

O Babel timorense – à procura das línguas que cheiram a sândalo

Résumé

Les pays plurilingues cherchent fréquemment des solutions pour faire entrer à l'école en utilisant, souvent, les possibilités offertes par le système éducatif, toutes leurs langues ou, du moins, quelques unes d'entre elles, qu'elles soient maternelles, secondes, nationales, etc. Ils sont aussi conscients du fait que la gestion de toutes ces langues en contexte scolaire pose des problèmes pédagogiques et idéologiques complexes.

Dans cet article, nous nous proposons d'analyser le rapport entre le paysage sociolinguistique éducatif actuel au Timor Leste et les documents qui orientent sa politique éducative dans le domaine des langues.

Nous chercherons à répondre aux questions suivantes:

- Quelle place occupent les langues dans le système éducatif de ce pays ?
- Comment les curricula de l'enseignement primaire prennent-ils en compte les différentes langues ? Et quelle place réservent-ils aux langues nationales ?

Mots clés: politique linguistique éducative; plurilinguisme; système éducatif; paysage sociolinguistique éducatif.

Abstract

We are aware that multilingual countries frequently seek ways to incorporate all their languages into the educational system, whether they have the status of mother tongue, second language, national language, etc. We are also aware that language management in the school context poses complex pedagogic and ideological problems. We therefore propose to examine, in this paper, the relationship between the educational sociolinguistic context of East Timor and the guidelines informing its educational policy in the language domain.

We shall attempt to answer the following questions:

- What is the place of languages within the education system of a multilingual country like East-Timor?
- How do the curricula for the first six years of schooling take the various languages into account? What importance do they attach to their national languages?

Keywords: educational language policy (or language policy in education); multilingualism; education system; sociolinguistic education context.

1 Introdução

As orientações do Conselho da Europa sugerem que os Sistemas Educativos «doivent garantir un développement harmonieux des compétences plurilingues des apprenants grâce à une approche cohérente, transversale et intégrée, prenant en compte toutes les langues du répertoire d'un apprenant plurilingue, ainsi que leur fonctions respectives»¹. Esta promoção do Plurilinguismo faz, certamente, sentido numa Europa cujas construções nacionais se apoiaram numa ideologia fortemente monolíngue e da qual a maior parte das línguas, à exceção do inglês e, eventualmente, do espanhol, sofrem hoje um deficit de reconhecimento. Mas que dizer de uma implantação direta destas orientações em áreas geo-sociolinguísticas e políticas fundamentalmente

¹ Source: (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp?toPrint=Yes&)

diferentes e cujos princípios e valores são também construídos de um outro ponto de vista sócio histórico?

Frequentemente, os países multilingues procuram soluções que lhes permitam introduzir todas as suas línguas na Escola, ainda que com diferentes estatutos, isto é, sejam elas maternas, segundas, nacionais, etc. (para exemplificação, cf. Feussi, 2004; Lobo de Pina, 2008; Saliou, 2008). Conscientes de que a gestão de línguas, em contexto escolar, coloca questões, simultaneamente, pedagógicas e ideológicas extremamente complexas, propomo-nos analisar, neste artigo, a relação entre a paisagem sociolinguística timorense e os discursos que orientam a sua política linguística educativa, procurando responder às seguintes questões:

- Qual o lugar das línguas no sistema educativo de um país plurilingue como Timor Leste?
- De que forma são encaradas pelos documentos reguladores das práticas educativas as línguas que constam dos currículos, nos 6 primeiros anos de escolaridade? E as restantes línguas nacionais?

2 A situação geopolítica e a paisagem sociolinguística de Timor Leste

Este jovem território que se tornou no primeiro Estado do terceiro milénio situa-se para uns na Ásia, para outros na Oceânia e para outros ainda no “sudeste-asiático”², mas, sem sombra de dúvida, na parte oriental da ilha de Timor (ver Imagem 1). O naturalista inglês Alfred Russel Wallace, co-autor da teoria da evolução das espécies de Darwin, afirmava nos anos 60 do séc XIX, conforme refere Frédéric Durand (2011:17), que “l’île de Timor se trouvait au carrefour des mondes asiatique et mélanésien, tant d’un point de vue zoologique que botanique”. Este último autor continua: “De fait, plusieurs détroits profonds entre les îles de la Sonde, de Java à Timor, ont favorisé la formation d’une zone tampon où se sont mêlées des espèces issues d’Asie et du Pacifique” (idem). O seu clima de monções, com uma longa estação seca, permitiu-lhe a proliferação de uma vegetação densa e original, destacando-se aqui as florestas de sândalo que tantos povos atraíram e que foram desaparecendo a partir do séc. XVIII (e que inspiraram o título do nosso texto).



Imagem 1: Situação geográfica de Timor (Atlas de Timor Leste, Gertil 2002: 26/27)

² Designação “recente e de origem militar: surgiu em 1943, quando os Aliados, pretendendo recuperar a península Indochinesa e a Insulândia ocupadas pelos japoneses, confiaram ao almirante Moubatten o comando unificado das suas forças na região - a que chamaram « South East Asia Command» (Cf. Thomaz 2008:209)

Timor Leste insere-se, igualmente, numa zona representativa da maior diversidade linguística mundial “(...) onde o número aproximado de um décimo das línguas mundialmente conhecidas é falado por apenas um por cento da população mundial” (Batoréo 2008, texto policopiado). Com os seus cerca de 15 Km², Timor Leste é um autêntico mosaico linguístico com um número muito variável de línguas identificadas, onde foram recenseados 31 grupos etnolinguísticos (Cf. Durand 2011). Geoffrey Hull propunha, em 2002, 16 línguas e, em 2005, 15, sendo 12 de origem austronésia (ou malaio-polinésicas) e 4 (Bunak, Makasai, Makalero e Fataluko), 3, em 2005, de origem papua (ou melanésicas), linguisticamente aparentadas com as das populações da Nova Guiné. Estas línguas, segundo Durand (2011), deveriam ser encaradas como resquícios dos primeiros fluxos migratórios de povos pertencentes a este grupo cultural. Luís Filipe Thomaz, historiador e especialista em História desta parte do globo, sugere a existência “de 19 a 31, segundo as contagens – provindo a discrepância do critério adotado na destriça entre as línguas autónomas e variantes dialectais da mesma língua” (2002:141) (ver Imagem 2).

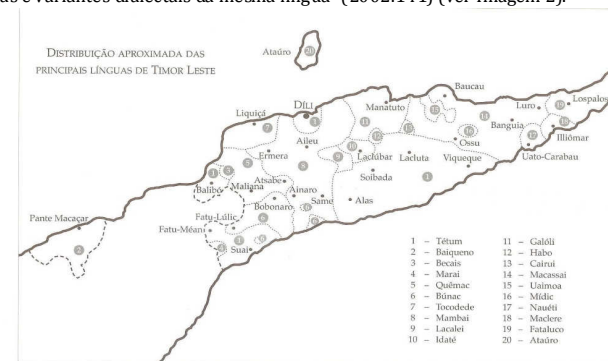


Imagem 2: Mapa das principais línguas de Timor Leste (Thomaz 2002:171)³

Por seu turno, Luís Costa, especialista timorense em Línguas e cultura timorense, num artigo a aguardar publicação, propõe a existência de 14 línguas austronésias, 14 dialetos e 4 línguas papuas⁴ e 3 dialetos. Finalmente, Durand (2011:18), baseando-se nos resultados do Censo 2004, realizado naquele país, apresenta o seguinte mapa das principais línguas locais (ver Imagem 3):

³ © IC - direitos do Instituto Camões

⁴ O *makau*, cuja origem é controversa, encontra-se em risco de desaparecer, com o falecimento da última falante, em 2008 (informação recolhida por Lúcia Soares, em Dili, em Setembro de 2010), embora Luís Costa, no já citado artigo a publicar, apresente dados diferentes (50 falantes em 2005 e 30, em 2009), explicando que esta diminuição de falantes se deve ao facto destes terem optado pelo *fataluco*.

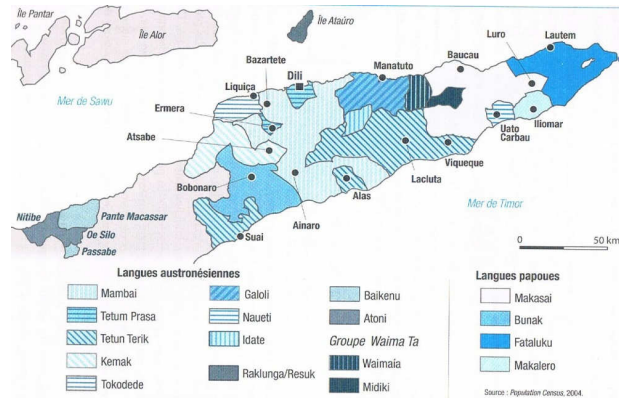


Imagem 3: Principais línguas nacionais de Timor Leste (Durand 2011:18)

De qualquer forma, todos os investigadores concordam com a existência de duas grandes famílias linguísticas, cuja presença se apresenta distribuída da seguinte forma (ver Imagem 4):

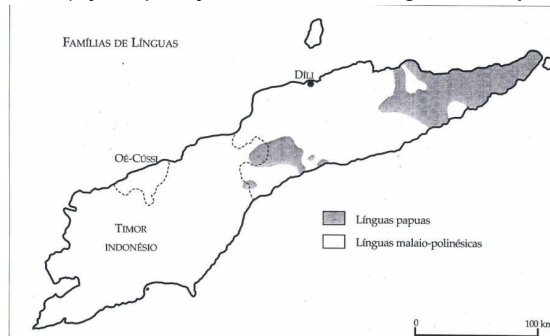


Imagem 4: Famílias linguísticas (Thomaz 2002:47)5

Ainda que contrariando certas opiniões que consideram que Timor Leste só foi efetivamente colonizado na 2ª metade do séc. XIX, a partir do momento em que os governadores portugueses procuraram impor um controlo político-administrativo (Cf. Durand 2010; 2011), a verdade é que Portugal enviou, a pedido dos padres dominicanos, o 1º governador, no dealbar do séc. XVIII (1703), iniciando, nesta data, a sua colonização oficial. Contudo, desde o séc. XVI que os contactos entre portugueses e timorenses e respetivas línguas se iam estabelecendo. Em 1511, o sultano de Malaca é conquistado e, em 1512, há a seguinte referência num mapa do sudoeste asiático: “Ilha de Timor onde nasce o sândalo” (Durand 2011: 25; Thomaz 2002). Em 1550, competia aos padres dominicanos, instalados na ilha de Solor, a 150 km da costa norte de Timor, supervisionar o comércio do sândalo com os chefes locais. Portanto, desde o séc. XVI que a colonização e o contacto com a língua portuguesa se foi fazendo por via do comércio e da missão da Igreja Católica.

Em Maio de 1974, usufruindo de uma certa abertura proporcionada pela “Revolução dos Cravos”, os timorenses aproveitaram para criar partidos políticos, entre eles, a UDT (União Democrática Timorense), a ASDT (Associação Social-Democrata Timorense), que mais tarde deu origem à FRETILIN, e a APODETI (Associação Popular Democrática de Timor). Quando, em Novembro de 1975, os cinco partidos do território, incluindo a própria APODETI, que defendia a

integração na Indonésia, se reuniram na Austrália, ainda crentes que a Independência se aproximava, à semelhança de outras antigas províncias ultramarinas portuguesas, dados os acontecimentos decorrentes do 25 de Abril de 1974, em Portugal, acordaram escolher o português como língua oficial.

Contudo, esta decisão levou tempo a ser concretizada. As forças indonésias, que desde Setembro desse ano multiplicavam as suas ofensivas às povoações fronteiriças, fazendo crer que receavam o abandono do território pelos antigos colonizadores e a instauração de um governo “comunista” da FRETILIN, invadiram Timor Leste a 7 de Dezembro desse ano. Esta ocupação “só esmoreceu com a crescente inconveniência da continuidade do conluio e apoio dos países potentes da guerra fria nos anos precedentes (conluio económico do vizinho do sul, a Austrália)”, como referem Brito e Côrte-Real (2006:75).

Como resultado deste período de 25 anos (de 7 de Dezembro de 1975 a Setembro de 1999, data do referendo que permitiu a independência de Timor Leste) o *bahasa*, malaio indonésio, foi imposto a toda a população de Timor Leste, enquanto o português foi proibido.

Só em Agosto de 2000, aquando do Congresso do Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT), o português seria votado como língua oficial e o tétum ganharia o estatuto de língua nacional. Contudo, a imposição do *bahasa* tinha provocado uma cisão linguística no seio da população: enquanto os mais velhos falavam português, os mais novos falavam agora *bahasa*.

Em 2002, a Constituição estabelecia como línguas oficiais (artigo 13º) o tétum e o português e como línguas de trabalho (159º artigo), “enquanto tal se mostrar necessário”, a língua indonésia e o inglês. O documento salvaguardava ainda o lugar das outras línguas nacionais que além de preservadas e protegidas, devem ainda ser valorizadas e desenvolvidas, funções atribuídas ao Instituto Nacional de Linguística, criado pelo Governo em 2001, que funciona junto da Universidade Nacional de Timor Leste. Cabe igualmente a este instituto “a elaboração de um padrão ortográfico para o tétum, mas também adequado às demais línguas indígenas (definidas “línguas nacionais”)” (Hull 2005).

Até à ocupação indonésia, o *tétum*⁶, ainda que tendo um menor número de falantes do que o *mambai*, era a língua mais difundida e mais utilizada, razão pela qual já era considerada língua veicular em quase todo o território (Cf. Thomaz 2002). Segundo este autor

Excepcionalmente o caso dos fataluco, no extremo Leste da ilha, [e dos baiquenos, acrescentamos nós] que preferiam usar o português como segunda língua, o tétum-praça era, até à invasão indonésia, usado universalmente como língua veicular nos contactos entre as populações de diferentes línguas, reservado que ficava o português para uso escrito e fins culturais oficiais (Thomaz 2002: 103).

O(s) motivo(s) da preponderância do tétum sobre as restantes línguas permanece(m) obscuros. Thomaz (2002) formulou algumas hipóteses sem ter, contudo, optado por nenhuma⁷. No entanto, atualmente, se tivermos em conta os resultados do Censo 2004, verificamos que as 3 línguas que apresentam maior número de falantes são: o tétum praça com 24,1%; o mambai com 17,7% e o makasai com 12,1%. (Durand 2011:114)

No que se refere à coabitação linguística, vejamos o que Geoffrey Hull e Lance Eccles escrevem na sua « Gramática da Língua Tétum »:

Um dos resultados dos quatrocentos anos de domínio directo e indirecto por Portugal é o facto de as línguas de Timor-Leste terem sido parcialmente assimiladas a uma língua europeia, podendo hoje ser

⁶ Ao mencionarmos o tétum referimo-nos à variedade utilizada em Dili, o tétum praça.

⁷ Entre essas várias hipóteses destaquemos a sua ligação à projeção cultural de Soibada: “o tétum teria sido difundido pelos missionários a partir da missão de Soibada – sita numa das áreas em que o tétum é língua própria” (Thomaz 2002:67) e ao poder político: “o tétum se teria difundido com o língua franca a partir de Dili, onde a capital foi colocada em 1769” (Thomaz 2002: 68), mas também a factos que podem ser considerados “significativos” como a existência de “numerosos topónimos tétum ou híbridos (contendo elementos tétum) em zonas em que é outra a língua própria”, o que revela “um certo enraizamento do tétum como língua veicular – tanto mais que estes topónimos se encontram atestados por documentos escritos desde os séculos XVII e XVIII (idem:69), “a distribuição geográfica do tétum (como língua própria) sugere que a sua difusão seja relativamente recente” uma vez que se distribui “por uma área vasta e desconhecida”, [ao contrário das restantes línguas nacionais], “sem contudo – facto importante – apresentar uma diferenciação dialectal pronunciada” (idem: 70)

descritas, num sentido literal, como “europeídes” (...) Esta europeização das línguas de Timor-Leste reflecte fielmente a natureza híbrida da civilização dos timorenses de leste, uma síntese inextricável de elementos indígenas e latinos, mais semelhante à cultura das Filipinas do que a qualquer uma da Indonésia (2005 : IV).

No que respeita ao número de falantes timorenses de português, continuamos a aguardar os resultados do Censur (Survey) realizado em 2010 para termos um número mais fiável, ainda que, segundo o Censur de 2004, tal como refere Durand (2011:114), já tenhamos um resultado de 13,6%. Em Setembro de 2010, o Presidente Ramos Horta afirmava, em declarações públicas⁸, que o português era falado por 15% dos timorenses, sem no entanto referir a fonte. Atualmente, observando a situação *in loco*⁹, constata-se que apenas os mais velhos e as crianças falam português, embora o utilizem de forma diferenciada: os mais velhos procuram evidenciar o seu domínio e encontrar situações para o fazer, enquanto os mais novos o utilizam, sobretudo, em sala de aula.

Do nosso ponto de vista, a escolha do português como língua oficial decorre do peso de vários fatores: um peso simbólico pelo facto de ter sido a língua utilizada pela “guerrilha”; um peso identitário, pelo seu passado no território; um peso afetivo, decorrente da sua ligação ao catolicismo e, finalmente, um peso geoestratégico: confinado a um pequeno espaço entre a Indonésia e a Austrália, Timor Leste escolheu a língua do antigo colonizador.

Mas se do ponto de vista político o reconhecimento das várias línguas é um facto, o que se passa sob o ponto de vista da política educativa?

3 Paisagem linguística educativa: a perspetiva dos documentos reguladores

Interessa-nos agora perceber de que forma a paisagem linguística de Timor Leste, brevemente caracterizada no ponto anterior, é considerada nos documentos reguladores do sistema educativo deste país, nomeadamente: o Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário (PCEP) (2005); os Programas de Tétum (CT) e de Português (CP) para o Ensino Primário (2005)¹⁰, ditos “Currículos” em Timor Leste; e a Lei de Bases da Educação (LBE) (2008). Realizaremos esta análise, em dois grandes blocos: um relativo às línguas consideradas no processo de ensino e um outro relativo à operacionalização curricular, tendo em conta os aspetos a seguir mencionados.

3.1 As línguas mencionadas, seus estatutos e funções

No que respeita a referências às línguas que existem naquele país, apenas são identificadas, nos documentos analisados, o Tétum e o Português, ainda que o PCEP e o CT refiram a “grande diversidade linguística”, “as outras línguas do país” ou ainda “mais de 30 dialetos”. O CP parece ainda apelar, muito rapidamente, à comunidade da CPLP, ao referir que “Língua é um sistema organizado, cujas regras permitem a comunicação entre os falantes dessa mesma Língua” (2005:4).

Já no que se refere aos estatutos e funções destas línguas, não existe qualquer referência no CP, mas os restantes identificam o tétum e o português como línguas oficiais, mas também como línguas de instrução (PCEP 2005:14) e línguas de ensino: “poderão integrar o sistema educativo timorense os estabelecimentos de educação e de ensino que utilizem como línguas de ensino as línguas oficiais de Timor Leste” (LBE, artigo 57^o.1; ver ainda artigo 8^o). O Tétum e as demais línguas nacionais aparecem, neste quadro, com a função de “auxiliares pedagógicos quando necessários, particularmente nos primeiros anos” (PCEP:14), enquanto a língua materna do aluno pode “servir de base para adquirir outra língua com eficiência” (CT : s/ n^o página).

⁸ In DN, 16 de Setembro de 2010.

⁹ No decorrer das observações de Lúcia Soares, quando da sua estada, de cerca de 2 meses, em Timor Leste, com a finalidade de recolher dados sobre a situação sociolinguística do país.

¹⁰ O Ensino Primário começou por integrar os 6 primeiros anos de escolaridade, embora atualmente se considere 1^o e 2^o ciclos de escolaridade, como fazem do parte dos 9 anos de escolaridade obrigatória. O facto de nos debruçarmos sobre estes 6 anos de escolaridade prende-se com o facto de, no início do nosso estudo, ser o único nível de ensino com currículo definido. Hoje em dia já existem os restantes currículos.

As línguas de Timor Leste são igualmente entendidas como um património “a proteger, a promover e a respeitar” e como “forma de garantir a diversidade cultural” (PCEP:15). Neste quadro, “os alunos e professores devem respeitar e apreciar as culturas e as línguas dos seus companheiros.” (idem).

A Língua é encarada, em três dos documentos analisados, como instrumento de formação dos sujeitos e das comunidades. Assim, no CT, “A língua é um instrumento de comunicação de grande importância para o desenvolvimento intelectual, social e emocional do ser humano (2005: s. n^o de página), mas também um elemento identitário porque transmissor cultural (“O domínio das línguas permite acompanhar os diversos aspetos culturais importantes da Nação que se transferem de uma geração para outra geração.”, PCEP 2005:14) e um elemento de integração na sociedade: “As competências linguísticas permitem ao indivíduo a sua participação ativa na sociedade” (CT 2005: s. n^o de página).

3.2 As crianças, falantes destas línguas

Esta referência às línguas concretiza-se no âmbito da perceção de uma dada relação específica que as crianças com elas desenvolveram, pelo que o modo como se definem as línguas a considerar pela escola assenta, antes de mais, num entendimento do próprio sujeito *en devenir*, utilizador dessas línguas. Assim, o CP (2005:3) explicita que se destina a crianças que “começam a contactar e a aprender a Língua Portuguesa na escola”, enquanto o CT visa um aluno que já contactou com o tétum, e, por conseguinte, procura promover o desenvolvimento da “língua com base nos conhecimentos linguísticos do aluno, reforçando a sua competência comunicativa” (2005: s. n^o de página). Isto implica que os níveis de proficiência pretendidos de ambos os programas sejam diversos: o de português apresenta dois níveis de aprendizagem – “um inicial” e “um nível médio” (2005:3), enquanto o de tétum se preocupa em “desenvolver competências”, “alargar os conhecimentos reforçando-lhe a competência comunicativa” (2005: s. n^o de página). A carga horária é mencionada de forma discriminada no PCEP (2005:24) e no CT de forma mais genérica, constatando-se que a um maior número de horas de tétum numa fase inicial vai corresponder um maior número de aulas de português no 5^o e 6^oanos.

3.3 Operacionalização curricular

3.3.1 Finalidades escolares das línguas

No âmbito da operacionalização curricular e no que se refere às *finalidades*, o PCEP inclui os dois grandes itens que serão posteriormente desenvolvidos pelo CT e pelo CP respetivamente:

- o “desenvolvimento da identidade cultural de Timor-Leste através do desenvolvimento das competências linguísticas em Tétum e Português” (2005:14);
- e criar “situações integradas de ensino e aprendizagem que reflitam os nossos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores através de atividades de socialização tradicional” (2005:15).

O CP vai ter em conta estes conhecimentos que possibilitam a “comunicação com os outros que facilitem a descoberta e a compreensão do mundo e da realidade que está à sua volta” (2005:3), focalizando uma língua de abertura ao mundo. Já o CT aponta essencialmente para as questões da identidade, valorizando a aquisição de “competências e conhecimentos necessários de forma a garantir a sua identidade e desenvolver a sua autoestima.”(s/ n^o de página) e apontando para a função do tétum como língua veicular entre os timorenses (“com vista a dar resposta às várias necessidades do dia - a - dia dos alunos.” (s.n^o de página)

Quer no PCEP, quer na LBE a preocupação em garantir o domínio das línguas oficiais é evidente. Mas cada um destes documentos vai um pouco mais longe: o PCEP propõe ainda uma “melhor relação entre a Escola e as comunidades locais” (2005:14), de modo a capacitar os alunos em comunicar efetivamente nas duas línguas oficiais, mas também como forma de facilitar a manutenção e preservação das línguas (nacionais) locais, enquanto a LBE sugere a “aprendizagem de uma primeira língua estrangeira” (2008: art.12^oe). Os objetivos expressos do CT reforçam a ideia já evidenciada de que o tétum é a língua veicular por excelência, ao garantir aos alunos “a

possibilidade de desenvolver competências, sendo capazes de adquirir mais conhecimentos, recolher e processar informação, bem como exprimir-se livremente e em situações formais e informais' (2005: s. nº de página), enquanto o português é apresentado no CP como a língua de acesso à informação, ao

"desenvolver conhecimentos sobre a Língua que permitam compreender e produzir discursos orais, interagir verbalmente de forma apropriada em diversas situações, ser um leitor assíduo, usar a escrita com correcção, dominar técnicas de composição de vários textos, saber utilizar correctamente algumas regras ortográficas." (2005:5)

Neste quadro, no CP, é, sobretudo, o aspeto didático que está em evidência, ao ser sugerida uma perspetiva funcional para a aprendizagem do português, embora a língua seja considerada como meio de acesso ao saber: "utilizar a Língua Portuguesa em diversas situações, com adequação aos contextos, aos interlocutores e com diferentes finalidades, nomeadamente para satisfazer necessidades individuais, quer na escola, quer no meio e na comunidade a que pertence" (2005:3). No CT, é apresentada uma perspetiva mais instrumental da língua, "A língua é um instrumento de comunicação..." (2005: s. nº de página)

3.3.2 Operacionalização curricular: abordagens metodológicas integradas

Uma perspetiva integrada da abordagem destas duas línguas, que parece apontar para a complementaridade de funções que desempenham no desenvolvimento da criança e da sua relação consigo própria e com o mundo, parece ressaltar das recomendações metodológicas dos documentos em foco. Assim, o PCEP apela à convivialidade entre o tétum e o português: "articular o desenvolvimento de ambas as línguas por enriquecimento mútuo" (2005:22). O CT insiste em algo pouco explicitado ao longo do documento: "O Tétum é ensinado através do método global e bilingue" e numa perspetiva funcional, "dando resposta às várias necessidades do dia-a-dia dos alunos" (2005:s. nº de página). Já o CP parece defender uma perspetiva mais estanque do português, na medida em que não há qualquer convivialidade e/ou coabitação com outra(s) língua(s), propondo na sua abordagem o "treino e uso sistemático" para adquirir competências "que permitirão um progressivo e efectivo domínio da Língua" (2005:3).

A transversalidade das línguas em foco também não foi esquecida, quer no PCEP, ao aconselhar "associar as aprendizagens às aprendizagens de outras disciplinas" (2005:22), quer na LBE, quando considera que

"o ensino-aprendizagem das línguas oficiais deve ser estruturado, de forma que todas as outras componentes curriculares do ensino básico e do ensino secundário contribuam, sistematicamente, para o desenvolvimento das capacidades ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos, em português e tétum" (LBE: art.35.8).

4 À laia de reflexão final

O conceito de Educação para Todos proposto pela UNESCO (2004) preconiza que as medidas em educação levem em conta aquilo que caracteriza as sociedades atuais: a coabitação, a convivialidade, o contacto de línguas e culturas em contextos sociais. Da análise aqui realizada a documentos reguladores das práticas educativas em Timor Leste, constata-se a existência de múltiplas aberturas para a coabitação entre o tétum e as diferentes línguas nacionais e entre aquele e o português (contudo, o inverso não é verdadeiro).

O recurso às línguas autóctones locais, na sua função de "línguas auxiliares pedagógicas", é efetivamente muito importante, conforme reconhecem alguns dos documentos observados, mas implica que o professor conheça a(s) língua(s) do local onde ensina. É nesse sentido que entendemos a afirmação de que o Tétum "é ensinado através do método global e bilingue". E se "o melhor meio para ensinar é através da língua materna do aluno", de acordo aliás com a resolução apresentada pela Unesco em 1953, a verdade é que não se pode ensinar uma língua sem recurso à sua descrições linguísticas, a suportes didáticos, etc. Para ensinar, na perspetiva de escolarizar (Ouvir/Falar; Ler e Escrever), é preciso, entre outros aspetos, que o Instituto Nacional de Linguística desenvolva o seu trabalho, estudando e sistematizando as línguas, que os didatas

construam instrumentos para uma didática contextualizada das línguas locais, L1 dos alunos (por exemplo, produzindo materiais pedagógicos) e que os formadores possam preparar os docentes quer do ponto de vista metodológico, quer, eventualmente, linguístico, para o efeito.

Um outro aspeto a considerar refere-se à tipologia das políticas linguísticas que permite criar modelos teóricos que fundamentam e determinam as ações de reorganização linguística ("aménagement linguistique") e as responsabilidades dos diferentes atores, nomeadamente as do Estado. Propostas como as do *trilinguismo extensivo*¹¹ de Tadadjeu ou do *quadrilinguismo extensivo*¹² de Tabi Manga, referidas por Valentin Feussi (2004) a propósito dos Camarões, são exemplos disso mesmo e que não são de refutar, podendo num futuro próximo ser adaptadas a Timor Leste. Contudo, face aos documentos oficiais que têm vindo a orientar a política linguística timorense, debruçemo-nos sobre o modelo proposto por Marcel Diki – Kidiri (2004: 34) para um contexto plurilingue semelhante ao daquele território: "*multilinguismo convivial de Estado*"¹³. Este modelo parte do pressuposto que o desenvolvimento da língua é crucial para o desenvolvimento do saber e das tecnologias e considera que o multilinguismo africano questiona frequentemente a escolha da língua a desenvolver. Em geral, esta escolha inscreve-se num procedimento estratégico que leva em conta vários critérios (o estatuto da língua, o número de falantes, etc.). De acordo com Diki – Kidiri, a situação sociolinguística clássica, em África, poderia ser representada por uma pirâmide de três andares, que adaptamos aqui ao contexto timorense, como forma de concluir a nossa reflexão: línguas de base¹⁴, línguas de "masse"¹⁵ e línguas de "crête"¹⁶ (ver Quadro 5).

Situação	Situação sociolinguística	Política Linguística
Várias línguas de base	Coexistem várias línguas de base.	De acordo com o artigo 13 da Constituição (2002) existem duas línguas <i>co-oficiais</i> (artigo 13): o tétum e o português; duas línguas de trabalho (artigo 159): o malaio indonésio e o inglês e as restantes línguas ditas <i>nacionais</i> estão "à guarda" do Instituto Nacional de Linguística.
Algumas línguas de <i>masse</i>	Algumas de <i>masse</i> , se atendermos ao número de falantes e à extensão geográfica que ocupam, como, por exemplo: o <i>mambae</i> , o <i>makasai</i> e o <i>baiqueno</i> .	
Língua de <i>masse</i> e de <i>crête</i>	O tétum, simultaneamente, língua de <i>masse</i> e de <i>crête</i> .	
Línguas de <i>crête</i>	3 línguas de <i>crête</i> : o português como língua co-oficial e 2 línguas de trabalho: o inglês e o malaio indonésio.	

Quadro 5: Situação sociolinguística em Timor Leste [inspirado em Diki-Kidiri (2004)]

O autor conclui, após analisar as políticas linguísticas praticadas pelos Estados africanos, que se desenha essencialmente, na prática, uma versão minimalista deste modelo, que designa de "*bilinguismo convivial de Estado*" (2004:34). De acordo com este modelo, um estado africano típico teria pelo menos uma língua europeia oficial de "crête" a manter e, pelo menos, uma língua

¹¹ Tadadjeu (1985) propunha que a escolaridade se iniciasse na língua materna e só posteriormente as crianças aprendessem as línguas oficiais do país. Este modelo apoia-se em 3 princípios: a) a insuficiência do "bilinguismo oficial"; b) a necessidade de utilizar as línguas locais como vetor de identidade cultural; c) a necessidade de fazer renascer as línguas veiculares.

¹² Tabi Manga (2000) sugere um *quadrilinguismo* que teria em conta: a) a utilização das línguas maternas na comunicação intrafamiliar; b) a utilização das línguas "comunitárias", as que tinham mais falantes não-nativos em relação às línguas étnicas; c) as línguas veiculares, que deveriam ser denominadas, *línguas nacionais*; d) o francês e inglês, línguas com vocação internacional.

¹³ Sagara (2008:62) aborda um conceito semelhante à de *multilinguismo convivial de Estado*, o de **multilinguismo funcional convivial**, mas atribui-o a Adama Samassékou que terá partido do conceito de multilinguismo funcional hierarquizado (1994) para o de multilinguismo complementar (2003) e, finalmente, convivial.

¹⁴ As línguas de base são línguas vernáculas, utilizadas pelos falantes nativos.

¹⁵ As línguas de "masse" são línguas veiculares, associadas ao desenvolvimento de interação social.

¹⁶ As línguas de "crête" são as línguas que desempenham de certa forma o papel de línguas oficiais. Frequentemente, nestes contextos, são línguas herdadas dos colonizadores.

autóctone de *masse* a desenvolver, tendo optado por uma política de ordenamento linguístico (“aménagement linguistique”) que visaria atingir, a curto prazo, a utilização convívil destas duas línguas. O Estado deveria facultar os seus serviços em ambas as línguas, bem como o acesso à sua aprendizagem, através do sistema educativo. Na opinião do autor, o “bilinguismo convívil de Estado” estaria em condições de, a prazo, contribuir para a construção de sociedades capazes de utilizar sem complexos uma ou outra língua, conforme os seus interesses, e de se desenvolverem de forma sustentada e com serenidade. Seria esta, aparentemente, de acordo com os documentos analisados, a situação em perspetiva para Timor Leste.

E se dizemos *aparentemente* é porque, no momento preciso em que escrevemos este texto, o ambiente político timorense é bastante ambíguo no âmbito exatamente da política linguística educativa. Quando parecia que as linhas estratégicas esboçadas para a sua sustentabilidade se baseavam no ensino das duas línguas oficiais, com eventual recurso às restantes línguas nacionais, com a elaboração de currículos para o 3º ciclo e secundário e com a introdução das línguas de trabalho e outras (como optativas) ao longo dos 12 anos de escolaridade do ensino não-superior, eis que surge nova proposta apresentada pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, o *Projeto de Educação Multilíngue Baseado na Língua Materna*¹⁷. Pretende-se, no seu âmbito, introduzir as línguas maternas no 1º ciclo, relegando para uma fase mais tardia [5º ano (Apêndice B e C do documento)] o Português, ainda que esta língua seja reconhecida no referido Projeto como “a vital and valued component of identity, history and future place of Timor Leste”¹⁸, seguido do Inglês, visto como “a tool of international interaction but also a strong language of its regional neighbours such as Australia, New Zealand, Philippines, Singapore and other countries”¹⁹ e do Malaio Indonésio pelo facto de “many Timorese are educated in Indonesian and it remains a language of instruction at some levels”²⁰. Esta proposta acolheu o parecer favorável do Conselho de Ministros, no início do mês de Agosto de 2011. Contudo, a 29 do mesmo mês, o Parlamento aprovou a resolução de “recomendar ao governo o reforço e consolidação do ensino do tétum e do português, línguas oficiais do país, em toda a rede escolar timorense”, tendo o deputado Estanislau da Silva declarado à agência Lusa que “Foi aprovada a resolução pelo parlamento, como órgão de decisão política, para realçar a importância do ensino do português e da língua tétum no sistema de ensino timorense”²¹. É deste modo que a presidente do Conselho Nacional de Educação se vê acusada, em certos meios de comunicação social, de tomar “o lugar de primeira figura do lobby anglófono”²².

Rebentou, mais uma vez, neste ainda frágil estado, a Guerra das Línguas, reveladora da forma como estas são, antes de mais, poderosos instrumentos de poder. Da luta acesa entre anglófonos e lusófonos, coadjuvados por outros blocos geopolíticos, provocando reações em cadeia nos meios de comunicação social, não sabemos qual poderá vir a ser o desenlace, mesmo que provisório, nem quem a irá ganhar, ou mesmo se haverá vencedores, mas, para já, é nossa convicção que os perdedores imediatos serão os alunos.

5 Bibliografia

- BATORÉO, H. (2008). A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais? Comunicação apresentada no [Encontro sobre Português como Língua não Materna](#), Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa: FLUL, 11 e 12 de Abril.
- BRITO, R. & CÔRTE-REAL, B. (2006). Aspectos da Política Linguística de Timor-Leste, Desvendando Contracorrentes. In Bastos, N. (Ed), *Língua portuguesa: reflexões lusófonas*, (75-84). Brasil: Editora da PUC-Sp (EDUC).
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D., (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des Langues pour le XXIe siècle? In Blanchet, Ph., Moore, D. & Arsselah-Rahal, S. (Eds), *Perspectives pour une*

- Didactique des Langues contextualisée*. Paris: Agence Universitaire de la Francophonie & éditions des archives contemporaines.
- COSTA, L. (non publié) TIMOR LOROSA'E (povo, povos, línguas, culturas e história).
- DIKI-KIDIRI, M. (2004). Multilinguisme et politiques linguistiques en Afrique. In [Actes du Colloque Développement durable : leçons et perspectives](#), Université de Ouagadougou, pela Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) e l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (org), Burquina-Fasso, Junho de 2004, (27-36). Visitado no sítio: www.francophonie-durable.org/.../colloque-ouaga-programme.pdf (19 de Maio de 2010)
- DURAND, F. (2010). Timor-Leste - País no Cruzamento da Ásia e do Pacífico - Um Atlas Histórico-Geográfico. Lisboa: Lidel.
- DURAND, F. (2011) Timor Leste-Premier État du 3^{ème} millénaire. Paris:Éditions Belin
- EQUIPA DO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO (2005). *Programa Língua Tétum/ Programa Lian Tetun, Ensino Primário - 1º-6º ano*. Baucau, Unicef, Sida, Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste
- EQUIPA DO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO (2005). Currículo do ensino Primário - *Programas - Língua Portuguesa*. Baucau, Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste
- FEUSSI, V. (2004). Politique linguistique et développement durable au Cameroun: perspective étnique ou perspective étique? In [Actes du Colloque Développement durable : leçons et perspectives](#), Université de Ouagadougou, pela Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) e l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (org). Burquina-Fasso, Junho de 2004. (21-29). Visitado no sítio: www.francophoniedurable.org/.../colloque-ouaga-programme.pdf (19 de Maio de 2010)
- GERTIL, Faculdade de Arquitectura (2002). *Atlas de Timor Leste*. Lisboa: Lidel
- HULL, G (2002). *The Languages of East Timor. Some Basic Facts*. Díli: Instituto Nacional de Linguística, Universidade Nacional de Timor Lorosa'e.
- HULL, G. & ECCLES, L. (2005). *Gramática da Língua Tétum*. Lisboa: Lidel
- HULL, G. (2005). *Preparara o tétum para o futuro*, Suplemento do JL, nº 907, Ano XXV, 6-19 de Julho. Lisboa Visto em: www.instituto-camoes.pt/encarte/encarte88b.htm (19 de Maio de 2010)
- LEI DE BASES DA EDUCAÇÃO. (2008). Lei nº 14/2008 in Jornal da República de 29 de Outubro. Timor Leste
- LOBO DE PINA, A. (2008). Conferência proferida na sessão de abertura do Colóquio Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilíngue africano. In [Actas do Colóquio Internacional Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilíngue africano / Enseignement/apprentissage du français et du portugais en contexte plurilingue africain](#). Praia (Cabo Verde, 12 e 13 de Novembro de 2007), Paris, União Latina, (13-17)
- SAGARA, Emmanuel (2008). Développement de l'éducation et plurilinguisme : la perspective africaine. In [Actas do Colóquio Internacional Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano- Enseignement/apprentissage du français et du portugais en contexte plurilingue africain](#), Praia, (Cabo Verde, 12 e 13 de Novembro 2007), Paris, União Latina, (51-68)
- SALIOU, Diallo (2008). Didactique des langues en situation plurilingue: pour une formation des maîtres en contexte de partenariat entre langues en Guinée. In [Actas do Colóquio Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano - Enseignement/apprentissage du français et du portugais en contexte plurilingue africain](#), Praia, (Cabo Verde, 12 e 13 de Novembro de 2007), Paris, União Latina (267-289).
- THOMAZ, L.F. (2002). *Babel Lorosa'e. O problema linguístico de Timor Leste*. Lisboa: Coleção Cadernos Camões, Instituto Camões.
- THOMAZ, L.F. (2008). *País dos Belos: Achegas para a compreensão de Timor-Leste*. Macau: Instituto Português do Oriente, Fundação Oriente
- UNESCO, Éducation Pour Tous. (1999) visto em http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/IOMTIE_F.PDF

¹⁷ Ver em <http://www.scribd.com/collections/3046404/Education-Policy-Law-and-Research>

¹⁸ Multilingual Education For Timor-Leste-national policy.(2010) draft, September (documento policopiado)

¹⁹ idem

²⁰ idem

²¹ Ver <http://p.sinaa.global.blogspot.com/2011/08/29>

²² <http://p.sinaa.global.blogspot.com/2011/08/Timor-leste-educacao-kirsty-gusmao.html>