

**31/07**

**Cultura, língua e identidade em movimento: Uma narrativa sobre um processo de formação de professores de língua portuguesa em Timor-Leste.**

**Alan Silvio Ribeiro Carneiro  
(Aluno de Doutorado em Linguística Aplicada - UNICAMP)**

**Considerações Iniciais**

O presente trabalho é fruto de uma vivência como professor de língua portuguesa em Timor-Leste, no âmbito do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2008 e 2009. Por se tratar de uma investigação baseada em uma vivência, os dados apresentados foram gerados em campo ao longo desta estada em Timor-Leste, tendo em vista uma perspectiva etnográfica, embora não se trate de uma etnografia. O objetivo deste trabalho é construir uma leitura desta vivência, para tal pretende-se apresentar uma breve caracterização do contexto educacional de Timor-Leste e do curso de especialização em educação, da Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade Nacional Timor-Lorosa'e (FCE-UNTL). A seguir pretende-se a partir de alguns dados que revelam a voz e a perspectiva das alunas do curso, problematizar as relações entre cultura, língua e identidade no contexto timorense, fazendo ao final uma reflexão sobre a questão da lusofonia a partir de alguns autores que tratam esta idéia criticamente como Almeida (1998), Baptista (2006) e Santos (2003).

**1. O contexto educacional de Timor-Leste**

Timor-Leste é um pequeno país do sudeste asiático que conquistou a sua independência em 2002 e que desde então vem enfrentando uma série de desafios para a construção de políticas públicas, dentre as quais se incluem as políticas educacionais. A população do país é de 1.154.625 habitantes (ESTANDARDS FORUM, 2010, p. 1), sendo que metade da população tem menos de 15 anos (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 5) o que traz sérias consequências para o planejamento destas políticas. O campo da educação é uma das áreas mais sensíveis, pois é nele que se executa as diretrizes apontadas pelo Constituição de Timor-Leste, na qual se institui a política linguística oficial do país que está diretamente correlacionada ao projeto de construção da nação.

Timor-Leste tem duas línguas oficiais: o português que foi escolhido por representar a especificidade do país no seu contexto regional, uma vez que o país esteve sob o domínio português por mais de 450 anos até a invasão indonésia, em 1975, e o tétum oficial, uma variante linguística de uma língua local crioulezada com o português, que há séculos vem servindo como língua de comunicação entre os mais de 15 grupos etnolinguísticos do país. No momento da independência, em 2002, após o período de transição sob a administração da ONU, houve um intenso debate sobre a questão das línguas oficiais, e a escolha destas até hoje é motivo de polêmicas nos espaços institucionais e na mídia, principalmente em função das gerações mais novas não terem conhecimento desta língua, por terem estudado durante a ocupação indonésia e pela pressão de alguns setores pela adoção do inglês que surge como panacéia para os problemas políticos e econômicos enfrentados pelo país.

Mesmo com essas polêmicas que gerou e ainda gera algumas divisões internas, o processo de implementação das duas línguas oficiais no sistema escolar se iniciou em 2001, com a concomitante execução de um projeto de reintrodução da língua portuguesa com a cooperação de Portugal. Afora esta cooperação, o pequeno país tem contado com o apoio de diversos países no campo da educação desde o início do processo de reconstrução. Atualmente existem outras cinco cooperações que estão atuando em diferentes programas do Ministério de Educação e Cultura (MEC), de Timor-Leste: a do Brasil, a de Cuba, a da Austrália em conjunto com o Banco Mundial, a da Nova Zelândia e a do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e ainda 22 organizações não governamentais (ONGs) internacionais atuando em diversos projetos que concernem a área educacional. Este quadro coloca para os timorenses uma série de dificuldades para gerir as políticas, pois os diversos cooperantes tem diferentes projetos e diferentes concepções a respeito de como devem ser equacionadas as ações do ministério.

## **2. A proposta do Curso de Especialização em Educação, da Faculdade de Ciências da Educação (FCE), da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)**

É neste contexto que dentre os projetos da Cooperação Brasileira foi proposta a criação de um curso de especialização na área de educação, em 2007, o primeiro em nível de pós-graduação no país, no âmbito do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O curso tinha quatro subáreas de especialização: Gestão da Educação,

Educação e Ensino, Educação Ambiental e Ensino de Língua Portuguesa. O curso era dividido em três partes: Núcleo Comum, Núcleo Específico e Elaboração e Defesa da Monografia.

Os principais objetivos do projeto que teve duas edições (2007-2008 e 2008-2009) e foi executado na FCE- UNTL segundo o regimento da sua segunda edição eram: "a) Capacitar profissionais da área de Educação para o ensino, a pesquisa e a extensão nas diversas áreas do conhecimento; b) Formar profissionais aptos a utilizarem o conhecimento adquirido nas áreas específicas para atuarem em instituições de ordem pública ou privada; c) Estabelecer diálogo entre a Educação e outras áreas do conhecimento, com vistas ao desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social de acordo com os pressupostos e o Estatuto da UNTL." (UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E, 2008a, p.5)

Porém tendo em vista o perfil dos alunos e o contexto educacional que apresentei acima, do ponto de vista institucional, do MEC e da UNTL, na sua primeira edição ele teve como papel principal, a formação de quadros para atuarem na área educacional e na segunda edição, a formação de professores da própria universidade e do ensino secundário e pré-secundário. Contudo do ponto de vista pessoal dos alunos o papel cumprido pelo curso envolvia mais do que isso, pois na visão deles o curso contribuía para que eles pudessem aprender mais a língua portuguesa para o desempenho das suas funções e permitia que se candidatassem às bolsas de pós-graduação oferecidas pelo Brasil e por Portugal.

No entanto o curso teve um papel inesperado e cuja dimensão ainda não foi devidamente avaliada, tanto pelo viés do impacto social quanto dos sujeitos que cursaram a pós-graduação, pois pela primeira vez, os timorenses puderam fazer pesquisas, sobre assuntos que os interessavam, no contexto de Timor-Leste. Até o momento, todos os pós-graduados do país haviam se formado fora, em tradições acadêmicas distintas, a maioria na Indonésia, alguns na Austrália e alguns em Portugal. A possibilidade de estudar em Timor-Leste neste curso facilitou o acesso ao campo e a coleta de dados servindo para despertar os estudantes para a necessidade dos próprios timorenses começarem a construir uma voz própria no campo científico. Porém o fato deste curso ter sido dado por brasileiros tem diversas implicações relacionada às formas de tradição acadêmica que se constituíram no Brasil, bem como os seus pressupostos sobre o que é ser um pesquisador e o que é fazer pesquisa.

Por esta razão a interação entre formadores brasileiros e formandos e timorenses

era permeada de tensões, mesmo entre os professores mais comprometidos politicamente com a população local, pois em diversos momentos havia um choque de expectativas com relação ao que pesquisar e como pesquisar. Maher trata desta problemática ao abordar um projeto desenvolvido, a partir de uma experiência de longa data com professores indígenas, apontando que:

"(...) é impossível suspender, peremptoriamente, nossa visão de mundo, nossas referências culturais, mesmo quando se tem um compromisso genuíno com o Outro. E é porque é impossível apagar as diferenças nos encontros interculturais que (...) ele será sempre tenso e difícil. Não apenas porque nele estão sempre em jogo relações de poder, evidentemente, mas porque sempre haverá diferenças de valores, de interpretações ininteligíveis a primeira vista (...)" (MAHER, 2008, p. 425)

Nesta direção, o principal objetivo deste trabalho é relatar, tendo em vista essas tensões, a partir da minha perspectiva, a experiência com formação de professores na área de língua portuguesa, no Curso de Especialização em Educação, da FCE-UNTL, para tal pretendo utilizar alguns excertos de diários de pesquisa e de trabalhos de disciplina que mostram as imbricações entre língua, cultura e identidade neste contexto.

### **3. Relato das atividades desenvolvidas na área de língua portuguesa, do Curso de Especialização em Educação, da Faculdade de Ciências da Educação (FCE), da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)**

Ao reelaborar a proposta da área de língua portuguesa, os dois professores da área de língua portuguesa procuraram contextualizar o curso conforme pode se observar na justificativa do curso:

Timor-Leste é um país multilíngue, onde convivem várias línguas de origem austronésia e papua e línguas provindas de fluxos migratórios como o hakka, o cantonês e o mandarim, da China. O português está presente em Timor-Leste desde o século XVI e ao longo da história do país sempre foi uma língua minoritária, utilizada, principalmente, como língua da religião e da administração colonial. Com a ocupação da Indonésia, no ano de 1974, a Língua Portuguesa torna-se um símbolo da resistência e da luta pela independência, o que culmina com a decisão política de adotar o português como língua oficial do país, juntamente com a língua franca local, o tétum. Neste contexto, com o projeto de reintrodução da Língua Portuguesa nas escolas é que se faz necessária a reflexão sobre a teoria e a prática do ensino desta língua nos níveis primário, pré-secundário e secundário

A partir desta visão geral os professores brasileiros desenvolveram as atividades com as alunas ao longo das diversas etapas do curso, o Núcleo Comum (entre outubro e novembro de 2008), o Núcleo Específico (entre dezembro e fevereiro de 2009) e a Elaboração e Defesa da Monografia (entre março e maio de 2009).

No processo seletivo se inscreveram poucos alunos para o curso o que fez com que fossem selecionadas apenas sete alunas para a área de língua portuguesa. Destas, quatro haviam sido formadas no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas, fruto de uma parceria entre o Instituto Camões e a UNTL. Uma havia sido formada na Licenciatura em Língua Inglesa e outra na Licenciatura em Língua Malaia. Um delas tinha apenas o curso de Bacharelato em Português, uma formação emergencial dada para o professores em exercício, embora fosse formada em estudos religiosos, na Indonésia.

Por esta razão o grupo era bastante heterogêneo, esta heterogeneidade mostrava modos diferentes de interagir com o processo de construção de conhecimento que era proposto pelos professores brasileiros, isso se mostra, por exemplo, nos diários de pesquisa, propostos como atividade da disciplina de Leitura e Produção de Texto Acadêmico. Vejamos a primeira folha do diário de F.S.:

**F.S.:**

O que é pesquisa?

Actividade básica da ciência na sua investigação e descoberta da realidade.

Leitura e produção de texto acadêmico

Ninguém aprende sem modelo.

- os pais ensinam, depois vai progredindo.

**Formador:**

\* (nome da aluna) \*

- Ensino de LP -

Em seguida F.S. anotou vários tópicos enunciados pelos professores na aula a respeito da escolha do tema, depois colocou algumas tarefas da disciplina que considerava importante realizar. Curiosamente, sobre esses dois tópicos, os formadores não marcaram nenhuma nota, assim como na primeira página, mostrada acima, o único

comentário foi colocar o nome da aluna.

Ora, a perspectiva que os professores tinham com relação à avaliação dos diários era de fazer marcações de tudo que achassem importante, valorizando pontos positivos, apontando o que faltava fazer, e escrevendo recados de incentivo e apoio na execução da atividade, as correções eram feitas em conjunto para que fosse possível dirimir eventuais dúvidas, na tentativa de evitar uma excessiva parcialidade, mesmo assim nem sempre se avaliou os usos criativos feitos pelos alunos nos diários.

No caso do exemplo acima, simplesmente, o que ocorreu foi que os formadores ignoraram as informações colocadas no caderno por F.S. nas páginas iniciais, pois estas estavam fora do que foi solicitado. Essas anotações foram interpretadas como cópia ou simplesmente notas a respeito das atividades. De fato, elas eram isso, mas não só, para F.S., o processo de aprendizagem, envolvia entre outras coisas, a organização do conhecimento, que a partir desta primeira página das seguintes, pode se deduzir que deveria ser ordenado primeiramente pela escuta do professor e pela cópia e transcrição de conhecimentos de outras fontes, antes do início de uma escrita própria. No seu diário, nas páginas é exatamente isso que F.S. faz e que os professores simplesmente não entendem como parte do trabalho solicitado. Ao fazer isso F.S. está promovendo uma junção de conhecimentos a partir do seu universo referencial do que é fazer pesquisa e de como se aprende com o que está sendo orientado pelos professores, construindo aí a sua compreensão de mundo, marcada pela especificidade da sua cultura e da sua identidade.

Um outro exemplo interessante, no qual pode ser observada de forma mais consistente a questão das relações entre cultura, língua e identidade está nos trabalhos que foram desenvolvidos no âmbito da disciplina de Estudos de História e Cultura Timorense. Uma das alunas no trabalho final registrou as suas memórias de estudo no Externato São José, que manteve o ensino de língua portuguesa, no período da ocupação indonésia, até 1992. Vejamos o relato de L.L.

Lá que eu aprendi a ser pessoa. Ainda está gravada na minha mente todos os acontecimentos que decorreram nos anos da escola, tais como uma bata branca, uma tarde cinzenta, uma paisagem escondida, uma tranquilidade esperada, um acolhimento indesejável, umas possibilidades de desporto esperadas, mas enfim uma esperança no futuro que foi alcançada. (...) Realmente com a graça de Deus, pela intercessão de S. José, a escola sobreviveu mais de uma década e enraizou em todos os alunos a fé católica e a língua portuguesa.

O que aparece no relato de L. L. revela de forma bastante singular o que é

apontado por diversos autores sobre a constituição da identidade timorense. Gunn (2001) afirma que Timor-Leste se construiu enquanto nação através de um imaginário que remete as estreitas relações dos timorenses com os portugueses, a língua portuguesa e a fé católica, para o autor a invasão brutal da Indonésia, em 1975, transformou este legado em uma arma de luta contra os indonésios, apontando a especificidade de Timor-Leste no seu contexto regional.

O relato de L.L. traz para essa observação uma percepção subjetiva deste processo histórico, no texto dela, o processo de enraizamento cultural, se dá enquanto um processo de transformação em "pessoa", que se dá através do olhar, "uma bata branca", "uma tarde cinzenta", "uma paisagem escondida", e de ações que se constituem como "tranquilidade esperada", como "acolhimento indesejável", como "possibilidades de desporto esperadas". Mas o processo de construção identidade se dá pela escola, pela instituição que modela e forma, no caso de L.L. que enraíza dois elementos que embora presentes na cultura timorense vem de fora, a fé católica e a língua portuguesa. Ao escrever este trabalho, L. L. ao mesmo tempo que subscreve o discurso oficial de formação da identidade do país de um ponto de vista cultural e linguístico, atribui a este discurso a sua interpretação própria, revelando nele um processo que não é ausente de conflitos.

Tanto os textos de F.S. como de L. L. apontam para a especificidade da visão local que contrasta com a visão dos outros, os professores brasileiros, os teóricos que pensam Timor-Leste e o enorme número de atores sociais estrangeiros, que ao estar em contato com os timorenses começam a produzir as suas interpretações sobre a sua realidade social. Embora possa parecer que não há conflitos, que há acordo no modo de interpretação, ao se observar o detalhe tanto no caso dos textos de F.S. quanto de L. L. se evidencia a diferença de perspectiva e de interpretação sobre referenciais que pareciam ser comuns com estes outros, mas que não são, seja no caso da primeira sobre o que é produzir conhecimento, seja no caso, da segunda, sobre os fatores que constituem a identidade nacional timorense.

### **Considerações Finais**

Em 1998, o antropólogo português Miguel Vale de Almeida, no contexto das Comemorações do Descobrimento em Portugal, na qual se enaltecia os grandes feitos do povo português, fazia uma crítica a idéia de contato e encontro de culturas anguladas pela

perspectiva do relativismo cultural e propostas pela própria antropologia, por terem como consequência uma elisão da violência nas relações entre colonizadores e colonizados. Almeida ao fazer esta crítica tinha no horizonte principalmente as relações entre Portugal e os países que foram colonizados na África e na Ásia, para o autor esta visão acaba por manifestar “um desejo utópico de retratar a história e as relações entre diferentes comunidades (...) como sendo uma relação sem poder, sem conflito” (ALMEIDA, 1998, p. 235).

Baptista em 2006 (p. 99-100) retoma este debate, tendo em vista o contexto em que ele foi travado, em 1998, a autora ao avaliar a situação de uma idéia de lusofonia afirma que esta “assinala no contexto da cultura portuguesa um lugar de “não reflexão”, de “não conhecimento” e, sobretudo de “não-reconhecimento quer de si próprio, quer do outro”. Para a autora há uma ausência de estudos em qualidade e quantidade que possam recriar uma narrativa histórica comum, que recupere os diversos lados desta história e que mostre uma visão já não dominada pela ideologia colonial. Tanto para Almeida (1998) quanto para Baptista (2006) é a imagem luso-tropicalista de Gilberto Freyre, utilizada como ideologia oficial do regime de Salazar, que, calcada ainda em uma visão imperial, é retomada em diversos momentos na construção de uma comunidade imaginária lusófona.

Como no caso da história de Portugal e do seu sistema colonial, as relações entre a língua portuguesa, os crioulos com base nesta língua que surgiram em diversos momentos da história lusitana e as línguas nativas também são marcadas por este imaginário que apaga as relações de conflito. Forma-se mais um lugar de “não-reflexão” que oblitera o olhar para as relações de interação, de cooperação entre a língua portuguesa e as diversas outras línguas dos contextos em que ela foi inserida. A diversidade linguística e cultural dos diversos lugares onde os portugueses transitaram emerge nestas circunstâncias como contraponto face à idéia de uma “cultura lusófona” ou de “lusofonia”, e por isso mesmo, emerge como uma problemática que reordena este espaço cultural política, social e educacionalmente.

Mesmo que o padrão das relações coloniais portuguesas e da presença da língua do colonizador nestes países tenham se desenvolvido de forma muito própria com relação a outros contextos pós-coloniais, todos os países desta comunidade em construção, incluindo Portugal e o Brasil, se deparam com a existência de outras línguas, européias, crioulas e nativas que demandam políticas de planejamento lingüístico e educacional

específicos que problematizam a construção de identidades nacionais, apontando para a pluralidade como componente essencial destes contextos.

É esta pluralidade que vem sendo sistematicamente silenciada e é ela que poderia permitir que outras vozes, que outras visões de mundo se constituíssem no espaço da lusofonia. Boaventura de Souza Santos (2003) quer desconstruir a relação de oposição entre colonizadores e colonizados, ao demonstrar as fraquezas do que ele denomina como o Próspero de Portugal, calibanizado pelas contingências históricas, tendo sido refém do colonialismo inglês, quer apontar a necessidade de construção de uma globalização contra-hegemônica, com a construção de alianças entre Calibans. Mas Santos não adota uma posição ingênua, pois a diferença existe, para o autor:

Deve-se ter presente , contudo, que o caráter do Próspero português, relutante e incompetente, incompleto e calibanesco, ao mesmo tempo que fundamenta essa posição pós-colonial avançada, torna difícil a sua prossecução na medida em que produz um efeito de ocultação ou, o que é mesmo, de naturalização das relações de poder, o mundo que ele criou foi o mesmo mundo que o criou a ele. O poder de criação aparece assim repartido entre um Próspero calibanizado e um Caliban prosperizado. (Santos, 2003, p. 51)

## Referência

ESTANDARDS FORUM. **Country Brief Timor-Leste**, March 25, 2010. Disponível em: <http://www.standardsforum.org/system/briefs/335/original/brief-Timor%20Leste.pdf?1270587846> Acesso em: 12 mai. 2010

BANCO MUNDIAL. **Notas de Política sobre Crescimento Populacional de Timor Leste**. Washington, D.C., 2008. 65 p.

UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E. **Manual do Pós-Graduando. Cursos de Especialização em Educação Cooperação Brasil/Timor-Leste**. Díli, Timor-Leste. 2008a, 15 p.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Em busca do conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47 (2), p. 409-428, 2008.

UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E. **Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa**. Díli, Timor-Leste. 2008b, 15 p.

GUNN, Geoffrey. Língua e Cultura na Construção da Identidade de Timor-Leste. **Camões - Revista de Letras e Culturas Lusófonas**, Lisboa, n.14, p. 14-25, jul-set. 2001.

ALMEIDA, Miguel Vale de. O regresso do luso-tropicalismo – Nostalgias em tempos pós-coloniais. In: **Essas outras histórias que há para contar**. Lisboa, Salamandra, p. 235-243, 1998.

BAPTISTA, Maria Manuel. A lusofonia não é um jardim ou da necessidade de “perder o medo às realidades e aos mosquitos, **Journal of the American Portuguese Studies Association**, New Brunswick, NJ, vol. 4, p. 99-129, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-Colonialismo e Interidentidade. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 66, p. 23-51, 2003.