um período de transição sob a administração de uma missão da ONU (Organização das Nações Unidas) e tornou-se independente em 2002. A Constituição timorense define como línguas oficiais do país o português e o tétum e define o indonésio e o inglês como línguas de trabalho, designando ainda as línguas dos diferentes grupos etnolinguísticos locais como línguas nacionais. O país tem contado com a cooperação de diversos países na construção das suas políticas públicas, o que inclui a implementação das políticas linguísticas e educacionais. A cooperação brasileira e a cooperação portuguesa têm tido um papel importante na formação de professores através de diversas iniciativas construídas em conjunto com as diferentes instituições de governo em Timor-Leste. Dentro desse contexto, esta tese tem como foco professores formados atuando em Díli e estudantes em formação de um desses projetos, o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa do Departamento de Língua Portuguesa (DLP), da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). O referido curso conta com a cooperação do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (CICL), de Portugal, através do Centro de Língua Portuguesa (CLP), de Díli. O objetivo principal da pesquisa realizada foi identificar as visões desses professores e estudantes em relação às suas trajetórias sociais, aos seus repertórios heteroglóssicos e às políticas linguísticas locais. A produção dos dados para foi feita ao longo de seis meses em campo, no ano de 2012, momento em que atuei novamente como professor no país e pude registrar no meu diário de campo alguns aspectos da dinâmica sociolinguística local e produzir as oito entrevistas com professores formados e as oito entrevistas com estudantes em formação, com enfoque nas suas histórias de vida. As análises das narrativas apontaram para a forma como certos recursos linguísticos foram construídos nas suas trajetórias como recursos para mobilidade territorial e social; as suas perspectivas acerca do funcionamento atual dos repertórios heteroglóssicos locais, que indiciam o funcionamento de hierarquias linguísticas vinculadas a processos de distinção social; e ainda, a forma como para esses professores e estudantes os debates sobre as políticas linguísticas, que estão sendo implementadas no país, relacionam-se a processos de construção de hegemonia política no contexto timorense. Os resultados da análise empreendida me levam a defender a tese de que, em um contexto multilíngue como o de Timor-Leste, as políticas linguísticas, como parte de regimes metadiscursivos de regulação das práticas sociais de interação, são também um dos eixos a partir do qual são estruturados os processos de construção identitária e de estratificação social constitutivos da atual ordem política do território e da nação, por isso, devendo ser analisadas no âmbito das disputas políticas por hegemonia nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Linguísticas; Ensino de Português como Segunda Língua; Multilinguismo; Ideologias Linguísticas; Timor-Leste

ABSTRACT

The origin of this research was my professional activity as a teacher of Portuguese as second language in the multilingual setting of Timor-Leste, between 2008 and 2009. This small country of Southeast Asia was a former colony of Portugal until 1975 and then was violently occupied by Indonesia until 1999. The country remained under the administration of a UN mission until 2002, when it became independent. The Timorese Constitution defines as official languages, Portuguese and Tetun and defines Indonesian and English as working languages, naming also the diverse local languages as national languages. The country has been receiving the support of different cooperation agencies in the building of its policies, including the implementation of the language-in-education policies. The Brazilian and the Portuguese cooperation have an important role in the training of teachers through different initiatives built with different Timorese government institutions. In this context, this thesis has as a focus, students and graduated Portuguese language teachers working in Dili, from one of these projects, the undergraduate course in Portuguese language of the Portuguese Language Department (DLP) of the National University Timor Lorosa'e. This degree course count on the support of *Camões - Instituto da Cooperação e da Língua* (CICL), from Portugal, through the local based *Centro de Língua Portuguesa* (CLP). The main objective of this research was to identify the perspectives of these teachers and students in relation to their social trajectories, their heteroglossic repertoires and the local language policies. The gathering of data for this research was done during six months of fieldwork, in 2012, when I went back to Timor-Leste working as a volunteer teacher at the university. At the same time, I made a register in my field diary of different aspects of the local sociolinguistic dynamics and I produced the eight interviews with graduated teachers and the eight interviews with students in training, with a focus on their life histories. The analysis of their narratives indicated the way linguistic resources were built in their trajectories as resources for social and territorial mobility and the ways their perspectives about their actual heteroglossic repertoires points out to linguistic hierarchies and their connection with social distinction. The analysis indicates also how the debates around the policies being implemented in the country are related to the construction of political hegemony in Timor-Leste. These results lead me to defend the thesis that in a multilingual context like the one of Timor-Leste, the language policies, as part of metadiscursive regimes of regulation of social practices are also one of the axis that structures the processes of identity construction and of social stratification that constitutes the contemporary political order of the territory and of the nation, and because of this should be analysed as part of the political disputes for hegemony in this context.

Key Words: Language Politics; Portuguese Language Teaching as Second Language; Multilingualism; Language Ideologies; Timor-Leste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	25
1.1 O campo da língua(gem) e o campo das políticas linguísticas	27
1.2 A economia política da língua(gem) e a noção de ideologias linguísticas.....	31
1.3 As ideologias linguísticas em ação: a construção de posicionamentos.....	37
1.4 Síntese.....	41
2. O PROCESSO ETNOGRÁFICO.....	43
2.1 A negociação da pesquisa etnográfica e a construção dos posicionamentos do investigador em campo.....	45
2.2 As entrevistas com foco nas histórias de vida como estratégia para a pesquisa.....	52
2.3 A construção dos dados: as narrativas de vida, os processos de transcrição, codificação e tematização.....	59
2.4 A seleção dos dados: as pistas de contextualização, a consciência metapragmática e a construção de vozes sociais.....	65
2.5 Síntese.....	69
3. TRAJETÓRIAS SOCIAIS, CAPITAL LINGUÍSTICO E DISTINÇÃO SOCIAL.....	71
3.1 Trajetórias sociais e a construção de identidades.....	73
3.2 Tornar-se professor em Timor-Leste: entre a colonização portuguesa e a independência.....	76
3.2.1 <i>bilinguismo não, já falava muitas línguas</i>	78
3.2.2 <i>falar português era mais um meio para poder obter algo do colonizador</i>	84
3.2.3 <i>então resolvi entrar naquele curso para poder obter aquela bolsa e pronto</i>	87
3.2.4 <i>nós só contatamos em língua portuguesa para nos diferenciar do indonésio</i>	91

3.2.5	<i>primeiramente só português então uns colegas vieram pedir para ensinar inglês.....</i>	95
3.2.6	Síntese.....	98
3.3	Crescer e estudar em Timor-Leste: entre a ocupação indonésia e o novo país independente.....	99
3.3.1	<i>eu entrei no tempo da escolaridade e aprendi a língua indonésia.....</i>	101
3.3.2	<i>foi me buscar para ajudar em sua casa e ao mesmo tempo eu vou a escola.....</i>	103
3.3.3	<i>quando a professora chega na escola na aula algumas vezes eu saía da sala para passar o tempo fora.....</i>	107
3.3.4	<i>eu não posso obter um emprego sem esta língua.....</i>	112
3.3.5	<i>afinal o Dionísio é o professor “professor de que língua” “professor de língua portuguesa”</i>	115
3.3.6	Síntese.....	117
3.4	Considerações Parciais.....	118
4.	REPERTÓRIOS HETEROGLÓSSICOS, HIERARQUIAS LINGUÍSTICAS E NOVOS PROCESSOS DE DISTINÇÃO.....	121
4.1	Repertórios verbais e a construção de diferenças.....	123
4.2	O lugar das línguas maternas.....	127
4.2.1	<i>É a língua dos meus pais.....</i>	130
4.3	O lugar do tétum.....	138
4.3.1	<i>a língua tétum para se desenvolver é preciso sempre duas línguas principais, língua portuguesa e língua tétun-terik.....</i>	139
4.4	O lugar do português.....	146
4.4.1	<i>eles só dizem que não querem aprender português porque o português é muito difícil.....</i>	148
4.5	O lugar do indonésio.....	156
4.5.1	<i>nunca dizemos em tétum, em português, sempre dizemos "lima pulusen".....</i>	157
4.6	O lugar do inglês.....	161
4.6.1	<i>o inglês é uma que está a sobressair muito, também temos a língua indonésia que todos os timorenses falam.....</i>	162

4.7	Considerações Parciais.....	166
5.	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, POLÍTICAS DE IDENTIDADE E PROJETOS POLÍTICOS.....	169
5.1	Políticas linguísticas e a construção de hegemonia.....	171
5.2	A inserção das línguas maternas na educação.....	174
	<i>5.2.1 o insucesso não está relacionado à língua portuguesa mas talvez na metodologia.....</i>	<i>176</i>
	<i>5.2.2 numa brincadeira pode causar conflitos então pode dizer “você é kemak e eu sou de mambae”</i>	<i>181</i>
	<i>5.2.3 o meu receio é que amanhã ou depois as crianças veem que estudar inglês é mais fácil do que língua portuguesa.....</i>	<i>186</i>
5.3	A reintrodução do português.....	190
	<i>5.3.1 o desenvolvimento da língua portuguesa anda como caranguejo.....</i>	<i>192</i>
	<i>5.3.3 para mim é uma nova luta.....</i>	<i>199</i>
5.4	Considerações Parciais.....	205
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
	REFERÊNCIA.....	217
	APÊNDICE I.....	237
	APÊNDICE II.....	241
	APÊNDICE III.....	249

*Esta tese é dedicada aos professores timorenses de língua portuguesa de Timor-Leste,
grandes mestres e exemplos de responsabilidade e compromisso.*

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a minha orientadora, Terezinha de Jesus Machado Maher, a querida Teca, pela supervisão precisa e cuidadosa, politicamente comprometida e responsável e pelo apoio incondicional em todas as etapas de construção desta tese. Tive o privilégio de contar ainda com as orientações complementares da professora Marilyn Martin-Jones e da professora Angela Creese, do MOSAIC - *Centre for Research on Multilingualism* - da Universidade de Birmingham, que me ajudaram refletir sobre alguns aspectos centrais desta tese, ao longo do meu período de sanduíche. Sou grato pelo acolhimento e pela oportunidade de crescimento intelectual que esse contato proporcionou. Agradeço também ao professor Estevão Cabral, pesquisador da Universidade de Tilburg, pelos seus apontamentos decisivos acerca do funcionamento das políticas linguísticas em Timor-Leste.

Agradeço, além disso, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA), do IEL-UNICAMP, pelo acolhimento institucional do meu projeto de pesquisa e a todos os professores do departamento pelo acompanhamento ao longo dessa jornada. Destaco em especial, a professora Marilda do Couto Cavalcanti, pela introdução aos debates epistemológicos sobre a pesquisa no campo da linguística aplicada; a professora Roxane Rojo, pelos diálogos constantes e a cuidadosa orientação na qualificação fora de área; a professora Raquel Fiad, pela sua contribuição na banca de qualificação de tese; e a professora Inês Signorini, pelas discussões teóricas, as indicações de leitura e pela participação na minha banca de defesa de tese. Sou profundamente grato também a Professora Kelly Silva, da UnB, elo de ligação entre as temporalidades e espacialidades diversas do Brasil e de Timor-Leste, pela amizade e pelas enormes contribuições a esta tese na banca de qualificação e de defesa. Agradeço também ao professor Daniel Nascimento e Silva, da Unirio, e a professora Ana Cecília Cossi Bizon, do Centro de Ensino de Línguas (CEL), da UNICAMP, pela amizade e diálogo intelectual constante, bem como pela reflexão em torno de aspectos importantes desta tese na banca de defesa.

A realização desta pesquisa só foi possível em função da bolsa de doutorado que obtive do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), e da bolsa de doutorado sanduíche da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fruto de uma parceria desta instituição com a Universidade de Birmingham e a Universidade de Nottingham, no âmbito do Programa Ciência Sem Fronteiras. Sou grato aos técnicos responsáveis pela atribuição e manutenção dessas bolsas pelo acompanhamento cuidadoso dos meus processos que foram fundamentais para a elaboração desta tese com tranquilidade. Agradeço especialmente também os funcionários dedicados e comprometidos da Comissão de Pós-Graduação (CPG), do IEL-UNICAMP, Rose, Miguel e Cláudio, pelo profissionalismo e pelo apoio amigo, ao longo de todo o meu doutorado.

Esta tese não existiria, se não fosse pela oportunidades que tive de estar em Timor-Leste, primeiramente, em 2008-2009, através do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP), da CAPES. Devo um agradecimento especial ao Professor Fernando Spagnolo, coordenador do projeto naquela época e ao Professor Miguel Maia que me acolheu pela primeira vez na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Faltam palavras para demonstrar a gratidão que tenho pelo acolhimento cuidadoso e gentil de todos os colegas do Departamento de Língua Portuguesa (DLP), da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), com os quais convivi ao longo de seis meses, em 2012, em Timor-Leste. Agradeço, em especial, ao Professor Ms. Valente Araújo, chefe do Departamento de Língua Portuguesa, ao Professor Ms. Marcos Amaral, diretor da Faculdade de Ciências da Educação, Artes e Humanidades (FEAH). Devo um agradecimento especial também à Elísia Margarida Ribeiro, leitora do Centro de Língua Portuguesa (CLP), do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (CICL) e a Sra. Helena, profissional exemplar e fundamental para o desenvolvimento das atividades desse centro. Devo um agradecimento especial também ao chefe do departamento de Educação Básica, Professor Ms. Manuel Belo e ao diretor do Instituto Nacional de Línguística (INL) Professor Dr. Benjamin de Araujo Corte-Real, pelo acolhimento e pelas discussões ao longo do meu período em campo. Sou grato também a grande amiga, Professora Karin Indart, pelas trocas intelectuais e o apoio

constante nos momentos em que estive em Timor-Leste. Devo um agradecimento especial também a Ildegrada Cabral, pelas longas conversas durante o período do campo e o primeiro período de análise dos dados em Birmingham.

Devo ainda, dentre as pessoas de Timor-Leste, agradecer aos colegas portugueses que tem colaborado na implementação das políticas educacionais no país pelas valiosas informações e discussões acerca desse processo, nomeio em especial, o Professor Vítor Manuel Bernardes, o Professor Mário Plácido e à Professora Ana Caetano. Devo um agradecimento também a todos os envolvidos no projeto piloto de educação multilíngue baseada em língua materna da Comissão Nacional de Educação, do Ministério da Educação, de Timor-Leste, o qual é apoiado pela UNESCO, pelo acolhimento nas atividades de formação e treinamento de professores. Sou grato também a todos amigos que conheci em Timor-Leste, na minha atuação como professor em 2008-2009 e em 2012, nomeio, em especial, a Simone Michelle Silvestre.

Por fim, tenho uma enorme gratidão por minha família, meus pais, Alexandre e Silvia e a minha irmã, Alessandra, bem como meu cunhado Mauro, meus sobrinhos, Laura e Pedro, por todo apoio que sempre me deram. Sou grato também aos amigos que ao longo desses anos passei a considerar também como meus familiares, companheiros de letras, sons, danças e sonhos, eles sabem quem são, mas nomeio em especial, o Gabino, pela parceria constante nos longos trajetos entre o Brasil e Timor-Leste.

Entities and their arrangements are immanent to the plane of existence. But the plane of existence is also immanent in relation to itself and the entities it produces. In other words, the plane of existence is not one plane of existence. It is always more than one, even as it is becoming hegemonic or maintaining its hegemony. Why? The plane of existence is the given order of existents-as-arrangement. But every arrangement installs its own possible derangements and rearrangements. (POVINELLI, 2014)

Lista de Ilustrações

Figura 1: Localização de Timor-Leste no Planisfério.....	3
Figura 2: Distritos de Timor-Leste por população.....	3

Lista de Abreviaturas

AODETI	Associação Popular Democrática Timorense
ASDT	Associação Social Democrata Timorense
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CICL	Camões - Instituto da Cooperação e da Língua
CLP	Centro de Língua Portuguesa
CNRT	Congresso Nacional para a Reconstrução de Timor-Leste
DLP	Departamento de Língua Portuguesa
FEAH	Faculdade de Ciências da Educação, Artes e Humanidades
F-FDTL	Falintil/Forças Armadas de Timor-Leste
FRETILIN	Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente
FUP	Fundação das Universidades Portuguesas
INFORDEPE	Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação
INFP	Instituto Nacional de Formação de Professores
INL	Instituto Nacional de Linguística
INTERFET	International Forces in East Timor
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
ONG	Organização não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PED	Plano Estratégico de Desenvolvimento
PD	Partido Democrático
PNTL	Polícia Nacional de Timor-Leste
PNUD	Programa das Nações Unidas para
PRLP	Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa

UDT	União Democrática Timorense
UNTAET	United Nations Transitional Administration in East Timor
UNTL	Universidade Nacional Timor Lorosa'e

INTRODUÇÃO

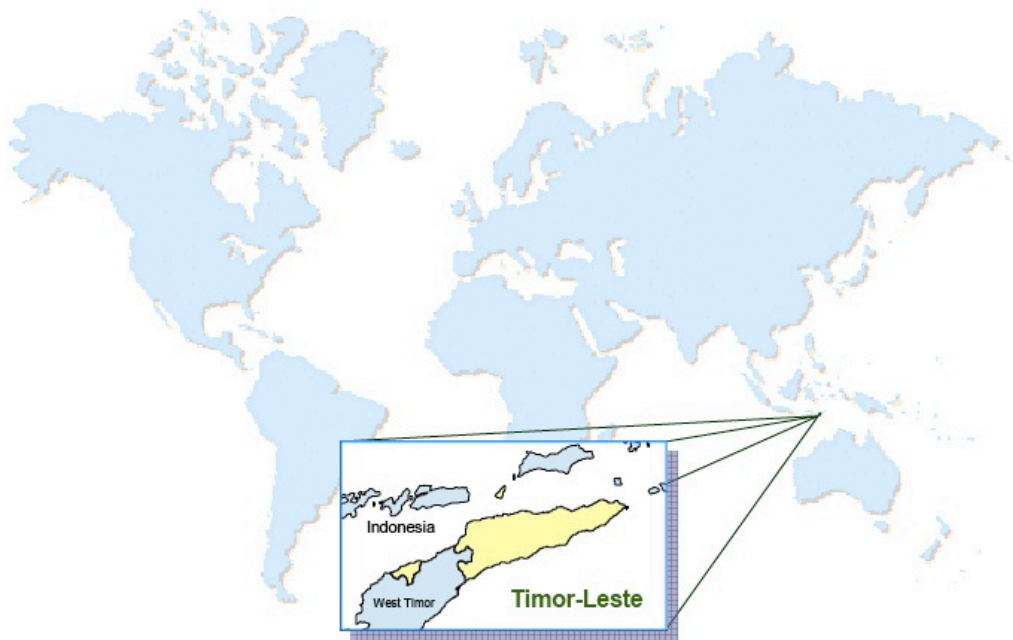


Figura 1: Localização de Timor-Leste no Planisfério. Fonte: Censo de 2004 (TIMOR-LESTE, 2006)

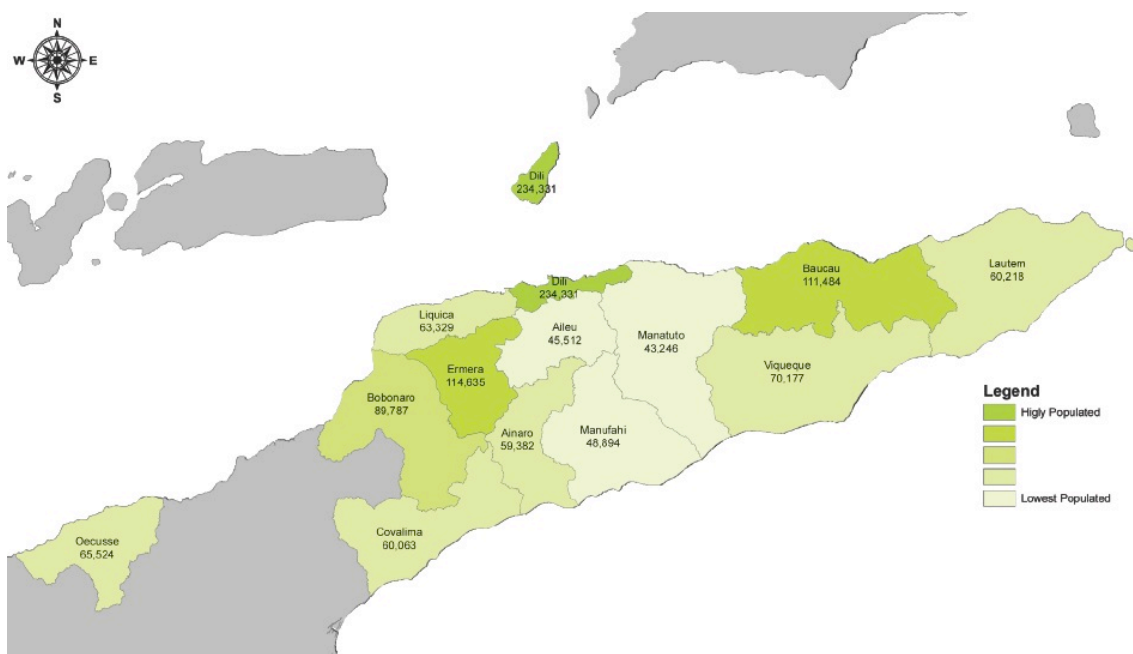


Figura 2: Distritos de Timor-Leste por população. Fonte: Censo de 2010 (TIMOR-LESTE, 2011a).

(...)
Mente Aberta¹

Os artigos 13º e 159º da nossa constituição determinam que o Tétum e o Português são as nossas línguas oficiais e que a língua indonésia e o inglês são nossas línguas de trabalho. Pode alguém ter uma mente mais aberta e pragmática do que essa?

O povo e os líderes timorenses, embora vivendo em uma ilha, olham para fora, são abertos a influências culturais, dispostos a aprender e absorver as coisas boas (e as más) que ouvimos, lemos e vemos. Estamos entre os povos mais políglotas do mundo. Um grande número de timorenses domina entre três e cinco línguas – uma língua nativa, tétum, indonésio, inglês e português.

Um número crescente de jovens timorenses está se tornando familiar com o inglês. É estimado que o inglês é entendido por 31,4% dessa população. Eu fico muito impressionado como muitos dos nossos jovens se tornaram fluentes em espanhol, coreano, japonês, chinês depois de apenas alguns meses de estudo dessas línguas.

Eu apenas aconselho aos nossos jovens terem a mente aberta em relação à informação, ao conhecimento e a outras culturas e a estudar o máximo de línguas que puderem. Eu falo a eles para não serem provincianos como o australiano, o norte-americano ou o britânico médio que só sabe utilizar o inglês.

De acordo com o censo de 2010, aproximadamente 90% de todos os timorenses usam o tétum na sua vida diária. É estimado que 35% são fluentes em indonésio e 23,5% falam, lêem e escrevem em português. Esse número é impressionante, tendo em vista que em 2002, menos do que 5% de toda população falava português. (...)²

¹ A versão original de todos os textos traduzidos ao longo da tese aparecem em notas de rodapé: (...) Open-Mindedness / Articles 13 and 159 of our Constitution stipulate that Tetum and Portuguese are our official languages and the Indonesian Language and English are our working languages. Can one be more open-minded and pragmatic than that? / Timorese leaders and people, though islanders, are very outward-looking, open to cultural influences, eagerly learning and absorbing the good (and bad) we see, read and hear around us. We are among the most polyglot people in the world. A very large percentage of us manage as many as three to five languages – a native language, Tetum, Indonesian, English and Portuguese. / An increasing number of young Timorese are becoming conversant with English. It is estimated that English is understood by 31.4%. I am very impressed by how many of our youth have become fluent in Spanish, Korean, Japanese, Chinese after only a few months of studying the language. / I always advise our youth to be open-minded towards information, knowledge and other cultures and learn as many languages as they can. I tell them not to be provincial as the average Australian, American or Briton who can manage only English. / According to Timor-Leste's 2010 census, close to 90% of all Timorese use Tetum in their daily life. An estimated 35% are fluent Indonesian Language users and 23.5% speak, read and write Portuguese. This is a very impressive number bearing in mind that in 2002 less than 5% of all Timorese understood Portuguese. (...)

² As referências de artigos jornalísticos, boletins, notas e similares, disponíveis na internet, aparecerão em notas de rodapé, com inclusão do autor (quando houver), título, informações sobre o periódico e data da publicação (quando houver), localização e data do acesso, no modelo que segue: HORTA, J. R. **Timor-Leste's Language Policy: Tetum, Portuguese, Bahasa Indonesia Or English?** In: Eurasia Review: News and Analysis, 20 de abril de 2012. Disponível em: <http://www.eurasiareview.com/20042012-jose-ramos-horta-timor-lestes-language-policy-tetum-portuguese-bahasa-indonesia-or-english-oped/> Acesso em: 20/10/2013.

O ano de 2012 foi mais um período de intensos debates em Timor-Leste. O pequeno país do sudeste asiático com 1.006.409 habitantes passou por eleições presidenciais e legislativas, período no qual diversos mobilizadores sociais de identidade e diferenciação social foram colocados em jogo no país. No período final do colonialismo português, em 1974, foram criados os primeiros partidos políticos locais que se constituíram através de posicionamentos diversos em relação à conjuntura do país naquele momento, agregando partidários com ideologias distintas.³ A primeira legislatura de Timor-Leste, de 2001, foi eleita para a realização da Assembleia Constituinte e permaneceu no Parlamento até 2007; os seus 88 deputados eram parte de treze bancadas diferentes. Em 2002, Xanana Gusmão, um dos principais líderes da resistência timorense, foi eleito o primeiro presidente, permanecendo no cargo até 2007, quando foram realizadas novamente eleições para presidente, as quais se seguiram eleições para o poder legislativo⁴.

As duas eleições de 2007 foram marcadas pelo clima de medo, após a violenta crise de 2006⁵, que fez com que o então primeiro-ministro da FRETILIN, Mari Alkatiri, renunciasse. Silva (2009) descreve vividamente o contexto dessas eleições, analisando o papel da retórica em torno do reconhecimento do sofrimento e da reciprocidade na cultura política contemporânea do país. Nesse artigo, a autora relata diferentes aspectos do processo eleitoral que estava ocorrendo naquele ano, o que era visível em diversas paisagens do território:

Campos de refugiados; forças militares internacionais lideradas pela Austrália nas ruas; desertores armados da *Polícia Nacional de Timor-Leste* (PNTL) e da Falintil/Forças de Defesa de Timor-Leste (F-FDTL) nas montanhas; ações organizadas de grupos de artes marciais; crise no suprimento de arroz e a ausência das forças policiais locais eram alguns dos elementos que modelavam o contexto das disputas eleitorais gerando uma sensação de medo e insegurança em uma grande parte da população (SILVA, 2009, p. 158)⁶

³ Em 11 de maio de 1974 foram criados três partidos importantes em Timor-Leste, a UDT (União Democrática Timorense) que tinha laços estreitos com o colonialismo e cujos membros defendiam um processo de independência gradual. A Associação Social Democrata Timorense (ASDT) que, depois viria a se tornar a FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente), que defendia a independência do país e tinha uma posição anticolonial e nacionalista e a APODETI (Associação Popular Democrática Timorense) que defendia a integração à Indonésia (CAVR, 2005, p. 16).

⁴ Essas e outras informações podem ser encontradas no site do Parlamento Nacional de Timor-Leste <http://www.parlamento.tl/>

⁵ Entre abril e agosto de 2006, um conflito que envolvia as F-FDTL (Falintil/Forças Armadas de Timor-Leste) e a Polícia Nacional de Timor-Leste (PNTL) tomou as ruas de Díli, envolvendo também gangues juvenis, resultando em dezenas de mortos e centenas de feridos. Em meio a crise foram enviadas tropas da Austrália, de Portugal, da Malásia e da Nova Zelândia para o país (Cf. SILVA e SIMIÃO, 2007, p. 12).

⁶ Refugee camps; international military forces led by Australia in the streets; armed deserters of *Polícia*

Nas eleições presidenciais, José Ramos Horta, representante da luta pela autodeterminação timorense na arena internacional, durante a ocupação indonésia, foi eleito com cerca de 65% dos votos. Em seguida, nas eleições parlamentares, a FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente que manteve o mesmo nome no período da independência) elegeu a maior bancada do parlamento. Mas no período pós-eleitoral foi formada uma aliança entre o partido recém-criado de Xanana Gusmão, CNRT (Congresso Nacional para a Reconstrução de Timor-Leste) e outros partidos de oposição à FRETILIN, para a formação da Aliança da Maioria Parlamentar, AMP, que acabou por eleger o antigo guerrilheiro para ocupar esse cargo de Primeiro-Ministro no mandato de 2007 a 2012. Nesse período, houve um processo de estabilização dos conflitos e um crescimento econômico significativo motivado pela disponibilização dos recursos do Fundo Petrolífero de Timor-Leste e a sua circulação através dos investimentos do governo timorense.

Nas eleições de 2012, momento no qual se inicia o meu campo, José-Ramos Horta recandidatou-se à presidência, mas perdeu no primeiro turno. Foram para o segundo turno, o candidato apoiado pelo CNRT, Taur Matan Ruak, último líder da guerrilha pró-independência, e o candidato apoiado pela FRETILIN, Francisco Guterres Lu-Olo, guerrilheiro que permaneceu 24 anos na luta armada e se tornou presidente desse partido. Taur Matan Ruak venceu as eleições, obtendo 61% dos votos e se tornou o atual presidente de Timor-Leste. No começo de julho do mesmo ano, a CNRT tendo conquistado a maioria das cadeiras do parlamento, 30 de um total de 66, coligou-se com o Partido Democrático (PD) e a Frente de Reconstrução Nacional de Timor-Leste, (Frenti-Mudansa), elegendo Xanana Gusmão para mais um mandato de cinco anos, como primeiro-ministro que se encerrará em 2017.

Existem muitas diferenças na descrição do clima eleitoral que Silva (2009) acompanhou em 2007 na sua investigação etnográfica, em relação ao que presenciei no meu campo, em 2012. Já não havia mais campos de refugiados em Díli, os conflitos entre as forças policiais e armadas haviam cessado, os grupos de artes marciais estavam sob controle e a política de gastos públicos de Xanana Gusmão garantia uma boa circulação de

Nacional de Timor-Leste (PNTL) [National Police of East Timor] and of *Falintil/Forças de Defesa de Timor-Leste* (F-FDTL) in the mountains; organized actions of martial arts groups; crisis in the rice supply; and an absence of local police forces were some of the elements that shaped the context of the electoral disputes, generating a sensation of fear and insecurity in much of the population. (SILVA, 2009, p. 158)

recursos materiais no país. Isso incluía a importação de grandes quantidades de arroz, produto vital na alimentação local e no estabelecimento das relações de alianças familiares. Porém, algo assemelha-se ao período descrito por Silva (2009): a presença de certo medo e de certa sensação de insegurança.

Era comum ouvir falar sobre alguns incidentes violentos que ocorreram nas periferias de Díli, mas também nas montanhas, havia comentários também sobre toque de recolher nessas mesmas periferias e sobre coerção política violenta no interior em torno das escolhas eleitorais de determinados grupos populacionais. Talvez por essa razão, conversar em público sobre eleições, com amigos timorenses, era um assunto constrangedor. Sempre que eu perguntava algo sobre esse tópico, ele não era considerado como passível de discussão em público e era colocado de lado, com menções no sentido de que o importante era que não houvesse violência ou que tudo corresse bem, indiciando que essas conversas só poderiam ser feitas privadamente e em ocasiões muito específicas.

As eleições levantavam também um conjunto de debates sobre o futuro do país, retomando as discussões acerca dos rumos nacionais motivadas pela publicação em 2011 do PED (Plano Estratégico de Desenvolvimento) com as diretrizes de desenvolvimento e do relatório do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) em que foi divulgada uma massa de dados preliminares do novo censo. A comparação entre o que foi produzido em 2004 e em 2010 indicou mudanças profundas no contexto timorense em um curto período de tempo com um aprofundamento das desigualdades sociais. Os dados mencionados por Ramos-Horta na epígrafe desta Introdução e utilizados na sua argumentação foram divulgados nesse contexto. O então presidente, logo depois do primeiro turno das eleições, respondia a um geógrafo, professor da Universidade Nacional de Singapura, Victor Savage, que havia questionado em um artigo as implicações em termos de desenvolvimento da política linguística oficial de Timor-Leste⁷.

O professor Victor Savage, no seu artigo jornalístico, descaracterizava a relevância da visibilidade que Timor-Leste estava tendo na cobertura internacional de imprensa sobre as eleições presidenciais que ocorreram no ano de 2012, afirmando que a questão realmente importante no país era o debate sobre políticas linguísticas. A argumentação do professor

⁷ SAVAGE, V. **Timor-Leste's Language Policy: The Boulder On The Shoe – Analysis**. In: Eurasia Review: News and Analysis, 14 de abril de 2012. Disponível em: <http://www.eurasiareview.com/14042012-timor-lestes-language-policy-the-boulder-on-the-shoe-analysis/> Acesso em: 20/10/2013.

descaracterizava o significado do ensino de língua portuguesa no território, argumentando em prol do ensino de inglês e criticando a possibilidade de uma educação multilíngue que pudesse dar acesso às duas línguas denominadas como oficiais na Constituição, o português e o tétum, e às duas línguas denominadas como de trabalho, o inglês e o indonésio. A resposta de Ramos-Horta no excerto destaca aquilo que seria uma forma de agir “pragmática” e de “mente aberta” dos timorenses em relação às múltiplas línguas e culturas do território. O então presidente destaca a facilidade com que os timorenses aprendem várias línguas, dando visibilidade aos números do censo (TIMOR-LESTE, 2011a) pelo aumento significativo no número de falantes das diferentes línguas locais, como o de 90% de falantes de tétum, 35% de falantes de indonésio e 23,5% de falantes de português. Ao ressaltar principalmente o multilinguismo da juventude, Ramos-Horta entrevê um futuro multilíngue para a nação. O antigo presidente ainda critica os nativos de países anglófonos, como os australianos, americanos e britânicos, pelo seu suposto monolinguismo, marcando uma identidade distintiva em relação a esses falantes. Essa crítica virá a ser reforçada na continuidade da sua argumentação, na qual ele questiona as supostas vantagens na adoção do inglês como estratégia para o desenvolvimento, tal como foi sugerido por Savage.

A perspectiva de Ramos-Horta representa um posicionamento importante, não só na arena internacional, mas também no contexto local, pois, o debate sobre as políticas linguísticas e educacionais de Timor-Leste, no início do ano de 2012, estava particularmente intenso, em função do início da implementação de um projeto piloto de educação em língua materna proposto pela Comissão Nacional de Educação, com o apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), cujo objetivo principal seria o de melhorar o aprendizado das crianças e valorizar as culturas indígenas como parte do patrimônio do país (TIMOR-LESTE, 2011b e 2011c). O projeto se tornou alvo de diversas discussões e de posicionamentos contrários e a favor de diferentes setores da elite local, mas, principalmente, entre os envolvidos de forma mais direta no campo da educação: cooperantes de vários países (como a Nova Zelândia, a Austrália, Portugal, o Brasil, entre outros); funcionários timorenses envolvidos na gestão do Ministério da Educação; colaboradores e trabalhadores de ONGs (Organizações Não-Governamentais) internacionais e nacionais; professores e estudantes universitários; diretores e professores das escolas locais, bem como pais e alunos.

Esse posicionamento do presidente em defesa do multilinguismo em Timor-Leste representava também uma contribuição para apaziguar as diferenças entre partidários de diferentes línguas e de diferentes políticas linguísticas, tendo em vista que no debate eleitoral foram levantadas propostas como a de que somente o tétum se tornasse a língua oficial ou ainda a proposição desse estatuto também para o indonésio. O artigo de Ramos-Horta foi publicado poucos dias antes das eleições do segundo turno e estava em consonância com suas posições anteriores que defenderam moderadamente o projeto piloto de inserção das línguas maternas⁸, alinha que as línguas locais passaram a receber de forma mais sistemática desde então. Nessa direção, Ramos-Horta não apenas critica a postura de Savage, mas tenta fazer um movimento que desloca internamente o funcionamento das hierarquias linguísticas no Estado timorense, reconhecendo inclusive a possibilidade de inclusão do indonésio como língua oficial no futuro, o que indicia uma complexa mudança política para uma situação de maior equilíbrio entre essas diferentes línguas, mas também uma política de boa vizinhança em relação à Indonésia. Embora essa política de boa vizinhança, desde o início do período da independência, tenha relegado para um segundo plano a complexa problemática dos crimes de guerra cometidos por esse país. Até os dias de hoje, permanecem impunes os criminosos indonésios que fizeram parte da violência que tirou milhares de vidas durante os 24 anos de ocupação⁹.

Vale destacar também que as ideologias linguísticas que estruturam o seu discurso estão marcadas por uma perspectiva de língua como “entidades fechadas”, “produtos acabados” que podem ser adquiridos pelos sujeitos em um “mercado linguístico” supostamente aberto em Timor-Leste, como se não houvesse um controle do acesso às diferentes línguas através do processo diferenciado de escolarização. Os dados estatísticos do censo, citados pelo presidente não evidenciam, por exemplo, que enquanto 42,8% dos homens do meio urbano declararam saber ler, escrever e falar em português, esse número é de apenas 14,6 % entre as mulheres do meio rural (TIMOR-LESTE, 2011a).

O multilinguismo delineado por Ramos-Horta assemelha-se mais ao multilinguismo defendido, por exemplo, no âmbito da União Europeia, no qual o acesso a diferentes

⁸ **PR diz que faz sentido projeto-piloto para ensinar línguas maternas.** 17 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://noticias.sapo.mz/lusa/artigo/13830786.html> Acesso em: 20/04/2014.

⁹ **Editorial: Rejecting Impunity, Moving Toward Justice.** In: La'o Hamutuk Bulletin, v. 11, nº 1-2. Fevereiro de 2010. Disponível em: <http://www.laohamutuk.org/> Acesso em: 10 de setembro de 2011.

línguas de prestígio ampliam possibilidades no mercado de trabalho. Ele não é o multilinguismo heteroglóstico das práticas sociais cotidianas de Timor-Leste, marcado por uma diversidade de registros que indiciam o funcionamento dos modos de regulação do acesso às línguas legítimas no contexto timorense.

O aprendizado das línguas em Timor é parte de trajetórias sociais marcadas pela desigualdade e a luta pelo acesso a educação nos diferentes períodos da sua história recente: a colonização portuguesa, até 1975; a ocupação indonésia até 1999; o período de transição sob a gestão da missão da ONU, UNTAET (United Nations Transitional Administration in East Timor), até 2002 e o período mais recente da independência. Os repertórios locais estão relacionados de forma complexa aos diferentes regimes linguísticos que se sucederam recentemente no território e são marcados por uma diversidade de práticas heteroglósticas que estruturam e são estruturadas pela dinâmica das relações sociais de comunicação nesse contexto. Essas práticas linguísticas são hierarquizadas de formas específicas, caracterizando processos de distinção social e os posicionamentos da população local em relação às políticas em curso no território.

Assim sendo, o horizonte mais geral da investigação, que empreendi para compor esta tese de doutorado, é contribuir modestamente para uma compreensão da dinâmica sociolinguística de Timor-Leste e as suas relações com as questões históricas, políticas e sociais constitutivas do processo de construção da nação. A tese que quero defender é que em um contexto multilíngue como o de Timor-Leste, as políticas linguísticas como parte de regimes metadiscursivos de regulação das práticas sociais de interação, são também um dos eixos, a partir do qual são estruturados os processos de construção identitária e de estratificação social que constituem a ordem política do território e por isso devem ser analisadas no âmbito das disputas por hegemonia nesse contexto. Mais do que isso quero apontar para o fato de que há uma transição de regimes linguísticos, *paripassu* com as transições de regimes sociais, em curso no contexto timorense, nas quais o multilinguismo local é compreendido de novas formas, mediadas por ideologias linguísticas distintas. Entretanto essas novas formas ainda não indiciam um processo de democratização do acesso a diferentes línguas, reproduzindo processos de hierarquização e construção de diferenças, as quais potencializam formas de desigualdade históricas inscritas na dinâmica social atual do país.

A investigação aqui descrita partiu da minha experiência como formador de professores de português como segunda língua, em Timor-Leste, entre 2008 e 2009, atuando na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) na condição de professor cooperante do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) (CARNEIRO, 2010a, 2010b e 2010c). A experiência como formador foi um fator de sensibilização para o conjunto de problemas que os professores enfrentavam na sua atuação cotidiana, mas também para as soluções que construíam nas suas práticas de ensino, o que explorei preliminarmente em outros artigos (CARNEIRO, 2010d e 2011), porém que percebi demandar uma investigação mais aprofundada por uma perspectiva etnográfica, o que me levou ao doutorado na Linguística Aplicada, doravante LA.

Nesta tese, entendo a LA, como um espaço de reflexão, cuja preocupação é “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA-LOPES, 2006, p. 14). Essa formulação parte de uma crítica aos pressupostos modernistas que informavam a a LA, sobretudo, aqueles que a vinculava como área ao campo da linguística e, por conseguinte, aos ideários de cientificidade modernos, no qual a linguagem é dissociada das questões sociais. Para Moita-Lopes (2006), os problemas debatidos no campo da LA, nas décadas recentes, apontam para a necessidade de um diálogo intenso do campo com outras áreas em uma perspectiva interdisciplinar (SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998), através de construções teóricas e metodológicas inovadoras, que se constituem como novos modos de produzir conhecimento. Nessa direção, Moita-Lopes advoga uma LA mestiça e nômade, um modo de fazer ciência reflexivo e questionador, que não busca soluções, mas problematizações, a luz dos desafios éticos e políticos que nos defrontamos ao fazer pesquisa, a construção de uma LA indisciplinar (MOITA-LOPES, 2006, p. 20). Para o autor, isso implica em assumir os pressupostos ideológicos que constituem a produção do conhecimento, buscando teorizar as relações entre as questões sociais e a linguagem na constituição da vida social, com um olhar para a sua heterogeneidade e os processos de construção de diferença e da desigualdade.

Essa perspectiva é o fio condutor da investigação apresentada nesta tese e demarca a sua especificidade em relação aos estudos produzidos no campo dos estudos da língua(gem)

em Timor-Leste, o que inclui a reflexão acerca das políticas linguísticas e educacionais, bem como a sua correlação com processos políticos e sociais em curso no território. Isso não implica na reivindicação de uma pretensa superioridade dessa abordagem, mas implica na demarcação de um lugar de fala que se distancia de alguns olhares e se aproxima de outros que abordam a problemática linguística no contexto timorense. Como todo olhar, ele é marcado pelos atravessamentos ideológicos do seu contexto de produção e pelos compromissos políticos do pesquisador que nele está engajado (CANAGARAJAH, 2013), todas as investigações que foram produzidas sobre as questões de língua(gem) ao longo da história do território devem ser vistas por esse mesmo prisma. Com o intuito de contextualizar esses estudos, apresento a seguir um breve panorama dos diferentes tipos de investigação realizadas no território no campo dos estudos da língua(gem), localizando o seu lugar teórico e o seu momento histórico de produção¹⁰.

Os primeiros estudos sobre as questões de língua(gem) em Timor-Leste foram feitos principalmente por missionários católicos no período colonial, e são compostos principalmente por estudos gramaticais de diferentes línguas, ou ainda, por coletâneas de histórias de tradição oral¹¹, exemplos de estudos com esse caráter, por exemplo, podem ser encontrado nos trabalhos de Sá (1961 e 1952), missionário e professor português que produziu também pesquisas, entre outros temas acerca da história do território de Timor (PAULINO, 2013)¹². Ao longo do século XX foram produzidos também alguns estudos no âmbito da antropologia colonial do imperialismo português que destacam aspectos da diversidade linguística e cultural local como os estudos que aparecem em Almeida (1994), mas que devem ser analisados no âmbito das ideologias constitutivas dessa empreitada, marcadas por um olhar que entendia a cultura portuguesa como intrinsecamente superior, a qual viria a suplantir às culturas indígenas locais como parte de um processo de desenvolvimento (SCHOUTEN, 2001). Na última fase do colonialismo português, é importante destacar os estudos do historiador Luiz Felipe Ferreira Reis Thomaz, publicados

¹⁰ Para uma bibliografia sobre os estudos linguísticos sobre Timor-Leste vale consultar a página organizada pela pesquisadora Hannah Jakubowicz Batoréo, em que há seleção de uma variedade de artigos de diversas áreas sobre a problemática linguística em Timor-Leste: http://www.catedraportugues.uem.mz/?__target__=lista-bibliografia-timor-leste

¹¹ Para um levantamento mais completo dessa literatura, vale consultar Hull (1999).

¹² Para maiores informações acerca da história e das práticas coloniais por uma perspectiva antropológica é possível consultar o site do projeto de pesquisa liderado por Ricardo Roque em que há uma seleção de bibliografias, fontes e de materiais históricos acerca do território: <http://www.historyanthropologytimor.org/>

em coletâneas editadas em 1998 e 2002, ainda hoje uma das principais referências para a compreensão não somente de aspectos importantes da história do território, mas também de questões relacionadas à história das línguas timorenses e à sua situação no período pré-ocupação indonésia. Os trabalhos de Thomaz, embora muito distintos em termos ideológicos das investigações de Almeida, encontra-se na injunção complexa da historiografia portuguesa em relação às questões coloniais enfrentadas pelos historiadores da expansão portuguesa no período pós Revolução dos Cravos, marcadas pela dificuldade em abordar aspectos delicados desse colonialismo e pela impermeabilidade às tendências historiográficas mais contemporâneas (XAVIER, 2000).

O período da ocupação indonésia representa um momento em que há uma restrição significativa dos estudos de estrangeiros sobre diferentes aspectos do território, embora devam ser destacados diversos estudos descritivos produzidos sobre as línguas locais vinculados, em grande medida, ao empreendimento colonial indonésio e a sua política de controle do território¹³. Na contramão dessa perspectiva, há um artigo da antropóloga Nancy Melissa Lutz (1995) que descreve o funcionamento da política linguística e educacional em Timor-Leste nesse período e as tensões entre a resistência timorense e a política linguística oficial indonésia. Em relação a esse período vale destacar também a atuação do linguista australiano Geoffrey Hull que envolveu-se com a resistência à ocupação indonésia na diáspora, no contexto da Austrália e passou a trabalhar nessa época na padronização do tétum, vindo a publicar um manual para o ensino dessa língua (HULL, 1998). Hull viria também a trabalhar no Instituto Nacional de Linguística (INL), de 2001 a 2007, elaborando em parceria com os timorenses um conjunto de materiais gramaticais descritivos importantes para a oficialização dessa língua, como por exemplo a gramática do tétum de Hull e Eccles (2005). O linguista timorense também viria a ter uma importância decisiva na construção ideológica da política linguística oficial do território (HULL, 2001) ao construir argumentos que justificariam politicamente e linguisticamente as bases dessa política. Hull também contribuiu para a edição do periódico Estudos de Língua e Cultura de

¹³ Parte dessa bibliografia está disponível para consulta no acervo da Biblioteca Nacional da Austrália, os títulos estão listados em: DETTMAN, A. e NEWBOWN, L. (Comp.) **Bibliography of works on Timor Leste (East Timor) held in the National Library of Australia**. Canberra: National Library of Australia, 2009. Disponível em: http://www.historyanthropologytimor.org/?page_id=68 . Acessado em: 10 de outubro de 2014.

Timor-Leste, no qual foram publicados diversos artigos, de pesquisadores que atuaram em Timor acerca das línguas locais, os quais estão disponíveis para consulta no INL (HULL & ECCLES, 1998-2004). A perspectiva de Hull, no entanto, é marcada, por um olhar fortemente vinculado a tradição linguística histórica e descritiva, a qual nem sempre tem em consideração a perspectiva dos falantes acerca dessas línguas como pode ser visto, por exemplo, em algumas das formulações presentes em Hull (2002).

O cenário da independência de Timor-Leste, no qual Hull inicialmente é uma das figuras dominantes é marcado também por um conjunto de estudos que emergem no âmbito da UNTL a partir da atuação de professores da cooperação portuguesa, como os de Carvalho (2001a e 2001b, entre outros) e o de Esperança (2001), que abordam por uma perspectiva histórica e filológica a formação da língua portuguesa no contexto timorense. Nesse período são publicados também os primeiros trabalhos da pesquisadora brasileira, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que formulou e atuou em alguns projetos de cooperação, Regina Brito (2002 e 2004, entre outros), o que inclui a publicação de um trabalho com Benjamin Corte-Real (CORTE-REAL e BRITO, 2006), atual diretor do Instituto Nacional de Linguística (INL), de Timor-Leste, que apontam para alguns dos desenvolvimentos da implementação da nova política linguística que institui a língua portuguesa no contexto timorense. Benjamin Corte-Real tem um importante trabalho sobre a arte verbal do povo mambae, fruto de sua tese de doutorado defendida na Austrália (CORTE-REAL, 1998), na qual aponta para a estratificação das línguas locais em diferentes registros, com destaque para o registro ritual. Luis Costa, estudioso timorense do tétum publicou nesse período um dicionário e também um estudo sobre o papel dessa língua no contexto timorense (COSTA, 2001a e 2001b). Vale destacar também referente a esse período, os trabalhos de Catharina Williams-van Klinken, professora do *Dili Institute of Technology*, uma instituição de ensino superior privada de ensino em Timor-Leste. A pesquisadora defendeu uma tese sobre o dialeto fehan do tétum (VAN KLINKEN, 1999), utilizado na parte ocidental da Ilha de Timor e tem estado envolvida com o ensino de línguas e a pesquisa linguística no país desde essa época. Williams van-Klinken publicou também um gramática do que ela denomina como Tetun-Dili junto com John Hajek e Rachel Nordlinger (WILLIAMS-VAN KLINKEN, HAJEK e NORDLINGER, 2002 e 2003), tendo ainda desenvolvido outros trabalhos com com John Hajek em que aborda

questões do funcionamento linguístico do tétum articuladas a uma reflexão de caráter mais social (WILLIAMS-VAN KLINKEN e HAJEK (2003 e 2006) e ainda com Aone Engelehoven (ENGELHOFEN & WILLIAMS-VAN KLINKEN, 2005). John Hajek, da Universidade de Melbourne, foi um dos primeiros linguistas a ir para o território após a saída indonésia, tendo produzido um relato sobre a situação linguística de Timor-Leste naquele momento (HAJEK, 2000), o autor tem pesquisado de forma aprofundada também a variante do tétum falada em Díli (HAJEK, 2009) estando envolvido até a atualidade com pesquisas sobre as línguas do território (HAJEK & BOWDEN, 2010) e ainda com a produção de materiais didáticos em diferentes línguas locais.¹⁴ Aone Engelehoven, da Universidade de Leiden, é outro importante pesquisador que tem atuado na interface dos estudos descritivos e das reflexões sociais e culturais no território (ENGELHOFEN, 2006, 2009, 2010 e 2012, entre outros) mantendo um diálogo constante com os campos da linguística descritiva, da antropologia linguística e da antropologia cultural, atuando também em colaboração com outros pesquisadores no contexto europeu (SAVIO, KURVERS, ENGELHOFEN & KROON, 2012).

Observando a configuração desses estudos no campo da língua(gem) sobre Timor-Leste, é interessante destacar que a maioria deles, de diferentes formas acabam trazendo as questões sociais, ainda que, em sua maioria, sejam marcados por uma abordagem mais tradicional dos estudos da linguagem que entende as línguas de forma autônoma. As questões sociais aparecem, seja na contextualização, seja na busca de índices linguísticos que apontam para aspectos culturais e sociais, ou ainda, na preocupação com o ensino de línguas. Se isso ocorre, entre aqueles que estão atuando no campo da língua(gem), o mesmo pode ser dito para aqueles que atuando com um enfoque em questões sociais, culturais ou históricas, tem de lidar com o papel da linguagem na formação das identidades sociais e nos processos de configuração política do território. Nessa direção, vale destacar alguns dos trabalhos dessa fase inicial de retomada das pesquisas no contexto timorense que abordaram essas questões. Mendes (2005) a partir de uma revisão bibliográfica minuciosa sobre o processo de construção do nacionalismo em Timor-Leste aponta para os processos de diferenciação social que deram origem a diferentes frações da elite local e a

¹⁴ John Hajek é o diretor da RUMACCC (Research Unit for Multilingualism and Cross-Cultural Communication), na página do centro de pesquisa há diversos materiais de leituras em diferentes línguas de Timor-Leste: <http://rumaccc.unimelb.edu.au/east-timorese-languages>

diferentes projetos de nação. Mendes destaca algumas das divisões em termos de atitudes em relação a diferentes línguas, dentre as quais se destaca a divisão entre a geração educada no período colonial português e a geração educada no período da ocupação indonésia. Leach (2003, 2008 e 2012) tem analisado através de questionários um levantamento de atitudes da população jovem, ou seja, aquela foi educada no período final da ocupação indonésia, em relação a aspectos chave do processo de construção da nação que indiciam as demandas em termos de acomodação das diferenças relacionadas a gênero e a origem, entre outras, nesse segmento populacional. Os trabalho de Silva (2006 e 2012a), fruto de suas investigações em campo, entre os anos de 2002 e 2003, analisa alguns aspectos do processo de construção do Estado em Timor-Leste, na sua relação com as agências de cooperação presentes no território. Com um olhar atento para as relações entre as práticas linguísticas e os processos de categorização dos sujeitos que emergem a partir dessas práticas, Silva analisa o papel das ideologias linguísticas na construção das identidades sociais locais em eventos situados, nos quais emergem pontos de vista distintos de setores da elite em relação aos projetos de nação para Timor-Leste. No campo da antropologia, vale destacar também os trabalhos de Sousa (2008, 2009 e 2010) pela sensibilidade etnográfica particular para o papel da línguas locais nas trocas simbólicas como objetos materiais que estão em relação com outros objetos trocados nas práticas comunicativas.

A investigadora Kerry Taylor-Leech que atua na Austrália, tem o mérito de ter realizado a primeira tese de doutorado sobre as políticas linguísticas em Timor-Leste, estruturando a sua pesquisa, a partir de uma diversidade de métodos, inspirados etnograficamente (TAYLOR-LEECH, 2007), tendo publicado a partir de então, alguns dos registros mais completos acerca do desenvolvimento da dinâmica das políticas linguísticas nesse contexto (TAYLOR-LEECH, 2009 e 2011a). Os trabalhos de Taylor-Leech, em relação aos trabalhos anteriores no campo da linguagem e no campo social tem como foco central o debate sobre as questões educacionais, inaugurando uma nova fase de investigações sobre o campo linguístico no contexto timorense. Na mesma linha das suas investigações emerge um conjunto de trabalhos no campo da linguagem e da educação que apontam para as complexas relações entre os discursos, as políticas e as práticas linguísticas no contexto timorense, explorando por um olhar etnográfico, a temática da formação das políticas de alfabetização e de educação de jovens e adultos no período da independência

(BOUGHTON & DUNAN, 2007; BOUGHTON, 2009; BOON, 2011a, 2011b e 2013; BOON & KURVERS, 2012a e 2012b), as práticas educacionais no contexto de sala de aula (SILVESTRE e BASSAREWAN, 2010; DONZELLI, 2012; QUINN, 2007, 2008, 2011 e 2013 e SOARES, 2014), a dinâmica de gestão das políticas no Ministério da Educação (CARNEIRO, 2010e; SHAH, 2011, 2012) e os debates sobre os rumos das políticas linguísticas e educacionais locais (CABRAL, 2013 e CARNEIRO, 2013).

Mais recentemente tem emergido discussões mais específicas que, para além das temáticas abordadas desde a independência de Timor-Leste, se aproximam de outras facetas do campo dos estudos da língua(gem) relacionadas a esse contexto como, por exemplo, as investigações sobre as diferentes práticas multilíngues no período da resistência e sobre o histórico de projetos de alfabetização ao longo desse período feitas por Cabral e Martin-Jones (2008 e 2012). Há ainda pesquisas que enfocam a configuração das paisagens linguísticas locais como as de Taylor-Leech (2011b) e Macalister (2012) que apontam para o funcionamento das hierarquias linguísticas na capital Díli. Vale destacar ainda as investigações como as de Batoréo e Casadinho (2009 e 2012, entre outros) e de Goglia e Afonso (2012)¹⁵ que abordam as práticas multilíngues de sujeitos timorenses vivendo em contextos de diáspora ou de mobilidade na Europa e ainda trabalhos que retomam aspectos históricos sobre o processo de formação das línguas de Timor-Leste como os de Albuquerque (2009, 2011 e 2014, entre outros) e de Greksakova e Holm (2013) e ainda pesquisas que propõe leituras inovadoras do contexto a partir de debates teóricos contemporâneos como o estudo de Makoni e Dias (2014) e ainda investigações que privilegiam o olhar das novas gerações sobre as questões de língua nesse contexto, fazendo o uso de referenciais teóricos do campo dos estudos do discurso e da história (SILVESTRE, 2013 e RAMOS-GONÇALVES, 2012). Essas investigações fazem uso de ferramentas metodológicas diversas e apontam para a diversificação dos estudos no campo da língua(gem) em Timor-Leste que incorporam, renovam e ressignificam questões investigadas em diferentes momentos no país asiático.

¹⁵ Esses dois pesquisadores que atuam no contexto britânico atualmente são os líderes de um projeto de pesquisa internacional, financiado pelo Fundo Leverhulme, do Reino Unido, intitulado *Shifting Sociolinguistic Realities in the Nation of East Timor and its Diasporas*. Maiores informações podem ser encontradas em: <http://humanities.exeter.ac.uk/modernlanguages/portuguese/research/projects/timorlesteanddiasporas/>

O mesmo pode ser dito, em relação à diversidade de trabalhos que emergem como produtos mais ou menos diretos das ações da cooperação portuguesa e brasileira em Timor-Leste como, por exemplo, o conjunto de dissertações de mestrado produzidas no contexto português (GOMES, 2007; LOURENÇO, 2008; ALMEIDA, 2008; DEUS, 2009; PINTO, 2010; FONSECA, 2010 e ARAÚJO, 2010, entre outras)¹⁶ e no contexto brasileiro (BUSQUETS, 2007; SANTOS, 2010; GUSMÃO, 2010; FREIRE, 2011; SILVA, 2011; NEVES, 2011 e CAVALCANTE, 2013, entre outras)¹⁷ que tem abordado diferentes aspectos das questões de linguagem e de educação em Timor-Leste e que tem sido realizadas tanto por pesquisadores portugueses e brasileiros quanto timorenses. Vale destacar também os resultados da cooperação entre a Universidade do Minho e a UNTL que contribuíram para que fossem realizadas diversas pesquisas em Timor-Leste que abordaram processos relacionados ao desenvolvimento das políticas linguísticas locais como as de Sequeira (2011), Oliveira (2011), Ximenes (2011) e Indart (2011)¹⁸. Essas investigações são marcadas por fundamentos teóricos e metodológicos distintos vinculados a tradições intelectuais provenientes de subáreas diversas dos estudos linguísticos e educacionais.

A presente tese se fundamentou na necessidade de compreender os processos de transformação em relação a práticas, discursos e políticas linguísticas que foram analisadas, por um lado, nos estudos sobre o contexto timorense de um ponto de vista social como nos trabalhos de Mendes (2005), de Silva (2006 e 2012a), entre outros, e, por outro lado, nos estudos que se aproximam dessas questões pelo olhar da sociolinguística e dos estudos do discurso que aparece em trabalhos como os de Taylor-Leech (2009 e 2011a, 2013) e de Cabral (2013), entre outros. Esse conjunto de investigações delinea aspectos históricos relacionados ao processo de formação dos repertórios locais e as diferenças de atitudes e de ideologias linguísticas entre diferentes grupos sociais no contexto timorense que apontam para as tensões no desenvolvimento das políticas linguísticas na atualidade na sua correlação com aspectos históricos e sociais, tendo em vista também o papel central das cooperações internacionais em Timor-Leste (SILVA, 2012b).

¹⁶ Para uma análise do perfil dos estudos realizados em Portugal sobre Timor em diversas áreas, ver Seixas (2011).

¹⁷ Para um olhar sobre a cooperação brasileira em Timor-Leste na área de educação, ver Santos (2011).

¹⁸ Para maiores informações sobre esse projeto de cooperação, consultar: <http://www.ie.uminho.pt/Default.aspx?tabid=9&pageid=378&lang=pt-PT>

Esta tese, nesse sentido, aprofunda alguns dos debates que aparece nesses estudos, e, embora não aborde de forma direta as práticas de cooperação, parte de um contexto no qual ela está presente, no sentido de compreender de forma mais aprofundada aspectos centrais das práticas, dos discursos e das políticas linguísticas em Timor-Leste atuais, tendo em vista a forma como elas foram modeladas historicamente, com um olhar específico para a forma como alguns dos sujeitos locais as interpretam. Sujeitos esses que estão em uma nova *zona de contato* (PRATT, 2007[1992]), formada pelos diversos espaços institucionais nos quais as práticas de cooperação de agências bi e multi-laterais, ONGs internacionais e nacionais são colocadas em ação, e que se formou a partir da chegada de milhares de cooperantes internacionais que se envolveram, desde o plebiscito da independência até os dias de hoje, no processo de construção do Estado em diversos setores de atuação (SILVA e SIMIÃO, 2007; SILVA, 2012a e 2012b), o que inclui as políticas linguísticas e educacionais.

Assim, o cenário da minha tese é um pequeno recorte desse espaço mais amplo de práticas sociais. No momento de decisão acerca do foco mais específico da investigação aqui descrita, no sentido de decidir se trabalharia com um olhar mais para as instituições ou os sujeitos envolvidos nas práticas políticas relacionadas ao campo da língua(gem), optei, sem muita hesitação, pela segunda, em função da minha trajetória como formador de professores nesse pequeno país do Sudeste Asiático, embora ciente de que, nas práticas, instituições e sujeitos estão inter-cruzados. Como eu havia atuado principalmente na formação de professores de português como segunda língua, decidi trabalhar com professores formados atuando no contexto timorense e estudantes em processo de formação do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), embora, inicialmente, cogitasse ter um conjunto mais amplo de professores formados de diversas nacionalidades e instituições. O curso é fruto de um acordo de cooperação de 2001 entre essa universidade e o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (CICL), de Portugal, e está sediado na capital de Timor-Leste, Díli.

Ao longo de seis meses de atuação em campo, realizado em 2012, registrei em diário de campo as minhas experiências nesse contexto e gerei um conjunto de outros dados que estão descritos no capítulo acerca do processo etnográfico. Mas os dados que decidi enfocar nesta tese foram as entrevistas centradas nas histórias de vida de professores e

estudantes. A opção por um recorte específico se deu em função das limitações do que era esperado no âmbito do doutorado que deu origem a esta tese, o que fez com que parte dos dados e diversos aspectos do contexto que poderiam ser explorados nesta tese ficassem relegados a um segundo plano, embora eu tenha nas minhas investigações anteriores abordado alguns deles. Tendo em vista o horizonte etnográfico que serviu de condutor para esse empreendimento investigativo, espero por meio do olhar para as entrevistas dimensionar a construção dessas narrativas refletindo acerca dos atravessamentos institucionais que as constituem e o movimento da história no qual se inserem. Fiz um total de oito gravações em áudio com professores formados por essa instituição e com oito estudantes em processo de formação. Tendo delimitado esse *corpus*, as minhas perguntas iniciais de pesquisa e o meu objetivo inicial foram realinhados, tal como estão apresentados abaixo:

Como os professores formados e os estudantes em formação desse curso de língua portuguesa (re) constroem narrativamente suas trajetórias de vida?

Quais são as representações que emergem nessas narrativas acerca dos diferentes recursos linguísticos de seus repertórios heteroglóssicos?

Que interpretações acerca dos rumos das políticas linguísticas que estão sendo implementadas no país são construídas em suas narrativas?

A partir dessas questões de pesquisa, defini como objetivo principal desta tese:

Identificar as visões de professores formados e estudantes em formação do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e no que tange (i) ao papel que a aquisição de diferentes recursos linguísticos teve em suas trajetórias sociais, (ii) aos valores relativos que atribuem a esses diferentes recursos de seu repertório heteroglóssico (iii) e as políticas linguísticas que estão sendo localmente implementadas.

Como já dito, o desenvolvimento da investigação que deu origem a esta tese partiu da minha relação prévia com o campo, momento no qual a minha atuação e o meu interesse no ensino de português como segunda língua no país me despertaram para a necessidade de uma compreensão etnográfica sobre o seu funcionamento, o que incluía as instituições e os sujeitos protagonistas desse ensino. Essa compreensão representava para mim a possibilidade de refletir criticamente acerca da minha contribuição na formação de professores e no ensino de língua portuguesa no país, na qual estive engajado e quem sabe contribuir também para a reflexão dos próprios professores timorenses, bem como os cooperantes brasileiros e portugueses que estão atuando em Timor-Leste.

Sendo assim, é que no doutorado me aproximei de estudos que abordam o funcionamento das políticas linguísticas como uma prática social, com destaque para a noção de campo; dos estudos sobre ideologias linguísticas que entendem esse conceito como uma chave para compreender esse funcionamento e da noção de estância como alicerce para a compreensão das relações entre interação e construção de representações nas performances. Essas questões são abordadas no primeiro capítulo denominado “Fundamentos teóricos”, a partir do qual desdobre a construção da investigação em campo descrita no segundo capítulo denominado “O processo etnográfico”. Nesse segundo capítulo, trato da relevância da construção da minha inserção em campo a partir de uma tradição específica de pesquisa no campo dos estudos da linguagem, a tradição etnográfica, destacando então a opção pelas histórias de vida como estratégia de pesquisa em campo. Em seguida, parto para uma discussão sobre o processo de tratamento dos dados, abordando as etapas de transcrição, codificação e tematização, finalizando com uma reflexão sobre o funcionamento indexical da linguagem que serviu de base para a construção das análises das estâncias dos sujeitos da pesquisa nos capítulos seguintes.

No primeiro capítulo de análise, **Trajetórias sociais, capital linguístico e distinção social**, abordo como a aquisição de um determinado capital linguístico na forma de um conjunto de registros, ou seja, de um repertório heteroglóssico de práticas linguísticas e de identidades, contribui para a mobilidade social dos sujeitos da pesquisa, através da análise da construção de suas narrativas. No capítulo seguinte, **Repertórios heteroglóssicos, hierarquias linguísticas e novos processos de distinção**, analiso a forma como as representações acerca do valor de diferentes recursos linguísticos são construídas nas

entrevistas como parte de uma complexa dinâmica de funcionamento de hierarquias e de identidades sociais. No último capítulo de análise, **Políticas linguísticas, políticas de identidade e projetos políticos**, o meu enfoque é nas avaliações dos professores e dos estudantes acerca de diferentes políticas linguísticas que estão sendo implementadas no país e que indiciam os processos de construção de hegemonia política nos quais estão em jogo políticas identitárias e projetos políticos.

Embora a tese apresente uma organização tradicional em termos de formato, gostaria de destacar que, em termos de abordagem, tentei desenvolver as questões de cada capítulo por um mesmo olhar reflexivo. Nesse sentido, as distinções entre questões teóricas, metodológicas e analíticas têm apenas uma função didática. Ao longo de todo trabalho, essas questões aparecem de forma integrada, seja na reflexão que perpassa todo o texto acerca do meu engajamento com o contexto da pesquisa, seja nas reflexões teóricas dos diversos capítulos ou ainda sobre o meu modo de analisar os dados. Isso implica também na compreensão desta tese como um produto parcial da minha trajetória social no cruzamento com diferentes sujeitos em diversos espaços institucionais no movimento da história. Nessa direção, a própria distinção aqui também entre pesquisador e participantes da pesquisa se refere muito mais a categorias estruturantes desse modo de produzir conhecimento do que referente à forma como esse conhecimento foi negociado e construído de forma conjunta nas práticas sociais compartilhadas ao longo do meu período em campo com diversos professores e estudantes. Nesse sentido, esta tese é produto do diálogo que estabeleci com os participantes da pesquisa e comigo mesmo ao longo desses anos de reflexão acadêmica, vivências e aprendizados.

Esta tese também projeta alguns futuros diálogos e espero que ela possa contribuir para debates em três direções principais. Por um lado, com os estudos sociolinguísticos e educacionais de base etnográfica que têm sido realizados em Timor-Leste e com a literatura no campo da antropologia e da sociologia sobre a dinâmica cultural do país que tem sido debatida de forma inter-cruzada por pesquisadores timorenses, brasileiros, portugueses e australianos. Por outro, espero também que esta tese possa contribuir com a área de ensino de português como segunda língua/língua estrangeira/língua adicional, nomeadamente no Brasil e em Timor-Leste, apontando para a potencialidade da expansão dos seus objetos de estudo por meio do olhar etnográfico em contextos multilíngues.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo pretendo apresentar alguns dos debates epistemológicos que orientaram a construção desta tese: apresento inicialmente a forma como interpreto o funcionamento das políticas linguísticas a partir da noção de campo de Bourdieu; em seguida, analiso como as discussões de economia política da língua(gem) e a emergência do conceito de ideologias linguísticas fundam um debate que se tornará um eixo importante para a análise do funcionamento das políticas linguísticas; por fim, analiso como o conceito de posicionamento, na formulação em torno da ideia de estância, funciona como uma ferramenta para analisar as relações entre a ordem interacional e a ordem social.

1.1 O campo da língua(gem) e o campo das políticas linguísticas

O projeto intelectual de Bourdieu está estruturado a partir de uma vasta gama de temas de investigação, desafiando campos disciplinares, metodologias e o legado de diferentes tradições epistemológicas, o que implica em uma posição reflexiva do investigador que se aproxima da sua obra. Para Wacquant (1989), Bourdieu aponta para a possibilidade de construção de uma economia política da prática unificada, a partir da noção de poder simbólico, que funde uma perspectiva estrutural com uma perspectiva fenomenológica, dissolvendo dicotomias entre macro e micro e entre estrutura e agência.

Bourdieu (1989, p. 8) define o poder simbólico como o poder invisível que “só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Esse poder se constitui a partir de sistemas simbólicos (arte, religião, língua) que funcionam como estruturas estruturantes, ou seja, instrumentos de conhecimento e de construção que são colocados em ação nas práticas sociais, mas que podem ser analisados também como estruturas estruturadas, sistemas simbólicos imanentes, os quais tornam possível um *consensus* acerca do (s) sentido (s) a serem atribuídos ao mundo social. No entanto, como destaca o autor (1989, p. 11-12), as relações de comunicação são relações de poder e os sistemas simbólicos como instrumentos estruturados e estruturantes têm uma função política, por essa razão as diferentes classes e frações de classe estão envolvidas em uma constante luta para impor as suas definições do mundo social no campo da produção ideológica, o qual é homólogo ao campo das lutas de classe.

A noção de campo para Bourdieu é fundamental, pois ela é não só um conceito basilar para a interpretação das relações sociais, mas também um instrumento de investigação. O autor a define como uma “estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa” (BOURDIEU, 1989, p. 27). A ideia de estenografia na delimitação do conceito pelo autor está relacionada ao funcionamento dessa noção como um índice de que o objeto construído não está isolado de um conjunto de relações; o mundo nesse sentido não tem nenhuma substância que não seja de ordem relacional. Bourdieu critica a ideia de grupos definidos *a priori* em termos de classe, de etnia ou ainda de geração. Para o autor, é necessário pensar nas propriedades compartilhadas por determinados agentes ou instituições, interrogando-se acerca do que faz com que alguns grupos tenham essas propriedades e outros não. Para Miceli (2008, p. 11) a abordagem de Bourdieu é marcada por um princípio metodológico “algo desnorteante” de que existe uma “solidariedade estrutural entre diferentes níveis da atividade social”, o que para o sociólogo brasileiro representa nas análises perceber o vaivém entre origens familiares, oportunidades de acesso a diferentes capitais e o consumo de determinados bens, entre outras correlações.

Quando Bourdieu empreende a sua crítica à ciência linguística é essa solidariedade estrutural, em outras palavras, o funcionamento da sociedade como um todo integrado, que vai ser o fio condutor das suas análises. A sua crítica ao funcionamento desse campo de conhecimento parte de uma crítica epistemológica radical aos postulados saussureanos que dividem *langue* e *parole*, bem como ao privilégio conferido à gramática por Chomsky, e propõe um olhar social para a linguagem. Na primeira parte de “A Economia das Trocas Linguísticas”, Bourdieu retoma a ideia das relações de comunicação como relações de poder simbólico que atualizam as relações de força entre os locutores, nas trocas linguísticas.

Nessas trocas, as disposições do *habitus* encontram-se na injunção entre a capacidade criativa inerente da gramática e as leis do mercado (BOURDIEU, 2008, p. 24). A variação e o estilo são entendidos como diacríticos que permitem estabelecer distinções sociais. Afora essas formas de distinção, a produção do significado é marcada pelas posições diversas dos agentes na estrutura social em um determinado contexto. Como afirma Bourdieu (2002, p. 351 apud LE MANCHEC, 2002), (...) “cada 'campo' como

'forma de vida' é o lugar de um jogo de linguagem que dá acesso a um 'aspecto diferente da realidade'¹⁹. Para Le Manchec (2002, p. 126), isso indicia um modo de pensar a linguagem similar ao de autores como Elizabeth Bautier, Françoise Gadet e Josiane Boutet, na França, ou ainda Labov e Gumperz nos EUA, ao pensar as relações entre a linguagem e o social, como uma relação intrínseca, mas que funciona de maneira indexical. Isso implica em entender que as práticas de comunicação se organizam de formas determinadas em cada espaço de interação, os quais são regidos por regras específicas. O enfoque do analista é compreender as relações entre os usos linguísticos e as formas de regulação que o constituem a partir do seu funcionamento indexical.

Na perspectiva bourdieusiana, a atribuição de valores distintos a diferentes usos da língua fazem parte de um sistema de oposições que é a retradução de um sistema de diferenças sociais. Por essa razão, a competência na língua legítima é um lucro de distinção, o qual as classes dominantes lutam para manter, através da regulação do campo linguístico (BOURDIEU, 2008, p.39-42). Para Bourdieu (2008, p. 44-45), a estrutura do campo linguístico é um sistema de relações de força, o qual se assenta na distribuição desigual do capital linguístico, enquanto um conjunto de recursos objetivados, o qual reproduz em sua ordem diferentes condições de existência. A existência desse campo é dinamizada pela relação com a produção e a reprodução da língua legítima através das lutas no campo da literatura, no campo acadêmico com a produção de gramáticas que definem as propriedades dessa língua, e também pelo papel da família e da escola na sua transmissão. Sendo ainda marcada pelos conflitos entre esse processo de construção de uma língua oficial e a diversidade de variedades e registros linguísticos em uso em uma dada sociedade.

Embora no projeto de discussão teórica da economia das trocas linguísticas, a ideia de política linguística não seja nomeada como tal, o que está em jogo na análise do autor são as mesmas questões que são entendidas na atualidade como constitutivas desse campo, a saber, as complexas regulações de acesso a diferentes recursos linguísticos e do funcionamento da língua(gem) na interação social que podem produzir determinadas regulações em termos políticos e que atendem aos interesses de diferentes grupos sociais

¹⁹ (...) “chaque 'champ' comme 'forme de vie' est le lieu d'un jeu de langage qui donne accès à un aspect différent de la réalité.” (BOURDIEU, 2002, p. 351 apud LE MANCHEC, 2002)

(MCCARTY, 2011). Na perspectiva bourdieusiana, o funcionamento da língua(gem), como um sistema simbólico que envolve a construção de formas específicas de uso linguístico a que apenas alguns têm acesso é parte de um sistema de distinções sociais que é parte integral do funcionamento das relações de dominação, por isso na perspectiva do autor há uma relação de homologia entre o campo linguístico e o campo das lutas de classe, embora eles sejam distintos.

É por essa razão que Bourdieu destaca que a interação social “é o lugar da actualização da intersecção entre os diferentes campos” (BOURDIEU, 1989, p. 55). O poder dos agentes na interação depende da sua força, a qual é determinada pelas posições que ocupam em campos distintos e que estão hierarquizados nas práticas sociais. Isso aponta para as relações de incorporação entre campos na interação, os jogos de linguagem que são jogados em um determinado campo podem ser determinados pelos jogos de um outro campo no qual esse está encaixado ou está em uma relação de homologia (HANKS, 2008, p. 46). Os conflitos sociais giram em torno das disputas acerca das interpretações a serem dadas do mundo social em um determinado campo, o que por sua vez redefine as suas práticas.

Quero pensar, nesta tese, as políticas linguísticas como uma prática social que engendra um conjunto específico de posicionamentos, ou seja, um campo social, o qual está incorporado ao campo da língua(gem), o qual, por sua vez, está em uma relação de homologia com diferentes campos. Tendo em vista o papel estenográfico do conceito bourdieusiano na construção de um objeto de pesquisa, isso implica em pensar as políticas linguísticas como marcadas pela dinâmica das lutas sociais em curso em torno das categorias que definem determinadas formas de vida social em um contexto. Nesse sentido, estudar essas políticas é compreender a forma pela qual essas práticas de regulação linguística constituem uma determinada ordem social em diferentes escalas de espaço-tempo, através do controle do acesso a determinados recursos linguísticos e semióticos; da atribuição de valores específicos a determinadas formas de uso linguístico e através da imposição das línguas, dos usos linguísticos e das práticas educacionais que são consideradas legítimas; bem como entender as práticas de resistência a essas imposições, com a (re) apropriação de recursos linguísticos, a (re) negociação dos valores desses

recursos e a luta pelo acesso a esses no contexto dos debates políticos em curso em um dado contexto.

1.2 A economia política da língua(gem) e a noção de ideologias linguísticas

Os estudos precursores de Bakhtin (1981 [1975/1934-35]) e daqueles com os quais trabalhou mais proximamente como Voloshinov e Medvedev, tal como nos trabalhos dos precursores dos estudos sobre linguagem e desigualdade como Hymes e Bourdieu, compreendiam a interação verbal como necessariamente vinculada às relações de comunicação e às estruturas sociais. Para Bakhtin, os signos e a situação social estão sempre associados. Na sua perspectiva, todos os usos linguísticos são ideológicos, por essa razão todas as práticas linguísticas são marcadas por valores sociais contraditórios, pelos conflitos em curso no âmbito de um determinado contexto em uma determinada escala espacial e temporal. Todas essas escalas são marcadas por um determinado conjunto de práticas sociais e práticas linguísticas que estruturam as relações sociais, as instituições formando um todo social. Esse todo, no entanto, existe entre forças centrípetas e centrífugas, é nesse sentido que o autor afirma em relação à linguagem que “ao longo de todo processo de centralização e unificação verbal-ideológica, há um processo ininterrupto de descentralização e desunificação”²⁰ (BAKHTIN, 1981, p. 272).

As forças centrípetas criam continuamente o núcleo estável do que se entende como uma língua unitária e que representam os valores das classes dominantes, mas essas forças operam em meio à heteroglossia, diferentes formas de fala, e que na ciência linguística de caráter descritivo foram classificadas como diferentes dialetos, variedades, registros, jargões, que funcionam como forças centrífugas. No entanto, para o autor, cada enunciação toma parte em ambas as forças, centrípetas e centrífugas, o que significa que na vida social a linguagem é sempre estratificada e os usos linguísticos sempre são saturados de significados e de intenções. Para Bakhtin, todos os usos heteroglössicos da linguagem conceituam um mundo em palavras, criando visões de mundo específicas. Para o autor, “todas as palavras tem o ‘gosto’ de uma profissão, de um gênero, um partido, um tipo de

²⁰ alongside verbal-ideological centralization and unification, the uninterrupted processes of decentralization and disunification go forward (BAKHTIN, 1981, p. 272).

trabalho, uma pessoa em particular, uma geração, um dia, uma hora” (BAKHTIN, 1981, p. 293).²¹ Bakhtin está interessado na forma como os usos da linguagem são uma parte fundamental das lutas em curso na sociedade, a língua(gem) de uma hora, de um dia, de um grupo é permeada pelas contradições e tensões entre forças centrípetas e centrífugas. Ao invés das categorias estáveis de classificação, Bakhtin está interessado nas práticas linguísticas como parte de uma cadeia de discursos dialógica e, por isso mesmo, contínua; todos os discursos retomam discursos anteriores e antecipam futuras respostas.

As relações entre forças centrípetas e centrífugas no funcionamento da linguagem foram muito exploradas em alguns dos estudos no campo da antropologia linguística, embora não estivessem marcadas pela reflexão do filólogo russo. Nos anos de 1980, diversos estudiosos passaram a refletir sobre a noção de economia política da língua(gem) (GAL, 1989) que veio a dar origem a um rico debate sobre ideologias linguísticas nos anos de 1990 (WOOLARD e SCHIEFFELIN, 1994) o que incluía a análise da dinâmica de contextos multilíngues. Partindo de alguns dos insights dos estudos das relações entre linguagem e sociedade da primeira geração de investigadores que se debruçaram sobre essas questões como Labov, Gumperz, Hymes e Bourdieu, trabalhos precursores como os de Suzan Gal (1979) e Kathrin Woolard (1985), entre outros, passaram a indagar o funcionamento das práticas linguísticas a partir dos sistemas normativos que as estruturam e que por elas são estruturados e as suas correlações com questões econômicas e políticas.

Gal estudou as relações entre o húngaro e o alemão na Áustria e Woolard entre o catalão e o espanhol na Catalunha apontando como determinados processos econômicos e políticos estruturavam o funcionamento das práticas linguísticas que contribuíam para a emergência de ideologias que envolviam os processos de valoração de diferentes códigos e grupos sociais. Tal qual na perspectiva bakhtiniana, esses estudos mostravam as complexas interações entre forças centrípetas e centrífugas nas práticas sociais e as suas relações com a linguagem em contextos multilíngues, o uso de catalão pelas elites industriais da Catalunha fez com que não se configurasse um mercado linguístico unificado na Espanha, mas sim dois sistemas normativos em direção aos quais os falantes estruturavam seu comportamento verbal. No caso dos falantes bilíngues de húngaro e alemão na Áustria, foi a emergência de

²¹ all words have the “taste” of a profession, a genre, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour (BAKHTIN, 1981, p. 293).

empregos industriais vinculados à língua alemã que produziram uma transição das práticas linguísticas marcadas pelo bilinguismo em direção ao uso predominante da língua alemã. Nesses dois estudos, as práticas linguísticas estavam organizadas em função das restrições e possibilidades colocadas pelos contextos nos quais estavam inseridas. Mais do que uma problemática relacionada à preferência por códigos, o que estava em questão eram as mudanças sociais em curso nesses contextos e os efeitos que isso provocava nas formas como certas identidades eram ou não ativadas nas práticas sociais.

Embora a unidade de análise central nos estudos de economia política [da língua(gem)], nesses casos, fosse o Estado e os códigos linguísticos, foi através do olhar etnográfico e das práticas sociais de interação que os efeitos dos processos de transformação social econômica e política em curso nesses contextos puderam ser dimensionados. A escolha do catalão era um indício de afirmação identitária em relação à dominação espanhola e o uso do alemão estava associado à modernidade industrial que se instaurava no contexto austríaco, a configuração das práticas linguísticas nesses contextos reproduzia e se transformava no mesmo ritmo dos processos sociais. Esses estudos apontaram para o fato de que a escolha de determinados códigos, registros, estilos etc., bem como o valor que esses recursos recebem não podem ser dissociados dos acontecimentos políticos e econômicos em curso numa determinada sociedade, o que implica na necessidade de compreensão da complexidade das interações entre língua[gem], política e economia.

O recente conflito na Ucrânia entre o governo e a minoria russa, no início do ano, embora tenha começado com a revogação de uma lei que autorizava o uso de línguas minoritárias²², ou seja, tenha começado com uma questão que envolvia a regulação dos usos, bem como o valor de determinadas práticas linguísticas, rapidamente ganhou dimensões muito mais amplas. Essas dimensões envolviam não somente o reconhecimento das línguas e dos direitos de populações minoritárias, mas também processos sociais de construção de diferenças étnicas, culturais e históricas que remetem a diversas escalas

²² GHOSH, Palash. **Watch Your Tongue: Language Controversy One Of Fundamental Conflicts In Ukraine.** In: **International Business Times.** 3 de Março de 2014. Disponível em: <http://www.ibtimes.com/watch-your-tongue-language-controversy-one-fundamental-conflicts-ukraine1559069> Acesso em: 20/06/2014

espaciais e temporais, bem como interesses econômicos e políticos presentes e futuros²³. A dinâmica sociopolítica e sociolinguística atual ucraniana indicia não uma sobredeterminação entre processos políticos e econômicos e a regulação das práticas linguísticas, mas aponta para os complexos processos de projeção recursiva entre as diferentes dimensões do social que se dão em diferentes níveis e cuja compreensão depende da análise das suas correlações.

Embora as identidades sejam contingentes no sentido de que só podem ser compreendidas a partir de um olhar para as práticas sociais, elas são saturadas, por concepções culturais acerca do valor de determinados recursos linguísticos e semióticos que estão em circulação em determinados contextos. Essas concepções que também são contingentes e em constante mudança podem atender ao interesse de grupos sociais específicos em determinadas situações, ou seja, trata-se de ideologias linguísticas que estruturam a interpretação e o funcionamento dessas práticas (SILVERSTEIN, 1979;1985;1993). Novamente no exemplo da Ucrânia, há uma série de tensões entre a constituição de uma identidade nacional vinculada ao uso do ucraniano e as relações dessa identidade com a de grupos minoritários que utilizam outras línguas, como os russos e os tártaros, entre outros grupos. As tensões atuais em curso no país envolvem o medo de que haja uma marginalização dessas populações e por isso os apelos internacionais, no sentido de uma negociação em torno da garantia dos direitos desses grupos, com o objetivo de que o conflito não se desenrole em uma guerra que pode envolver toda a Europa.

No caso da Ucrânia, as forças centrípetas e centrífugas que estão atuando nesse contexto são estruturadas a partir de ideologias linguísticas que estão ancoradas em diversas escalas e que estão sendo atualizadas de diferentes maneiras no desenrolar dos acontecimentos ainda em curso. Nesse sentido, as identidades que estão mobilizadas são pressupostas, no sentido de estarem ideologicamente organizadas como modelos de interpretação do outro, e ao mesmo tempo estão sendo recriadas, na medida em que novas interpretações estão sendo construídas acerca desses grupos minoritários no contexto atual da Ucrânia²⁴. Como afirma Wortham (2008), a linguagem pressupõe as relações sociais

²³ **Entenda as razões da Rússia para a crise na Ucrânia.** Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/03/140304_crise_ucrania_razoes_russia_fn.shtml Acesso em: 20/06/2014

²⁴ Estou utilizando o exemplo da Ucrânia em função da sua centralidade na mídia no momento

como no caso das identidades prescritas que, por exemplo, no contexto ucraniano associam determinados usos linguísticos a determinadas identidades étnicas e ao mesmo tempo (re)criam essas relações, ao atribuir diferentes valores a esses grupos populacionais, ou ainda ao negar ou garantir juridicamente os direitos desses grupos.

Nessa direção, para Wortham (2012, p. 129), de forma resumida, as ideologias linguísticas são “modelos de traços linguísticos e dos falantes que os utilizam, os quais orientam as pessoas na interpretação das relações sociais sinalizadas pelos usos linguísticos”²⁵. Mas como afirma Gal (2011), esses modelos têm histórias, para a autora as ideologias linguísticas funcionam como tropos e enquadres, organizados em eixos de diferenciação que alocam valores contrastivos para as formas linguísticas que estão organizadas semioticamente. Embora essa dimensão histórica não seja algo novo nos estudos sobre ideologias linguísticas, elas reforçam um caminho percorrido, por exemplo, por Gal e Irvine (1995) e que aparece nas coletâneas ligadas a emergência desse conceito, como por exemplo, em Woolard, Schieffelin e Kroskrity (1998), Blommaert (1999) e Kroskrity (2000), bem como no estudo monográfico de Bauman e Briggs (2003), no qual é destrinchado o funcionamento dessas ideologias na constituição da modernidade. O que se entende por “língua” e por “linguagem” em diferentes contextos é fruto de complexos processos de saturação social forjados no âmbito de formações sociais diversas, o que inclui a própria constituição da linguística como campo disciplinar, os quais regulam explícita e implicitamente as práticas sociais e os usos linguísticos.

As diferentes ideias em torno dos conceitos de “língua” e de “linguagem” são parte de processos de construção das categorias modernas que organizam os modelos de interpretação da realidade em processos conflitivos de negociação de ideologias e práticas linguísticas. Blommaert (1999, p. 431) destaca, por exemplo, como o gesto de dar nomes às línguas, bem como de compará-las e contrastá-las, as coloca em hierarquias projetando uma política de representação que associa as línguas com valores sociais, status e poder, o que tem consequências sociais de diversas ordens em diferentes temporalidades. Irvine e Gal (2000), argumentando nessa mesma direção, ao analisar diferentes dados, destacam como

contemporâneo, mas vale destacar que esses eventos ainda estão em curso e não foram objeto de uma reflexão acadêmica mais detida. Para uma discussão mais aprofundada sobre a política linguística no contexto da Ucrânia e as tensões entre os usos do ucraniano e do russo, ver Kulyk (2013).

²⁵ models of linguistic features and the speakers who characteristically use them, which people draw on as they interpret the social relations signalled through language use (WORTHAM, 2012, p. 129)

os processos de iconização (a associação de traços linguísticos com as pessoas que tipicamente os utilizam), de construção de recursividades fractais (a projeção de oposições em um nível de relações para outro nível) e de apagamento (no qual a simplificação dos traços linguísticos de um determinado grupo torna algumas pessoas invisíveis) operam na construção do eu e do outro na história das investigações linguísticas coloniais. Como é apontado por Makoni e Meinhof (2006), esses modos de construção nessas investigações produzem efeitos ainda hoje nos modos de analisar a linguagem em diversos contextos heteroglóssicos definindo a construção de determinadas políticas linguísticas. Esses processos são apenas alguns exemplos do funcionamento contínuo dos processos de categorização das práticas linguísticas e de construção das “línguas” e da “linguagem”, cujos efeitos se desdobram em múltiplas direções, fazendo com que as ideologias linguísticas funcionem como um elo de mediação entre as estruturas sociais e as práticas linguísticas nos diferentes regimes que se sucedem em um determinado contexto.

Em diversos estudos sobre as relações entre a economia política da língua(gem) e as ideologias linguísticas o que está em jogo é uma política de representações que estruturam o funcionamento do social, como afirma Gal (1989, p. 348) “o controle das representações não é apenas uma fonte de poder social, mas também um foco comum de controle e de luta”.²⁶ No seu brilhante estudo sobre política linguística na Córsega, Jaffe (1999) destaca o papel dos metadiscursos sobre a linguagem como um lugar essencial de construção de identidades atuando nas definições do eu e do outro nesse contexto e funcionando como gestos de afiliação política e de construção de alianças. Para a autora (JAFJE, 1999, p. 16), os estudos de economia política da língua(gem) estão preocupados com os processos de dominação, a autora entende que compreender esses processos implica em analisar as formas como a linguagem se relaciona a distribuição de autoridade, ou seja, qual é a sua contribuição para que certos grupos sociais exerçam a dominação ou a hegemonia (GRILO, 1989); em compreender os modos pelos quais concepções enraizadas sobre a(s) língua(gens), ou seja, as ideologias linguísticas, medeiam as relações entre identidades e formas de fala (WOOLARD, 1992), e, por fim, a partir de diversos autores, como Gal, Heller e Street, para Jaffe, compreender o funcionamento da dominação, implica em

²⁶ Control of the representations of reality is not only a source of social power but therefore also a likely locus of conflict and struggle (GAL, 1989, p. 348)

questionar se é possível desafiar ou ainda resistir aos discursos dominantes em contextos específicos.

O conceito de ideologias linguísticas é relevante nesta tese para entender como os posicionamentos de professores formados e estudantes em formação na área de língua portuguesa de Timor-Leste estão marcados por formas específicas de diferenciação social e de lutas em torno do controle das representações que emergem nas suas performances narrativas que apontam para os processos de construção de hegemonias, contra-hegemonias e hegemonias alternativas (WILLIAMS, 1977) em Timor-Leste. Essas ideologias estão vinculadas à história e aos regimes nos quais emergiram regulando as práticas linguísticas sociais ao mesmo tempo que as transformam e são transformadas por elas, nesse sentido tal como qualquer discurso, as narrativas são uma janela para a compreensão do contexto social no qual estão inseridas. Como afirma Blommaert (1999), a forma como as pessoas debatem a(s) língua(gens) e se posicionam em relação a elas é importante porque nesses debates as próprias língua(gens) e determinadas situações sociolinguísticas podem ser modificadas, para o autor os metadiscursos sobre a língua(gem) são marcados por ideologias linguísticas específicas e ao mesmo tempo podem atuar como metapragmáticas (SILVERSTEIN, 1993), ou seja, como orientações para interpretação dos discursos, que regulam o valor dos usos linguísticos e as próprias práticas linguísticas, aprofundando desigualdades ou servindo de ferramentas para contestá-las.

1.3 As ideologias linguísticas em ação: a construção dos posicionamentos

Blommaert (1999, p. 6-7) critica as perspectivas ideacionais, focadas em ideologias ou em atitudes que ignoram o aspecto material do funcionamento da linguagem. Para o autor, os processos linguísticos são materiais e são fenômenos socioculturais e são constitutivos da realidade, por isso, mesmo, também são históricos e se relacionam de múltiplas formas a diversas temporalidades. Se isso não é considerado, fica obscurecido o funcionamento do poder, principalmente aquele estabelecido ao longo do tempo e que se formou através de processos de construção de hegemonia. Para Blommaert, as formações sociais precisam ser compreendidas etnograficamente, como ele afirma “se a língua é usada por pessoas reais e não por categorias abstratas, então essas pessoas precisam ter nomes,

faces, idades, ocupações e assim por diante”²⁷ (BLOMMAERT, 1999, p. 7), isso traz como consequência entender o poder como uma práxis incorporada, no qual há constantes disputas.

Heller e Martin-Jones (2001), na introdução à coletânea que organizaram, enfoca o funcionamento das práticas linguísticas em contextos educacionais em diversas partes do mundo, argumentam que a construção de ideologias linguísticas se refere, sobretudo, a construção de línguas legítimas. Para elas, a normalização de certas práticas linguísticas está articulada a normalização de certas práticas educacionais que produz efeitos de naturalização das desigualdades, mas também a sua contestação e que estão vinculadas a processos históricos como os do colonialismo, pós-colonialismo e neo-colonialismo, a globalização, movimentos nacionalistas e de direitos de minorias. Para as autoras, o olhar para a linguagem é fundamental, pois, a ordem interacional se conecta com as ordens institucionais e sociais. Como a ordem interacional é sempre em algum grau indeterminada, cabe uma análise das ações sociais em curso para compreender o posicionamento dos sujeitos, mas como também nesses posicionamentos as línguas são construídas, hierarquizadas e diferenciadas e como isso se relaciona a ordem social. Heller e Martin-Jones entendem essa ordem como uma rede de relações na qual aquilo que acontece em um determinado contexto é restringido por aquilo que acontece em outros e, por sua vez, restringe aquilo que ocorrerá ainda em outros contextos separados por espaço e/ou tempo.

Jaffe (2009), no volume que organiza sobre o conceito de *estância* (DUBOIS, 2007), destaca a relevância dessa noção como fundamental para entender os processos indexicais que vinculam as performances individuais aos significados sociais que elas colocam em ação. As estâncias são tomadas de posicionamento construídas no estabelecimento de relações de comunicação. Para Jaffe (2009, p. 4) isso se refere de forma mais ampla à ideia de posicionalidade, a forma como:

(...) quem fala ou escreve está necessariamente engajado em se posicionar em relação as suas palavras e aos seus textos (os quais estão incorporados em histórias de produção linguística e textual) seus interlocutores e suas audiências (ambas reais e virtuais/ projetadas/imaginadas) e em relação ao contexto ao qual simultaneamente respondem e constroem linguisticamente²⁸

²⁷ If language is used by real people and not by abstract social categories, then these real people must have names, faces, ages, occupations, and so on. (BLOMMAERT, 1999, p. 7)

²⁸ (...) speakers and writers are necessarily engaged in positioning themselves vis-à-vis their words and texts (which are embedded in histories of linguistic and textual production), their interlocutors and audiences (both actual and virtual/projected/imagined), and with respect to a context that they simultaneously respond to and

Para a autora, as estâncias são o lugar onde os falantes constroem múltiplas identidades ou podem ser o lugar de construção contínua de uma posição de sujeito em particular que constituem noções específicas de personalidade que são produzidas através de uma única estância ou múltiplas tomadas de posição. Jaffe (2009, p. 7-9) destaca que esse tópico tem uma longa tradição de estudos em diversos campos de conhecimento²⁹, mas em um levantamento desses estudos destaca que o aspecto central envolvidos na construção de estâncias são aqueles relacionados à “avaliação” em suas diversas modalidades, e as correlações dessas com a construção da posicionalidade do falante/autor ou a atribuição de posições aos outros. A noção de estância seria uma chave teórica para compreender o funcionamento e a negociação de identidades através de alinhamentos, realinhamentos e desalinhamentos que podem (des) fixar relações indexicais. A noção de pistas de contextualização de Gumperz é fundamental para Jaffe para designar o “como” desses alinhamentos que ocorrem na interação através de recursos como “keying”: a (re) definição dos enquadres da fala em curso; e de “loading”, a “carga” da interação em curso e ainda através da construção da “voz” como parte de posições sociais.

A noção de estância é fundamental nesta tese, pois, ela é a condutora da forma como compreendo que são construídos os meus posicionamentos como pesquisador e os posicionamentos dos professores formados e dos estudantes em formação ao longo da minha atuação em campo e durante as entrevistas, mas também na minha inserção como sujeito no contexto timorense ao longo de minha trajetória, assim como dos sujeitos que participaram da pesquisa e que tem diferentes trajetórias. É através das sucessivas estâncias que tomei e que os professores e os estudantes tomaram que as nossas identidades se formaram a partir de um processo de saturação, o qual está sendo objeto de reflexão nesta tese.

Nesse sentido, sou sujeito desta pesquisa, assim com os participantes, mas nossos posicionamentos são parte de percursos sociais distintos. Por essa razão, o tratamento dessas posições não é mesmo, apresento mais sobre o meu posicionamento no capítulo

construct linguistically (JAFJE, 2009, p. 4).

²⁹ Na própria obra de Jaffe, há um levantamento de vários desses estudos, dentre esses vale destacar os trabalhos de Harré e Van Langenhove (1991 e 1999) sobre o conceito de posicionamento, produzidos no campo da psicologia social.

sobre o processo etnográfico, no qual identifico algumas das identidades sociais que assumi em campo que por sua vez está em relação com os posicionamentos tomados por professores formados e estudantes em formação que são analisados nos capítulos seguintes. Os eventos discursivos que são analisados nesta tese a partir da minha etnografia constituem, de certa forma, sucessivos “retratos” dos posicionamentos que tomei e que foram tomados pelos sujeitos da pesquisa no âmbito das entrevistas, as quais podem ser vistas como janelas sociais, dos processos sociais que vivenciamos ao longo do período do meu campo.

Como afirma Jaffe (2009, p. 12), as performances pressupõem ou implicam em estâncias, co-implicando as audiências, o que por sua vez co-implica audiências possíveis. Essas estâncias funcionam co-criando os múltiplos níveis do contexto de interação, servindo de ancoragem para outras estâncias e criando as vozes sociais que identificamos como a de determinados grupos sociais. Como afirma Jaffe (2009, p. 13) como quadro analítico, a ideia de estância:

(...) não essencializa categorias sociais, mas antes, vê as posições de sujeito e as relações que podem ser estabelecidas através de formas de fala e então, em um segundo nível de análise, como essas podem ser estatisticamente e/ou estereotipicamente mapeadas em sistemas linguísticos nomeados (“sotaques”, “dialetos”, “linguagem”, “códigos misturados”), ou categorias discursivas menos explicitamente nomeadas (registro, gênero, discurso) caracterizadas por agrupamentos de traços. Os sistemas linguísticos indexados pela estância estão todos incorporados em campos de ação culturais, ideológicos, sociais e políticos.

30

Nesta tese, as estâncias funcionam como o ponto de partida analítico para entender o funcionamento das metapragmáticas e das ideologias linguísticas que estruturam as práticas sociais e os processos de categorização social, assim como a forma pela qual essas práticas e essas categorias constituem determinados campos de ação cultural em determinadas formações sociais. Com essa discussão sobre estância, espero que, ao longo desse capítulo, tenha ficado claro o movimento de inter-relações que pretendo estabelecer nas minhas análises, partindo das relações entre enquadres, alinhamentos, posicionamentos, vozes, campos sociais e formações sociais. No entanto, cabe destacar que essas noções

³⁰ (...) does not essentialize social categories, but rather, looks at the subject positions and relationships that can be enacted through forms of talk and then, as a second level of analysis, how these are statistically and or/stereotypically mapped on to named linguistic systems (“accent,” “dialect,” “language,” “mixed codes”) or less explicitly named discourse categories (register, genre, discourse) made up of clusters of features. The linguistic systems indexed by stance are all embedded in political, social, ideological and cultural fields of action. (JAFJE, 2009, p. 13)

funcionam mais como uma cartografia conceitual do que um instrumental de análise. Isso significa que elas funcionam como pontos de partida para a interpretação dos dados ao longo das análises, mas que parto sempre da indeterminação das tomadas de posicionamento, embora ciente de que essas são reguladas por diversos mecanismos que podem ou não ser salientados pelos falantes.

1.4 Síntese

Nesse capítulo, apresentei os aspectos teóricos que são centrais na forma como esta tese é concebida. Eles remetem ao funcionamento das políticas linguísticas como práticas sociais que se estruturam como um campo, o qual está em uma relação de encaixe com o campo linguístico. Nesse funcionamento circulam ideologias linguísticas específicas que estruturam as tomadas de posicionamento ou as estâncias dos sujeitos, nesse sentido o material de análise desta tese é o funcionamento das diversas estâncias que tomei e que foram tomadas pelos sujeitos da pesquisa, as quais estão incorporadas em processos históricos, políticos, econômicos e sociais em curso no contexto timorense. No próximo capítulo, em que relato o processo etnográfico, isso ficará mais claro, com a reflexão em torno das condições de produção e sobre a forma de análise das minhas estâncias e dos sujeitos da pesquisa.

2. O PROCESSO ETNOGRÁFICO

Neste capítulo, apresento reflexões que destacam a forma como a investigação foi construída etnograficamente, descrevo primeiramente o meu processo de inserção no contexto da pesquisa e a definição dos participantes, destacando a construção dos meus posicionamentos em campo. Passo então a discutir como esses posicionamentos estavam marcados por características interacionais específicas que foram determinantes no processo de geração dos dados centrais desta tese, a saber, as entrevistas com enfoque nas narrativas de vida. Em seguida, discuto o caráter dos dados gerados e a sua transformação ao longo dos processos de transcrição, de codificação e de tematização que foram centrais na seleção dos excertos que são analisados neste trabalho. Por fim, apresento uma breve reflexão sobre as relações entre o funcionamento da linguagem e da consciência metapragmática, que serviu de reflexão condutora para a construção das análises presentes nos três capítulos seguintes.

2.1 A negociação da pesquisa etnográfica e a construção dos posicionamentos do investigador em campo

Hymes (1996), ao discutir o papel da etnografia no campo educacional, destaca que esta área de investigação não tem uma concepção unificada do que seja etnografia e que a pesquisa etnográfica não pode ser resumida a um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para qualquer pesquisa. Para o autor, a etnografia no campo educacional, em função da relação de confiança que se estabelece entre quem investiga e quem está sendo investigado, pode contribuir para superar a divisão entre os que sabem e os que não sabem (1996, p. 14). Hymes, em uma descrição sintética do sentido do trabalho etnográfico, afirma que:

Cada um de nós fala (e escreve) em um contexto de entendimentos e convenções tácitas, uma rede de implicação e forma. Se é importante compreender isso corretamente, observação, questionamento e comparação, são necessários - em resumo, etnografia. Sem nós mesmos como sujeitos, aqueles que estão a nos observar e comparar, têm a possibilidade de nos entender de forma equivocada. Sem eles, como observadores e analistas, nós nos tornamos obscuros para nós mesmos (HYMES, 1996, p. XI).³¹

³¹ Each of us speaks (and writes) in a context of understandings and taken-for-granted conventions, a network of implication and form. If it matters to get these right, observation, asking, comparison are needed – in short, ethnography. Without ourselves as subjects, those who observe and compare are likely to get things wrong. Without them, as observers and analysts, we are likely to be obscure to ourselves. (HYMES, 1996, p. XI).

Assim sendo, eu sabia que ao interagir com os sujeitos envolvidos no processo de formulação e de implementação das políticas linguísticas de Timor-Leste, eu também estava co-constituindo o seu funcionamento, ao negociar metapragmaticamente e pragmaticamente, do meu ponto de vista, a partir da minha trajetória o processo de elicitação dos dados, eu demarcava continuamente um posicionamento social, na interação com os sujeitos participantes da minha pesquisa, nesse processo tanto eu quanto eles passávamos por um processo de transformação. Como afirma Maher (2010, p.39):

Nós somos agentes cruciais na micropolítica de elicitação de dados porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem. Além disto, nossa seleção do que é relevante para análise, assim como essa em si, estão contaminadas pela nossa história pessoal, por nosso posicionamento ideológico.

Na própria preparação para ida a Timor-Leste, ao buscar um determinado tipo de inserção, eu começara a construir um determinado lugar de fala, no qual eu poderia estar em uma situação confortável em campo. Fiz uma proposta de retornar ao país na condição de professor colaborador na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) (APÊNDICE I e II), um lugar que representa um importante espaço de encontros e debates sobre as políticas linguísticas locais. A universidade está localizada de frente para o Parlamento que, por sua vez, está na parte de trás do Palácio do Governo. Essas três edificações estão na parte central da cidade, onde também estão diversos ministérios e prédios públicos. Nesse *campus* estão a Faculdade de Ciências da Educação, Artes e Humanidades (FEAH), que funciona no antigo prédio do Liceu português, a principal instituição para educação das elites locais durante o colonialismo português. Nos arredores é onde está instalado também o Instituto Nacional de Linguística (INL) e é ali que se localiza, um prédio mais moderno, onde está a reitoria e várias salas de aula, onde estão o Centro de Língua Portuguesa (CLP), do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (CICL) e o Departamento de Língua Portuguesa (DLP), da UNTL.

Fiz uma proposta de atuação que previa que eu oferecesse uma disciplina no departamento de Língua Portuguesa, na área de Educação Bilíngue, com o intuito de atuar na formação de novos professores e de construir possibilidades para a construção da minha investigação a partir das redes do contato que eu poderia mobilizar a partir dali. A escolha do tema da Educação Bilíngue não havia sido casual, desde a minha atuação como professor cooperante e formador de professores pela CAPES, nos anos de 2008 e 2009, eu

já sentia que havia uma necessidade de um debate mais aprofundado sobre o caráter do modelo de educação bilíngue que estava sendo implementado em Timor-Leste. O modelo utilizado nos dois primeiros ciclos de três anos do ensino básico já era foco de críticas entre os envolvidos no debate educacional pela transição muito curta entre o tétum e o português que se dava no quarto ano ou o primeiro ano do segundo ciclo. Já estava ciente também que nessas séries a língua portuguesa e o tétum eram ensinadas como disciplinas com um número específico de aulas por semana, o que prejudicava um trabalho mais consistente no processo de aprendizagem das competências básicas necessárias ao desenvolvimento do letramento. Por essa razão, a minha ideia era oferecer uma disciplina que pudesse discutir educação bilíngue e letramento nas séries iniciais com os estudantes de língua portuguesa e do curso de formação de professores da educação básica, ambos da FEAH. Por razões institucionais, o curso acabou sendo oferecido apenas para os alunos de língua portuguesa como um componente da disciplina de Didática de Ensino de Português como Segunda Língua. Mas de qualquer modo, essa inserção contribuiu para que eu pudesse tomar contato com diversos professores que foram formados pela instituição que estavam atuando em Díli e com estudantes em processo de formação.

O contexto institucional

O meu reconhecimento do trabalho desenvolvido em parceria pelo Centro de Língua Portuguesa do Camões e o Departamento de Língua Portuguesa da UNTL vinha de longa data; o projeto em questão poderia ser considerado como um exemplo de formação de professores em um contexto pós-conflito. Tendo iniciado com recursos humanos e materiais restritos, foi progressivamente conquistando espaços institucionais e recursos para o seu funcionamento através da construção de parcerias, mas também de enfrentamentos com as instituições locais. O projeto pode ser como um exemplo de projeto de construção de capacidades, em inglês “capacity building” (SILVA, 2012a e 2012b), denominação que designa a forma de atuação da maior parte das agências multilaterais e bilaterais de Timor-Leste que consiste na formação de quadros locais através de cooperação para que os próprios timorenses possam assumir a gestão das instituições locais. Nesse enquadramento está um conjunto de cursos de graduação oferecidos na UNTL que funcionaram ou

funcionam em parceria com instituições portuguesas, principalmente via Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), e, nomeadamente, segundo o site dessa instituição os cursos de “Formação de Professores de Português, Engenharia Informática, Engenharia Electrotécnica, Economia/Gestão e Ciências Agrárias”³² e o curso de Direito que passou a funcionar com o apoio do então Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) em 2006³³, o qual recentemente, em 2011, foi incorporado ao Camões³⁴.

Foi o Camões que, na época, era apenas a instituição que promovia a língua e a cultura que, em 2001, fundou em Díli, o Centro de Língua Portuguesa, que, desde então, vem dinamizando a formação de professores e a difusão dessa língua no país. Na cerimônia presidida pelo reitor da universidade e o presidente do então denominado Instituto Camões declarou:

"Temos todo o gosto, num plano a 10 anos, de planear esta tarefa de apoio à reintrodução do português, bem como para atingir o objectivo de que o Departamento de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonos (sic) venha a ser maioritariamente constituído, a médio prazo, por quadros timorenses que vão iniciar neste momento a sua formação" (aspas do original) (...)³⁵

A minha chegada ao departamento coincidiu com os dez anos de implementação bem sucedida desse projeto de parceria entre timorenses e portugueses. Em janeiro de 2012, o departamento então contava com quatorze professores timorenses e apenas dois professores portugueses, sendo que, no momento de sua fundação, havia apenas um professor timorense. Na comemoração dos dez anos, no final de 2011, comemorou-se o fato de o DLP ter graduado 81 estudantes, 45 licenciados e 36 bacharéis. Em 2012, esse número chegou a 130, e, atualmente, o curso tem em torno de 300 estudantes. O número, embora pequeno, se comparado ao universo de em torno de 10.000 professores da rede pública de Timor-Leste, pode parecer insignificante, mas não se considerarmos que a partir da relação de parceria entre o CLP do Camões e o DLP, foram ofertadas aulas de português para quase

³² **Programa de Cooperação CRUP/FUP com Timor Leste.** Disponível em: <http://www.fup.pt/?p=FF9> Acesso em: 10 de novembro de 2013

³³ **Portugal apoia criação do Curso de Direito na Universidade Nacional de Timor-Leste.** Disponível em: http://ns1.ipad.mne.gov.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=382&Itemid=2 Acesso em: 10 de novembro de 2013.

³⁴ A partir da incorporação dessa instituição é que o Instituto Camões passa a se chamar Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (CICL).

³⁵ **Novo Centro de Língua em Díli.** In: Suplemento do JL, Número 42, Nº 815, Ano XXI, 26 de Dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/encarte/encarte42a.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2013.

3000 alunos da universidade e em torno de 8000 alunos em diferentes cursos abertos, principalmente, em Díli, desde 2000³⁶. Afora as tarefas de dinamização cultural, como a organização de sessões de cinema e outros eventos públicos, o que tornou essa agência uma das principais instituições na dinamização das políticas linguísticas locais.

No Relatório de Avaliação do *Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa* (PRLP) (BARBEIRO, FERREIRA, BARRETO, SILVA e EUGÊNIO, 2010), da cooperação portuguesa, é possível dimensionar a relevância da Cooperação Portuguesa, como um dos principais agentes desse processo denominado como “reintrodução”. Embora não atuando de forma centralizada, dada a complexidade dos programas da cooperação portuguesa, o que não permite dimensionar de forma muito precisa os seus impactos, a atuação contínua dos portugueses modelou de forma sistemática o funcionamento da educação timorense. A legislação educacional, os currículos, os materiais didáticos do ensino básico e secundário foram feitos em parceria ou, unicamente, por assessores portugueses.

O pesquisador como colega de trabalho

Embora estivesse ciente disso, eu queria trabalhar com os timorenses que estavam envolvidos de forma mais ativa no processo educacional, sobretudo na sala de aula, seguindo uma tendência manifesta no campo das políticas linguísticas desde os anos de 1990 (HORNBERGER e RICENTO, 1996; MARTIN-JONES & HELLER, 1996; MAHER, 1996; CANAGARAJAH, 1999; HELLER & MARTIN-JONES, 2001; COX e ASSIS-PETERSON, 2001; CREESE, 2005; GARCIA & MENKEN, 2010; JAFFE, 2013 e ARTHUR SHOBA, 2013, entre outros) de investigar contextos educacionais, enfocando em particular a atuação dos professores, como um dos principais sujeitos do processo de implementação das políticas linguísticas. Foi a partir da minha atuação junto ao DLP que o meu objetivo de pesquisa ganhou dimensões mais concretas com a definição dos grupos que eu entrevistaria: professores que foram formados no curso de Língua Portuguesa atuando em diversos contextos em Díli e o de estudantes em processo de formação na

³⁶ **Timor-Leste: Centro de Língua Portuguesa em Díli celebra aniversário.** Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/lingua-e-cultura/centro-de-lingua-portuguesa-em-dili-aniversario> Acesso em: 10 de novembro de 2013.

universidade. Dado que as primeiras turmas do curso foram constituídas majoritariamente por falantes da língua portuguesa que aprenderam essa língua ainda no período colonial português e que as turmas atuais são formadas majoritariamente por estudantes que foram formados durante o período da ocupação indonésia, isso representou estar em contato com dois grupos com trajetórias sociais distintas no território.

Mas que têm em comum a passagem por esse espaço institucional de formação, o CLP e o DLP, que além de ser um espaço de encontro entre velhos e novos alunos da universidade, é um lugar frequentado também pela comunidade acadêmica e pela população em geral, uma vez que o espaço físico do CLP é aberto. No centro há uma rica biblioteca de literatura de língua portuguesa e de literatura especializada sobre Timor-Leste, que serve também de apoio ao curso de língua portuguesa. O apoio fundamental do Camões e do CLP ao DLP tem garantido a qualidade do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da UNTL, não só pelos livros, mas também pelas fotocópias que servem para a formação dos novos estudantes, bem como pelos funcionários que apoiam o funcionamento do curso. Mas o CLP e o DLP são também lugares de acolhimento dos colegas “lusófonos” que estão interessados na língua portuguesa, e é, por essa razão, que eu, assim como outros colegas portugueses e brasileiros, pude realizar minha pesquisa. Nesse sentido, a minha posição em campo era a de colega de trabalho, não só dos meus colegas na universidade, mas também de outros colegas portugueses e brasileiros atuando no país, bem como de outros professores, formados, ou não, por essa instituição que atuavam na área de língua portuguesa na cidade.

Ainda é importante destacar que a maioria dos professores timorenses de língua portuguesa que atuam nas escolas de Timor-Leste não teve a oportunidade de poder estudar no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa do DLP, não só pelo fato do curso funcionar apenas em Díli, mas também pelo seu rigoroso processo seletivo e de formação³⁷. Muitos deles estudaram no curso de bacharelato do INFP (Instituto Nacional de Formação de Professores), atual INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação), no qual os formadores eram professores portugueses e brasileiros. Nesse curso, esses professores tiveram acesso a um conjunto de conhecimentos

³⁷ Embora seja importante destacar que, nos últimos três anos, o processo tem sido feito pelo exame nacional, o que mudou consideravelmente o perfil dos estudantes.

importantes para a sua atuação, ainda que de forma intermitente, em função do formato modular de estrutura curricular³⁸. Com todos esses colegas com diferentes formações, eu compartilhava as dificuldades enfrentadas na atuação cotidiana no ensino. Nós discutíamos também os problemas no processo de implementação da língua portuguesa no país, conversávamos sobre os nossos interesses de pesquisa e diferentes aspectos da vida acadêmica e da atuação no dia-a-dia como professor.

O pesquisador como professor

No entanto, a minha faceta de colega de trabalho tinha outro lado também, a de professor dos estudantes do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, na universidade, que estavam cursando a disciplina de Educação Bilíngue que eu estava oferecendo e os estudantes de outras turmas, de outros anos, que acompanhei em diferentes momentos. Na minha atuação junto aos estudantes, ajudei-os no planejamento de suas pesquisas; acompanhei-os nas atividades que organizavam como a recepção de novos estudantes; participei dos debates que faziam aos sábados sobre diferentes temas; fizemos visitas à feira do livro; e contribui na realização de suas tarefas, entre muitas outras atividades.

Nesse sentido, as projeções em torno de quem eu era giravam em torno de uma perspectiva acerca de mim, da parte dos colegas timorenses, marcada por certa horizontalidade com os colegas professores, e por certa verticalidade com os estudantes em termos de hierarquia. “Certa” porque essa horizontalidade e verticalidade eram sempre sujeitas à negociação. Na condição de estrangeiro e de antigo professor cooperante, a minha posição era marcada também pelos espaços onde circulava e pelas pessoas a quem eu tinha acesso, e, nesse sentido, eu estava em uma posição hierarquicamente diferente, ao ter acesso a uma escala de debates e decisões que nem sempre era acessível a maior parte dos timorenses. Porém, essas hierarquias eram também ordenadas e compreendidas pela minha posição como brasileiro, o que ali significava estar em contraste com o ser português e com o ser timorense, o que envolvia a construção de diferentes narrativas que explicavam a minha presença naquele contexto. Contudo, a narrativa principal que articulava essa leitura

³⁸ Os cursos do antigo INFP e do INFORDEPE, em geral, são dados de forma intensiva nos períodos de intervalo do ano letivo, ou seja, nos períodos de férias dos professores.

era aquela que se forjava a partir da língua portuguesa, que funcionava como uma metonímia da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), mas também de uma história colonial de dominação (CARNEIRO, 2013). Era na atualização dessa narrativa, na minha interação com professores e estudantes, que se constituía, parcialmente, a minha identidade como pesquisador. Embora, eu evitasse me posicionar politicamente em Timor-Leste, eu era sempre alinhado politicamente em diferentes circunstâncias pelo fato de ser brasileiro e falar português. Esses posicionamentos influenciaram de forma decisiva as características dos dados que foram gerados em campo, pois, através deles eram colocadas em jogo diferentes ordens de indexicalidade (BLOMMAERT, 2005), salientando aspectos específicos do funcionamento das políticas linguísticas no território.

2.2 As entrevistas com foco nas histórias de vida como estratégia para a pesquisa

Para Briggs (2007), entrevistas, da forma como são utilizadas na antropologia, produzem *sujeitos, textos, conhecimento e autoridade* e por isso produzem também as relações desses com outras práticas sociais, ao entrevistarmos estamos produzindo o tecido do social, pelo fato de que todo discurso carrega uma metapragmática. O autor, retomando Silverstein (1979 e 1993), entende essas metapragmáticas como *cartografias do comunicável*, projeções que os *textos* – compreendidos como discurso em ação - produzem de seus próprios pontos de origem, modos de circulação, audiências pretendidas e modos de recepção. Nesse sentido, Briggs (2007, p. 558), mais do que chamar a atenção para a pragmática e a metapragmática que estrutura o funcionamento das entrevistas, quer apontar para o fato de que essas ideologias comunicativas modelam os efeitos sociais das entrevistas, através dos processos de entextualização, de descontextualização e de recontextualização.

É justamente por isso que, na linha do que vem sendo defendido por Koven (2011) e De Fina (2011), não subscrevo a distinção que qualifica as narrativas elicitadas em entrevistas como eventos de fala “artificiais” que estariam em contraste com as narrativas que emergem em contextos “naturais”, presente na etnometodologia (MANDELBAUM 1987, 1989 e 1998; GOODWIN, 1990 e 1997; EDWARDS, 1997 e SCHEGLOFF, 1997). Koven (2011) aponta para as complexidades dos recursos narrativos utilizados em

narrativas (re)contadas em entrevistas e que foram contadas também em contextos naturais. Já para De Fina (2011), a questão central não é o tipo de dado narrativo que está em questão, mas o instrumental de análise, que deve considerar os gêneros narrativos, olhando para as influências recíprocas entre o evento narrado e o evento da narração. Assim sendo, as entrevistas são eventos interacionais, não encontros sociais artificiais, mas eventos com regras específicas de funcionamento que devem ser analisadas e compreendidas nos termos do seu funcionamento enquanto um gênero específico.

Gênero, nessa perspectiva, deve ser entendido, na acepção de Hanks (1996 e 2008), como uma prática, fruto de um *habitus* linguístico que os sujeitos atualizam nos seus discursos. Qualquer gênero é um elemento específico da prática social, com características determinadas vinculadas a atos comunicativos situados. Dessa forma, as dezesseis entrevistas, transcritas para a investigação aqui relatada, estão marcadas por um conjunto de traços definidores que as vinculam necessariamente ao seu contexto de produção, ou seja, há um conjunto de pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982) que as relacionam indexicalmente a esse contexto e que as caracterizam, mas essas estão modeladas pelas características do processo de construção dos dados empreendidos em campo.

Desde o início do meu doutorado, o meu objetivo era trabalhar com histórias de vida. Eu pretendia inicialmente entrevistar um conjunto amplo de professores que englobasse aqueles formados pelo DLP, da UNTL, mas também aqueles que haviam passado pelo curso de bacharelato, bem como aqueles professores sem formação e ainda os brasileiros e portugueses. Com o passar do tempo, foi ficando claro que não era possível acessar um conjunto tão grande de professores e que eu teria de focar no conjunto ao qual eu conseguisse ter acesso. Ao longo do período do campo, percebi também que seria interessante ouvir a posição dos estudantes do curso de graduação em língua portuguesa, o que fez com que eu ampliasse o escopo inicial da minha pesquisa, no sentido de dimensionar melhor o papel de diferentes trajetórias na construção de posições políticas no contexto local. Em 2011, realizei um pré-campo, em Portugal, no qual realizei cinco entrevistas com professores e para o qual organizei um roteiro de entrevista em torno de cinco eixos, que pude mais tarde adaptar ao contexto do campo em Timor-Leste, em 2012 (APÊNDICE III):

I. Período colonial português - Origens

- II. Período de ocupação do país pela Indonésia – Deslocamentos
- III. Período de transição e período de independência – Restabelecimento
- IV. Período de formação universitária – Tornar-se professor de português no período de independência.
- V. Momento presente de estudos em Portugal – Vida em Trânsito

Com esse roteiro em mãos, passei a negociar a realização das entrevistas. O processo foi lento, no meu diário de campo fica clara uma ansiedade em relação a quem entrevistar, como entrevistar, como conseguir o consentimento e como garantir eticamente, o anonimato, trabalhando com um gênero, a narrativa autobiográfica, que justamente revela quem é o sujeito, no meu diário de pesquisa, eu anotei:

Me sinto inseguro com relação a entrevistar as pessoas e gravá-las. Na verdade tenho me sentido um tanto angustiado em relação ao campo, como se não estivesse percorrendo os caminhos certos.

Ao redigir esse comentário no diário de campo, eu me interrogava sobre o sentido das entrevistas e sobre como fazê-las, mas também sobre as contribuições da minha pesquisa para os estudos de política linguística. Eu sabia, desde o princípio, que a minha opção em priorizar o trabalho com histórias de vida, implicava em secundarizar outros modos de geração de dados, sobretudo, aqueles que tradicionalmente estão na pauta das análises do campo, como os diferentes discursos públicos relacionados às políticas e as análises de interação em sala de aula.

Mas apesar desse distanciamento, a compreensão do meu trabalho como uma etnografia, fez com que eu participasse de um conjunto significativo de atividades paralelas, que narro mais abaixo e que estão registradas no meu diário, no intuito de compreender a organização multi-escalar e muti-temporal que envolve o processo de formulação e implementação de qualquer política. Sendo assim, tal como é apontado por Rajagopalan (2013), as políticas linguísticas não podem ser vistas como descoladas dos processos políticos e sociais mais amplos em andamento em um determinado contexto, pois elas são parte integral da própria política. Para compreender o funcionamento delas em Timor, eu precisava circular em diversas espacialidades e compreender as diversas temporalidades que estavam presentes ali momento-a-momento ao longo do meu campo. Desse modo, estar em campo significava dimensionar a complexa temporalidade em jogo no momento da ação e da performance, mas também dimensionar as diversas

temporalidades históricas que estruturavam os eventos que eu estava participando na minha atuação cotidiana como professor e como pesquisador.

A realização das entrevistas

O trabalho de produção das entrevistas ocorria em meio ao trabalho que desempenhava na universidade junto aos colegas e aos alunos, mas também em meio as conversas em casa com os colegas que trabalhavam no Ministério da Educação, com as visitas que fiz a esse ministério para conseguir cópias de todos os currículos e de materiais didáticos em uso nas salas de aula de Timor-Leste. O meu cotidiano era marcado também pela leitura dos jornais impressos do país, o acompanhamento de discussões on-line no Facebook e conversas informais com professores de outros cursos da universidade, com parlamentares, com funcionários da administração pública, com professores cooperantes, bem como pela participação em alguns dos eventos políticos mais importantes do país, como a Reunião dos Parceiros do Desenvolvimento, de 2012, onde pude ter acesso a documentos sobre todos os programas de cooperação que funcionavam em Timor-Leste. Esses momentos todos foram registrados em notas de campo e no diário de campo e a partir deles também formei um acervo de documentos que me permitiu construir hipóteses sobre o funcionamento do campo das políticas linguísticas no país.

Contudo, embora esse material fosse importante, era nos momentos de reflexão detida das entrevistas com os professores, que algumas questões emergiam de forma mais aprofundada. Ao longo do campo, fui superando minha insegurança para fazer entrevistas, na medida em que fui tomando contato com a realidade local e fui me alinhando politicamente em um lugar que eu considerava confortável para me posicionar, pois, ao longo da minha atuação foi ficando cada vez mais evidente que aquelas entrevistas eram momentos de interação social, nos quais eu estava interrogando o outro, mas também por ele sendo interrogado, e por isso, estava me posicionando continuamente no campo das políticas linguísticas em Timor em um processo contínuo de entextualizações (BAUMAN e BRIGGS, 1990), em sucessivos enquadres e alinhamentos, ou seja, era nas entrevistas que as questões que eu e os professores tínhamos ganhavam colorações específicas, em função de lugares de fala distintos.

Nessa direção, embora imprevisíveis, no detalhe das entrevistas emergiam a partir da ordem do discurso, ordens socioculturais diversas que apontavam para a construção de uma interpretação partilhada do contexto timorense, mas também marcada por diferenças, tensões e confrontos. As narrativas de vida, como estratégia para investigação em políticas linguísticas³⁹ no meu campo em Timor-Leste, aliada a uma participação crítica nesse contexto, foram se revelando como a ferramenta mais sofisticada que eu tinha para compreender os processos socioculturais que deram origem às políticas atuais e que direcionam os seus rumos.

A maior parte das entrevistas foram realizadas nos espaços ao redor da própria universidade, nos bancos e cadeiras em volta da FEAH que correspondia ao nível mais elementar de indexicalidade, pois a partir dali era possível apontar para lugares, direções que indicavam eventos históricos e espaços significativos de acontecimentos que se deram em outras épocas em Díli. Era ali também que certas falas tinham que ser ditas cuidadosamente, para não ferir ânimos, nem gerar conflitos, era naquele espaço, centro de Díli, centro da colonização portuguesa em Timor-Leste, da ocupação indonésia, centro de decisões políticas, onde todos nós circulávamos, que diferentes discursos sobre as políticas linguísticas eram negociados. Essa foi uma das razões pelas quais, também na hora de selecionar os dados para análise, optei por não incluir as entrevistas realizadas em Portugal, pois elas por terem sido realizadas em outro contexto, estavam marcadas por um conjunto de pistas de contextualização que demandariam uma análise específica, a começar pelo próprio campo dêitico e os modos de construção de referenciação.

Os professores formados

Ao longo de seis meses, gravei de forma intercalada entrevistas com oito professores que haviam estudado no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e que haviam se formado entre 2004 e 2011. Em comum, esses professores aprenderam a língua portuguesa ainda quando crianças, inclusive no ambiente doméstico, durante o período colonial português. Mas se tornaram professores em circunstâncias e épocas distintas como

³⁹ Nessa direção, vale destacar o trabalho de Arthur Shoba (2013) que aponta para a relevância das pesquisas com narrativas de vida no campo dos estudos de política linguística.

pode ser visto na tabela abaixo. Com o objetivo de manter a anonimato dos participantes, cabe colocar que utilizo nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente por mim,⁴⁰ e que omito a informação acerca do seu local de trabalho:

Professores	Data	Duração
Ana**	28/02	1:43
Olinda**	19/03	1:23:28
Ermelinda*	02/04	1:05:09
Antónia***	09/04	1:09:51
Orlando**	02/05	54:37
Domingas*	08/05	1:00:26
Francisca***	29/05	41:52
Rosa***	14/06	1:42:52

* Se tornaram professores durante a colonização portuguesa

** Se tornaram professores durante a ocupação indonésia

*** Se tornaram professores no período da independência

As entrevistas foram realizadas ao longo de todo o período em campo, pois, envolviam um complexo processo de negociação, em termos de agendamento, já que esses professores trabalhavam em diferentes locais da cidade, tinham dinâmicas de vida e de família que se estendiam entre Díli e o interior de Timor-Leste. Suas agendas eram complexas e marcadas pelos seus compromissos profissionais e familiares, e por essa razão, a maior parte das entrevistas ocorria em horários de almoço, intervalos de aulas, entre conversas e diálogos diversos, que incluíram algumas visitas as suas casas e visitas deles à minha, em que estavam em pauta, o trabalho como professor de português, os estudos acadêmicos, e, eventualmente, assuntos familiares. Cabe destacar aqui que as experiências profissionais de atuação desses professores englobam os níveis básico, secundário e superior de Timor-Leste, incluindo ainda a formação de professores e o ensino técnico profissional, excluindo apenas a educação infantil pré-escolar e a pós-graduação.

A questão ética foi uma preocupação da minha investigação, uma vez que estava trabalhando com um grupo relativamente restrito de professores, por isso procurei caracterizá-los de forma ampla como grupo social, do que focalizar suas histórias de vida de forma individualizada. Nesse sentido, as representações desses professores nas

⁴⁰ Embora alguns desses nomes no contexto brasileiro na atualidade soem incomuns, eles ainda são de uso corrente em Timor-Leste.

entrevistas e que emergem de um complexo conjunto de recursos linguísticos e semióticos devem ser entendidas como estruturadas a partir das mesmas ordens de indexicalidade, ou seja, os múltiplos complexos normativos que estruturam os seus discursos (BLOMMAERT, 2005). Um desses complexos normativos está relacionado a gênero, que, por sua vez, está vinculado a outras ordens de indexicalidade, possivelmente o aumento das possibilidades de estudo ao final do período colonial português, o qual permitiu que mais mulheres pudessem se tornar professoras naquele período. Embora tenha havido uma diversificação no grupo de estudantes do curso de língua portuguesa, as primeiras turmas eram formadas majoritariamente por mulheres.

Os estudantes em formação

As entrevistas com os estudantes em formação do curso de língua portuguesa também são organizadas a partir de sistemas normativos específicos. Por um lado, todos esses estudantes desenvolveram uma relação com a língua indonésia marcada pelo que ela representou em termos de acesso à educação, e aos recursos sociais e econômicos que a essa estavam vinculados durante o período da ocupação. Por outro, esses estudantes vivenciaram uma experiência comum significativa de ter de adquirir a língua portuguesa no período da independência, um recurso escasso e de difícil acesso. Essas línguas, por essa razão, se referem a escalas de espaço-tempo distintas no contexto timorense, e, por isso, indiciam significados diferentes para esses estudantes. Essa diferença temporal resultava também em uma diferença na construção das suas trajetórias, nos usos que faziam da língua portuguesa e nas suas leituras dos processos históricos e culturais que ocorreram e que estão em curso no território. Fiz oito entrevistas com estudantes:

Estudantes	Data	Duração
Dionísio	21/04	35:35
Gumerinda	14/05	37:06
Paulino	14/05	43:20
Armando	24/05	1:17:37
Euzébia	25/05	37:13
Ismênio	28/05	56:41
Augusto	31/05	42:20
Felipe	11/06	42:52

A necessidade de entrevistar os estudantes emergiu como um interesse posterior na pesquisa. As entrevistas foram feitas em um período mais curto de tempo, de aproximadamente dois meses. Em função do número maior de estudantes no período atual, o anonimato não se tornou uma questão problemática em relação ao grupo de estudantes, mas para evitar a identificação deles, não revelo aqui o ano do curso em que estão e utilizo também pseudônimos escolhidos aleatoriamente. Tal como no caso dos professores, eles são tratados aqui como grupo, tendo em vista a posição que ocupam no contexto atual de Timor e o que compartilham em termos de trajetória de vida.

2.3 A construção dos dados: as narrativas de vida, os processos de transcrição, codificação e tematização

Como afirmam Schacklock e Thorp (2005, p. 173), as “histórias de vida” são um gênero complexo, tanto em termos de prática de pesquisa, quanto em termos do que é gerado como dado e as distinções entre “histórias de vida”, “autobiografias”, e “histórias orais” não são tão claras quanto vários pesquisadores desse gênero clamam ser. Para Behar (1993, p. 152), os textos das histórias de vida não são significativos em si; eles são constituídos na interpretação, as histórias de vida são uma forma específica de um sujeito produzir significados, constituindo-se como uma forma particular de interpretação e de leitura de mundo que é construída pelo sujeito em uma determinada configuração de forças sociais. Kamat (1999) destaca que as histórias de vida são o produto conjunto da relação entre quem conta e quem escuta, em um processo de interação entre o investigador e os sujeitos investigados. Para o autor, o caráter interacional do processo pelo qual as histórias de vida são produzidas tem implicações importantes para a forma como entendemos essas histórias como situadas e sujeitas a constantes revisões.

Ochs e Capps (1996) entendem as narrativas de vida como enquadres corporais, visuais e verbais de eventos acontecidos ou possíveis que aparecem em uma diversidade de gêneros histórias, romances, diários, cartas, memórias, fofocas, entre outros. Embora diferindo em termos de complexidade, todas transformam a trajetória social em sequências de eventos que evocam estabilidades e mudanças a partir de experiências corporificadas. As entrevistas são gêneros multimodais, envolvendo expressões faciais, gestos, olhares que

determinam seus significados⁴¹. Para as autoras são um modo de apreender a experiência e de navegarmos nas nossas relações com os outros e são inseparáveis do eu, pois, são o recurso semiótico que temos para mediar o nosso envolvimento com o mundo, por isso são evocações parciais desse mundo, são versões da realidade, nesse sentido são sempre intimações fragmentadas da experiência, que geram múltiplos “eus” parciais. Desse modo, a metapragmática das narrativas de vida está relacionada aos múltiplos enquadres de si próprio no mundo, ou seja, o “eu” se desenvolve tanto a partir do espaço-tempo do momento de narração quanto no curso das muitas narrações que eventualmente compõe uma vida.

Nesse sentido, a recontextualização na tese das histórias de vida geradas em campo foi um processo complexo. Em termos de gênero, elas devem ser entendidas aqui como “entrevistas com enfoque em narrativas de vida”, para não apagar o meu papel na co-construção desses eventos interativos. Nessa direção, é preciso compreender que essas entrevistas eram conduzidas por mim, seguindo o que, na minha concepção, correspondia a uma sequência cronológica das histórias de vida desses professores e estudantes, tendo em vistas as minhas interpretações da sociedade timorense e os meus interesses no campo das políticas linguísticas. Porém, essas entrevistas eram reinterpretadas por eles, seguindo sua própria cronologia e seus próprios interesses, em diversos enquadres, nos quais estavam em debate alinhamentos que indiciavam várias ordens sociais em curso no território. Nesses alinhamentos, professores e estudantes construíam a narração de suas trajetórias, a partir de um *habitus* adquirido através de diferentes espaços-tempo, no qual foram se constituindo como sujeitos e que era reconstituído no momento da interação. Nessa direção, é possível afirmar que essas entrevistas foram reflexivamente constituídas com diferentes graus de consciência metapragmática (ROBERTS, 1998 e VERSCHUEREN, 2000) e são marcadas por recursos linguísticos e semióticos que indexam formas singulares de interpretação do contexto timorense. Isso teve desdobramentos nos processos de transcrição, de codificação e de tematização que debato neste tópico, como parte inerente do processo de análise dos dados.

⁴¹ Embora ciente disso, vale destacar que não farei análises multimodais das entrevistas realizadas nesta investigação.

O processo de transcrição dos dados

Para Roberts (1997), a política de transcrição está inserida no contexto das preocupações com as ideologias linguísticas, a política das línguas e a economia política da linguagem. Para a autora, a transcrição está enraizada na experiência de certos grupos e esses grupos são definidos de diferentes maneiras pelas relações de poder na sociedade, não existem formas neutras de transcrever e não há transcrição sem redução. O início do processo de transcrição se deu apenas após a finalização do campo, em função da intensidade das atividades realizadas ao longo dos seis meses em Timor-Leste e após a organização de todo o conjunto de dados, em diferentes agrupamentos relacionados a temas (como, por exemplo, projeto de língua materna), mas também em alguns casos relacionados à mídia de circulação (como, por exemplo, discussões no Facebook, mídia impressa) ou ainda a gêneros (como, por exemplo, notas de campo, diário de campo⁴², entrevistas etc.) produzidos em distintos espaços-tempo. Embora ao longo do campo, as entrevistas com enfoque em narrativas de vida tenham adquirido uma centralidade na minha investigação, foi apenas com o início dos trabalhos de transcrição que pude definir de fato o meu enfoque nas oito entrevistas produzidas com professores formados e nas oito entrevistas com estudantes.

O início do processo de transcrição também foi marcado por um processo de reformulação das minhas questões de pesquisa que só viriam a ser concluídas ao final do processo de transcrição e seleção dos dados ao longo de um ano de leituras e de construção de interpretações preliminares, a partir das quais, pude ter mais clareza das questões que estavam em jogo no trabalho. Ao longo desse processo é que foram sendo tomadas as decisões de transcrição, buscando equilibrar, precisão, legibilidade e reflexividade (ROBERTS, 1997), no sentido de construir uma transcrição que pudesse ser sensível aos desafios que os meus dados traziam.

Para Bucholtz (2000) e Green, Franquiz e Dixon (1997), o processo de transcrição envolve dois aspectos: decisões sobre conteúdo (o que descrever) e decisões sobre forma (como transcrever aquilo que se escuta). A princípio, fiz uma opção por uma transcrição

⁴² Ao longo do campo, eu tinha cadernos de anotações, onde eu tomava notas das diferentes atividades nas quais eu participava. Em casa, eu produzia no computador um diário de campo, com relatos mais detalhados dessas vivências.

ampla, mas que incluía pequenos detalhes de tudo que poderia ser transcrito do ponto de vista segmental, hesitações, sinais de atenção e concordância ou ainda palavras incompletas. Mas ignorando aspectos suprasegmentais, como pausas, entonação, porém marcando onde não foi possível a transcrição com o sinal de “(?)”, marcando também alguns aspectos da conversação cuja saliência era evidente, como por exemplo risos, bem como falas sobrepostas através do uso de colchetes.

As transcrições que aparecem na tese agora, no entanto, passaram por um último processo de revisão, com o objetivo de melhorar a legibilidade, no qual foram inseridas reticências para hesitações e pausas mais longas e vírgulas em locais que se é esperado o uso de vírgulas na escrita, mas também para pausas mais curtas. As perguntas também são marcadas com um sinal de interrogação. Aparecem ainda no texto um conjunto de numerações que apontam para a construção de tópicos no discurso ou para turnos de fala.

Os processos de codificação e tematização

Pavlenko (2007) ao fazer uma revisão dos estudos de narrativa no campo da linguística aplicada, tal como Ochs e Capps e De Fina, advoga de forma muito clara a necessidade de uma perspectiva interacional para analisar as narrativas, o que não significa abandonar as categorias analíticas de narrativas, mas entendê-las como emergentes no processo de interação. A autora ainda considera importante a tradicional análise de conteúdo do campo das ciências sociais como forma de identificar temas emergentes, padrões e categorias conceituais, que pode revelar questões que são recorrentes e salientes para os participantes da pesquisa. Ao longo do processo de transcrição, comecei a codificar também as entrevistas, a partir de eixos relacionados às questões de pesquisa que eu tinha até aquele momento, utilizando cores diferentes para marcar o texto. Nos primeiros seis meses, fiquei concentrado na pergunta que girava em torno das representações sobre repertório (marcadas em verde), mas fiz marcações também relacionadas ao que emergia sobre as políticas linguísticas (marcadas em amarelo) e uma série de marcações sobre temas que depois pude agrupar em torno das questões a respeito das trajetórias (que passei a marcar em magenta). Em diversos momentos, os dados apontavam questões que se relacionavam às três problemáticas, o que eu contornava através de observações na coluna

lateral, a qual servia também, por vezes, para que eu comentasse aspectos temáticos que emergiam, características interacionais marcantes que me chamavam a atenção e notas para as análises.

A compreensão dos posicionamentos assumidos pelos professores e estudantes nas narrativas foi o grande desafio analítico que enfrentei no momento da transcrição, e que se prolongou no processo de codificação através das cores, mas que só foi concluído ao final da elaboração desta tese, quando consegui uma visão do seu conjunto. Embora eu já estivesse tomando notas das características do funcionamento das interações e de temas emergentes desde o início da transcrição, foi somente no processo de escrita e redação que as relações entre o conteúdo representacional e os recursos interacionais foram ficando claras, bem como a forma pelas quais essas representações eram marcadas por diferentes ideologias linguísticas e qual o seu papel no funcionamento da economia política da linguagem no território timorense ao longo de sua história e na atualidade.

Embora tenha considerado, para a realização desse trabalho, o uso de softwares de análise qualitativa, nomeadamente o Nvivo, como forma de organizar os dados, preferi, em função da ausência de versões desse software para Macintosh naquele momento, utilizar os recursos de edição de texto do Word. Isso implicou em realizar essa etapa de forma manual, ou seja, tendo as entrevistas todas codificadas a partir das referidas cores, e tendo um levantamento prévio dos temas nas anotações laterais, eu tive que fazer uma nova leitura detalhada de cada uma das entrevistas do grupo de professores formados e do grupo de estudantes para observar se a minha codificação estava consistente e para começar a identificar o conjunto de temas comuns que apareciam nas entrevistas relacionados a cada um dos eixos. É importante destacar que as perguntas são entendidas como eixos, pelo fato de que eu não estava buscando as respostas dos professores para as minhas questões de pesquisa, mas estava buscando compreender como através de sucessivos alinhamentos, esses professores assumiam posicionamentos que se relacionavam a essas questões, no sentido de compreender o que estava implicado nas suas visões sobre processo de construção das políticas linguísticas de Timor-Leste.

A partir desse levantamento inicial de temas, mas analisando também o funcionamento de sucessivos enquadres e alinhamentos na constituição dos meus posicionamentos e dos posicionamentos dos professores e dos estudantes, organizei três

arquivos, um para cada um dos eixos, reunindo os temas que emergiram a partir da análise das entrevistas com os professores e em um arquivo único, sistematizei todos os temas que foram levantados nos três eixos pelos estudantes. Essa diferença, em termos de volume de questões levantadas por professores e alunos, reforçou mais uma vez a diferença dos lugares de fala desses sujeitos que estava sendo atualizada nos seus posicionamentos, ao invés de negá-la, ela se tornou o contraste central, a partir do qual construo as análises.

Na construção dessas categorias temáticas, eu indiquei os professores e estudantes que abordavam cada tema, indicando com uma anotação a especificidade de seus posicionamentos. Isso funcionou como uma espécie de subtematização, que me permitia rememorar as características do momento da interação e encontrar os trechos nas transcrições, mas também servia para dimensionar no arquivo temático a variabilidade de posições acerca de um mesmo tema. Com esse levantamento subtemático e temático, pude ter um mapeamento das questões salientes para cada um dos grupos no que se referia a cada um dos eixos: trajetórias, repertórios e políticas.

O passo seguinte foi agrupar esses conjuntos de subtemas, agrupados em temas e grandes temas, que por sua vez estavam relacionados aos eixos da minha análise. Com isso, os meus arquivos contemplavam quatro níveis, a) eixos b) grandes temas c) temas e d) subtemas. Passei então a fazer uma leitura novamente dos dados, mas agora dirigindo um olhar horizontal para as várias entrevistas, comparando e contrastando visões diversas sobre as mesmas problemáticas, com o objetivo de selecionar os dados mais representativos a serem debatidos na tese. Para a escolha dos dados, a partir dos grandes temas que emergiram, selecionei alguns temas que me pareceram mais relevantes e então os subtemas que pelas suas características interacionais salientavam questões importantes. Esse “modo de salientar questões”, que foram investigados de diferentes formas nos estudos de antropologia linguística, foram os pontos de partida das minhas análises a partir dos quais pude investigar as respostas para as minhas questões de pesquisa. Não preciso dizer que esse modo de salientar questões adquiriu um papel preponderante nesse campo de estudos a partir dos estudos de Gumperz (1982, 1992) sobre pistas de contextualização, mas também de uma constelação de conceitos que remetem ao funcionamento indexical da linguagem.

2.4 A seleção dos dados: as pistas de contextualização, a consciência metapragmática e a construção de vozes sociais

Urban (2006), em uma formulação contemporânea acerca desse funcionamento indexical da linguagem entende, a partir de Peirce, que as relações presentes entre símbolos, índices e ícones são relações de “depende de”, ou seja, nas relações metasigno-signo e signo-objeto, opera uma relação que pode ser descrita como “sobre algo”, a qual seria análoga à relação metalinguagem-linguagem, descrita por Jakobson, mas que difere da primeira por essa última pressupor uma “consciência” desse funcionamento, o que não acontece na maior parte do tempo no funcionamento da linguagem na interação social. Para Urban, como essas relações metasigno-signo signo-objeto são complexas de serem observadas em funcionamento, a não ser quando se tratam de relações de referência explícitas, uma forma de estudá-las seria de forma indireta, com fez Hymes (1974), por exemplo, ao analisar o funcionamento de verbos de dizer como questionar, pronunciar, afirmar entre outros. Mas para o autor, são os estudos de “frame” ou enquadre, tal qual proposto por Bateson e desenvolvido por Goffmann com a noção de “footing” ou alinhamento, que trarão um interesse renovado para essas relações, desembocando na noção de metapragmática, de Silverstein (1993).

Para Urban (2006), a distinção metasemântica e metapragmática desenvolvida por esse autor aponta para o fato de que se há códigos para interpretação semântica, no sistema linguístico, como é entendido por Saussure, há também códigos pragmáticos para inferir significados implícitos, o que permite uma compreensão das relações de contiguidade entre metasigno-signo e signo-objeto.

Dessa forma, o funcionamento metapragmático funciona em diferentes graus na regulação das interações sociais, podendo aparecer de forma explícita em termos de metalinguagem - em um gesto que denota uma reflexão sobre o seu funcionamento ou que redireciona a conversação ou ainda que explicita um posicionamento em relação a outros posicionamentos - mas operam também na interação social, de forma implícita, organizando o funcionamento dos discursos, como afirma Silverstein (1993, p. 36-37):

Sem uma função metapragmática em jogo com qual(is)quer função(ões) pragmáticas em curso na interação discursiva, não há possibilidade de coerência interacional, uma vez que não há um quadro de estrutura – aqui estrutura textual-interacional – no qual as origens indexicais ou centros são relacionados

uns com os outros como contribuições agregadas na consecução de algum(ns) dado(s) evento(s) segmentado (veis)⁴³

Fontdevila (2010, p. 592) afirma que a indexicalidade é central, pois sinaliza e constitui a relação envolvida em uma interação, como, por exemplo, no caso do uso de determinadas formas mais formais ou menos formais para endereçar o outro, na qual o uso, por exemplo, de forma de endereçamento específica (o senhor, você etc.) não apenas indicia, mas também atualiza um status. Todavia, ela é central também porque essa sinalização na forma de pistas de contextualização produzem os enquadres que permitem o entendimento mútuo. Por essa razão, o significado não está na semântica, mas emerge reflexivamente dos códigos gramaticais em uso e do trabalho interacional que indexicalmente traz os múltiplos níveis de enquadramento necessários à compreensão de uma mensagem. Para Fontdevila (2010, p. 592):

Em resumo, os falantes não decodificam sentenças em um pano de fundo de contextos culturais reificados, ao invés disso eles usam a interação linguística face-a-face como índices metapragmáticos para criar os contextos interpretativos, multi-nivelados e em mutação.⁴⁴

Mas nesse processo há diferenças de consciência metapragmática (ROBERTS, 1998; VERSCHUEREN, 2000 e MERTZ e YOVEL, 2003), ou seja, da capacidade que o usuário tem de refletir acerca desse conhecimento preciso e estratégico sobre o funcionamento da linguagem, no sentido de comentá-lo explicitamente ou de regular a indexação do seu discurso no contexto interacional, indexando múltiplas ordens socioculturais. Para Roberts (1998, p. 114):

Dado que a consciência metapragmática é central para comunicação, todos os usuários linguísticos estão constantemente fazendo avaliações metapragmáticas das suas falas e das falas dos outros no sentido de manter o envolvimento conversacional, trazer uma perspectiva específica sobre uma informação e sobre a relação social entre si e avaliar a qualidade da fala do outro.⁴⁵

⁴³ Without a metapragmatic function simultaneously in play with whatever pragmatic function(s) there may be in discursive interaction, there is no possibility of interactional coherence, since there is no framework of structure — here, interactional text structure — in which indexical origins or centerings are relatable one to another as aggregated contributions to some segmentable, accomplishable event(s). (SILVERSTEIN, 1993, p. 36-37)

⁴⁴ In sum, speakers do not passively decode utterances against a backdrop of culturally reified contexts but instead use face-to-face linguistic interactions as metapragmatic indexes to create their shifting, multi-layered interpretive contexts. (FONTDEVILA, 2010, p. 592)

⁴⁵ Given that metapragmatic awareness is central to communication, all language users are constantly making metapragmatic assessments of their own and others' talk in order to maintain conversational involvement, convey a particular perspective on information and on the social relationship between them and to evaluate the quality of the other's talk. (ROBERTS, 1998, p. 114)

A preocupação central de Roberts (1998) é com a comunicação intercultural e com a forma como as diferenças de interpretação das situações de interação levam a desentendimentos que ela atribui à falta de conhecimento metapragmático compartilhado. Retomando Gumperz (1992), ela aponta para o funcionamento da noção do autor de contextualização, a forma pela qual o contexto é constituído na interação, que indicam graus de inferência.

Gumperz (1992) sumariza algumas das pistas de contextualização que indiciam o que está ocorrendo no contexto: prosódia, signos paralinguísticos, escolha de código, escolha de formas lexicais e de expressões. Mas apesar dessas pistas indicarem aspectos do contexto, salientando o que está em jogo na comunicação, elas não funcionam de forma isolada, o falante tem que compreender a inter-relação entre essas diversas pistas, ou seja, há um processo inferencial que ocorre em diversos níveis. Para o autor, o primeiro é o nível perceptual no qual os signos são recebidos e categorizados, o segundo é o do sequenciamento que ele denomina como o propósito comunicativo, no qual são feitas inferências para além do que está claramente expresso no conteúdo lexical, e o terceiro é o nível global de enquadramento que se refere ao que se espera da comunicação. Nesse último nível, está a expectativa em relação ao que virá num determinado ponto da comunicação, o que são tópicos esperados e a qualidade das inter-relações pessoais. Esse nível está associado às ordens sociopolíticas do discurso no qual estão as condições que regulam o que pode e o que não pode ser dito. Embora seja importante destacar que, para Gumperz (1992), tudo isso ocorre simultaneamente.

Na seleção dos dados do campo, esses três aspectos estavam determinando as características da comunicação e influenciaram os dados que vieram a ser selecionados. No caso da relação entre o primeiro e o segundo nível, embora estivéssemos utilizando o mesmo código, os nossos repertórios eram claramente heteroglóssicos, ou seja, marcados por recursos verbais específicos que indiciavam as nossas trajetórias e nossos posicionamentos sociais. O meu uso da língua portuguesa, por exemplo, nas entrevistas, era marcado por recursos interacionais, como a repetição e sinais de atenção, bem como por um funcionamento gramatical específico que são característicos do meu contexto de aquisição dessa língua que indiciavam que eu era brasileiro, e por isso, estrangeiro, naquela situação. Nas entrevistas, as narrativas dos professores, por sua vez, eram marcadas por uma

diversidade de recursos que indicavam características específicas do seu processo de aprendizagem dessa língua ainda no período colonial português e marcado pelas formas padronizadas de uso dessa língua que apontam para os investimentos que fizeram na sua aprendizagem. No caso dos estudantes, as pausas e hesitações nas entrevistas, a alternância de formas regularizadas e não regularizadas da língua, bem como as dificuldades de entendimento entre nós indicavam que o português era, tal como ainda é, um recurso que eles estão ainda lutando para ter acesso.

No caso do terceiro nível que está articulado aos outros uma diferença significativa de ordem metapragmática era o meu grau de “intimidade”, com esses professores e estudantes, a falta de “intimidade” deve ser entendida como efeito da falta de conhecimento metapragmático compartilhado que autorizaria a abordagem de determinados temas. Com alguns desses entrevistados, eu tinha uma relação de longa data desde a minha primeira ida para Timor-Leste, com outros, eu tive contato ao longo do campo, e por vezes, de forma episódica, o que produziu restrições à abordagem de certos temas nas entrevistas. Embora pudesse ter explorado mais essa diferença, entendi que elas eram também uma forma de proteção social e política, e que por isso envolviam uma questão ética: nem todos os sujeitos queriam expor suas opiniões, porque sentiam que debater certos temas poderia ser comprometedor. A consequência disso é que na escolha das narrativas a serem analisadas, selecionei mais trechos daqueles que estavam mais confortáveis para debater as questões relacionadas aos eixos de análise da minha investigação, o que resultou em uma distribuição desigual em termos de participantes nas análises.

Apesar disso, espero, ao longo das análises, evidenciar quem são os diversos sujeitos da pesquisa em pauta, demonstrando as especificidades das suas vozes, mas, principalmente, a forma como elas são marcadas pelas forças sociais centrípetas, aquelas que estão no centro de uma dada organização social, o que inclui os usos linguísticos construídos como legítimos, e, pelas forças centrífugas, aquelas que emergem nos usos linguísticos heteroglóssicos, os quais são associados através de ideologias linguísticas específicas com tipos de pessoa, profissões, status social, papel em relações de parentesco, gênero, etnia, geração, filiação política etc. (BAKHTIN, 1981). Como afirma Keane (2000, p. 272), a voz é a construção linguística de uma persona social, mas não é um atributo pessoal, pois envolve concepções compartilhadas sobre tipos de pessoas e os seus atributos,

embora haja sim, variação individual e comunitária e ideologias linguísticas que vinculam de forma sistemática variações estilísticas as diferenças de identidades sociais, status, sistemas de valores e haja sempre um conjunto complexo de manipulações possíveis nos posicionamentos assumidos na interação social.

2.5 Síntese

Em resumo, este capítulo teve como objetivo apresentar as condições e os processos de produção dos dados com o intuito de delinear as diversas etapas em que essa investigação foi realizada no período em campo. Comecei esta reflexão mostrando o olhar etnográfico adotado na pesquisa que desenvolvi, descrevendo como se deu a inserção em campo, o meu contexto de atuação e apontando para a construção dos meus posicionamentos na sua relação com os posicionamentos dos sujeitos que participam da pesquisa. Refleti também sobre a decisão de trabalhar com as narrativas de vida como dado central para a construção desta tese, mostrando como a partir dessa opção foram realizados os procedimentos de transcrição, de codificação e de seleção dos dados. Ao final, apresentei uma breve discussão sobre a minha perspectiva acerca do funcionamento da linguagem na interação e a forma como esse funcionamento determinou os dados que são recontextualizados nesta tese, marcando as vozes que são analisadas nos próximos capítulos.

3. TRAJETÓRIAS SOCIAIS, CAPITAL LINGUÍSTICO E DISTINÇÃO SOCIAL

Neste capítulo, pretendo explorar, a partir da ideia de trajetória – entendida aqui como o produto da interação entre práticas e representações –, o papel da aquisição de um capital linguístico (BOURDIEU, 2008), sobretudo o dos registros mais valorizados (AGHA, 2004, 2005), na mobilidade territorial e social dos sujeitos da pesquisa. Analiso a forma pela qual a aquisição desse capital funciona como uma marca de distinção em diferentes escalas de espaço-tempo no contexto de Timor-Leste e está vinculada à aquisição de outros capitais que demarcam posições sociais de classe e alinhamento político, entre outras características de diferenciação social.

3.1 Trajetórias sociais e a construção de identidades

Bourdieu, em 1986, em um texto intitulado “A ilusão biográfica”, critica a forma como a noção de histórias de vida entrou no campo acadêmico, sem uma reflexão mais crítica acerca dos seus pressupostos. O autor denuncia o fato de incorporação do conceito, nesse campo, estar marcada por uma filosofia da história linear que enxerga o empreendimento biográfico como tendo um começo, etapas e um fim e no qual a mobilidade social é central. Para ele, essa perspectiva é problemática por ignorar a não linearidade da experiência biográfica, marcada por saltos, por descontinuidades e por rupturas.

Bourdieu destaca também que existe algo que tanto o investigador, quanto o investigado reconhecem: o postulado da existência narrada. O autor enfatiza que esse se constitui através de “mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência comum da vida como unidade e como totalidade” (2006, p. 185). O postulado da existência narrada é o que regula a sensação do “eu” que emerge como produto da interação entre práticas e representações, formando identidades que vêm à tona na experiência do narrar. Porém, essas são sempre reguladas por mecanismos sociais que as favorece ou autoriza, regulando as suas características.

É nesse sentido que o autor passa a pensar no empreendimento biográfico a partir da ideia de trajetória, por ele definida como uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 2006, p. 189). Dessa forma, para Bourdieu, o acontecimento biográfico é um colocar-se e deslocar-se no espaço social.

Isso implica compreender como os diferentes capitais (econômico, linguístico, cultural e social) estão em jogo em um determinado campo.

Comaroff e Comaroff (2010 [1992]), ao discorrerem sobre as intersecções entre antropologia e história, retomam o argumento de Bourdieu, destacando a necessidade de um tratamento investigativo da biografia e do evento sempre como problemáticos, enfocando a sua indeterminação, a sua historicidade. Ao analisar o papel da missionação europeia no contexto da África austral, os autores mostram como nos mais diversos aspectos da vida cotidiana, a colonização foi um processo de construção de uma hegemonia política que provocou mudanças locais e globais. As mudanças no estilo de vida foram transformadas em signos da diferença, que são o produto de práticas sociais concretas. Nesse sentido, afirmam:

Nossa tarefa é determinar como identidades coletivas são construídas e assumem um conteúdo cultural particular; como se tornam, para aqueles que as vivenciam, qualidades reais, essenciais, incorporadas; como se tornam os átomos naturais da existência social. (COMAROFF e COMAROFF, 2010 [1992], p. 54)

Ortner (1998), ao apontar a ausência da discussão sobre classe nas reflexões sobre identidade nos anos de 1990, assinalam, de forma similar, a necessidade de um olhar mais detido sobre as práticas sociais, para que, como também argumentam os Comaroff, seja possível compreender o modo como as identidades são naturalizadas enquanto um *habitus*, e também as rupturas que contribuem para sua desnaturalização nas práticas sociais. Para a autora, classe não se refere apenas ao aspecto econômico enquanto elemento definidor de grupos sociais: também práticas e representações – o que inclui a constituição de uma linguagem própria – constituem identidades de classe distintas entre grupos sociais.

O meu objetivo aqui, ao analisar a trajetória de professores e estudantes de língua portuguesa, está justamente em compreender esse processo de naturalização e desnaturalização de identidades coletivas, bem como os processos de distinção que marcam essas identidades, na forma como elas estão construídas nesse momento de transição cultural, social e política no território timorense. O meu enfoque, neste capítulo, dar-se-á, principalmente, no campo da língua(gem), isto é, no papel da aquisição de um determinado capital linguístico, sobretudo, daquele que é mais valorizado socialmente e que sendo percebido como um lucro no processo de distinção pode ser transformado em um capital cultural e social no processo de mobilidade social dos sujeitos da pesquisa. Quero entender,

além disso, a forma como esse capital linguístico, como um conjunto de formas linguísticas distintivas e valorizadas, revelam também identidades sociais específicas que estão vinculadas a processos socioculturais mais amplos. Em outras palavras, busco compreender como os repertórios heteroglóssicos colocados em ação, ou que são objeto de reflexão da parte dos sujeitos da pesquisa, apontam para um repertório de identidades sociais, as quais, por sua vez, estão vinculadas a processos de distinção política e econômica.

Pretendo desenvolver a minha análise seguindo os pontos de referência temporais e espaciais historicamente que organizam as entrevistas e as narrativas. As escalas de espaço-tempo, rememoradas pelos professores iniciam-se ainda no período colonial português, caracterizado por um regime social, político e linguístico específico que se estende até os dias atuais. As escalas temporais remetidas pelos estudantes se referem, principalmente, ao período final da ocupação indonésia e aos períodos mais recentes de transição e de independência, funcionando como diferentes ordens de indexicalidade que estruturam seus repertórios heteroglóssicos.

Desse modo, a principal diferença entre os discursos dos professores e dos estudantes está, não somente no acesso e no uso de recursos linguísticos e semióticos, mas principalmente nas metapragmáticas que estruturam as ideologias linguísticas que organizam os seus discursos em diferentes níveis e que demarcam os seus sistemas de distinção. Um nível importante dessa diferenciação pode ser captado em termos de registro. Agha (2004) destaca que um registro é um repertório linguístico culturalmente associado a determinadas práticas sociais. Embora diferentes registros apresentem aspectos estruturais que os caracterizam, o que os diferencia de forma mais significativa são os modelos metapragmáticos que eles estruturam em termos de papel social, de conduta e de relação social. Como qualquer modelo cultural, eles podem ser valorizados ou desvalorizados em diferentes momentos e estão vinculados a determinados grupos ou domínios sociais que são neles socializados. O autor esclarece que as fronteiras desses domínios sociais podem, no entanto, mudar ou permanecer estáveis dependendo das instituições que regulam o acesso a esses registros. Agha (2004) argumenta, além disso, que, os registros indexam, por meio de diversas atribuições metapragmáticas, personas sociais específicas.

Esse mesmo autor (AGHA, 2005, p. 38), ao analisar as relações entre alinhamento, voz e registros, também destaca que os últimos são modelos reflexivos de uso linguístico que estão disseminados em diferentes práticas. Os sujeitos têm um conjunto de registros, ou dizendo de outro modo, um repertório heteroglóstico que, ao ser performatizado em determinados espaços sociais com diferentes alinhamentos, identifica vozes específicas. Para Agha (2005, p. 39):

O fato dos registros serem usados por pessoas sociais e indexar personas sociais introduz uma reflexividade inerente na vida social dos registros. Encontros com registros não são encontros com figuras caracteriológicas indexadas pela fala, mas eventos nos quais os interlocutores estabelecem um tipo de “footing” ou alinhamento com figuras que são performatizadas através da fala, e desse modo uma em relação a outra.⁴⁶

3.2 Tornar-se professor em Timor-Leste: entre a colonização portuguesa e a independência

O processo de construção identitária dos professores entrevistados está muito marcado pelas formas de construção das suas narrativas nas entrevistas nas quais projetam uma imagem de si próprios como professores de “língua portuguesa”, aludindo a um imaginário que parte das diversas formas como essa língua vem sendo construída socialmente em Timor-Leste, mas também da forma como essa língua se constitui como um registro – ou como um conjunto de registros –, os quais foram construídos por meio de diversas práticas sociais, sobretudo àquelas ligadas à escolarização, as quais operam como marcas de distinção e seriam responsáveis pela constituição de identidade sociais específicas incorporadas aos sujeitos. O acesso a essa distinção, marcada como domínio de um determinado registro, somada a outras formas de diferenciação social, como, por exemplo, a de parentesco com as casas dos *liurais*⁴⁷, e/ou parentes que de alguma forma

⁴⁶ The fact that registers are used by social persons and index social personae introduces an inherent reflexivity in the social life of registers. Encounters with registers are not merely encounters with characterological figures indexed by speech but events in which interlocutors establish some footing or alignment with figures performed through speech, and hence with each other. (AGHA, 2009, p. 35)

⁴⁷ O termo *liurai*, em tétum, é o equivalente de *rei* ou *régulo*, os chefes tradicionais que ao longo do período colonial português governavam um espaço territorial composto pelo que localmente é denominado “suco”, ou um conjunto de sucos, o qual é formado por um conjunto de povoações, que por sua vez são formadas por um conjunto de aldeias. A figura do *liurai*, literalmente aquele que está acima e que cruza a terra, é também a figura daquele que medeia as relações com o colonialismo português. Na atualidade, embora essa figura não exista mais enquanto tal, o equivalente simbólico dela permanece na figura do chefe de suco, o qual é um

tinham relações via instituições com o colonialismo português (membros da família ocupando posições eclesiásticas, posições militares ou na administração portuguesa), permitia a aquisição de privilégios nas sociedades locais, como a oportunidade de estudo em níveis avançados e de trabalho.

Assim, essa geração de professores é marcada pela memória, mas também pela herança material do colonialismo, ou melhor dizendo, pela memória e pela herança material de um período transitório desse colonialismo (os anos de 1960), quando ocorreram profundas mudanças no império colonial português, com as guerras de independência na África e pressões internacionais de movimentos anti-coloniais da África e da Ásia que como efeito resultaram, entre inúmeras outras ações, na ampliação dos investimentos do acesso à educação em Timor (GUSMÃO, 2010). O maior acesso à educação e à competência em diferentes registros da língua portuguesa no contexto timorense contribuiu para a formação de um grupo populacional mais amplo no território que passou a construir parte da sua identidade através de metapragmáticas constituídas ao longo de processos de negociação que se deram na constituição das relações coloniais e que funcionam, explícita e implicitamente, nos seus discursos, marcando as suas formas de dizer.

Mas, o que venho afirmando não significa que as práticas linguísticas em língua portuguesa sejam, necessariamente, as preponderantes no processo de estruturação das identidades sociais dos professores sujeitos da pesquisa em pauta. O que as representações acerca de suas trajetórias apontam é para os modos pelos quais, nos seus repertórios identitários, ao qual estão associados os seus repertórios heteroglóssicos, é formada uma identidade hegemônica. Mas essa identidade hegemônica está em relação com um conjunto de outras práticas linguísticas marcadas por diferentes registros acessados em diferentes escalas e que apontam para outras identidades sociais. Logo, para além do significado central que o registro padrão da língua portuguesa assumiu ao longo da trajetória dos professores de língua portuguesa, em questão, e na constituição das posição social que ocupam, outros registros, como aqueles vinculados ao que se entende como as línguas locais, a língua indonésia ou ainda a língua inglesa, também têm um papel na construção

representante eleito pela comunidade na democracia moderna de Timor-Leste e que exerce a função da mediação política entre as comunidades locais e o Estado.

das trajetórias desses professores, constituindo pragmática e metapragmaticamente os seus posicionamentos em situações específicas.

No exame das transcrições que apresento, a seguir, analiso, como já dito, a forma como os professores constroem as suas trajetórias entre o período colonial português e o momento de transição para a independência, (re) atualizando os seus processos de aprendizagem de diferentes registros em função de necessidades sociais diversas. As ancoragens indexicais dos seus discursos apontam para a complexidade da constituição de seus repertórios heteroglóssicos e para o valor que alguns dos registros desse repertório foram adquirindo ou perdendo ao longo do tempo. Assim, a ideia de aquisição de um capital linguístico envolve a aquisição de múltiplos recursos linguísticos e semióticos que estão distribuídos funcionalmente ao longo do tempo e do espaço e que se associam à aquisição de outros capitais.

3.2.1 *bilinguismo não, já falava muitas línguas*⁴⁸

Embora o registro padrão da língua portuguesa fosse, no período colonial, um recurso escasso que, por isso mesmo, representava um lucro de distinção em Timor-Leste, havia uma variedade de outros recursos linguísticos, nos quais as crianças eram socializadas e cujo valor era muito significativo. Apesar de o sistema colonial ser uma centralidade hegemônica, em paralelo a essa centralidade, a cultura local, as relações de parentesco e os cuidados da família estendida em ambientes predominantemente rurais representavam uma outra centralidade fundamental, na qual havia um outro processo de socialização cultural que incluía o contato com outros registros linguísticos. No excerto abaixo, essas questões aparecem no discurso da professora Ermelinda:

Pesquisador **1** Vamos deixar aí [o gravador], bom professora, então na verdade, uma primeira pergunta é: da onde você veio? aonde você nasceu? eu queria saber o começo aí da... **2** quem é a professora Ermelinda? [risos]

Ermelinda **3** Obrigado pela oportunidade, eu me chamo Ermelinda Ribeiro, nome dado pelos meus pais, mas a vida não é completa vivendo sozinha então casei-me e adquiri um outro nome que é Sousa, então este... meu nome completo é Ermelinda Ribeiro Souza **4** nasci em uma aldeia remota, numa aldeia distante em Soibada e desde infância, desde criança já era bilíngue **5** *bilinguismo não, já*

⁴⁸ Os dados extraídos das entrevistas, que estão nos títulos, aparecem em negrito e em itálico e no corpo da tese apenas em negrito.

falava muitas línguas porque meu pai era de Baiguia e falava, falava makasae, naueti com minha avó, enquanto que minha mãe era de Laclubar e então falava tétum e idate em casa, mas também ouvia a conversa da minha avó e de meu pai

A minha pergunta em **1**, estabelece um enquadramento para o que seguirá ao longo da entrevista. Quando pergunto **quem é a professora Ermelinda**, coloco de antemão que a identidade relevante nessa conversa é a identidade docente. No entanto, no breve resumo que a professora faz da sua trajetória em resposta a essa pergunta, um conjunto de múltiplas identidades são trazidas. A primeira categoria sinalizada por Ermelinda é o seu nome – **eu me chamo Ermelinda Ribeiro**. Bourdieu (2006) afirma que a nomeação é uma forma importante de categorização social, de subjetivação e de regulação jurídica do sujeito. No caso da professora em questão, o destaque dado por ela ao seu nome de batismo em português e ao sobrenome adquirido no casamento é também uma atualização de práticas que modelaram ao longo de séculos as identidades sociais locais e que indexam, de forma significativa, as diversas ordens socioculturais do colonialismo, do catolicismo e das práticas sociais de alianças constituídas através dos rituais envolvidos nos matrimônios.

À identidade social construída por Ermelinda ao fazer referência ao nome de batismo e do seu sobrenome de casada alia-se também uma identidade regional e linguística: **nasci em uma aldeia remota numa aldeia distante em Soibada e desde infância, desde criança já era bilíngue**. Essa identidade regional e linguística, no entanto, é, logo, em seguida, colocada em questão por um realinhamento: **bilíngüismo não, já falava muitas línguas porque meu pai era de de Baiguia e falava, falava makasae, naueti com minha avó, enquanto que minha mãe era de Laclubar e então falava tétum e idate em casa, mas também ouvia a conversa da minha avó e de meu pai**. Nesse enunciado, marcado por uma posicionamento metasociolinguístico (JAFFE, 2009), a professora traz à tona as tensões derivadas de uma ideologia que define línguas como entidades contáveis. Questionando a própria representação de si mesma como “sujeito bilíngue”, ela explicita suas práticas de socialização linguística, que são marcadas pelo contato, não com meramente duas línguas, mas com um rol mais amplo de diferentes línguas, adquiridas ao longo de sua interação com diferentes familiares: com o pai e avó, ela falava makasae e naueti, tétum (terik) e idate com a mãe.

Essa menção ao conhecimento ainda que parcial de diferentes línguas é importante, pois ela descreve o funcionamento complexo das competências linguísticas dos timorenses:

a maior parte dos habitantes de Timor Leste consegue compreender um conjunto de registros muito mais amplo do que aqueles que consegue utilizar efetivamente em suas práticas comunicativas. Esse processo de reconhecimento é relevante também porque afeta o próprio processo de identificação de determinados registros como distintos nos repertórios dos falantes, o que, por sua vez, tem consequências sociais, já que esses registros funcionam em práticas sociais específicas.

Agha (2004) destaca, como já dito, que essa construção social dos registros funciona como uma negociação de fronteiras, dos limites e dos valores que são atribuídos a determinadas formas de fala e que estão em constante mudança. Nesse sentido, volto a frisar, é importante compreender o papel das instituições replicadoras, como a escola, e dos metadiscursos que constituem certos registros como as línguas legítimas, como as políticas linguísticas oficiais, que os tornam emblemáticos de um determinado status social. No caso dos registros de prestígio, o processo de reconhecimento amplo do seu funcionamento e do seu status, aliado a uma regulação restrita do seu acesso através de determinada instituições, contribui para que ele possa se tornar produto altamente valorizado e desejado. Esse é o caso, por exemplo, da relação entre reconhecimento e acesso ao que se entende, no contexto timorense, por “língua portuguesa”. Isso aparece no discurso da professora Ermelinda no trecho abaixo:

Ermelinda 6 e a minha formação estudei no colégio de Imaculada Conceição de Soibada até o ensino... e tirei o ensino básico nessa altura, em mil novecentos e sessenta e seis, cinco, e depois fiquei dois anos sem poder continuar os estudos porque meu pai tem muitos filhos e não tem como garantir os meus estudos então fiquei dois anos... 7 depois obtive uma bolsa, uma bolsa da paróquia para poder continuar os estudos, a minha formação, na Escola de Formação de Professores do Posto Escolar Canto Rezende, terminando o curso em mil novecentos e setenta e dois 8 e a partir dessa altura comecei logo a ensinar... de língua portuguesa, como professora de língua portuguesa

Em 6, Ermelinda menciona sua formação **no colégio de Imaculada Conceição de Soibada**. O nome do colégio e o local mencionados remetem a diversas escalas de espaço-tempo do território de Timor-Leste. Esse colégio foi fundado por uma missão dos jesuítas junto a um colégio masculino no começo do século XX, em Soibada, o que modificou profundamente o local, pois, introduziu novos hábitos culturais naquela região. Mais tarde, Soibada viria a ser o centro também da formação de professores catequistas que atuariam em todo o país, difundindo a religião católica, a língua portuguesa e os modos de vida adquiridos na convivência com os missionários europeus. A nomeação desses lugares na

fala de Ermelinda a identifica como parte de um grupo seletivo que teve acesso à educação no território. Os lugares, por ela mencionados, funcionam como emblemas de uma inserção social específica no âmbito das práticas do colonialismo implementadas no território e do espaço de trocas culturais que esses lugares representaram. Mesmo indicando, em seguida, as dificuldades para a manutenção dos estudos, ela pode se beneficiar da mudança na política colonial de acesso à educação que permitiu a ela, e a várias mulheres, a possibilidade de cursar, no ciclo seguinte, a Escola de Formação de Professores do Posto Escolar Canto Rezende, na cidade de Díli. Assim, essa outra nomeação de um lugar emblemático para a formação docente, ainda no período final do colonialismo português, marca a trajetória de muitos professores: mais do que se constituir em mera nomeação, esse ato indicia também a constituição de uma posição social de classe, que será mantida ao longo das mudanças que ocorreram no território. Em 8, Ermelinda conclui o relato de sua trajetória no âmbito do colonialismo português – **a partir dessa altura comecei logo a ensinar... de língua portuguesa, como professora de língua portuguesa** –, após ter, discursivamente, reafirmado, enfaticamente, sua identidade regional e linguística.

Como afirma Agha (2004), a existência de registros específicos resulta na produção de fronteiras sociais. O uso de registros particulares implica em acessos diferentes a determinadas práticas sociais. Do ponto de vista de Silverstein (1985), a nomeação de lugares indicia posições sociais específicas. O caso de Ermelinda, que foi socializada em diferentes registros locais através do contato com diferentes familiares e depois teve acesso ao registro padrão da língua portuguesa através da escolarização, passando por diversos lugares, é um exemplo de trajetória no contexto pesquisado. Há, no entanto, outras trajetórias no contexto timorense, marcadas por condicionantes similares, mas que levam a outros percursos. A professora Francisca, por exemplo, relata, abaixo, o seu processo de socialização linguística, apontando para uma outra trajetória de acesso a determinados recursos linguísticos:

- | | |
|-------------|---|
| Pesquisador | 1 E a língua materna da professora? |
| Francisca | 2 Sim, a minha língua materna é tétum |
| Pesquisador | 3 É tétum, já aprendeu o tétum desde criança? |
| Francisca | 4 A segunda língua é língua portuguesa |
| Pesquisador | 5 E a língua portuguesa a professora aprendeu em casa ou aprendeu na escola? |
| Francisca | 6 Em casa, os meus pais também sabiam um pouco de português, também falavam português e também aprendia na escola |
| Pesquisador | 7 E os pais da professora eram? |

Francisca	8 Funcionários públicos, meus pais eram funcionários públicos
Pesquisador	9 Funcionários públicos do governo português?
Francisca	10 Sim
Pesquisador	11 E professora lá na região de Letefoho, eles usam o mambae também?
Francisca	12 Sim, ali eles usam mambae
Pesquisador	13 Mas os pais da senhora optaram por...
Francisca	14 O meu pai como é funcionário público, naquela altura já vivia na vila, portanto já não fala... falavam com os familiares e eu quando nasci já falava... só falava tétum e português
Pesquisador	15 E entende mambae?
Francisca	16 Sim eu entendo
Pesquisador	17 Mas para falar é difícil?
Francisca	18 Para falar assim umas palavras eu posso expressar, mas já não assim corretamente

Na sequência de perguntas e respostas, a professora vai construindo o perfil do seu acesso a um determinado capital linguístico. A minha primeira pergunta sobre **a língua materna** em **1** remete ao novo vocábulo que entrou em circulação como forma de denominação das línguas locais, no qual essas passam a ser associadas com determinados grupos de determinadas origens. A sua resposta, de que a sua língua materna é tétum, representa uma forma não marcada de identificar origem ou de identificar uma origem com o espaço urbano de Díli. Por isso a minha insistência ao questionar novamente **É tétum, já aprendeu o tétum desde criança?** A resposta vem com a nomeação de uma segunda língua que é uma marca de distinção: **a segunda língua é a língua portuguesa**. Por essa resposta eu já tinha dimensão de que o processo de aquisição desses dois registros de forma sequencial estava indiciando uma determinada posição social de quem já havia ascendido socialmente ou almejava ascensão social.

Luis Cardoso (2000), em uma breve autobiografia linguística, reflete sobre o seu contato com diversas línguas no Timor português, destacando a opção de sua família pela transmissão apenas do tétum, e não das línguas locais, já que essa língua funcionaria como uma ponte para o acesso à língua portuguesa, uma vez que o tétum era a língua da catequese. No caso específico da professora Francisca, na sequência analisada, isso também é especificado quando eu pergunto se ela havia aprendido a língua portuguesa em casa ou na escola. A entrevista com a professora é uma das últimas que eu havia feito e eu já sabia do caso de outros que haviam aprendido o português, por serem de famílias mistas (pai português e mãe timorense), ou ainda por terem aprendido com os irmãos em casa ou com os pais, mesmo ambos sendo timorenses. No caso específico de Francisca, ela afirma em **6**,

Em casa, os meus pais também sabiam um pouco de português, também falavam português e também aprendia na escola, fatos que indicariam um investimento significativo da família para que os filhos adquirissem essa língua. Na sequência entre 7 e 10, emerge a justificativa que poderia explicar o seu aprendizado precoce da língua portuguesa no ambiente familiar quando ela afirma: **Funcionários públicos, meus pais eram funcionários públicos**. Esse enunciado funciona como um índice da posição dos seus pais no interior do sistema colonial português, ou seja, uma posição alinhada à trajetória daqueles que estavam mais próximos do regime colonial, a qual se vincula ao acesso à educação, aos cargos na administração colonial e à valorização e ao uso da língua portuguesa.

Em 11, eu insiro o tópico da língua falada na região de origem da sua família, **E professora lá na região de Letefoho, eles usam o mambae também?** Ao que segue uma resposta protocolar em 12, **Sim, ali eles usam mambae**, contrariando a minha expectativa de resposta acerca de uma provável socialização nessa língua local. Isso faz com que em 13, eu pergunte novamente sobre a opção de socialização linguística, **Mas os pais da senhora optaram por...** E ela responde em 14: **O meu pai como é funcionário público, naquela altura já vivia na vila, portanto já não fala... falavam com os familiares e eu quando nasci já falava... só falava tétum e português**. Nessa sequência, emerge um contraponto entre o uso de uma determinada língua e a relação com “os familiares”, nesse caso a família estendida, e o uso de uma outra língua, no espaço da família nuclear.

No final da interação, ela reconhece uma determinada competência, ainda que restrita, em mambae, a qual não deixa de reforçar a hierarquia linguística entre a língua portuguesa, o tétum e as línguas locais tal como essa hierarquia se configurou para as famílias que, como a dela, tinham relações fortes com o colonialismo português. Essa hierarquia entre o uso de determinados registros, a participação em determinadas práticas sociais, bem como a construção de uma identidade social distinta a partir da ocupação de um determinado lugar social atualiza práticas de diferenciação, que sempre estiveram presentes no território e que reproduzem divisões sociais anteriores baseadas nas hierarquias tradicionais que se constituíram na articulação entre essas e o regime colonial. Mas a apropriação dos recursos disponibilizados pelo colonizador envolve também um processo

de aquisição estratégica de recursos como forma de construção de um lugar social, o que será abordado no próximo item.

3.2.2 falar português era mais um meio para poder para poder obter algo do colonizador

A professora Ana, ao relatar resumidamente a sua história de vida, em resposta a minha pergunta sobre onde ela havia nascido e que línguas havia aprendido na infância, descreve o processo de contato com a língua portuguesa na escola, o que teria levado ao seu interesse pela profissão docente que ocupa, tal qual apareceu no relato da professora Ermelinda. Mas a fala de Ana é atravessada por uma narração que indexa uma outra escala temporal e que aponta para a existência e o funcionamento de relações de negociação entre colonizados e colonizadores no passado. Esse fato influencia o evento narrado, o qual está sendo atualizado no evento da narração:

Ana 1 Sou Ana Bastos, nasci em Maliana no dia 25 de março de 1964 e comecei a frequentar na escola infantil em... quando tinha quatro anos, durante um ano frequentei... na escola infantil de Maliana 2 e depois disso em 1969 frequentei no primeiro ano da escola primária... que naquele momento é ABC, ABC primeira segunda terça e quarta classe tirei quarta classe em 1975 3 e depois disso quando era pequenina gostaria muito de tirar licenciatura em língua portuguesa, em português, desejava muito mas... 4 e depois naquele momento o administrador Victor Santa prometeu ao meu pai, porque o meu pai era um funcionário público da... de português antigamente antes da guerra da segunda guerra mundial, era guarda fio em Fatululik, Suai, um subdistrito isolado... 5 e depois disso, durante a invasão quando os japoneses fizeram invasão, o meu pai conseguiu salvar um dos chefes de posto de Suai, conseguiu salvá-lo e refugiaram para o distrito Ainaro, segundo a história do meu pai, era assim 6 depois disso, depois da chegada dos portugueses, o meu pai ocupou como um chefe do posto interino em Fatululik, então o meu pai conseguiu fazer também paz entre duas fronteiras... Indonésia 7 porque o meu... a minha aldeia situa-se perto da Indonésia, fronteira, conseguiu fazer paz aí entre duas comunidades, 8 então o administrador Victor Santa prometeu ao meu pai como congratulação... recebeu então muitas medalhas para... os portugueses prometeu para que... um dos seus filhos, sim, vai ter uma bolsa de estudos em Portugal... 9 então aí nós temos oito pessoas oito oito... tenho sete irmãos somos oito irmãos na minha família o meu pai e os meus irmãos mais velhos escolheram que eu vou que “Oh Ana tu vais ter bolsa de estudos em Portugal”

Em sua narrativa, a professora Ana Bastos relata o lugar onde nasceu e em resposta a minha pergunta sobre as línguas que havia aprendido - tendo em vista a centralidade da língua portuguesa na nossa interação e no objeto da minha investigação - ela passa a relatar o seu processo de escolarização, no qual está implícito o aprendizado da língua portuguesa. Isso é explicitado em 3, quando ela correlaciona os seus estudos de infância com o interesse

em tirar a licenciatura em língua portuguesa: **quando era pequenina gostaria muito de tirar licenciatura em língua portuguesa, em português, desejava muito mas...** Ao reportar esse desejo, ela constrói a língua portuguesa como um fio narrativo que articula a sua trajetória: ser professora de português, na atualidade, em Timor é fruto de um processo longo de gestação de projetos que se inicia na sua infância, de acordo com a sua narrativa. Mas a vinculação com a língua portuguesa como objeto não remete apenas à ordem sociocultural do período final do colonialismo português, ela remete também a ordens socioculturais cujos enraizamentos são mais profundos.

E é por isso que há um salto, em termos de escala, na narrativa encaixada no evento narrado e no evento da narração, iniciada em **4** e desenvolvida até **8**, o que remete a um conjunto de ações que são anteriores ao seu nascimento, mas que são indiretamente constitutivas do seu processo de construção identitária. Nas histórias ouvidas de seu pai, na qual figura pela reiteração o simbolismo de uma promessa, percebe-se os timorenses posicionados numa relação de negociação com os portugueses e de oposição com os ocupantes japoneses⁴⁹. No caso do primeiro posicionamento, essa constituição se dá através do recurso narrativo de apresentação da ideia de promessa apresentada em **4 – o administrador Victor Santa prometeu ao meu pai –**, e reiterada em **8, então o administrador Victor Santa prometeu ao meu pai como congratulação...**, o que reporta a uma relação de negociação na relação entre timorenses e portugueses. O pai da professora Ana Bastos, na sua trajetória de relações com a administração portuguesa do território de Timor, defendeu Timor dos japoneses, salvou um chefe de posto, tornou-se, mais tarde, chefe interino e fez um acordo de paz em uma fronteira com a Indonésia, o que o colocou em uma posição de mediador entre os interesses estrangeiros coloniais e os interesses das populações locais. O reconhecimento dos serviços prestados é marcado pelo recebimento de medalhas, que potencialmente são emblemas de distinção e estabelece um relação de promessa referente a uma bolsa de estudos em Portugal, que potencialmente é um instrumento de manutenção dessa posição para os seus descendentes. A trajetória de Ana

⁴⁹ Em 1942, o Japão alegando autodefesa ocupou o território de Timor-Leste, mesmo tendo em vista a neutralidade portuguesa na Segunda Guerra Mundial. Naquele momento, existiam tropas australianas e holandesas que haviam preventivamente ocupado o território. Em função disso, Timor-Leste foi um dos palcos da guerra e só viria a ser desocupado com a vitória dos Aliados. Maiores informações sobre essa questão podem ser encontradas em: <http://timor2guerramundial.net/bibliografia-e-fontes/>, onde está disponível a indicação de um conjunto de fontes sobre o tópico.

Bastos como professora de língua portuguesa, na sua narrativa, começa com a decisão familiar que a define como destinatária dessa bolsa de estudos quando, em um gesto de ventriloquação, ela traz a voz dos seus familiares que projetam nela uma determinada identidade: **“Oh Ana tu vais ter bolsa de estudos em Portugal”**.

A história da professora Ana indicia um processo de construção de uma identidade lusofalante que funciona, como já dito, na mediação de interesses entre colonizadores e colonizados, o que garante uma posição social distintiva. Nesse sentido, a aquisição de alguma competência em língua portuguesa como um capital distintivo se estabelece numa relação de reciprocidade com relação aos colonizadores. A sua voz nessa estância não indica um posicionamento que aponte para uma relação conflitiva com os colonizadores, ao menos, não nas situações de contato entre timorenses e portugueses no período da Segunda Guerra e do pós-guerra. Mas dada a faceta conhecida da violência colonial, no meu diálogo com a professora Ermelinda, eu perguntei a ela se a aquisição de um repertório em língua portuguesa não era uma imposição do colonizador:

Pesquisador **1** E professora voltando a questão das línguas... você acha que no período português a relação com essa questão da língua... não tinha essa questão da imposição

Ermelinda **2** Imposição... quer dizer as pessoas... os que sabiam falar português... era mais um meio para poder, para poder obter algo do colonizador, para poder obter, para poder obter uma oportunidade de trabalho, uma oportunidade de bolsa, bolsa de estudos para os filhos e mais assim nesse sentido **3** e até mil novecentos e sessenta e tal havia poucas escolas no país, o liceu também foi construído em mil novecentos e cinquenta e tal e a escola Canto Rezende, a escola Canto Rezende que era para formação de professores funcionou pela primeira vez em mil novecentos e sessenta e seis, se não me engano, a escola técnica foi a última, o edifício em que estamos, foi a última a ser construída **4** essas escolas, a escola técnica e o liceu eram destinadas mais para os filhos de portugueses que estavam a trabalhar no país e era muito reduzido o numero de timorenses que estudavam nessas escolas porque a situação financeira também não ajudava e havia poucas vagas e essas poucas vagas eram mais dirigidas aos filhos dos portugueses que estavam acá **5** e a escola Canto Rezende que acumulava mais estudantes timorenses porque os filhos dos portugueses não queriam ser professores... não é então (uma imposição) segundo o meu o meu ver

Se a perspectiva da professora Ana é marcada por uma estância afetiva que apresenta aspectos das relações de reciprocidade entre portugueses e timorenses em um período que remete a uma temporalidade mais longa do colonialismo português, a narrativa da professora Ermelinda é marcada por uma estância epistêmica que remete ao período final da colonização portuguesa, centrando-se, de forma reflexiva, acerca do posicionamento dos timorenses em relação a esse colonialismo e às suas práticas. Ao

responder a minha pergunta em **1** sobre a imposição ou não da língua portuguesa no contexto de Timor, a professora estabelece um posicionamento de autoridade que aponta para a aquisição dessa língua, não como uma imposição, mas como mediadora de um interesse. Aquilo que fica implícito na fala da professora Ana acerca dos interesses em relação a aprendizagem dessa língua fica explícito no caso da professora Ermelinda em **2**: **os que sabiam falar português... era mais um meio para poder, para poder obter algo do colonizador, para poder obter, para poder obter uma oportunidade de trabalho, uma oportunidade de bolsa, bolsa de estudos para os filhos.** A “língua” nessa estância de Ermelinda é um recurso social à disposição daqueles que estão em uma situação colonial para conquistar uma ascensão social. Tendo em vista as práticas regulatórias do regime colonial em relação ao meio – no caso a língua portuguesa, que dá acesso a educação, combinada com práticas próprias de regulação do sistema educacional, o qual dá acesso a determinados postos de trabalho –, percebe-se que elas apontam para a formação de professores como uma das única oportunidade oferecida, nesse sistema, de ascensão social, como a professora indicia em **5**: **e a escola Canto Rezende que acumulava mais estudantes timorenses porque os filhos dos portugueses não queriam ser professores... não é então (uma imposição) segundo o meu o meu ver.** A fala de Ermelinda aponta para um modelo de relações interessadas que os timorenses estabeleceram com os portugueses nesse sistema colonial. Esse modelo será reproduzido também nas relações que aqueles estabelecerão ao longo da ocupação indonésia, a partir de 1975, como se pode perceber no item a seguir.

3.2.3 então resolvi entrar naquele curso para poder obter aquela bolsa e pronto

A ocupação do território timorense pela Indonésia provocou mudanças profundas na organização social de Timor. A guerra aberta dos primeiros anos que provocou o genocídio de um terço da população do território e deslocou populações de aldeias inteiras transformou, de forma significativa, os processos de construção identitária em curso no território em função da imposição de um novo regime social e político. O então território do Timor português passa a ser a província de Timor Timur, no qual passa a valer os interesses da nação indonésia, o seu sistema jurídico, os seus interesses políticos e econômicos, bem como o seu sistema educacional. (GUNN, 2007). A língua portuguesa

que até então detinha o monopólio da legitimidade no que se refere aos espaços educacionais, regulando o acesso a outros bens sociais, é proibida em 1981 (KÖSTER, 2004) e a língua que passa a ocupar esse lugar é a língua indonésia. O indonésio, fruto de um processo de standardização da língua franca das ilhas do arquipélago conhecida como “malaio”, passa a ser a língua da educação e das instituições burocráticas, tornando-se, ao longo da ocupação, mais um dos recursos sociais ao qual os timorenses têm acesso e que representa, nessa ordem sociocultural, um meio de ascensão. A professora Ana, ao relatar o momento de transição entre a dominação colonial portuguesa e a ocupação indonésia, descreve como o acesso a essa língua passa a regular as possibilidades de estudo e de trabalho:

Ana (...) **1** em setenta e oito, então em setenta e oito, quando cheguei para Maliana não consegui frequentar diretamente na escola pré-secundária naquele momento... era designada por SMP... não consegui porque era... assim não sabia falar língua malaia **2** depois eu já tinha 14 a 15 anos... então o meu pai também já faleceu naquele momento... éramos uma família que defendemos a independência, o nosso terreno que antigamente... era... o nosso terreno... arrozal... mercado Maliana... também as tropas indonésias já ocuparam **3** então nós ficamos... vivíamos numa situação... mais ou menos miseráveis... porque meu pai também não recebeu salário de Portugal, então tudo ficou assim... **4** e os meus dois irmãos já trabalhavam... escolhi quando terminei a escola pré-secundária qual curso que me ofereceu mais trabalho... para obter salário **5** então na família... os meus pais... a minha mãe “tu tens que frequentar um curso superior para ser licenciada porque és mais inteligente dos... entre todos os irmãos” “não, então pronto, não, mãe tenho que frequentar curso de formação dos professores, SPG, Escola Pendidigkan Guru” curso de formação professores de três anos

Nesse excerto, a professora reporta a ocupação e a separação da família, a qual só reencontra em 1978. As privações sofridas no período da guerra têm como consequência o que ela reporta em **1** acerca da impossibilidade da continuidade dos estudos no nível pré-secundário, em função da falta de conhecimento do meio de instrução: **não consegui porque era assim não sabia falar língua malaia**. A construção da sua estância é marcada pelo sentimento de privação que se desdobra em **2**, quando relata a perda de recursos econômicos, como o arrozal e um mercado, o que leva a sua conclusão em **3**: **vivíamos numa situação... mais ou menos miseráveis...** A falta de acesso à língua malaia, que impede o acesso à educação, é um índice de todo um processo de mudança social, no qual ocorre, não apenas a mudança de valor de recursos culturais adquiridos no processo da colonização portuguesa, que deixam de ser emblemas de distinção, mas também a

usurpação de recursos econômicos que foram conquistados durante esse período. A miséria provocada pela ocupação é não apenas econômica, mas também cultural.

A narrativa de privações, no entanto, é contraposta a uma narrativa de reversão dessas privações nessa nova situação, em um processo de readaptação às novas condições. Em 4, a professora Ana descreve como se dá esse processo – **escolhi quando terminei a escola pré-secundária qual curso que me ofereceu mais trabalho...** –, o qual é vinculada também a decisões familiares em 5: **“tu tens que frequentar um curso superior para ser licenciada porque és mais inteligente dos... entre todos os irmãos” “não, então pronto, não, mãe tenho que frequentar curso de formação dos professores, SPG, Escola Pendidigkan Guru”**. A voz familiar que a professora Ana ventriloqua aqui, tal qual a voz que apareceu no outro trecho de sua narrativa, marca uma posição social de classe, na qual o processo de distinção social se dá pelo acesso à educação, o que só ocorre por meio da língua instituída como legítima na nova ordem sociocultural que é imposta em Timor-Leste. A apropriação da professora Ana da língua malaia, tal qual na apropriação da língua portuguesa que é objeto de reflexão da professora Ermelinda, dá-se em função dos interesses econômicos e sociais que estão vinculados à posição social. A sua narrativa mostra o processo de adaptação cultural à nova situação de dominação que se dá pela apropriação dos recursos que o próprio dominador disponibiliza. Mas, se por um lado, essa apropriação é feita de uma forma ativa como forma de construção de uma inserção social nesse regime, todos os professores que entrevistei estiveram envolvidos em diferentes graus com a resistência à ocupação indonésia. A professora Ana, tal como outros professores, em função da trajetória de sua família, posicionava-se a favor da independência, como ela mesmo afirma, explicitamente, nesse posicionamento: **éramos uma família que defendemos a independência**. Ou seja, mesmo construindo uma forma de inserção no regime indonésio, os timorenses encontravam diversas formas de construção de resistência à ocupação. A construção dessa posição implicava na construção de um repertório identitário ativados em diferentes situações.

O professor Orlando, na mesma linha da Professora Ana, aponta para a decisão prática que envolveu a escolha da profissão docente no contexto da luta política no território. Ao ser interrogado por mim sobre as condições que o levaram a se tornar professor, ele narra a posição em que se encontrava durante a ocupação:

Pesquisador 1 (...) depois o senhor foi fazer o curso de formação de professores... porque que o senhor foi fazer o curso de formação de professores? como é que foi essa decisão?

Orlando 2 É assim eu na altura eu era adepto de um partido, o maior partido, a FRETILIN e temos que ir para o mato, resistência... 3 depois fui capturado, e quando cheguei não tinha outra hipótese a não ser, porque na altura eu não tinha possibilidades financeiras, para financiamento outras escolas, então né, como aquela escola dava uma bolsa não era muito mas na altura eram 25000 que... que equivale agora a dois dólares e tal, mas na altura o dinheiro tinha aquele peso 4 e então como eu os meus pais já não tinham nada para me sustentar, então resolvi entrar naquele curso para poder obter aquela bolsa e pronto

Nas perguntas feitas em 1, em função de meu eixo de interesse inicial de pesquisa, procuro saber as razões pelas quais Orlando veio a se tornar professor no contexto da ocupação indonésia. Em resposta a essas perguntas, a narrativa de Orlando aponta para a contingência dessa decisão, a qual, no entanto é regulada por mecanismos similares aos do colonialismo português. Tornar-se professor ocorre em função de uma necessidade econômica que está vinculada também à necessidade de construção de um espaço social em uma nova conjuntura. A opção de se tornar professor é aquela que está disponível nesse regime. O seu posicionamento é construído através de marcações que demonstram os processos de regulação das suas escolhas descritas em 2, 3 e 4. Em 2, quando ele afirma **É assim eu na altura eu era adepto de um partido, o maior partido, a Fretilin e temos que ir para o mato**, Orlando ressalta que ser adepto de um partido, no caso, o maior partido à época, tem, como consequência, “ir para o mato” na luta pela resistência. A ocupação desse lugar social, no entanto, implica na possibilidade de ser capturado e de ter de reorganizar a vida a partir dessa nova posição, o que ele explicita quando afirma: **depois fui capturado, e quando cheguei não tinha outra hipótese a não ser...** Esse professor reitera, nas afirmações seguintes, outros mecanismos de regulação do seu lugar social: a escassez de recursos econômicos e as condições familiares que o levam a opção por ser professor. Mas tal qual na história de Ana, apesar dessa novas regimentações sociais, Orlando encontra formas de resistir, criando uma nova identidade social através dos mecanismos cedidos pelos próprios dominadores, tornando-se, assim, professor na educação básica ensinando em indonésio, mas ao mesmo tempo construindo uma identidade de resistência:

Pesquisador 1 E daí o senhor se afastou da política... daí... ou não o senhor continuou envolvido nas atividades

Orlando 2 É claro que eu continuava sempre a envolver na política mas clandestinamente porque se os indonésios, os militares, soubessem capturavam e até matavam as pessoas

A identidade de professor e funcionário público, no regime indonésio, e de militante, nas atividades clandestinas, no entanto, não eram as únicas disponíveis. Ao longo da luta contra a ocupação emerge um conjunto de possibilidades de formas de se posicionar no regime imposto pela indonésia, através de diferentes práticas sociais e linguísticas que serviam para marcar identidades sociais específicas. É por essa razão que nesse período, por exemplo, os usos da língua portuguesa nas atividades de resistência, ou ainda na igreja, passam a ser também emblemas de distinção social nas narrativas desses professores, o que analisarei no próximo item.

3.2.4 nós só contatamos em língua portuguesa para nos diferenciar do indonésio

A ocupação indonésia fez com que os timorenses passassem a dar destaque a um conjunto de marcadores sociais de diferença que, em seu conjunto, demarcavam a sua distinção em relação aos indonésios. Um desses marcadores, por exemplo, era a religião, tendo em vista que os timorenses eram em sua maioria católicos e os indonésios, em sua maioria, mulçumanos. Embora o catolicismo não fosse nem de longe a religião predominante no território, no período final do colonialismo português, uma vez que apenas em torno de 30% da população se declarava católica, esse percentual sobe para mais de 90% durante o período da ocupação indonésia (CASTRO, 2012). Entre outras razões, isso ocorre, em parte, porque a escolha de uma religião era obrigatória no Estado indonésio, mas também devido ao papel da Igreja Católica como instituição agregadora de práticas de resistência à ocupação, dentre as quais incluía-se o uso e o ensino de língua portuguesa, o qual remete ao funcionamento histórico de práticas culturais construídas no período do colonialismo português e que permaneciam durante a ocupação indonésia com outros significados:

Pesquisador 1 E aí professora, depois do período da ocupação como é que você fez para manter a língua portuguesa? para continuar falando a língua portuguesa? você continuou utilizando a língua portuguesa?

Ermelinda 2 Sim, continuei porque eu também para obter essa formação nessa língua, trabalhei imenso, não é só trabalhar, no sentido de trabalho, mas no sentido de financiar, o meu pai também teve que pagar muita coisas, 3 mas também eu achei que esforcei-me muito para aprender essa língua assim... então a

maneira de conservar essa língua... eu escrevia e lia sempre em língua portuguesa **4** e na minha igreja paroquial de Motael havia desde aquele tempo até a data, e nunca um indonésio conseguiu tirar... era a missa em português, a missa dominical das oito horas, nem um indonésio conseguiu tirar, embora tivesse fechado a escola do externato São José, proibido a utilização da língua portuguesa em todos os locais mas ninguém mexia nessa missa da igreja de Motael, **5** nós continuamos clandestinamente a mandar a Cruzada Eucarística, aquele livrinho pequenino para a família cristã, Capricho que são romances, e entre colegas nós só contatamos em língua portuguesa para nos diferenciar do indonésio

As minhas perguntas em **1**, que apontam para as práticas de uso da língua portuguesa no período da ocupação, levam a professora Ermelinda à construção de uma narrativa na qual ela atribui um valor econômico, social e identitário para essa língua, descrevendo algumas das práticas linguísticas nas quais ela estava em uso. Na construção em **2** – **trabalhei imenso, não é só trabalhar, no sentido de trabalho, mas no sentido de financiar, o meu pai também teve que pagar muita coisas** –, a professora constrói a língua portuguesa como um recurso econômico adquirido em troca do seu trabalho e do trabalho do seu pai. Em **3**, ela descreve a os mecanismos empregados para conservar esse valor adquirido: **então a maneira de conservar essa língua... eu escrevia e lia sempre em língua portuguesa**. Em **4**, Ermelinda narra o valor social que essa língua adquiriu no cenário específico da igreja de Motael, como forma de demonstração de um identidade específica que indexa o funcionamento de uma resistência social ao regime de ocupação da Indonésia. Dessa forma, as práticas de leitura e comunicação, relatadas em **5**, funcionam como índices de um posicionamento político a levam a fechar este relato afirmando **nós só contatamos em língua portuguesa para nos diferenciar do indonésio**.

Os usos da língua portuguesa, na ordem sociocultural indonésia, funcionavam como índices de uma forma de oposição política e de construção de uma identidade social timorense específica em relação ao ocupante estrangeiro. As práticas linguísticas, nesse sentido, entram em um um jogo de oposições entre timorenses e indonésios, embora houvessem um conjunto de distinções e de marcas sociais que os diferiam. Mas a especificidade da língua portuguesa, como categoria de marcação identitária ativada nas práticas sociais como forma de distinção em relação aos indonésios, tinha também um outro papel: o de marcação de diferenças sociais internas entre os próprios timorenses.

Na entrevista que fiz com a professora Rosa, enquanto conversávamos acerca dos usos da língua indonésia em Timor, na atualidade, a professora remete à temporalidade da

ocupação e relata que, mesmo quando estava na prisão, ela continuou utilizando a língua portuguesa como forma de marcar a sua identidade e o seu posicionamento político em relação aos ocupantes de seu país. Eu perguntei a ela, então, sobre o que aconteceu durante período em que ficou presa. Em resposta a essa pergunta, tal como na fala da professora Ermelinda, ela aborda o seu processo de construção identitária por meio do uso dessa língua, em termos de oposição em relação aos indonésios, mas também relata o fato de que, durante a ocupação, eram construídas diferenças entre os próprios timorenses, fazendo com que o uso, ou não, da língua portuguesa remetesse a determinados posicionamentos políticos:

Pesquisador 1 A professora chegou a ficar presa? Quanto tempo?

Rosa 2 Foi... não sei quantos meses... seis meses eu acho, mas a bem dizer a minha vida era uma prisão, eu também... a minha vida era uma prisão... eu não quero falar... mas eu falava, meus filhos iam para lá, nós falávamos em português, 3 até esse minha filha era pequenininha tinha o que...onze anos chorava ali... falava, nunca nos disseram nada, nunca nos mataram o nosso problema era a política 4 quer dizer, mas... há muito dizem... nós não podíamos falar português “nonsense” indonésio diz, inglês diz, “nonsense”, se fôssemos juntos naquela altura as pessoas não iam matar nos a todos 5 eu às vezes fico a pensar assim sabe, às vezes quando fico assim a pensar para trás, eu tinha músicas eu tinha fados em casa, eu tinha muitas coisas sabe, o que eu queria ter...aquele sabor de Portugal, eu fechava... eu ouvia o fado, fechava tudo a minha cabeça cobria-me para poder estar mesmo em Portugal, apesar de não ter estado ali e depois quando abro... eu digo assim para o meu marido se amanhã eu acordasse se as pessoas dissessem “Bom dia”, eu ficaria muito contente, eu dizia assim para o meu marido, sabe porque, porque todas as manhãs tenho que encontrar pessoas que dizem “Selamat Pagi” 6 é porque nós não, nós não éramos também... porque aquela coisa as pessoas que já estavam... há pessoas que já estavam... há outras pessoas que assim como nós, uma mínima parte... e outras aqui no meio... que para aqui é bom para mim é bom [Apontando para a mesa] 7 não conseguimos preservar a língua, pois se toda gente tivesse a consciência de que essa língua nós adquirimos e que não, ninguém nos deu assim, como esta lapiseira, por exemplo, nós adquirimos com o nosso esforço e a língua quem sabe... uma língua é rica, sabe, se toda gente tivesse isso na cabeça... nós... as pessoas não deixavam de falar português para falar o indonésio (...)

A narração da professora começa relatando o uso da língua portuguesa no contexto da prisão, que funcionava como uma forma de afirmação identitária – **a minha vida era uma prisão... eu não quero falar... mas eu falava, meus filhos iam para lá, nós falávamos em português** –. No entanto, ela também afirma, paradoxalmente, em 3 que para os indonésios o problema não era falar a língua portuguesa: **nunca nos disseram nada, nunca nos mataram o nosso problema era a política**. Essa diferenciação que afirma e nega é reproduzida em 4 e 5. Quando a professora afirma em 4, **nós não podíamos**

falar português “nonsense” indonésio diz, inglês diz “nonsense”, se fôssemos juntos naquela altura as pessoas não iam matar nos a todos, ela assume uma estância epistêmica que representa um posicionamento crítico em relação à proibição da língua portuguesa, qualificando essa proibição como “nonsense” e reafirmando a ideia de que a diferença dos timorenses em relação aos indonésios era política. Por outro lado, em 5, Rosa aponta para a relação identitária estabelecida com a língua portuguesa marcada pelo fado como um ícone dessa relação: **eu tinha músicas eu tinha fados em casa, eu tinha muitas coisas sabe, o que eu queria ter...aquele sabor de Portugal**. Essa relação é projetada na forma como ela opõe, em seguida, “**Bom Dia**” e “**Selamat Pagi**”, na qual ela constrói os usos linguísticos como índices de situações políticas distintas. A língua portuguesa aparece vinculada ao familiar, ao doméstico e a uma situação política tranquila, enquanto que a língua indonésia é vinculada à prisão, ao estrangeiro e a uma situação política de exceção.

Mas para além desses processos de construção de diferença e identidade em relação aos indonésios, há um processo de construção de diferenças internas entre os próprios timorenses, quando a professora afirma: **é porque nós não, nós não éramos também... porque aquela coisa as pessoas que já estavam... há pessoas que já estavam... há outras pessoas que assim como nós, uma mínima parte... e outras aqui no meio... que para aqui é bom, para mim é bom**. A professora nesse momento apontando para a mesa na qual estávamos sentados, constrói de forma multimodal, uma diferenciação que remete aos posicionamentos internos dos timorenses em relação aos ocupantes indonésios, ela demarca na mesa três grupos diferentes. Ela começa com uma fala marcada pela autocensura, indicando uma região na mesa, **porque aquela coisa as pessoas que já estavam... há pessoas que já estavam...** que indicia aquelas pessoas que adotaram uma postura favorável a ocupação indonésia. Em seguida ela, apontando para outra parte da mesa, ela afirma **há outras pessoas que assim como nós, uma mínima parte...**, que eram aquelas pessoas que como ela, participavam ativamente das atividades de resistência. E por fim, ela aponta para outra parte da mesa descrevendo um outro grupo de timorenses **e outras aqui no meio... que para aqui é bom, para mim é bom**, ou seja, aquelas que embora não se alinhando politicamente aos indonésios, também não se posicionavam de forma contrária à ocupação. A sua conclusão em 7 reafirma essas diferenças vinculando-as a diferentes atitudes em relação a língua portuguesa e a língua indonésia, em uma projeção fractal

(IRVINE & GAL, 2000) das diferenças políticas em diferenças de uso linguístico. Nesse caso específico, o problema para a professora não eram aqueles que abertamente se posicionavam a favor da ocupação, mas aqueles que, não participando ativamente das atividades de resistência, usavam a língua indonésia e não valorizavam a língua portuguesa como um recurso econômico e social adquirido, ao fazer isso colaboravam indiretamente com a ocupação. A oposição entre doméstico e estrangeiro, construída em torno da língua portuguesa e do indonésio, que é projetada no processo de diferenciação em relação aos ocupantes, se transforma em uma oposição entre resistência e leniência em relação à ocupação quando se trata dos timorenses. Na sua fala em 7, quando a professora afirma **se toda gente tivesse isso na cabeça... nós... as pessoas não deixavam de falar português para falar o indonésio**, ela demarca essa diferença de forma clara. Embora ao longo da sua argumentação, ela estivesse utilizando um **nós** inclusivo que incluía todos os timorenses, ao final ela hesita e opta por uma distinção marcada em **“as pessoas”**. Essa distinção de afirmar a diferença entre o **nós**, que representa aqueles que resistiram à ocupação, e **“as pessoas”** que deixavam de falar português para falar indonésio e que não tinha uma postura ativa de resistência. Essa dinâmica de relações entre timorenses e estrangeiros e entre timorenses e timorenses, que constitui as trajetórias desses professores, passou por um processo de transformação significativa a partir de 1999 com a possibilidade de independência que se abriu e com a chegada de diversos “outros” no contexto timorense, pois, colocou em cena mais uma língua, o inglês, como fator de construção identitária, seja em processos de identificação ou de (des) identificação cultural.

3.2.5 primeiramente só português, então uns colegas vieram pedir para ensinar inglês

O período final da ocupação indonésia em Timor-Leste foi marcado por um conjunto de fatores econômicos, políticos e sociais no contexto indonésio e global que contribuíram para uma estruturação mais efetiva das lutas políticas em curso no território timorense. Tais fatores levaram a um plebiscito e ao período transitório sob administração de uma missão da ONU, o qual levaria o país à independência. Nesse processo, muitas diferenças foram realinhadas em torno de um projeto comum à favor da independência. Isso se deu no âmbito do processo de consolidação do Conselho Nacional da Resistência Maubere, formado em 1988, que agregava diversos grupos pró-independência e que mais

tarde se transformou no Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT), formado em abril de 1998, o qual elegeu Xanana Gusmão como líder da resistência e presidente do CNRT.

Esse momento de mudanças para os professores entrevistados é muito significativo em termos de mudanças sociais. Muitos deles, com famílias estabelecidas, estavam trabalhando como professores ou como funcionários do governo indonésio, ao mesmo tempo em que estavam inseridos na dinâmica de resistência à ocupação, durante um período em que emergiam tensões sociais em torno das ações violentas de alguns setores militares indonésios. Nas entrevistas realizadas, um dos eixos das minhas interrogações era acerca desse período de transição, no qual são transformadas, de forma decisiva, as estruturas de organização social do território com a violência dos militares indonésios no seu processo de retirada, com os enormes processos de deslocamento de populações e com a necessidade de reorganização do atendimento básico de água e alimentação que contribuem para a criação de uma situação em que se reestrutura um conjunto de relações que serão determinantes na constituição da ordem sociocultural do período pós-independência. O relato da professora Ermelinda sobre o que ela estava fazendo naquele momento aponta para ações no setor de educação e, particularmente, no ensino de língua que se relacionam ao projeto político de construção de um país que se iniciava naquele momento:

Pesquisador **1** E depois no período da Independência você voltou a dar aula, o que você foi fazer?

Ermelinda **2** Assim que o Partido Independentista ganhou com as eleições de noventa e nove houve aquela destruição total de setembro, então refugiei-me para Atambua um mês e regressei a Díli no dia 9 de outubro, **3** naquele período ainda havia inclinação dos jovens para manifestações, demonstrações, então o Bispo de Baucau fez um apelo para que fossem dados cursos aos estudantes, **4** então eu era responsável da liturgia da paróquia de Motael, e continuo a ser, fui com uma madre carmelita em um carro emprestado de não sei de quem a todas as escolas de paróquia, a paróquia própria não tem escola... todas as escolas primárias existentes na área da paróquia, **5** fui pedir aos professores que estavam aí próximos da escola que pudessem reabrir as escolas, então os professores que estavam aí reabriram as escolas com as condições mínimas não tinham nem livros, nem nada transmitiam aquilo que sabiam para os estudantes com músicas com jogos etc **6** e então eu própria juntei outros colegas, vinte e um colegas professores e nós abrimos um curso para jovens, curso de língua portuguesa primeiramente na escola primária de Farol, mas como fui as escolas pedir para que abrissem as escolas, **7** então a escola de Farol resolveu também abrir a escola, então passei uma colega como diretora dessa escola e eu vim dar aulas nas ruínas do liceu, 2000 estudantes, **8** primeiramente só português, então uns colegas vieram pedir para ensinar inglês, então nós acumulamos aí estudantes jovens nas

ruínas, aquilo não tinha nada, os estudantes ficavam em pé, sentados no chão e os professores em pé para ensinar não tinha nada mesmo, **9** só em novembro australianos que estavam aqui conseguiram algumas ajudas para nós, como material escolar para os estudantes, eram cadernos velhos e lapiseiras e lápis e para os professores traziam bolacha, leite, para (risos) para sobreviver durante esse tempo, **10** mas isso durou até janeiro ou fevereiro de 2000 porque aquilo começou logo em 1999, e então o Ministério da Educação começou a recrutar professores tivemos um curso de reciclagem, só a nível dos professores que estavam aqui dos professores timorenses com o Padre Filomeno Jacob, que era na altura Ministro da Educação **11** e aí começamos, dispersamos para as escolas, então o curso fechou-se porque o liceu queria também reabrir as aulas, sem dar certificado a ninguém, sem pagar nenhum professor, até porque não tinha nada para pagar, estavam muito animados porque cada um queria dar uma contribuição para sua terra, **12** depois daquele curso de reciclagem do Ministério da Educação fomos recrutados para a escola do colégio Paulo VI e então estivemos ali a ensinar uns meses, **13** então abriu-se um curso de reciclagem também com os professores da escola do ensino superior de Setúbal, e aí foi um curso de reciclagem mais formal para os professores, e daí que começaram a reabrir essas escolas a reabilitar etc. etc.

No início da sua narrativa, marcada em **2** e **3**, a professora reconstitui o contexto social do período de transição, a situação pós desocupação, a preocupação com os jovens e potenciais manifestações, passando a relatar como, por meio de sua atuação na igreja, ela passou a trabalhar no sentido de reativar as escolas e iniciar o ensino da língua portuguesa, descritas em **5**, **6** e **7**. O início da narrativa é marcado pela construção de uma personalidade que aponta para uma agência nesse contexto: em **4**, **então eu era responsável da liturgia da paróquia de Motael**, em **5**, **fui pedir aos professores que estavam aí próximos da escola que pudessem reabrir as escolas**, em **6**, e **então eu própria juntei outros colegas, vinte e um colegas professores e nós abrimos um curso para jovens** e em **7**, **então a escola de Farol resolveu também abrir a escola, então passei uma colega como diretora dessa escola e eu vim dar aulas nas ruínas do liceu**. Essa sequência de ações engajadas reproduz um conjunto de iniciativas tomadas localmente em relação à situação de emergência que se instaura no período posterior ao plebiscito. O engajamento da professora Ermelinda deve ser aqui entendido como o de um grupo de professores que, nesse momento, se envolve na educação como parte de um processo de envolvimento nas transformações sociais que estavam em curso no território.

Mas essas iniciativas, logo depois, são reestruturadas em torno de um conjunto de novas demandas e negociações que emergem nesse novo contexto, a partir das relações que se estabelecem com as ações de cooperação que passam a se instalar no território. O relato da professora, em **8**, marca a emergência de um novo repertório de práticas heteroglóssicas

em língua inglesa que levam à demanda de oferecimento de aulas dessa língua. A presença militar da Austrália reportada em **9**, em conjunto com a emergência de ações institucionais locais como ela reporta em **10, 11, 12**, e é concluída em **13** com a formação realizada com professores portugueses, registra a emergência de uma nova dinâmica institucional à qual os professores passaram a estar submetidos. Nessa nova dinâmica, novos atores locais e internacionais passam a determinar como devem ser as suas práticas educativas. As novas formas de regulação da profissão docente que começam a emergir descritas em **10 – e então o Ministério da Educação começou a recrutar professores tivemos um curso de reciclagem – e 13 – então abriu-se um curso de reciclagem também com os professores da escola do ensino superior de Setúbal** – representam a emergência de novos complexos ideológicos sobre o papel do professor e da educação no contexto timorense. Apesar dessa mudança, entretanto, determinadas estruturas permanecem. Tal como na situação colonial e de ocupação, são necessárias novas negociações internas entre os próprios timorenses, e entre eles e agentes internacionais, no que se refere à disponibilização, à distribuição e à apropriação de recursos econômicos e sociais, o que inclui, repertórios linguísticos e identitários, que serão (re) construídos nessa nova situação.

3.2.6 Síntese

As narrativas dos professores apresentadas, neste tópico, constroem o contexto de interação e os contextos narrados a partir de múltiplas pistas de contextualização, sobretudo no que tange referência a lugares e situações emblemáticas que reportam a espaços e tempos distintos. A (re) construção dessas escalas, nas suas narrações, são marcadas por diversas narrativas que são encaixadas na construção dos seus discursos. Essas narrativas indexam o valor da aquisição de determinados recursos linguísticos. As avaliações desses recursos são marcadas por diferentes tipos de estâncias, afetivas, epistêmicas, metasociolinguísticas que indiciam diferentes reflexividades metapragmáticas, acerca do funcionamento das práticas linguísticas e do funcionamento de sistemas de dominação e de resistência nos quais estiveram inseridos. Assim, as diversas narrativas escolhidas aqui foram selecionadas pela forma singular como indexavam modos de regulação social específicos que emergiram como relevantes. Dentre esses destaco aqui, a ideologia que define o entendimento do que seja “uma língua”, ou seja, aquilo que se categoriza

socialmente como língua, mas que corresponde a um conjunto de registros específicos, como um recurso econômico, como um capital linguístico, o qual nas palavras dos meus interlocutores exigiu trabalho, foi adquirido com muito esforço e por isso deve ser preservado, como no caso da língua portuguesa, ou ainda ser a fonte de outros recursos econômicos e sociais, como no caso da língua indonésia.

As narrativas construídas de forma afetiva em relação a língua portuguesa pelos professores de português formados e de forma objetiva em relação a língua indonésia adquirem um caráter distinto para os jovens que cresceram no período da ocupação Indonésia, e que construíram seus repertórios linguísticos em condições distintas, como procurarei demonstrar no próximo item.

3.3 Crescer e estudar em Timor-Leste: entre a ocupação indonésia e o novo país independente

As diferenças nos processos de construção identitária dos professores formados e dos estudantes que participaram da pesquisa é marcada pela diferença de idade, já que os primeiros tinham aproximadamente entre 45 e 60 anos e os jovens algo entre 20 e 30 anos. Embora essa diferença, que remete a uma ordenação estatística, não possa ser projetada como uma diferença de posicionamentos nas práticas sociais, o nascimento desses jovens em um período posterior à colonização portuguesa, já sob o ordenamento territorial e social da ocupação indonésia, é marcado pela centralidade das práticas sociais que constituíam essa formação social. O funcionamento das instituições políticas, educacionais, midiáticas era todo em língua indonésia. Alguns dos professores, ao contrastar os processos de inserção da língua portuguesa na atualidade e da língua indonésia no período da ocupação, apontam para o caráter impositivo e de imersão das políticas linguísticas e educacionais indonésias. Muitos professores relataram o aprendizado da língua indonésia apenas em função dessa imersão, sem terem frequentado necessariamente cursos de formação. O imaginário central que a língua portuguesa ocupa nos processos de construção identitária dos professores, é, no caso dos estudantes, marcado pela centralidade da língua e da cultura indonésia, propagada principalmente através da escolarização, mas também pela mídia ao longo da ocupação.

Nas suas narrativas, a escolarização tem um caráter determinante nas construções das suas percepções sobre si mesmos, pois a aquisição da língua indonésia figurava como

um aspecto central desse processo como língua de acesso a um conjunto de conhecimentos, os quais eram potencialmente transformadores das suas percepções da realidade social na qual estavam inseridos. A maioria desses estudantes tem poucas memórias das atividades de resistência, embora alguns tenham eventualmente contribuído, de forma indireta, para que elas acontecessem. Isso ocorreu, possivelmente não só em função de suas trajetórias pessoais, mas também das trajetórias de suas famílias e de determinadas classes sociais no território, pois, como a professora Rosa apontou havia diferentes posicionamentos nas relações que grupos sociais timorenses diversos estabeleciam com o regime de ocupação, em função de sua filiação política ou de sua posição social. Disso decorre a construção posterior para esses jovens de significados em torno da língua portuguesa e da história de Timor-Leste. Muitas das histórias narradas por alguns deles remetem mais ao período do fim dos anos de 1990, momento final da ocupação indonésia e das transformações pelas quais o país passou, a seguir, no período de transição.

Em comum com as trajetórias dos professores, as narrativas desses estudantes revelam o contato com um conjunto de repertórios linguísticos e identitários diversos ao longo dos seus percursos em busca de oportunidades de estudo, nos quais adquirem recursos específicos que funcionam em espacialidades e temporalidades específicas. Vale destacar suas trajetórias de mobilidade territorial que envolveram a aquisição de diferentes recursos. Nas discussões que apresento abaixo, aponto para as formas como esses estudantes constroem suas relações com seus repertórios heteroglóssicos, em particular, e como determinados recursos linguísticos se constituem em capitais linguísticos nas suas trajetórias. Discuto também a forma como a aquisição desses recursos funciona em circunstâncias específicas como possibilidade de construção de um lugar social em Timor-Leste no momento atual o que, ao mesmo tempo, contribui para a melhoria das condições sociais de suas famílias. Procuro levar em consideração as suas trajetórias de classe; a maioria deles é proveniente das classes populares urbanas que emergiram ao longo da ocupação indonésia e das zonas rurais do país, tendo em vista que em torno de 80% da população timorense vive nessas áreas. Embora isso não seja um fator de distinção em relação ao grupo de professores, o simples fato de eles estarem no ensino superior já os coloca em uma situação de privilégio, em função da alta taxa de evasão escolar no país entre o ensino fundamental e médio. A cada 100 estudantes que entram no ensino

fundamental, apenas 16 chegam ao ensino médio e, desses, uma ínfima parte chega ao ensino superior (TIMOR-LESTE, 2011a)

3.3.1 *eu entrei no tempo da escolaridade e aprendi a língua indonésia*

Tal como nas narrativas dos professores, os estudantes relatam a convivência com diversos registros linguísticos na infância e o contato com as línguas dos familiares, porém, ao invés da centralidade da língua portuguesa, é a língua indonésia que ocupa um papel central no seu repertório heteroglóstico. Ao interrogar Armando sobre a sua trajetória, ele indicia alguns dos processos de construção do valor de determinados registros em Timor-Leste, em função da sua relação com determinados espaços:

Pesquisador **1** E Armando você tem uma história bem peculiar, né, você foi aprendendo várias línguas ao longo da sua vida, né, que língua que você aprendeu primeiro?

Armando **2** Primeiro aprendi... aprendi a língua materna que é a língua Makalero, Makalero foi uma língua que é falada numa pequena região, subdistrito sudeste, da Distrito de Lautém e tem um subdistrito, só um subdistrito que fala a língua Makalero, **3** e é uma língua que primeiro eu aprendi como a língua, a minha língua materna, que eu aprendi com a minha família, meus pais, meus colegas, irmãos e as pessoas em volta de mim, sim e essa é uma língua primeira que aprendi, **4** mas quando eu tive sete oito, anos, eu entrei no tempo da escolaridade e aprendi a língua indonésia, e essa língua é uma língua que eu aprendi literariamente como escrever, como se falar **5** basicamente portanto com essa língua eu aprendi muitas coisas, alguns... algumas coisas que... objetos que eu não percebo o nome, eu aprendi na escola e com a língua indonésia eu consegui iniciar as coisas que eu ainda não conhece **6** uma coisa que é muito interessante eu tentar interpretar a língua alguns momentos, eu utilizar a língua malaio, a língua indonésia para tentar saber objetos que há a meu volta no meu distrito

A minha pergunta, em **1**, foi determinada pelo que eu já conhecia sobre a história de Armando em relação à aprendizagem de línguas: eu sabia que ele havia passado por várias localidades e havia aprendido diversas línguas. Quando lhe pergunto acerca disso, quero entender o seu processo de construção de relações com as línguas de seu repertório. A resposta de Armando em **2** é marcada pela caracterização daquela que seria a sua língua materna, o que é feito por meio de predicação em função de sua especificidade geográfica: **é a língua Makalero, Makalero foi uma língua que é falada numa pequena região Subdistrito sudeste, da Distrito de Lautém e tem um Subdistrito, só um Subdistrito que fala a língua Makalero.** A essa especificação espacial, ele alia, em **3**, uma especificação dessa língua como um meio de relação familiar e fraternal no contexto em

que vivia: **e é uma língua que primeiro eu aprendi como a língua... a minha língua materna, que eu aprendi com a minha família, meus pais, meus colegas, irmãos e as pessoas em volta de mim, sim e essa é uma língua primeira que aprendi.** Os processos de especificação em **2** apontam para o papel da língua Makalero na construção de uma identidade linguística que é também regional; já a enumeração em **3** indicia a construção de um valor afetivo para essa língua, que revela a construção de uma identidade marcada pelas relações familiares. A língua não é uma propriedade individual, mas de um grupo de pessoas que compartilham um recurso comunicativo comum. Essas construções inserem a língua Makalero em uma espacialidade, uma temporalidade e um conjunto de relações específicas que a caracterizam como um registro que representa uma identidade social determinada no repertório identitário que é construído por Armando.

Mas o valor dessa língua é também construído em uma relação de contraste. Por meio da construção adversativa iniciada em **4**, ele assume um novo alinhamento: **mas quando eu tive sete oito, anos, eu entrei no tempo da escolaridade e aprendi a língua indonésia, e essa língua é uma língua que eu aprendi literariamente como escrever, como se falar.** No contraste aí construído, a língua indonésia emerge, em uma relação de oposição com a língua materna, como língua do processo de escolarização e de práticas de escrita e de fala específicas. Esse contraste é reforçado em **5**, no qual essa língua é construída como um instrumento de conhecimento: **basicamente portanto com essa língua eu aprendi muitas coisas, alguns... algumas coisas que... objetos que eu não percebo o nome, eu aprendi na escola e com a língua indonésia eu consegui iniciar as coisas que eu ainda não conhece.** Na reflexão de Armando, são os processos de referenciação no âmbito do funcionamento da língua indonésia que a tornam um instrumento de conhecimento, o qual ele pode utilizar também como forma de conhecimento do próprio universo local. No seu discurso, ele contrapõe duas espacialidades que se referem a ordens indexicais distintas e nas quais signos específicos constroem universos simbólicos também distintos, que são atualizados na sua narração.

Mas, para além dessas ordens socioculturais que remetem a sua própria trajetória, o discurso de Armando aponta para uma desigualdade histórica de recursos entre línguas, ou seja, de investimentos em processos de ortografização, standardização e desenvolvimento lexical, que tornaram os seus valores diferenciados em termos de mercado. Embora a língua

materna tenha um papel importante como língua de construção de uma identidade regional e familiar, a língua indonésia é contrastada com essa pelo seu valor como língua de conhecimento, língua do processo de escolarização, o que a torna um recurso social importante para a sua formação, inclusive, para o conhecimento de sua própria realidade local. A língua indonésia é construída em uma relação de hierarquia em relação às línguas locais pelo seu potencial como um recurso social que pode dar acesso a outros recursos como a educação. Mas o aprendizado da língua indonésia não é suficiente para a construção de uma inserção social para estudantes, como no caso de Armando, que são de aldeias remotas de Timor-Leste. O processo de construção de uma trajetória que leve a um processo de ascensão econômica envolve a aprendizagem de línguas, mas também mudanças no território em busca do acesso à educação, com mostrarei no próximo item.

3.3.2 foi me buscar para ajudar em sua casa e ao mesmo tempo eu vou à escola

Na trajetória dos estudantes entrevistados, provenientes da zona rural, a mudança de um lugar para outro em função das possibilidades de acesso à escola era algo comum. Essas passagens de um lugar a outro podiam se dar, inicialmente, nas séries iniciais em função da distância da escola, o que fazia com que esses estudantes fossem morar com parentes que estavam mais perto dessa instituição. Mas essas mudanças também se davam quando da passagem de um nível para o outro, como do ensino primário (seis primeiros anos do atual Ensino Básico) para o pré-secundário (três últimos anos do atual Ensino Básico) ou desse para o secundário e o nível superior. Em geral, essas mudanças representam mudanças da aldeia para uma vila maior, ou ainda para a sede do distrito e, por fim, para Díli.

Na conversa com Armando, ele relatou alguns dos seus processos de mudança e de aprendizagem de línguas em uma narrativa em que traz figuras familiares importantes e espacialidades diversas que foram relevantes no seu contato com diferentes línguas. Nesse processo, ele indicia como isso era regulado por questões econômicas, as quais eram também mediadas pelo acesso à educação, sendo dessa forma constitutivas do seu percurso no território timorense e estando incorporadas na construção do seu posicionamento no evento da narração:

Pesquisador 1 E você aprendeu fataluku...quantos anos você tinha?

Armando 2 Eu aprendi quando eu estive no quinto ano... quinto ano da... por isso naquela altura... eu tenho eu tenho onze anos

Pesquisador 3 Mas você teve que mudar de cidade, porque teve alguma mudança na sua vida, você foi morar com a tia...

Armando 4 Não, naquele momento eu não mudei meu tio que... quando... porque sua mulher é de Los Palos, é de Soro, então ela, ela mudou para nossa parte Iliomar, então naquele momento eu aprendi um pouco, mas não para falar, só aprender, para só saber 5 e depois quando no quinto ano, o meu irmão também já saiu da aldeia para procurar vida melhor, e mudou para Lautém então, eu estive no quinto ano do secundário, da primário, 6 então ele veio e levou-me para ficar junto com ele moro com ele, então em 1994, eu mudei em junho eu mudei para Lautém e aí então eu comecei a aprender fataluku porque naquele momento na casa de meu irmão, meu irmão, no lar é no grupo de fataluku, a sua mulher também é de fataluku 7 então, mas no sitio de Lautém aqui ali tem falantes de makasae, de fataluku e também falantes de tétum então aí comecei... começou a aprender essa língua fataluku 8 mas antes de chegar aqui enquanto fui ao mercado em Los Palos porque é centro de comércio (?) então eu já ouvi várias línguas de Los Palos makasae, makasae, makalero e fataluku e saani todas essas línguas, tétum também ali e malaio são faladas em mercado 9 e sentia que essas muito... e estou muito curioso para saber todas essas línguas e quando naq... mudei para viver junto com meu irmão, continua a aprender

Como eu sabia que Armando havia aprendido diversas línguas, perguntei a ele, em 1, acerca da sua aprendizagem da língua fataluku, falada no Distrito de Lautém, na parte leste de Timor e, em 3, se isso estava associado a algum processo de mudança. Tendo em vista as relações entre os diversos grupos familiares de diferentes origens etnolinguísticas nessa região, ele explica, em 4, que o seu primeiro contato com essa língua se deu em função de um casamento entre famílias de origens distintas e que esse seu primeiro contato com a língua fataluku foi um contato parcial. A questão das mudanças de lugar relacionadas à questões econômicas e educacionais aparece, em 5, quando ele traz a figura do irmão na sua narrativa de aprendizagem de fataluku – **e depois quando no quinto ano, o meu irmão também já saiu da aldeia para procurar vida melhor, e mudou para Lautém então, eu estive no quinto ano do secundário, da primário** –, a qual ele vincula, em 6, a sua própria trajetória: **então ele veio e levou-me para ficar junto com ele moro com ele, então em 1994, eu mudei em junho eu mudei para Lautém e aí então eu comecei a aprender fataluku porque naquele momento na casa de meu irmão, meu irmão, no lar é no grupo de fataluku, a sua mulher também é de fataluku.** Na sua narrativa, o agenciamento em torno da mudança está na figura do irmão que, tendo saído em busca de condições melhores, leva também Armando para esse contexto, no qual ele aprende a língua fataluku: **então, mas no sitio de Lautém aqui ali tem falantes de makasae, de fataluku e também falantes de tétum então aí comecei... começou a**

aprender essa língua fataluku. Essa aprendizagem se dá em um contexto de múltiplas línguas que desempenham um papel nas redes econômicas locais: **mas antes de chegar aqui enquanto fui ao mercado em Los Palos porque é centro de comércio (?) então eu já ouvi várias línguas de Los Palos makasae, makasae, makalero e fataluku e saani todas essas línguas, tétum também ali e malaio são faladas em mercado**

A narrativa de Armando acerca de sua aprendizagem de línguas é marcada por diferentes espaços e por relações com diferentes familiares, no qual é construído um posicionamento marcado por uma estância afetiva indiciada em **9: e estou muito curioso para saber todas essas línguas.** Aqui ele se mostra motivado a aprender todas essas línguas sem uma distinção em termos de hierarquias implícitas ou explícitas. No entanto, esse processo é regulado por questões econômicas: a mudança do irmão se deu **para procurar vida melhor.** Ao levar Armando junto com ele, esse irmão tem em vista a manutenção do irmão mais novo e as perspectivas de estudo que esse pode vir a ter. Embora a agência em termos dos processos migratórios esteja vinculada ao irmão, Armando constroi um espaço subjetivo para si no processo de aprendizagem de diferentes línguas.

Mas nem sempre a construção de um espaço de agenciamento é mediada pelo sujeito, em relação às regulações a que estão submetidos, o peso das hierarquias familiares e dos imperativos econômicos podem reservar um espaço limitado para a construção de uma voz social agentiva. A trajetória de Felipe é marcada pelo peso desses condicionantes, a sua mãe é de uma pequena aldeia rural na região de Baucau e fabrica o *tais*, tecido tradicional de Timor-Leste, no seu relato, na entrevista, ele reporta a forma como o tio decide levá-lo para Díli para que ele possa estudar e como em troca disso ele deve trabalhar na casa do tio:

Pesquisador 1 E Felipe como foi esse processo de mudança, de vir para Díli? você queria vir para Díli? a sua mãe que queria que você viesse?

Felipe 2 O meu tio é que foi lá buscar-me para cá

Pesquisador 3 E porque que o seu tio fez isso?

Felipe 4 A sua casa não tem homem mais velho para tomar conta... os porcos, tomar conta das crianças, levar as crianças para escola, as suas crianças para escola e para ajudar... o trabalho em casa, por isso foi me buscar para ajudar em sua casa e ao mesmo tempo eu vou a escola

Pesquisador 5 Então você veio para cá para trabalhar para o seu tio... morar aqui, estudar e trabalhar para o tio

Felipe 6 O tio é que me precisa para...

No diálogo entre Felipe e eu, faço uma sequência de perguntas acerca de como ele veio parar em Díli. Em sua resposta em **2**, ele evidencia como esse processo estava vinculado a decisões negociadas em família: **O meu tio é que foi lá buscar-me para cá.** Ao ser perguntado, em **3**, sobre as razões que levam o seu tio a fazer isso, não aparece um interesse pessoal na sua resposta. Em **4**, ele enumera os trabalhos que tinha de fazer e o que recebia em troca: **A sua casa não tem homem mais velho para tomar conta... os porcos, tomar conta das crianças, levar as crianças para escola, as suas crianças para escola e para ajudar... o trabalho em casa, por isso foi me buscar para ajudar em sua casa e ao mesmo tempo eu vou a escola.** É a necessidade do tio em termos de trabalho que faz com que Felipe saia de casa e vá morar com ele: no seu discurso, a possibilidade de estudo em Díli é trocada pela sua ajuda no trabalho doméstico. Quando retomo, em **5**, a sua narrativa, de modo a colocá-lo como agente desse processo **Então você veio para cá para trabalhar para o seu tio... morar aqui, estudar e trabalhar para o tio**, a sua resposta reforça a agência do tio: **O tio é que me precisa para...** O acesso à educação aparece mediado pelo trabalho em diferentes espacialidades e envolvendo relações sociais de troca entre familiares.

Vale apontar que o valor econômico dos recursos linguísticos e educacionais não é reconhecido, de forma explícita, por Armando e por Felipe. No caso de Armando, embora o seu relato seja marcado pela construção de um agenciamento na aprendizagem de diferentes línguas marcado pela sua subjetividade, tanto na narrativa do item anterior, quanto neste, são, ainda que não explicitadas, as estruturas sociais, na forma de um regime social, ou das relações familiares que definem o valor das línguas aprendidas e da educação a ser adquirida. No caso de Felipe, as línguas não aparecem como um fator importante, ficando saliente apenas a questão educacional, no qual está a necessidade do tio da sua ajuda no trabalho doméstico vinculada a discursos que circulam sobre a melhor qualidade da educação em áreas mais centrais que o levam a migrar do interior para Díli. O seu interesse pessoal nesse processo fica secundarizado, o que faz com que o seu posicionamento seja marcado por uma regulação externa que determina a sua trajetória social. No entanto, a configuração desses modos de agenciamento, nos quais esses sujeitos se mostram em uma posição relativamente subalterna em relação a fatores externos que envolvem o seu processo de aprendizagem, é marcado também por processos de agenciamento e de

resistência nos períodos mais recentes da história de Timor-Leste, como tentarei demonstrar a seguir.

3.3.3 quando a professora chega na escola na aula algumas vezes eu saía da sala para passar o tempo fora

Como afirmei, anteriormente, apenas alguns dos estudantes com os quais conversei teve algum papel nos processos de resistência à ocupação indonésia. A clandestinidade das ações políticas, a regulação do acesso a informações e o fato de muito deles serem crianças, naquele período, não os colocava em uma posição agentiva. Tal como analisei no item anterior, a construção de suas trajetórias eram marcadas pelos interesses familiares e pelo valor social atribuído à escolarização como forma de ascensão social, sem que eles necessariamente tivessem uma consciência acerca desses funcionamentos. No entanto, na transição entre regimes, entre os anos de 1999 e 2000, e no período pós independência, em 2002, com as mudanças nas práticas de ensino que ocorrem, bem como com o conjunto de mudanças sociais que se implementa a partir de então, contribuem para o despertar de uma reflexividade, por parte dos jovens que participaram da pesquisa, acerca dos processos políticos em curso e dos seus próprios posicionamentos como sujeitos políticos. Essa reflexividade emerge, primeiramente, com o reforço de uma identidade adquirida no processo de aprendizagem da língua indonésia em oposição à identidade que se impõe com a introdução da língua portuguesa:

Pesquisador 1 E depois Armando como é que foi para você aprender a língua portuguesa?

Armando 2 Eu aprender a língua portuguesa na era da Independência e ali ainda... português ainda não tinha estatuto... sobre a língua oficial... foi a língua posta para aprender é uma língua que aprende em dois mil e em dois mil, em noventa e nove quando os professores que são... não são profissionais... mas professores... os que acabam de estudo de quarta classe no tempo de português, eles que vem ensinar nos com, com português, em noventa e nove 3 mas não foi um português que... muito moderno, um português que é antigo e também eles não tem conhecimento profundo, mas aprendi, começa aí, mas não tem... nunca sinto que isto foi uma boa língua para mim aprender 4 porque tem seu espaço na sala de aula e tem uma hora, uma aula por semana, por isso não conseguimos aprender melhor e quando acaba o pré-secundário em 1999 5 e depois continua na secundária e naquele momento o governo português já mandou os professores para Timor-Leste e quando na escola secundária eu tento aprender esta... essa língua portuguesa com professores falantes de Portugal, aí eu aprendi, mas esse também só tem duas aulas por semana 6 e aí mas... não tem vontade de aprender

porque sou educado pela Indonésia, então eu preferia falar de língua indonésia (...)

A minha pergunta, em **1**, fazia parte, como já dito, do conjunto de questões que envolvia compreender os processos de aprendizagem de diferentes repertórios. Tendo em vista a trajetória multilíngue de Armando, o seu interesse por diferentes línguas, por ele demonstrado em seus posicionamentos, poderia nos levar a supor que a inserção da língua portuguesa fosse marcada por um processo de aprendizagem como o das outras línguas. Mas no seu discurso, em **2**, **Eu aprender a língua portuguesa na era da Independência e ali ainda... português ainda não tinha estatuto... sobre a língua oficial...**, ele ancora a sua discussão na ordem sociocultural em mudança do período de 1999 e 2000 e aponta para o caráter de imposição que a inserção dessa língua representava nesse contexto: **foi a língua posta para aprender**. Na sua narrativa, Armando adiciona argumentos em torno desse caráter impositivo que o leva a uma postura de resistência a essa língua, fazendo um conjunto de críticas a esse processo de reintrodução. Em **2**, a crítica feita é em função da falta de qualificação dos professores – **os professores que são... não são profissionais... mas professores... os que acabam de estudo de quarta classe no tempo de português** –, e depois em **3**, em função da qualidade do registro de português que era ensinado: **mas não foi um português que... muito moderno, um português que é antigo e também eles não tem conhecimento profundo, mas aprendi, começa aí, mas não tem... nunca sinto que isto foi uma boa língua para mim aprender**. Em **5** e **6**, essas críticas se desdobram na sua narrativa sequencial em outros episódios de tentativa de aprendizagem na escola, primeiro com professores timorenses e depois com professores portugueses, mas ambas tentativas são mal sucedidas em função do tempo reduzido das aulas. Mas embora Armando enumere diferentes fatores que o levam à sensação de fracasso nesse processo de aprendizagem, em **6**, emerge um fator identitário como razão para as suas dificuldades de aprendizagem: **e aí mas... não tem vontade de aprender porque sou educado pela Indonésia, então eu preferia falar de língua indonésia**. Quando Armando afirma isso, ele demonstra uma consciência metapragmática do funcionamento das suas dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa não apenas como marcada por razões estruturais, mas também por fatores subjetivos.

No seu discurso, primeiramente ele vincula, em **2** e **3**, a reemergência da língua portuguesa no contexto timorense, destacando a seu estatuto ainda transitório e vinculando

essa ordem sociocultural ainda em mudança à ordem sociocultural do período colonial português no momento em que se refere aos seus professores que tinham somente a quarta classe. Vale destacar que a maioria dos professores que atuavam no território timorense eram indonésios que foram educados na língua indonésia e que migraram para Timor. Esses professores, em sua maioria, deixaram o país no momento de transição, o que fez com que pessoas sem formação passassem a dar aula no país. Em 4 e 5, ele relata que mesmo tendo ocorrido mudanças na dinâmica do ensino de língua portuguesa, essa língua é um recurso escasso no espaço escolar: há poucas horas de aula, o que não favorece a sua aprendizagem, mesmo que os professores sejam portugueses. Mas essas restrições estruturais não explicam totalmente a sua dificuldade da aprendizagem: a sua resposta para isso vem na sua explicação acerca do seu atravessamento subjetivo pela ordem sociocultural indonésia durante a ocupação. A sua aprendizagem dessa língua, que funciona, tal como diria Agha (2004), como um registro que estrutura um modelo cultural que constitui a sua identidade social, está em uma relação de contraponto a esse novo repertório e a essa nova identidade que lhe é imposta por meio da língua portuguesa. Quando eu retomo o turno de fala, tento sintetizar o que compreendi da fala de Armando, que, por sua vez, sintetiza como reagiu a essa imposição:

Pesquisador 1 E Armando para você então... assim no começo então... você não gostava muito da língua portuguesa?

Armando 2 No começo quando a professora chega na escola, na aula algumas vezes eu saía da sala para passar o tempo fora (risos) e depois quando estava de aula, voltava para aula 3 mas enquanto acontece de vem a Díli e começa a aprender com essa professora a maneira de ensinar é muito boa que faz uma inspiração que tenho de aprender

Na minha pergunta em 1, entendo o posicionamento de Armando como a construção de uma estância afetiva em relação a língua portuguesa marcada pelo desapareço. Em 2, ele narra um episódio que reafirma essa estância afetiva de desapareço, em concordância com o que havia afirmado anteriormente e com a minha síntese: **quando a professora chega na escola, na aula, algumas vezes eu saía da sala para passar o tempo fora (risos)**. No seu posicionamento, ele explicitamente assume uma postura de resistência em relação à política de imposição da língua portuguesa no contexto escolar, e por extensão no contexto timorense, a partir do seu próprio corpo: sair da sala, no momento

da aula de língua portuguesa, para depois retornar é um modo de demonstrar a sua insatisfação em aprender a língua portuguesa em função da imposição dessa língua.

Mas essa postura de resistência, no caso de Armando e de outros jovens da sua geração, tem uma duração limitada, o poder do Estado como força centrípeta continuará a impor a necessidade de aprendizagem dessa língua, tendo em vista o processo de construção do valor da língua portuguesa que se deu ao longo da resistência e os processos de construção de uma identidade nacional em torno dela no período pós-independência. Embora nas últimas fases desse processo essa luta tenha se tornado cada vez mais multilíngue, é inegável o papel da geração educada ao longo do colonialismo português na manutenção do valor dessa língua ao longo do período de independência que passa a ser utilizada simbolicamente como ícone da especificidade timorense no contexto do Sudeste Asiático (CABRAL & MARTIN-JONES, 2008).

A posição de Armando em relação à língua portuguesa se modificará a partir do encontro com uma professora que contribuirá para a mediação da sua aprendizagem: **mas enquanto acontece de vem a Dili e começa a aprender com essa professora a maneira de ensinar é muito boa que faz uma inspiração que tenho de aprender.** No momento anterior da entrevista, ele havia mencionado a figura dessa professora, que era timorense, mas havia morado em Portugal durante a ocupação, e retornara a Timor para ensinar. Essa professora, no contexto específico de aprendizagem de Armando, o qual era marcado pela transição entre o regime indonésio e o regime do período da independência, em função da sua trajetória social específica, funcionará como um elo de vinculação entre a ordem sociocultural portuguesa e a nova ordem que é instaurada no período da independência, a qual é atravessada pela ocupação indonésia e pelo momento de transição. Assim sendo, a trajetória de Armando e a sua reflexão sobre ela apontam para um processo reflexivo de mediação entre diferentes ordens culturais, em relação as quais ele passa a se posicionar criticamente.

Mas, para a maioria dos jovens, o aprendizado da língua portuguesa no período da independência foi construído como uma imposição social que era mediada por necessidades educacionais e econômicas:

Pesquisador português 1 E para você que que você achava quando começou aprender

Gumerinda 2 Eu não tenho intenção para escolher este (Diálogo intercalado entre o Pesquisador e um Professor Português) (?) enquanto eu aprendi língua portuguesa não tive vontade para aprender, mas no final enquanto eu frequentei na escola secundária... há bolsa de estudo pela Fundação Alola... eu também recebi bolsa de estudo 3 depois eles no seu programa eles disseram que enquanto os estudantes que frequentam a classe de estudos naturais obrigatoriamente é para escolher... é bom para eles continuar... sustentar... ajudar.... 4 mas os que nas ciências sociais é obrigatoriamente para escolher o departamento de língua portuguesa ou inglês para se... eles continuarem ajudar... 5 então eu escolhi o língua portuguesa mesmo com muita dificuldade, eu escolhi língua portuguesa, pois como eu não percebo, eles falaram...

Na minha pergunta em 1, o meu direcionamento aponta para a construção de um posicionamento de avaliação em relação ao que foi o processo de aprendizagem da língua portuguesa de Gumerinda. Ciente dos processos de imposição e de construção subjetiva desse aprendizado, a minha pergunta para Gumerinda quer investigar o funcionamento dessa dinâmica no seu caso em específico. Na sua resposta em 2, tal como na fala de Armando, ela aponta para a falta de interesse pessoal nessa língua: **enquanto eu aprendi língua portuguesa não tive vontade para aprender**. Mas ela aponta, em seguida, para os condicionantes econômicos que a levam a aprender o português: **mas no final enquanto eu frequentei na escola secundária... há bolsa de estudo pela Fundação Alola⁵⁰, eu também recebi bolsa de estudo**. Essa bolsa de estudo, por sua vez, é um condicionante que regula a sua oportunidade de inserção acadêmica e o seu conjunto de possibilidades de escolha: **mas os que nas ciências sociais é obrigatoriamente para escolher o departamento de língua portuguesa ou inglês para se... eles continuarem ajudar...** O aprendizado da língua portuguesa se configura, então, na sua fala, como mediado por um mecanismo de regulação externa. Mas, diferente da posição de Armando, que se constrói em torno de uma resistência, no seu caso, o seu posicionamento está marcado por uma concordância tácita com o que é imposto por esses mecanismos de regulação. Logo, a sua concordância é marcada por uma estância afetiva que indicia um processo de sofrimento – **então eu escolhi o língua portuguesa mesmo com muita dificuldade, eu escolhi língua portuguesa** –, que é marcado também pela construção de um sentimento de falta de conhecimento da língua portuguesa que é reconhecido por ela e pelos outros: **pois como eu não percebo, eles falaram...**

⁵⁰ A Fundação Alola, fundada por Kirsty Sword Gusmão, esposa do atual primeiro-ministro de Timor-Leste, Xanana Gusmão, está envolvida em projetos que tem como objetivo a melhoria das condições de vida de mulheres e crianças no país. Para maiores informações: <http://www.alolafoundation.org/>

Esses processos de regulação, bem como os processos de subjetivação, marcados pela resistência, ou pela aceitação, tácita da língua portuguesa, que funciona como metonímia de processos políticos e sociais mais complexos em curso no período de transição e da independência, apontam para a complexa problemática social que o país tem enfrentado desde então. As crianças e os jovens que compõe a maior parte da população de Timor-Leste, em torno de 68%, se considerado o grupo populacional até 29 anos (TIMOR-LESTE, 2011a), estão construindo as suas vidas em um período de transição: as mudanças de regimes sociais que ocorreram no território alteraram os seus horizontes de vida em termos de trajetória. O acesso à língua indonésia e à educação no período da ocupação ofereciam um conjunto de possibilidades de inserção social que é redesenhado no período da história mais recente do país. As falas de Armando e Gumerinda são marcadas pela indeterminação desse período e pela sua readaptação a essa situação. A construção de horizontes possíveis nesse contexto se dá pela aprendizagem da língua portuguesa como um recurso para ascensão econômica e social, o qual é acompanhado por um processo de construção de agenciamento por esses estudantes em relação ao que está ocorrendo no país.

3.3.4 eu não posso obter um emprego sem esta língua

Ao longo do processo de construção da Independência, que leva à oficialização da língua portuguesa, ocorre, em paralelo, um processo social de (re) construção dessa língua como língua legítima em discursos que circulam em diferentes espaços institucionais, o que inclui a esfera governamental e escolar, entre outras. Em paralelo, ocorre a construção de acordos de cooperação com Portugal e Brasil que levam a elaboração conjunta de diversos instrumentos de política linguística (cursos de língua portuguesa, de formação de professores, produção de material didático, de programas televisivos etc.) que contribuem para a inserção desse repertório linguístico nas práticas sociais cotidianas do país. É nesse sentido que a relação conflituosa que aparece nos discursos de Armando e Gumerinda com a aprendizagem da língua portuguesa é transformada em sucessivos processos de entextualização em uma relação de aceitação, mas também de reconhecimento, no qual emerge um valor político para essa língua, que é associado também a um valor econômico. Esse processo que ocorre nas suas próprias

trajetórias de vida é refletido também no momento da narração de diferentes eventos relacionados à aquisição de diferentes registros. Ao interrogar o estudante Paulino acerca da sua aprendizagem de português, ele já traz uma narrativa diferente para o seu processo de aprendizagem, incorporando uma reflexão política e econômica:

Pesquisador 1 E Paulino você conseguiu aprender o português naquela época?

Paulino2 Naquele momento eu... eu... vinte, dez por cento de aprender o indonésio... a língua portuguesa... através de texto através das notícias... das notícias com língua portuguesa... as notícias em português

Pesquisador 3 Mas você Paulino você acha que não aprendia português porque? por falta de interesse? porque a língua é difícil? quais as razões?

Paulino4 Naquele momento eu ouvi a informação no jornal que a língua portuguesa vai ser oficial... vai ser a língua de ensino em Timor-Leste, esta é uma nova informação, a língua indonésia é uma língua de trabalho, nós todos devemos saber a língua portuguesa e tétum, é a nossa língua 5 quando formamos o governo...formamos... nós tomamos a nossa independência, nós utilizamos as duas línguas, a língua portuguesa e a língua indonésia...a língua tétum, a língua indonésia é uma língua de trabalho só não é oficial da nação 6 por essa razão eu penso que quando eu não aprende essa língua a minha...o meu futuro não pode ser... sim, não pode ser...não posso obter o emprego este é uma razão fundamental para eu aprender esta língua senão eu não posso... eu não posso...como... eu não posso obter um emprego sem esta língua esta língua... existe esta língua... é a língua de ensino, é a língua oficial da nação ao lado do tétum obrigatoriamente nós temos que saber para mim a minha visão é assim (...)

Na resposta de Paulino à minha pergunta em 1, sobre o seu processo de aprendizagem de português no momento de transição, ele traz as mesmas dificuldades que outros estudantes disseram apresentar nesse processo. Em 2, em uma fala permeada por hesitações e pela confusão inicial entre a língua indonésia e a língua portuguesa, ele relata o resultado dos seu contato parcial com a língua portuguesa na mídia fazendo uso de uma avaliação estatística: **Naquele momento eu... eu... vinte, dez por cento de aprender o indonésio... a língua portuguesa.... através de texto através das notícias... das notícias com língua portuguesa... as notícias em português.**

Na sequência da nossa interação, na minha pergunta em 3, dada a brevidade da resposta inicial, eu o interroguei, apontando para questões que circulavam no contexto de Timor-Leste como razões para a não aprendizagem dessa língua, como a alegada falta de interesse dos jovens ou ainda a avaliação da língua portuguesa como uma língua difícil. Na sua resposta, Paulino retoma a sua explicação anterior acerca da questão da mídia e aponta de forma mais específica que a mídia não apenas mediou os seus primeiros contatos com a língua portuguesa, mas também a seu contato com os discursos que predicavam as diferentes línguas, construindo metadiscursivamente o papel dessa e de outras línguas

presentes no território em 4: **Naquele momento eu ouvi a informação no jornal que a língua portuguesa vai ser oficial... vai ser a língua de ensino em Timor-Leste, esta é uma nova informação, a língua indonésia é uma língua de trabalho, nós todos devemos saber a língua portuguesa e tétum que é a nossa língua.** Na sua recontextualização dos discursos midiáticos, que por sua vez recontextualizam os discursos oficiais sobre a nova política linguística, há um processo de construção dos valores dessas diferentes línguas nessa nova ordem cultural que se instaura: **“a língua portuguesa vai ser oficial... vai ser a língua de ensino em Timor-Leste” “a língua indonésia é uma língua de trabalho” “nós todos devemos saber a língua portuguesa e tétum que é a nossa língua.”** Nesse novo regime de regulação, a língua portuguesa se torna a língua central. A língua indonésia perde o seu status de única língua legítima para se tornar uma língua de trabalho, o que inclui um conjunto de sentidos específicos da palavra “trabalho”, que estão relacionados ao funcionamento da economia timorense. O tétum, que nos relatos dos professores não tinha grande visibilidade, adquire um novo caráter na sua fala, o caráter de **“nossa língua”**. Esse “nosso” aponta para realinhamento da sua fala: Paulino já não fala mais por si próprio apenas, mas por uma coletividade: **quando formamos o governo...formamos... nós tomamos a nossa independência, nós utilizamos as duas línguas, a língua portuguesa e a língua indonésia...a língua tétum, a língua indonésia é uma língua de trabalho só não é oficial da nação.** No seu posicionamento, ao afirmar esse “nós”, pensando em termos de formação de governo, Paulino indicia o seu agenciamento nesse processo, mas também a sua filiação política à FRETILIN, que assumiu o primeiro governo do país. A sua família era de militantes e Paulino também é militante desse partido político. Ao continuar afirmando esse “nós”, que o inclui, e ao reafirmar as línguas que são oficiais da nação, relegando a língua indonésia a uma posição menor hierarquicamente falando, isto é, à posição de língua de trabalho, Paulino altera o modo de construção da sua estância indiciado em 2 e 4. De um agente passivo, ele passa para uma posição agentiva, na qual é parte de uma coletividade social que tem um projeto específico de regulação da política e das práticas linguísticas baseada em uma hierarquia de valores de uma coletividade social específica em Timor-Leste que, naquele momento, detém poder.

Em 6, além do atravessamento por essa ordem institucional de caráter político, Paulino aponta para o atravessamento de uma ordem institucional econômica, a qual aparece de forma indissociada da ordem política. No seu discurso, a regulação do acesso à língua é também a regulação do acesso ao trabalho. Na sua fala, ele narra a sua percepção, naquele momento, sobre a inserção da língua portuguesa de uma forma prospectiva **o meu futuro não pode ser... sim, não pode ser... não posso obter o emprego este é uma razão fundamental para eu aprender esta língua senão eu não posso... eu não posso... como... eu não posso obter um emprego sem esta língua esta língua...** Na construção desse seu posicionamento, ele associa essa necessidade à ordenação política do território, a qual impõe essa língua. No final da construção dessa estância, a imposição da política linguística adquire o caráter de uma normatividade incontornável – **existe esta língua... é a língua de ensino, é a língua oficial da nação ao lado do tétum** –, na qual há uma nova configuração da ordem da regulação das políticas e das práticas linguísticas, que fixa como línguas centrais o português e o tétum. Essa ordem incontornável, que passa a ser um dos eixos das forças centrípetas que estruturam o Estado timorense, no entanto, transita entre uma ordem imposta e uma ordem em processo de incorporação. As falas de Dionísio e Armando no próximo item apontam para essa incorporação objetiva e subjetiva da hierarquia linguística que é também afetiva e reconstruída nos seus processos de formação como professores.

3.4.5 afinal o Dionísio é o professor “professor de que língua” “professor de língua portuguesa”

A entrevista com os estudantes passava por questões que remetiam a sua infância, ao período de transição e da independência, bem como ao processo de formação na universidade. Ao conversar com Dionísio sobre esse último momento, ele construiu uma narrativa, na qual recontextualiza, através de uma auto-ventriloquação, o seu processo de construção de uma consciência da sua identidade como professor:

Pesquisador 1 E Dionísio, quando você começou a fazer os estágios começou a dar aula... você achou que era isso mesmo? que você queria ser professor? ou ainda tinha dúvida?

Dionísio 2 Na altura não tinha dúvida porque no final do curso já adquirimos uns conhecimentos sobre como ser professor sobre como ensinar sobre como usar o método adequado segundo o perfil linguístico 3 e na altura quando comecei pela primeira vez o meu estágio no Colégio Paulo VI fiquei logo orgulhoso, fiquei um pouco orgulhoso em mim e “a partir de hoje em diante vou ser professor e todas as pessoas vão me conhecer... quem é Dionísio

verdadeiramente” “afinal o Dionísio é o professor” “professor de que língua” “professor de língua portuguesa” 4 e na altura comecei a plantar sempre uma vontade enorme de melhoramento da minha qualidade como professor em língua portuguesa

Com minhas perguntas, quero compreender o primeiro contato de Dionísio com a escola no processo de estágio e a qualidade dessa experiência para a sua construção de uma identidade como professor. É importante que os estágios do curso são realizados apenas no Colégio Paulo VI, que é uma escola católica privada, em função das dificuldades institucionais para que os professores possam ter acesso à escola pública. A resposta de Dionísio, estabelecendo uma simetria, reporta a sua experiência em uma narrativa que funciona como uma argumentação que justifica a sua opção pela docência: **Na altura não tinha dúvida porque no final do curso já adquirimos uns conhecimentos sobre como ser professor sobre como ensinar sobre como usar o método adequado segundo o perfil linguístico.** No começo da narrativa, ele constrói um alinhamento em que aponta para o seu conhecimento de didática como o pressuposto que autoriza o seu processo de construção de uma identidade como professor, construindo um alinhamento marcado por uma estância epistêmica.

Mas na continuidade da narração, Dionísio constrói uma estância afetiva, marcada pela descrição de um sentimento de orgulho: **na altura quando comecei pela primeira vez o meu estágio no Colégio Paulo VI fiquei logo orgulhoso, fiquei um pouco orgulhoso em mim.** Esse sentimento de orgulho indicia que mais importante do que ser docente é o auto-reconhecimento de si próprio como professor, que foi significativo naquele evento. Esse auto-reconhecimento é importante na medida em que ele indicia que haverá um reconhecimento também do outro desse seu posicionamento: **“a partir de hoje em diante vou ser professor e todas as pessoas vão me conhecer... quem é Dionísio verdadeiramente” “afinal o Dionísio é o professor” “professor de que língua” “professor de língua portuguesa”.** A reiteração – “vou ser professor”, “afinal o Dionísio é o professor” “professor de que língua” “professor de língua portuguesa” – aponta para o processo de incorporação de uma identidade em relação à língua portuguesa, a qual já está distante da recusa inicial em relação a essa língua que marcou a sua geração e a torna um recurso social que está sendo apropriado por aqueles que outrora se viram excluídos por ela. Isso é patente no relato de Armando:

Pesquisador 1 Mas você pretender ser professor de português? dar aula?

Armando 2 Sim, eu gostei muito para ser um professor, para dar aula e agora eu trabalhar só para facilitar a vida, e para acabar o estudo, quando acabar o estudo vou para... ser um professor... voltar para o meu... minha aldeia e para o meu suco, acho que é melhor...

Quando pergunto a Armando se ele pretende ser professor, tenho dois pressupostos: o primeiro relacionado ao seu trabalho como funcionário de uma ONG bem estabelecida e o segundo, relacionado a esse, está vinculado ao fato de que a maioria dos estudantes formados no curso de licenciatura em língua portuguesa tem um conjunto de oportunidades de trabalho em função do seu domínio dessa língua e também da língua tétum padronizada, o que abre a possibilidade de remunerações mais vantajosas no campo da tradução, da atuação em órgãos governamentais e no terceiro setor. O domínio desses estudantes também da língua indonésia e a dedicação de alguns deles ao estudo do inglês é um fator que abre diversas outras possibilidades de trabalho. Mas a resposta de Armando, mesmo trabalhando já em uma ONG, coloca em destaque a relação fundante que estrutura a construção da sua trajetória no evento da entrevista com enfoque na sua história de vida. A resposta, no entanto, diferente da forma como é construído o posicionamento de Dionísio, é marcada pela construção de um posicionamento no qual é importante a construção de uma identidade subjetiva como professor, com a perspectiva de que essa identidade venha a ser sua principal identidade social: **Sim, eu gostei muito para ser um professor, para dar aula e agora eu trabalhar só para facilitar a vida, e para acabar o estudo, quando acabar o estudo vou para... ser um professor...** Mas essa identidade, que indexa a construção de um lugar social no país contemporaneamente, é também uma identidade que se articula ao seu vínculo com o seu território de origem e a sua família, que está presente no seu projeto de vida: **voltar para o meu... minha aldeia e para o meu suco, acho que é melhor...**

3.4.6 Síntese

As narrativas dos estudantes aqui analisadas são construídas a partir de um conjunto de pistas de contextualização que se estruturam em torno de processos de referenciação e predicação de diferentes línguas, mas, sobretudo, pelos movimentos de transição entre regimes sociais e linguísticos, em relação aos quais eles se posicionam de forma mais ou

menos agentiva. As escalas de espaço e tempo que são reconstruídas nos seus discursos remetem aos períodos de transição e de independência na forma como eles se constituem como um continuum de espacialidades e temporalidades que se sucedem e no qual eles crescem, amadurecem e se transformam. As suas estâncias são marcadas por posicionamentos nos quais apontam para os seus atravessamentos subjetivos nesses processos sociais que os leva a construção progressiva de uma voz que indicia a sua agência como um grupo social. Tal como nos discursos dos professores, essa formação de uma voz de grupo se dá em função das regularidades dos processos de construção das hegemonias sociais que se impõe e das formas de resistência que são possíveis, bem como da apropriação de recursos sociais que lhes são disponibilizados. Também em comum, essas narrativas apontam para o valor social de diferentes recursos linguísticos, valendo destacar nesse sentido a emergência nas suas falas de uma valorização desses diferentes recursos em um jogo de construção de hierarquias que é mais complexo. Para esses jovens, no jogo em questão, está o reconhecimento dado ao indonésio como registro que funciona como um modelo cultural determinante nos seus posicionamentos e ao tétum como língua que ganha o estatuto de co-oficial. Entretanto, nos discursos desses estudantes, a língua portuguesa também passa a ser construída como um recurso social que possibilita o acesso a outros recursos econômicos no período mais recente. A centralidade que essa língua passa a ocupar nos seus repertórios está vinculada às novas possibilidades que ela oferece de construção de um lugar social reconhecido e valorizado.

3.4 Considerações Parciais

Espero ter apresentado, neste capítulo, por meio da análise da trajetória de professores e estudantes, parte das dinâmicas de dominação e resistência que constituem a história dos sujeitos da pesquisa aqui descrita e a forma pela qual, mesmo em situações adversas, esses professores e estudantes construíram determinadas formas de agenciamento. As vozes de Ermelinda e de Armando, que tiveram destaque nas análises que produzi aqui, não devem ser entendidas, nesse sentido, como individuais, mas como vozes coletivas que são atravessadas pelos discursos que marcam as suas gerações. As suas vozes indiciam não só os seus posicionamentos pessoais, mas também os posicionamentos das suas classes

sociais de origem e as formas pelas quais negociaram os seus processos de mobilidade social no país.

Por fim, algo importante a ser destacado é que, embora os discursos desses professores e estudantes sejam marcado por formas linguísticas diferentes que indiciam as suas trajetórias de aprendizagem da língua portuguesa, do ponto de vista narrativo, todas as suas falas apresentam um funcionamento linguístico altamente complexo e sofisticado. Se por um lado, isso aponta para a igualdade entre línguas do primeiro relativismo linguístico boasiano, o fato de que nas práticas sociais, o valor desses usos é diferente leva ao segundo relativismo debatido por Hymes: apesar da igualdade potencial dos sistemas linguísticos, determinados recursos linguísticos são mais valorizados do que outros, o que faz com algumas pessoas sejam mais valorizadas do que outras. Isso contribui para que as ideias dessas pessoas também sejam mais valorizadas em um processo contínuo de construção de diferenças que se desdobram em desigualdades (PHILIPS, 2004). Para Philips (2004), isso quer dizer que é a desvalorização do outro, baseada na necessidade humana de diferenciação, que produz a desigualdade. Porém se há processos de construção dessa desigualdade, há sempre processos de resistência. Espero ter conseguido, neste capítulo, abordar essa dinâmica. No próximo, pretendo analisar, em detalhe, os processos de mudança dos valores dos diferentes recursos linguísticos, destacando novos processos de distinção social e de potenciais desigualdades que estão emergindo no contexto timorense.

4. REPERTÓRIOS HETEROGLÓSSICOS, HIERARQUIAS LINGUÍSTICAS E NOVOS PROCESSOS DE DISTINÇÃO

No capítulo anterior, explorei as relações entre a construção de determinadas trajetórias sociais e a aquisição de certo capital linguístico em Timor-Leste que demarca posições sociais distintas. Esses processos de distinção estão inscritos nos repertórios heteroglóssicos de professores e estudantes de língua portuguesa nas suas práticas linguísticas e nas representações que fazem acerca desses repertórios. Neste capítulo, pretendo explorar o papel dessas representações na construção desses repertórios, as quais apontam para um conjunto de ideologias linguísticas que indiciam a emergência de novos regimes de hierarquias linguísticas e novos processos de distinção.

4. 1 Repertórios verbais e a construção de diferenças

Blommaert e Backus (2011), a partir de Gumperz (1982) e Hymes (1972), descrevem repertório como todos os meios que as pessoas conhecem e sabem como e porque utilizar na comunicação e esses meios podem ser linguísticos, culturais e sociais. Os autores destacam ainda que esses repertórios estariam vinculados a comunidades de fala específicas, mas nesse ponto criticam essa noção pela sua suposta restrição em termos espaciais, a qual projetaria uma ideia de comunidades relativamente isoladas e homogêneas, o que não caberia na modernidade tardia, caracterizada pela mobilidade territorial e social dos sujeitos. Em função dessa mobilidade, os repertórios deveriam ser caracterizados como “patchworks agregados biograficamente de recursos comunicativos funcionalmente distribuídos” (BLOMMAERT & BACKUS, 2011, p. 3).⁵¹

A discussão de Blommaert e Backus (2011), embora dê visibilidade à relevância do conceito de repertório para pensar as relações entre multilinguismo e globalização, tem como ponto frágil a crítica à suposta restrição da noção de comunidade de fala, pois, para Gumperz, o central nessa ideia é a noção de que sistemas normativos regulam a interação, havendo ou não interação frequente. Isso significa que compartilhando ou não o mesmo conjunto de normas, os sujeitos interagem como se isso estivesse ocorrendo. Nessa direção, como bem demonstra Morgan, a partir das suas pesquisas etnográficas sobre as práticas linguísticas de comunidades afro-americanas, mesmo na

⁵¹ biographically assembled patchworks of functionally distributed communicative resources, constantly exhibiting variation and change (BLOMMAERT & BACKUS, 2011, p. 3)

ausência de interação frequente e de normas compartilhadas, a ideia de comunidades de fala:

reflete o que as pessoas fazem e sabem quando interagem umas com as outras. A ideia assume que quando as pessoas se encontram nas práticas discursivas, elas se comportam como se elas operassem em um mesmo sistema de normas compartilhadas, conhecimentos locais, crenças e valores. (MORGAN, 2004, p. 13)⁵²

Busch (2012), em uma direção similar, reforça que a noção de comunidade de fala de Gumperz não foi concebida em termos essencialistas, destacando a indeterminação presente nas práticas linguísticas e as complexas relações entre escolhas individuais e restrições sociais. Para a autora, a emergência das discussões em torno de superdiversidade (VERTOVEC, 2007) e de *translanguaging* (GARCIA, 2009; BLACKLEDGE & CREESE, 2010 e WEI 2011, entre outros), *metrolingualism* (OTSUJI & PENNYCOOK, 2010) e *polylingual languaging* (JØRGENSEN, 2008), entre outras, atualizam a importância do conceito gumperziano de repertório, que, para a autora, pode ganhar novas dimensões. A partir de Derrida e Butler, Busch destaca a importância dos processos de subjetivação nas relações que os sujeitos estabelecem com o que entendem como diferentes códigos, línguas e meios de expressão. Para tal, a autora analisa o que ela denomina como retratos linguísticos, representações multimodais de sujeitos cujas trajetórias são marcadas pelo contato com diferentes práticas linguísticas, as quais apontam para o papel da experiência na constituição dos seus repertórios e nas formas de categorizá-los. Nesse sentido, estendendo a noção de Gumperz, Busch (2012, p. 19) afirma que:

Uma extensão pós-estruturalista da noção vê as escolhas linguísticas não somente como determinadas pelo caráter situacional da interação e pelas convenções e regras sociais e gramaticais, mas vê as práticas linguísticas como sujeitas às dimensões de tempo-espço da história e da biografia. O repertório dessa forma pode ser visto como uma estrutura hipotética, a qual se desenvolve experienciando a linguagem na interação em um nível emocional e cognitivo inscrito na memória corporal e corporificado como um habitus linguístico, o qual inclui traços de discursos hegemônicos. Esses discursos são expressados em categorizações que são constituídas por ideologias linguísticas inclusivas e exclusivas. Sendo baseado em um amplo conjunto de vozes, discursos e códigos previamente constituídos, os repertórios linguísticos formam um espaço de potencialidades contingentes e heteroglóssicas, as quais incluem a imaginação e o desejo, e que os falantes retomam em situações específicas.⁵³

⁵² reflect what people do and know when they interact with one another. It assumes that when people come together through discursive practices, they intend to behave as though they operate within a shared set of norms, local knowledge, beliefs, and values (MORGAN, 2004, p. 13).

⁵³ A poststructuralist extension of the notion sees linguistic choices not only determined by the situational

A reflexão de Busch destaca um aspecto que ainda necessita de investigações mais profundas relacionadas aos processos subjetivos que envolvem o corpo e as emoções no contato com diferentes práticas linguísticas na trajetória social dos atores e que podem ser fontes de resistência e de formas de construção de agenciamento, questões que tangenciei no capítulo anterior. Mas a autora salienta também o papel das ideologias linguísticas, principalmente as que estão presentes nos discursos hegemônicos, na restrição dessas possibilidades. É nesse sentido que ela constrói a ideia de repertório como um espaço contingente e heteroglóssico de possibilidades, salientando o seu caráter circunstancial em termos de práticas.

Heller (2007), em uma revisão da história dos debates em torno das investigações sobre o bilinguismo, retoma reflexivamente as reconfigurações dos modos de analisá-lo em diversos paradigmas dos estudos da linguagem que levam a uma perspectiva analítica crítica no período contemporâneo, marcada por uma consciência aguda do caráter contingente do funcionamento do multilinguismo, mas também das ideologias e da economia política na sua constituição. Para a autora, esses estudos críticos contribuíram para um questionamento dos conceitos de comunidade, identidade e língua(gem) que passam a ser vistos como constructos sociais, que são o resultado de processos sociais longos, complexos e em contínua reconstrução.

Para Heller, isso implica ainda em perguntar quem está fazendo o quê e com quais recursos. Logo, a língua(gem) passa a ser interpretada como um recurso social, o qual é distribuído de forma desigual e é produto de processos políticos e econômicos. Nessa direção, para a autora, é importante analisar quais são os valores atribuídos a esses recursos, por quem, como e com quais consequências em diferentes espaços institucionais e como os sujeitos utilizam os recursos linguísticos que têm. Essa perspectiva leva a autora ao debate sobre as ideologias linguísticas, ou seja, a investigação sobre “os discursos nos quais os

character of interaction and by grammatical and social rules and conventions, but sees language practices also as subjected to the time-space dimensions of history and biography. The repertoire can thus be seen as a hypothetical structure, which evolves by experiencing language in interaction on a cognitive and on an emotional level and is inscribed into corporal memory and embodied as linguistic habitus and which includes traces of hegemonic discourses. These discourses are expressed in categorizations that are backed up by inclusive and exclusive language ideologies. Drawing on a broad range of earlier voices, discourses, and codes, the linguistic repertoire forms a heteroglossic and contingent space of potentialities which includes imagination and desire, and to which speakers revert in specific situations. (BUSCH, 2012, p. 19)

processos de atribuição de valor às formas e às práticas linguísticas estão inscritos, que estão associados com os processos de construção da diferença e da desigualdade social” (HELLER, 2007, p. 15)⁵⁴.

Como espero ter deixado claro, ao longo do primeiro capítulo, o conceito de ideologias linguísticas é fundamental nesta tese. Seguindo a reflexão de Wortham (2001), no campo da antropologia linguística, essas são entendidas como relacionais em duas direções: uma vinculada às ideologias explicitadas em diversos discursos e outra relacionada ao seu funcionamento implícito como metapragmáticas, que estruturam os múltiplos posicionamentos dos sujeitos em diferentes contextos através de diversos alinhamentos.

Neste capítulo, em particular, o conceito de ideologias linguísticas adquire centralidade, pois, a maior parte das estâncias desse capítulo podem ser interpretadas como estâncias metasociolinguísticas (JAFFE, 2009). O raciocínio que Jaffe desenvolve, a partir da reflexão de Bucholtz (2009), entende essas como uma janela para a compreensão dos posicionamentos dos sujeitos em relação “a estereótipos metapragmáticos, incluindo as identidades e as relações convencionalmente associadas com discursos particulares, variáveis e formas de fala” (JAFFE, 2009, p. 17). Para a autora, essas estâncias podem também se referir a pressupostos subjacentes à interpretação de determinados tipos de correlação sociolinguística, ou seja, podem contribuir para colocar em questão ou manter determinadas hierarquias linguísticas, construindo as relações entre língua(gem) e identidade e as relações entre pontos de vista individuais e coletivos.

Pretendo analisar, neste capítulo, as várias estâncias metasociolinguísticas que emergiram nas entrevistas a partir da minha interação com professores e estudantes, nas quais eram construídas complexas avaliações das suas línguas e das suas práticas linguísticas, principalmente através do recurso de referenciação e predicação. Nessa perspectiva, as representações que são objeto de análise também são produto de tomadas de posição específicas através de determinados alinhamentos na interação social. O ponto de partida para a construção dessas avaliações são as categorias que estavam disponíveis na conjuntura do campo para a compreensão do que se entende por línguas e das práticas

⁵⁴ (...) the discourses in which processes of attribution of value to linguistic forms and practices are inscribed, along with the processes of construction of social difference and social inequality with which they are associated. (HELLER, 2007, p. 15.)

linguísticas locais, ou seja, tanto nas minhas perguntas quando nas respostas, o que emerge são categorias que circulavam nos discursos locais no campo da língua(gem). Por essa razão, a ideia de língua deve ser entendida nas análises a partir dos significados específicos que lhes são atribuídos na interação durante as entrevistas. Esses, por sua vez, são marcados por determinadas ideologias que estão em uma relação com a minha trajetória e a trajetória de atuação dos professores no contexto timorense e com os discursos que circulam socialmente no país acerca do que são consideradas línguas.

Partindo do mesmo horizonte epistemológico e compartilhando as diversas críticas que Makoni e Pennycook (2007) fazem aos processos de construção das línguas como entidades, a partir do projeto europeu de categorização de diferentes povos e culturas no âmbito do colonialismo, procuro nas minhas análises compreender as interpretações que emergem acerca do que são línguas e das diferentes práticas linguísticas em Timor-Leste através dos posicionamentos dos professores e estudantes nas suas narrativas. O enfoque está na construção de categorias contingentes que delimitam e hierarquizam o que se entende como diferentes línguas e diferentes práticas, bem como a sua correlação com determinados estereótipos metapragmáticos, que apontam para a emergência de novos regimes de distinção social.

4.2 O lugar das línguas maternas

Em *The Flow of Life: essays on Eastern Indonésia*, de 1980, o antropólogo australiano James Fox reuniu um conjunto de catorze estudos etnográficos sobre a região leste da Indonésia, dos quais seis eram sobre diferentes grupos linguísticos de Timor. A obra, delineando um olhar comparativo, demonstra as relações internas em algumas sociedades dessa região, destacando as categorias culturais compartilhadas por essas diferentes populações. Em uma análise comparativa dos artigos de uma coletânea de ensaios organizada mais recentemente (MCWILLIAM & TRAUBE, 2011), James Fox (2011) retoma a sua coletânea anterior, destacando a presença de uma continuidade das tradições em Timor, nas quais as relações com a terra e as origens desempenham um papel central como a própria substância da vida. Para esse autor, a fonte da capacidade dos timorenses de se adaptarem e resistirem está incorporada na linguagem, em categorias diádicas e complementares que constituem uma lógica e uma retórica característica,

presente, sobretudo, nos rituais, mas também na linguagem cotidiana, o que possibilitou acomodar as imposições do colonialismo português, a ocupação indonésia e as mudanças que ocorreram desde a independência.

A conclusão de Fox (2011) está baseada no olhar de quem acompanha a trajetória de diferentes povos de Timor ao longo de um período extenso de tempo. Embora a visão do autor seja marcada por um olhar para as estruturas invariáveis nos processos de formação cultural, as suas ideias são muito influentes quando está em questão a resiliência das populações timorenses.

McWilliam e Traube (2011), na introdução da obra que organizaram em torno das relações entre terra e vida, inspirados pelo trabalho precursor de Fox, destacam como, apesar dos processos de deslocamentos e reassentamentos forçados provocados pela ocupação indonésia, há um constante processo de renovação das relações com as terras de origem. A título de exemplo, desde o período da independência, muitas comunidades reivindicaram o retorno aos seus assentamentos originários para reconstruir as casas sagradas de suas aldeias e restabelecendo laços comunitários. Assim, para os autores, os princípios culturais e práticas consuetudinárias relacionadas à terra permanecem intactos (2011, p. 15):

Mesmo com todas as rupturas e reconfigurações da estruturação de ocupação territorial que ocorreram em Timor-Leste, as instituições sociais de autoridade tradicional continuaram a disponibilizar uma base legitimada localmente que funcionam como uma fundação para a organização das relações sociais assegurando a autoridade gerontocrática sobre jurisdições definidas.⁵⁵

As línguas que passaram a ser conhecidas de forma mais corrente no contexto timorense atual como maternas são uma parte fundamental dessa rede de relações culturais que emerge a partir da relação com a terra. Em uma entrevista feita com um professor de outra área, que atua como gestor da educação, essa relação ficou explicitada⁵⁶. Enquanto discutíamos o projeto de inserção das línguas maternas nas escolas, perguntei para ele sobre

⁵⁵ For all the disruption and reconfiguring of residential arrangements that have occurred in Timor-Leste, the social institutions of customary authority continue to provide a locally legitimate basis for organising emplaced social relations and asserting seniority and authority over defined jurisdictions. (MCWILLIAM & TRAUBE, 2011, p. 15)

⁵⁶ Em função do recorte do corpus, não fiz uma análise completa da entrevista com ele. No meu campo em Timor-Leste, eu produzi um total de 26 entrevistas, incluindo entrevistas com gestores da educação, professores brasileiros e portugueses, entre outros sujeitos.

o argumento em torno da necessidade de políticas que pudessem evitar o desaparecimento dessas línguas, ao que ele respondeu:

1 não desaparece porque aquilo tem os seus... como é que se diz ah... oralmente, isto já tem a parte que é descendente... da descendência já vem por aí... e por exemplo o indivíduo que sou do meu... que nós chamamos por knua, knua quer dizer o grupo... o grupo da minha família da minha família desta família já vem dos avós, trisavós, bisavós **2** já vem por aí e esta aqui... continua sempre com isso, a sua cultura costuma sempre utilizar essa língua e muitas vezes há línguas há palavras que nem próprio eu conheço que tem que estudar pelos... os antigos que estão lá **3** eles que são obrigados a explicar-me outra vez, mesmo que sou dessa língua, esses velhos é que explicam outra vez... que tem esse conteúdo

No seu discurso em **1**, a língua é construída como intrinsecamente correlacionada a um conjunto de outros constructos culturais, na sua argumentação constituída através de uma enumeração. As línguas não desapareceriam pela sua relação com a **oralidade**, que está relacionada à construção social das relações de **descendência**. Essa, por sua vez, se vincula à constituição do **indivíduo** como parte de uma **knua**, palavra em tétum que pode se traduzida como aldeia, a qual está vinculada a sua localidade física, em outras palavras, ao espaço territorial que uma determinada família ocupa, associando, dessa forma **knua** à família. É através dela que se constituem as relações familiares que remetem às origens do indivíduo. Em **2**, essa relação entre língua, origens e terra é desdobrada também na relação entre língua e cultura, **há palavras que nem próprio eu conheço que tem que estudar pelos... os antigos que estão lá**, mas também em **3** é desdobrada em uma relação na qual essas são vistas como um repositório de saberes e conhecimentos locais materializado na figura dos velhos, que detêm uma determinada competência nessas línguas.

A posição do professor está em um continuum de posições acerca do significado dessas línguas e do seu papel como parte de uma determinada ordem sociocultural. Na sua perspectiva, mais do que uma parte específica da cultura, a cultura está incorporada nessas línguas, que por sua vez estão corporificadas nos detentores do conhecimento sobre elas e nas relações desses com a terra e com os ancestrais. É, novamente, a metáfora da vida que dá sentido a essas línguas. Nesse contexto, elas são parte de um conjunto de emblemas identitários que formam um todo agregado. Mas a perspectiva de professores e estudantes revela que essa correlação entre língua e identidade cultural está em fricção com os processos de modernização em curso em Timor-Leste. É isso que pretendo analisar neste item.

4.2.1 *É a língua dos meus pais*

A entrevista com a Professora Rosa, diferentemente das outras, começou em um certo sentido *in media res* em função da situação de comunicação que se instaurou no início da entrevista. No momento em que liguei o gravador, como era frequente acontecer, fomos interrompidos por uma colega dela, o que acabou por modificar o direcionamento da nossa conversa. Elas começaram a conversar em uma das línguas locais e, quando ela se voltou para mim novamente, ao invés de seguirmos a orientação cronológica do meu roteiro de entrevistas, passamos a dialogar sobre essa situação de comunicação, em uma reflexão metapragmática sobre o uso de determinados recursos linguísticos naquele contexto:

Pesquisador 1 Está bem professora me explica que língua vocês estavam utilizando [risos]
Rosa 2 É a língua dos meus pais [risos] galolen
Pesquisador 3 Ah sim...

A situação inusitada retirou a tensão da entrevista. A minha pergunta foi feita de forma tranquila em meio a risadas. A afirmação da professora **É a língua dos meus pais (risos) galolen** veio no mesmo enquadramento, o que contribuiu para que, na sua resposta, ela construísse uma estância afetiva, marcada por uma vocalização nostálgica no **é** pronunciado de modo alongado e prolongando se na locução adjetiva **a língua dos meus pais**, que atualiza, no evento da narração, as memórias familiares. **A língua dos meus pais**, tal qual na descrição do professor mencionada anteriormente, remete à língua adquirida em casa, no espaço doméstico, a língua da aldeia, dos familiares e dos ancestrais. Nesse sentido, a nomeação dessa língua ao final como galolen não pode ser interpretada simplesmente como marcada por um constructo ideológico colonial. Embora os missionários tenham de fato contribuído para a construção do galolen como uma língua com uma identidade específica a partir da construção de ortografia e de atividades de missionação, nesse contexto a nomeação é um índice de um complexo conjunto de relações que remetem a diferentes escalas de espaço-tempo, mas também revela a presença das línguas das montanhas no contexto urbano de Díli. Nesse novo cenário, essas línguas ganham outros significados a partir da comparação com outras línguas.

No entanto, vale destacar que o repertório linguístico como objeto de uma reflexão metasociolinguística é visto por uma perspectiva relacional nas entrevistas que fiz

para esta tese. Na estância seguinte, a professora produz uma comparação entre o galolen e o tétum, a partir de um processo de objetificação dessas línguas que as identificam a partir de traços gramaticais:

Rosa 1 É uma língua que tem os verbos tem quer dizer flexão os verbos não é, não é como o tétum que é tudo... mas só no presente do indicativo... no presente do indicativo é... no passado é tudo igual só que tem flexão a primeira pessoa a segunda, a terceira, não é igual

No contraste com o tétum, no mesmo enquadre em que estava construindo o valor do galolen, ela aponta para o valor dessa língua em relação ao tétum em função de um traço gramatical, a flexão que funciona como um índice de certa superioridade dessa língua quando afirma **não é, não é como o tétum que é tudo...** na frase que fica incompleta, a entonação ascendente, que aparece no alongamento do “u” de **tudo**, aponta para uma qualificação de menor valor para essa língua. Esse aspecto se vincula, em certa medida, ao valor social relativo que o tétum tem, e nesse caso, especificamente o tétum-praça, falado em Díli, o qual é visto como uma língua menos significativa para os que não a tem como língua materna. Embora o processo de construção dessa indexação seja sutil, ele está em confluência com outras ideologias sobre essa língua que analisarei mais a fundo no próximo item.

O que vale destacar da reflexão de Rosa nessa estância é que o valor indexical vinculado às línguas maternas que ela constrói está ancorado em um conjunto de relações sociais que tornam esse meio de comunicação uma forma fundamental de conexão dos timorenses com as suas culturas de origem e, por isso, o seu valor afetivo. O valor secundário atribuído ao tétum, nesse caso, pode estar vinculado ao fato de que essa língua não produz um conjunto de ancoragens indexicais de mesmo peso e mesmo valor para aqueles que não a tem como língua materna. No entanto, é importante considerar ainda que nem o tétum, nem as outras línguas maternas, têm o mesmo valor econômico que línguas como o português e o indonésio adquiriram historicamente, o que analisei no capítulo anterior, e nem ainda o valor que a língua inglesa vem adquirindo mais recentemente.

Nessa direção, Rosa reconhece, na continuidade da nossa interação, um processo de mudança em curso. Ela destaca que embora o galolen tenha uma relevância fundamental na sua trajetória, o mesmo não ocorre para a sua descendência:

Rosa 1 Os meus filhos não sabem nada, nem uma palavra sequer em galolen... só sabem dizer sei lá uma palavra que... por exemplo dizem “não tens vergonha”

“naan mian taiké”⁵⁷ eles ficaram com essa coisa na cabeça e o “como estás” a única coisa que eles tem na cabeça é isso **2** que às vezes as pessoas... nós às vezes falamos de língua materna, de língua não sei qual, mas também tem o risco de desaparecer, porque eu tenho muita pena, é uma riqueza nossa, se nós não falarmos... **3** eu própria não falo com os meus filhos, por exemplo, eu já não falo com os meus filhos, o meu irmão não fala com os filhos dele, os meus sobrinhos, filhos da Márcia, não falam o galolen, as minhas irmãs, os filhos também já não falam, **4** quer dizer já falam outra língua, já vai desaparecendo, né, a descendência, a nossa descendência, dali já vai desaparecendo

A fala da professora Rosa, que é uma continuidade da sua reflexão anterior, aponta para a não continuidade da sua transmissão familiar. Na sua fala em **1**, Rosa afirma de forma enfática **Os meus filhos não sabem nada, nem uma palavra sequer em galolen...** indiciando que na perspectiva dela há uma falta de valorização dessa língua pelos mais novos. Ao mesmo tempo, em **2**, ela reconhece que essa falta de valorização é um fenómeno geral, ao se referir **as pessoas** e, logo em seguida, incluir-se nesse grupo ao afirmar **nós às vezes falamos de língua materna, de língua não sei qual, mas também tem o risco de desaparecer**. Na construção do seu discurso, ela se alinha de forma crítica à emergência do termo língua materna, no contexto timorense, através da locução **de língua não sei qual**, justapondo em seguida a ideia de que **mas também tem o risco de desaparecer**, o que aponta para uma contradição entre os discursos emergentes em torno da defesa dessas línguas e a ausência da transmissão familiar.

O seu discurso que inicialmente é marcado por um tom de crítica aos filhos, e por extensão aos jovens que não falam as línguas maternas, bem como **as pessoas** - dentre as quais ela se inclui - que não transmitem essas línguas, passa então a ser marcado por um novo alinhamento com um tom de lamento, quando ela afirma **porque eu tenho muita pena, é uma riqueza nossa, se nós não falarmos...** Esse tom de lamento se estende na continuidade da construção do seu posicionamento no qual ela constata, a partir de uma enumeração, a ausência de transmissão dessa língua na sua família: **eu própria não falo com os meus filhos, por exemplo, eu já não falo com os meus filhos, o meu irmão não fala com os filhos dele, os meus sobrinhos, filhos da Márcia, não falam o galolen, as minhas irmãs, os filhos também já não falam**. Essa constatação leva à conclusão de Rosa de que essas línguas correm sério risco de desaparecer **quer dizer já falam outra**

⁵⁷ Essa é uma transcrição aproximada baseada na gravação, uma vez que não tive como verificar a ortografia correta em galolen para esse trecho.

língua, já vai desaparecendo, né, a descendência, a nossa descendência, dali já vai desaparecendo .

O vetor apontado como razão para isso pela professora Rosa são as outras línguas que, em competição com as línguas locais, passam a colocar em risco as línguas maternas. Na continuidade da sua reflexão, a professora explicita as contradições desse processo:

Rosa 1 Mas em Manatuto já há muita gente que começa a falar tétum com os filhos, eu vim a saber... mas nota-se mesmo que não é... 2 eu encontrei um aluno aqui que diz que é de Manatuto, eu falei galolen para ele com aquela coisa... orgulho que eu tinha... e fica a olhar para mim e diz “eu não sei falar” eu fiquei toda, fiquei com dor de cabeça, assim pronto, 3 para eles é moderno, a modernidade as pessoas já não falam esta língua, não sentem aquele orgulho porque falam mais línguas... que é um orgulho que nós temos, temos que nos orgulhar, temos mais alguma coisa.

A professora Rosa constrói a sua estância mantendo o mesmo tom emotivo que marcou outros momentos de a sua entrevista. Nessa fala, Rosa explicita a tensão em torno da **outra língua** que está relacionada ao processo de desaparecimento do galolen, ela afirma **Mas em Manatuto já há muita gente que começa a falar tétum com os filhos**. No entanto, esse tétum não é o mesmo que é falado na capital, quando ela diz **mas nota se mesmo que não é...** ela está recontextualizando uma fala sua anterior sobre essas diferenças na qual havia comparado esses dois registros. Na sua fala anterior e nessa retomada a professora aponta para um processo de *enregisterment* (AGHA, 2004, 2005)⁵⁸ que envolve essa língua nesse contexto, ou seja, **nota-se mesmo que não é...** indicia a emergência de formas específicas de uso linguístico do tétum no contexto de Manatuto que caracterizam esses falantes de uma forma específica.

⁵⁸ Para Agha (2004, p. 37) "Um registro existe como um objeto com limites somente através de processos sociohistóricos de *enregisterment*, processos pelos quais as formas e os valores de um registro se tornam diferenciáveis do resto das práticas linguísticas (ou seja, o seu reconhecimento como distinto, vinculado a pessoas ou práticas sociais tipificáveis) em uma dada população de falantes. Nessa perspectiva processual esboçada deve estar claro que preocupações acerca do caráter discreto dos limites de um registro são infrutíferas e deslocadas desde que há em todas as sociedades processos sócio-semióticos através dos quais os vários tipos de limites e fronteiras associados com os registros podem ser resetados de forma regular./ A register exists as a bounded object only to a degree set by sociohistorical processes of *enregisterment*, processes by which the forms and values of a register become differentiable from the rest of the language (i.e., recognizable as distinct, linked to typifiable social personae or practices) for a given population of speakers. From the processual perspective sketched above it should be clear that worries about the discreteness of register boundaries are fruitless and misplaced since there exist in every society social-semiotic processes through which various kinds of boundaries and limits associated with registers can be reset in regular ways.

Esse tétum emergente é também para ela um indício de um processo de "perda cultural" a que havia se referido anteriormente. Rosa vai exemplificar esse processo com o relato de um encontro com um estudante de Manatuto que falava somente tétum e não falava galolen. Ela reporta em **2** o conflito que sentiu ao interagir com esse estudante, **eu falei galolen para ele com aquela coisa... orgulho que eu tinha... e fica a olhar para mim e diz “eu não sei falar” eu fiquei toda, fiquei com dor de cabeça, assim pronto.** Na sua fala, o sentimento de orgulho que ela sentia e sente em relação a língua galolen é contraposto ao sentimento de desconcerto, quando o estudante afirma não saber falar essa língua. O desencontro metapragmático nesse exemplo, ou seja, da ordem das expectativas que estruturariam esse diálogo, para ela é um indício de um fenômeno social mais complexo, o que explicitará em **3**.

Em **1**, Rosa falava da escala de Manatuto, remetendo-se a um processo histórico de mudança linguística; em **2**, ela falava da escala de Díli, na qual já se pode notar os efeitos desse processo histórico de não transmissão; e, em **3**, ela mudará de escala novamente para construir uma reflexão acerca de um processo social mais amplo que identifica como em curso no país, no qual o tétum ocupa uma centralidade como a língua da modernidade, **para eles é moderno, a modernidade as pessoas já não falam esta língua, não sentem aquele orgulho porque falam mais línguas...** Essa modernidade emerge marcada por uma mudança de atitude em relação às línguas maternas e por certo monolinguismo que estaria ameaçando o multilinguismo, que seria característico da cultura timorense, que para ela **é um orgulho que nós temos, temos que nos orgulhar, temos mais alguma coisa.**

Mas o que, na perspectiva de Rosa, é visto pelo enquadramento de uma perda, deve ser dimensionado também pela perspectiva desses jovens que repetindo um movimento histórico, na sua aprendizagem de línguas priorizam aquelas que têm mais valor agregado do ponto de vista econômico. O tétum, alçado à condição de língua co-oficial, bem como o crescimento da população urbana do território, contribuíram para que essa língua se tornasse um recurso importante em Timor-Leste, quando não o único que é disponibilizado de fato.

O relato de Euzébia, que analisarei a seguir, aponta para as mesmas contradições que são trazidas pela professora Rosa, mas de uma outra perspectiva. Mais do

que a perda de determinadas línguas por não valorizá-las, são fatores externos a sua vontade que regulam a sua aquisição de diferentes recursos, sobre os quais ela nem sempre tem controle:

- Pesquisador 1 É uma conversa pode ficar tranquila, relaxada, então Euzébia, a primeira coisa que eu queria te perguntar, te pedir é para você se apresentar falar da onde você veio, quantos anos você tem
- Euzébia 2 Eu sou Euzébia da Luz, sou de Díli, e agora eu tenho 26 anos ahn... na minha vida cotidiana não, não, não falava *tétum* porque em casa só eu que falo *tétum*, às vezes com meu marido, porque o meu marido também é um estudante do Departamento de Língua Portuguesa, mas só os dois que falam, os dois que falam português, além disso não
- Pesquisador 3 *Tétum* ou português?
- Euzébia 4 *Tétum* os dois que falam eu e meu marido, mas todos que ficam em minha casa falavam *tétum*
- Pesquisador 5 Os seus pais falam que língua?
- Euzébia 6 Os meus pais falam *tétum* e *mambae*
- Pesquisador 7 *Mambae* e da onde que eles são?
- Euzébia 8 Eles são de Ermera
- Pesquisador 9 De Ermera e você fala *mambae* também?
- Euzébia 10 Eu, às vezes, às vezes quando conversamos alguma coisa sobre Ermera, então nós falamos *mambae*... fala *mambae*... às vezes na nossa conversa diária utilizamos *mambae*, mas pouco pouco ahn... eu também falo *mambae* mas um pouco as vezes quando estava a falar com a minha mãe ou meu pai ahn... eu perguntei se eles podiam falar devagar para eu posso entender porque nem todas as palavras que eles estão a falar em *mambae*... eu não entendi tudo então eu tenho que pedir-lhe para falar devagar se não eu não compreendo... eu vou pedir para eles explicar o que significa, mas em geral eu posso compreender mas em geral eu posso compreender *mambae*
- Pesquisador 11 E seus pais ensinaram para você que língua em casa?
- Euzébia 12 Em casa se utiliza o *tetum*
- Pesquisador 13 Mas quando você era criança?
- Euzébia 14 Quando eu era criança também só falamos *tetum* ahn... quando falamos... às vezes falamos *mambae* quando a família do meu pai vem de Ermera, às vezes eles não falam *tetum* bem... então falamos *mambae*

Na entrevista, a Euzébia estava bem nervosa com a situação. Em 1, eu tento tranquilizá-la em relação ao que acontecerá. Em 2, ela começa a falar e se apresenta e, como sabia do meu interesse sobre as questões de linguagem, começa a falar sobre as suas práticas linguísticas no contexto doméstico. Mas nesse diálogo, o pressuposto dela é de que, por ser brasileiro e professor de português, o meu interesse central seria a língua portuguesa, mas a língua portuguesa na sua primeira fala é substituída em um lapso pelo *tétum* na parte que destaco em itálico no trecho: *na minha vida cotidiana não, não, não falava *tétum* porque em casa só eu que falo *tétum*, às vezes com meu marido, porque o meu marido também é um estudante do Departamento de Língua Portuguesa, mas só os dois que falam, os dois que falam português, além disso não*, lapso que ela repete em

4 em resposta a minha pergunta em 3, ***Tétum os dois que falam eu e meu marido, mas todos que ficam em minha casa falavam tétum.*** A troca, duas vezes de português por tétum no seu discurso, pode ser atribuída ao seu nervosismo inicial, mas é um indício também da centralidade dessa língua para Euzébia. Tendo crescido em Díli, durante o período da ocupação indonésia, a sua língua materna é o tétum, a língua que ela aprendeu desde criança.

Em 5, 7, 9, 11 e 13, mesmo ela tendo apontado para a centralidade do tétum logo no começo, eu progressivamente procuro saber mais sobre a língua materna de seus pais, de onde eles são, que língua eles transmitiram em casa. Nas suas respostas, Euzébia começa a apontar para as relações entre a língua que é dominante na sua vida, o tétum, e o uso da língua de origem da sua família, o mambae. Em 10, ela descreve alguns fatores que motivam o uso da língua de origem da família como o tópico da conversação, ***às vezes quando conversamos alguma coisa sobre Ermera, então nós falamos mambae... e, também, a interlocução com os pais às vezes na nossa conversa diária utilizamos mambae, mas pouco pouco ahn...*** Ela ainda complementa, em 14, a necessidade na interlocução com os parentes de Ermera: ***às vezes falamos mambae quando a família do meu pai vem de Ermera, às vezes eles não falam tetum bem... então falamos mambae.***

Na sua fala, Euzébia acaba por mostrar que, embora o tétum ocupe uma centralidade nas suas práticas linguísticas, ainda, assim, há espaço para a presença da língua da sua família que é construída, tal como na fala de Rosa, como uma forma de vínculo com o seu grupo de origem. Nesse sentido, a tensão entre as línguas locais e o tétum envolve não somente um processo de emergência de registros do tétum marcados por particularidades regionais, ou ainda de substituição das línguas locais pelo tétum como indicia a fala de Rosa, mas também pela construção de novos regimes de circulação para essas línguas. Esses dois processos, no entanto, relacionam-se à organização das hierarquias linguísticas no contexto timorense, nas quais as línguas que agregam maior valor econômico e social acabam sendo priorizadas em relação àquelas que não agregam esse valor. Isso ocorre, principalmente, para aqueles que estão à margem, para os quais o acesso aos recursos linguísticos mais valorizados é o primeiro degrau para a construção do acesso à educação, o qual, por sua vez, permite o acesso a outros recursos sociais e econômicos.

Dessa forma, as falas de Rosa e Euzébia são marcadas por posições sociais distintas e ao mesmo tempo espelhadas e refletem de forma fractal as posições de gerações diferentes no contexto timorense. Euzébia, como o aluno que causou surpresa à Rosa, faz parte dessa geração que não teve acesso às línguas maternas. Os pais de Euzébia, tal como Rosa, são aqueles que nasceram em outro contexto, em outro momento histórico, e preservaram a língua de sua família. Embora o significado das línguas maternas seja o mesmo, os processos de mudança econômica, política e social, que estão em curso em Timor-Leste, indiciam a emergência de novas formas de usos linguísticos que funcionam em novas hierarquias e novos processos de estratificação, que são metapragmaticamente associados com novas identidades, apontando para transformações significativas na sociedade timorense. Ainda que possa, sim, haver um processo de abandono das línguas maternas em direção ao uso do tétum, há também a emergência de novos usos dessas línguas, o que inclui a sua aprendizagem como língua não materna. Esse “falar um pouco de mambae”, de Euzébia, indicia que entre o deixar de falar o mambae e passar a falar o tétum, há um conjunto de formas de expressão linguística em uso que apontam para a existência de diversos registros, funcionando de forma estratificada no âmbito dos usos das línguas maternas. Essa dinâmica aponta para o papel das forças centrípetas em ação no contexto timorense na atualidade e a sua influência na dinâmica das práticas linguísticas, dentre essas forças está a emergência do tétum como uma língua valorizada em função do seu estatuto de língua oficial do Estado, que passar a ser mais utilizada e a ser vista também como uma ameaça às línguas maternas e ao multilinguismo no país. No entanto, essa dinâmica, é marcada também pela emergência de novos usos das línguas locais que ganham novas funções e outros estatutos em relação ao conjunto das línguas presentes no território, o que é parte das forças centrífugas em ação no território e que estão em um processo contínuo de reordenação das práticas linguísticas e sociais que indiciam a permanências dessas línguas no repertório local e o surgimento de novas formas de multilinguismo. Esse mesmo processo pode ser perspectivado também com um olhar para a história da língua tétum, os valores que são atribuídos a ela na atualidade e as mudanças nas práticas linguísticas que tem reordenado o valor de determinados usos dessa língua nas práticas sociais, o que será objeto de análise no próximo item.

4.3 O lugar do tétum

O que se entende hoje genericamente por “tétum” em Timor-Leste remete a uma história de cruzamentos de um conjunto de diferentes repertórios linguísticos e identitários que tem uma longa trajetória no território timorense. A língua principal que deu origem ao tétum, conhecido como tétum-praça falado na região de Díli, o tétun-terik, é falado nas regiões mais ao sul do país e em regiões na fronteira com a Indonésia, havendo uma outra variedade que se desenvolveu do lado ocidental da Indonésia de forma inter-relacionada. Tendo em vista que uma língua é uma construção social que se dá através de determinadas práticas e de processos de categorização em uma determinada formação social, é importante destacar que o tétun-terik era a língua de dois reinos importantes do território, um do lado ocidental e um do lado oriental, que, em função de sua influência e poder, difundiram essa língua no território, contribuindo para que ela se tornasse uma língua franca.

Os portugueses que frequentavam o território timorense para a realização de trocas comerciais desde o século XVI, a partir da intensificação da sua presença no território, no século XVIII, utilizavam também essa língua nas trocas comerciais em paralelo ao uso de formas crioulizadas do português e do próprio malaio. A formação do que se entende hoje por tétum praça, na leitura de Esperança (2001), deu-se a partir de uma confluência de fatores que está vinculada à mudança da capital de Timor, de Lifau, no Distrito de Oécusse, para Díli, em 1769. O processo de centralização política, econômica e social, que representou a formação dessa nova capital, influenciou no processo de construção daquilo que viria a ser conhecido como o português de Bidau; esse registro identificará as populações descendentes dos primeiros colonos mestiços vindos de Lifau. Para Esperança (2001), o tétum-praça formou-se a partir do contato com esse crioulo do português com o mambae, língua original dessa região, e o tétum utilizado pelas populações de origens étnicas diversas vindas do interior.

Dessa forma, emerge um registro do tétum que não guarda o prestígio da língua das poderosas casas reais que a utilizavam, o qual não é também o português de Bidau falado pelas comunidades mestiças que vivem em Díli, nem a língua portuguesa dos metropolitanos, falada pelos agentes do colonialismo e pelos missionários. Mesmo não sendo também a língua materna da maior parte da população, progressivamente é essa

língua que vem a se tornar uma ferramenta fundamental de comunicação no território, tendo em vista a centralidade política que Díli assume. No entanto, tendo em vista a estratificação social e linguística existente no território nessas diferentes escalas de espaço e tempo, essa língua desempenhava um papel secundário, associado também a sua aquisição como segunda língua.

Esse caráter relativamente marginal do tétum, como língua de todos e ao mesmo tempo de ninguém, somado ao investimento fragmentado no seu processo de padronização ao longo dos séculos XIX e XX, contribuirá para que o seu reconhecimento social no território seja um fenômeno relativamente recente. É no momento em que se abre a possibilidade de independência, nos anos de 1970, que emerge uma consciência da sua relevância social como ferramenta de comunicação e de unidade nacional, e é nesse período que a FRETILIN passa também a defender o seu estatuto como língua co-oficial, o que terá impactos no seu processo de valorização. A adoção do tétum como língua litúrgica, em 1981, após a proibição do uso da língua portuguesa, contribuirá também para a sua expansão e reconhecimento no território com um processo significativo de enriquecimento lexical a partir do tétun-terik, mas que não necessariamente alterará o seu estatuto ambíguo como língua valorizada e ao mesmo tempo não valorizada.

A fala da professora Rosa, no item anterior, que indicia na sua comparação um valor menos significativo para essa língua em relação a sua língua materna e, ao mesmo tempo, o valor inverso que essa língua tem no caso de Euzébia, aponta para uma centralidade do tétum nos debates contemporâneos sobre línguas no país. Nesse debate, ele se torna um ícone ambíguo da modernidade, o qual é reconhecido e valorizado como língua de Estado e língua materna de uma parcela da população, mas que, ao mesmo tempo, em função de um conjunto de ideologias linguísticas, é desvalorizado como uma língua que ainda precisa ser desenvolvida. Em meio a essas atribuições de valor paradoxais, um conjunto de misturas linguísticas, na qual o tétum é a língua principal, emerge caracterizando registros específicos e diversificando a paisagem linguística local. Os posicionamentos que pretendo analisar no item a seguir apontam para essas problemáticas.

4.3.1 a língua tétum para se desenvolver é preciso sempre duas línguas principais, língua portuguesa e língua tétun-terik

Em 25 de agosto de 2000, Geoffrey Hull fez uma conferência no Congresso Nacional da Conselho Nacional da Resistência Timorense (HULL, 2001), na qual fez uma defesa da política linguística oficial de Timor-Leste, baseada na sua autoridade como linguista e pesquisador das línguas timorenses. A argumentação do linguista, baseada em uma olhar para o processo social de desenvolvimento das línguas de Timor-Leste, mas também marcada pela perspectiva de um linguista descritivo, apontava para o desenvolvimento histórico do tétum na sua relação com o português como um dos fundamentos para a defesa da política linguística oficial bilíngue no território. Embora Hull declarasse que a sua defesa do português era em função do tétum, as suas declarações em diversos processos de circulação contribuíram para que essa relação de dependência se tornasse corrente nos discursos sobre as relações entre o português e o tétum, nas quais essa segunda língua tem um papel coadjuvante.

A fala da professora Rosa aponta para o funcionamento dessa ideologia linguística na sua construção das relações entre a língua portuguesa e a língua tétum:

Pesquisador 1 E o tétum?

Rosa 2 O tétum para ser desenvolvido tem que andar no mesmo, tem que andar com o português, senão não vai ser língua... e agora com esses partidos... “acordem jovens” “acordem” “eu quando eu ganhar vai ser o tétum” (mimetizando o discurso dos políticos nas eleições) impossível, impossível (contrapondo o seu próprio discurso)

Quando pergunto para a professora genericamente sobre a língua tétum em 1, o que tem como pressuposto a interrogação acerca da sua situação como língua co-oficial, a resposta da professora em 2 se alinha com o posicionamento de Hull, ao trazer as relações de dependência entre essas duas línguas **O tétum para ser desenvolvido tem que andar no mesmo, tem que andar com o português, senão não vai ser língua...** A perspectiva de Rosa recontextualiza outros discursos sobre essas relações de dependência que giram em torno da ideia de desenvolvimento, ou seja, de que as línguas são objetos que podem ser mais ou menos desenvolvidos. Nesse sentido, na sua fala, o tétum na sua relação com o português é primeiramente considerado como uma língua não desenvolvida, ou seja, contrariando o relativismo boasiano, o tétum é considerado como uma língua que não teria recursos suficientes, o que a tornaria intrinsecamente inferior à língua portuguesa. E, em segundo lugar, o tétum dependeria inexoravelmente da língua portuguesa para sair dessa condição de língua inferior e alcançar o status de “língua”. O discurso de Rosa indexa uma

visão na qual algumas “línguas” são consideradas mais “línguas” do que outras em função dos recursos que têm. Isso leva a professora, na continuidade da sua argumentação, a recontextualizar a emergência de alguns debates durante as eleições, quando surgiu a proposta de que apenas o tétum fosse a língua oficial. No seu discurso, ampliando imaginariamente a audiência da nossa entrevista, ela afirma “**acordem jovens**” “**acordem**” e em seguida, ventriloquando a fala dos defensores da proposta de somente o tétum ser a língua oficial, ela afirma “**eu quando eu ganhar vai ser o tétum**”. Mas a professora Rosa se posiciona contrariamente de forma enfática a essa ideia afirmando **impossível, impossível**, construindo na sua performance narrativa uma atualização de uma posição que, de alguma forma, representa a posição hegemônica acerca da situação do tétum em Timor-Leste como língua que depende da língua portuguesa.

Ao conversar com o estudante Dionísio acerca da situação do tétum, ele traz ideias que retomam a ideologia de que tétum seria uma língua menos desenvolvida, mas incorpora também outras perspectivas, construindo uma interpretação própria acerca dessa língua:

Pesquisador 1 E como que você vê a situação do tétum em Timor-Leste hoje?
Dionísio 2 Bem a situação do desenvolvimento da língua tétum em Timor-Leste está no caminho do melhoramento... 3 para falar do desenvolvimento da língua tétum... a língua tétum para se desenvolver é preciso sempre duas línguas principais, língua portuguesa e língua tétun-terik, 4 sem essas duas línguas não vai haver desenvolvimento da língua tétum

A perspectiva de Dionísio é marcada pela mesma ideia de desenvolvimento que aparece em 2, 3 e 4, porém a sua perspectiva é um pouco mais otimista. Em 2, ele afirma **Bem a situação do desenvolvimento da língua tétum em Timor-Leste está no caminho do melhoramento...** indiciando um posicionamento que se constitui a partir da ordem sociocultural que emerge no período de transição e de independência, que demarca o início da construção desse discurso em torno do desenvolvimento do tétum. Sobre as relações de dependência, ele aponta, em 3, para o fato de que esse desenvolvimento depende não somente da língua portuguesa, mas também do tétun-terik, afirmando, em 4, que essa é a condição *sine qua non* para que essa língua possa sair de uma posição de inferioridade, tal qual na ideologia linguística que organiza o discurso de Rosa.

Essa ideologia é baseada, sobretudo, em uma ideia de que a língua é composta por um conjunto de recursos linguísticos, preponderantemente, lexicais, mas também

gramaticais, os quais seriam a base para o seu funcionamento nas mais diversas práticas sociais. O tétum, nesse sentido, é contrastado com as línguas européias, com destaque para o português, que é uma língua marcada por um vocabulário amplo e por uma gramática caracterizada por diversas flexões. Mas o tétum também é contrastado com as línguas locais, detentoras de uma enorme riqueza lexical e de um conjunto de recursos gramaticais que se evidenciam principalmente nos registros rituais. Afora essas diferenças em termos de forma, essas línguas também são veículos de transmissão cultural que remetem a ordens de indexicalidade diversas. Nesse sentido, a língua portuguesa, por exemplo, como língua de produção de conhecimento, e as línguas locais, que são veículos de transmissão cultural de uma literatura oral sofisticada, são vistas no contexto timorense como intrinsecamente superiores ao tétum. Assim, o caminho para transformar o tétum em uma língua com o mesmo estatuto passaria por um processo de desenvolvimento, no qual seriam importados itens lexicais do português e do tétun-terik. Porém isso não seria o suficiente. Quando eu interrogo Dionísio acerca dos problemas que, para ele, estariam presentes no desenvolvimento do tétum, sua resposta aponta para uma complexificação dessa questão:

- Pesquisador 5 Que problemas que você vê no desenvolvimento do tétum?
 Dionísio 6 No desenvolvimento da língua tétum como já falei no início sobre a promoção da língua portuguesa depois do referendo era pouca e por isso as pessoas são cegas nessas duas línguas
 Pesquisador 7 Mas como assim são cegas?
 Dionísio 8 São cegas no sentido de não conhecerem de uma forma pormenorizada a origem da língua tétum, muitas pessoas por exemplo falam tétum, mas muitas também erram... erram porque falta de informação, falta de conhecimento

A metáfora que Dionísio constrói para explicar os problemas que vê no desenvolvimento do tétum é a de que as pessoas seriam cegas nessas duas línguas. Embora na sua fala anterior a língua apareça como um objeto autônomo que dependeria de um outro objeto autônomo para se desenvolver, aqui o problema já não é da ordem das línguas, como categorias e da necessidade de importação de itens lexicais, mas dos seus usuários que, em alguma medida, falam as línguas oficiais – uma vez que muitos demonstram algum grau de competência nessas línguas –, mas não falam aqueles registros que seriam o das línguas legítimas, ou seja, falam o que seria considerado errado, **São cegas no sentido de não conhecerem de uma forma pormenorizada a origem da língua tétum, muitas pessoas por exemplo falam tétum, mas muitas também erram... erram porque falta de informação, falta de conhecimento.** A sua fala, ainda que aponte que as pessoas erram por

falta de informação e de conhecimento, não aponta as razões porque isso acontece. Logo, o problema continua sendo do usuário e não um problema de caráter social. Quando pergunto que tipo de erro as pessoas cometem, ele retorna ao problema lexical, indexando novas ideologias linguísticas:

Pesquisador 9 E que tipo de coisa que elas fazem errado

Dionísio 10 Por exemplo quando nós falamos é uma coisa quando nós escrevemos é outra coisa, duas coisas são diferentes, por exemplo, umas vezes falam errada em língua tétum, isso porque, porque usando também outras expressões de língua malaia como por exemplo a palavra “botak”(?) que o senhor leu nas três semanas passadas, não devia ser escrita numa redação formal a palavra “botak”(?), mas no entanto as pessoas já estão acostumadas de misturar duas línguas na nossa língua própria

Na sua fala, Dionísio indica, como a primeira fonte de erros, a falta de compreensão das diferenças entre linguagem oral e escrita e o empréstimo lexical da língua indonésia. A sua perspectiva se constrói em torno da ideologia do purismo linguístico, no qual certas misturas são vistas de forma negativa, como erro, mas, ao mesmo tempo, como uma fato comum. Essa visão contraditória é o cerne de um conflito entre forças centrípetas e centrífugas, as misturas colocariam em risco a construção de uma centralidade para a língua tétum em paralelo à língua portuguesa, no sentido que prescreve a Constituição. Mas, simultaneamente, a dinâmica das misturas é visto como algo inevitável, o que indicia que o problema não é a mistura em si, mas a qualidade dessa mistura, há misturas legítimas e não legítimas. Quando eu insisto com Dionísio acerca dessa questão, ele exemplifica isso:

Pesquisador 11 Mas o tétum já não é uma língua misturada?

Dionísio 12 Bem tétum é uma língua padronizada, tétum é uma língua que se segue sempre o padrão, quando falamos da mistura da língua eu posso dizer que tétum sobrevive sempre com língua portuguesa e tétun-terik e por isso nós podemos dizer tétum é uma língua misturada

Tendo em vista que o tétum já é uma língua que emergiu de duas outras línguas, eu insisto com Dionísio, **Mas o tétum já não é uma língua misturada?** ao que ele responde afirmativamente, mas apontando para o fato de que **tétum é uma língua padronizada, que se segue sempre o padrão, quando falamos da mistura da língua eu posso dizer que tétum sobrevive sempre com língua portuguesa e tétun-terik**. Voltando a sua argumentação inicial, ele indicia o funcionamento estreito que está na constituição das línguas como objetos de governo e de governamentalidade. Como objetos autônomos, as línguas são vistas como entidades que devem ser desenvolvidas e padronizadas para serem legitimadas pelo Estado e como parte do repertório das práticas linguísticas dos sujeitos

elas devem ser aprendidas seguindo essa forma legitimada. Ou seja, os processos de padronização servem para regular as línguas, mas também para regular os sujeitos, em processos de homogeneização e de hegemonização não só dos usos linguísticos, mas também dos modos de organização e de construção de posicionamentos nas práticas sociais nas quais eles estão inseridos.

No entanto, se essas forças centrípetas concorrem para a construção de um processo de centralização, há um conjunto de forças centrífugas, que apontam para a diversidade do funcionamento dos mercados linguísticos, no qual diferentes misturas são mais valorizadas do que outras. Isso emergiu, por exemplo, em uma conversa com Armando, enquanto falávamos sobre o seu processo de contato e aprendizagem do português. Armando justificou a necessidade da língua portuguesa em função do tétum, não somente pela dependência para empréstimos lexicais, mas também pela língua portuguesa, na sua relação com o tétum, contribuir para a formação de um registro específico:

Pesquisador 1 Mas Armando você acha então que para falar bem o tétum é preciso saber o português?

Armando 2 Acho que sim, no meu entendimento de agora... porque tétum ainda emprestar muitas línguas... as pessoas em Los Palos, por exemplo, quando eles falam tétum também misturar com português porque as pessoas são mais velhos... são... aprende... são falantes de língua portuguesa naquela altura e indonésia também é difícil para nós mudar... misturar com o indonésio 3 e tétum agora, quando as pessoas para mim se fazemos uma pesquisa para esta... esta língua... este problema de hipótese... quando perguntamos para as pessoas quando se ouvir tétum de formal que as pessoas de portugueses ou os malaes que aprendem tétum com português... “quando vocês ouvem esta pronúnciação o que você sente” ou “eles falam melhor tétum do que nós”, 4 por exemplo, o professor, qualquer professor, professor de português, quando eles falam tétum as pessoas consideram esse um bom tétum, é um tétum que temos de aprender

A perspectiva do “falar bem”, que recontextualizo, já remete à ideia de um registro específico que seria o registro valorizado do tétum, que Armando indicou ao longo da sua entrevista, mas que eu já conhecia em função da minha vivência em campo. Em situações formais, como eventos oficiais, na televisão, o tétum que é utilizado é marcado por um grande número de empréstimos da língua portuguesa, que fazem com que esse registro seja inteligível para um falante de português, mesmo que ele tenha estudado pouco tétum. O exemplo de Armando, no entanto, não se refere ao uso desse registro misturado na TV, nem em situações formais. Em 2, ele traz um exemplo que está relacionado a uma especificidade regional. O seu exemplo é a cidade de Los Palos que fica no Distrito de Lautém, o distrito de origem de Armando, onde o português teve uma inserção maior do

que o tétum ao longo da história em função da relativa distância das regiões onde se fala o tétum, sendo comum entre as pessoas das gerações mais antigas o conhecimento das línguas locais e do português, mas não necessariamente do tétum.

Para Armando, essas pessoas fariam melhor a língua tétum, pois fariam menos misturas com a língua indonésia, **são falantes de língua portuguesa naquela altura e indonésia também é difícil para nós mudar... misturar com o indonésio.** O seu **nós** nesse caso se refere a uma identidade regional de Timor com a língua portuguesa, que é constitutiva dos modos dessa população vivenciar as relações de colonização e ocupação. Em **3**, ele hipotetiza uma pesquisa que avaliasse as percepções dos sujeitos acerca de usos do tétum formal que poderia comprovar que os sujeitos que falam, ou que são estrangeiros que falam português, seriam avaliados como falando um tétum melhor do que os próprios timorenses em função dos empréstimos da língua portuguesa. Por isso, na perspectiva de Armando, para falar um bom tétum, é preciso falar bem português como ele afirma em **4**: **por exemplo, o professor, qualquer professor, professor de português, quando eles falam tétum as pessoas consideram esse um bom tétum, é um tétum que temos de aprender.**

Nesse sentido as falas dos diferentes entrevistados apontam para forças centrípetas e centrífugas funcionando na língua tétum, mas as ideologias linguísticas que regulam os seus discursos são diferentes. Nos seus discursos está presente a ideologia hegemônica oficial que institui a dependência da língua tétum em relação à língua portuguesa, que regula os empréstimos linguísticos legítimos e projeta o seu desenvolvimento a partir de uma perspectiva purista acerca do seu caráter. Nessa perspectiva, certos usos dessa língua são valorizados, como aqueles que envolvem empréstimos do tétun-terik e do português, e outros não, como aqueles que envolvem empréstimos do indonésio. Porém, em relação a essa ideologia hegemônica, há nuances de diferença. Na fala de Rosa é ressaltada a dependência em relação ao português, marcada por um discurso de autoridade, já na de Dionísio, embora o discurso também seja marcado por essa perspectiva de autoridade, aparece também o tétun-terik como fonte para o desenvolvimento do tétum e, de forma mais explícita, as regulações do que são usos legítimos e não legítimos do tétum. No caso de Armando, a ideologia que regula os seus posicionamentos é mais marcada por considerações sociais acerca da dinâmica do

multilinguismo em um pensamento mais orientado por uma reflexão sociolinguística, no qual as circunstâncias sociais definem as formas de uso e o seu valor.

Pensando nos termos de Busch (2012), as ideologias que regulam essas diferenças de avaliação desses registros emergentes do tétum funcionam entre perspectivas mais exclusivas e inclusivas em relação às misturas linguísticas. Essas ideologias contribuem para a construção de estereótipos metapragmáticos em função de certos usos linguísticos que podem levar a uma avaliação positiva ou negativa dos seus usuários em processos sociais que constroem diferenças e podem gerar desigualdades. É importante esse aspecto potencial, pois, tal como afirma Busch (2012), os repertórios funcionam nas práticas sociais e as representações sobre eles são indícios desses funcionamentos. Esses processos de diferenciação e estratificação, bem como de construção de estereótipos metapragmáticos emergem também nas análises do funcionamento das outras línguas presentes no território. No próximo item, analiso esse funcionamento em relação à língua portuguesa.

4.4 O lugar do português

A presença da língua portuguesa em Timor-Leste remete a colonização portuguesa, que é constitutiva da formação desse território e da sua configuração atual, é inegável o papel das atividades de comércio, missão e o papel das disputas em torno do controle e do domínio político (THOMAZ, 1998) nesses locais nas hierarquias sociais e na distribuição do poder localmente. Assim sendo, Timor-Leste, assim como Goa e Macau, devem ser vistos menos como antigas colônias e mais como territórios paulatinamente ocupados pelos portugueses, o que contribuiu para a emergência de culturas híbridas, marcadas por negociações diversas entre as elites locais e os ocupantes coloniais, originando formações sociais específicas com regulações próprias dos mercados linguísticos nesses territórios. Ao olhar para a presença da língua portuguesa na atualidade em Timor-Leste é preciso considerar, como mostrei no capítulo anterior, as múltiplas ideologias que se vinculam aos processos de categorização, as práticas de uso dessa língua, e aos metadiscursos a ela associados.

Silvestre (2013), em uma análise de diversos discursos recentes de um fórum online de estudantes timorenses, aponta para o lugar da língua portuguesa como de tensão e

interdição, uma vez que a sua centralidade simbólica produziria um apagamento do tétum e das línguas locais na história do território e no momento contemporâneo. Esse apagamento, na perspectiva de Silvestre, é fruto de tensões internas em torno dos processos de simbolização dessa língua como língua da nação, língua do catolicismo e da resistência, que mostram a sua faceta hegemônica. Isso acaba por secundarizar o caráter multilíngue das práticas sociais no país em diferentes momentos da história, com destaque para o momento da resistência, quando diversas línguas tiveram um papel importante, sobretudo o tétum, como demonstram também, por exemplo, Cabral e Martin-Jones (2008).

Apesar dessa faceta hegemônica dos usos políticos da língua portuguesa, espero que, ao longo do capítulo anterior, tenha esclarecido também outros processos de apropriação do português que revelam a construção de uma subjetivação nessa língua, de construção identitária e de aquisição e de uso estratégico dela, tanto do ponto de vista das práticas quanto do ponto de vista simbólico. Nessa direção, a língua portuguesa emerge não como a única língua legítima, mas como parte de um conjunto de recursos que são apropriados estrategicamente de acordo com os interesses de quem deles se apropria, o que implica na atribuição de diferentes valores e usos diversos para essa língua. No momento atual, as ideologias que circulam em torno da língua portuguesa no contexto de Timor ainda reforçam os conflitos em torno do seu projeto de reinserção na atualidade. Tanto na percepção dos professores quanto na percepção dos estudantes emergem uma perspectiva voltada para as dificuldades cotidianas que encontram em relação a essa língua, o que envolve a sua inserção nas escolas e o seu papel na vida cotidiana.

Ao afirmar a centralidade desse aspecto “cotidiano” em relação à língua portuguesa, não quero negar a influência das ações da cooperação portuguesa e brasileira em Timor-Leste, nem a presença, ainda que dispersa no contexto timorense, de discursos (neo) coloniais que emergem nos debates em torno da “CPLP” e da “lusofonia”, mas quero destacar a perspectiva dos meus interlocutores, para os quais essas questões não são centrais. Os debates sobre a questão da língua portuguesa nesses discursos pareciam muito mais marcados por um conjunto de posicionamentos que se referem a processos internos de organização política e social, no qual os “malaes”, como se designa em tétum os estrangeiros, são apenas coadjuvantes, do que marcados por processos que envolvem a

dinâmica globalizada de funcionamento da língua portuguesa na arena internacional, o que inclui as iniciativas de cooperação.

4.4.1 eles só dizem que não querem aprender português porque o português é muito difícil

Os professores de língua portuguesa entrevistados, embora tivessem aprendido a língua portuguesa em condições muito diversas da dos estudantes timorenses que iniciaram a sua aprendizagem depois do período da independência, apontavam uma consciência dessa diferença. É por isso que eles tentam interpretar os sentidos dessa língua na atualidade no país, na sua prática atual como professores:

Pesquisador 1 E conforme a senhora foi fazendo o curso a senhora foi mudando a sua prática em sala de aula? isso teve um impacto conforme a senhora foi avançando no curso de licenciatura? depois com os brasileiros a senhora foi mudando a sua forma de ensinar na escola?

Olinda 2 Para responder essa pergunta é muito... um pouco difícil para mim porque o conhecimento que eu tive ao longo do curso muitas vezes não poderia aplicar, porque os alunos não são interessados, não mostram interesse, então é difícil de aplicar

Pesquisador 3 E porque que a senhora acha que esses alunos não tinham interesse porque que isso

Olinda 4 Ao longo da minha experiência posso responder que eles só dizem que não querem aprender português porque o português é muito difícil

Pesquisador 5 Mas eles não veem na língua portuguesa uma possibilidade de acesso à educação, ao trabalho? eles não valorizam a língua portuguesa nesse sentido?

Olinda 6 Alguns, mas não são todos, alguns sim, mas outros não dão valor

Pesquisador 7 E para eles que língua que é importante?

Olinda 8 Inglês eles estão mais para inglês

Na minha pergunta, em 1, para a professora Olinda, tentava identificar aspectos do processo de formação junto aos portugueses e brasileiros que teriam influenciado a sua prática. A sua resposta em 2 é marcada pelo reconhecimento de certa inaplicabilidade desse conhecimento, a qual é articulada uma análise que identifica um desinteresse dos estudantes em relação à língua portuguesa. Quando interrogo a professora acerca desse desinteresse, em 3, ela constrói uma reflexão que, embasada na sua experiência em 4, traz a perspectiva dos estudantes que predicariam essa língua como difícil: **eles só dizem que não querem aprender português porque o português é muito difícil**. Em 5, eu insisto na mesma direção para tentar levantar o possível interesse que essa língua despertaria como um recurso econômico. Ela reconhece a existência desse valor em 6, mas na sua resposta a

minha pergunta acerca de qual língua agregaria esse valor, a resposta dela em **8** aponta para o inglês como a língua que agrega esse valor.

No nosso diálogo estão presentes diversas ordens de indexicalidade. O meu discurso é marcado já por um conjunto de interpretações preliminares que elaborei ao longo da minha estada em campo. A ideia de que supostamente o trabalho de formação de professores portugueses e brasileiros tem contribuído para as práticas dos professores e de que a língua portuguesa teria um valor social vinculado ao seu valor econômico. O meu discurso corresponde a uma interpretação possível do contexto timorense vinculada a minha vivência como professor em campo, no qual a centralidade que organiza a minha reflexão está marcada pelo universo hegemônico da língua portuguesa.

Ainda que eu tivesse circulado em diversos espaços e pudesse reconhecer o papel de outras centralidades na formação social atual de Timor-Leste, o meu alinhamento, em **1** e **5**, correspondia à visão que eu desenvolvi a partir de um conjunto de espaços em que circulei em Díli, em que a língua portuguesa ocupava, não só em termos simbólicos, mas também em termos de prática, um lugar central. No entanto, a fala da professora Olinda indexicaliza a sua prática de professora nas periferias de Díli, lugar onde emergiram os confrontos sociais de 2006, onde professores sofrem violências físicas, são ameaçados, em um contexto marcado pelas desigualdades sociais que estão presentes no país na atualidade. Embora a professora explicita isso apenas em outros momentos da entrevista, esse português que é considerado **muito difícil** indexicaliza o aprendizado de língua por uma geração que foi alfabetizada em indonésio, foi obrigada a transitar para a aprendizagem da língua portuguesa na escola, em um currículo transitório, mas com um número insuficiente de aulas para garantir a sua aprendizagem. A construção da língua portuguesa como “difícil” remete também a uma trajetória de regulação bastante restrita do acesso a essa língua. A fala da professora mostra que, embora, alguns reconheçam o valor da língua portuguesa como recurso econômico, o inglês na perspectiva deles é mais importante. A professora aponta para o reconhecimento generalizado que essa língua tem globalmente, mas também para o fato de que, mesmo no contexto timorense, essa língua está vinculada a um conjunto de oportunidades de trabalho e de emprego localmente, mas também projetivamente em termos globais.

O **difícil** dessa fala pode ser relacionado também ao que demonstrou Donzelli (2012) ao interpretar a língua portuguesa como marcada por um processo de exotização em função de um conjunto de recursos formais como, por exemplo, a flexão, que demandam um investimento significativo para um uso adequado de acordo com o que está padronizado. Esse funcionamento formal institucionaliza um processo de exclusão, pois, mesmo que esses estudantes venham a adquirir alguma proficiência na língua portuguesa, esta não será uma proficiência na língua que é considerada legítima. A língua portuguesa como língua difícil aparece também em uma outra forma de predicação, na qual em função do corte geracional na sua aprendizagem, devido a ocupação indonésia, ela seria uma língua estrangeira para a geração mais jovem. Esse debate emergiu na minha conversa com a professora Rosa enquanto conversávamos sobre as dificuldades que ela enfrentava em sala de aula:

Rosa (...) a língua ainda é a bem dizer, ainda é estrangeira para eles, porque não falam, não tem contato com essa língua, eu digo que não é porque na minha casa eu falo, eu falo com toda gente, eu falo dessa maneira, mas eles não, na nossa lei é nossa segunda língua que é oficial, mas para eles a bem dizer é estrangeira, não falam nada, não estão em contato com aquela língua, quer dizer se eu estivesse no lugar deles, para mim também, porque que... “eu só venho aqui... só dentro daquele quadradinho de salas, de paredes que eu falo aquela língua, mas mesmo assim nem falo... falo em tétum, em indonésio” (...)

A professora, no seu posicionamento, constrói um contraste entre a forma como os estudantes se relacionam com essa língua e a sua forma de se relacionar. Na sua fala, ela constrói a sua argumentação de forma intercalada, marcando a princípio o que seria a percepção deles dessa língua: **a língua ainda é a bem dizer, ainda é estrangeira para eles**, que é contrastada com a sua própria percepção, **eu digo que não é porque na minha casa eu falo, eu falo com toda gente, eu falo dessa maneira, mas eles não, na nossa lei é nossa segunda língua que é oficial**, reforçando o contraste novamente, **mas para eles a bem dizer é estrangeira, não falam nada, não estão em contato com aquela língua**. Por fim, ela se coloca na posição deles ventriloquando aquilo que seria a voz deles, apontando para o contato restrito com a língua portuguesa, **quer dizer se eu estivesse no lugar deles, para mim também, porque que... “eu só venho aqui... só dentro daquele quadradinho de salas, de paredes que eu falo aquela língua”**, o qual não implica em um contato efetivo com essa língua, pois como ela afirma nem na sala de aulas os jovens utilizam a língua portuguesa **“mas mesmo assim nem falo... falo em tétum, em indonésio”**.

O contraste da professora, marcado por uma perspectiva geracional, é nesse sentido, também um contraste que coloca em jogo ordens de indexicalidade diversas: a do regime colonial português, na qual a língua portuguesa se constituiu como um recurso social de construção do poder político, de processos de subjetivação e construção identitária, e a ordem sociocultural atual, em que outros recursos linguísticos desempenham esse papel. A professora na sua argumentação inicialmente iconiza a língua portuguesa como “estrangeira” para os jovens em oposição ao caráter “nativo” e “doméstico” que essa língua tem para ela, que aprendeu essa língua ainda em casa e estudou durante o período da colonização. Em seguida, ela aponta para a forma como a regulação do acesso a essa língua no momento contemporâneo é que produz essa percepção de “estrangeiridade”, marcada pelo contato restrito com essa língua somente em sala de aula, contrastando por sua vez com o caráter de “domesticidade” implicado nos usos do indonésio e do tétum, que passaram a ser significados nesse eixo “doméstico” ou “nativo”.

Mas esses significados projetados na geração mais jovem, de que para eles a língua portuguesa seria difícil ou ainda seria uma língua estrangeira, contrasta com alguns dos processos de significação que uma parcela dessa geração constrói em torno dessa língua. Os estudantes do curso de língua portuguesa, embora sendo parte de um grupo social específico que teve acesso à universidade e que estuda essa língua para se tornarem professores, dimensiona de forma complementar a perspectiva da professora Rosa e da professora Olinda. Apesar de não reconhecerem essa língua como “difícil” ou como “estrangeira”, os estudantes reconhecem que há um problema na regulação do seu acesso:

Pesquisador 1 E da sua geração... os jovens da sua geração... você acha que eles tem interesse na língua portuguesa... gostam da língua portuguesa... porque é uma geração que começou estudando no período da geração indonésia, depois teve que começar a aprender português... mas... você acha que a sua geração gosta da língua portuguesa? aceita bem a língua portuguesa?

Dionísio 2 Bem a minha geração gosta e tem vontade enorme de aprender a língua portuguesa, mas tudo isso depende se do interesse e da programação dos líderes, porque quando há a criação da programação do ensino que estão adequado segundo o perfil linguístico das pessoas da minha geração, toda gente tem sempre vontade de seguir agora por outro lado, o interesse da nossa geração é muito reduzido devido à programação, se nós tivermos uma boa programação, se nós tivermos uma boa programação, os colegas e as pessoas da minha geração vão aprender melhor

A minha pergunta, como nas conversas anteriores, já estava marcada por um conjunto de pressupostos acerca das diferentes perspectivas da geração que vivenciou o

período da colonização portuguesa e a dos mais jovens, que iniciaram a aprendizagem no período da independência, tendo crescido sob a ocupação indonésia. Nesse caso, em específico, da mesma forma que aparecera em outros discursos, a expectativa, no caso da resposta de Dionísio, era de que na sua avaliação da sua geração eles não gostassem da língua portuguesa ou ainda não aceitassem bem a sua institucionalização. A resposta do estudante, porém, contrariando essa expectativa, indicia que o problema não está tão relacionado a gostar ou não gostar, mas a ter ou não acesso: **Bem a minha geração gosta e tem vontade enorme de aprender a língua portuguesa, mas tudo isso depende se do interesse e da programação dos líderes.** A perspectiva de Dionísio localiza o problema de uma outra forma, destaca o interesse dos jovens, mas aponta para o campo político como o lugar do problema de aprendizagem da língua portuguesa para essa geração.

Ao indiciar isso através da referência ao interesse e programação dos líderes, Dionísio remete à ordem sociocultural do período da resistência e à ordem sociocultural atual, projetando naqueles que resistiram à ocupação Indonésia, e que, hoje, ocupam o poder, a responsabilidade de melhorar o acesso à língua portuguesa. Nesse sentido, para Dionísio, o problema é a política linguística, que envolve também a construção de uma metodologia de ensino adequada, nas palavras dele, uma programação: **porque quando há a criação da programação do ensino que estão adequado segundo o perfil linguístico das pessoas da minha geração, toda gente tem sempre vontade de seguir agora por outro lado, o interesse da nossa geração é muito reduzido devido à programação.**

Ao minimizar a questão do valor atribuído à língua portuguesa e apontar para a “**programação**” como o centro do problema, Dionísio implicitamente desloca a questão central dos valores atribuídos à língua para a questão do acesso. Isso não significa que as perspectivas colocadas pelas professoras Rosa e Olinda não sejam mais pertinentes, mas apontam para uma incorporação da língua portuguesa no repertório local pela geração mais jovem, que implica no seu reconhecimento como língua oficial. Porém, há também a emergência de outras problemáticas que incluem a falta de contato com essa língua e a emergência de registros não legitimados, como aparecem na fala de Euzébia, que segue:

Pesquisador 1 E como que foi para você aprender a língua portuguesa? foi difícil? foi fácil? quem que eram os seus professores?

Euzébia 2 No primeiro curso os meus professores são timorenses, só no primeiro ano da escola pré-secundária, segundo e terceiro ano que os meus professores de língua portuguesa são professores, professores portugueses que ensinam a língua portuguesa 3 a minha dificuldade em aprender essa língua,

porque assim, em casa algumas vizinhas meu... minha fala português, uma ou duas pessoas, em casa só eu sozinha que fala português, **4** os meus sobrinhos também, agora eles estão a estudar em língua portuguesa, eles não falam essa língua, o vosso... a vossa vida cotidiana e depois ver filmes telenovela indonésia eles...eles... eles percebem mais língua indonésia que língua portuguesa **5** então a minha dificuldade é não tenho pessoa para conversar em casa comigo em língua portuguesa e depois uma questão também é na nossa vida cotidiana, alguma vez só ouvimos notícia em língua portuguesa, até trinta minutos, notícia em língua portuguesa também pouco na televisão não... depois na nossa vida cotidiana não utilizamos língua portuguesa

A minha pergunta coloca a questão da aprendizagem da língua portuguesa no passado, com o intuito de investigar a sua perspectiva acerca do processo de inserção dessa língua no contexto timorense no período de transição e da independência. A resposta de Euzébia, em **2**, começa abordando essa questão, destacando o início do seu processo de aprendizagem dessa língua com professores timorenses e depois com professores portugueses, como outros estudantes reportaram. A presença dos portugueses nas salas de aula locais foi uma estratégia acordada entre os timorenses e a cooperação portuguesa, nos primeiros anos de construção das relações de cooperação, mas não perdurou uma vez que a demanda de formação dos próprios professores timorenses se mostrou prioritária (TAYLOR-LEECH, 2013).

Em **3**, Euzébia, em uma mudança de escala temporal e de ordem de indexicalidade, passa a relatar a sua falta de contato com a língua portuguesa na atualidade, que indiciam a sua baixa inserção nas práticas sociais nas quais está inserida no seu cotidiano: **a minha dificuldade em aprender essa língua, porque assim, em casa algumas vizinhas meu... minha fala português, uma ou duas pessoas, em casa só eu sozinha que fala português.** Nem mesmo os seus sobrinhos, que estão aprendendo português na escola, falam essa língua: **os meus sobrinhos também, agora eles estão a estudar em língua portuguesa, eles não falam essa língua, o vosso... a vossa vida cotidiana.** E na sua análise utilizam mais a língua indonésia: **a vossa vida cotidiana e depois ver filmes telenovela indonésia eles...eles... eles percebem mais língua indonésia que língua portuguesa.**

Na perspectiva de Euzébia, apesar do contato com a língua portuguesa ter iniciado há muito tempo, ela não a aprendeu pelo contato restrito com essa língua na sua vida cotidiana. Mesmo para as crianças, que estão frequentando a escola e aprendendo essa língua, o português parece ser irrelevante e a língua indonésia parece ocupar um lugar central. A perspectiva de Euzébia indicia um processo de inclusão na língua portuguesa que

se mostra insuficiente e excludente, assim como na descrição de Dionísio. No período contemporâneo em Timor-Leste, a língua portuguesa aparece como um recurso escasso e de difícil acesso. Mas, mesmo quando conseguem acessar essa língua, as práticas multilíngues cotidianas deslocam os seus usos para situações específicas, para além do indonésio, o tétum também é construído em contraposição ao português:

6 e depois somos estudantes de língua portuguesa, mas nunca praticamos a nossa língua portuguesa, às vezes falamos em tétum, depois quando encontramos, por exemplo, um professor um professor que fala... fala português, língua portuguesa, vamos conversar em língua portuguesa, mas senão vamos falar tétum, então isso também é a nossa dificuldade

Na fala de Euzébia em 6, ela problematiza a contradição de ser estudante da licenciatura em língua portuguesa na universidade, mas ao mesmo tempo não ser capaz falar essa língua: **e depois somos estudantes de língua portuguesa, mas nunca praticamos a nossa língua portuguesa.** A língua portuguesa na sua fala é construída como **nossa**, mas esse nosso, que indicia uma apropriação simbólica dessa língua, é confrontado com as práticas de uso linguístico nas quais o uso do português é muito restrito: **às vezes falamos em tétum, depois quando encontramos, por exemplo, um professor um professor que fala... fala português, língua portuguesa, vamos conversar em língua portuguesa, mas senão vamos falar tétum, então isso também é a nossa dificuldade.** A centralidade das práticas de uso do tétum é colocada em contraste com a língua portuguesa, sendo reforçada também por um processo de estratificação que marca os usos de Euzébia da língua portuguesa. Para ela, o seu registro da língua portuguesa não é aquele que é valorizado:

7 depois a minha preocupação também agora, estamos no terceiro ano, mas o nosso português é muito muito fraco, acho que o professor também pode notar 8 às vezes, quando falamos menos vocabulário, alguma vez não há concordância, alguma vez não podemos conjugar os verbos em certo tempo, então essa também nossa dificuldade

Na sua fala, mantendo o seu alinhamento como estudante de língua portuguesa na universidade, Euzébia destaca que, embora estando no terceiro ano, ou seja, prestes a se formar como bacharel, a sua língua portuguesa é **muito muito fraca**, ao que ela espera que eu concorde quando me interpela **o professor também pode notar.** A percepção desse português muito fraco é produto da ideologia linguística que regula o seu processo de aprendizagem. A língua, na sua perspectiva, é marcada por um conjunto de recursos

formais que em uso identificam um registro linguístico legitimado, esses recursos são o vocabulário, a concordância e a conjugação correta dos verbos. Esse processo de iconização é o mesmo que aparece na fala da professora Olinda e da professora Rosa, mas na fala de Euzébia ele ganha uma nuance específica, mesmo que venha a falar a língua portuguesa, o registro que ela utiliza não é aquele que é valorizado.

O seu discurso, dessa forma, aponta para um processo de estratificação dessa língua relacionado à regulação do seu acesso. O português, que é valorizado, é falado apenas por uma pequena parcela da população e convive com diversas outras formas de uso dessa língua no contexto timorense. O último censo, por exemplo, revela que, aproximadamente, 50% da população de Timor declara alguma competência em língua portuguesa (fala, escrita ou leitura). No entanto, os índices de alfabetização nessa língua, como referi anteriormente, chegam a 42,9% entre os homens urbanos em contraste com apenas 14,6% das mulheres da zona rural, evidenciando que essa língua é instrumento de poder marcado - o que se pode inferir pelo censo e pelas discussões feitas nesta tese - por classe social, por gênero e por alinhamento político. Apesar disso, 39,6% dos jovens, de 15 a 24 anos, declararam ser alfabetizados nessa língua, o que indicia que há um processo de apropriação desse recurso pelas gerações mais jovens e de ressignificação do seu valor.

A dinâmica multilíngue indicada pela fala de Euzébia entre o português e o indonésio, o português e o tétum e entre o português e o inglês, apontada pela professora Olinda, são índices de que nas práticas sociais, sobretudo, no contexto urbano de Díli, essas línguas estão em uso de diferentes formas e que elas recebem diferentes valores. Esse repertório de práticas assinalam para a forma como essas práticas linguísticas são constitutivas dos processos de subjetivação de construção de identidade social, estando em meio a forças centrípetas e centrífugas, identidades mais e menos legítimas em diferentes situações. A ideologia linguística dominante em relação à língua portuguesa indicia, através da sua iconização como difícil, a dificuldade também no seu acesso que contrasta com a facilidade de acesso à língua tétum, à língua indonésia e ao valor simbólico do inglês. Nos próximos itens, analiso melhor como a língua indonésia, que apareceu na fala de Euzébia, e o inglês, que apareceu na fala da professora Olinda, estão sendo predados e contrastados, nesse contexto, e, tal como a língua portuguesa, estão emergindo em usos estratificados vinculados a determinados estereótipos metapragmáticos.

4.5 O lugar do indonésio

As tensões em torno dos usos da língua portuguesa e da língua indonésia em Timor-Leste na atualidade, embora possam ser recentes na história desse território, remetem a situações muito ancestrais de contato entre falantes de diferentes registros dessas línguas nessa região. Thomaz (1983 apud Esperança, 2001) traduziu um relato de J. W. De Vries, que trabalhava na Companhia Unida das Índias Orientais, a companhia que administrava para a Holanda, o atual território da Indonésia. Nesse relato, Vries reporta que apesar dos esforços para a introdução do neerlandês na Batávia, atual Jacarta, o malaio e o português eram as línguas dominantes, sendo essas línguas adotadas pela escola e pela igreja. Porém, ele ainda destaca que ao lado do malaio estava o malaio-português, uma língua falada nos portos de comércio de Madagascar às Filipinas.

O relato de De Vries, embora não trate especificamente de Timor, quando comparado com outros relatos e tendo em vista a presença histórica de uma comunidade mulçumana no território timorense, indicia que a língua malaia tem estado presente em Timor-Leste há muito tempo, mesmo que tenha perdido importância ao longo do tempo, retornando ao território já como língua indonésia e como língua de um Estado opressor. Nas circunstâncias da ocupação indonésia de Timor, essa língua vem marcada por uma ideologia específica, pois a palavra para língua em indonésio *bahasa* é também a palavra para “a” língua, ou seja, a língua do Estado indonésio estreitamente conectada com a ideologia nacional que constitui a construção desse país como nação. A língua indonésia ao longo do processo de independência desse conjunto de territórios insulares representou simbolicamente a unificação da nação através da padronização da língua malaia. Porém essa língua, como toda língua forjada em processos de contato, era, e ainda é, marcada por uma enorme heterogeneidade, em um território onde a diversidade linguística também é da ordem das centenas de línguas faladas por diversos grupos étnicos.

Entre os entrevistados nessa pesquisa, nas suas trajetórias, como vimos no capítulo interior, a língua indonésia ocupou papéis diferentes. Para os professores, ela ficou muito marcada como um recurso necessário, mas com o qual não houve um envolvimento afetivo significativo. Já, para os estudantes, ela representou um dos principais recursos ao qual

tiveram acesso como língua de escolarização e de aprendizado. Na atualidade, como vimos na fala de Euzébia acerca da relação dessa língua com o português, emerge uma situação de concorrência mediada pela mídia televisiva que continua formando novos falantes de indonésio, Dionísio apontou também para os empréstimos do indonésio no tétum, os quais são vistos como incômodos. Pretendo, no próximo item, analisar melhor o caráter da presença atual da língua indonésia no repertório local apontando para as representações contraditórias que emergem em torno dela.

4.5.1 cinquenta centavos nunca dizemos em tétum, em português, sempre dizemos “lima pulusen”

Quando interroguei a professora Antónia acerca da língua indonésia, a professora aponta, da mesma forma que Euzébia, a onipresença dessa língua no contexto timorense através da mídia:

Pesquisador 1 Você acha então que a língua indonésia vai continuar presente em Timor-Leste?

Antónia 2 Sim, se o governo não tomar outra decisão, por exemplo, se não proibir, por exemplo a televisão, as antenas parabólicas não podem estar voltadas para o país vizinho, daí talvez porque senão vinte e quatro horas utilizam sempre, né, os jovens preferem, não só os jovens, pessoas adultas preferem ver TV, telenovelas em língua indonésia porque não há também em português (...)

Na sua perspectiva, a falta de uma atuação mais incisiva do governo em torno da restrição do acesso a língua indonésia através da mídia contribui para que ela continue presente no contexto de Timor, fazendo com que pessoas continuem aprendendo e utilizando essa língua: **as antenas parabólicas não podem estar voltadas para o país vizinho, daí talvez porque senão vinte e quatro horas utilizam sempre, né, os jovens preferem, não só os jovens, pessoas adultas preferem ver TV, telenovelas em língua Indonésia.** Ao mesmo tempo, a professora reconhece que a frágil política de difusão da língua portuguesa via retransmissão da RTP (Rede de Televisão Portuguesa) não contribui também para a difusão dessa língua **porque não há também em português.** É interessante destacar que, na perspectiva da professora, a forma de regulação deveria ser a proibição do acesso; a ideologia linguística que regula aí a sua perspectiva é aquela inspirada pela construção do Estado, e vê as línguas como objetos de controle estatal. No exemplo, em questão, e em várias conversas com os professores emergia o caráter impositivo das políticas linguísticas indonésias em contraste com o caráter flexível das políticas

linguísticas contemporâneas no território. É, nesse sentido, que a fala de Antônia se alinha nessa estância a uma perspectiva de política que se filia à ideologia linguística que regula a formação dos Estados na modernidade. Ou seja, a língua como aspecto de distinção é fundamental para justificar uma identidade específica e funciona de forma opositiva a outras identidades nacionais, no caso a identidade indonésia.

No entanto, na perspectiva dos jovens que cresceram sob a ocupação indonésia e que ainda fazem uso dessa língua, embora o seu uso possa ser perspectivado de forma negativa, como na posição de Dionísio, na construção de seus posicionamentos, Armando construiu, em sucessivas estâncias, uma perspectiva mais tolerante em relação a essa língua:

Pesquisador 1 Armando as pess... por exemplo, as pessoas da sua geração falam tétum e usam muitas palavras do indonésio...

Armando 2 Sim, sim, eu também quando fala algumas palavras vem de... vem de... por exemplo cinquenta centavos nunca dizemos em tétum, em português, sempre dizemos “lima pulusen” acho que precisamos considerar essa... mas enquanto ainda tem possibilidade para aprender português acho que isto não é problema... também precisamos considerar

Quando interrogo Armando, quero investigar melhor qual a perspectiva dele acerca das misturas do tétum e do indonésio. Mas como na sua fala anterior em relação às misturas linguísticas, Armando não vê esses usos como problemáticos: **Sim, sim, eu também quando fala algumas palavras vem de... vem de... por exemplo cinquenta centavos.** Em seguida, em um plural inclusivo, ele acrescenta **nunca dizemos em tétum, em português, sempre dizemos “lima pulusen”** apontando para o uso generalizado de empréstimos do indonésio no tétum para os numerais, entre os timorenses, o que o leva a sua conclusão **acho que precisamos considerar essa...** (língua).

A perspectiva de Armando parte da ideia de que esses usos devem ser aceitos, para ele é importante ter em conta os modos de regulação dos usos dessas formas linguísticas no contexto timorense:

Pesquisador 3 Considerar o que?

Armando 4 Considerar língua indonésia, até agora, por exemplo, eu até agora, não li alguns cartas formal que escrevi como tétum misturado com indonésia... só porque agora... tem aula da professora, que a professora deu de competência de língua... porque tem essa legitimidade... e também as pessoas que... são falantes, são competentes elas nunca utilizam língua indonésia, esta língua malaio, só utilizam para no... na interação social é mais no mercado não é formal (...)

Armando aponta para o reconhecimento de diferentes registros na sua fala quando peço para completar a frase sobre o que considerar. Ele confirma que se trata da língua indonésia, destacando que **até agora, não li alguns cartas formal que escrevi como tétum misturado com indonésia...** e traz essa percepção como fruto de um conhecimento desenvolvido na sua formação. Aparece aí a ideia de “competência de língua” hymesiana, trabalhada na disciplina de Didática de Ensino de Língua Portuguesa e a noção de legitimidade que eu havia debatido na disciplina de Educação Bilíngue. Armando argumenta no sentido de que o conhecimento dos falantes sobre os usos linguísticos adequados, assim como a clareza sobre qual a língua que funciona como legítima em um determinado contexto, logo os falantes saberiam que nos usos de tétum formal a língua indonésia não é bem vista, mas que informalmente ela pode ser utilizada: **e também as pessoas que... são falantes... são competentes elas nunca utilizam língua indonésia, esta língua malaio, só utilizam para no... na interação social é mais no mercado não é formal.**

A ideologia linguística acionada nesse momento funciona como uma posição de abertura em relação à língua indonésia e às misturas com essa língua na atualidade em Timor-Leste, ou seja, representa um posicionamento que indicia a aceitação do funcionamento de usos linguísticos emergentes no contexto atual de Timor-Leste e uma ruptura nessa ordem sociocultural em direção a uma perspectiva heteroglóssica para o multilinguismo em oposição a uma ótica monolíngue e exclusivista acerca do seu caráter. No entanto, essa abertura é marcada por um olhar que identifica um processo de estratificação social da língua tétum em que alguns registros emergem como mais adequados para determinados contextos e, nesse sentido, como mais adequados do que outros. Nesse processo de estratificação, alguns discursos (e os sujeitos que os utilizam) passam a ser avaliados mais positivamente do que outros discursos em função de suas características formais, como Armando indicou na sua avaliação do português falado por falantes de língua portuguesa. O valor positivo que Armando indicia para as práticas de uso do tétum misturado com o português contrasta, no entanto, com o valor social negativo das misturas com o indonésio e com o próprio uso do indonésio que ele reconhece e analisa:

Pesquisador 1 Mas me diz uma coisa tem muita gente que usa... que usa, né, por exemplo, tem pessoas que não tem... quem não tem, por exemplo, conhecimento de português (Armando: Malaio?) só conhece o malaio, por

exemplo, não vai ter como... não vai ter como usar esse port... tétum mais sofisticado, né?

Armando **2** Sim, mas para mim... a Indonésia também é... mais para a minha geração e também a geração que é mais velha e... alguns de nós que quando participaram na minha idade que quando participaram na luta é completamente não gosta da Indonésia **3** por isso não gosta também desta, esta língua... porque foi... língua não é um conflito entre, conflito entre indonésio e timorense foi um conflito muito tempo, e que toda pessoa ver esta... imagina... **4** por isso quando tomamos nossa independência... e não foi uma... porque tem pro-integrasi e pro-independência então as pessoas que falam a língua indonésia... as pessoas que... os timorenses consideram que foi uma língua excluída automaticamente... não... não querem falar mais, eu também quando na escola secundária, eu também...

Na fala entrecortada de Armando, ele aborda uma questão delicada no contexto timorense que explicita o “incômodo” que surge com os usos da língua Indonésia. A minha pergunta vai no sentido de apontar que, talvez, muitas das pessoas que misturam o tétum com o indonésio o façam por necessidade. A resposta dele mostra que a questão é mais complexa, pois, não se trata simplesmente de utilizar um recurso ou outro, ou de tê-los ou não tê-los, mas do valor que eles têm. Em **2**, Armando aponta para o conjunto de associações que constroem, na sua perspectiva, o valor dessa língua, **Sim, mas para mim... a Indonésia também é... mais para a minha geração e também a geração que é mais velha e... alguns de nós que quando participaram na minha idade que quando participaram na luta é completamente não gosta da Indonésia**. O primeiro fator relevante apontado aí é a relação conflituosa com o país ocupante que a sua geração e a geração mais velha tiveram por participarem na luta de independência. Em seguida, ele aponta como isso se desdobra em uma relação de oposição à língua indonésia **por isso não gosta também desta, esta língua... porque foi... língua não é um conflito entre, conflito entre indonésio e timorense foi um conflito muito tempo, e que toda pessoa ver esta... imagina...**

Para Armando, a língua indonésia remete a suas memórias de aprendizado na infância, mas também ao conflito e à ocupação do país. Nesse sentido, é importante destacar que as estâncias indicam posicionamentos específicos em circunstâncias específicas e que as ideologias linguísticas funcionam de diferentes formas em diferentes circunstâncias. A ideologia que aparece aqui é aquela que associa uma determinada língua a um determinado povo e a uma determinada nação. Mas ela não é exclusiva, pois em seguida, Armando, da mesma forma que Rosa, aponta para o funcionamento dessa

ideologia no contexto multilíngue de Timor-Leste, o uso do indonésio aparece associado a um posicionamento político: **por isso quando tomamos nossa independência... e não foi uma... porque tem "pro-integrasi" e pro-independência então as pessoas que falam a língua indonésia... as pessoas que... os timorenses consideram que foi uma língua excluída automaticamente... não... não querem falar mais, eu também quando na escola secundária, eu também...** Na sua fala, a língua indonésia aparece como um ícone também dos timorenses que eram "pró-integrasi", ou sejam, aqueles que defendiam a integração à Indonésia. Na sua perspectiva, aqueles que eram pró-independência consideram essa língua como uma **língua excluída**, e, por isso, não querem mais utilizá-la. Essa é a posição, também, de Armando.

No seu discurso, a oposição, que já apareceu em outras falas, entre o nativo e nacional e o estrangeiro e de fora que estrutura a sua perspectiva, essa oposição icônica se desdobra de forma fractal na estruturação de oposições internas em termos políticos como demonstrei na fala da Professora Rosa. Esses processos de estereotipação metapragmática (AGHA, 1998) devem ser vistos como parte dos processos de constituição dos registros, mas também das identidades sociais. Ainda que a política linguística oficial tenha garantido um lugar para a língua indonésia, o seu lugar social não é valorizado tanto quanto o de outras línguas no contexto timorense. A relação de oposição entre a língua indonésia e a língua portuguesa, nesse sentido, continua marcando no contexto atual de Timor-Leste diferenças de alinhamento político e de posição social, embora existam discursos como o que aparece na própria fala de Armando, que tolera a presença dessa língua em situações específicas.

4.5 O lugar do inglês

Na obra de Luis Cardoso, de 1997, *Crônica de uma Travessia*, ele menciona os turistas australianos que no começo dos anos de 1970, a caminho de Bali, passavam por Timor, o que estimulava alguns timorenses a ensaiar um pouco de inglês para se comunicar com esses turistas. É provável, também, que durante a ocupação japonesa do território na Segunda Guerra Mundial, a presença de tropas australianas tornou o aprendizado de algumas palavras dessa língua uma necessidade. Mas a introdução mais efetiva do inglês no contexto timorense se dá, certamente, durante a ocupação indonésia, momento em que o

inglês passou a ser ensinado nas escolas no nível pré-secundário (atualmente, os três últimos anos do Ensino Básico em Timor-Leste) e no ensino secundário. Vale destacar que, ainda que com limitações, a política de ensino da língua inglesa no contexto da Indonésia tem sido relativamente eficaz, e não é incomum encontrar adultos e crianças que aprenderam inglês na escola e se comunicam nessa língua em áreas mais turísticas de Java e Bali, mas também em lugares mais remotos. Mas, certamente, a presença da língua inglesa em Timor-Leste ganha dimensões maiores a partir da chegada das forças da INTERFET (International Forces in East Timor), em 1999, com seus mais de 11.000 soldados de 23 países.⁵⁹

A partir desse momento, com a implementação também da primeira missão da ONU, a UNTAET (United Nations Transitional Administration in East Timor), a instalação de embaixadas, mais tarde a construção de acordos de cooperação com diversos países, bem como a chegada de ONGs internacionais e a formação de ONGs nacionais com o suporte de fundos internacionais, a língua inglesa torna-se um recurso social importante. A formação de uma comunidade internacional falante de inglês, composta majoritariamente por australianos, mas também por filipinos e pessoas de outras nacionalidades, contribuiu para a expansão dessa língua no território. O retorno de timorenses que se refugiaram na Austrália e que retornaram ao país no período da independência, que possuem essa língua como um dos recursos de seu repertório, possivelmente contribuiu também para essa expansão. No último censo, de 2010, 22,4% da população entre 15 e 24 anos, declarou saber ler e escrever nessa língua, em contraste com os 10% que declararam isso, em 2004. (TIMOR-LESTE, 2006 e TIMOR-LESTE, 2011a). Neste item, analiso alguns dos posicionamentos nos quais essa língua emergiu como significativa.

4.5.1 o inglês é uma que está a sobressair muito também temos a língua indonésia que todos os timorenses falam

Apesar da sua crescente relevância, a língua inglesa é destituída do conjunto de valores simbólicos que a língua portuguesa e a língua indonésia adquiriram ao longo do

⁵⁹ East Timor peacekeeping mission to conclude. Disponível em: <http://www.army.gov.au/Our-work/News-and-media/News-and-media-2012/News-and-media-December-2012/East-Timor-peacekeeping-mission-to-conclude> Acesso em: 18 de julho de 2014.

tempo. Nos discursos em que aparece, esta língua é colocada em meio a um conjunto de práticas multilíngues em relações de contraste com a língua portuguesa ou ainda com a língua indonésia. Isso aparece, por exemplo, na fala da professora Domingas:

Pesquisador 1 Bom professora, fazendo um salto como que você vê essa questão dos jovens de hoje, que não tem essa vinculação, não tem essa relação... como que você acha que é para eles aprender o português?

Domingas 2 Para mim eu acho que é um bocado difícil para eles é difícil assim aprender o português porque não tem nenhuma vinculação só que conforme aquilo que está já previsto no estatuto... no estatuto da República de Timor-Leste, já diz na Constituição, a língua oficial é a língua portuguesa, quer ou não queira, tem que aprender 3 só que existem muitas dificuldades e muitos deles não tem aquela noção de ter aquela proximidade com a língua 3 porque em Timor-Leste como o professor bem sabe que temos várias línguas, temos o inglês, o inglês é uma que está a sobressair muito, também temos a língua indonésia que todos os timorenses falam, 4 mesmo aqueles que estão no mercado a vender hortaliças também falam a língua indonésia, o problema está aí então a gente vê assim várias línguas em contato, esse é o problema que estamos a ver, só que no banco da escola queira ou não queira tem que aprender a língua portuguesa

Na minha pergunta, em 1, tendo em vista as diferenças geracionais que pareciam marcar as relações dos timorenses com diferentes línguas, interrogo a professora sobre como vê a relação dos jovens com a língua portuguesa. Em 2, a professora reconhece a falta de vinculação, repetindo a minha afirmação sobre isso, mas ao mesmo tempo aponta para o dispositivo constitucional que impõe essa língua, ao qual ela se alinha ao afirmar **quer ou não queira, tem que aprender**. Mas ela reconhece que há dificuldades na aprendizagem pela falta de proximidade com a língua portuguesa, no entanto essa questão não seria central. Para ela o que emerge como impeditivo para a aprendizagem da língua portuguesa é a presença de diversas línguas em concorrência: **porque em Timor-Leste como o professor bem sabe que temos várias línguas, temos o inglês, o inglês é uma que está a sobressair muito, também temos a língua indonésia que todos os timorenses falam**. Na sua fala, assim como havia aparecido na fala da professora Olinda, a língua inglesa aparece em uma situação de tensão com a língua portuguesa. Mas em termos de uso não é tão significativa quanto a língua indonésia, como ela afirma em 4, **mesmo aqueles que estão no mercado a vender hortaliças também falam a língua indonésia, o problema está aí então a gente vê assim várias línguas em contato, esse é o problema que estamos a ver**. Novamente, ela reforça a presença da língua indonésia e repete o argumento de que a multiplicidade de línguas é um problema, repetindo também a argumentação da

obrigatoriedade da língua portuguesa: **só que no banco da escola queira ou não queira tem que aprender a língua portuguesa.**

Na construção do seu discurso, a professora apresenta uma tensão entre a língua portuguesa, a língua inglesa e a língua indonésia, indiciando também uma hierarquia entre elas, na qual a língua portuguesa ocupa o topo em função do dispositivo constitucional que a institui como língua oficial. A língua indonésia nessa hierarquia aparece marcada, como na fala de Armando e de Euzébia, como a língua que todos falam, o que faz com que ela tenha certa relevância. A língua inglesa, na fala da professora, aparece como a língua **que está a sobressair muito**, mas não recebe atribuições mais específicas. Nesse sentido, o discurso da professora está estruturado em uma tensão que contrapõe a língua portuguesa como língua oficial e legítima a um conjunto de outras línguas como o inglês e o indonésio. Nesse jogo de oposição está em tensão uma ideologia linguística que funciona no âmbito do Estado, que institui uma língua legítima, e as práticas multilíngues, que funcionam no âmbito de forças centrífugas.

Essa tensão pode estar marcada por uma relação de concorrência que aparece no discurso da professora Domingas, mas também em uma relação de convivência, como aparece no discurso da professora Ana, que se assemelha mais ao discurso de Armando:

Ana 1 Os nossos filhos também... ah é um dilema para eles qual língua... língua de trabalho... português, tétum... depois mais inglês, também língua internacional, é a nossa necessidade 2 em casa também nós temos problemas... aí quando o professor Alan foi a minha casa, televisão, língua malaia, os mais velhos contactam em tétum, comunicam em tétum, alguns em língua inglesa, eu e meu marido em língua portuguesa, a minha terceira filha gostava de comunicar em língua portuguesa, e terceira filha com a primeira filha gostava de comunicar em língua inglesa, 3 várias línguas então dificulta a aprendizagem de língua depende da vontade, depende da própria vontade dos próprios filhos

Pesquisador 4 E a senhora acha que é possível para os timorenses aprenderem todas essas línguas ?

Ana 5 Acho que é possível se quiser se tiver vontade porque sim a minha filha aprende malaia, inglês, português ao mesmo tempo, quando começou a falar, sim

O olhar da professora Ana é diferente do olhar negativo que aparece na fala da professora Domingas em relação às práticas multilíngues em diferentes línguas, possivelmente também por causa da escala de análise, a doméstica. A família nuclear da professora é formada por ela e o marido, que ainda estudaram durante o período colonial português, por filhos nascidos durante a ocupação indonésia, que estudaram e se formaram sob esse regime, e por crianças que cresceram durante o período da independência. A

trajetória dos familiares nesses regimes diversos representa um desafio em termos de política linguística familiar, na qual diferentes repertórios adquiridos em diferentes contextos e relações com diferentes registros se cruzam. Na fala da professora, em **1**, ao se referir aos filhos, a professora aponta que o português e o tétum aparecem como “línguas de trabalho”, essa denominação que não é a constitucional indicia que essas línguas, mais do que oficiais, são recursos para obtenção de oportunidades futuras para os seus filhos, assim como a língua inglesa que aparece como língua internacional. Tendo filhos recém-formados que estão se inserindo no mercado de trabalho e tendo em vista as bem remuneradas oportunidades existentes em Díli nas agências internacionais, embaixadas etc, a língua inglesa é predicada como necessária: **é a nossa necessidade**. Em **2**, a professora, a partir da fala sobre os filhos e a questão do trabalho, muda de escala para o ambiente doméstico e no seu discurso se posiciona como testemunha das práticas que vai relatar. Na sua casa, as crianças assistem TV em língua indonésia, os filhos mais velhos que cresceram durante a ocupação falam em tétum, ela e o marido utilizam a língua portuguesa, alguns filhos por preferência utilizam entre si a língua portuguesa e a língua inglesa. Em **3**, embora a professora tenha reconhecido condicionantes externos que determinam o uso de diferentes línguas, tendo em vista a complexidade do contexto linguístico local, ela considera o empenho individual como um aspecto central no processo de aprendizagem de línguas.

O discurso da professora articula, dessa forma, uma ideologia que valoriza o multilinguismo como uma competência individual, o que fica mais explícito na sua resposta a minha pergunta feita em **4**, se ela acha que seria possível para todos os timorenses falarem todas as diversas línguas que mencionamos. A sua resposta é afirmativa e aponta de novo para o empenho individual nesse processo, deixando dessa vez, em segundo plano, as restrições envolvidas no acesso a determinados registros, sobretudo, aqueles mais valorizados. Quando Dionísio, na sua fala acerca da língua portuguesa, queixou-se do problema da programação dos líderes, estava indiciando justamente a complexa problemática envolvida no acesso à língua portuguesa que faz com que alguns estudantes não tenham condições materiais para acessá-la. A língua inglesa, aqui, emerge como a língua portuguesa, como um privilégio de classe, indiciando um processo de emergência de um multilinguismo de elite reconhecido e valorizado no contexto timorense, mas que é

privilégio de apenas uma parte da população e que é oposto ao multilinguismo heteroglóstico das práticas sociais cotidianas locais.

4.6 Considerações Parciais

O meu intuito, nesse capítulo, ao analisar um conjunto de representações que emergiram nas entrevistas acerca das diferentes línguas e das práticas heteroglósticas cotidianas em Timor-Leste, foi apontar para o valor dos diferentes recursos linguísticos que estão presentes no território e de diferentes práticas linguísticas. Em relação às línguas maternas, meu objetivo foi mostrar o seu valor afetivo, a relação tensa entre os usos dessas línguas e os usos do tétum e a emergência de novos usos linguísticos desses recursos, os quais são marcados por um contato mais restrito com eles nas práticas sociais. No caso da língua tétum, meu intuito foi tratar do seu valor social contraditório como língua de Estado, mas que ao mesmo tempo é vista como não desenvolvida e a emergência de práticas linguísticas que indiciam o surgimento de registros diversos dessa língua, que estão socialmente estratificados e são vinculados a determinados tipos de pessoas. Em relação à língua portuguesa, tentei mostrar o funcionamento desse mesmo processo de estratificação que está vinculado à avaliação dessa língua como uma língua difícil, mas que, em função do seu estatuto constitucional, é vista como uma língua que obrigatoriamente deve ser aprendida por todos, o que contrasta com a regulação do seu acesso, principalmente para os jovens, uma vez que, mesmo quando eles conseguem acessá-la, os registros aos quais têm acesso não são os mais valorizados. Em seguida, analiso a forma como a língua indonésia, mesmo sendo uma língua importante nas práticas sociais no contexto atual de Timor, é marcada por avaliações negativas em função da sua associação com a ocupação do território e com os posicionamentos daqueles que eram *pró-integrasi*. Apesar disso, aponto como tem emergido uma tolerância em relação aos usos dessa língua em contextos não formais. Por fim, analiso a forma como a língua inglesa é vista como uma língua que tem ganhado destaque no contexto timorense como língua de trabalho e língua internacional, em uma perspectiva que é marcada por um olhar mais inclusivo em relação ao multilinguismo.

Esse conjunto de práticas apontam para duas ideologias linguísticas dominantes e ao mesmo tempo opostas, uma que funciona por uma ótica monolíngue, como a que aparece na fala de Ramos-Horta, que discuti na introdução. Essa perspectiva indicia que há um tipo de multilinguismo altamente valorizado em Timor-Leste que envolve o conhecimento de diversas línguas nos seus registros padronizados ou que são considerados mais sofisticados e que são vistos como um conjunto de recursos separados (BLACKLEDGE & CREESE, 2010, p. 108-123). Nesses recursos são valorizados aspectos como a riqueza lexical, a pureza gramatical ou, ainda, a obediência à norma padrão. Mas, complementarmente a essa ideologia, funciona outra que entende os recursos linguísticos por uma ótica heteroglósica, ou ainda flexível (BLACKLEDGE & CREESE, 2010, p. 108-123), na qual são valorizados conhecimentos parciais de diferentes línguas, usos misturados que são reconhecidos como formas legítimas de comunicação em determinados contextos e no qual o valor funcional dos registros se sobrepõe ao seu valor simbólico. Embora, ao longo dos trechos analisados, a primeira apareça mais associada à fala dos professores e a segunda mais à fala dos estudantes, como modelos culturais em circulação no contexto timorense elas são colocadas em funcionamento em diferentes situações e aparecem, nas entrevistas, nas falas tanto de professores quanto de estudantes em momentos diferentes.

Essas ideologias, ao serem colocadas em ação, atribuem valores distintos para os recursos linguísticos e para os falantes que os utilizam, desdobrando diferenças linguísticas em diferenças sociais. Na ótica monolíngue, a preponderância de uma ideologia purista na construção das diferentes línguas contribuirá para a valorização apenas dos registros padronizados ou considerados mais sofisticados. Na ótica heteroglósica, é o reconhecimento da necessidade das misturas que produz o efeito de valorização da diversidade linguística como recursos sociais em diferentes situações. A tensão entre essas diferentes perspectivas apontam para o funcionamento de forças centrípetas e centrífugas no âmbito do multilinguismo no contexto timorense. Nesse sentido, é importante notar que, potencialmente, essas ideologias podem contribuir para a inclusão ou exclusão - o que implica no reconhecimento social ou não - de determinados falantes e dos seus recursos linguísticos. Por essa razão, o debate sobre políticas linguísticas em Timor-Leste é central no funcionamento do Estado, pois, é através dele que se designa quais são as línguas e as

práticas linguísticas legítimas e, por conseguinte, quem são os cidadãos legítimos para debater nos espaços públicos. Esse é o tema do próximo capítulo.

5. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, POLÍTICAS DE IDENTIDADE E PROJETOS POLÍTICOS

Neste capítulo, tendo em vistas as discussões que apresentei no capítulo sobre trajetórias acerca do valor histórico de diferentes registros linguísticos em Timor-Leste, da dinâmica de construção atual de diferentes repertórios linguísticos e do valor de diferentes recursos, pretendo abordar a forma como professores formados e estudantes em formação veem as políticas linguísticas atuais de Timor-Leste e sua correlação com políticas identitárias e projetos políticos. Destaco a emergência de dois grandes pontos de debate que emergiram como problemáticas nas suas narrativas suscitando interpretações diversas: a questão da introdução das línguas maternas nas escolas e o processo de implementação da língua portuguesa. Esses dois pontos se desdobram em um conjunto de questões que apontam para os conflitos sociais em curso no país e as disputas por hegemonia política e social.

5. 1 Políticas linguísticas e a construção de hegemonia

No pensamento gramsciano, o desenvolvimento da ideia de hegemonia é confrontado com a ideia de dominação. Gramsci, ao analisar a formação do estado nacional italiano (GRAMSCI, 1970, p. 486), aponta para como, em uma dada formação econômico-social, um grupo social tem que ser dirigente antes de ocupar o poder de governo. Mas isso se dá somente através da absorção gradual de pessoas de grupos diversos, em um processo ideológico ativo de construção da hegemonia intelectual, moral e política, na qual os intelectuais têm um papel que o autor denomina como molecular, no sentido de que esses são o ponto de articulação de uma rede de relações econômicas e sociais que sustentam o poder.

Smith (2004), em uma revisão do conceito de hegemonia, ressalta a influência desse conceito no debate sobre a inter-relação entre cultura e poder na formação dos sujeitos. Para Smith (2004, p. 217):

A discussão de hegemonia é sobre o poder de conduzir a história. Isso quer dizer, trata-se de praxis: o uso da vontade e da agência pelos sujeitos para dirigir sua própria história para o futuro; e é também o peso (ou a leveza) do passado, carregado nos ombros do presente. Inerente ao conceito é a rejeição da ideia dos sujeitos sociais como objetos, como receptores passivos, ou de alienação cultural. Dessa forma, enquanto é possível que as ideias de uma pessoa ou de um grupo sobre o mundo possam ser parciais (em ambos sentidos como a visão de apenas um lado e incompletas) a noção de falsa consciência não é consistente com a noção gramsciana de hegemonia. Em relação aos subalternos, o termo é invocado para sensibilizar o analista para os momentos instáveis e cruciais quando a ação

coletiva organizada pode ser efetiva em um campo em uma situação de desequilíbrio de recursos de poder.⁶⁰

Assim, Smith mostra como a preocupação central de Gramsci estava na relação entre o engajamento cotidiano das pessoas nas suas práticas culturais, que produzem os contextos institucionais e estruturais nos quais elas estão inseridas. Nessa dinâmica, o autor destaca o papel dos intelectuais orgânicos, ou seja, aqueles que, em sintonia com a sua classe social, são fundamentais na construção da consciência de grupo (GRAMSCI, 1970). Os intelectuais exercem a função molecular que tornam a ideologia uma força material concreta, na qual os sujeitos atuam em uma ordem social. A hegemonia dessa forma é um conjunto complexo de enquadres, no qual os sujeitos se posicionam nas suas lutas cotidianas, pois, para Gramsci, cada momento histórico nunca é homogêneo e é rico em contradições (GRAMSCI, 1970, p. 482).

Williams (1977) toma o conceito de hegemonia como uma forma de responder a uma visão do marxismo que ignora a agência humana perante a sobre-determinação econômica. Para o marxista britânico:

(...) qualquer processo hegemônico precisa estar especialmente alerta e responder as alternativas e oposições que questionam ou ameaçam a sua dominância. Os processos culturais reais incluem sempre os esforços e as contribuições daqueles que, de uma forma ou de outra, estão às margens dos termos de uma hegemonia específica. (Williams 1977, p. 113)⁶¹

Na perspectiva de Williams, os processos hegemônicos ocorrem em diferentes contextos em uma complexa totalidade, na qual podem emergir contra-hegemonias e hegemonias alternativas. Por essa razão ele considera importante distinguir também aspectos culturais dominantes, residuais e emergentes no sentido de compreender na dinâmica do presente do funcionamento de diferentes escalas. Smith (2004, p. 223) destaca,

⁶⁰ Hegemony is about the mastering of history. That is to say, it is about praxis: the use of people's will and agency to drive their own history into the future; and it is about the weight (or lightness) of the past, carried on the shoulders of the present. Fundamental to the concept is a rejection of the idea of the social person as object, passive recipient, or cultural dope. Thus, while it is possible that a person's or a group's ideas about the world might be partial (in both senses: one-sided and incomplete) the notion of false consciousness is not consistent with Gramsci's understanding of hegemony. Regarding the subaltern, the term is invoked to sensitize the analyst to crucial unstable moments when organized collective action can be effective within a field of uneven resources of power. (SMITH, 2004, p. 217)

⁶¹ (...) any hegemonic process must be especially alert and responsive to the alternatives and opposition which question or threaten its dominance. The reality of cultural process must always include the efforts and contributions of those who are in one way or another outside or at the edge of the terms of the specific hegemony. (WILLIAMS, 1977, p. 113)

nessa direção, a importância do olhar de Williams para a análise da construção de processos de diferenciação social. Para Smith, esse é um cuidado importante que se deve ter para não tratar grupos sociais distintos como “culturas” distintas, ignorando a forma contrastiva como coletividades se tornam conscientes de si mesmas através de processos socioculturais específicos. Os processos hegemônicos ocorrem em diferentes escalas espaciais com diferentes extensões temporais, nesse sentido, qualquer construção de grupo é um fruto de um processo social.

Heller (2003), em uma discussão sobre o conceito de hegemonia, enfoca a ideia de construção de um “clima cultural singular”, analisando o papel da língua no processo de comodificação de uma identidade francófona no Canadá. A autora identifica o papel das trajetórias sociais dos atores e dos seus discursos nos processos de contestação e mudança social, nos quais emerge uma nova ordem social. Tal qual na formulação gramsciana, para a autora, as lutas sociais cotidianas definem e redefinem identidades, através do consenso e da coerção. No entanto, Heller ressalta que nem sempre há uma consciência em torno desse processo. Por essa razão, nas suas considerações finais, a partir de Cicourel (2002) e Bourdieu (2008 [1982]), a autora destaca o papel da regulação do acesso ao conhecimento como uma práxis corporificada no debate político que define as relações entre o que fazemos, pensamos e representamos.

Kiesling (2006) analisa o processo de construção de identidades hegemônicas, em posicionamentos localizados a partir da interação entre o “eu” narrativo e os Discursos - os quais são entendidos a partir de Gee (1990) como uma intrincada rede de práticas, ideologias e estruturas sociais. Entretanto, o autor destaca, assim como Heller, que esses sujeitos não se sentem, necessariamente, poderosos ou sentem que têm poder para produzir e reproduzir esses Discursos, mesmo que, na interação, construam identidades que reproduzem esses Discursos.

Blommaert (2013, p. 133), ao resenhar a obra de McCarty (2011), que reúne um conjunto de etnografias no campo das políticas linguísticas, afirma que:

Raramente há uma única hegemonia ideológica governando os eventos sociais reais; mais frequentemente há um conjunto de hegemonias que co-ocorrem em um evento social, mas a sua co-ocorrência é em camadas, com macro-hegemonias (por exemplo, as políticas linguísticas oficiais) em jogo em relações de proximidade e de oposição com meso e micro-hegemonias (por exemplo, a forma pessoal de alguém organizar práticas, ou pressões mais locais nas performances, como a presença de amigos na audição de um evento de fala formal; naturalmente

o trabalho de Goffman é uma inspiração aqui). / Visto dessa perspectiva, o comportamento social é menos caótico e disjunto do que frequentemente é sugerido pela literatura social-científica; ele tem várias camadas, organizadas em relação a múltiplos centros ideológicos dominando níveis escalares particulares que se cruzam e co-determinam o evento comunicativo situado, real e único.⁶²

Pretendo analisar, neste capítulo, as perspectivas acerca das políticas linguísticas que emergem das narrativas de professores e estudantes, buscando compreender as macro-hegemonias que são preponderantes nas suas vozes, mas também a complexa interação dessas com as meso-hegemonias e micro-hegemonias que emergem indexicalizando múltiplas ordens culturais. As narrativas aqui são as unidades de análise mais amplas, nas quais busco, por meio do entendimento do uso de determinados recursos linguísticos que indiciam a construção de enquadres e alinhamentos específicos, como se constituem os posicionamentos desses sujeitos e as múltiplas ordens socioculturais que estão sendo atualizadas nos seus discursos, as quais constituem suas identidades individuais, mas também coletivas. Esses recursos apontam para uma complexa dinâmica entre políticas linguísticas, políticas de identidade, conflitos sociais e projetos políticos que apontam para uma mudança cultural no contexto timorense. E o meu foco, aqui, é entender esse processo de mudança.

5.2 A inserção das línguas maternas na educação

Como afirmamos na introdução, desde o início do processo de construção do Estado timorense, uma série de cooperantes das mais diversas nacionalidades vem envolvendo-se no processo de formulação e implementação das políticas locais (SILVA e SIMIÃO, 2007 e SILVA, 2012a), em todos os níveis, tanto no processo de construção dos marcos legais aprovados no legislativo, quanto no plano da atuação do executivo nos seus diversos níveis.

⁶² There is rarely just one ideological hegemony governing actual social events; more often there are a number of hegemonies that co-occur in a social event, but their co-occurrence is *layered*, with macro-hegemonies (e.g. the official language policy) playing into and against meso- and micro-hegemonies (e.g. one's own ways of organizing practices, or more local pressures on performance, such as the presence of friends in the audience of a formal speech event; naturally, Goffman's work is inspirational here). / Seen from that perspective, social behavior is less chaotic and disjoined than often suggested in social-scientific literature; it is *layered*, organized in relation to multiple ideological centers dominating particular scale-levels collapsing into and co-determining the actual, unique and situated communicative event. (BLOMMAERT, 2013, p. 133)

Por exemplo, no Ministério da Educação, em 2012, havia diferentes cooperações envolvidas no processo de formulação e implementação das políticas, como Portugal e em menor escala, o Brasil, países que estão envolvidos desde 2001/2002 com as políticas de construção da legislação educacional, dos currículos e de formação de professores; a cooperação de Cuba que tem estado envolvida nos programas de alfabetização de jovens e adultos; a cooperação da Nova Zelândia que tem se envolvido na capacitação do corpo técnico do ministério, bem como na melhoria da gestão da educação; o Banco Mundial que, em parceria com a Australian Aid, tem financiado, bem como direcionado os rumos das políticas do ministério; o UNICEF que se envolve na formação de professores das séries iniciais e uma série de ONGs que tem, de forma direta ou indireta, participado no processo de formulação e implementação dessas políticas.

Em 2008, a partir de uma iniciativa conjunta de várias ONGs e diversos agentes envolvidos no campo da educação em Timor, com o suporte das agências locais da UNESCO e da UNICEF e também da ONG CARE, foi realizada a Conferência **Ajudar as Crianças a aprender: Uma conferencia internacional sobre educação bilíngue em Timor-Leste**. Nesta conferência foi levantada, pela primeira vez, a necessidade de uma reformulação curricular capaz de abrir espaço para a inclusão das línguas maternas na educação. A proposta na própria conferência foi alvo de polêmicas, uma vez que, para muitos intelectuais locais, ela representava uma estratégia de adiamento da implementação do português com o objetivo de facilitar a inserção do inglês (TIMOR-LESTE, 2008).

Mas, tendo em vista o poder dos agentes que propuseram essa política, os quais têm atuação global e regional forte (CABRAL, 2013), a proposta inicial foi ganhando forma e, entre 2010 e 2011 (TAYLOR-LEECH, 2011a), foi formulado no âmbito da Comissão Nacional de Educação, órgão consultivo do Ministério da Educação, uma proposta de implementação em caráter experimental de um programa de educação em língua materna. O projeto previa a introdução dessas línguas em seis escolas de educação infantil e seis escolas primárias, em três diferentes línguas de três distritos de Timor-Leste (TIMOR-LESTE, 2011b e 2011c). O projeto foi alvo de intensas discussões em 2011 (CARNEIRO, 2013) o que resultou, inclusive, numa resolução parlamentar reforçando a política linguística oficial.

Em janeiro de 2012, o projeto começou a ser implementado. Pude acompanhar, ao longo do meu trabalho de campo, uma série de atividades de implementação que indiciavam as suas dimensões sociais mais amplas. Ao longo das análises preliminares, pude identificar que as discussões de oposição ao projeto se articulavam em torno de três grandes temáticas: a questão pedagógica, a questão das identidades étnicas e a relação desse projeto com projetos políticos em disputa no país. Nesse sentido, as avaliações dos professores e estudantes acerca do projeto não se referiam apenas as suas características, mas ao dimensionamento do seu papel em processos socioculturais que estão em andamento no território.

5.2.1 o insucesso não está relacionado à língua portuguesa mas talvez na metodologia

Nas entrevistas, diversos professores e estudantes colocavam em questão o projeto de educação em língua materna, no sentido de destacar a complexidade linguística local. Essa argumentação remete a questões já desenvolvidas nos capítulos anteriores, as quais apontam para os complexos problemas educacionais atuais do país que, necessariamente, envolvem as questões de política linguística. Apesar disso, há uma série de diferenças nessas tomadas de posição que pretendo analisar. Um aspecto importante a ser retomado aqui é a ideia de dialogismo dos discursos de Bakhtin, que colocam essas falas em uma cadeia de vários eventos discursivos, os quais remetem a escalas distintas de espaço-tempo. As colocações dos sujeitos da pesquisa acerca das políticas retomavam a história dos debates sobre as políticas linguísticas locais, projetavam avaliações sobre a situação atual, como também antecipavam as possíveis consequências desse debate.

No excerto abaixo, eu introduzo a questão acerca das línguas maternas para o Professor Orlando. Em um conjunto de mediações, ele parte do que foi institucionalizado na política linguística constitucional, critica a situação atual dessa política e projeta uma argumentação contrária ao projeto:

Pesquisador **1** E professor e essa questão das línguas maternas, como é que o senhor vê esse projeto aí de línguas maternas?

Orlando **2** Eu, pessoalmente, eu não concordo tanto com essa... nem o tétum os timorenses dominam bem... as duas línguas, temos duas línguas oficiais e duas outras línguas de serviço, agora na realidade nenhuma das línguas os timorenses dominam **3** vem com uma outra questão, é só aumentar problema e aumentar confusão para os aprendentes, os alunos agora estão a aprender português, estão a aprender tétum **4** se for para os noticiários, jornais, uma miséria o tétum, os próprios timorenses escrevem mal tétum **5** agora entrar mais

com as línguas maternas não... estamos a aumentar os problemas, não estamos a diminuir, estamos a aumentar os problemas, dificultar os alunos a aprendizagem

Em **2**, o professor reafirma a política linguística oficial, desenvolvendo uma crítica que parte de uma posição marcadamente individual que se expressa na reiteração de marcas de pessoalidade **eu, pessoalmente, eu não concordo** e que se desdobra numa crítica que se funda, em um contraste com os outros timorenses, os quais não “**dominam bem**” “**nenhuma das línguas**” instituídas como oficiais e de trabalho. Na sua argumentação, em **3**, o professor avalia o projeto negativamente como uma forma de **é só aumentar problema e aumentar confusão**, reiterando uma avaliação negativa do multilinguismo associado às línguas maternas no espaço escolar que se contrapõe à demanda que, do ponto de vista dele, seria prioritária: a de aprendizagem das línguas oficiais. Essa mesma argumentação é reproduzida em **4** e **5**, nas quais os argumentos apresentados em **2** e **3** são, respectivamente, desenvolvidos e reforçados, dimensionando outras consequências sociais dessa política, como em **4**, na qual, ao analisar o uso do tétum na imprensa, ele afirma que **os timorenses escrevem mal tétum**, e em **5**, em que ele retoma o que apresentou em **3** e conclui que o projeto viria a **dificultar os alunos a aprendizagem**.

A opinião do professor, excerto da narrativa mais longa que constitui o seu depoimento, é modelada por uma tensão entre duas ideologias complementares sobre o funcionamento da linguagem em sociedade, que aparece em diversos momentos nesta tese. Por um lado, há o reforço do ideário modernista de língua, através da defesa da política linguística oficial que institui uma hierarquia linguística, definindo quais são as línguas legítimas no contexto timorense em diferentes mercados e, por outro, há uma crítica ao multilinguismo, o qual é associado à confusão, a dificuldades de aprendizagem, sendo isto visto como um problema. Porém, essa perspectiva que representa um discurso social hegemônico acerca do papel das línguas na construção da nação, a qual se associa de forma mais direta ao campo da língua, é desdobrada no campo da educação. Nesse campo, outras hegemonias estão em jogo, como pode-se ver na fala da Professora Antónia:

Pesquisador **1** Então e como é que ficam as línguas maternas (risos) nesse quadro linguístico?

Antónia **2** As línguas maternas assim... eu acho que neste momento o governo tem... eu acho que o governo não poderia iniciar o ensino e aprendizagem da escola básica em língua materna... primeiro porque nós não temos os materiais didáticos, segundo porque os professores... nós não sabemos... os professores também... saberiam aquela língua ou não **3** eu acho que uma das razões porque houve muito insucesso... não acho que o insucesso... não está

relacionado a língua portuguesa, mas talvez na metodologia do ensino talvez seja isso **4** porque eu acho que não vai no futuro... um aluno vai adquirir o ensino e aprendizagem desde o ensino básico até quinto ano... do primeiro ano até quarto quinto ano a sua língua materna... é muito difícil para o aluno passar para o sexto ano... depois passar todas as disciplinas... o ensino aprendizagem em língua portuguesa... é muito difícil o português como (?) de ensino no quinto ano é difícil para o aluno

Na fala do professor Orlando, o ponto de partida para sua argumentação é a política linguística oficializada na constituição. Na fala da professora Antónia, o ponto de partida em **2** é a crítica ao governo: **“o governo tem”**; **“o governo não poderia”**, a qual é focada na falta de materiais didáticos e de formação dos professores para atuarem em língua materna. Em **4**, a professora amplia a sua crítica trazendo a questão do “insucesso”, que é uma recontextualização de um termo que ganhou visibilidade no campo da educação em Timor-Leste com a discussão do projeto. Em **4**, embora a sua fala não descreva de forma precisa a proposta de ensino em língua materna, ela especifica mais na transição entre a língua materna e a língua portuguesa na escola, o qual é um ponto fulcral da dinâmica de escolarização no país.

Nesse processo gradual de especificação na sua fala, Antónia reitera uma posição que está marcada pela sua trajetória de formação e pelas hierarquias linguísticas que se constituíram ao longo desse processo. Tal qual na fala de Orlando, as ideologias hegemônicas que estruturam o seu discurso pressupõem as mesmas ideologias modernas sobre as línguas e sobre o multilinguismo, mas são desdobradas aqui do campo da língua para o campo da educação, o que faz com que elas adquiram outras nuances, marcadas pela dinâmica específica de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Quando Antónia afirma em **3** **o insucesso não está relacionado a língua portuguesa mas talvez na metodologia do ensino talvez seja isso**, e depois em **4**, quando critica o ensino em língua materna e aponta para as dificuldades na transição para o português, a macro-hegemonia reproduzida é a da política linguística oficial, na qual o centro é a língua portuguesa, e as outras línguas locais ocupam um papel subalterno.

Embora essa homologia de hierarquias no campo da língua e no campo da educação reproduza uma hierarquia que, como mostramos anteriormente, relaciona-se a processos de construção de um posicionamento específico da elite timorense, a fala de Antónia, ao iniciar com um movimento de crítica ao governo, de crítica à metodologia de ensino e ao

questionar o modelo bilíngue de transição no contexto timorense, revela uma consciência da complexidade do problema educacional de Timor-Leste que não se resume apenas à questão da língua de instrução. Nessa direção, o seu discurso, diferente da perspectiva de Orlando, não é uma simples reiteração dos discursos hegemônicos que envolveram o processo de constituição da nação, mas um processo de construção de uma crítica, que, reconhecendo os problemas dessa política, evidencia a necessidade de alternativas. Esse aspecto fica mais claro quando essas visões são contrastadas com a perspectiva dos estudantes. No discurso de Euzébia, por exemplo, é destacado o papel das perspectivas contra-hegemônicas e da emergência de hegemonias alternativas no contexto timorense:

Pesquisador 1 E Euzébia como é que você vê essa questão das línguas maternas em Timor? Esse projeto de introdução das línguas maternas? Como que você vê isso?

Euzébia 2 É também um passo positivo, como às vezes nós vimos que agora... comparamos o primeiro ano da primária até quatro ano... sexto ano da primária... se comparamos com os primeiros anos de Indonésia eu não quero dizer que os indonésios são melhores... quero dizer assim quando comparamos os alunos do primeiro ano até quatro ano agora com os alunos de primeiro a quatro ano de Indonésia... os alunos de primeiro a quatro ano de Indonésia são mais inteligentes que os alunos que agora do nosso tempo 3 porque agora o aluno do primeiro ano, segundo ano... quando em casa perguntamos assim “ahn cinco, como escrever cinco?” então eles não... que é cinco, às vezes eles estão a pensar, então dizemos “escrever quinze” “lima blas” então “lima blas” eles percebem “lima blas” do que quinze eles já estão no quatro ano... então se assim for é muito difícil porque eles, eles estão a estudar a língua portuguesa, mas eles ao mesmo tempo eles não percebem esta língua 4 então isto hoje... o professor perguntou... eu acho que é melhor porque através da língua materna eles já sabem escrever, já sabem ler se quando nessa língua eles já sabem ler e escrever então podemos levar-lhes para outra língua, podemos inserir com outra língua, então eles já sabem ler e escrever então pode ajudar-lhes a compreender melhor o português

A perspectiva de Euzébia, como já vimos em outros momentos, é marcada por um olhar crítico em relação à sociedade timorense. Com uma família proveniente de Ermera, uma das regiões mais desiguais de Timor-Leste, e que migrou durante a ocupação para Díli, o seu olhar dimensiona perspectivas que ficam invisibilizadas pelo viés de olhares marcados por ideologias hegemônicas como as dos professores formados durante a geração colonial portuguesa. A rememoração de Euzébia em 2 é marcada por um reconhecimento da efetividade do projeto educacional implementado durante a ocupação indonésia, em que há uma ampliação do acesso à educação, todavia, a sua fala é marcada também pelo reconhecimento de que essa avaliação positiva desse projeto, no contexto atual, é algo que tem um valor ambíguo. Quando ela afirma **eu não quero dizer que os indonésios são**

melhores, ela tenta conciliar projetos hegemônicos distintos vinculados a ordens de indexicalidade que se estruturaram em diferentes escalas de espaço-tempo. O tópico 3 indicia como essas hegemonias distintas operam na escala de espaço-tempo atual de forma sobreposta no cotidiano. Quando Euzébia afirma **eles percebem “lima blas” [mais] do que quinze**, o seu discurso produz, por meio de um amálgama linguístico, uma hibridização que é cultural e social. No entanto, mesmo reconhecendo a relevância dessas diferentes ordens socioculturais e a sua presença no contexto atual timorense, a perspectiva de Euzébia em 4 não apresenta como solução o restabelecimento da ordem cultural pregressa da ocupação indonésia, nem a do período da independência com a imposição da língua portuguesa. Euzébia vislumbra, na aquisição do letramento em língua materna, uma perspectiva mediadora, pois, quando afirma **se quando nessa língua eles já sabem ler e escrever então podemos levar-lhes para outra língua**, há um reconhecimento da fluidez e do trânsito entre línguas no contexto timorense, embora ela reafirme, em seguida, a hegemonia do projeto que gravita em torno da língua portuguesa. Nesse sentido, a argumentação de Euzébia, diferentemente das argumentações anteriores, já é marcada por uma perspectiva que passa a incorporar uma outra consciência do multilinguismo em Timor-Leste, assentada em uma trajetória, marcada pelas dificuldades de acesso a diferentes recursos linguísticos. Apesar disso, como debati no capítulo anterior, há concepções concorrentes de multilinguismo em relação às práticas heteroglóssicas.

A argumentação desses três interlocutores parte de uma crítica inicial no primeiro tópico em relação à situação atual das políticas linguísticas e educacionais em Timor-Leste, que é aprofundada no segundo e marcada por um prognóstico no final acerca das perspectivas que o projeto apresenta. Nas três avaliações, esses posicionamentos se constituem a partir da ordem sociocultural instituída no período da independência, seja com referência à política linguística oficial ou ao seu processo de implementação em relação aos materiais didáticos, ou ainda à formação dos professores e à dinâmica de sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, apontam para outras ordens socioculturais que estão presentes ou que são emergentes no contexto timorense, sejam relacionadas à expansão do tétum, sejam relacionadas ao reconhecimento do multilinguismo e das práticas heteroglóssicas locais que apontam para uma nova ordem cultural emergente.

Isso não implica na substituição de uma pela outra, mas para complexas formas de interação entre essas. Os posicionamentos desses professores em relação à questão pedagógica do projeto de educação de língua materna se localizam em um continuum de formas diferentes que incorpora uma consciência distinta de processos sociais em curso no país e que revelam os seus alinhamentos identitários. A fala de Orlando vem reforçar o projeto da geração que lutou pela independência e, desse modo, vale destacar a sua trajetória de engajamento ativo nessa luta. A fala de Antónia já é menos marcada por essa perspectiva, até porque o seu engajamento com a luta de resistência foi diferente, mas ambas representam a perspectiva de diferentes frações da elite local. A fala de Euzébia já é marcada por um olhar, mais centrado nos problemas presentes e na transição entre a ocupação indonésia e o período de independência. Sua perspectiva aponta para a trajetória dos migrantes que vieram do interior para Dili e para quem a aquisição de diferentes recursos linguísticos foi marcada por diferentes restrições.

Então, as diferenças das ideologias linguísticas que são trazidas pelos professores formados e por Euzébia estão encaixadas nessas trajetórias. As diferenças nas formas de olhar as línguas e o multilinguismo não estão marcadas por um maior ou um menor conhecimento acerca do projeto em si. A questão pedagógica que, supostamente, seria central, é menos central do que parece, pois o insucesso metodológico não é a raiz do problema, mas o produto das diferentes formas de regulação do acesso a diferentes recursos semióticos em Timor-Leste, que indiciam as tensões e conflitos em torno da regulação do acesso a diferentes bens sociais e econômicos. Mas esses conflitos se associam também a outra ordem sociocultural, a do funcionamento das diferenças étnicas no território timorense, que abordarei no próximo tópico.

5.2.2 numas brincadeiras pode causar conflitos então pode dizer “você é kemak e eu sou de mambae”

A pergunta sobre o projeto de educação em língua materna suscitava não só uma discussão pedagógica, mas também debates acerca das relações entre línguas e identidades étnicas no território timorense. Cabral (2013) aponta como essa temática esteve presente no debate sobre o projeto, destacando como para algumas lideranças da sociedade civil, o projeto estaria criando algo que, teoricamente, não existiria em Timor. Estaria criando uma correlação entre identidade étnica e linguística. A perspectiva da professora Olinda aponta

como essa problemática tem outras facetas, que precisam ser melhor compreendidas do ponto de vista das implicações diretas relacionadas ao projeto e também das suas implicações sociais:

Pesquisador 1 E que que a senhora acha também desse programa de ensino em língua materna?

Olinda 2 Para mim como professora, porque as crianças ainda não dominam... estão a aprender a língua portuguesa... ainda não dominam a estrutura de uma língua e vai aprender a língua materna... isto aqui em Timor pode criar racismo pode criar racismo (abaixa a voz)

Pesquisador 3 Porque?

Olinda 4 Como nós já temos aquele... como hoje... topamos a crise de 2006... a crise regional então se a criança se entrar para escola dizer “kemak fala kemak” “mambae fala mambae” mas depois “pode casar um mambae com mambae”, “kemak com kemak” e daí ele sente que o kemak não pertence não é como se diz o seu companheiro, numas brincadeiras pode causar conflitos então pode dizer “você é kemak e eu sou de mambae”

Pesquisador 5 Mas a senhora acha que isso existe uma tendência para isso?

Olinda 6 Sim, existe tendência sim

Pesquisador 7 Mas porque porque essa coisa da diferença, de marcar a diferença é importante aqui?

Olinda 8 Sim como nós vimos a gente de Baucau tem essa diferença mesmo chegando num dado momento que esta diferença sobressai agudece em algumas discussões 9 quando tudo está a caminhar normal não, mas quando houver qualquer coisa, agudece estas diferenças faz com que a violência pode surgir

A argumentação da professora no tópico 2 se estrutura a partir de uma argumentação de autoridade, **Para mim como professora**, que se desdobra em uma avaliação metalinguística das relações entre língua e cultura. Na sua fala, a língua aparece como uma estrutura que define os contornos de identidades étnicas e culturais, como é possível ver no seguinte recorte: **estão a aprender a língua portuguesa ainda não dominam a estrutura de uma língua e vai aprender a língua materna isto aqui em Timor pode criar racismo pode criar racismo**. No contraste que ela apresenta, o qual associa aprender a língua portuguesa e dominar uma estrutura e aprender uma língua materna e criar racismo, está presente o pressuposto de que língua e identidade estão intrinsecamente associados. A sua restrição em relação à língua materna é porque o aprendizado dessa, bem como a identidade cultural que ela representa, poderia aguçar o valor das identidades étnicas.

Em 4, ela remete a complexa “crise de 2006”, a qual envolveu uma série de conflitos e disputas pelo poder entre setores diversos da elite timorense. Nessa disputa, diversas marcas de distinção foram exploradas, como as relacionadas às diferenças de filiação política e ideológica, de trajetória social, de geração, de alianças internas e

internacionais e também étnico-regionais (SILVA E SIMIÃO, 2007). A professora Olinda, no tópico, denomina essa crise como “regional”, pois, uma das distinções mais exploradas na crise de 2006 era a que estava relacionada às diferenças entre as populações de *lorosa’e* e *loromonu*, ou seja, de leste e oeste, a qual está associada não só às distinções que mencionei, mas a qual, nas práticas sociais, se atribui também características psicológicas específicas. Quando Olinda afirma **se a criança se entrar para escola dizer “kemak fala kemak” “mambae fala mambae”**, o seu temor não é de que as crianças passem a falar essas línguas, mas que ao aprender essas línguas na escola, elas fortaleçam uma identidade etnolinguística que as diferencia, o que poderia, por exemplo, vir a resultar em uma restrição ao casamento interétnicos: **mas depois pode casar um mambae com mambae kemak com kemak**, o que a médio e longo prazo resultaria em um processo de diferenciação social, potencialmente gerador de conflitos, conforme afirma a professora no seguinte trecho: **e daí ele sente que o kemak não pertence não é como se diz o seu companheiro numas brincadeiras pode causar conflitos então pode dizer “você é kemak e eu sou de mambae”**.

Como eu tinha ciência da importância desse sistema de distinção, na minha intervenção em 5 eu pergunto mais sobre isso: **Mas a senhora acha que isso existe uma tendência para isso?**, ao que ela responde de forma enfática: **Sim, existe tendência sim**. A resposta da professora Olinda em 7 explicita o que está em jogo, as identidades étnicas existem, mas nem sempre são ativadas: **Sim como nós vimos a gente de Baucau tem essa diferença mesmo chegando num dado momento que esta diferença sobressai e agudece**. O posicionamento de Olinda emerge em 8 de forma mais explícita: **quando tudo está a caminhar normal não, mas quando houver qualquer coisa agudece estas diferenças faz com que a violência pode surgir**. Nessa parte da sua argumentação, Olinda acaba por explicitar como a ideologia linguística que correlaciona língua e identidade étnica funciona no contexto timorense. Não se trata de algo que é essencial ou existente *a priori*, mas de algo que é ativado, de acordo com interesses específicos em situações específicas.

Nesse sentido, os conflitos de 2006 e outros conflitos que potencialmente podem ocorrer no território são o produto da ativação de discursos sobre as línguas e sobre as identidades em Timor-Leste nas práticas sociais que têm um fundamento estratégico, por

isso, a ele se associam outras formas de distinção social, como é explicitado pela professora Olinda na continuidade do nosso diálogo:

- Pesquisador 1 Quando entra questões do que
Olinda 2 De política (em voz baixa)
Pesquisador 3 De política... aí isso surge como uma questão, está bem, acho que é isso, acho que essa é uma questão muito sensível
Olinda 4 Sim é muito sensível e é muito delicado aqui em Timor na convivência a gente sempre tem aquela cautela, aquele cuidado se tiver aqui colegas de Baucau a maneira de expressar... também ter muito cuidado (Pesquisador: Sim) para não afetar
Pesquisador 5 Não pode falar o que, que tipo de coisa tem que evitar?
Olinda 6 Agora neste momento estamos a esperar o resultado da eleição, por exemplo, os de Baucau completamente estão de apoio ao Lu-Olo, ao falar sobre este resultado temos que ter cuidado não vamos dizer “ah o Lu-olo não vai ganhar” este... é muito sensível ou “não vou declarar que sou deste partido...” “que apoio Fret...” este partido neste momento nestas ocasiões assim
Pesquisador 7 E o que que isso tem a ver com a língua daí
Olinda 8 A língua também influencia

No discurso da professora emerge uma regulação do tópico da conversação, marcada pela regulação do estilo de fala que é construído em voz baixa. A minha pergunta retoma a questão anterior acerca dos momentos em que emergem determinadas identidades, as quais podem estar vinculadas à marcação de diferenças que podem levar a conflitos. Em 1, eu pergunto que tipo de questões estão vinculadas a esse processo de emergência identitária, ao que a professora responde em 2, de “**política**”. Em 3, como eu já sabia da sensibilidade do tópico, eu reconheço isso e, dessa forma, o meu **está bem** é uma concordância de que, se fosse preciso, não falaríamos mais disso. Mas a professora especifica mais a questão e em 4, a professora fala de **cuidado**, de **cautela** e fala de Baucau indiciando que a diferença regional está em questão aí. Em 6, a professora explicita esse funcionamento vinculando o regional ao político, o que é um fato conhecido em função das estatísticas eleitorais, ou seja, que em diferentes regiões, diferentes partidos são mais fortes. Ela traz alguns exemplos de falas que podem indiciar isso, como em “**ah o Lu-olo não vai ganhar**”, e que poderiam gerar confrontos. Quando eu pergunto a relação disso com a língua, ela afirma que pode influenciar também. Tal como na discussão de Blommaert (2013), a fala da professora aponta para o funcionamento de ordens de indexicalidade distintas que estão sobrepostas no seu discurso.

A correlação entre língua, identidade e política no contexto de Timor, no entanto, funciona de um modo complexo, mesmo que haja tensões. Na forma como a professora

apresentou, há discursos que buscam mediar essas diferenças. A postura mais aberta que Euzébia construiu no seu discurso no item anterior em relação ao projeto de inserção das línguas maternas aparece também na fala de Paulino, quando eu pergunto a ele se esse projeto poderia gerar “divisionismo” que era o termo que circulava em Timor-Leste em relação as possíveis divisões étnicas:

Paulino¹ Portanto professor esta é uma política que durante muitos anos que (?) que já existiam estas línguas... estas línguas portanto nós podemos ver a parte positiva, porque faz parte da nossa identidade da nossa vida diária, para viver em harmonia, portanto não tem influência de dividir os sucos ou as aldeias, mas é uma boa intenção de desenvolver a nação, **2** portanto os educadores precisam de dar motivação coragem aos alunos, a geração nova para ter uma união, ter a união mesmo que há diversidade da língua, diversidade da cultura mas só uma nação, só um país, a diversidade da política tem a diversidade dos partidos, mas tem uma intenção de desenvolver a nação

A fala de Paulino vai na direção oposta da professora Olinda, mas a sua fala também é marcada por um discurso em torno das possíveis consequências do projeto. Na perspectiva da professora, uma potencialidade do projeto é contribuir para aguçar diferenças sociais e políticas no território. Na perspectiva de Paulino, o projeto potencialmente pode contribuir para o desenvolvimento da nação, uma vez que, segundo Paulino, **estas línguas portanto nós podemos ver a parte positiva, porque faz parte da nossa identidade da nossa vida diária, para viver em harmonia.** Ou seja, essas línguas em si não representariam nenhum tipo de ameaça a unidade do país como um aspecto da constituição das identidades locais. Logo, como ele afirma em **1: não tem influência de dividir os sucos ou as aldeias, mas é uma boa intenção de desenvolver a nação.**

Contudo, na sua fala em **2**, a metagemagem que o seu discurso trás aponta para o fato de que, embora o projeto em si não traga essa perspectiva, as divisões estão presentes no território, é por isso que para ele **portanto os educadores precisam de dar motivação coragem aos alunos, a geração nova para ter uma união.** Na sua fala, ele aponta para a necessidade de apesar das diferenças que existem **mesmo que há diversidade da língua, diversidade da cultura mas só uma nação, só um país, a diversidade da política tem a diversidade dos partidos,** seria importante **desenvolver a nação.** Nesse sentido, embora negando o projeto como potencialmente causador de violências, ele reconhece que as divisões existem no território, relacionadas à língua, à cultura, à diferença de alinhamentos

políticos e partidários. Apesar disso, Paulino clama pela prioridade no desenvolvimento da nação.

A preocupação trazida por Paulino aponta para o fato de que o projeto em si não interferiria nos processos de construção identitária local. Nesse sentido, a diferença entre a fala da Professora Olinda e a de Paulino não se refere a uma contestação acerca das diferenças e das divisões existentes no território, mas sobre a potencialidade do projeto em incentivá-las ou não. A desconstrução das línguas maternas como um aspecto identitário essencial na fala dos dois se dá pela análise das formas pelas quais outras identidades estão em jogo no processo de construção da nação em Timor-Leste. Ambos ressaltam a questão das identidades políticas e partidárias.

5.2.3 o meu receio é que amanhã ou depois as crianças veem que estudar inglês é mais fácil do que língua portuguesa

Ao longo do campo, acompanhei diversos debates nos jornais locais acerca do projeto, nos quais o primeiro-ministro Xanana Gusmão saiu em defesa da proposta e outras figuras eminentes da igreja católica e do partido de oposição, a FRETILIN, se posicionaram contra. Essas discussões públicas só contribuíram para que o caráter do projeto ficasse secundarizado e se evidenciasse que a oposição ao projeto das línguas maternas não era somente uma oposição ao projeto em si, mas também aos alinhamentos políticos das pessoas que o apoiavam. O governo de Xanana Gusmão, de 2007 a 2012, incluía uma ampla frente política, na qual havia muitos descontentes com a política do governo anterior. Embora seja inquestionável o alinhamento do primeiro-ministro e de muitos de seus apoiadores como favoráveis a língua portuguesa, alguns de seus apoiadores foram abertamente contrários a adoção da língua portuguesa. É nesse sentido que, embora o caráter pedagógico do projeto pudesse ser levantado, outros elementos emergiam no debate político:

Pesquisador 1 Sim e professora o que que você acha dessa questão das línguas maternas?

Domingas 2 Ai é verdade, eu das línguas maternas não digo... que é uma coisa mesmo sensível para responder neste momento, porque temos que ver também nesse momento a questão da política, a questão da política 3 e depois o povo quer dizer que... nós neste momento o povo timorense é um bocado o professor Alan sabe perfeitamente como é o povo timorense, é muito... então quer dizer que tem uma vida... não é... como assim tem uma mentalidade do povo é diferente, né, tem uma mentalidade diferente, se não formos assim... 4 tão de

repente fazer essas mudanças, o povo não vai receber e nós vamos receber as catanadas por cima disto e isto é um problema são coisas sensíveis que temos que ir mexendo devagar para mudar essas menta... 5 o português também foi difícil para implantar tivemos que falar... fazer aquelas como é que chama... como é que é eu digo dar aquelas explicações a eles procurar consolidar essa coisa toda para ter um bom entendimento no seio deles para depois poder implementar, agora assim tão rápido é um bocado difícil talvez como o projeto é piloto assim talvez possa fazer

A fala da professora aponta para o debate como um problema político, **é uma coisa mesmo sensível para responder neste momento, porque temos que ver também nesse momento a questão da política, a questão da política.** A professora, em 3, constrói uma referência ao **povo timorense** como um todo apontando, o que seria um problema de **mentalidade**, sendo este um termo recorrente nas discussões que eu ouvia quando se tratava de debates políticos. O problema de mentalidade aí é explicitado em 4 quando ela fala das catanadas, **tão de repente fazer essas mudanças, o povo não vai receber e nós vamos receber as catanadas por cima disto**, da transformação de pequenas questões em problemas políticos de dimensões muito amplas que fragilizam a construção do Estado localmente. A professora, que esteve engajada ativamente na luta pela independência e pela implementação da língua portuguesa como língua oficial, em 5, aponta para as dificuldades que isso envolveu **o português também foi difícil para implantar tivemos que falar... fazer aquelas como é que chama... como é que é eu digo dar aquelas explicações a eles procurar consolidar essa coisa toda para ter um bom entendimento no seio deles para depois poder implementar.**

A fala da professora remete, nesse sentido, para a complexidade da construção de qualquer projeto político no contexto timorense em função das divisões internas existentes no território, o que aponta para múltiplas ordens de indexicalidade que estruturam os debates atuais sobre política linguística. Como discuti anteriormente, a partir das falas de Armando e de Rosa, durante a resistência, havia posições distintas em relação à luta política que estava sendo empreendida pela independência ao longo da ocupação indonésia. A fala da professora Domingas remete a essas dificuldades de construção de um consenso em torno da língua portuguesa e do tétum como línguas oficiais no período final da ocupação, processo no qual ela participou ativamente. Tendo vivido esse conjunto de experiências é que ela não se posiciona contrariamente ao projeto, mas em relação à

velocidade de sua implementação: **agora assim tão rápido é um bocado difícil talvez como o projeto é piloto assim talvez possa fazer**

A professora Ermelinda, ao falar do projeto na mesma direção que a professora Domingas, considera o aspecto político como a questão central:

Pesquisador 1 E professora e essa questão das línguas maternas?

Ermelinda 2 A questão das línguas maternas, eu acho que qualquer professor que estão em sala de aula utiliza as línguas maternas para fazer uma tradução, por mais que insistamos em que a língua portuguesa seja a única a ser utilizada, temos que lembrar que muitos estudantes tem dificuldades então qualquer professor utiliza a tradução para língua materna no seu ensino portanto... 3 mas... mas oficializar com currículos e com outros o ensino de língua materna eu vejo isso como um impedimento ao ensino de língua portuguesa, psicólogos dizem que as crianças tem capacidade de aprender cinco línguas nos seus primeiros anos de existência, cinco línguas simultâneas nos seus primeiros anos de existência, agora oficializar essas línguas maternas até segundo, terceiro ano, português ser introduzido apenas no quarto ano, isso é criar obstáculos para a aprendizagem de língua portuguesa 4 e depois o meu receio é que amanhã ou depois as crianças vêem que estudar inglês é mais fácil do que língua portuguesa e então surge através desse conflito de línguas e depois as suas consequências

Na fala da professora, em 2, ela considera o uso das línguas maternas uma prática generalizada nas salas de aula, uma vez que os professores utilizam muito a **tradução**, com o intuito de promover a compreensão dos estudantes. Na continuação da sua argumentação, ela continua afirmando **por mais que insistamos em que a língua portuguesa seja a única a ser utilizada, temos que lembrar que muitos estudantes tem dificuldades então qualquer professor utiliza a tradução para língua materna no seu ensino portanto...** . As práticas de tradução que estiveram ao longo de sucessivos regimes na educação timorense servem de argumento para a professora, em 3, ser contra a oficialização dessas línguas nas escolas, **mas oficializar com currículos e com outros o ensino de língua materna eu vejo isso como um impedimento ao ensino de língua portuguesa**. Na sua argumentação, a oficialização das línguas maternas vai na contramão do processo de implementação da língua oficial que é a língua portuguesa. A esse fato, ela adiciona ainda em 3, um argumento de autoridade, trazendo o que seria um saber científico relacionado à capacidade de aquisição de várias línguas na infância, que serviria de contraponto à proposta de inserção de diferentes línguas de forma gradual no processo de escolarização que está prevista no projeto, **psicólogos dizem que as crianças tem capacidade de aprender cinco línguas nos seus primeiros anos de existência, cinco línguas simultâneas nos seus primeiros anos de existência**. Para ela, a introdução tardia

da língua portuguesa seria, na mesma linha do que ela afirmou anteriormente, uma forma de criar obstáculos para o seu aprendizado, **português ser introduzido apenas no quarto ano, isso é criar obstáculos para a aprendizagem de língua portuguesa.**

Na sua argumentação, a inserção das língua materns é contraposta, de forma sucessiva, à institucionalização da língua portuguesa como língua oficial. Nesse sentido, discursivamente, ela aponta para o caráter contra-hegemônico desse projeto. Mas esse caráter será evidenciado somente no final da sua fala, no momento em que ela identifica de forma projetiva nesse projeto, uma potencialidade **e depois o meu receio é que amanhã ou depois as crianças veem que estudar inglês é mais fácil do que língua portuguesa e então surge através desse conflito de línguas e depois as suas consequências.** Na sua fala, o projeto acabaria por promover uma desconstrução da hegemonia da política oficial. Ao desconstruir a centralidade da língua portuguesa no processo educacional, o projeto apontaria para a construção de uma centralidade em torno de uma outra língua, no caso a língua inglesa, que se contrapõe aí a língua "difícil" e emerge nesse contraponto como língua "fácil". Para ela, isso levaria a um **conflito de línguas e depois as suas consequências.** A ideia de conflito emerge aí em função do caráter contra-hegemônico que qualquer política que altere a centralidade da língua portuguesa assume no contexto timorense.

O projeto de línguas materns incomoda assim como outras políticas que entendam que o indonésio deva ser incluído como língua oficial, ou que somente o tétum deva ter esse estatuto, pois, todas elas representam uma ameaça a ordem construída no período pós-referendo. Essa ordem é marcada por um conjunto de investimentos significativos de diferentes grupos sociais ou ainda de frações de classe específicas que reconhecem nessa ordem o produto das suas lutas políticas, ou seja, das lutas que se construíram em torno da construção do consenso, mas também da coerção. O problema vinculado a esse reconhecimento é que ele implica na ausência de reconhecimento de outros grupos sociais e de outras frações de classe que representam projetos alternativos ou que discordam dessa ordem.⁶³ Nessa direção, o problema em relação ao projeto de língua materna não é o seu caráter intrínseco, ou seja, a inserção das línguas materns na escolarização ou ainda a valorização dessas línguas, o problema é quem está vinculado a

⁶³ Para uma discussão aprofundada sobre a problemática da ausência de reconhecimento, ver Silva (2012b).

ele e os interesses das pessoas que se vinculam ao projeto. Um conjunto de interesses difusos que são projetados como opostos ao daqueles que dão suporte ao projeto hegemônico relacionado a língua portuguesa. No entanto, o desenvolvimento do projeto hegemônico que envolve a língua portuguesa é marcado também por um conjunto de contradições que indiciam que a questão linguística em Timor-Leste não pode ser dissociadas de outras questões políticas e econômicas.

5.3 A reintrodução do português

No *Relatório de Avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste, 2003-2009* (BARBEIRO, FERREIRA, BARRETO, SILVA e EUGÊNIO, 2010), os autores destacam, a partir dos dados do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), que, em 1999, 90% das escolas timorenses foram destruídas pelos militares indonésios e que 20% dos professores do primário e 80% dos professores dos níveis pré-secundário e secundário deixaram o país. Nessa situação crítica é que se iniciaram as ações do governo português de apoio a educação em Timor-Leste. Em 2000, o IPAD formulou o *Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa* (PRLP) que previa a presença de ao menos um professor de português em cada escola de nível pré-secundário (7º, 8º e 9º ano) e secundário (11º, 12º e 13º), o que se concretizou entre os anos de 2000/2001, 2001/2002 e 2002/2003, com a presença respectivamente de 158, 152 e 136 docentes portugueses atuando nas escolas timorenses em cada um desses anos letivos (BARBEIRO, FERREIRA, BARRETO, SILVA e EUGÊNIO, 2010, p. 35).

Mas a presença desses professores, nas escolas, era insuficiente como contribuição para a reinserção da língua portuguesa em função do elevado número de alunos, e também em função das demandas de formação dos professores timorenses que atuavam nessas escolas, além dos pedidos de cursos de língua portuguesa para funcionários da administração pública. Vale destacar que, a partir de 2001/2002, inicia-se também um processo gradual de transição do sistema educacional indonésio que prevê progressivamente a substituição da língua indonésia pela língua portuguesa, o que faz com que haja uma ampliação da demanda de formação de professores também no nível primário, uma vez que, embora tenham sido selecionados professores falantes de português para atuar nesses níveis, eles também necessitavam de formação complementar.

Tendo em vista essas dificuldades, em 2003/2004, é iniciada uma reformulação do PRLP, no sentido dos professores portugueses se dedicarem a formação de professores timorenses, momento no qual esses passam também a serem recrutados para atuar no ensino dessa língua. Em função da demanda de formação pedagógica e científica de todos professores locais para atuar em língua portuguesa é que se inicia também o curso de "Bacharelato Nocturno", o qual prevê, inicialmente, uma formação em língua portuguesa e, em seguida, uma formação na área de educação e na área de específica de ensino que os professores atuam (BARBEIRO, FERREIRA, BARRETO, SILVA e EUGÊNIO, 2010, p. 35 e SANTOS, 2011). Nesse curso, começam a colaborar professores brasileiros - em torno de cinquenta-, que passam a ser enviados anualmente pelo governo brasileiro com o apoio da CAPES. O curso de bacharelato passa, então, a funcionar com os professores portugueses sendo responsáveis pela formação em língua portuguesa e pela parte pedagógica, e os professores brasileiros atuando na formação dos docentes nas áreas específicas (Química, Física, Biologia, História e Geografia). Ao longo de um período de cerca de 7 a 8 anos (de 2004/2005 até o final de 2011), aproximadamente 2.000 professores de um total de 10.000 que atuam na rede de ensino timorense passaram por esse curso.

No entanto, desde 2009, o trabalho da cooperação brasileira passa por mudanças significativas com a mudança da sua coordenação, com a construção de uma atuação mais autônoma em relação à cooperação portuguesa e ao governo timorense. A partir de 2009, o desenho da cooperação começa também, lentamente, a se modificar em função de um conjunto de convênios que são estabelecidos com universidades portuguesas, a Universidade do Minho e a Universidade de Aveiro, que passam a ser responsáveis, respectivamente, pela elaboração dos currículos do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Esses acordos colocam novos instrumentos de política linguística e educacional em cena e preveem também a formação dos professores, tendo corroborado para que o governo timorense assumisse um papel mais ativo no financiamento dessas ações.

Esse processo ocorre simultaneamente ao conjunto de mudanças conjunturais no contexto português em virtude da crise, no qual são reestruturados o planejamento dos gastos em Timor-Leste, o qual havia se tornado o principal destinatário da ajuda internacional portuguesa. O começo de 2012, momento em que estive em Timor-Leste

realizando o meu campo foi o auge desse processo de transição e de incertezas acerca dos rumos da cooperação portuguesa, no qual ninguém sabia exatamente quais eram as ações que teriam continuidade e quais seriam os rumos das políticas educacionais locais. Apesar disso, no INFORDEPE, o ano de 2012 representou o início de um processo de formação de um corpo de formadores educacionais nacionais. Alguns eram remanescentes de outros projetos de formação ou colaboravam com atividades do INFORDEPE como cursos intensivos. E outros haviam sido selecionados para um curso de mestrado, que estava sendo oferecido em parceria com a Universidade de Aveiro, cujo objetivo era a qualificação de docentes para a formação de professores. Nesse momento, a Universidade de Aveiro estava iniciando a preparação de cursos de formação para o uso do novo currículo e dos novos materiais didáticos para o ensino secundário.

Embora, do meu ponto de vista, seja importante destacar a atuação tanto da cooperação portuguesa quanto, em menor escala, da cooperação brasileira nas atividades de formação de professores em Timor-Leste, também é importante destacar que, do mesmo modo que na discussão apresentada anteriormente sobre a língua portuguesa, essas ações não eram vistas pelos professores formados ou pelos estudantes em formação como parte de uma agenda internacional de ajuda a Timor-Leste. Os professores portugueses e os professores brasileiros são vistos como executores de um projeto político institucional local. Nesse sentido, o valor atribuído à cooperação portuguesa e brasileira contrasta com o valor de outras ações de cooperação no campo educacional e em outros campos sociais. Na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, o projeto da língua portuguesa é um projeto local que envolve o engajamento dos próprios timorenses e o trabalho do governo, no qual as ações dos cooperantes são vistas como coadjuvantes. É por essa razão que, nos seus posicionamentos, a problemática da reintrodução da língua portuguesa é marcada por duas questões: a falta de engajamento pessoal dos timorenses e a falta de investimentos do governo para a expansão dessa língua no contexto local. Nesse debate, a questão da formação dos professores emerge como uma questão central, a qual, porém, aparece associada a problemas políticos, econômicos e históricos do país.

5.3.1 o desenvolvimento da língua portuguesa anda como caranguejo

As estatísticas do Censo de 2010 apontaram para um crescimento significativo no número de falantes de português em Timor-Leste desde 2004, pois, o índice subiu de 13,9% para 25,2%. Apesar disso, há muitas críticas à implementação das políticas linguísticas locais e um sentimento de que os progressos em relação à reintrodução da língua portuguesa são muito vagarosos:

Pesquisador 1 E Dionísio como que você vê... você acompanhou todo esse processo de mudança no país... língua portuguesa virou língua oficial como que você vê a situação da língua portuguesa hoje em Timor-Leste?

Dionísio 2 Bem atualmente a língua portuguesa em Timor-Leste já está numa mudança, não tão progressiva, no entanto, está no caminho do desenvolvimento, 3 mas por um lado muitas pessoas é que não estão acostumadas de falar a língua portuguesa, por isso é que o desenvolvimento da língua portuguesa anda como caranguejo, anda como um caranguejo 4 mas tudo isso não depende-se da vontade da pessoa, porque tudo na vida seguindo sempre a regra ou a (?) 5 agora cabe a quem tem uma responsabilidade maior, para criar condições para nós como cidadãos, podermos aprender, aprender e melhorar sempre afim de falar português no território de Timor-Leste

A fala de Dionísio está estruturada em um alinhamento que vai na direção de uma crítica à situação atual da língua portuguesa no país, porém reconhece alguns avanços, como podemos ver no seguinte trecho: **Bem atualmente a língua portuguesa em Timor-Leste já está numa mudança, não tão progressiva, no entanto, está no caminho do desenvolvimento.** Na fala seguinte, Dionísio especifica a razão pela qual há **mudança**, mas não de forma **progressiva**. Na sua fala, ele considera os sujeitos como responsáveis por essa falta de desenvolvimento da língua **mas por um lado muitas pessoas é que não estão acostumadas de falar a língua portuguesa** e isso o leva a conclusão de que **o desenvolvimento da língua portuguesa anda como caranguejo, anda como um caranguejo**. Essa metáfora explicitaria as contradições que ele identifica no desenvolvimento da língua portuguesa, uma vez que, há **desenvolvimento**, mas as pessoas não falam essa língua, por isso o andar lateral de um caranguejo.

Embora, a princípio Dionísio tenha apontado centralmente para a responsabilidade individual, em seguida, ele faz um contraponto que explicita uma tensão entre esse aspecto subjetivo e individual e questões sociais. Apesar da ausência do engajamento pessoal ser um fator significativo para a não expansão dessa língua para Dionísio, ele contrapõe, de forma explícita, uma problemática social em **4, mas tudo isso não depende-se da vontade da pessoa** e em **5, agora cabe a quem tem uma responsabilidade maior, para criar condições para nós como cidadãos, podermos**

aprender. A fala de Dionísio, como em seus dizeres anteriores, parte de uma crítica ponderada ao governo, tendo em vista o seu comprometimento pessoal, mas também social, com a política linguística oficial. Na sua fala, a condição de **cidadão** implica no dever do Estado de promover as condições para o aprendizado dessa língua.

A perspectiva dos professores parte também de uma reflexão acerca do envolvimento dos sujeitos no processo de aprendizagem, a qual é marcada também pela consideração do conjunto de restrições sociais a essa aprendizagem, mas, nesse ponto, os professores são mais específicos. Na minha conversa com a professora Domingas, ela colocou a dificuldade dos alunos em aprender a língua portuguesa na escola, relacionando isso à atuação dos professores e a outros fatores sociais. Eu pergunto a ela porque os alunos estão passando pelas escolas, mas não estão aprendendo:

Pesquisador 1 E porque que você acha que está acontecendo isso professora... os alunos estão passando pela escola mas não estão aprendendo o português
Domingas 2 Isso talvez... não sei... um erro... não posso dizer... só o professor do aluno... porque o aluno não estuda, basta ver os alunos, 3 há uma semana e tal estive doente só retomei outra vez esses dias a trabalhar eu dei trabalhos a eles para fazerem e textos e tudo para estudarem, eu quando cheguei a sala de aula fiz as perguntas, não sabiam de nada, o que quer dizer que não olharam... nem sequer ali... para ler, para ler o texto 4 eu não sei o que... talvez... é... no ano passado fiz algumas entrevistas com os alunos que não sabiam bem, que não podiam... que não sabiam, então estavam atrasados na língua portuguesa, então fiz entrevista a eles, só que verifiquei que muitos deles não estão com os pais, estão a viver com familiares 5 e depois um deles um rapaz na entrevista disse-me que "professora, eu, todos os dias, tenho que ajudar a minha tia a cozinhar, a lavar a roupa e os pratos e só a noite é que eu estudo, por isso não tenho tempo para estudar, não dá tempo para ver os textos e tudo, não dá tempo" e alguns dizem "o problema é que em casa, somos em quatro, cinco famílias, vivemos todos juntos ali, só há barulho, não há tempo para estudar" 6 e depois além deste problema também, é que muitos pais também não sabem a língua portuguesa e os filhos sentem aquela dificuldade, mas com quem que eles vão procurar para tirar as dúvidas, só é na escola que podem tirar as dúvidas, o problema está aí, isso é a dificuldade dos alunos, pois no entanto fora da sala de aula não tem com quem falar a língua portuguesa só dentro do espaço da sala

A fala da professora é articulada em uma reflexão que parte da sua experiência como docente. O seu alinhamento inicial em 2 é marcado por uma hesitação, **Isso talvez... não sei... um erro... não posso dizer...** logo em seguida, ela menciona, **só o professor do aluno...** que pressupõe uma interrogação acerca da responsabilidade dos professores. Dessa forma, a sua fala parte da sua posição social e da sua trajetória como professora, mas também do lugar genérico de professor em Timor-Leste, ao que ela contrapõe uma projeção para a posição do aluno: **porque o aluno não estuda.** Em 3, ela traz uma narrativa de

exemplo para justificar o problema na dinâmica da relação entre professor e aluno: **há uma semana e tal estive doente só retomei outra vez esses dias a trabalhar eu dei trabalhos a eles para fazerem e textos e tudo para estudarem quando cheguei a sala de aula fiz as perguntas, não sabiam de nada, o que quer dizer que não olharam...**

Contudo, em 4, ela encaixa uma outra narrativa que modaliza a sua crítica aos estudantes, apontando para as contradições envolvidas na aprendizagem dos alunos. A professora Domingas explica que fez algumas entrevistas com alunos que tinham dificuldades com a língua portuguesa, o resultado das suas entrevistas indiciava a presença de outros fatores complicadores para as dificuldades dos estudantes em aprender a língua portuguesa, entre os quais a distância da família: **verifiquei que muitos deles não estão com os pais, estão a viver com familiares.** Em 5, ela traz outra narrativa que emerge a partir da anterior na qual ela traz a voz dos estudantes acerca dos impedimentos relacionados ao acesso à língua portuguesa: **"professora, eu, todos os dias, tenho que ajudar a minha tia a cozinhar, a lavar a roupa e os pratos e só a noite é que eu estudo, por isso não tenho tempo para estudar, não dá tempo para ver os textos e tudo, não dá tempo"**. Na ventriloquação da fala do aluno, ela traz a perspectiva desses estudantes acerca do que os impede de aprender a língua portuguesa, não se trata de uma falta de empenho individual, mas de uma impossibilidade em termos de tempo que envolve uma relação de dependência econômica, dado que, esses estudantes, para estar em Díli, precisam trabalhar na casa dos familiares. A essa dependência se agrega as próprias condições de moradia das populações mais pobres em Díli, **"o problema é que em casa, somos em quatro, cinco famílias, vivemos todos juntos ali, só há barulho, não há tempo para estudar"**. Em seguida, em 6, ela acrescenta a falta de contato com a língua portuguesa que apareceu em outros discursos como uma das razões para a falta de aprendizagem dessa língua. Ela menciona, de forma mais específica, a falta de contato com essa língua no ambiente doméstico: **muitos pais também não sabem a língua portuguesa e os filhos sentem aquela dificuldade, mas com quem que eles vão procurar para tirar as dúvidas, só é na escola que podem tirar as dúvidas.** Esse apontamento remete para as trajetórias de dois tipos de estudantes que podem ser encontrados nos níveis mais avançados de estudo em Díli. Os estudantes a que ela se refere em 5, são aqueles que, vindos do interior, não têm tempo para estudar pelo fato de terem de trabalhar como era o caso, por exemplo, de Felipe,

que analisei no capítulo das trajetórias. Os estudantes, a que ela se refere, em 6, são aqueles estudantes cujas já famílias já estão instaladas em Díli, mas que não têm contato com a língua portuguesa, pelo fato de que são os únicos na família que estão aprendendo essa língua.

Esse conjunto de fatores levam a professora a indiciar que mais do que um problema pedagógico e um problema político, o aprendizado da língua portuguesa envolve uma questão econômica e social que remete a diferenças de escalas de espaço e tempo e a problemas distintos. Os jovens de hoje que não falam português são de famílias que nunca tiveram acesso a essa língua que, por sua vez, são das classes populares de Timor-Leste. Para essas famílias, a sobrevivência, o que inclui a manutenção básica que envolve moradia, alimentação, entre outras coisas, ocupa um lugar central. Esses jovens, ao nascerem e crescerem nessas famílias, são envolvidos nessa manutenção desde cedo, seja no espaço doméstico da família nuclear ou da família estendida que os acolhe nos seus movimentos de migração. A primazia do econômico coloca a educação, ou a aprendizagem da língua portuguesa, em um plano secundário, embora ela possa ser o meio também para a melhoria das condições econômicas desses jovens.

Mas a professora reconhece que há também problemas pedagógicos envolvidos na dinâmica de ensino que funcionam como barreiras no acesso à língua portuguesa. Na linha do que autoras como Donzelli (2012) e Quinn (2007) identificaram nas salas de aula de Timor, as práticas de ensino são vistas como repetitivas e monótonas, reproduzindo um modelo colonial de educação:

(...) **1** nunca tiveram textos na mão para estudar, o professor chega ao quadro escreve lá então, e só passam a vida a copiar e depois o que que eles podem fazer, copiam até não poder mais e não mistura nada **2** e vão para exame e talvez o professor já preparou tudo aquilo, já veem o aluno como um papagaio e vai decorar tudo aquilo que preparou, o professor preparou para, ele fazer o exame... aí que muitas vezes acontece

A professora aponta para o que seria para ela as duas características centrais das práticas de ensino no cotidiano escolar. A primeira, apresentada em 1, é a cópia: **e só passam a vida a copiar e depois o que que eles podem fazer copiam até não poder mais e não mistura nada.** A segunda é decorar: **e vão para exame e talvez o professor já preparou tudo aquilo, já veem o aluno como um papagaio e vai decorar tudo aquilo que preparou.** O olhar da professora aponta para o modelo de educação hegemônico no

contexto timorense, no qual as línguas nas práticas de ensino são vistas como códigos a serem aprendidos de forma automática via cópia, repetição e memorização. As línguas são vistas como objetos autônomos que podem ser aprendidos sem uma reflexão em relação ao seu funcionamento e ainda sem a interação com outros sujeitos em situações reais de uso.

Tendo em vista as questões colocadas pela professora que remetem às dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa por questões econômicas, por falta de contato com a língua e por falta de metodologias adequadas, eu pergunto a ela qual seria a solução para o problema:

Pesquisador 1 E professora que que você acha que é a solução para resolver essas questões? onde você acha que tem que colocar energia para resolver esses problemas?

Domingas 2 Mais é para os professores... que eles devem ter uma formação contínua... nós estamos agora... aquela metodologia ativa e muitos deles estão a utilizar aquele método tradicional, principalmente esses que estão lá para áreas remotas continuam com aquele método tradicional e nós os timor... eu... 3 foi quando estive no parlamento em dois mil e um, houve um caso de... que aconteceu no Departamento de Educação, o problema de recrutarem professores... para professores... eu tenho a lista na mão, eu tenho o dossiê na mão, eu tenho o dossiê, professores que tiveram só segunda classe, professores que não tiveram pelo menos o sexto ano, só tiveram quarto ou primeiro, ou segundo ano de escolaridade, 4 até tive uma aluna que hoje é professora eu estive a dar aulas no tempo português, ela tirou era a segunda classe, segunda classe do tempo português, escola adulta e hoje ela é professora, o que que ela ensina aos alunos, eu não sei, isto é um fato 5 depois os alunos que acabaram no tempo da indonésia a escola secundária, pré-secundária, hoje são professores, não tiveram uma formação como professor, o que que eles vão ensinar a seus alunos, não vamos ter bons alunos com qualidade

A fala da professora é marcada por múltiplas ordens de indexicalidade. Em 2, a professora começa a falar sobre a centralidade da questão da formação de professores e em relação ao debate metodológico, o qual contrasta com os discursos emergentes sobre metodologia ativa, que começaram a circular mais recentemente em Timor-Leste com as práticas tradicionais de ensino. Ela projeta essa diferença também em termos de contextos regionais, no caso, a diferença entre as práticas que começam a emergir em Díli e aquelas que permanecem nas áreas remotas do interior. Mas, como na sua fala prévia, em que diz não saber muito bem o que dizer, esse recurso funciona mais como um marcador de modéstia. Essa fala inicial, na qual ela aponta para a questão da metodologia, embora seja fundamental, não é a raiz do problema no ensino de língua e na educação em Timor-Leste. Ela mostrará qual é esse problema na continuidade da sua fala.

A professora Domingas, como outros professores formados ao longo do período da colonização portuguesa, tem um conhecimento profundo dos problemas da educação no país. Tendo atuado por mais de quarenta anos como professora sob o ordenamento de diferentes regimes, ela consegue retomar o funcionamento das práticas educacionais em escalas de espaço e tempo diferentes. É por isso que em **3**, encaixando uma outra narrativa, a professora muda de escala temporal e retoma o período em que esteve no parlamento, ainda no período de transição, para explicitar a raiz do problema relacionado à formação dos professores: **o problema de recrutarem professores... para professores... eu tenho a lista na mão, eu tenho o dossiê na mão, eu tenho o dossiê, professores que tiveram só segunda classe, professores que não tiveram pelo menos o sexto ano, só tiveram quarto ou primeiro, ou segundo ano de escolaridade.**

Como afirmei no começo desse capítulo, na situação de crise após a retirada dos indonésios, um dos principais problemas se tornou a falta de professores. O evento ao qual a professora Domingas se refere aí remete ao recrutamento de docentes que não tinham qualificação e se tornaram professores das séries iniciais pelo simples fato de terem conhecimento, ainda que insuficientes, de língua portuguesa. Quando a professora fala sobre o dossiê, ela aponta para a sua atuação como parlamentar no sentido de evitar que isso ocorresse, mas a opção do governo foi manter esses professores em sala de aula para garantir o funcionamento das escolas. Como é mostrado por uma dissertação de mestrado que faz uma avaliação das políticas linguísticas em Timor-Leste (INDART, 2011), um dos políticos timorenses, em visita ao Brasil, naquela época, chegou a pedir 2000 professores ao governo brasileiro, ou seja, era evidente que a situação de ensino era crítica em função da falta de professores e não havia soluções fáceis para o problema.

Em **4**, a professora narra uma história mais específica relacionada a esse processo: uma aluna sua que estudou até a segunda classe e que se tornou professora. Em relação a essa trajetória, a professora se interroga **hoje ela é professora, o que que ela ensina aos alunos, eu não sei, isto é um fato.** A professora Domingas, na continuação da sua fala em **5**, aponta para o fato de que, para além do recrutamento dos professores que se formaram no período colonial português, foram selecionados também professores que haviam estudado apenas até o pré-secundário e o secundário no período da ocupação indonésia. Esses recrutados se tornaram professores desses mesmos níveis de ensino, ainda

que sem domínio da língua portuguesa e dos conteúdos pedagógicos e científicos necessários a sua prática. Em relação a isso, a professora repete o que disse anteriormente, mas explicitando o paradoxo que essa situação envolve em termos da relação educacional que se estabelece entre professores e alunos: **o que que eles vão ensinar a seus alunos, não vamos ter bons alunos com qualidade**

A síntese da professora se fecha na direção inversa da sua fala inicial, quando questionei acerca do problema da língua portuguesa. Os estudantes, que inicialmente pareciam pouco engajados no estudo dessa língua, aparecem como vítimas da pobreza econômica e da falta de responsabilidade dos políticos locais, mais especificamente, os que estão no executivo, conforme pode-se ver na fala da professora, que remete a sua atuação no legislativo, a qual não teve eco no âmbito do Ministério da Educação. Embora o projeto político e a política identitária associada à implementação da língua portuguesa sejam hegemônicos, do mesmo modo que no projeto de educação em língua materna, há um conjunto de interesses difusos presentes nesse projeto e há uma série de diferenças nos posicionamentos políticos dos agentes envolvidos na sua implementação.

5.3.3 *Para mim é uma nova luta*

Assim sendo, os posicionamentos dos professores e dos estudantes que entrevistei representam os seus engajamentos políticos no contexto timorense e os horizontes que vislumbram de futuros possíveis, marcados pelas suas dificuldades cotidianas e pelas suas aspirações. Na conversa com a professora Rosa, que começou a dar aulas mais recentemente, perguntei sobre como ela via o seu trabalho. Ela contrastou, então, suas experiências profissionais em momentos distintos da história de Timor-Leste:

Pesquisador **1** Mas a professora vê assim o seu trabalho... Como a professora vê o seu trabalho

Rosa **2** Ai... como é que eu vejo o meu trabalho... primeiro que eu trabalhei quase a minha vida inteira atrás... é numa mesa e com computador, eu chego no trabalho e resolvo meu trabalho, não levo trabalho para minha casa, pois chego ali, vejo o que que tem que fazer e eu faço mesmo naquela altura... naquela altura já havia computadores dos indonésios... **3** mas agora já é diferente eu passo o tempo todo... eu chego em casa e tenho que ver o que é que eu tenho e o que eu não tenho, o que eu não posso trazer, eu chego em casa e estou a fazer qualquer coisa e eu penso "mas porque que aquele aluno não consegue fazer isto o que eu posso fazer para ele compreender"**4** (...) é um trabalho... é diferente eu fui professora ensinei no Externato São José, mas era assim, era diferente, as pessoas, as pessoas falavam português aquilo era mais para aquelas pessoas que queriam sair para Portugal.. os pais que tinham aquela coisa de querer sair... então

eu eu não tive dificuldade de ensinar, tinha aqueles livros aqueles compêndios, não tinha nenhuma dificuldade, **5** mas agora aqui já é diferente é como eu já disse hoje, tem contato com a língua dentro das quatro paredes, mesmo assim, nós não garantimos, ouvem, mas ainda assim ficam a olhar para a pessoa, mas eu não tento traduzir eu digo que eu não sei indonésio, para mim é uma nova luta, desafios, todos nós temos desafios, pronto a nossa vida é um desafio também, para mim não é bem um desafio, mas é uma luta, é uma luta.

A professora começa a sua narrativa com um **Ai...** uma interjeição muito comum e muito utilizada em Timor que indicia que o tópico em questão é complexo. Essa interjeição, utilizada nessa forma sintética ou ainda na forma repetida "aiaiaiaiai" para indicar intensidade, indicia o enquadramento de muitos tópicos políticos no contexto timorense. A professora, se alinhando a partir desse enquadre, passa a narrar, em **2**, o funcionamento do seu trabalho durante a ocupação indonésia, marcado pela rotina de atividades administrativas. A remissão a essa ordem sociocultural serve para que ela faça um contraste com o seu trabalho atual de professora marcado pela imprevisibilidade e por dificuldades de ordens diversas. Ela reporta isso em 3, em uma mudança da escala temporal da ocupação para a escala atual do seu cotidiano entre o seu trabalho e a sua casa: **mas agora já é diferente eu passo o tempo todo... eu chego em casa e tenho que ver o que é que eu tenho e o que eu não tenho, o que eu não posso trazer, eu chego em casa e estou a fazer qualquer coisa e eu penso "mas porque que aquele aluno não consegue fazer isto o que eu posso fazer para ele compreender"**. A caracterização da professora indicia um trabalho tenso e marcado por preocupações sobre o que fazer, o que preparar de aula, como superar dificuldades que contrasta com a ordem rotineira do trabalho sob a ocupação.

É nesse sentido que ela destaca em **4**, que mesmo sob a ocupação indonésia, quando atuou como professora de português no Externato São José, as condições de ensino eram completamente distintas: **então eu eu não tive dificuldade de ensinar, tinha aqueles livros aqueles compêndios, não tinha nenhuma dificuldade**. Nessa situação não havia uma relação de conflito com os estudantes, pois eles eram provenientes das elites locais que mantiveram a língua portuguesa. Apesar do contexto político delicado, havia uma relativa estabilidade social mantida à força pelos indonésios. Essa situação contrasta com a situação atual, com mudanças intensas, na qual a maior parte dos jovens de diferentes classes sociais tiveram um contato muito restrito com a língua portuguesa, em condições precárias, sem acesso a materiais didáticos e sem um contato mais efetivo com essa língua. Isso é reafirmado no seguinte trecho: **mas agora aqui já é diferente é como eu já disse hoje,**

tem contato com a língua dentro das quatro paredes. Esses jovens formados durante a ocupação indonésia são rotulados como falantes dessa língua, na sua fala **mas eu não tento traduzir eu digo que eu não sei indonésio.** Essa rotulação, da forma como analisei nos capítulos anteriores, é fruto da interação entre processos de auto e hetero- identificação, que estão vinculadas a questões sociais e políticas.

Tendo em vista o funcionamento das línguas como um registro no sentido de Agha (2004 e 2005), ou seja, como um modo de organização de determinadas práticas sociais, é que, para a professora Rosa, ensinar a língua portuguesa se caracteriza não somente como ensinar um novo código, **é uma nova luta, desafios, todos nós temos desafios, pronto a nossa vida é um desafio também, para mim não é bem um desafio, mas é uma luta, é uma luta.** A ideia de uma luta na sua estância implica no fato de que ensinar a língua portuguesa não é simplesmente ensinar uma nova língua, por isso também não é só um desafio, no que diz respeito às dificuldades que ela enfrenta como professora no planejamento e execução das aulas. A luta para ensinar a língua portuguesa no seu posicionamento é a continuidade da luta política que ela enfrentou ao longo da ocupação indonésia pela independência de Timor-Leste. É uma luta também pela construção política de uma visão de nação junto aos jovens que foram educados sob um outro regime político e social. Na continuidade da sua fala, ela reconhece que essa problemática é muito mais complexa, pois, para ela, os estudantes individualmente não são responsáveis pelo seu desconhecimento da língua portuguesa:

6 E é muito complicado primeiro porque eu tenho muita pena, porque eles não têm também culpa, eu não estou a atribuir culpas a ninguém, mas eles também não têm culpa, eu não quero atribuir culpas a ninguém, os professores que não deveriam deixar passar as pessoas primeiro, mas voltando a capacidade dos professores, eles também tem um limite a capacidade deles é limitada

A avaliação da professora Rosa evidencia, na mesma direção da fala de Dionísio e da professora Domingas, as contradições presentes no ensino de língua portuguesa ilustrando as posições dos sujeitos, mas também os condicionantes sociais que modelam essas posições. Na sua crítica, a professora começa ensaiando uma crítica que desculpabiliza os estudantes e culpabiliza os professores: **eles não têm também culpa, eu não estou a atribuir culpas a ninguém, mas eles também não têm culpa, eu não quero atribuir culpas a ninguém, os professores que não deveriam deixar passar as pessoas primeiro.** Mas, em seguida, ela reconhece que os professores também não têm culpa: **mas**

voltando a capacidade dos professores, eles também tem um limite a capacidade deles é limitada. A fala da professora, da mesma forma como na fala da professora Domingas, aponta para uma problemática sistêmica envolvida no ensino da língua portuguesa, o que a leva na sua fala seguinte a trazer uma problemática econômica:

(...) ora nem professor tem culpa... que eu não sei... há professores que estão mais por causa de estar a sobreviver, não é por causa daquela coisa que eles querem dar, não é porque "eu sinto aquela paixão de ensinar" "eu quero transmitir aquilo que eu sei" ... é mais fácil para poder ter um pão em casa.

A fala da professora acrescenta a essa necessidade de não culpabilizar o professor e a necessidade de reconhecer que esses professores entraram na profissão docente, em função de um imperativo econômico: **há professores que estão mais por causa de estar a sobreviver.** A essa posição, ela contrasta a sua própria posição de engajamento e envolvimento, a qual é distinta da posição deles. Para ela, o professor para além do engajamento profissional deve ter também um engajamento afetivo com o seu trabalho, e é nesse sentido que ela exemplifica a fala de um professor genérico e idealizado com a qual ela se identifica: **"eu sinto aquela paixão de ensinar" "eu quero transmitir aquilo que eu sei".** Como ela conclui ao final, a maior parte dos professores estão em sala de aula, pois é **mais fácil para poder ter um pão em casa.**

Na conversa com a Professora Domingas, tendo em vista a conversa que tivemos sobre a questão das línguas maternas; as dificuldades na implementação da política linguísticas e as diferenças e as desigualdades no contexto timorense, eu pergunto a ela sobre a possibilidade de uma paz linguística e cultural:

Pesquisador 1 E professora você acha que tem algum caminho para paz linguística e cultural? Que caminho que você acha... qual que é o caminho para paz... viver sem medo?

Domingas 2 Ai... esse eu também não sei dizer... mas o caminho para viver dessa forma, sem medo e com paz, a não ser que o povo todo, o povo timorense, tivesse um bem estar de vida, porque a maioria do povo vive assim numa pobreza extrema, debaixo de uma pobreza extrema porque só viver sem assim... sem um bem estar 3 como se estivesse lá na Austrália, a gente não conhece, eu estive na Austrália, a gente não conhece quem é rico quem é pobre, só chegando dentro da casa dele, entrando dentro da casa é que a gente sabe este é pobre, este é rico

A professora começa a sua intervenção com o **Ai** que marca a delicadeza do tópico. Como nas suas outras falas, a professora demonstra modéstia na resposta à minha pergunta: **esse eu também não sei dizer...** . Mas ela tem uma perspectiva muito clara a respeito do tópico, o problema que envolve as dificuldades de acesso a educação e o

aprendizado da língua portuguesa é marcado pela desigualdade econômica: **mas o caminho para viver dessa forma, sem medo e com paz, a não ser que o povo todo, o povo timorense, tivesse um bem estar de vida, porque a maioria do povo vive assim numa pobreza extrema.** A preocupação da professora remete aí à situação de insegurança alimentar que vivem muitas das populações rurais, mas também às condições precárias das populações urbanas que vivem em Díli. Em seguida, a professora dá o exemplo da Austrália, país no qual ela se refugiou, em 1999, durante a crise, como exemplo de país onde a riqueza material produz a imagem de uma igualdade social: **eu estive na Austrália, a gente não conhece quem é rico quem é pobre, só chegando dentro da casa dele, entrando dentro da casa é que a gente sabe este é pobre, este é rico.**

O posicionamento da professora é seguido por uma série de considerações no campo da economia acerca dos maus usos das receitas petrolíferas em Timor-Leste, que não são investidas em benefício da população; o alto custo de vida no país; a ausência de investimentos na economia local que mostram o seu lugar de fala como o lugar de alguém que, embora ocupando a posição de professora, dimensiona as correlações entre os problemas nas políticas educacionais e linguísticas, os debates políticos e os problemas econômicos enfrentados por Timor-Leste. Essa visão de totalidade dos processos sociais identifica, na língua portuguesa, a metonímia de um projeto político e de nação. Por essa razão, debater as políticas linguísticas em Timor implica em debater a continuidade de um projeto de sociedade mais amplo, que envolve posicionamentos e alinhamentos específicos sobre a situação da política atual em Timor-Leste, dos rumos da sua economia e das perspectivas de futuro para o país. Como bem aponta Bourdieu (1989), a interação é o lugar do cruzamento de diferentes campos sociais. Quando interrogo a professora Domingas sobre o futuro da língua portuguesa em Timor, ela aponta para essas correlações:

Pesquisador 1 E professora que futuro que tem o português aqui em Timor?
Domingas 2 Isso é difícil, é difícil responder essa pergunta, porque eu não sei que futuro, né, o futuro está nas mãos dos professores, que os professores devem apostar muito para que essa língua possa durar muitos anos, 3 e também, depende também do governo, se um governo ou um presidente, um presidente que está para o lado da língua portuguesa com certeza que ele vai trabalhar, vai continuar fazer sobressair a língua, mas se for para outro presidente que está para o lado de outra língua, porque nós temos várias línguas em Timor-Leste, então não sei qual é que ele vai adotar e vai fazer promoção, outra língua também... 4 isso está em concorrência... a língua portuguesa, a língua indonésia, o "bahasa", o tétum está em concorrência também, eu não sei quanto tempo que ele vai durar, mas se o esforço dos professores portugueses e da língua portuguesa, talvez um dia possa sobressair, 5 mas eu penso que isto não tem que cont... tem que durar

muito tempo para mim, eu continuo a dizer que é a língua da luta, não é inglês, nem a indonésia, se optar pela indonésia... não... desde quando... a Indonésia e os australianos... nunca nunca quiseram a independência de Timor-Leste, **6** por isso o povo timorense tem que reconhecer a língua portuguesa que esteve sempre ao lado... os portugueses que estiveram sempre ao lado dos timorenses, não os indonésios ou ingleses... esses australianos.... isto é o que eu vejo

A fala da professora em **2** é marcada pelo alinhamento de modéstia que caracteriza o seu discurso, em relação ao futuro da língua portuguesa. Primeiramente, ela atribui aos professores a responsabilidade, tendo em vista a centralidade do seu papel na transmissão dessa língua. Mas, em seguida, em **3**, ela muda de campo social e passa a debater a política no contexto local. Ela aponta para o fato de que diferentes candidatos nas eleições apresentavam posicionamentos distintos em relação à língua portuguesa, o que implica em alinhamentos diversos em relação às políticas linguísticas: **porque nós temos várias línguas em Timor-Leste, então não sei qual é que ele vai adotar e vai fazer promoção, outra língua também.** Na sua perspectiva, em **4**, há uma concorrência entre línguas no contexto timorense, com o tétum e a língua indonésia ocupando espaços significativos que ameaçam a própria existência da língua portuguesa: **eu não sei quanto tempo que ele vai durar.** Tendo em vista essa dinâmica de concorrência é que ela retoma o papel dos professores de língua portuguesa: **mas se o esforço dos professores portugueses e da língua portuguesa, talvez um dia possa sobressair.**

Porém, esse papel dos professores agora ganha um caráter político que envolve não só a atuação dos professores timorenses, mas também dos professores portugueses que são colocados em um embate de outras dimensões, como ela afirma em **5**: **mas eu penso que isto não tem que cont... tem que durar muito tempo para mim, eu continuo a dizer que é a língua da luta.** A língua portuguesa, o seu ensino e a afirmação da sua importância no contexto timorense iconiza, dessa forma, um posicionamento político que está vinculado à luta pela independência de Timor-Leste, que remete, implicitamente, aos posicionamentos dos próprios timorenses em relação a essa língua; ao posicionamento dos portugueses e da nação portuguesa em relação ao país. Isso está presente no contraponto que ela constrói em relação ao inglês e à Austrália e à língua Indonésia e à Indonésia, construindo uma relação entre língua, nação e povo: **não é inglês, nem a indonésia, se optar pela indonésia... não... desde quando... a Indonésia e os australianos... nunca nunca quiseram a independência de Timor-Leste.** A sua fala é marcada pela construção de uma estância

afetiva, e é nesse sentido que essas correlações são explicitadas de forma cruzada, associando, no caso do indonésio, a língua à nação e no caso do inglês, a língua ao povo. Isso aparece também na sua última fala em que ela clama para que os próprios timorenses sejam capazes de reconhecer isso, valorizando a língua portuguesa e o português: **por isso o povo timorense tem que reconhecer a língua portuguesa que esteve sempre ao lado... os portugueses que estiveram sempre ao lado dos timorenses, não os indonésios ou ingleses... esses australianos.... isto é o que eu vejo.**

Mas, como demonstra de forma sensível e profunda o último romance de Luis Cardoso (2013), os timorenses construíram posições e lugares sociais distintos a partir do momento final da colonização portuguesa e o início da ocupação indonésia. Ao construírem esses lugares, eles passaram a ter dificuldades em reconhecerem uns aos outros naquilo que os unifica e passam a perceber mais aquilo que os divide. Esse era um tema comum das conversas que eu tinha com professores em momentos informais em que os ressentimentos emergiam. Esses ressentimentos são o motor de muitas posições que não dialogam e que mostram as fraturas nos projetos hegemônicos, contra-hegemônicos e nas hegemonias alternativas que estão presentes no contexto timorense, apontando para os interesses difusos que as estruturam.

5.4 Considerações Parciais

As estâncias dos professores e estudantes nesse capítulo são estâncias epistêmicas que apontam para a construção de um conhecimento local sobre o campo das políticas linguísticas, seus debates e suas questões. As falas que foram construídas aqui estão marcadas por um conhecimento profundo da realidade local. Esses professores, pela posição social que ocupam, e os estudantes, pela posição social que poderão vir a ocupar, representam intelectuais orgânicos, no sentido de que as suas posições representam na arena pública não somente a posição de especialistas sobre um aspecto fundamental da realidade política local, mas sobretudo porque representam as posições de determinadas classes sociais ou ainda de frações de classe no contexto timorense.

Os seus posicionamentos apontam para os debates políticos em curso no país, no qual eles são agentes moleculares de uma determinada política, embora existam diferenças

nas suas posições. Apesar de haver uma possibilidade de suas vozes não serem ouvidas nas instâncias de decisão, nos seus espaços sociais, eles são reconhecidos e respeitados pela posição que ocupam, seja perante às suas famílias nucleares ou estendidas ou ainda nas escolas que atuam ou pelas quais passaram.

Os seus posicionamentos, nessa direção, representam posições e debates dentro de um campo social hegemônico que projeta um imaginário político, ao qual são contrapostos outros imaginários sociais. Como aponta Williams (1977), em toda hegemonia, há posições distintas e há também posições que se contrapõem a ela, constituindo-a também. O alinhamento dos professores e dos estudantes em relação ao projeto de educação em língua materna apontam para três problemáticas interligadas: a dos problemas pedagógicos gerais presentes na educação timorense, a das divisões sociais existentes no país e a sua relação com a questão linguística e a correlação desse projeto com interesses políticos contra-hegemônicos ou que representam hegemonias alternativas. Tentei apontar que, de alguma medida, o próprio caráter educacional do projeto fica em segundo plano em função da sua identificação com posições políticas que ameaçam o projeto hegemônico que gira em torno da língua portuguesa.

No item seguinte, a dimensão dessa identificação do projeto de educação em língua materna como oposto ao projeto hegemônico ganha uma dimensão mais concreta, na medida em que os professores e os estudantes apontam para a fragilidade das políticas linguísticas e educacionais que estão sendo implementadas. A política educacional que é central na reintrodução da língua portuguesa é marcada por uma enorme fragilidade, dadas as dimensões que essa política envolve. Mesmo contando com a cooperações portuguesa e brasileira, a falta de formação inicial dos professores e as dificuldades na implementação de uma formação contínua são impeditivos à consecução das políticas linguísticas e educacionais oficiais. A isso se soma problemas de ordem econômica relacionados à situação de pobreza de grande parte da população timorense que explicam a falta de formação de professores e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Porém, a esses problemas econômicos estão correlacionados os problemas de ordem política que envolvem o comprometimento dos governantes locais com a língua portuguesa e com o projeto político do qual ela é uma metonímia. O projeto de língua materna, nesse quadro, pode ser aceito como um projeto piloto, mas não como uma política educacional generalizada, em

função da sua vinculação a determinados agentes no contexto timorense, que são identificados como construindo uma política oposta à política hegemônica, a qual já é frágil.

Embora a opinião desses professores e estudantes revele, do meu ponto de vista, as problemáticas centrais envolvidas nas questões educacionais em Timor, eles não têm nenhum reconhecimento institucional no âmbito da formulação das políticas linguísticas e educacionais em Timor-Leste. No caso dos professores, eles não foram chamados para nenhum debate acerca do projeto de implementação de educação em língua materna, não foram convidados para atuar na elaboração de currículos e de materiais didáticos de língua portuguesa, nem são vistos como interlocutores legítimos acerca dos rumos das políticas linguísticas locais. Em relação aos estudantes, essa falta de reconhecimento se mostra nas dificuldades de inserção profissional daqueles que querem atuar no campo da educação, pois não há abertura para eles fazerem estágios nas escolas públicas de Timor-Leste, e nem clareza nos processos seletivos do Ministério da Educação. A falta de espaço político para que eles possam atuar nesse contexto, remete a algumas falas desses professores em relação a forma de condução das políticas locais. Como afirmou a professora Domingas, em uma conversa casual que anotei no Diário de Campo, "A democracia é uma cortina fechada".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"As vozes das formigas não chegam aos céus"
(Excerto do Diário de Campo, frase da professora Ermelinda)

Na introdução dessa pesquisa identifiquei na fala ex-presidente de Timor-Leste, Ramos-Horta, a construção de uma nova ideologia linguística no contexto timorense que valoriza de forma positiva e significativa o multilinguismo, no sentido de ampliar o reconhecimento de diferentes línguas e a sua aprendizagem. A sua perspectiva, em alguma medida, se contrapõe a uma visão mais hierarquizada do multilinguismo em Timor-Leste, como aquela que está presente na constituição, embora seja marcada ainda por um tipo de olhar monolíngue para a compreensão das práticas multilíngues do contexto local. Nessa perspectiva, as línguas são vistas como códigos separados, dessa forma, a visão de Ramos-Horta é relativamente distinta das concepções de multilinguismo que aparecem nas falas dos professores formados e dos estudantes, nas quais emergem diferentes ideologias acerca do multilinguismo, mais ou menos exclusivas, que reconhecem uma grande diversidade de práticas linguísticas heteroglóssicas.

As trajetórias sociais desses professores e estudantes evidencia que é a mobilidade territorial e social que transforma as diferentes línguas em recursos sociais poderosos. As perspectivas de conhecimento, de estudo e de trabalho que são associadas a diferentes línguas é que as tornam um capital cultural que representa uma forma de distinção. É em função desse funcionamento como recursos de poder que essas diferentes línguas recebem valores sociais, são construídas como categorias e são hierarquizadas. Mas essas hierarquias são sujeitas a mudanças em diferentes circunstâncias em uma paisagem multilíngue, a forma e o valor de nenhum registro linguístico é definitivo. No entanto os registros são marcados por ideologias linguísticas dominantes que avaliam e classificam essas línguas, funcionando como forças centrípetas, em diferentes temporalidades históricas. Desse modo, o valor adquirido por determinadas línguas em Timor-Leste, no período colonial português, durante a ocupação indonésia, foram progressivamente modificados com uma sobreposição de valores que ancoram os múltiplos significados dessas línguas em diferentes ordens de indexicalidade.

As categorias linguísticas, ou seja, aquilo que é socialmente entendido como uma língua, dessa forma pode ser visto como parte de um processo de saturação ideológica que marca os significados sociais que estão em circulação acerca de diferentes línguas em

um determinado regime. O valor das línguas maternas como línguas da família e dos ancestrais; o valor do tétum como língua ainda não desenvolvida; o valor do português como língua difícil; do indonésio como a língua que todo mundo fala e ainda do inglês como língua internacional são retratos de ideologias hegemônicas a respeito dessas línguas que estão presente no território timorense. No entanto, essas ideologias hegemônicas contrastam com os valores de um conjunto de práticas heteroglóssicas associadas com determinados usuários e que representam formas linguísticas emergentes e identidades sociais que estão se constituindo na atualidade no contexto timorense, o que demanda maiores investigações. Registros das línguas maternas que são falados em Díli, ou ainda que misturam o tétum com o indonésio, com o inglês, com o português, formas diversas de fala da língua portuguesa, indonésia e inglesa estão servindo para identificar determinados sujeitos e para a construção de estereótipos metapragmáticos.

Essa diversidade linguística e cultural coloca desafios acerca de quais políticas podem contribuir para a sua manutenção, para o seu desenvolvimento e valorização e garantir o acesso a esses diferentes recursos, ou seja, quais são as políticas linguísticas que melhor se adequam às necessidades locais. Na perspectiva de professores e estudantes, destaca-se a importância de melhorar a qualidade da educação e da política de educação (bi/multilíngue)⁶⁴ que já está sendo implementada; reconhecer as diferenças e valorizar a diversidade linguística e cultural local; bem como reconhecer as práticas multilíngues que já existem nos diversos campos sociais, mas principalmente no campo da educação. Para eles ainda é necessário o reconhecimento de que o aprendizado de diferentes línguas em Timor-Leste depende do engajamento individual dos sujeitos e também do engajamento dos professores. Mas os estudantes, e principalmente os professores formados, reconhecem que há um conjunto de problemas sociais que são determinantes para esse aprendizado e que se relacionam a questões econômicas e políticas. As dificuldades econômicas no país que fazem com que professores não qualificados estejam nas salas de aula e aquelas

⁶⁴ Como referi anteriormente, o sistema educacional timorense prevê a alfabetização em tétum com uma transição para a língua portuguesa ao longo do ensino primário, o que varia de escola para escola, com modelos de implementação diferentes que tem variado desde o período da independência. Segundo diversos informantes, em 2005, o Ministério da Educação publicou uma circular autorizando o uso das línguas maternas como línguas auxiliares no ensino, embora eu não tenha sido capaz de encontrar esse documento em função da desorganização do arquivo do ministério.

enfrentadas por alunos em situação de mobilidade que tem de trabalhar para poder estudar apontam para as relações intrínsecas entre a economia política, a educação e a língua(gem).

A desigualdade social é o principal fator de regulação nas diferenças de acesso a diferentes línguas, sobretudo, a língua portuguesa que se tornou um recurso escasso e de alto valor nesse contexto. Apesar disso, os professores formados e os estudantes em formação reconhecem nessa língua um valor simbólico, para eles, a língua portuguesa é a extensão de um projeto político de luta e metonímia de um projeto imaginário de nação. Mas esse imaginário não é marcado por uma exclusividade linguística, ele é marcado por uma hierarquia específica entre línguas que ordena as práticas multilíngues locais de uma determinada forma. Nesse sentido, os políticos que propuseram nas eleições a política de somente o tétum, ou ainda a inclusão do indonésio como língua oficial, embora tenham tido votações insignificantes, não estavam negando o multilinguismo local, e, possivelmente, nem a própria língua portuguesa, mas propondo outras ordenações de hierarquias. Nesse sentido, os debates sobre ideologias linguísticas em curso em Timor-Leste (Blommaert, 1999) se referem a modelos diferentes de hierarquização linguística, mais ou menos estratificadas, que aceitam e valorizam mais ou menos as diferentes práticas heteroglóssicas locais. Essas ideologias são constitutivas dos posicionamentos dos diferentes atores sociais presentes no contexto timorense que se alinham a elas de formas distintas em circunstâncias específicas.

O problema, por exemplo, da política linguística implementada pelo *Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa* (PRLP), formulado pelo IPAD, e a isso se estende também, as políticas da cooperação brasileira, é que elas são marcadas, por uma hierarquia linguística, na qual a língua portuguesa ocupa o papel principal, desconsiderando o caráter central do bilinguismo na política linguística e educacional de Timor-Leste e do multilinguismo característico das práticas sociais locais. O projeto de educação multilíngue em língua materna, por sua vez, embora na direção contrária do PRLP valorize o multilinguismo, tem a sua própria ideologia de multilinguismo, marcada por uma perspectiva monoglóssica, a qual por sua vez não reconhece as práticas heteroglóssicas locais, nem as formas como os professores trabalham em sala de aula com essas práticas. Logo, ambos projetos têm modos próprios de organizar hierarquias para as línguas locais e de reconhecer e avaliar as práticas linguísticas presentes no contexto timorense que

divergem das perspectivas que são trazidas pelos professores formados e pelos estudantes que entrevistei.

Como a fala da professora Ermelinda apontou, a educação em Timor-Leste já é multilíngue, mas o multilinguismo dessas práticas de ensino não é reconhecido pelo projeto de reintrodução da língua portuguesa e não é legitimado por instituições como a UNESCO. Isso aponta para uma das razões pelas quais a política educacional bilíngue do território não tem recebido a devida atenção, como um aspecto central das políticas linguísticas que estão sendo implementadas no contexto timorense. A invisibilização de problemas, que são considerados centrais pela populações locais em projetos de cooperação, é marcada por aquilo que Silva (2012, p. 92) denomina como "efeito de desconsideração":

(...) sentimentos de exclusão moral que emergem da parte de populações que são alvo de projetos de desenvolvimento, como o resultado da asserção sistemática que um ou vários elementos dos seus modos de vida são inadequados quando comparados com as narrativas do que seria viver bem transmitidas pelos agentes e as agências de desenvolvimento. Esse efeito é crucial para a difusão e a imposição de modelos em uma escala global. Levado ao limite, o efeito de desconsideração ameaça a nação como uma comunidade política composta de pessoas que pensam a si próprias como portadoras dos mesmos direitos⁶⁵

Mas esse efeito de desconsideração se refere não apenas às instituições internacionais, mas também em relação às instituições locais na sua relação com diferentes comunidades. A crítica dos professores e dos estudantes identifica problemas no projeto de introdução das línguas maternas, da mesma forma que identifica problemas no projeto de reintrodução da língua portuguesa como parte de uma política governamental. O que ocorre com essas críticas em ambos os casos é elas não são ouvidas, nem reconhecidas, o que coloca em questão o modelo de gestão das políticas linguísticas locais e apontam para a necessidade de um debate no contexto timorense sobre os caminhos para a promoção da cidadania no âmbito político e social, mas também linguístico (STROUD, 2001, p. 353):

A cidadania linguística denota a situação onde os falantes por si próprios exercem controle sobre as suas línguas, decidindo *o que* são línguas e o que elas podem *significar*, e de que forma as questões de língua (especialmente nos ambientes educacionais) são discursivamente vinculadas a um conjunto de questões sociais – a construção de políticas e a questão da igualdade. O exercício da cidadania

⁶⁵ (...) sentiments of moral exclusion that emerge among populations targeted for development projects, as a result of the systematic assertion that one or several elements of their ways of life are inadequate when compared to narratives of good living conveyed by development agents and agencies. This effect is crucial for the diffusion and imposition of models on a global scale. Taken to its limit, the *misrecognition effect* threatens the nation as a specific political community comprised of people who think of themselves as bearers of the same rights. (SILVA, 2012b, p. 92)

linguística é um dos meios principais nos quais preocupações regionais, nacionais e globais são interpretadas e negociadas localmente. O conceito de cidadania linguística permite múltiplas perspectivas (democráticas e participativas) para as questões de cidadania baseadas na ideia de língua como um “lugar de luta” econômica e política, no que se refere ao respeito à diversidade e à diferença e à desconstrução de visões essencialistas de língua e identidade.⁶⁶

Sem a construção de mecanismos mais democráticos de gestão das políticas linguísticas no contexto timorense, os problemas que os professores formados e os estudantes apresentam não terão visibilidade nos debates políticos contemporâneos no país. Enquanto as vozes das formigas não chegarem aos céus, as ideologias que percebem a diversidade linguística e cultural como um problema, ou ainda que não reconhecem as práticas heteroglóssicas dos falantes, não serão colocadas em debate. O silenciamento dessas vozes representa também um silenciamento acerca das correlações entre políticas linguísticas e educacionais e os problemas econômicos que o país enfrenta, mas que não necessariamente os líderes locais queiram reconhecer. Nessa direção, esta tese quis apenas indiciar a complexidade das questões envolvidas no ensino de línguas em Timor-Leste que não poderão ser respondidas, se não forem consideradas as especificidades desse contexto e as soluções que apontam as vozes que melhor conhecem essa situação.

⁶⁶ Linguistic citizenship denotes the situation where speakers themselves exercise control over their language, deciding *what* languages are, and what they may *mean*, and where language issues (especially in educational sites) are discursively tied to a range of social issues – policy issues and questions of equity. The exercise of linguistic citizenship is one of the main ways in which more global, national and regional concerns are interpreted and negotiated locally. The concept of linguistic citizenship permits multiple (democratic, participatory) approaches to citizenship issues based on an idea of language as a political and economic ‘site of struggle’, on respect for language diversity and difference and on the deconstruction of essentialist understandings of language and identity. (STROUD, 2001, p. 353)

REFERÊNCIA

AGHA, A. Registers of Language. In: DURANTI, A. (Ed.) **A Companion to Linguistic Anthropology**, 2004. p. 23-45.

AGHA, A. Voice, footing, enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15 (1), 2005, p. 38-59.

ALBUQUERQUE, D. B. Pré-história, história e contato lingüístico em Timor Leste. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 6, 2009, p. 75-93.

ALBUQUERQUE, D. B. O Elemento Luso-timorense no Português de Timor Leste. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem, ReVEL*, v. 9, n. 17, 2011, p. 226-243.

ALBUQUERQUE, D. B. Manuscritos do Século XVIII sobre o português em Timor. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 15, 2014, p. 407-428.

ALMEIDA, A. **O Oriente de Expressão Portuguesa**. Lisboa: Fundação Oriente, Centro de Estudos Orientais, 1994.

ALMEIDA, N. C. H. A. **Língua portuguesa em Timor-Leste: ensino e cidadania**. 2008. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2008.

ARAÚJO, V. **Um estudo sobre o rito de tradição oral AI-HULUN e as suas actuais práticas religiosas e mágicas no suco de Mauchiga**. 2010. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2010.

ARTHUR SHOBA, J. The formation of language values and educational language policy beliefs among teacher educators in Ghana: A life history approach. In: ARTHUR SHOBA, J. & CHIMBUTANE, F. (Eds.) **Bilingual Education and Language Policy in the Global South**. Oxon, New York: Routledge, 2013, p. 30-48.

BAKHTIN, M. M. **The Dialogic Imagination: Four essays**. Michel Holquist (ed.). Austin: University of Texas Press, 1981.

BARBEIRO, L. F., FERREIRA, J. B., BARRETO, M. A., SILVA, P. e EUGÊNIO. T. **Relatório de Avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste 2003–2009**. Lisboa: IPAD/ESECS-IPL, 2010.

BATORÉO, H. J. & CASADINHO, M. O Português – uma língua pluricêntrica: O Caso de Timor-Leste. *Revista Portuguesa de Humanidades - Estudos Linguísticos*, 13 – 1, 2009, p. 63-79.

BATORÉO, H. J. & CASADINHO, M. Perception and Evaluation of Language Identity in East Timorese speakers of Portuguese: Language and Cognition in a Multilingual Community. In: MININNI, G. & MANUTI, A. M. (Eds.) *Applied Psycholinguistics*. v. II, 2012, p. 57-61.

BAUMAN, R. & BRIGGS, C. Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. *Annual Review of Anthropology*, v. 19, 1990, p. 59-88.

BEHAR, R. **Translated woman**: crossing the border with Esperanza's story. Boston. Beacon, 1993.

BLACKLEDGE, A. & CREESE, A. **Multilingualism**: A Critical Perspective. Continuum. 2010.

BLOMMAERT, J. (Ed.). **Language Ideological Debates**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999.

BLOMMAERT, J. **Discourse**: A critical introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BLOMMAERT, J. Policy, policing and the ecology of social norms: ethnographic monitoring revisited. *IJSL*, 219, 2013, p. 123 – 140.

BLOMMAERT, J. & BACKUS, A. Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, Paper 67, 2011.

BOON, D. Pace and progress in adult literacy: Word and grapheme recognition by new readers in Timor-Leste. In: SCHONEBERGER, C., VAN DE CRAATS, I. & KURVERS, J. (Eds.), *Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition; 6th Symposium, Cologne 2010*. 2011a.

BOON, D. Adult literacy teaching and learning in multilingual Timor-Leste. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41:2, 2011b, p. 261-276.

BOON, D. Multilingual classroom talk in adult literacy education in Timor-Leste: teachers and learners doing literacy and numeracy tasks. *Language and Education*, 27:4, 2013, p. 356-373.

BOON, D. & KURVERS, J. Ways of teaching reading and writing: Instructional practices in adult literacy classes in East Timor. In: *Low-educated Adult Second Language and Literacy Acquisition; 7th Symposium, Minneapolis 2011*. 2012a.

BOON, D. & KURVERS, J. Adult literacy in multilingual Timor-Leste: First results of a study. In: LEACH, M., MENDES, N. C., SILVA, A.B. e BOUGHTON, B., XIMENES A. C. (Eds.) **Peskiza foun kona ba/ Novas investigações sobre/ New research on/ Penelitian baru mengenai Timor-Leste**. Hawthorn: Swinburne Press/TLSA, 2012b, p. 349-354.

BOUGHTON, B. Challenging donor agendas in adult and workplace education in Timor-Leste. In: COOPER, L. & WALTERS, S. (Eds.), **Learning/Work. Critical Perspectives on Lifelong Learning and Work**. Capetown: Human Science Research Council Press. 2009, p. 74-87.

BOUGHTON, B. & DURNAN, D. The political economy of adult education and development. In: KINGSBURY, D. & LEACH, M. (Eds.). **East Timor. Beyond independence**. Clayton: Monash University Press. 2007, p. 209-222.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**, Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **Interventions 1961-2001 - Science Sociale et action politique**. Textes choisis et présentés par F. Poupeau T. Discepolo, Paris: Agone, 2002. apud LE MANCHEC, C. Le langage et la langue chez Pierre Bourdieu, *Le français aujourd'hui*, 4/139, 2002. p. 123-126.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2008 [1982].

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M. e AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p.183-191.

BRIGGS, C. Anthropology, Interviewing, and Communicability in Contemporary Society. *Current Anthropology*, Vol. 48, No. 4, 2007, p. 551-580.

BRITO, R. H. P. Reflexões sobre o português em Timor-Leste. *Revista Mackenzie: educação, arte e história da cultura*, v. 2, 2002, p. 87-95.

BRITO, R. H. P. A língua adormecida: o caso Timor-Leste. In: BASTOS, N. (Org.) **Língua portuguesa em caleidoscópio**. São Paulo. EDUC/FAPESP, 2004, p. 319-329.

BUCHOLTZ, M. The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32, 2000, p. 1439-1465.

BUCHOLTZ, M. From Stance to Style: Gender, Interaction, and Indexicality in Mexican Immigrant Youth Slang. In: JAFFE, A. **Stance: Sociolinguistic Perspectives**, Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 146-170.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 2012, p. 1–22.

BUSQUETS, V. M. **"Eu queria muito aprender português mais": aspectos da língua portuguesa em uso em Timor-Leste pós-independência**. 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

CABRAL, E. The Development of Language Policy in a Global Age: The Case of East Timor. In: ARTHUR SHOBA, J. & CHIMBUTANE, F. (Eds.) **Bilingual Education and Language Policy in the Global South**. Oxon, New York: Routledge. 2013, p. 83-103.

CABRAL, E. & MARTIN-JONES, M. . Writing the resistance: Literacy in East-Timor 1975– 1999. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(2), 2008, p. 149–69.

CABRAL, E. & MARTIN-JONES, M. Discourses about adult literacy and about liberation interwoven: recollections of the adult literacy campaign initiated in 1974/5

In: LEACH, M., MENDES, N. C., SILVA, A.B. e BOUGHTON, B., XIMENES A. C. (Eds.) **Peskiza foun kona ba/ Novas investigações sobre/ New research on/ Penelitian baru mengenai Timor-Leste**. Hawthorn: Swinburne Press/TLSA, 2012, p. 342-348.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1999.

CANAGARAJAH, A. S. Navigating Language Politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C., SILVA, K. A., TÍLIO, R. e ROCHA, C. H. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

CARDOSO, L. **Crônica de uma travessia. A época do ai-dik-funan**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

CARDOSO, L. "cáspita" In: SEIXO, M. A., NOYES, J., ABREU, G. & MOUTINHO, I. (Eds.), **The Paths of Multiculturalism: Travel Writings and Postcolonialism: Precedings for the Mossel Bay Workshop of the XVIth Congress of the International Comparative Literature Association/ As Rotas do Multiculturalismo: Escritos de Viagem e Pós-Colonialismo**. Lisbon: Edições Cosmos, 2000, p. 455-462.

CARDOSO, L. **O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação**. Porto: Sextante Editora, 2013.

CARNEIRO, A. S. R. Cultura, língua e identidade em movimento: uma narrativa sobre um processo de formação de professores de língua portuguesa em Timor-Leste. In: 4o Congresso Internacional de Lusofonia, 2010, São Paulo. *Anais do 4o Congresso Internacional de Lusofonia*, 2010a.

CARNEIRO, A. S. R. Interação intercultural em diários de pesquisa: reflexões em torno de uma experiência em Timor-Leste. In: II Congresso Internacional Linguagem e Interação II, 2010, São Leopoldo. *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação II*. São Leopoldo: UNISINOS, 2010b v. 1. p. 1-12.

CARNEIRO, A. S. R. Saudades de Timor: Memórias de um Viajante? *Revista Crioula* (USP), v. 8, p. 1-19, 2010c

CARNEIRO, A. S. R. Documentos e cenários: políticas linguísticas e educacionais em Timor-Leste. In: III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita, 2010, Belo Horizonte. *Anais do III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita*, 2010d.

CARNEIRO, A. S. R. Políticas Linguísticas em Timor-Leste: Tensões no campo da formação docente. In: Congresso Nacional de Filologia e Linguística, XIV, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2010e, p. 3167-3179.

CARNEIRO, A. S. R. Política Linguística em Timor-Leste: Uma reflexão acerca dos materiais didáticos. In: XI CONLAB, Diversidade e (Des)igualdades, 2011, Salvador. *Anais do XI CONLAB*, 2011.

CARNEIRO, A. S. R. Conflitos em torno da (des)construção da(s) língua(s) legítima(s): a

situação da língua portuguesa no contexto multilíngue de Timor-Leste. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 192-218.

CARVALHO, M. J. A. Panorama Linguístico de Timor e Identidade Regional, Nacional e Pessoal. Timor Lorosa'e. *Camões. Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 14, 2001a, p. 66-79.

CARVALHO, M. J. A. Timor Lorosa'e, características das línguas crioulas e do português conservado na zona – contribuição para a língua oficial. *Studies of Language and Cultures of East Timor*, v. 4, 2001b, p. 20-36.

CASTRO, A. F. A religião em Timor-Leste a partir de uma perspectiva histórico-antropológica. In: CASTRO, A. F. e BOUZA, E. (Eds.) **Léxico Fatalucu-Português**, de Alfonso Nacher (Edição de Geoffrey Hull, Digitação de Justino Valentim). Díli: Salesianos de Dom Bosco, 2012. Disponível em: <http://www.mendeley.com/profiles/alberto-fidalgo/> Acesso em: 14 de outubro de 2014.

CAVALCANTE, M. V. **Ensino de língua portuguesa para professores da pré-escola: uma experiência em Timor-Leste**. 2013. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

CAVR. CHEGA! Relatório da Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação (CAVR) de Timor-Leste. 2005. Disponível em: <http://www.cavr-timorleste.org/po/Relatorio%20Chega!.htm> Acesso em: 5/05/2014.

CICOUREL, A. **Le raisonnement médical: Une approche socio-cognitive**. Paris: Seuil, 2002.

COMAROFF, J. e COMAROFF, J. Etnografia e Imaginação Histórica. Tradução de Iracema Dulley e Olívia Janequine. *Revista Proa*, nº02, vol.01, 2010.

CORTE-REAL, B. A. **Mambai and its verbal art genre: a cultural reflection of Suru-Ainaro, East Timor**. 1998. PhD Thesis. Macquarie University, Sydney, Austrália, 1998.

CORTE-REAL, B. A. Social order and linguistic symmetry: the case of Mambai, Suru-Ainaro. *Studies of Language and Cultures of East Timor*, v. 3, 2000, p. 31-56.

CORTE-REAL, B. A. e BRITO, R. H. P. 2006. Aspectos da política-lingüística de Timor-Leste: desvendando contracorrentes. In: MARTINS, M. L., SOUZA, H. e CABECINHAS, R. (Eds.). **Comunicação e Lusofonia**: Para uma abordagem crítica da cultura e dos media, Porto: Campo das Letras, 2006, p. 123-131.

COSTA, L. **Dicionário de Tétum-Português**. Lisboa: Colibri, 2001a.

COSTA, L. O Tétum, factor de identidade nacional. Timor Lorosa'e. *Camões - Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, v. 14, 2001b, p. 59-64.

COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.) **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CREESE, A. **Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms**. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.

DE FINA, A. Narratives in interview — The case of accounts: For an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry*, 19:2, 2009, p. 233–258.

DEUS, A. S. **O ensino da língua portuguesa em Timor-Leste: o método português em Timor e a importância do Tétum (L1) na aquisição do português (L2)**. 2009. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2009.

DONZELLI, A. The fetish of verbal inflection: lusophonic fantasies and ideologies of linguistic and racial purity in postcolonial East Timor. In: BAHUN, S. & RADUNOVIC, D. **Language Ideology and the Human**. Surrey: Ashgate, 2012.

DU BOIS, J.. The Stance Triangle. In: ENGLEBRETSON, R. (Ed.) **Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction**, Amsterdam: Benjamins, 2007, p. 139-182.

EDWARDS, D. Structure and function in the analysis of everyday narratives. In: BAMBERG, M. (Ed.), Oral versions of personal experience: Three decades of narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4). 1997, p. 335-342.

ENGELNHOVEN, A. T. P. G. van Ita-nia Nasaun Oin-Ida, ita-nia Dalen Sira Oin-Seluk "Our Nation is One, Our Languages Are Different. Language Policy in East Timor. In: SEIXAS, P. C. e ENGELNHOVEN, A. T. P. G. van (Eds.) **Diversidade Cultural na Construção da Nação e do Estado em Timor-Leste**. Porto: Universidade Fernando Pessoa. 2006, p. 106-131.

ENGELNHOVEN, A. T. P. G. van On derivational processes in Fataluku, a non-Austronesian language in East-Timor. In: WETZELS, W. L. (Ed.) **The Linguistics of Endangered Languages, Contributions to Morphology and Morpho-Syntax**. Utrecht: Netherlands Graduate School of Linguistics. 2009, p. 331-362.

ENGELNHOVEN, A. T. P. G. van The Makuva Enigma: Locating a hidden language in East-Timor, *Revue Roumaine de Linguistique*, 80(2), 2010, 161-181.

ENGELNHOVEN, A.T.P.G. van Observações sobre narrações orais em Tutuala (Timor-Leste) e no sudoeste das Molucas (Indonésia). In: SILVA, K. e SOUZA, L. (Orgs.) **Ita Maun Alin... O livro do irmão mais novo. Afinidades antropológicas em torno de Timor-Leste**. Lisbon: Edições Colibri. 2012, p. 133-153.

ENGELNHOVEN, A. T. P. G. van & WILLIAMS-VAN KLINKEN, C. Tetun and Leti. In: ADELAAR, S. & HIMMELMANN, N. (Eds.), **The Austronesian languages of Asia and Madagascar**. Oxon: Routledge, 2005, p. 735-768.

ESPERANÇA, J. P. T. O crioulo português de Bidau e a evolução do tétum praça. In:

"Estudos de Linguística Timorese", Aveiro (Portugal), SUL - Associação de Cooperação para o Desenvolvimento, 2001, p. 19-47.

FONSECA, S. **Análise dos manuais de língua portuguesa utilizados no ensino primário em Timor- Leste.** 2010. Dissertação de Mestrado. Lisboa:Universidade Nova de Lisboa. 2010.

FONTDEVILA, J. Indexes, power, and netdoms: A multidimensional model of language in social action, *Poetics*, 38, 2010, 587–609.

FOX, J. (Ed.) **The Flow of Life: Essays on Eastern Indonesia.** Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FOX, J. The Articulation of Tradition in Timor-Leste. In: *MCWILLIAM, A. e TRAUBE. E.* (Eds.) **Land and Life in Timor-Leste: Ethnographic Essays.** Canberra: ANU E-Press, 2011.

FREIRE, E. J. **O lugar da língua portuguesa em Timor-Leste: poder, controle e acesso.** 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, 2011.

GAL, S. **Language shift:** Social determinants of linguistic change in bilingual Austria. San Francisco: Academic Press, 1979.

GAL, S. Language and Political Economy. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 18, 1989, p. 345-367.

GAL, S. **Sociolinguistic Regimes and the Management of “Diversity”** In: DUCHÊNE, A. & HELLER, M. **Language in Late Capitalism: Pride and Profit.** Routledge, 2011.

GAL, S. & IRVINE, J. The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social research*, 62, 1995, p. 967-1001.

GARCIA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st Century. In: MOHANTY, A. K., PANDAY, M., PHILIPSON, R. & SKUTNABB-KANGAS, T. **Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local.** New Delhi: Orient BlackSwan, 2009, p. 140–58.

GARCIA, O. & MENKEN, K. **Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers.** New York, USA, London, UK: Routledge, 2010.

GOGLIA, F. & AFONSO, S., Multilingualism and language maintenance in the East Timorese diaspora in Portugal, *Ellipsis (Journal of the American Portuguese Studies Association)*, vol. 10, 2012, p. 73-99.

GOMES, N. S. **A Literatura Popular de Tradição Oral em Timor-Leste: Caracterização, Recolha e Modos de Escolarização.** 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga, 2007.

GOODWIN, M. H. **He-said-she-said: Talk as social organization among black**

children. Indianapolis: Indiana University Press. 1990.

GOODWIN, M. H. Toward families of stories in context. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 1997, p. 107-12.

GRAMSCI, A., **Antología.** M. Sacristán (Ed.), Mexico: Siglo XXI, 1970.

GREEN, J, FRANQUIZ, M. & DIXON, C. The myth of the objective transcript: Transcribing as a situated act. *TESOL Quarterly* 31(1), 1997, p. 172-176.

GREKSÁKOVA, Z. & HOLM, J. **Tetun and Miskito: Refining Our Typology of Mixed Languages.** Paper presented to the joint meeting of the *Associação: Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola* and the *Society for Pidgin and Creole Languages*, June 19-21, 2013. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2013.

GRILLO, R. **Dominant Languages:** Language and Hierarchy in Britain and France. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GUMPERZ, J. **Discourse strategies.** New York: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J. Contextualisation and Understanding. In: DURANTI, A. e GOODWIN, C. (Eds.) **Rethinking Context:** Language as an Interactive Phenomenon Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 229-252.

GUNN, G. A ocupação indonésia de Timor-Leste: Ligações e Legados para a construção do Estado na Nova Nação. In: SILVA, K. C. e SIMIÃO, D. S. (Orgs.) **Timor-Leste por trás do palco:** Cooperação internacional e dialética da formação do Estado. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

GUSMÃO, M. M. **Cooperação bilateral Brasil-Timor-Leste na profissionalização docente em serviço:** Perspectivas e desafios do século XXI. 2010. Dissertação de Mestrado. UnB, Brasília, 2010.

HAJEK, J. Language planning and the sociolinguistic environment in East Timor: Colonial practice and changing language ecologies. *Current Issues in Language Planning*, 1, 2000, 400-413.

HAJEK, J. Language contact and convergence in East Timor: the case of Tetun Dili. AIKHENVALD, A. Y. & DIXON, R. M. W. (Eds.) **Grammars in contact:** a cross-linguistic perspective. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 163-178.

HAJEK, J & BOWDEN, J. Waima'a: Challenges for Language Documentation and Maintenance in east Timor, In: FLOREY, M. (Ed.). **Endangered Languages of Austronesia.** Oxford: Oxford University Press, 2010, p. 172-190.

HANKS, W. **Language and communicative practices.** Boulder: Westview, 1996.

HANKS, W. **Língua como prática social:** das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Orgs. Anna Christina Bentes, Renato Cabral Rezende, Marco Antônio Machado. São Paulo: Cortez, 2008.

HARRÉ, R. & VAN LANGENHOVE, L. Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21(4), 1991, p. 393-407.

HARRÉ, R. & VAN LANGENHOVE, L. (Eds.). **Positioning theory:** Moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell, 1999.

HELLER, M. & MARTIN-JONES, M. (Eds.) **Voices of authority:** education and linguistic difference. London: Ablex Pub, 2001.

HELLER, M. Actors and discourses in the construction of hegemony, *Pragmatics*. 13 (1), 2003, p. 11-31.

HELLER, M. Bilingualism as ideology and practice. In HELLER, M. (Ed.) **Bilingualism:** a social approach. New York: Palgrave Macmillan, 2007, p. 1-20.

HORNBERGER, N.H. & RICENTO, T. (Eds.) Language Planning and Policy and the ELT Profession. Special topic issue, *TESOL Quarterly*, 30, 3, 1996.

HULL, G. **Mai Kolia Tetun:** A Course in Tetum-Praça the lingua franca of East Timor. Sydney: Australian Catholic Relief, 1998.

HULL, G. The languages of East Timor: 1772-1997: A literature review. *Studies in Languages and Cultures of East Timor*, 1, 1999, p. 1-38.

HULL, G. **Timor-Leste:** Identidade, Língua e Política Educacional. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros/Instituto Camões, 2001.

HULL, G. **The Languages of East Timor.** Some Basic Facts. Díli, Instituto Nacional de Linguística: Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, 2002. Disponível em: http://www.portphillip.vic.gov.au/default/CommunityGovernanceDocuments/The_Languages_of_East_Timor_Some_Basic_Facts.pdf Acesso em: 14 de outubro de 2014.

HULL, G. & ECCLES, L. (Eds.) *Studies in Languages and Cultures of East Timor*. Díli: Instituto Nacional de Linguística, 1998-2004.

HULL, G. & ECCLES, L. **Gramática da Língua Tétum.** Lisboa: Lidel, 2005.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. & HYMES, D. (Eds.) **Directions in Sociolinguistics:** The Ethnography of Communication. London: Blackwell, 1972, p. 35-71.

HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics:** an ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

HYMES, D. **Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality**: Toward an Understanding of Voice. London: Taylor & Francis, 1996.

INDART, K. N. R. **Política e Planejamento Linguístico em Timor-Leste**: um estudo avaliativo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Braga/Díli: Universidade do Minho/Universidade Nacional Timor Lorosa'e, 2011.

IRVINE, J. & GAL, S. Language Ideologies and Linguistic Differentiation. In: KROSKRITY, P. (Ed.), **Regimes of Language**: Ideologies, Politics and Identities. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 2000.

JAFFE, A. **Ideologies in Action**: Language Politics in Corsica. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.

JAFFE, A. (Ed.). **Stance**: Sociolinguistic Perspectives. Oxford: Oxford University Press, 2009.

JAFFE, A. **Teaching in Two Languages**: Plural Identities and Classroom Practice New York: Routledge, 2013.

JØRGENSEN, J. N. Polylingual languaging around and among children and adolescents, *International Journal of Multilingualism* 5/3, 2008, p. 161–76.

KAMAT, V. The Life History in Anthropology, 1999. Disponível em: <<http://www.anthropology.emory.edu/FACULTY/Spitulnik/Linganth/history.html>> Acesso em: 12 de julho de 2010.

KEANE, W. Voice. *Linguistic Anthropology*. 9(1-2), 2000, p. 271-273.

KIESLING, S. Hegemonic Identity-making in Narrative. In: DE FINA, A. SCHIFFRIN, D. e BAMBERG, M. (Eds.) **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press. 2006, p. 261-287.

KÖSTER, D. Política linguística de Timor-Leste. A reintrodução do português como língua oficial e de ensino. *Studies of Language and Cultures of East Timor*, v. 6, 2004, p. 1-7

KOVEN, M. Comparing stories told in sociolinguistic interviews and spontaneous conversation. *Language in Society*, 40.1, 2011, p. 75-89.

KROSKRITY, P. (Ed.), **Regimes of Language**: Ideologies, Politics and Identities. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 2000.

KULYK, V. Language Policy in Ukraine: What People Want the State to Do *East European Politics and Societies*, v. 27:2, 2013, p. 280-307.

LE MANCHEC, C. Le langage et la langue chez Pierre Bourdieu, *Le français aujourd'hui*, 4/139, 2002. p. 123-126.

LEACH, M. Privileged ties: Young people debating language, heritage and national identity in East Timor, *Portuguese Studies Review*, 11-1, 2003, p. 137-50.

LEACH, M. Surveying East Timorese tertiary student attitudes to national identity: 2002-07, *South East Asia Research*, 16-3, 2008, p. 405-31.

LEACH, M. Longitudinal change in East Timorese tertiary student attitudes to national identity and nation building, 2002-2010. *Journal of the Humanities and Social Sciences of Southeast Asia and Oceania*, 168(2-3), 2012, p. 219-252.

LOURENÇO, S. V. M. F. **Um quadro de referência para o ensino do português em Timor-Leste**. 2008. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2008.

LUTZ, M. Colonization, Decolonization and Integration: Language Policies in East Timor, Indonesia. *Paper presented at the annual meetings of the American Anthropological Association Chicago, November 20, 1991. Versão atualizada em 1995*. Disponível em: <http://www.ci.uc.pt/timor/language.htm> Acesso em: 14 de outubro de 2014.

MACALISTER, J. Language policies, language planning and linguistic landscapes in Timor-Leste. *Language Problems & Language Planning*, 36:1, 2012, 25–45.

MAHER, T. J. M. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. 1996. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1996.

MAHER, T. J. M. Políticas Linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, 2010, p. 33-48.

MAKONI, S. B. & SEVERO, C. Lusitanization and Bakhtinian perspectives on the role of Portuguese in Angola and East Timor. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2014.

MAKONI, S. & PENNYCOOK, A. (Eds.) **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

MAKONI, S. e MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: Desconstruindo a noção de língua. In MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 191-213.

MANDELBAUM, J. **Recipient-driven storytelling in conversation**. 1987. PhD Thesis. Austin: University of Texas at Austin, 1987.

MANDELBAUM, J. A conversation analytic approach to personal narrative. *Paper presented at National Communication Association meeting*, New York, 1998.

MANDELBAUM, J. Interpersonal activities in conversational storytelling. *Western Journal of Speech Communication*, 1989, p. 114–26.

MARTIN-JONES, M. & HELLER, M. (Eds.) Introduction to the Special Issues on Education in Multilingual Settings: Discourse, Identities, and Power. *Linguistics and Education*, 8, Issues I e II, 1996.

MCCARTY, T. L. (Ed.) **Ethnography and Language Policy**. New York: Routledge, 2011.

MCWILLIAM, A. & TRAUBE, E. (Eds.) **Land and Life in Timor-Leste**: Ethnographic Essays. Canberra: ANU E-Press, 2011.

MENDES, N. C. A construção do nacionalismo timorense. In: GUEDES, A. M. e MENDES, N. C. (Eds.) **Ensaio sobre nacionalismos em Timor-Leste**. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros/Instituto Diplomático, 2005, p. 105-240.

MERTZ, E. & YOVEL, J. Metalinguistic Awareness. In: OSTMAN, J-O., VERSCHUEREN, J., BLOMMAERT, J. & BULCAEN, C. (Eds.) **The Handbook of Pragmatics**, 2003.

MICELI, S. Prefácio In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

MORGAN, M. Speech Community. In: DURANTI, A. (Ed.) **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell, 2004, p. 3-22.

NEVES, E. J. **Instâncias de poder e mudança linguística**: um estudo a partir da análise de empréstimos em jornais timorenses. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OCHS, E. & CAPPS, L. Narrating the Self. *Annual Review of Anthropology*, v. 25, 1996, p. 19-43.

OLIVEIRA, B. L. R. **A Língua Portuguesa no Espaço Social Timorense. Um Estudo sobre representações de Estudantes da Universidade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho/Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Braga/Dili, 2011.

OTSUJI, E. & PENNYCOOK, A. 2010. Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism* 7/3, 2010, p. 240–54.

ORTNER, S. The Hidden Life of Class. *Journal of Anthropological Research*, Vol. 54, No. 1, 1998, p. 1-17.

PAULINO, V., Pe. Artur Basílio de Sá – obras e missões em Timor, In: ROQUE, R. (Org.) **History and Anthropology of “Portuguese Timor”, 1850 - 1975**. An Online Dictionary of Biographies, 2013. Disponível em: <http://www.historyanthropologytimor.org/> Acesso em: 14 de outubro de 2014.

PHILIPS, S. U. Language and Social Inequality. In: DURANTI, A. (Ed.) **A Companion to Linguistic Anthropology**, 2004, p. 474-495.

PINTO, F. I. C. **A percepção da língua portuguesa por estudantes timorenses do ensino superior português**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

POVINELLI, E. A. "Geontologies of the Otherwise." In: Fieldsights - Theorizing the Contemporary, *Cultural Anthropology Online*, January 13, 2014, Disponível em: <http://culanth.org/fieldsights/465-geontologies-of-the-otherwise> Acesso em: 1 de agosto de 2014.

PAVLENKO, A. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics, *Applied Linguistics*, 28/2, 2007, p. 163–188.

PRATT, M. L. **Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation**. Oxon, New York: Routledge. (2007) [1992].

QUINN, M. The challenge of realising language and literacy goals in East Timorese schools. In: KINGSBURY, D. e LEACH, M. (Eds.). **East Timor. Beyond independence**. Clayton: Monash University Press. 2007, p. 251-262.

QUINN, M. Choosing languages for teaching in primary school classrooms. In EARNEST, J. BECK, M. e CONNEL, L. **Rebuilding education & health in a post-conflict transitional nation: Case studies from Timor-Leste**. Rotterdam: Sense Publishers. 2008, p. 25-38.

QUINN, M. **The language of schooling in Timor-Leste: Patterns and influences on practice**. 2011. PhD thesis. The University of Melbourne, Melbourne, Australia, 2011.

QUINN, M. Talking to learn in Timorese classrooms. *Language, Culture and Curriculum*, 26:2, 2013, p. 179-196.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C., SILVA, K. A., TÍLIO, R. e ROCHA, C. H. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42

RAMOS-GONÇALVES, M. A Língua Portuguesa e o conflito intergeracional em Timor-Leste. In SILVA, R. T., QIARONG, Y., ESPADINHA, M. e LEAL, A. M. (Eds.) *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo* Macau: Universidade de Macau, 2012.

ROBERTS, C. Transcribing talk: Issues of representation. *TESOL Quarterly* 31(1), 1997,

p. 167-172.

ROBERTS, C. Awareness in Intercultural Communication, *Language Awareness*, 7:2-3, 1998, p. 109-127.

SÁ, A. B. **Textos em teto da literatura oral timorense**. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar. 1961.

SÁ, A. B. **Notas sobre linguística timorense: sistema de representação fonética**. Lisboa: Agência Geral das Colónias. 1952.

SANTOS, D. **A experiência de um aprendiz de português como segunda língua em ambiente de imersão**. 2010. Dissertação de Mestrado. UnB, Brasília, 2010.

SANTOS, M. A. (Org.) **Experiências de Professores Brasileiros em Timor-Leste: Cooperação Internacional e Educação Timorense**. Florianópolis : Editora da Udesc, 2011.

SAVIO, E. C., KURVERS, J., ENGELHOFEN, A. T. P. G. van & KROON, S., Fataluku Language and Literacy Uses and Attitudes in Timor-Leste. In: LEACH, M., MENDES, N. C., SILVA, A.B. e BOUGHTON, B., XIMENES A. C. (Eds.) **Peskiza foun kona ba/ Novas investigações sobre/ New research on/ Penelitian baru mengenai Timor-Leste**. Hawthorn: Swinburne Press/TLSA, 2012, p. 355-361.

SCHACKLOCK, G. & THORP, L. Life Stories and Narrative Approaches. In: SOMEKH, B. & LEWIN, K. **Research Methods in the Social Sciences**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2005, p. 156-163.

SCHEGLOFF, E. Narrative analysis 30 years later. In: BAMBERG, M. (Org.), Oral versions of personal experience: Three decades of narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7, (1-4), 1997, p. 97-106.

SCHOUTEN, M. J. **Antropologia e colonialismo em Timor português? Lusotopie**, 2001, p. 157-171.

SEIXAS, P. C. Timor-Leste na construção científica pós-colonial nos últimos 10 anos em Portugal: entre a sedução etnográfica e a política de ajustes. *Colóquio Timor: Missões Científicas e Antropologia Colonial*. AHU, 24-25 de maio de 2011.

SEQUEIRA, A. L. R. S. A. **A Política de Alfabetização no Contexto da Resistência Armada em Timor-Leste: Um Estudo Avaliativo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho/Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Braga/Dili, 2011.

SHAH, R. A. It takes two or more to tango: Partnerships within the education sector in Timor-Leste. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 10 (2), 2012, p. 71-85.

SHAH, R. Goodbye conflict, hello development? Curriculum reform in Timor-Leste. *International Journal of Educational Development*, 32 (1), 2012, p. 31-38.

SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, K. C. Elites timorenses e a construção do Estado: Projeções Identitárias, Ressentimentos e Jogos de Poder. In: SEIXAS, P. C. e ENGELEHOVEN A. T. P. G. van (Eds.) **Diversidade Cultural na Construção da Nação e do Estado em Timor-Leste**. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2006, p. 179-192.

SILVA, K. Reciprocity, recognition and suffering: political mobilizers in Independent East Timor. *Vibrant (Florianópolis)*, v. 5, 2009, p. 156-178.

SILVA, K. **As nações desunidas. Práticas da ONU e a estruturação do Estado em Timor-Leste**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012a.

SILVA, K. Global flows of government practices: development technologies and their effects. *Vibrant (Florianópolis)*, v. 9, 2012b, p. 70-102.

SILVA, K. C. e SIMIÃO, D. S. (Orgs.) **Timor-Leste por trás do palco: Cooperação internacional e dialética da formação do Estado**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SILVA, S. A. **Dos dilemas a esperança: os desafios para formação e atuação dos professores de Timor-Leste**. 2011. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In: CLYNE, P., HANKS, W. e HOFBAUER, C. (Eds.), **The Elements of a Parasession on Linguistic Units and Levels**. Chicago University Press, Chicago, 1979, p. 193-247.

SILVERSTEIN, M. On the pragmatic “poetry” of prose. In: SCHIFFRIN, D. (Ed.) **Meaning, Form and Use in Context**. Washington: University Press, 1985. p. 181-199.

SILVERSTEIN, M. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In LUCY, J. (Ed.) **Reflexive language**. NewYork: Cambridge University Press, 1993, p. 33-58.

SILVERSTEIN, M. Cultural concepts and the language-culture nexus. *Current Anthropology* 45, 2004, p. 621-652

SILVESTRE, S. M. A língua portuguesa em situação de tensão/interdição em Timor-Leste. *ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*, 42 (3), 2013, p. 1215-1229.

SMITH, G. Hegemony. In: NUGENT, D. e VINCENT, J. (Eds.) **A Companion to the Anthropology of Politics**. Oxford: Blackwell. 2004, p. 216 -230.

SOARES, L. **Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?** 2014. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2014.

SOUSA, L. ‘Vocês vieram para roubar as minhas palavras’ – Etnografia do caminho das palavras. In: FRIAS, S. (2008). (Org.). **Etnografia e Emoções**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) – Universidade Técnica de Lisboa (UTL), 2008, p. 87-97.

SOUSA, L. Denying peripheral status, claiming a role in the nation: sacred words and ritual practices as legitimating identity of a local community in the context of the new nation. In: CABASSET-SEMEDO, C. & DURAND, F. (Eds.) **East-Timor How to Build a New Nation in Southeast Asia in the 21st Century?** IRASEC/ CASE, n. 9, 2009, p. 105-120.

SOUSA, L. ‘This is the beginning of the relationship’: material supports of cultural translation. In: SEIXAS, P. C. (Ed.). **Translation, Society and Politics in Timor-Leste**. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2010, p. 37-60.

TAYLOR-LEECH, K. **The ecology of language planning in Timor-Leste: A study of language policy, planning and practices in identity construction**. 2007. PhD Thesis. Griffith University, Brisbane, Qld: Australia, 2007.

TAYLOR-LEECH, K. The language situation in Timor-Leste. *Current issues in language planning*, 10, 1, 2009, p. 1-68.

TAYLOR-LEECH, K. Timor-Leste: Sustaining and maintaining the national languages in education. *Current Issues in Language Planning*, 12, 2, 2011a, p. 289-308.

TAYLOR-LEECH, K. Language choice as an index of identity: Linguistic landscape in Dili, Timor-Leste. *International Journal of Multilingualism*, 9 (1), 2011b, p. 15-34.

TAYLOR-LEECH, K. Finding space for non-dominant languages in education: Language policy and medium of instruction in Timor-Leste. 2000–2012. *Current Issues in Language Planning*, 12, 2, 2013, p. 289-308.

THOMAZ, L. F. F. R. **De Ceuta a Timor**. Lisboa: Difel, 1998

THOMAZ, L. F. F. R. **Babel Loro Sa’e: O Problema Linguístico de Timor-Leste**. Lisboa: Instituto Camões, 2002.

TIMOR-LESTE. National Statistics Directorate (NSD) and United Nations Population Fund (UNFPA). **Census of Population and Housing**. Díli, RDTL: NSD and UNFPA. 2006. Disponível em: <http://dne.mof.gov.tl/publications/index.htm> Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

TIMOR-LESTE. National Statistics Directorate (NSD) and United Nations Population Fund (UNFPA). (2011a). **Population and Housing Census of Timor-Leste**. Díli, RDTL: NSD and UNFPA. 2011a. Disponível em <http://dne.mof.gov.tl/publications/index.htm> Acesso em 14 de janeiro de 2014.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. **AJUDAR AS CRIANÇAS A APRENDER: UMA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO BILINGUE EM**

TIMOR-LESTE. Díli, Timor-Leste, vol. I e II, 2008.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. **Uma educação multilinguística para Timor-Leste. Plano de Implementação.** 2011b.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. **Educação Multilíngue baseada em Língua Materna. Política Nacional.** 2011c.

THOMAZ, L. F. F. R. A língua portuguesa em Timor. Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1985. [Separata do Congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no mundo. Lisboa, 1983, v. I] In: ESPERANÇA, J. P. T. O crioulo português de Bidau e a evolução do tétum praça. In: *"Estudos de Linguística Timorense", Aveiro (Portugal), SUL - Associação de Cooperação para o Desenvolvimento*, 2001, p. 19-47.

URBAN, G. Metasemiosis and Metapragmatics In: **Encyclopedia of Language and Linguistics**, Vol. 8, 2006, p. 88-91.

VAN KLINKEN, C. **A grammar of the Fehan dialect of Tetun, an Austronesian language of West Timor.** Canberra: Pacific Linguistics, 1999.

VERSCHUEREN, J. Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmatics*, 10:4, 2000, p. 439-456.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30, 2007, 1024-1054.

XAVIER, A. B. **Tendências na historiografia da expansão portuguesa: reflexões sobre os destinos da história social.** *Penélope*, 22, 2000, p. 141-179.

XIMENES, F. S. S. **O Ensino da Língua Portuguesa na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e:** Um estudo sobre representações de professores e alunos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho/Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Braga/Díli, 2011.

WACQUANT, L. J. D. **Towards a Reflexive Sociology:** A workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological Theory*, v. 7, 1, 1989, p. 26-63

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 2011, p. 1222-1235.

WILLIAMS, R. **Marxism and Literature.** Oxford: Oxford University Press, 1977.

WILLIAMS-VAN KLINKEN, C., HAJEK, J. & NORDLINGER, R. **A short grammar of Tetun Dili.** München: Lincom Europa, 2003.

WILLIAMS-VAN KLINKEN, C., HAJEK, J. & NORDLINGER, R. **Tetun Dili: a grammar of an East Timorese language**. Canberra: Pacific Linguistics, 2002.

WILLIAMS-VAN KLINKEN, C. & HAJEK, J. Um sufixo românico numa língua austronésia: *-dor* em Tétum. *Revue de linguistique romane*, 67, 2003, p. 55-65.

WILLIAMS-VAN KLINKEN, C. & HAJEK, J. Patterns of address in Dili Tetum, East Timor. *Australian Review of Applied Linguistics*, 29 (2), 2006, p. 21.1-21.18.

WOOLARD, K. A. Language Variation and Cultural Hegemony: Toward an Integration of Sociolinguistic and Social Theory. *American Ethnologist*, Vol. 12, No. 4, 1985, p. 738-748.

WOOLARD, K. A. Language ideologies: issues and approaches. *Pragmatics*, 1992, 2(3), p. 235-250.

WOOLARD, K. A. & SCHIEFFELIN, B. B. Language Ideology, *Annual Review of Anthropology*, 23, 1994, p. 55-82.

WOOLARD, K., A SCHIEFFELIN, B. B., & KROSKRITY, P. V. (Eds.) **Language ideologies: practice and theory**. New York: Oxford University Press, 1998.

WORTHAM, S. Language ideology and educational research. 2001. *Linguistics & Education*, 12, 2001, p. 253-259.

WORTHAM, S. Linguistic Anthropology. In: SPOLSKI, B. and HULT, F. (Eds.) **The Handbook of Educational Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2008, p. 83-97.

WORTHAM, S. Introduction to the Special Issue: Beyond Macro and Micro in the Linguistic Anthropology of Education. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 43, Issue 2, 2012, p. 128–137.

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Linguística Aplicada

Rua Sérgio Buarque de Hollanda, 571, Cidade Universitária CEP 13.083-859 Campinas,
São Paulo, Brasil

De: Alan Silvio Ribeiro Carneiro
Doutorando na Área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue
Departamento de Linguística Aplicada (DLA),
Instituto de Estudos da Linguagem (IEL),
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Contato: asilvio2002@yahoo.com.br
Para: Professor Ms. Valente Araujo
Chefe do Departamento de Língua Portuguesa,
Faculdade de Ciências da Educação
Universidade Nacional de Timor-Leste

Com Cópia: Prof. Isabel Gaspar
Coordenadora do Centro de Línguas
Instituto Camões

Prof. Manuel Belo
Chefe do Departamento de Formação de Professores das Séries Iniciais

Prof. Marcos Antonio Amaral
Decano da Faculdade de Ciências da Educação

Prof. Miguel Maia
Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos

Prof. Aurélio Guterres
Reitor da Universidade Nacional de Timor-Leste

Prof. Benjamin de Araújo Corte-Real
Diretor do Instituto Nacional de Linguística

Referência: **Acolhimento como professor visitante, no Departamento de Língua Portuguesa da UNTL**

Período: Janeiro a Junho de 2012

Vínculo: Voluntário

Campinas, 23 de setembro de 2011.

Prezado Professor Valente,

Primeiramente gostaria de me apresentar, meu nome é Alan Carneiro, sou professor de língua portuguesa e sou estudante de doutorando na área de Linguística Aplicada, na UNICAMP, no Brasil. Estive em Timor-Leste entre os anos de 2008 e 2009, atuando junto ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da FCE-UNTL, organizado em parceria com a Cooperação Brasileira que teve duas edições e foi o primeiro em nível de pós-graduação a ser realizado pela UNTL. Nesse programa atuei na área de língua portuguesa, onde pude ter contato com as professoras formadas na Licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas da FCE-UNTL, curso realizado em parceria com o Instituto Camões.

A realização desse trabalho colocou-me em contato diretamente com os desafios cotidianos do processo de reintrodução da língua portuguesa no sistema escolar, mas também com a complexidade dos dilemas da atuação docente, nas diversas realidades que compõe o quadro educacional timorense. Ao longo de um ano de atuação junto a essas professoras, como professor e orientador de pesquisas, desenvolvi uma sensibilidade para a compreensão das questões envolvidas na atuação do professor de língua portuguesa no país em função das temáticas dos trabalhos das pós-graduandas. Por isso passei a pesquisar e refletir intensamente sobre a história das línguas locais; a história da língua portuguesa no país; bem como tive de estudar uma parte da literatura acadêmica sobre Timor-Leste, desenvolvida em vários campos do conhecimento.

O meu contrato com o governo brasileiro para trabalhar em Timor-Leste terminou em 2009, mas retornei com a vontade de não perder o vínculo com o país e com a vontade de continuar a contribuir de alguma forma no processo de reintrodução da língua portuguesa. Foi por essa razão que ao chegar no Brasil senti a necessidade de voltar aos estudos e de pesquisar mais no campo dos estudos acerca do ensino de língua portuguesa como segunda língua e da educação bilíngue com o intuito de poder retornar a Timor-Leste para realizar mais pesquisas, mas principalmente para dedicar mais um tempo a atividade de formação de novos professores no país.

Sou formado em Linguística (2003) e Bacharel e Licenciado em Letras (2007) com mestrado em Teoria e História Literária (2009). Em 2010, ingressei no doutorado em Linguística Aplicada, na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue na minha universidade de origem, a UNICAMP, um dos principais centros de pesquisa na área de linguística e linguística aplicada do Brasil. Tendo em vista o meu histórico de atuação na formação de professores de língua portuguesa em Timor-Leste, interessei-me por pesquisar essa temática. Passei então a querer investigar a história de vida dos professores de língua portuguesa do país, como parte de um processo histórico longo de construção política do valor dessa língua no contexto timorense.

É nesse sentido que agora que estou no segundo ano do doutorado e preparo meu retorno para realização da etapa de campo da minha pesquisa que venho solicitar o meu acolhimento como professor visitante no Departamento de Língua Portuguesa ao longo do primeiro semestre de 2012, na UNTL. Gostaria de poder compartilhar com os estudantes e com os colegas as questões que tenho investigado na minha área de estudo, bem como

debater como os processos de globalização nos afeta como professores de língua portuguesa nos trazendo novos desafios na área de educação.

Por essa razão, gostaria, de janeiro a junho de 2012, poder atuar junto ao ensino de graduação oferecendo uma disciplina opcional de Educação Bilíngue para os estudantes do curso de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas e do curso de Formação de Professores, ambos da Faculdade de Ciências da Educação, tal como segue na proposta em anexo. Penso que os debates sobre essas temáticas poderiam ser um tema do interesse dos alunos de graduação, tendo em vista a legislação educacional de Timor-Leste que institui um programa de educação bilíngue no que se refere às línguas de instrução.

Eu ficaria a disposição também para dar outras disciplinas que estão vinculadas a minha formação em co-tutoria com outros professores e para a co-orientação e orientação de estudantes de graduação; bem como para a discussão de pesquisas de alunos e professores do departamento, de acordo com a minha disponibilidade de tempo. Se houver interesse eu estaria disposto a organizar um grupo de estudos com professores de língua portuguesa da universidade e/ou da rede de ensino que estivessem interessados na reflexão teórica acerca das temáticas de política linguística, educação bilíngue e letramento.

Ao longo desse semestre que eu estarei em Timor-Leste gostaria também de poder realizar parte da minha pesquisa de doutorado para a qual pretendo entrevistar professores de língua portuguesa de diferentes níveis de ensino. O enfoque seria nas suas histórias de vida, com particular destaque os aspectos relacionados à sua formação profissional, incluindo os desafios que enfrentam no ensino dessa língua no país. Eu gostaria de contar com a colaboração de vocês na indicação de pessoas que estejam dispostas a contribuir com a pesquisa, na expectativa de que a futura tese possa ser um registro significativo das histórias desses professores. Mas também um testemunho que dê visibilidade na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) ao trabalho excepcional que eles vem desenvolvendo na implementação do projeto político e educacional do país.

Por fim, espero poder a partir desse acolhimento desenvolver uma relação de trabalho cooperativo com a UNTL, abrindo a possibilidade para a construção de futuros convênios em que pudéssemos desenvolver projetos conjuntos, uma vez que a universidade cada vez mais tem construído um processo de internacionalização na busca da construção de uma identidade institucional vinculada aos interesses estratégicos de Timor-Leste. Mais do que uma solicitação, o meu pedido de acolhimento como professor visitante é também um sinal da minha gratidão pelo que pude aprender atuando junto a vocês entre os anos de 2008 e 2009.

Agradeço desde já pela atenção.
Com os meus melhores cumprimentos,

Alan Carneiro
DLA- IEL - UNICAMP
Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPq).

APÊNDICE II



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Linguística Aplicada
Rua Sérgio Buarque de Hollanda, 571
Cidade Universitária
CEP 13.083-859 Campinas, São Paulo**

Questões contemporâneas para a formação de professores de língua portuguesa: uma contribuição para a reflexão sobre educação bilíngue e letramento em Timor- Leste

Submissão de proposta para acolhimento como professor visitante, no Departamento de Língua Portuguesa, da Universidade Nacional de Timor-Leste

Solicitante: Professor Doutorando Alan Silvio Ribeiro Carneiro

(...) nada pode ser mais importante mundo afora do que o trabalho que os educadores fazem e nada mais importante nesse trabalho do que as decisões e práticas que eles tomam acerca da língua em sala de aula. A língua é, antes de mais, onipresente na sala de aula não somente como objeto e meio de instrução, mas também como o nosso jeito próprio de se expressar, de identidade e de construção do conhecimento. As decisões e ações que os educadores tomam acerca da língua tem implicações profundas para o futuro dos estudantes. (...) (HORNBERGER, 2010, p. XII)⁶⁷

Introdução

A epígrafe acima sobre o papel dos educadores na implementação das políticas linguísticas ilustra a razão de ser deste projeto de atuação como professor visitante no Departamento de Língua Portuguesa, da Universidade Nacional de Timor-Leste. É por acreditar no papel dos professores, mas principalmente dos professores de língua portuguesa timorenses - o que inclui os professores das séries iniciais - na construção das políticas linguísticas e educacionais que este projeto quer contribuir para a sua formação acadêmica e para a sua atuação em sala de aula no que se refere à educação bilíngue.

O contexto de Timor-Leste é mais um exemplo do funcionamento linguístico de uma sociedade complexa multilíngue, onde diferentes línguas foram se tornando parte do repertório verbal da sua população em diferentes momentos da história⁶⁸. Atualmente as políticas linguísticas que envolvem a área de educação em Timor-Leste prevêm uma educação bilíngue em tétum e português nos dois primeiros ciclos da educação básica, com a passagem gradual de uso do tétum para o português. No terceiro ciclo, o tétum, o português e o inglês se tornam disciplinas e a língua de instrução passa a ser o português. O currículo do ensino secundário ainda está em discussão, mas deve manter uma estrutura similar a do terceiro ciclo do ensino básico⁶⁹. Isso significa que ao longo de todo o processo de formação dos estudantes timorenses eles estarão não só imersos em um ambiente multilíngue como também na escola terão acesso a aprendizagem e o aprofundamento do conhecimento de diferentes línguas.

Nesse contexto os professores de língua precisam ter espaços de formação para debater as questões teóricas e práticas que fundamentam os diferentes modelos de elaboração das diferentes políticas linguísticas e educacionais, o que inclui a reflexão sobre as teorias, os modelos e as práticas de educação bilíngue, nas quais a questão do letramento é um tema fundamental. Por essa razão a principal preocupação desta proposta de pesquisa é contribuir para a reflexão dos professores em formação do Curso de Licenciatura em

⁶⁷(...) nothing can be more important worldwide than the work educators do and nothing more important in that work than the decision and practices they take up around language in the classroom. Language is, after all, omnipresent in classrooms not only as subject and médium of instruction, but also as our very means of expression, of identity and knowledge construction. The decisions and actions educators take around language have profound implications for learner's futures.(...) (HORNBERGER, 2010, p. XII)

⁶⁸ Timor-Leste tem um conjunto grande de línguas locais, o censo de 2010 reconhece a existência de 32 línguas maternas (TIMOR-LESTE, 2011). A Constituição de Timor-Leste, de 2002, estabeleceu como línguas oficiais o português e o tétum, e dá o estatuto de línguas de trabalho ao indonésio e ao inglês.

⁶⁹ O currículo do ensino básico foi publicado em 2006 (TIMOR-LESTE, 2006), o do terceiro ciclo do ensino básico foi recentemente concluído (Aprovado..., 2011) e o do ensino secundário ainda está em discussão (Universidade...2011).

Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas e do Curso de Formação de Professores das Séries iniciais, da FCE-UNTL sobre as questões envolvidas nesse campo.

A ideia é refletir com os alunos sobre os desafios do ensino de língua portuguesa, tendo em vista a) as questões teóricas e práticas envolvidas na área de educação bilíngue, a partir de uma visão panorâmica acerca desses estudos e b) as questões contemporâneas que envolvem a prática de ensino de línguas no que se refere aos estudos do letramento.

Objetivo Geral

- Contribuir para a formação dos futuros professores de língua portuguesa e da educação básica de Timor-Leste na área de educação bilíngue e de letramento, tendo em vista os referenciais teóricos desses campos de estudo;

Objetivos Específicos

- Atuar ao longo de uma disciplina opcional de graduação abordando as temáticas da educação bilíngue e do letramento com os estudantes interessados do curso de licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas e do Curso de Formação de Professores das Séries Iniciais, ambos da FCE-UNTL.

Atividades Previstas

- Atuação em uma disciplina opcional de graduação, a ser criada, na área de educação bilíngue;
- Realização de seminários e palestras segundo o plano proposto ou de acordo com as demandas do departamento;
- Atuação em alguma outra disciplina da graduação em co-tutoria com outros professor na área de língua portuguesa tendo em vista a minha formação acadêmica e de acordo com as necessidades do departamento;
- Participação co-orientação ou orientação de alunos, se houver demanda do departamento;

Resultados Esperados

- Contribuir na formação dos futuros professores de língua portuguesa e da educação básica com subsídios para a reflexão acerca dos temas de educação bilíngue e letramento e para a sua prática de sala de aula, tendo em vista a política oficial de ensino de línguas de Timor-Leste.

Cronograma de Atividades

Janeiro

a) Reunião de Acolhimento (Na primeira Quinzena)

Breve apresentação da proposta para o departamento;

b) Disciplina de Educação Bilíngue (Na data estabelecida pelo Departamento)

Início da disciplina;

Fevereiro

a) Palestra (Segunda Quinzena)

Organização de uma palestra com o tema “Desafios contemporâneos para professores de línguas”;

Março e Abril

a) Continuidade das atividades da Disciplina de Educação Bilíngue;

Maio e Junho

a) Reunião de Fechamento

Avaliação no Departamento de Língua Portuguesa das atividades desenvolvidas ao longo da disciplina.

Necessidades para implementação do projeto

- Abertura de uma disciplina opcional de Educação Bilíngue (no máximo 30 vagas) aberta aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas e de Formação de Professores das Séries Iniciais.

- Acesso aos espaços do Departamento de Língua Portuguesa para o estabelecimento de diálogo com alunos e professores.

REFERÊNCIA

Aprovado programa curricular do ensino básico, com o apoio da Universidade do Minho. Disponível em: <http://paginaglobal.blogspot.com/2011/06/aprovado-programa-curricular-do-ensino.html> Acesso em: 10 de setembro de 2011.

HORNBERGER, N. Foreword. In: GARCIA, O. e MENKEN, K. (Eds.) **Negotiating language policies in schools: educators as policymakers.** New York: Routledge, 2010.

TIMOR-LESTE. **Plano Curricular para o Ensino Primário.** Ministério da Educação. Díli: Timor-Leste, 2006.

TIMOR-LESTE. **Censo de 2010.** Disponível em: <http://dne.mof.gov.tl/> Acesso em: 10 de setembro.

Universidade de Aveiro conduz reestruturação curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste. Disponível em: <http://uaonline.ua.pt/detail.asp?c=19663> Acesso em: 10 de setembro de 2011

Anexo 1

Educação Bilíngue e Letramento: Questões para professores de língua portuguesa

Introdução

O contexto multilíngue de Timor-Leste traz uma série de complexidades para o ensino das duas línguas oficiais que são também as línguas de instrução. O processo de introdução dessas línguas no sistema educacional com a construção dos currículos, de materiais didáticos, entre outros instrumentos de política linguística ainda está em andamento. Ou seja, os professores precisam ser formados no sentido de poderem refletir acerca de como trabalhar em um contexto em mudança. Ofélia Garcia (2009), uma importante intelectual norte-americana que trabalhou durante muito tempo com a comunidade de oriundos da América Latina nos Estados Unidos defende que todas as sociedades necessitam de algum tipo de educação bilíngue. Para a autora é necessária uma visão plural dos recursos linguísticos utilizados pelos estudantes no sentido de que eles possam fazer uso delas para desenvolver as competências necessárias para o uso das diferentes línguas que necessita nos diferentes contextos em que está interagindo. Por essa razão a questão dos letramentos, que envolve a alfabetização em diferentes línguas e a interação nas práticas sociais que envolvem a escrita, é um tópico importante da educação bilíngue que deve ser visto a partir das mudanças trazidas pelas novas tecnologias e pelos novos fluxos globais de informação disponibilizados através de diferentes mídias, bem como pelo prisma também das comunidades que não tem acesso a essas novas tecnologias. Nesse sentido na reflexão sobre letramento assim como na reflexão sobre educação bilíngue, o debate deve ser pensado a partir do ponto de vista local e das necessidades locais.

Objetivo

- Familiarizar os alunos com as teorias sobre educação bilíngue e com os debates na área de letramento na contemporaneidade;

Ementa

- a) O que é educação bilíngue; Qual a relevância dos estudos do letramento para a reflexão sobre educação bilíngue;
- b) Visões de linguagem, de bilinguismo e de letramento;
- c) Modelos e programas de educação bilíngue;
- d) Práticas educacionais em contextos multilíngues;
- e) Alguns exemplos do Brasil, de Portugal, e de Moçambique;

Avaliação

- Resumos, Resenhas e Atividades Dissertativas;
- Trabalho Final

BIBLIOGRAFIA

BARTON, D. Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices

in a Textually Mediated World, *Language and Education*, 15:2-3, 92-104, 2001.

CAVALCANTI, M.C Estudos sobre Educação Bilingüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, 15, p. 385-417, 1999.

CARVALHO, A. M. Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai, *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 45-65, set./dez. 2010.

CHIMBUTANE, F. Práticas de ensino-aprendizagem do Português na escola moçambicana: o caso de turmas bilíngües In: MATEUS, M. H. e PEREIRA, L. T. **Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento**. Goiânia: Edições Colibri e Cidac, 2005.

KALANTZIS, M. e COPE, B. A multiliteracies pedagogy – A pedagogic supplement. In: COPE, B. KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies** – Literacy Learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006b[2000]. pp. 239-248.

FRITZEN, M. P. Reflexões sobre prática de letramento em contexto escolar de língua minoritária, *D.E.L.T.A.*, 27:1, p. 63-76, 2011.

GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st Century**: A global perspective. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages** - An Introduction to Bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HELLER, M. (Ed.) **Bilingualism**: a social approach. New York: Palgrave Mcmillan, 2007.

HORNBERGER, N. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngue. In: COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. **Cenas de Sala de Aula**. Campinas:Mercado de Letras, 2001.

HORNBERGER, N. H. e JOHNSON, D. C. Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL QUARTERLY*, 41, 2007, p. 509-531

HORNBERGER, N. e MCCARTY, T. Globalization From the Bottom Up: Indigenous Language Planning and Policy Across Time, Space, and Place, *International Multilingual Research Journal*, 6:1, 1-7, 2012.

HORNBERGER, N. H. e RICENTO, T. K. Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL QUARTERLY* Vol. 30, No. 3, Autumn, 1996, p 401 -427.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

- MAHER, Terezinha. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- MELLO. H. A.B. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.
- MELLO, H. A. B. **O Falar Bilíngüe**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.
- MCCARTY. T. L. Entry into Conversation: Introducing Ethnography and Language Policy In MCCARTY, T. L. **Ethnography and Language Policy**. New York: Routledge, 2010, p. 1-28.
- MATEUS, M. H. M., CAELS, F. e CARVALHO, N. O ensino do Português em contexto multilíngue - o que aprendemos com o Projecto *Diversidade Linguística*. *Mediaç@es*, Vol. 1., 2009, p. 126-141
- SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas, *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, 1995, p. 5 – 16
- SOLLA, L. S. O ensino bilíngue nas escolas primárias das ilhas Bijagós: Crioulo guineense-português. In: MATEUS, M. H. M., e PEREIRA, L. T. **Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento**. Goiânia: Edições Colibri e Cidac, 2005.
- TAYLOR-LEECH, K. T. Language and identity in East Timor: The discourses of nation building. *Language Problems & Language Planning*, 32:2, 2008, p. 153–180.
- TAYLOR-LEECH, K. Timor-Leste: sustaining and maintaining the national languages in education, *Current Issues in Language Planning*, 2011, p. 1-20.
- TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. **Ajudar as Crianças a aprender: Uma conferência internacional sobre educação bilíngüe em Timor-Leste**. Díli, Timor-Leste, vol. I e II, 2008a.
- TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. **Uma educação multilinguística para Timor-Leste. Plano de Implementação**. 2011a
- TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. **Educação Multilíngue baseada em Língua Materna. Política Nacional**. 2011b

APÊNDICE III

3. Roteiro de Entrevista

Roteiro de Entrevista – Professoras de Língua Portuguesa de Timor-Leste

Foco: Construção de imagens de si, processos de identificação culturais e linguísticos

I. Período colonial português - Origens

- Vida em Timor

Local e data de nascimento

Família (origem, membros e suas ocupações, línguas aprendidas na infância, trajetórias no território de Timor)

Visão sobre as línguas que falava, sobre os diferentes processos de circulação linguística

Processo de escolarização (escola de infância, línguas estudadas, memórias de professores)

Práticas de leitura e de escrita

Memórias políticas marcantes (final do período de colonização portuguesa, momento de transição para a independência, período de ocupação indonésia)

Sonhos, projetos de futuro na época

II. Período de ocupação do país pela Indonésia - Deslocamentos

-Vida durante a ocupação

O que estava fazendo na época da ocupação.

Readequações de planos de vida em função da guerra.

Formas de apoio à resistência e a guerrilha.

Momentos marcantes (casamento, filhos, estabelecimento profissional)

Diferentes línguas faladas em diferentes circunstâncias (línguas faladas em casa, língua de contato com guerrilheiros, aprendizagem do indonésio)

Implementação da educação indonésia (chegada de professores indonésios, processo de escolarização dos filhos)

Práticas de leitura e de escrita

Formação acadêmica (estudos acadêmicos, cursos de formação, ingresso na carreira docente)

Deslocamentos pelo território, estabelecimento em Díli.

III. Período de transição e período de independência - Restabelecimento

- Vida durante a transição

O que estava fazendo no período de desocupação.

Percepções acerca dos acontecimentos

Discussões sobre línguas oficiais do país

Memórias do período

IV. Período de formação universitária – Tornar-se professora de português no período de independência.

Processo de ingresso no curso de licenciatura em língua portuguesa

Processo de contatar novamente com a língua portuguesa

Práticas de leitura e escrita na universidade

Relação com os professores portugueses

Relação com os professores brasileiros

Situação das escolas ao longo deste período

Tornar-se professor de português, dificuldades e desafios para entrar em sala de aula e ensinar em língua portuguesa.

Conflitos com colegas, com estudantes, visão sobre o processo de reintrodução da língua portuguesa

Visão sobre a situação do ensino de português hoje em Timor

Perspectivas de futuro

V. Momento presente de estudos em Portugal – Vida em Trânsito

Chegada ao país, início dos estudos, principais dificuldades encontradas

Visão e revisão de imagens de Portugal

Processo de formação

Visão sobre as contribuições a serem dadas no retorno a Timor