



A Ilha e o Mundo

Rai-kotun no Raiklaran

**TIMOR - LESTE**

The Island and the World

Alexandre Cohn da Silveira, Darlinda Moreira, Estêvão Cabral, Hérica Pinheiro, Marilyn Martin-Jones,  
Pedro Damião Henriques, Samuel Penteado Urban, Vanda Narciso (orgs/eds)

VOLUME I - TOMO I

**tlsa pt 2020**



TIMOR-LESTE

A ILHA E O MUNDO | RAI-KOTUN NO RAIKLARAN | THE ISLAND AND THE WORLD



# **Timor-Leste**

## A Ilha e o Mundo

### Rai-kotun no Raiklaran

## The Island and the World

Alexandre Cohn da Silveira, Darlinda Moreira, Estêvão Cabral,  
Hérica Pinheiro, Marilyn Martin-Jones, Pedro Damião Henriques,  
Samuel Penteado Urban, Vanda Narciso  
Organização

**VOLUME I – TOMO I**

tlsa pt 2020

**Título:** Timor-Leste: A Ilha e o Mundo | Timor-Leste: Rai-kotun no Raiklaran |

Timor-Leste: The Island and the World

Volume I – Tomo I

© 2021, TLSA PT 2020

**Organização:** Alexandre Cohn da Silveira, Darlinda Moreira, Estêvão Cabral, Hérica Pinheiro, Marilyn Martin-Jones, Pedro Damião Henriques, Samuel Penteado Urban, Vanda Narciso

**Organização geral:** Isabel Boavida, Lúcio Sousa, Luísa Coutinho, Marisa Ramos Gonçalves, Rui Graça Feijó, Zélia Pereira

**Edição:** TLSA PT 2020

Coimbra | Lisboa | Díli | Melbourne

**Capa:** Fotografia de Manuela Rodrigues

**ISBN:** 978-972-36-1914-0

**Depósito legal:** 495662/21

**Impressão e acabamento:** Rainho & Neves, Lda. | Santa Maria da Feira

geral@rainhoeneves.pt

Dezembro de 2021



Centro de Estudos Sociais  
Universidade de Coimbra

tlsa

Timor-Leste Studies Association  
www.tlsa.pt



UNIVERSIDADE  
**ABERTA**  
www.uab.pt

COMPETE  
2020

PORTUGAL  
2020

UNIAO EUROPEIA  
Fundo Europeu  
de Desenvolvimento Regional

**FCT** Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia

UNIVERSIDADE DE COIMBRA



Universidade de  
Coimbra - Ilha de Salses  
Instituto de Estudos de Património  
Histórico-Artístico



**CAMÕES**  
CENTRO CULTURAL  
PORTUGUÊS  
**PORTUGAL**  
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS



**UPDC.PPGP | UNTL**

AMBASSADE  
DE FRANCE  
EN INDOÑÉSIE  
ET AU TIMOR  
ORIENTAL



**HRC** FUNDAÇÃO  
ORIENTE  
Human Rights Centre  
www.hrc.oriente.pt

# Índice

<b>Introdução</b> , <i>Rui Graça Feijó</i> .....	9
<b>I. Timor-Leste: A Ilha e o Mundo</b> , <i>José Ramos-Horta</i> .....	17
<b>II. Timor-Leste: Literatura e Memória</b> , <i>Joana Ruas</i> .....	23
<b>III. Entrevista a Luís Cardoso</b> , <i>Teresa Sousa de Almeida</i> .....	37

## Secção I

**Timor-Leste: línguas, literaturas, letramentos e cosmovisões em debate**  
**Timor-Leste: debating languages, literatures, literacies and cosmovisions**  
**Timor-Leste: kona-Ba Lian, literatura, letramentu no kozmovizaun**

<b>1. A Lusofonia em Timor-Leste: entraves para uma emancipação linguística timorense</b> , <i>Alexandre Cohn da Silveira</i> .....	51
<b>2. João Aparício: poesia e resistência no exílio</b> , <i>Hérica Aparecida, Jorge da C. Pinheiro</i> .....	59
<b>3. Cultura Timor e a convivência entre o português e o tétum</b> , <i>Maria Inês Amarante</i> .....	71
<b>4. Os tradutores timorenses e a política linguística em Timor-Leste</b> , <i>Paulo Henriques, Rui Ramos</i> .....	81
<b>5. Descrições e interpretação de sentidos das expressões idiomáticas em língua tétum de Timor-Leste</b> , <i>Vicente Paulino, Rosa da Costa Tilman</i> .....	97
<b>6. O Planeamento de Oficialização da Língua Portuguesa em Timor-Leste: O Caso da Universidade Nacional de Timor-Leste – UNTL</b> , <i>Quintino Manuel de Cristo</i> .....	109

<b>7. A Realidade como Espelho da Ficção em <i>A Última Morte do Coronel Santiago</i>, de Luís Cardoso, Paulo Nóbrega Serra</b> .....	119
---	-----

## Secção II

### **O desenvolver da política de língua e literacia numa era global:**

#### **O caso de Timor-Leste**

#### **Developing language and literacy policy in a global age:**

#### **The case of Timor-Leste**

#### **Haburas polítika lian no literasia iha tempu globál ohin loron:**

#### **Haree ba Timor-Leste**

<b>1. Researching language-in-education policy in Timor-Leste: Taking account of global processes and local diversities, <i>Estêvão Cabral, Marilyn Martin-Jones</i></b> .....	135
<b>2. De ideologias sobre política de língua em educação a práticas linguísticas em sala de aula: uma etnografia linguística de cariz multi-escalar em Timor-Leste, <i>Ildegrada da Costa Cabral</i></b> .....	145
<b>3. Políticas linguísticas e educacionais em Timor-Leste: processos de acomodação e a construção de consenso em projetos de cooperação técnica, <i>Alan Silvio Ribeiro Carneiro</i></b> .....	155
<b>4. Atu dezenvolve Tetun: Fiar no hahalok hosi dosente sira kona-ba língua no literasia iha ensinu superior iha Timor-Leste, <i>Trent Newman</i></b> ...	165

## Secção III

### **Ensino a distância: Experiências e práticas de ensino a distância em Timor e Portugal**

#### **Distance learning: Distance learning experiences and practices in Timor and Portugal**

#### **Hala'o ensinu hosi dook: Experiência no prátika ba hanorin hosi dook iha Timór no Portugal**

<b>1. Da flexibilização e adaptação à inovação pedagógica em tempo de pandemia na UNTL: fazer do estado de emergência um impulsionador de mudança pedagógica, <i>Céu Baptista, Luís Almeida, Teresa Silva Dias</i></b> .....	183
<b>2. Fundação Oriente em Timor-Leste no Facebook: imaginários em construção?, <i>Luis Gustavo Guimarães</i></b> .....	195

## Secção IV

### **Educação, Ciência e Tecnologia no Timor-Leste: Leituras Práticas** **Education, Science and Technology in Timor-Leste: A Practical Reading** **Edukasaun, Siénsia no Teknolojia iha Timor-Leste: Leitura Práksika sira**

- 1. Edukasaun Populár, Ekonomia Solidária no Teknolojia Sosiál:  
hanoin hikas fali kona-ba dezenvolvimentu iha Timor-Leste,**  
*Samuel Penteado Urban* ..... 211
- 2. Sentidos do novo currículo nacional de Timor-Leste: algumas  
contradições,** *Suzani Cassiani* ..... 221
- 3. Languages of research in Timor-Leste: a first look, 1999-2019,**  
*Marie Quinn* ..... 233
- 4. Alteridade e diferença no ensino de língua portuguesa  
em Timor-Leste: identidades culturais em foco,** *Joice Eloí Guimarães,*  
*Renata Tironi de Camargo* ..... 245

## Secção V

### **Recursos, Ambiente e Território – uma perspectiva transdisciplinar** **Resources, Environment and Territory – a transdisciplinary perspective** **Rekursu, Meiu-Ambiente no Territóriu – perspectiva transdixiplinár**

- 1. Analysis of the well-being of rural households in Timor-Leste  
to overcome the poverty line: an approach using ELP,** *Carlos de Deus,*  
*Maria Leonor da Silva Carvalho, Maria Raquel Lucas, Vanda Narciso, Pedro Damião*  
*Henriques* ..... 263
- 2. Festivities in rural households in Timor-Leste: importance  
and impact on well-being,** *Carlos de Deus, Vanda Narciso, Maria Raquel Lucas,*  
*Maria Leonor Silva Carvalho, Pedro Damião Henriques* ..... 279
- 3. Promoting community empowerment – the grassroots approach  
of KSI in Ermera,** *Abel Boavida dos Santos, Ann Wigglesworth* ..... 293



# Introdução

Rui Graça Feijó

## Timor-Leste: A Ilha e o Mundo

A semente da aventura que é hoje a *Timor-Leste Studies Association* foi lançada em Junho de 2005, em Melbourne, Austrália, com a organização de uma conferência intitulada “Cooperating with Timor-Leste”. O objectivo dessa iniciativa foi o de “pôr investigadores em contacto com a informação disponível, com outros investigadores, e com o que se fazia sobre Timor-Leste”. Esse objectivo perdura, e atravessa a sucessão de conferências que desde 2009 se realizam, com periodicidade bienal, em Díli. Essas conferências dão sempre origem à publicação (sujeita a análise dos textos por pares da academia) das respectivas actas – instrumento de grande importância para a disseminação do conhecimento sobretudo junto do público timorense e das suas principais instituições (universidades, bibliotecas, salas de leitura), a quem são oferecidas.

Uma das principais características das iniciativas da TLSA é a de estarem abertas a um vasto número de contributos vindos das mais variadas partes do mundo onde Timor-Leste é motivo de reflexão, em particular dos colegas Timorenses, adotando as línguas mais utilizadas na produção e divulgação deste conhecimento – o Tétum, Português, Inglês e Bahasa Indonésio.

Nesse sentido, em 2018, os colegas brasileiros organizaram na Universidade de Brasília a primeira conferência fora da Austrália e Timor-Leste. Os portugueses presentes nesse encontro decidiram, aí mesmo, que iriam, sem preocupações com estruturas organizativas pesadas e permanentes, meter ombros à organização de uma TLSA PT em 2020, eventualmente prenúncio de uma vontade de realizar estes eventos de quatro em quatro anos.

Imaginada como uma conferência presencial, como todas até então, foi esta prontamente acolhida pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coim-

bra – a quem manifestamos o nosso agradecimento por tal gentileza. Mas a pandemia de Covid-19 não permitiria que o plano se mantivesse, e em Setembro de 2020 a conferência teve lugar apoiada numa plataforma digital. Tal só foi possível porque o Lúcio Sousa pôde mobilizar os recursos informáticos da Universidade Aberta, que se juntou assim aos principais apoiantes do evento, e disponibilizou a sua plataforma Moodle, onde se criou um espaço virtual de encontro, com as sessões a decorrerem através de videoconferência zoom. Uma palavra de reconhecimento também para esta instituição.

Com cerca de 120 inscritos em todo o mundo – de Tóquio a Honolulu passando pela Austrália, Timor, Portugal, Brasil, EUA, Canadá, Alemanha e mais lugares – foi necessário usar de imaginação e flexibilidade para acolher todos os participantes. O uso de uma plataforma digital permitiu que as sessões pudessem ser seguidas em vários locais em Díli, graças ao apoio local de instituições como o Centro Nacional Chega, a Universidade Nacional Timor Lorosa'e, o Human Rights Centre UNTL), Centro Cultural Português – Instituto Camões, Embaixada de França na Indonésia e Timor-Leste, Fundação Oriente. Tratou-se de uma característica original deste evento que certamente irá ser mantida em futuras iniciativas semelhantes. Foi ainda possível fazer o lançamento de vários livros, e realizar duas exposições: a Exposição de Arte da artista visual premiada Maria Madeira e a Exposição Coletiva de Fotografia no Centro Cultural Português de Díli com trabalhos de participantes do colóquio.

Uma palavra de agradecimento também aos convidados que intervieram nas sessões de abertura e de encerramento: José Ramos-Horta, Joana Ruas, Luís Cardoso e Teresa Sousa de Almeida. Todos contribuíram para elevar o nível do nosso evento.

O volume de textos submetidos e aprovados para publicação não permitiria a edição de um volume único. Optamos, pois, por editar num volume geral – e mesmo assim em dois tomos – os grupos de textos que dificilmente justificariam um livro independente. À semelhança de publicações anteriores da TLSA editam-se em separado volumes temáticos com um número de textos que compõem uma unidade relevante, abarcando um ou mais painéis da conferência.

Na produção destes volumes de actas da *I Conferência TLSA PT 2020 Timor-Leste: a Ilha e o Mundo* tivemos o generoso contributo financeiro do Centro Nacional Chega; a tradução para Tétum de muitos textos feita pela Timor Translations, que permite que de todos os trabalhos publicados haja pelo menos um resumo nas três línguas usadas na conferência; do José Sousa Ribeiro, velho amigo a quem devemos as facilidades concedidas no processo de produção física dos livros; e ainda o competente e dedicado esforço de secretariado que nos proporcionou a Isabel Boavida. A todos o nosso obrigado.

Com a edição destas actas fecha-se o ciclo desta conferência. Cumprimos os objectivos propostos. Esperamos que os frutos do nosso trabalho se revelem úteis para quem se interessa por Timor-Leste – e sobretudo os próprios timorenses. Estamos prontos a encarar um novo desafio em 2024.

## **Timor-Leste: The Island and the World**

The seeds of the great adventure of Timor-Leste Studies Association were sown back in 2005 in Melbourne when a conference under the title “Cooperating with Timor-Leste” was organized. The goal of that initiative was “to connect researchers with information, other researchers and research on Timor-Leste”. This goal had been pursued since 2009 under the form of new TLSA conferences in Dili every two years. Every conference translates in the publication of its proceedings after a process of peer-reviewing – a major initiative of significant importance for the dissemination of acquired knowledge mainly among the Timorese audiences and their institutions (universities, libraries, Reading rooms, etc.) which get free copies of those volumes.

One of the main features of TLSA conferences is that they are open to a vast array of contributions coming from every part of the world where Timor-Leste is the subject of reflections, and in particular to Timorese colleagues. For this reason, TLSA accepts contributions in Portuguese, Tetum, English and Bahasa Indonesia.

In this context, our Brazilian colleagues decided to organize a conference in 2018, the first ever to be held outside Australia and Timor-Leste. The Portuguese who were present in Brasília decided there and then that they would – without any need for a heavy and permanent structure – assume the charge of organizing another conference in Portugal in 2020, perhaps as a first step towards assuring one such event every four years.

Conceived as a classical conference, as all others before, we gained the immediate adherence of the *Centro de Estudos Sociais* of the University of Coimbra. We thank CES for their support. However, the Covid-19 pandemic prevented the plan to be kept alive, and we had to move the September 2020 conference to a digital form. This was made possible by the active intervention of Lúcio Sousa who secured the support of his *Universidade Aberta* (Open University). This university became a main patron of the event, and offered us its Moodle platform where a virtual space was created for the sessions to take place through a Zoom videoconference. A sincerely felt word of thanks is due to the Open University.

About 120 people registered for the event, most of them offering one (or more) papers. They came from all over the world, from Tokyo to Honolulu, and including Australia, Timor-Leste, Portugal, Brazil, USA, Canada, Germany and more. Special flexibility was required to accommodate all participants – but we succeeded. The use of a digital platform also allowed for the sessions to be attended at various locations in Dili, thanks to the generous support of local institutions such as the Centro Nacional Chega, the *Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e*, the Human Rights Centre (UNTL), the *Centro Cultural Português – Instituto Camões*, the Embassy of France in Indonesia and Timor-Leste, and the *Fundação Oriente*. This was an original feature of our event which will likely be replicated in future conferences.

During the conference, it was also possible to launch a few books and to organize two art exhibitions: one from the award-winning great artist Maria Madeira, and the other with photos from various participants (in the Portuguese cultural center).

A heartfelt thanks is also due to our guests who gave us the honor of speaking in the opening and closing sessions of the conference. They are: José Ramos-Horta, Joana Ruas, Luís Cardoso and Teresa Sousa de Almeida. They all contributed to the high level of those sessions and our event.

The sheer volume of papers submitted (and approved by the peers) disallowed the idea of a single book covering the whole conference – even if it could have two volumes. In addition to this general volume, we decided to split papers in several independent books (following a TLSA tradition), and so we present readers with independent volumes each covering a major theme and one or two panels of the conference.

For the publication of these volumes arising from the *ITLSA PT 2020 Conference Timor-Leste: the Island and the World* we received generous financial assistance from the *Centro Nacional Chega*; the translation of many texts into Tetum by Timor Translations, allowing for each contribution to have at least an abstract in three languages; the support of an old friend, José Sousa Ribeiro, who provided printing facilities not generally available; and the very competent and permanent support of our secretary, Isabel Boavida. Our thanks to all of them.

The publication of these proceeding brings to close the cycle initiated with our conference. We believe we have met our goals. Hopefully, these volumes will prove useful to all those who have a keen interest in matters pertaining to Timor-Leste – not least, to the Timorese themselves. On our part, we declare ourselves ready for the 2024 challenge.

## Timor-Leste: Rai-kotun no Raiklaran

Fini-oan ida buras to'o sai boot hanesan daudauk ne'e *Timor-Leste Studies Association* ne'ebé kari iha juñu-2005, iha Melbourne, Austrália, liuhosi konferénsia ne'ebé organiza tiha ho naran "Cooperating with Timor-Leste" katak hala'o kna'ar lisuk hamutuk ho Timor-Leste. Hala'ok ne'e nia hakaran mak atu loke dalan ba investigadór sira hodi hakbesik informasaun ne'ebé iha, no fahe ba malu ho investigadór seluk, kona-ba saida de'it maka halo tiha ona iha Timor-Leste. Objetivu ida-ne'e sei nafatin, no hatada beibeik iha konferénsia sira hotu ne'ebé hahú kedas iha tinan-2009, no tinanrua – tinanrua hala'o iha Dili. Konferénsia sira hanesan ne'e kada edisaun publika nia akta (ne'ebé Akademia tenke lehat testu sira hotu) – nu'udar instrumentu importante hodi halekar koñesimentu ho matenek liuliu iha timoroan sira-nia leet no instituisaun prinsipál timór nian (universidade, biblioteca, gabinete leitura) ne'ebé materiál sira fó no fahe de'it nu'udar oferta.

Karaterística prinsipál ida hosi TLSA ninia inisiativa sira mak nakloke ba tulun oioin ne'ebé simu hosi mundu raiklaran tomak, hosi fatin hirak-ne'ebé Timor-Leste monu iha ema barak nia neon no laran liuliu kolega timoroan sira; lian sira-ne'ebé uza liu hodi fó-sai koñesimentu hirak-ne'e mak – Tetun, Portugés, Inglés no Indonézia.

Tuir hanoin ida-ne'e, kolega brasileiro sira organiza tiha iha *Universidade de Brasília* konferénsia ida-ne'ebé foin ba dalauluk la hala'o iha Austrália no Timor-Leste. Iha enkontru ne'e ema portugés sira, iha fatin ne'ebá kedas, deside tiha katak sira mós – la hanoin tan barabarak kona-ba estrutura no organizasaun nia boot liu ka permanente – hanoin de'it mak sei halo TLSA PT iha tinan-2020, ne'ebé bele hala'o ida-ne'e iha tinan haat-tinan haat.

Ho hanoin kona-ba konferénsia ida-ne'ebé ema hotu-hotu bele marka prezensa, hanesan konferénsia hotu iha tempu ne'ebá, maka *Centro de Estudos Sociais* hosi *Universidade de Coimbra* – hako'ak kedas hala'ok ne'e no ami agradese ba sira-nia laran-luak. Maibé, pandemia Kovid-19 la fó biban atu planu ne'e bele la'o ba oin, no iha setembru 2020 hala'o tiha konferénsia ida liuhosi plataforma dijital no ne'e hala'o tebes duni tanba Lúcio Sousa loke dalan ho rekursu informátiku hosi *Universidade Aberta* (Portugal) maka uza ninia plataforma *Moodle*, iha-ne'ebé ema bele halibur malu no hala'o sesaun sira liuhosi vídeo konferénsia zoom. Nune'e Universidade Aberta sai mós promotór ba TLSA-PT. Ami-nia liafuan ho ksolok mós ba instituisaun ida-ne'e.

Hale'u ema na'in 120 iha rai-klarán tomak maka halo inskrisaun – hosi Tóquio to'o Honolulu liuhosi Austrália, Timór, Portugal, Brasil, EUA, Canada, Alemanha no fatin seluk tan – ami presiza tiha imajinasaun no flexibilidade atu bele simu partisipante sira hotu. Bainhira uza plataforma dijital maka hotu-hotu bele

akompañã iha fatin oioin iha Dili, tanba hetan tulun lokál hosi instituisaun balu hanesan Centro Nacional Chega, Universidade Nacional Timor Lorosa'e, HumanRights Center UNTL, Centro Cultural Português – Instituto Camões, Embaixada hosi Fransa iha Indonézia no Timor-Leste nomós Fundasaun Oriente. Hala'ok ida-ne'e nu'udar karaterístika orijinál ida, úniku, ne'ebé tuirmai sei hala'o nafatin hanesan ne'e. Iha eventu ne'e nia laran hetan biban hodi hala'o lansamentu ba livru oioin, no hala'o mós espozisaun Arte nian rua: hosi artista vizuál Maria Madeira ne'ebé manán ona prémiu barak nomós espozisaun koletiva fotografia nian iha Centro Cultural Português iha Dili ho apresentasaun hosi partisipante sira iha kolókiu ne'e.

Liafuan ida mós ami haruka ho obrigadu ba bainaka sira-ne'ebé hatada sira-nia hanoin bainhira hahú no remata eventu ne'e: José Ramos Horta, Joana Ruas, Luís Cardoso no Teresa Sousa de Almeida. Sira hotu foti aas eventu ne'e nia nivel liuhosi sira-nia tulun-lisuk.

Testu sira-ne'ebé entrega no aprovaду atu publika la bele publika iha volume mesak ida de'it, tan ne'e, mak ami publika volume jerál ida – maski nune'e ho tomu rua – ida mak ba grupu testu hirak-ne'ebé ami haree katak susar atu publika livru ida. Ida seluk mak hanesan publikasaun TLSA ne'ebé hala'o tiha iha tempu kotuk, ami publika volume ketaketak tuir asuntu temátiku ho número natoon ba testu hosi painél ida ka liu iha konferénsia.

Atu bele prodús volume sira hodi halibur akta hotu hosi TLSA PT nia Konferénsia I ba tinan 2020, *Timor-Leste: Rai-kotun no Raiklaran*, ami hetan tulun finanseiru-luak hosi Centro Nacional Chega; tradusaun ba tetun hosi Timor Translations, ne'ebé husik publikasaun hotu iha pelumenus amostra badak ida maibé natoon iha lian tolu ne'ebé uza iha konferénsia nia laran; hosi José Sousa Ribeiro, belun di'ak tuan ne'ebé ajuda ami hodi bele publika livru sira hotu; nomós tulun matenek no maka'as hosi sekretariadu ne'ebé iha Isabel Boavida nia liman. Ba sira hotu ami hato'o ami-nia obrigadu.

Hafoin publika tiha akta hirak ne'e ami taka parte nakloke ba konferénsia ida-ne'e. Ami haktuir to'o rohan konforme ami-nia hanoin ba knaar ne'e. Ami hein katak funan ne'ebé bele ku'u hosi ai ne'ebé foin kuda ba ne'e bele serví ba sé de'it mak hanoin Timor-Leste no hakarak fó tulun – liuliu timoroan rasik. Ami pruntu atu hasoru tinan 2024.





# I. Timor-Leste: A Ilha e o Mundo

José Ramos-Horta

Muito bom dia, boa tarde, boa noite. Depende do *time zone*, da zona onde estarão nesta conferência virtual sobre Timor-Leste no Mundo.

Encontro-me em minha casa, em Díli, Timor-Leste, fazendo esta gravação, só para assegurar que minha contribuição venha a ser transmitida sem percalços técnicos, embora vos deva dizer, com muita satisfação, que em Maio, Junho, Julho, Agosto, fiz dezenas de intervenções, pequenas, médias, grandes, com centenas de pessoas do mundo, e nunca falhou. Devo dizer que – com um pouco de publicidade comercial à Timor Telecom – eles me facilitaram muito as minhas conferências Zoom, garantindo que nada corresse mal porque era *live*, directo. E me agradou imenso porque alguns intervenientes em outros países mais desenvolvidos que Timor-Leste volta e meia estavam a ter problemas de transmissão. Portanto, sou muito grato à Timor Telecom.

Esta conferência, como tantas outras, decorre em circunstâncias extraordinariamente complexas, instáveis e imprevisíveis para todos os actores. Como nós sabemos, consequência desta pandemia, que parece não ter um fim, uma conclusão positiva. Os casos estão a aumentar em todo o mundo. Alguns países supostamente geriram com sucesso, como Singapura, por exemplo, mas na Austrália, onde de repente tiveram o novo surto, isso ainda não acabou.

O lado positivo é que pela primeira vez na história das pandemias há uma grande corrida para as vacinas. Há 150 projetos de vacinas em curso, dos quais talvez 10 ou 20 mais sérios, ou com mais possibilidade de, em breve, poderem ser distribuídas. Faço parte, ativamente, desde há algumas semanas, com o Prémio Nobel da Paz Muhammad Yunus (*agraciado em 2006*) e com vários outros, de uma iniciativa para que a vacina contra a Covid seja declarada um património, um bem da humanidade, para que possa ser distribuída para todo mundo gratuitamente. Obviamente são os países ricos, os da Europa, os Estados Unidos, ao nível do

governo, que estão a financiar as pesquisas. Não são as indústrias farmacêuticas que estão exclusivamente a financiar as pesquisas. Da União Europeia são biliões e Estados Unidos idem, é com o chamado dinheiro do público, *tax payer money*, que estão a financiar. Portanto, é lógico que a vacina tenha expressão mundial porque é uma pandemia mundial, que destruiu e continua destruir as economias de todos os países do mundo. Os mais afetados são os países frágeis, os países do chamado G7+ e Timor é um dos países líderes deste grupo de mais de 30 países, da África, Ásia e Caribe, como o Haiti, e os países em geral, *the least developed countries, LDC*, são os mais afetados. Daí que façamos uma campanha mundial, eu e muitos outros, mas eu que tenho estado sobretudo a coordenar a partir daqui, por exemplo, com o secretariado do G7+, em Lisboa, e aqui em Díli, com a Serra Leoa. Tentamos que a Assembleia Geral da ONU, em Setembro, adote uma resolução declarando a vacina contra o Covid-19 um bem da humanidade. Portanto, embora estando aqui, em Timor-Leste, a tecnologia me facilita poder continuar a intervir activamente no quadro mundial, colocando Timor-Leste nos debates que estão a decorrer via virtual em todo mundo.

Timor-Leste é um país relativamente felizardo, afortunado neste aspecto de que continuamos sem um único caso. Começámos com 24 casos, todos importados. Felizmente nenhum dos casos era grave, são os chamados sintomas ligeiros, todos recuperados. Tivemos a felicidade de ter apoio técnico imediato da Austrália e da OMS (*Organização Mundial da Saúde*), que ajudaram os nossos serviços médicos, os nossos médicos, enfermeiras, hospitais. Temos a formação rápida para fazer o acompanhamento desta pandemia.

Claro que o governo também, do lado político, soube tomar medidas drásticas de imediato, como o encerramento das fronteiras terrestres e aéreas com Indonésia e também com o resto do mundo. Também não seria possível de outra forma. Isto é, Singapura encerrou as fronteiras, a Austrália encerrou, Indonésia encerrou. Então, lógico que mesmo que Timor não quisesse encerrar as fronteiras, as fronteiras estavam encerradas de facto.

Mas Timor-Leste está numa região do mundo que também está a sofrer um grande impacto, aliás, como todo o resto do mundo, desta recessão mundial. Recessão mundial que não tem raiz na Covid. A recessão mundial já começava a ameaçar, a ser previsível, a partir do ano passado. Precisamente no mês de Agosto do ano passado, eu escrevi um comentário na minha página do Facebook alertando o nosso governo para a possibilidade de uma recessão global em 2020.

Os indicadores econômicos estavam aí à vista. A anemia da economia europeia, o déficit estratosférico americano, a crise com a confrontação americana liderada pelo Trump contra a China, a chamada guerra das tarifas. Tudo isso era previsível que ia provocar, no máximo no prazo de um ano a dois, uma grande

crise económica mundial. Escrevi isto para alertar o nosso governo para tomar medidas para proteger o nosso fundo soberano, do qual temos sessenta por cento das chamadas notas promissórias, as chamadas *US trade bonds*, e quarenta por cento diversificado em investimentos geridos, pelo menos pelo que eu saiba, por uma grande firma de gestão de fundos soberanos internacional, *Schroders*, do Canadá.

Sobre a situação política do Timor-Leste eu não vou comentar muito sobre o assunto porque temos uma situação caricata, *sui generis*, que provavelmente só acontece em Timor-Leste. Mas por outro lado, Timor-Leste tem tido esta virtude. Apesar desta situação na política, muito única, muito absurda, o país está tranquilo, o povo tem revelado uma grande maturidade.

O nosso processo de adesão à ASEAN (*Association of Southeast Asian Nations*) continua. Eu acredito, devido aos meus contatos frequentes com os países da ASEAN, conheço praticamente todos os líderes, depois de anos e anos de relacionamento e mantenho, ajudo meu país, ajudo o Estado no lobby para a adesão mais rápida de Timor à ASEAN. Timor pode aderir em 2021, durante a presidência de Brunei – o sultão de Brunei é muito solidário com Timor-Leste desde o início, e ele quer mesmo que Timor adira em 2021. Se por razões da pandemia que está a impactar em muitos processos, inclusive os processos diplomáticos na região – porque não se pode fazer diplomacia através de *zoom conferences*: nada substitui o contato humano, o diálogo em uma sala, num quarto, entre técnicos e líderes – a adesão pode atrasar; e se atrasar, provavelmente seria em 2022, com a presidência do Camboja, com o presidente Hun Sen, que é também um grande ativista, aliado da causa do Timor-Leste na adesão à ASEAN.

As relações na região continuam bastante positivas. Com a Austrália resolvemos o contencioso da fronteira marítima graças à visão, sabedoria, teimosia, determinação de Xanana Gusmão. Ninguém mais pode reclamar essa virtude, esse sucesso diplomático. Se fosse eu próprio no lugar de Xanana, na altura não teria arriscado. Porque a jogada era de facto muito arriscada para a Austrália e podíamos perder. E perdendo teríamos perdido também qualquer margem de negociação com a Austrália para conseguir resultados melhores do que já tínhamos até hoje. Portanto, parabéns a Xanana Gusmão.

E também graças a Xanana Gusmão, finalmente, quase depois de 20 anos, conseguimos resolver com a Indonésia, a demarcação, a resolução de mais ou menos dois por cento da fronteira terrestre. Eu comecei o processo de negociação da fronteira terrestre com a Indonésia, com o Ministro dos Negócios Estrangeiros. Conseguimos chegar até 98 por cento, só que eram os 98 por cento mais fáceis. Claro que em um processo de negociação não se começa pelo mais difícil, mas pelo mais fácil. Então resolvemos o mais fácil. Os dois por cento mais complica-

dos o Xanana Gusmão conseguiu e se não fosse a Covid já teríamos assinado o acordo definitivo, a resolução completa do contencioso terrestre com a Indonésia, em Junho deste ano. De novo, parabéns a Xanana Gusmão.

Fala-se muito na questão do gasoduto de Greater Sunrise para Timor-Leste. Há uma falta de informação ou uma falta de compreensão. Primeiro, é óbvio que o preço do petróleo caiu dramaticamente, em parte devido à recessão global, o preço já vinha a cair antes da pandemia. Mas a queda resultou sobretudo da guerra entre a Arábia Saudita e Rússia. A Arábia Saudita tentou jogar forte com a Rússia aumentando a produção do petróleo e a Rússia retaliou, fez o mesmo, e ambos conseguiram dar cabo do preço do petróleo, que teve impacto em Timor-Leste. Mas o Greater Sunrise não é petróleo, é gás. É uma das maiores reservas de gás aqui na nossa região. E o mundo nas próximas décadas vai continuar a precisar de gás e o gás vai continuar a ser importante para Timor-Leste. Portanto, este processo do Greater Sunrise, do gasoduto ou qualquer outra alternativa para exploração do gasoduto com benefício para Timor-Leste não está encerrado.

Em último lugar queria falar obviamente um pouco sobre o Timor-Leste e os países da CPLP, a Comunidade dos Países da Língua Portuguesa.

Como sabem, Timor-Leste é único país de Língua Portuguesa nesta região do mundo. Temos duas línguas oficiais: Tétum e Português. Na Constituição também está escrito duas línguas de trabalho: Bahasa-Indonésio e Inglês. Bahasa-Indonésio continua sendo uma língua muito importante em Timor. Mais de 30% falam o Bahasa-Indonésio, o Inglês está subindo, mas o Tétum é a língua dominante. O Tétum toma emprestado muito vocábulo, cada vez mais, do Português. E o Português, apesar dos pessimistas que dizem que o Português está a perder, não é verdade. Se compararmos hoje, 2020, com 1975, tempo da colonização portuguesa, o último ano, hoje fala-se mais Português do que naquela época. Em 1975, não havia nem dez por cento de timorenses que falavam português. Provavelmente sete a oito por cento. Hoje a estatística oficial aponta 23 a 24 por cento. Portanto, acredito que vai continuar a ter evolução da Língua Portuguesa em Timor-Leste, havendo a ter continuação de compromisso do Estado Timorense com Portugal e de continuar a desenvolver as escolas especiais CAFE (*Projeto Centros de Aprendizagem e Formação Escolar*) e a Escola Ruy Cinatti e obviamente o Governo continuar a investir mais em educação neste país, eliminar o analfabetismo, quer de crianças quer de adultos.

Havia um programa muito positivo com Cuba, alguns anos atrás, quando eu era Presidente da República inaugurei este programa para eliminação do analfabetismo de adultos. O programa começou e se tivesse havido compromisso sério do Estado Timorense para continuar o programa, hoje Timor-Leste não teria um único adulto analfabeto. O programa estava a decorrer bem, de repente Timor-

-Leste perdeu o interesse, se é que assim pode se dizer, o programa parou. Pode ser retomado para que com o apoio do programa de Cuba o analfabetismo seja declarado final.

No meio desta pandemia, no meio desta grande crise mundial, de muito pessimismo, muita preocupação, Timor-Leste, pode-se dizer, ainda é uma ilha feliz. Estamos em paz, temos cerca de 18 mil milhões de dólares do fundo soberano, a que o Governo pode aceder para colmatar quaisquer déficits de alimentação, no *stock* alimentar do país, se bem que não tenha havido falta de produtos no mercado, tanto produtos de importação necessários, como produtos de produção local.

Para todos os participantes desta conferência, e sobretudo para meu amigo Rui Feijó, que tem tido sempre uma grande atenção comigo, atenção exagerada, não mereço, eu lhe agradeço por me dar esta oportunidade, por pensar que sou minimamente relevante em Timor e no mundo para poder intervir nesta conferência.

A todos, um caloroso abraço. Obrigado.



## II. Timor-Leste: Literatura e Memória<sup>1</sup>

por Joana Ruas

*La véritable Histoire, aujourd’hui comme hier,  
ne s’écrit pas chez les historiens mais chez les écrivains.*  
Pierre Barbéris em *Prélude à l’Utopie*.

É com muito gosto que me acho entre vós para vos falar da génese e das bases em que assentou o processo de escrita dos meus livros sobre cem anos de Resistência Timorense. Perguntar-me-eis que motivações me levaram a consagrar anos da minha vida de escritora a um projeto sobre uma causa que na altura todos julgavam perdida de tal maneira se achava enredada na densa e obscura malha de interesses geopolíticos de potências regionais e mundiais. De 1975 a 1980, onze batalhões da Indonésia ocuparam todos os distritos de Timor-Leste, isolando o território por terra, mar e ar. Contudo, naquela terra invadida e devastada pelos bombardeamentos e pelo napalm, uma geração de homens e mulheres das FALINTIL, liderada por Nicolau Lobato, tinha entretanto morrido em combate ou assassinada nas prisões, muitos dos quais sem direito a uma sepultura. Foram homens e mulheres que morreram semeando ideias, renovando usos e costumes, crenes de que eram não só compreendidos pelo seu povo como acreditavam que o mundo necessitava para progredir da sua contribuição para a construção de uma sociedade mais justa. O silêncio que cercou Timor encobriu as suas mortes em combate, as suas memórias pessoais, as suas perdas familiares e a sua história, tendo até então sido ignorada ou ocultada, começava no entanto a ser reescrita em benefício dos seus assassinos.

---

1.. Texto integral da comunicação ao Colóquio Internacional “Timor-Leste: A Ilha e o Mundo”, lido na sua versão reduzida na Universidade Aberta dia 30 de Agosto de 2020 às 14h30.

Portugal, logo após a invasão, denunciou o ato de agressão na ONU e cortou relações diplomáticas com a Indonésia. Antiga potência colonial e autoridade administrativa de Timor, apesar da independência ter sido unilateralmente declarada pela FRETILIN e apesar da invasão do território, o Portugal democrático não desistiu da sua missão e dos seus deveres para com Timor-Leste. A democracia, na sua versão genuína saída da Revolução de Abril, criou uma atmosfera vital de liberdades e direitos para as pessoas, as comunidades e as sociedades, suscetível de fazer e refazer a relação dos portugueses entre si e com os povos das suas ex-colónias. A 31 de Março de 1976, a nova Constituição Portuguesa dedicou o seu artigo 307 à «Questão de Timor-Leste» e vinculou Portugal à responsabilidade de promover e garantir a sua independência. No entanto, o apoio de grandes potências mundiais e regionais à invasão e ocupação do território e a descaracterização dessa agressão devido às fações timorenses integracionistas, levou a que durante cerca de 24 anos o Conselho de Segurança das Nações Unidas deixasse o processo adormecido.

Filha do génio das revoluções modernas, a Revolução Maubere passou como uma tocha de uma geração para outra. A causa da libertação do povo de Timor-Leste permaneceu viva no coração dos Timorenses e dos seus líderes que lutavam na pátria e na diáspora pelo direito da nação timorense à autodeterminação e à independência. Em Portugal, em meados de julho de 1974, constituiu-se no CIDAC (Centro de Informação e documentação Amílcar Cabral), um grupo de apoio formado pela Luísa Teotónio Pereira e por portugueses vindos de Timor como Teresa Galhardo e Manuel Costa Alves que trazia cartas da ASDT para os movimentos de libertação das colónias portuguesas. Da atividade deste núcleo resultou a criação da Associação de Amizade Portugal-Timor-Leste de que faziam parte pessoas do CIDAC como Luís Moita, Paulo Bárcia, Carolina Quina, António Silva e a que se juntaram Adelino Gomes, Luís Santos e José Prista. Esta estrutura evoluiu para a Comissão para os Direitos do Povo Maubere na qual se integraram Pinto Pereira, Loff Barreto, Mário Tomé, Gilda Costa e eu própria. A 22 de julho de 1980, a Associação de Amizade Portugal-Timor-Leste lançou na livraria Opinião a revista *Funu (Guerra)*, publicação exclusivamente dedicada à situação de guerra no território. No âmbito da minha atividade esteve a escrita do meu livro *Corpo Colonial*, publicado pela editora Centelha em 1981, o primeiro de temática timorense e cuja ação se desenrola entre a comunidade portuguesa em Timor nos anos 60/70. *Corpo Colonial* foi lançado em Coimbra e contou com a intervenção de Abílio Araújo, então Secretário-Geral da FRETILIN e de Roque Rodrigues, então embaixador de Timor-Leste em Angola, de Luísa Teotónio Pereira da CDPM e de Soveral Martins da editora Centelha.

Na diáspora a que foram obrigados para sobreviverem, cada timorense estava condicionado na sua integridade pois dependia enquanto nação do poder indo-

nésio, da solidariedade do povo português e cada um dos timorenses da solidariedade alheia. Segundo Claude Lévi-Strauss (1908-2009), «produz-se uma crise de identidade quando hábitos seculares desabam, quando modos de vida desaparecem, quando velhas solidariedades se esboroam». Quer a experiência do colonialismo português quer a da integração forçada na Indonésia, comportavam ainda vários elementos destruidores impeditivos para os timorenses de se integrarem no fluxo da existência, numa independência plena que se pudesse exprimir também literariamente. Cabendo-me pois a tarefa do conhecimento das origens históricas da sua tragédia no longo e complexo processo de formação da sua nacionalidade e da sua especificidade enquanto nação, mal a assumi, fui logo confrontada com os horizontes do meu passado histórico enquanto cidadã de um país que dominou Timor durante cerca de quinhentos anos. E teve início a minha reflexão sobre a afirmação de uma identidade que se construiu ao longo de séculos e a minha viagem ao encontro desse Outro, desse fantasma da historiografia, daquele que é o objeto que ela busca, que ela honra e que ela sepulta: o povo das insurreições e, no caso, da Revolução Maubere, o povo em armas e os homens que o conduziam. Foi o meu primeiro encontro com a realidade da espacialidade campesina que na Europa tinha tendido a desaparecer devido ao desenvolvimento industrial e urbano que varria as tradições e o passado e a que eu tomava o pulso entre os timorenses presentes nas Jornadas por Timor da Universidade do Porto, a cargo do Prof. Barbedo de Magalhães e que integrei desde o seu início, em 1989, a convite de S.Ex.<sup>a</sup> o reitor da Universidade do Porto, Prof. Dr. Alberto do Amaral.

Uma das dificuldades que achei para prosseguir com o projeto de escrita de temática timorense dizia respeito ao modo como nos relacionámos com os povos das colónias. Apesar de partilharmos um passado comum que se construiu ao longo de cerca de meio milénio, contudo, devido a crispações identitárias e a tensões sociais subjacentes e não tendo memorizado a sua história colonial, a sociedade portuguesa não tem do seu passado colonial a história das respetivas representações. O historiador Benjamin Stora, sobre a lacuna existente nas sociedades ocidentais no que se refere à sua história colonial, escreve na sua obra, *Transfert d'une Mémoire*: «A história imediata é a mais difícil de todas por estar simultaneamente ameaçada pelo desvio sob o agulhão da memória imediata, pelo abafamento sob o peso dos documentos jornalísticos, pela carência dos arquivos do Estado e por se achar tributária das urgências de uma atualidade escaldante.» Deste facto, no que à sociedade portuguesa diz respeito, decorre que há entre nós uma tendência para encontrar refúgio no território de uma identidade separada no tocante ao seu relacionamento com as populações autóctones. Essa tendência para se enraizarem no espaço insular de uma separação nota-se sobretudo nas comunidades portuguesas das colónias que foram afetadas pela descolonização.

Contudo, tem sido através da literatura, sobretudo do romance, que se tem tentado recoser os rasgões do passado nas memórias feridas pela colonização nos povos colonizados e pela descolonização nas comunidades portuguesas dessas colónias.

Pelo que acabo de vos expor podereis compreender que eu me propunha escrever sobre a realidade da colonização portuguesa em Timor em finais do século XIX e princípios do século XX e a realidade da insurreição armada como resposta ao golpe de estado da UDT de agosto de 1975, insurreição que se transformou numa revolução popular. Para o meu projeto, era-me necessário superar várias conflitualidades: a conflitualidade existente entre o romance e a história e a conflitualidade existente entre o Império Colonial Português e Timor enquanto colónia. Para superar a conflitualidade entre o romance e a história parti do estudo do drama histórico do século XIX que se alimentou de tudo o que a história calou, na medida em que a ação dos romances históricos deste período desliza nos interstícios e nos silêncios das crónicas. Ora em Portugal, tendo em conta as análises historiográficas, à exceção da revolução de 1383, ao longo da nossa história a presença das camadas populares nas transformações político-sociais decorria apenas da ação política e dos agentes sociais. Segundo as categorias da estética clássica herdadas de Aristóteles, a história, porque visa restituir o real, tem origem no verdadeiro enquanto o romance, porque visa produzir emoções, resulta do verosímil. Este era o modo do século XVII encarar o romance e a história. As invasões francesas e as lutas entre liberais e absolutistas são frequentemente o cenário onde se desenvolvem os romances históricos de língua portuguesa. Contudo, o que distingue as guerras do absolutismo das guerras revolucionárias é a relação que ambas estabelecem em relação à população. Há apontamentos sobre revoltas populares mas não sobre insurreições populares. A historiografia oficial raramente sai da esfera do poder. Nas primeiras dá-se a glorificação apologética da Idade Média com os seus heróis enquanto nos romances da época revolucionária há o apagamento do herói e dá-se especial relevo ao carácter dramático da ação e ao papel novo e importante do diálogo no romance. Já Alexandre Herculano (1810-1877) em «A Velhice», in *Panorama*, n.º 170 de 1/8/1840, saudava a nova conceção do romance histórico, escrevendo: «Quando o character dos indivíduos ou das nações é suficientemente conhecido, quando os monumentos e as tradições e as chronicas desenharam esse character com pincel firme, o noveleiro pode ser mais verídico do que o historiador; porque está mais habituado a recompor o coração do que é morto pelo coração do que vive, o génio do povo que passou pelo génio do povo que passa. Então de um dicto, ou de muitos dictos ele deduz um pensamento ou muitos pensamentos, não reduzidos à lembrança positiva, não traduzidos, até materialmente; de um facto ou de muitos factos deduz um affecto ou muitos affectos, que se não revelaram. Esta é a história íntima dos homens que

já não são: esta é a novela do passado. Quem sabe fazer isto chama-se Scott, Hugo, ou De Vigny, e vale mais, e conta mais verdades, que boa meia-dúzia de bons historiadores».

No que se refere à conflitualidade entre o romance e a história, nas tradições literárias portuguesas vigentes em finais do século XIX, os escritores mais eminentes viviam na Literatura e não no mundo, refletindo, de certo modo, o isolamento e o imobilismo do país. Hernâni Cidade (1887-1975) em *A Literatura Portuguesa e a Expansão Ultramarina* dá-nos conta de que no que se refere ao Ultramar a contribuição do romantismo foi pobre em novos interesses mentais e desinteressada do «heroísmo obscuro do colono». Hernâni Cidade assinala ainda que a escola realista não provocou novo interesse pela vida de Além-Mar. De facto, Eça de Queirós publicou *A Correspondência de Fradique Mendes* e *a Ilustre Casa de Ramires* em 1900, data em que se havia completado a ocupação militar e administrativa dos territórios ultramarinos, dando-se em seguida a sua colonização efetiva. Para a guerra e ocupação de África enviou o escritor o personagem Gonçalo Ramires que de lá volta, sem que nos seja dito como, regenerado. Em Língua Portuguesa, o “ser bruto esquecido desde o século XVI», de que nos fala Michel Foucault (1926-1984) no seu livro *As Palavras e as Coisas*, só se desprende de linguagens alheias a partir da independência literária do Brasil com o indianismo dos românticos. A fundação da literatura nacional brasileira tinha necessidade de criar o seu próprio imaginário de molde a dinamizar as tensões sociais e interétnicas. No Brasil, José de Alencar (1829-1877) fez na prosa o que Gonçalves Dias (1823-1864) tinha feito na poesia criando os romances indianistas, *O Guarani*, *Iracema* e *Ubirajara*. No romance *O Guarani* (1847), considerado como a epopeia da formação da nacionalidade, José de Alencar apresenta o consórcio do povo invasor, o europeu, com o indígena, usando palavras do tupi-guarani. Recordo que o etnólogo Marcel Mauss (1872-1950), um dos fundadores do *L'Humanité* em 1904 e autor do celebrado *Essai sur le don*, achou, já nessa época, que era altura de o romance dar a povos considerados inferiores e primitivos o rosto humano que lhes fora roubado. Captando o eco desta corrente dentro das ciências do homem, o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1922-1997) deu-nos os romances, *Maíra*, *O Mulo*, *Utopia Selvagem* e *Migo*.

Que fazer, pois não podia pedir à Literatura Portuguesa o auxílio de um modelo de uma obra desta natureza? Tive, pois, de sair do conforto das letras pátrias para uma viagem pelas obras sobre insurreições populares na Literatura europeia. No continente europeu, o romance histórico inspirou-se na Revolução Francesa de 1789. Desde a queda do império napoleónico que as armas tenderam a ser substituídas pelas canetas e assistiu-se ao despertar de um grande interesse pela história motivando não apenas escritores mas igualmente militares que se tornaram

escritores. Nessas obras, pela primeira vez na história e na literatura se figurou a experiência vivida das massas à escala europeia. Maurice Blanchot (1907-2003), escreve em *L'Entretien Infini* :«foi a Revolução Francesa que deu aos românticos alemães esta forma nova que constitui a exigência declarativa, o brado do manifesto, estabelecendo uma troca entre os movimentos políticos libertários e os movimentos literários . Não é pois aos oradores revolucionários que os românticos vão pedir lições de estilo, é à própria Revolução, a essa linguagem feita História...».

A recusa da absorção administrativa da cultura pela civilização que se tornou hegemónica à escala planetária, teve no Ocidente escritores e poetas de primeira grandeza. Em *Prélude à l'Utopie*, Pierre Barbéris (1926-2014) escreve que «o literário, antecipando sempre as mudanças, torna-se numa instância capital na problemática do tempo e do espaço e é porque projetam uma utopia que os géneros literários evoluem». Entre a História (como realidade ausente dos discursos havidos sobre ela) e a História (como discurso fundamentalmente didático e ideológico visando a construção de uma imagem da História) e a história que é obra da escritura de um real que não tem ainda direito à História mas dependente da História, os escritores interrogaram os acontecimentos desses tempos e os homens que os protagonizaram e cuja força, determinação, atividade e coragem moldaram o futuro da Europa. A consciência da fraternidade e simultaneamente a consciência de uma crise coletiva da humanidade no homem europeu, no seu destino, na sua possível decadência e do seu necessário renascimento, consciência que situa a sua própria filosofia na história enquanto responsável dessa decadência, e com a convicção que só ela pode mostrar-lhe a via da renovação, em França, a Vendeia vai ser objeto da obra de Honoré de Balzac (1799-1850), *Les Chouans* ou *La Bretagne* publicado em 1829, obra que merece a réplica de Victor Hugo (1802-1885) em *Quatrevingt-Treize*, obra publicada em 1874. *Quatrevingt-Treize* começa com a insurreição contrarrevolucionária da Vendeia e contempla as figuras históricas da Revolução Francesa como Marat, Danton e Robespierre. Prosper Mérimée (1803-1870), amigo de Stendhal, de Goethe e de Pushkin vai interessar-se pela revolta, em 1670, dos camponeses russos em *La Revolte de Stanka Razine*, estudo histórico publicado em 1861. Prosper Mérimée debruça-se ainda sobre a insurreição camponesa dos tempos feudais em *La Jacquerie*, obra publicada em 1828 e sobre o conflito entre huguenotes e católicos, conflito que levou ao massacre de S. Bartolomeu em *La Chronique du temps de Charles IX*, obra publicada em 1829.

Na Europa, no que se refere às colónias, entre os apoiantes da corrente liberal que defendia os direitos e as liberdades individuais da totalidade dos súbditos das colónias, apenas Denis Diderot (1713-1784) lançou a ideia da libertação e da independência das colónias. No que se refere aos povos colonizados, Alexandre

de Humboldt (1769-1859) representa uma fratura na visão do mundo então vigente. Entre 1799 e 1804, com o objetivo de conhecer o meio natural, realizou um périplo que o levou a Cuba, ao Perú e a Nova Espanha e a subir o rio Orenoco até à sua nascente andina. Nas suas observações e análises que abarcam a economia, a sociedade e a política da realidade colonial, Humboldt deplora a incompetência da administração espanhola assim como a ignorância dos missionários e dos colonos ali instalados há várias gerações. Humboldt foi amigo de Simon Bolívar e de Carlos de Montúfar, o libertador do Ecuador a quem prestou ajuda económica para os seus planos de independência. Humboldt estudou os modos de vida, os costumes e a história dos povos ameríndios, deu pela primeira vez notícia dos vestígios das civilizações pré-colombianas e destruiu as teses de que os Índios eram uma raça degenerada, bárbaros sem passado, «estranhos em relação ao homem». Devido às suas ideias libertárias e à sua crítica da escravidão nos engenhos de açúcar teve livros proibidos em Cuba e nos EUA. As lutas pela independência e os contactos amistosos com Bolívar e Montúfar despertou nos dois amigos de Humboldt, Goethe e Schiller o interesse pelas regras que orientam as decisões dos impérios na sua repressão das revoltas assim como a sorte dos líderes que ousassem enfrentar o poder imperial.

Na Alemanha, a Literatura não podia deixar de reproduzir o processo do desenvolvimento histórico, empenhando-se em abrir caminho à experiência da alteridade com Friedrich Hölderlin (1770-1843) na sua obra poética e na sua atividade revolucionária, e com Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) e Friedrich Schiller (1759-1805) que através das suas obras, tentaram captar o espírito das revoluções da sua época, a saber: o da Revolução Francesa, o da Revolução americana e o da Revolução copernicana de Kant. No poema lírico-épico *Hermann e Dorotea*, Goethe dá-nos o retrato da força devastadora da Revolução Francesa na sua fase imperial enquanto os dramas históricos *Wallenstein* e *D. Carlos* de Schiller são considerados estudos etiológicos das revoluções pois aprofundam os fenómenos sociais decorrentes do choque produzido por um mundo em devir num mundo em declínio. Quer Goethe quer Schiller tinham consciência de que nas obras que se propunham escrever iriam infringir os cânones literários passados e presentes. Em Carta a Schiller de 25 de Novembro de 1797, a propósito de *Wallenstein*, Goethe escreve: «Nós somos obrigados a esquecer o nosso século se queremos trabalhar segundo as nossas convicções».

Tendo por horizonte os seus estudos sobre a *História da Insurreição dos Países Baixos* (1788) e sobre os acontecimentos da Guerra dos Trinta Anos e consciente da mutação profunda sofrida no modo de sentir das populações, Friedrich von Schiller que com Goethe liderou o movimento literário romântico alemão, através da sua obra *Wallenstein* vai debruçar-se sobre a parte alemã da Guerra dos Trinta Anos.

A Guerra dos Trinta Anos começou na Boémia e estendeu-se a uma grande parte da Europa. Na Alemanha, o Tratado de Vestefália deu ao império germânico uma constituição muito complexa ao dividir o seu imenso corpo por uma grande quantidade de principados particulares assegurando aos pequenos soberanos a sua independência e o aumento dos seus direitos e assegurando aos protestantes o exercício do seu culto e a todos a liberdade de opinião. O Tratado de Vestefália teve ainda como objetivo garantir o equilíbrio de forças entre os diferentes estados-nação europeus. Foi através de um equilíbrio de poderes que regulava a interação entre estados que, segundo Michel Foucault, surge a ideia de Europa que não existe antes do século XVIII. A influência desta guerra que tornou inútil o passado, passou a ser objeto do trabalho não só dos historiadores mas sobretudo de escritores e poetas. Schiller encontra na História experiências reais e vividas a partir das quais se inspira para as suas obras abordando-as segundo diz, com mente filosófica e não como «mero académico a soldo». Para Schiller, o conceito de revolução é entendido como a instauração de uma nova ordem política que leve a humanidade de uma situação de opressão para a de liberdade. O seu pensamento segue a trajetória característica do ideário dos seus contemporâneos republicanos, pré-revolucionários e revolucionários que bebiam nas obras dos clássicos da romanidade. Mais tarde, aproximando-se do legado grego, reivindica a educação estética como fundamento de uma autêntica revolução. A educação estética, para Schiller, não é revolucionária por ser uma educação para a revolução. É revolucionária porque pretende romper com toda a relação de domínio.

Em França é George Sand (1804-1876) quem vai dispor-se a fazer a pesquisa histórica de um episódio da Guerra dos Hussitas para, segundo diz, conhecer a verdade dos sentimentos históricos. *Jean Ziska*, um episódio da Guerra dos Hussitas de George Sand foi escrito em 1843 e publicado em 1867. No prefácio a *Jean Ziska*, George Sand escreve: «As insurreições religiosas levaram às guerras sociais. As questões são desde então mais claramente colocadas não já sob a forma de proposições místicas mas sob a forma de artigos políticos. Foi a reforma de Lutero e a invenção da tipografia que neutralizaram as fogueiras.»

Também a figura do colonizado tem uma história. A introdução na Literatura da figura do colonizado tem na escritora de língua inglesa Aphra Behn (1640-1689), a iniciadora na Literatura da evolução da figura do africano colonizado. O romance de Aphra Behn, *Oroonoko*, conta a história de um príncipe apanhado nas costas de África por traficantes de escravos. Segundo a historiadora Michèle Duchet (1925-2001), Aphra Behn foi a iniciadora desta evolução, desbravando um terreno por assim dizer árido e intocado pelas Letras europeias. Escrito em 1688 na colónia holandesa do Suriname, foi publicado em Inglaterra mas tendo apenas alcançado o seu pleno êxito quase um século depois. A figura de Oroonoko

passou a ser o rosto heroico que entre a massa anónima dos escravos encarna, na sua aventura individual, uma atitude coletiva de revolta e uma ânsia de libertação.

Influenciado pelos fisiocratas, também Jean-François Saint-Lambert, cavaleiro e depois marquês (1716-1803) e um fundadores da Sociedade Amis des Noirs, relata no seu livro *Ziméo* a revolta de escravos chefiada pelo escravo John oriundo do Benin que reivindica o seu nome de origem: Ziméo. Com estas obras o escravo passou a ser considerado um homem explorado e oprimido, o que contribuiu para mudar, a par do marranismo, a perspectiva sob a qual se encarava o escravo.

Em França, o romance *Bug-Jargal* de Victor Hugo incide sobre a revolta dos escravos em São Domingos em 1791, revolta liderada pelo então escravo Toussaint Louverture (1743-1803) que se proclamou presidente da República Independente do Haiti, país “em que a negritude se pôs de pé pela primeira vez”, na feliz expressão de Aimé Césaire (1913-2008). A França, descontente com a proclamação da independência, enviou forças militares sob o comando do general Leclerc que o venceu e capturou. A mesma revolta inspirou o escritor alemão, Henrich von Kleist (1777-1811) a escrever a novela *Os Noivos de São Domingos*.

Devido à rebelião dos povos oprimidos, o interesse pelo popular que se inicia a partir de 1945 é concomitante com a emergência política dos movimentos de reivindicação nacional que se afirmavam já com força em Marrocos, Madagáscar, na Indonésia, no Vietname e na Índia. Sob o impacto do encontro entre Aimé Césaire (1913-2008) e André Breton (1836-1966), é divulgado o poema de Aimé Césaire que funda poeticamente o movimento que a si mesmo se intitulou negritude, *Diário de um Retorno ao País Natal*, obra publicada em Paris em 1939 nas páginas da revista *Volontés*. Foi a passagem do universo transcendental do «mesmo» imposto pelo Ocidente, para o universo multifacetado do «diverso». Foi constatada a necessidade de inserção num quadro mais global dos movimentos de emancipação, tanto na América, como nas Antilhas e em África. Foi nesse espaço que Mário Coelho Pinto de Andrade (1928-1990) gizou com o seu amigo Francisco José Tenreiro (1921-1963) o «Caderno de Poesia Negra de Expressão Portuguesa», primeiro marco do movimento da negritude nos espaços lusos. Integraram o Centro de Estudos Africanos nascido desse movimento Noémia de Sousa, Amílcar Cabral, Alda do Espírito Santo, Lúcio Lara e Agostinho Neto. Alioune Diop (1910-1980) da revista *Présence Africaine* põe então Mário Pinto de Andrade em contacto com homens de letras como Léopold Sédar Senghor (1906-2001) e Aimé Césaire, com políticos e estudantes da África Negra, das Caraíbas e intelectuais de expressão inglesa, como Basil Davidson (1914-2010). Com sede em Rabat, Mário Pinto de Andrade fundou com Aquino de Bragança (1924-1986), natural de Goa e com Marcelino dos Santos (1929-2020) de Moçambique, a Conferência das Organizações das Colónias Portuguesas. Uma das primeiras viagens que Nicolau dos Reis

Lobato (1946-1978) efetuou foi a Moçambique a convite de Samora Machel (1933-1986) para as cerimónias da independência, viagem em que foi acompanhado de Francisco Xavier do Amaral (1937-2012), Roque Rodrigues e Mari Alkatiri.

Como as obras criadas no contexto de uma tragédia, estão sempre à beira de se tornarem numa espécie de utopia naufragada, o meu projeto surgia aos olhos de todos como condenado ao fracasso. Se a causa do Povo de Timor-Leste se afundasse, os meus livros perdiam o sentido e esfumar-se-iam no horizonte do Tempo. Se o povo de Timor-Leste perdesse o seu lugar no mundo como nação, estaria condenado à dispersão, acabando por desaparecer, como aconteceu à maioria dos povos do Pacífico. A sua coragem, determinação e capacidade de sofrimento foram por assim dizer a fonte da minha inspiração e resiliência nesses duros tempos de horror e de esperança.

«A palavra história, diz Octavio Paz (1914-1998), designa antes de mais um processo e quem diz processo diz investigação. O processo é uma investigação porque é movimento e todo o movimento é um ir para.» Investigar é, pois, um ir para o inventário das ideias recebidas, buscar a verdade na floresta dos dogmas, das religiões, das ideias. É um ter de juntar os pedaços de uma história dispersa, isto é, os pedaços das inúmeras insurreições que constituíram o plano de fundo das conquistas ultramarinas. A Resistência Timorense não começou em 1975 com a invasão indonésia mas, no que à expansão portuguesa no Oriente diz respeito, essa resistência teve início cerca de cinquenta anos depois da chegada dos primeiros portugueses a Larantuca. A administração militar portuguesa só muito tardiamente, em 1912, conseguiu pacificar uma população mestiçada cuja elite quis, ao longo de séculos, tomar as rédeas do comércio do tabaco, do café e do sândalo e que se habituara a governar um território em que os centros de decisão se achavam, a maior parte das vezes, muito distantes: em Goa, Macau, Brasil ou Lisboa.

Na impossibilidade de viajar para Timor, comecei a ler tudo o que a seu respeito havia nas nossas bibliotecas e arquivos. Os livros que li foram escritos por padres, funcionários administrativos e por militares que registaram essas guerras porque nelas participaram combatendo ou apenas porque como militares ou governadores as organizaram ou presenciaram. Posso afirmar que li quase tudo o que nos nossos arquivos se guarda sobre a presença portuguesa em Timor-Leste, no que se refere ao período que vai de 1875 a 1910, desde a Revista Militar à Revista do Exército e da Armada, aos Boletins Militares presentes na Sociedade de Geografia, aos Annaes da Sociedade de Geografia, aos Annaes do Conselho Ultramarino, ao Arquivo da Marinha, ao Arquivo Histórico Ultramarino, enfim, as obras do coronel José Martinho, de Gonçalo Pimenta de Castro, de Armando Pinto Correia, de Hélio Felgas, de António Metelo, de Frazão de Vasconcelos, de Luna de Oliveira, de Teófilo Duarte, de Jaime do Inso, presentes na Biblioteca Nacional, os Annaes das Mis-

sões e os jornais que seguiam com atenção o que então se desenrolava nessa possessão portuguesa, como o *Século*, o *Diário de Notícias* e o *Diário Popular*.

À medida que eu ia avançando pelos fios que me iam conduzindo no labirinto das narrativas oficiosas, deparava com grandes omissões no que se referia ao outro lado, ao lado rebelde, ao lado timorense. Para refazer a história entrevista nas entrelinhas, pesquisei também nos boletins e nos jornais publicados pelo Exército ou pela Marinha. E, aqui e ali surgia o rosto dessas figuras destinadas a ficarem soterradas no pó dos séculos. Muita documentação arquivada estava em mau estado de conservação, cheia de humidades ou desfazendo-se e havia aqui e ali preciosas folhas arrancadas à verdade histórica. Assim nasceram como «pessoas» de romance no livro *A Batalha das Lágrimas*, entre outras, o governador Celestino da Silva, o alferes Francisco Duarte e a rainha de Cová, D. Margarida Ribeiro Pires, líder da revolta dos povos do oeste que se opunham à perda das terras ancestrais numa fase em que a administração portuguesa completava a ocupação administrativa e militar do território. No que toca às populações melanésias como às polinésias, segundo a análise de Marcel Mauss, as lutas travadas contra a administração colonial deveram-se à despossessão fundiária que se seguiu à chegada dos Europeus, o que constituiu um fenómeno essencial pois o surgimento da propriedade fundiária acarretou uma redistribuição da propriedade lá onde ela era desconhecida. Neste contexto, já em 1731, a Casa Real de We-Hali que era um bastião do hinduísmo na Ilha de Timor, empreendeu a conquista da ilha a partir de Suai, enfrentando ao mesmo tempo o poderio português e holandês.

Quando pela primeira vez a encontrei, D. Margarida era uma mulher que não tinha nome. Era a mulher com uma espingarda constante do Relatório do governador Celestino da Silva sobre as Operações de Guerra no Distrito Autónomo de Timor no ano de 1896. Esta omissão obrigou-me a seguir-lhe o rasto durante anos até que na Sociedade de Geografia lhe achei o nome num boletim militar que se achava solto entre papéis avulsos. D. Margarida Ribeiro Pires atravessou mais de cem anos de silêncio até que eu a desenterrei do pó do olvido. Havia ainda os goeses e chineses presentes há séculos em Timor, com uma cultura distinta da europeia, mas habituados a uma longa e duradoura coexistência com os portugueses.

No que se refere aos chineses cujos personagens afloram nestes romances históricos, na nossa cultura há uma oposição entre o oral e o escrito, enquanto nas culturas orientais essa oposição não existe. Na cultura chinesa, a oposição que existe não é entre o oral e o escrito mas entre o gesto e o discurso. No Oriente e na China, a história e o romance mantêm relações infinitamente mais pacíficas. De um ponto de vista puramente diacrónico, os grandes ciclos romanescos em episódios tais como os dos Três Reinos, saíram de crónicas históricas transmitidas por contistas. Numa sociedade muito apegada à memória do seu passado, mas onde

o estilo literário em *wenyan* (*língua clássica*), tornava as obras inacessíveis à maioria da população, a recordação dos altos feitos dos heróis foi assegurada por contistas especializados na narração dos acontecimentos mais notáveis e mais dramáticos da história da China, de tal modo que os personagens dos romances são a maior parte das vezes os mesmos que os da História. O romance vai buscar a sua matéria não nos interstícios da crónica mas na própria crónica.

Lembremos a Questão dos Ritos Chineses, essa controvérsia que se travou nos séculos XVII e XVIII, isto é, de 1631 a 1743, quando se iniciava a evangelização da China. Historicamente, Timor Português manteve ao longo dos séculos estreitas relações com Goa e Macau. A vida em Macau em finais do século XIX surge nas páginas do meu livro *A Batalha das Lágrimas*. Apesar de em finais do século XIX Celestino da Silva ter tornado Timor independente de Macau, a influência da cultura chinesa manteve-se sempre em Timor devido não apenas a emigrantes chineses mas também a estudantes timorenses e a religiosos que tendo completado os seus estudos no Seminário de São José, em Macau, foram depois colocados em Timor. Estes missionários levaram para Timor Português o legado do napolitano Matteo Ricci (1552-1610) que tendo chegado a Macau em 1582 para a evangelização da China, ali estudou a língua chinesa. Deve-se a este jesuíta um método prático para o bom sucesso da missão assente nos seguintes princípios: uma política de adaptação à cultura chinesa; a propagação da Fé através das elites; a propagação da Fé através do ensino; a abertura aos valores chineses e a tolerância em relação aos seus ritos. Nos anos 60 do século passado, no Seminário de Dare lecionavam jesuítas de tendências liberais como o Padre André Días Rabago e José Rodriguez que contribuíram para o aprofundamento das bases teóricas do pensamento nacionalista em Timor. Entre os que frequentaram o Seminário de Dare encontram-se figuras de renome como Nicolau Lobato, Rogério Lobato, Francisco Xavier do Amaral, Domingos Oliveira, Francisco Borja da Costa, Manuel Carrascalão e José Alexandre Gusmão. De Macau chegava igualmente uma cultura laica e liberal, oriunda da sua intensa e secular vida cívica. Em Macau, o poder residia no Senado. Desta pequena república mercantil, já em 1647 o governador D. João Pereira a ela se referia dizendo:«[...] que se acha este Povo tão livre, que os que nele temos o cargo governar, não nos é possível mais que governar pelos ditames de seu querer».

Depois da pacificação do território como lhe chamou o governador Celestino da Silva, entre as fontes portuguesas não se verifica já a dispersão dos documentos que estão na base do primeiro volume, *A Batalha das Lágrimas*. Nos acontecimentos havidos no século XX, em vésperas da 1.ª Guerra Mundial, à exceção de D. Boaventura de Manufhai, não foi registado nome algum de timorense. Ora esta concentração resulta da racionalidade imposta pela mudança de estatuto da colónia e simultaneamente pela perda de estatuto dos reis e rainhas timorenses que

deixaram de ser coronéis das forças militares portuguesas. Uma vez pacificada a colónia, o protagonismo passou a ser de gente obscura que acedeu à História por infração, isto é, as suas vidas cruzaram-se com o Poder, passando a fazer parte dessa pluralidade de vozes que se perdem no tempo, os infames, como os descreveu Michel Foucault em *La Vie des Hommes Infâmes* : «Vidas breves, achadas a esmo em livros e documentos». Às narrativas do segundo volume de *A Pedra e a Folha* intitulado *Crónicas Timorenses*, chamei-lhes crónicas e não contos pela utilização de uma grande diversidade de fontes escritas e orais e pela liberdade de invenção no tocante aos personagens mas não aos factos que se erguem sobre fundo histórico. Na medida em que a escrita muda a natureza da narrativa oral, chamei-lhe crónicas pois uma vez passado para a forma escrita, o texto corta as amarras que o ligavam à oralidade.

Se o genocídio é o sonho dos poderes modernos é porque o poder se situa e exerce ao nível da vida, da espécie e da raça. A guerra levada a cabo durante os 24 anos de ocupação indonésia do território da República Democrática de Timor-Leste, foi uma guerra total em que o combate se tornou um assunto de massas com o sistemático recurso ao massacre das populações desarmadas e ao recrutamento forçado de timorenses e de crianças para operações especiais destinadas ao assassinato dos líderes políticos e de quadros da Resistência. Os crimes cometidos em Timor-Leste antes da concretização da ocupação pela invasão de Díli, como aconteceu em Balibó e ao longo dos 24 anos de ocupação, não foram tidos em conta, só em 1999, a barbárie, colocada pela comunicação social à vista de todos é que chamou a atenção para os crimes internacionais cometidos em Timor-Leste. Para a história política desse período escrevi o terceiro volume de *A Pedra e a Folha* intitulado *OS TIMORENSES (1973-1980)*. Este livro foi escrito a partir de pesquisas feitas na documentação escrita e oral existente nos Arquivos da Fundação Mário Soares, CIDAC, CHART (Clearing House for Archival Records on Timor) e na documentação sobre o processo de descolonização constante do acervo do Coronel Silvério Henrique da Costa Jónatas. Conteí igualmente com a obra poética de autores timorenses presentes na coletânea *Enterrem o meu coração no Ramelau* e na produzida em Portugal por Grupos Culturais Timorenses. Tive o privilégio de contar com o douto conselho do Prof. Fernando Sylvan e com o testemunho de Fátima Guterres. Adelino Gomes e Crispim Costa confiaram-me as suas notas sem se preocuparem se eu as viria a usar contra ou a favor do seu ponto de vista sobre os acontecimentos. Devido ao extenso material resultante das minhas pesquisas e pelos testemunhos que recolhi nas minhas estadias em Timor-Leste já depois da independência, encetei a escrita de um quarto volume que abarca o período de 1980 a 2002, já concluído mas ainda inédito. Para obter no terreno os dados necessários à pesquisa histórica e à vivência dos seus prota-

gonistas, estive em Timor-Leste graças ao apoio do Montepio Geral, da Fundação Oriente e do comendador Rui Nabeiro, empresário dos cafés Delta.

Depois das pesquisas cheguei ao período activo e vivo da criação romanesca e pelo exemplo dos escritores acima mencionados não me preocupei com quaisquer cânones literários. Deixei que a matéria ditasse a sua forma. A par dos personagens reais criei a dimensão popular desta luta através de personagens ficcionais. As pessoas comuns aparecem na mesma dimensão das figuras históricas. Foi com extrema dificuldade que tentei aproximar-me da vida cotidiana desta geração de heróis durante estes cinco prodigiosos anos. Como empregariam o seu quotidiano, que sentiriam quando bruscamente acordados no meio do mato pela fuzilaria das armas automáticas, sós, a meio da noite, de que sonhos teriam acordado ou de que pesadelos, que sentimentos os agitaram quando, presos, sentiram sobre si o olhar frio de antigos camaradas, quando foram objeto de condenação e de traições? Ah! se as ondas do mar, se os precipícios e as florestas pudessem falar e contar o que enterraram de iniquidades! Só o temerário voo dos poetas pode planar sobre os muros da realidade histórica quando esta carece de testemunhos escritos e dispõe apenas de alguns testemunhos orais. Dando-me conta de que as vidas destes homens e mulheres valorosos se apagaram diante dos seus feitos, que a vida pessoal de cada um deles escapou-se-lhes pelos interstícios da sua vida pública, tentei recuperar as suas memórias através das cicatrizes e das feridas ainda sangrando dos sobreviventes. Ao tocar nas cicatrizes e nas feridas dos sobreviventes tornei-me um deles, um familiar seu e senti o coração do mundo batendo no tambor das suas memórias.

A obra de arte depende de um trabalho incessante e progride por impulsos imprevisíveis que nos transportam de personagem em personagem, de cena em cena, de capítulo em capítulo. Perguntar-me-eis de que é feito o tempo em que se cria? Pois esse tempo fugitivo é feito de matéria incandescente, tempo em que ganhamos perdendo pois que é rutura com a continuidade do tempo social que determina a engenharia do nosso viver comum cotidiano. Rutura dolorosa em busca da flor outrora rubra que emerge do silêncio entre as ruínas da verdade histórica e a verdade dos homens que a viveram.

Sabendo que o conteúdo histórico de uma época se desagrega e perde, face à memória do futuro tentei nestes livros fixar o legado imaterial do império português do Oriente e simultaneamente a epifania do povo timorense na sua heroica conquista da independência. Se me substituí aos timorenses na escrita da sua história colonial e da história da sua luta de libertação, não foi para falar em seu nome, mas na tentativa de preservar para a posteridade a saga dessa geração de líderes e na esperança de que chegaria enfim, com a independência, a hora da palavra dos seus poetas, escritores e historiadores.

### **III. Entrevista a Luís Cardoso**

por Teresa Sousa de Almeida

Rui Feijó sublinhou, no início desta conversa, que Luís Cardoso nasceu em Timor, escreve sobre Timor e vive fora de Timor e, por isso, quando se procurou encontrar alguém que fizesse uma contribuição especial para o Colóquio «Timor-Leste: A Ilha e o Mundo», a organização pensou imediatamente no nome do escritor: Luís Cardoso escreve como timorense, mas também como alguém que não vive no seu país natal.

Acrescentaria que, na sua obra, se fala também de muitas travessias, de quem chega e de quem parte, porque uma ilha nunca é um lugar estático, mas um espaço em constante movimento. Nem todos os que chegaram foram bem-vindos: alguns vieram fugidos, ou em busca de aventuras, mas outros invadiram o país para colonizar e para matar.

Na transcrição desta conversa, optou-se por manter o tom coloquial, porque, como irá ser sublinhado, o escritor Luís Cardoso pretende trazer para o português a oralidade do tétum.

#### **Retomando as palavras de Rui Feijó, gostaria de perguntar quem é o escritor Luís Cardoso?**

Muito bom dia a quem ainda não cumprimentei. Vai um grande abraço. Vejo o meu amigo Carlos Semedo, presidente da Associação France – Timor-Leste, que sempre me hospeda em Paris, no seu barco, e também o Hugo a quem ainda não cumprimentei. É, de facto, uma honra estar aqui, eu que normalmente sempre me furto a ser convidado. Vivemos em países onde se furta muito bem e onde também existe a arte de uma pessoa se furtar a muitas coisas. Cabe-me falar de Timor-Leste e de literatura, mas há sempre um sentido de responsabilidade que coloco sobre o escritor, mas sou uma pessoa diferente: sou o Takas, como todos os amigos me conhecem, que foi fazendo a sua vida e o seu trajecto dentro e fora e Timor. Acho

que consegui ser melhor pessoa como Takas. Agora que envergo a pele do escritor, continuo a ser o Takas que transporta aos ombros um escritor, chamado Luís Cardoso, e que gostaria de ser julgado apenas pelos seus livros. Como cidadão Luís Cardoso, sou um cidadão participante: o cidadão Takas todos os dias acorda, levanta-se e escreve uma página sobre Timor. Não fugi, embora esteja ausente de Timor, porque agora tenho outra responsabilidade: sou pai, em Lisboa, tal como já tive a responsabilidade de ser militante da Resistência. Quero dar uma boa educação à minha filha, para que ela cresça com outras condições que não tive. Quero ser, acima de tudo, um bom pai e, se for possível, um bom escritor.

**Joana Ruas falou muito bem do papel da literatura para criar uma memória. Luís Cardoso manifestou o desejo de fazer uma homenagem a Fernando Sylvan, mas gostaria também de saber quais foram outros escritores que o marcaram.**

A literatura timorense é um vazio enorme. Comecei a ler, em Timor, vários livros de outras partes do mundo: *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon<sup>1</sup>, *Dinossauro Exelentíssimo*, de José Cardoso Pires<sup>2</sup>, uma obra excelente, *A mãe*, de Máximo Gorki<sup>3</sup>, que me marcou imenso. Foram esses três livros que li em Timor, num tempo em que não se podiam ler. Foi um militar português, de Coimbra, que levou essas obras, emprestou-as ao meu irmão, que mas passou a mim.

Falando de literatura timorense, diria que precisamos de ter referências, como acontece com os portugueses que já tiveram grandes escritores como Camões, Almeida Garrett e muitos outros. Entre os escritores timorenses, para mim, a grande referência é Fernando Sylvan que foi como um pai, durante o tempo em que estive como representante da Resistência. Tem magníficos poemas. Cito dois versos: «Pedem-me um minuto de silêncio pelos mortos mauberes/Respondo que nem por um minuto me calarei.»<sup>4</sup> Esta simples frase é uma vida inteira. Outro grande poeta e meu parente é Borja da Costa, que tenta fazer algo que eu também estou a fazer neste momento: trazer a oralidade da língua tétum para a língua portuguesa. Quando Borja da Costa escreve «Calai/Montes/Vales e fontes/Regatos e ribeiros/Pedras dos caminhos/E ervas do chão/Calai»<sup>5</sup>, está a transportar para a língua portuguesa a canção timorense.

1. Frantz Fanon *Pele negra, máscaras brancas*. Porto: A. Ferreira, s.d.

2. José Cardoso Pires, *Dinossauro excelentíssimo*. Lisboa: Arcádia, 1972.

3. Máximo Gorki, *A mãe*, Lisboa: Amigos do Livro, s.d.

4. Fernando Sylvan, *A voz fagueira de de Oan Timor*. Lisboa: Colibri, 1993, p. 132.

5. Borja da Costa e Luís Costa (ed.), *Seleção de poemas/klibur dadolin*. Lisboa, Porto: Lidel, 2009.

**O Luís falou de um tema muito importantes: a infância. Quando era professora de Literaturas Francófonas lia sempre, nas minhas aulas, a passagem de *Crónica de uma travessia*, em que se fala da violência que é, para uma criança, ser obrigada a aprender português, quando a sua língua materna é outra. Vou ler apenas umas frases: «As palavras na cartilha, ro-ro-l-a-la e dizia *lakateu* em tétum porque era o *lakateu* que lá estava configurado. Era o *lakateu* que eu guardava na minha cabeça e no meu bolso, apanhado em perseguições dolorosas na altura das chuvadas, e que de asas molhadas e cansadas desistia facilmente.»<sup>6</sup> Queria que falasse da sua relação com a língua portuguesa e simultaneamente da vontade de trazer o português de Timor a todos os povos que falam esta língua.**

Em minha casa falávamos várias línguas. O meu pai falava mambae, era da terra de Manufahi e orgulhava-se de pertencer à família de D. Boaventura de Sottomayor. A minha mãe falava laklei, em Fahinihan, onde, durante a ocupação indonésia, como muito bem relata Fátima Guterres, no seu livro, *Timor. Paraíso Violentado*<sup>7</sup>, era o centro da Fretilin, em casa da minha tia. Lá se reunia Nicolau Lobato e todo o comité central. A minha família tem orgulho na sua própria história. Falava-se muito da revolta de Manufahi, às escondidas – não era essa a história oficial –, porque, como disse muito bem Joana Ruas, era outra a história dos povos que não tinham voz. A minha aprendizagem da língua portuguesa foi feita na escola e tive a sorte de estar, nesse tempo, na ilha de Ataúro, onde o meu pai era enfermeiro. Tive muito bons professores: o mestre João foi um mestre fabuloso que nos incentivou a escrever. Uma das descobertas foi a experiência de escrever não em tétum, mas em português. Na minha infância, fazia sempre duas redacções: uma para mim e outra para o Vasco, o filho do Sr. Mário Lopes, e o Vasco pagava-me em pão com manteiga. Foi a primeira vez que ganhei dinheiro para o pão. O pão com manteiga incentivou-me a fazer as melhores redacções para ele, porque não podiam ser as mesmas do que as minhas. Foi uma aprendizagem fabulosa. Costumo dizer que o meu primeiro investidor foi o Vasco. A aprendizagem da língua portuguesa foi feita através dos colégios dos missionários: estive em Soibada, estive em Fuiloro, depois no Seminário de Nossa Senhora de Fátima, onde os missionários jesuítas me deram uma educação fabulosa.

Costumo contar sempre que a língua portuguesa é como o processo da perolização. Quando se forma a pérola, há um objecto estranho que entra dentro do

---

6. Luís Cardoso, *Crónica de um travessia. A época do Ai-Dik-Funan*. Lisboa, Dom Quixote, 1997, p.33.

7. Fátima Guterres, *Timor – paraíso violentado*. Lisboa: Lidel, 2014.

bivalve e ele podia fazer todos os possíveis para o rechaçar. O que acontece é que o bivalve é muito mais esperto. Em vez de expulsar a areia, transforma a areia numa pedra preciosa. É isso que nós fazemos com a língua portuguesa. Em vez de tentarmos mandar a língua portuguesa fora, como o bivalve podia fazer, transformamos esse objecto numa pérola. É isso que eu tento fazer com a língua portuguesa, porque, para mim, não é um dado adquirido: é uma construção contínua. Uma palavra que hoje tem um peso, amanhã terá outro, consoante a minha vivência desta palavra. Ao contrário dos que têm a língua portuguesa como língua materna, eu tenho de ganhar cada palavra todos os dias, como se estivesse a ganhar o pão. Cada palavra, para mim, é sempre uma conquista e nunca um dado adquirido. Essa palavra vive dentro de mim e, depois, tem de passar para o texto. É um exercício tremendo. Nós, os timorenses, podemos e conseguimos fazer isto todos os dias, mas não nos cai do céu. O José Eduardo Agualusa dizia uma coisa fantástica: à noite tinha feito uma frase fabulosa. No dia seguinte, quando ia ler a frase, dizia: isto não vale nada. É esta capacidade de fazer um trabalho intenso, intenso, intenso, porque fazemos cinco ou seis versões de um romance e depois, muitas vezes, apresentamos um texto e dizemos que a versão escolhida não era a melhor. A língua portuguesa, para mim, é um ganho e uma pérola: faço por merecê-la.

**Nas obras de Luís Cardoso fala-se muito de travessias. Parte-se de um lugar para o outro, mas fica sempre a presença do espaço que se deixou.**

Há uma parte de mim que nunca saiu de Timor; há uma parte de mim, que sempre ficou lá. Fisicamente vivo em Lisboa, faço a minha vida, mas a minha cabeça, a outra parte de Luís Cardoso teve um trajecto diferente: sempre vivi os dramas das pessoas que lá estavam. O meu colega da escola em Timor chamava-se Pedro Nunes: foi um dos líderes da Frente Clandestina e ficou com o nome de Sabalai. Nunca mais falámos. No tempo da Resistência, aqui em Lisboa, alguém me disse: na segunda-feira, vamos falar com o Sabalai. Acontece que o Sabalai foi preso e morto. Nunca mais apareceu. Tinha andado comigo no colégio de Fuiloro, onde também estava Beremarelalaca. Quando Xanana Gusmão começou a reunir a Resistência, uma das pessoas importantes, que tinha a função de o proteger, era o Comandante Beremarelalaca. Foi um dos meus grandes amigos. Sempre vivi com eles, em Timor: também estava no mato. Xanana Gusmão fala do Luís Monteiro que foi morto numa cilada dos indonésios. Eu conheci-o: era de Los Palos e era meu colega no seminário. Era mais velho, toda a gente gostava dele, porque era um intelectual e uma referência para os mais novos. Essas pessoas foram desaparecendo: sou viúvo dos meus amigos. Hoje, faço um coisa diferente: como cidadão timorense, continuo a interferir nas questões de Timor, onde sou conhecido,

mesmo pelos mais novos, como o Takas, porque é ele que faz parte do imaginário timorense. Como Luís Cardoso, gostava de ser apenas julgado pela literatura. O escritor abre-me as portas e, se não fosse ele, não estaria hoje convosco. Perguntem aos meus amigos – vejo aqui o José Estêvão – se o Takas não é muito melhor pessoa do que o Luís Cardoso que é quem vai ficar para a história, quando todos desaparecerem.

**Em França, a tradução de *Crónica de uma Travessia*, intitulada *Une île au loin*<sup>8</sup> (*Uma ilha ao longe*) foi indicada como um livro obrigatório a ler para um concurso nacional de professores. Foi uma prova de que a obra de Luís Cardoso pertence à literatura mundial.**

Nesse ano, fui várias vezes a Paris, fiquei no barco do Carlos Semedo, e fiz um périplo pelas universidades, porque o livro tinha sido escolhido. Podiam ter selecionado Camões, Lobo Antunes, Saramago, alguém de Angola ou do Brasil. Foi uma coisa fantástica. A literatura é uma paixão e gostaria que fosse uma referência para os meus conterrâneos, que estão agora em Timor a tentar iniciar uma obra literária, independentemente da língua em que escrevem: uns em bahasa, outros em tétum e outros ainda em inglês. Pensamos que a literatura é fácil, mas exige um trabalho tremendo, de tal forma que costumo escrever um romance de quatro em quatro anos.

**Gostava de chamar a atenção para um outro aspecto, que tem a ver com o olhar. Luís Cardoso representa Paris, que tem a ver com a Vitória de Samotrácia, Santiago de Compostela e Lisboa, que é uma cidade que não pode ser pensada sem o rio e sem a Margem Sul. Quando se chega de uma ilha, traz-se uma nova visão.**

Quando vivia em Timor, Lisboa era a capital da metrópole e nós imaginávamos que era completamente diferente, por aquilo que nos tinha sido transmitido através da educação. Quando cá vivemos, vemos que não é bem assim. Adaptei-me bem: não sendo um cidadão de origem portuguesa, faço o possível para viver a vida de um português, com todos os direitos e com todo o respeito que tenho pela cultura. Gostaria que os portugueses que estivessem em Timor também respeitassem o modo de vida das pessoas. Não é a questão de em Roma ser romano: eu sou um cidadão do país onde vivo, pago aqui os meus impostos e, como tal, voto e perco sempre as eleições, tanto na Câmara de Oeiras, como no país.

Tenho seguido o trabalho da Teresa sobre o feminismo e há um outro aspecto que quero destacar: é o olhar feminino que tenho em todos os meus romances.

---

8. Luís Cardoso, *Une île au loin*, trad. de Jacques Parsi. Paris: Métailié, 2000.

Visto uma pele de mulher para escrever sobre Timor e também sobre Portugal. Em Timor, vivemos sempre rodeados de mulheres: os homens fazem festas, luta de galos, mas a retaguarda é feminina. É aí que se tece tudo: os casamentos, o que se vai fazer com a horta, o que se vai plantar. Assim, tento ter sempre um olhar feminino sobre as coisas. É, para mim, um exercício tremendo, porque nunca fui mulher. Uma vez, Maria Teresa Horta disse-me uma coisa fantástica: «Oh Luís, tu és muito feminista quando queres, mas depois desistes das mulheres no meio do romance.» Em certos livros, isso aconteceu. A Maria Velho da Costa disse-me o mesmo, porque o meu livro *Olhos de Coruja, Olhos de Gato Bravo*<sup>9</sup> esteve quase a ganhar um prémio literário e ela fazia parte do júri. Também me disse: «Oh, Luís, a meio do livro desististe de ser mulher e estavas a andar tão bem!» É difícil manter esse olhar e esse ritmo. À medida que vou escrevendo, vou acertando cada vez mais e o próximo livro – *O Plantador de Abóboras*<sup>10</sup> – tem precisamente um olhar feminino.

Quando fui a Timor, uma das primeiras pessoas que encontrei foi o Vicente Aparício Guterres, que foi presidente do Parlamento. Leu os meus livros e disse-me: Oh, Luís, nos teus livros, está sempre uma mulher. E eu perguntei: Quem é essa mulher? E ele respondeu: É a Rosa. Eu não tinha essa intenção, mas há alturas na vida em que as pessoas são influenciadas por certos acontecimentos e, de facto, a Rosa marcou-me imenso por ser o primeiro amor, que é sempre o grande amor.

Vou continuar a escrever com essa voz feminina. *O Plantador de Abóboras* é o sétimo livro sobre Timor e vou encerrar este ciclo. O escritor tem de partir para outras aventuras. O livro anterior esteve quase a ganhar um prémio da APE, por um voto – um dos prémios maiores da literatura portuguesa –, mas a Porto Editora não quis publicar este, porque o último vendeu-se pouco. Por favor, peço aos amigos que comprem *O Plantador de Abóboras*. Não peço a Timor, porque o país esteve sempre de costas voltadas para mim. Não falo dos cidadãos timorenses, mas da elite. Até agora, o único apoio que recebi de um timorense, relativamente à literatura, foi o do Vasco, que me pagava em pão com manteiga. Faço o meu trajecto, por mim próprio, e espero que este novo livro tenha mais sucesso e ganhe um prémio de reconhecimento, porque é o que todo o autor quer. Ter a possibilidade de ganhar um prémio literário, da Associação Portuguesa de Escritores, entre os grandes escritores portugueses, é obra.

---

9. Luís Cardoso, *Olhos de coruja: olhos de gato bravo*. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

10. Luís Cardoso, *O Plantador de abóboras (Sonata para uma neblina)*. Ilustrações de Ana Jacinto Nunes. Lisboa: Abysmo, 2020.

**Rui Feijó: Espero que esse prémio chegue depressa, porque é muito merecido. Peço à Teresa que faça a última pergunta, porque, apesar de estarmos entretidos com esta magnífica sessão, temos horários a cumprir.**

**Teresa Almeida: Gostava de focar um outro aspecto que tem a ver com as travessias em Timor, que são travessias entre línguas e espaços, envolvendo muitas vezes o mar. Gostei muito do último livro de Luís Cardoso, porque fala da ilha da ilha, Ataúro.**

No meu tempo, as travessias eram mais difíceis. As pessoas para saírem de uma terra para a outra tinham de levar uma autorização, porque, caso fossem apanhados sem ela, seriam presos ou mandados de volta. Tive sorte, porque o meu pai era enfermeiro e tinha a possibilidade de viajar por toda a ilha. O meu pai tinha mesmo de saber várias línguas para saber as doenças de que sofriam as pessoas e eu fui aprendendo com ele. Sei falar fataluco, as línguas de Ataúro, mambae, um pouco de laklei. Os timorenses, hoje, viajam mais. Basta meterem-se nos carros, há casamentos entre alguém de Los Palos e de Bobonaro. Antigamente, demorava-se um dia inteiro. Embora cada um seja de uma terra diferente, há o sentimento e o orgulho de pertencer a Timor.

**Tive muita pena que *Para onde vão os gatos quando morrem*<sup>11</sup> não tivesse tido o sucesso que merecia, porque é um dos meus livros preferidos, o que tem a ver com a quase ausência de crítica literária e com o funcionamento das livrarias, que escolhem destacar outros livros. Desejo as maiores felicidades para *O Plantador de Abóboras*. Agradeço muito ao Luís, ao Rui e à organização o convite que me fizeram. Foi uma grande honra para mim estar aqui.**

Queria agradecer à Teresa por este acompanhamento, é sempre uma alegria, ao Rui, pelo convite, hesitei muito, mas cá estou a cumprir a minha promessa, ao Lúcio, à organização, aos amigos que estão aí, conheço os seus rostos e é uma alegria vê-los. Agradeço a vossa paciência.

**Rui Feijó: agradeço ao Luís e à Teresa esta magnífica sessão. *O Plantador de Abóboras* vai ser publicado pela editora Abysmo.**

---

11. Luís Cardoso, *Para onde vão os gatos quando morrem*. Lisboa: Porto Editora, 2017.



# SECÇÃO I



## **Timor-Leste: línguas, literaturas, letramentos e cosmovisões em debate**

O grupo de textos que compõem esta seção busca promover importante debate interdisciplinar acerca das questões linguístico-culturais timorenses, observando os aspectos peculiares históricos, políticos e sociais que permeiam a diversidade cultural de Timor-Leste. A construção do ideal de nação, a constituição do sujeito timorense, as interações políticas e a riqueza cultural dos povos de Timor-Leste, aqui representadas por estudos que tomam por base “língua”, “literatura” e “identidade”, fazem parte de processos de construção e práticas sociais imbricados nas lógicas e cosmovisões próprias timorenses.

Entendemos ser necessário que uma limitada visão ocidentalizada e eurocêntrica se disponha ao aprendizado de novas epistemologias, de novos saberes que favoreçam o espaço da interlocução e da reparação histórica necessária à emancipação timorense, mais especificamente no âmbito acadêmico. Isso se deve ao fato de que “estudar e entender” Timor-Leste abarca entender as lacunas deixadas pela academia, quer no período colonial, quer durante a invasão indonésia, quanto a ouvir o que essa nação e seus cidadãos e cidadãs teriam a ensinar ao mundo. Em síntese, trata-se de uma escuta respeitosa, um acolhimento necessário e uma associação incondicional em defesa da soberania política, linguística e cultural de Timor-Leste e suas gentes.

Dentro dessa perspectiva, a presente seção abarca temas como a relação entre a língua portuguesa e a língua tétum, dentre outros aspectos da política linguística timorense em prol de sua emancipação ampla. Igualmente, as abordagens literárias de escritores e textos timorenses reforçam a indiscutível riqueza daquilo que as metáforas destacam em termos de beleza, de luta e um sonho de nação.

Referir à Timor-Leste é visualizar uma ilha que envolve diversidades e complexidades na composição de suas culturas, sociedades e processos históricos. Fatores que, por serem pouco conhecidos, seguem no desafio de não resvalar no olhar preconceituoso. Obstar as projeções ocidentalizadas de imagens estereotipadas para compreender melhor o contexto timorense, de maneira desprovida de estranhamentos, está no cerne do aprendizado de novos saberes que levam a um refinamento conceitual, metodológico, teórico e epistemológico.

Com respeito à pluralidade de ideias, que possibilita espaços de trocas e solidariedades, o compartilhamento das experiências presentes nos textos desta

seção, evidenciam o nosso apreço à essência de Timor-Leste, que também é um Timor mutável, e segue junto a transformações inevitáveis.

Os estudos presentes aqui, que abordam tópicos essenciais como “língua”, “literatura” e “identidade”, surgem da contingência de um conjunto de mudanças que estimulam a consciência e fundamentam a disposição daqueles que primam pela valorização da autonomia do país, e buscam um entendimento e reconhecimento do real valor ao universo timorense.

A “Ilha” de Timor-Leste toma perspectiva de “Mundo” quando suas questões são protagonistas de nossa aprendizagem, não havendo espaço para o distanciamento e o isolamento a quem se aventura a despir-se de um “mundo” de verdades que não cabem mais em sua própria “ilha”. Há que se timorizar a academia, há que se timorizar a linguística e a literatura, há que se timorizar as mentes para melhor compreender o que essa “Ilha-Mundo” tem a nos oferecer e ensinar. Hamutuk ita bele!

## **Timor-Leste: debating languages, literatures, literacies and worldviews**

The group of papers in this section seeks to promote an important interdisciplinary debate on Timorese cultural-linguistic issues observing the peculiar historical, political and social aspects that permeate the cultural diversity of Timor-Leste. The construction of the ideal of nation, the constitution of the Timorese subject, the political interactions and the cultural richness of the peoples of Timor-Leste, which are here represented by studies focussed on “language”, “literature” and “identity”, constitute part of construction processes and social practices imbricated in the Timorese logics and cosmovisions.

We defend that in the academic sphere the limited Westernized and Eurocentric vision should be open to new epistemologies that favor the dialogue and historical repair which is necessary for Timorese emancipation. “Studying and understanding” Timor-Leste involves understanding the gaps in academic studies in regards to listening to what the citizens of the nation can teach to the world about the periods of Portuguese colonialism and Indonesian invasion. It is about respectful listening, a necessary reception and an unconditional association in defense of the political, linguistic and cultural sovereignty of Timor-Leste and its peoples.

Within this perspective, this section embraces thematics as the relationship between Portuguese and Tetun languages and other aspects of the Timorese

linguistic policies towards language wide emancipation. At the same time, the literary analyses of Timorese writers and texts reinforce the undiscussable richness of metaphors in highlighting beauty, struggle and the dream of nation.

Referring to Timor-Leste means seeing an island with diversities and complexities of cultures, societies and historical processes which are permanently challenged to avoid a prejudiced look. It is essential to prevent western stereotyped projections to acquire the conceptual, methodological, theoretical and epistemological refinement which is necessary for a better understanding of the Timorese context.

The papers in this section demonstrate our respect to the plurality of ideas – allowing the exchange and solidarity of experiences – and to the essence of Timor-Leste as a mutable Timor that accompanies inevitable transformations.

These studies on “language”, “literature” and “identity” arise from a set of changes that stimulate the conscience of those who valorate the nation’s autonomy and seek an understanding of the real Timorese universe.

When we learn about Timor-Leste, the “Island” assumes the position of “World”, leaving no space for distancing or isolation to those who have the courage to detach themselves from a “world” of truths which no longer fits in their own “island”. It is necessary to *timorize* the academy, it is necessary to *timorize* linguistics and literature, it is necessary to *timorize* the minds to better understand what this “Island-World” has to offer and teach. Hamutuk ita bele!

## **Timor-Leste: Debate kona-ba língua, literatura, letramentu no vizaun mundu nian**

Testu lubuk balu ne’ebé halibur iha seksaun ida-ne’e haburas debate importante interdixiplinár kona-ba kestaun linguístiku-kulturál timór nian, no lehat mós kona-ba aspetu istória nian ne’ebé la’ós baibain, kestaun polítika no sosiál ne’ebé kahur ho diversidade kulturál iha Timor-Leste nia leet. Mehi ho hanoin atu harii nasaun, hodi buras no dehan timoroan katak sé no sá, lisuk malu liuhosi polítika no kultura hosi povu ida-idak iha Timor-Leste, mak apresenta hosi estudu ne’ebé hala’o tiha bazeia ba “língua”, “literatura” no “identidade”, ne’ebé harii hotu hosi abut ne’ebé dada ho hanoin rasik ho loos no haree liuhosi vizaun kós-mika timoroan nian.

Ami sente katak haree ho hanoin badak hosi osidente ne'ebé kona de'it europa nia fuan klaran bele mai fó-an hodi aprende fali ema seluk nia hun, moris oinsá no hafolin banati rasik hanesan lehat istória ne'ebé presiza atu habiban timoroan nia moris liuliu iha nia kbiit akadémiku. Ne'e mai hatudu de'it katak atu "estuda no aprende" Timor-Leste tenke buka hatene uluk lai fatin mamuk hirak hotu ne'ebé akadémiku sira, iha tempu koloniál no iha okupasaun indonézia nia laran, husik hela no, nune'e, la haree-hetan katak timoroan sira mós iha hela buat ruma hodi hatudu no hanorin ba mundu. Habadak lia, ne'e dehan katak habiban ho respeitu karik hala'ok sai tiha oinseluk hodi sori ukun rasik-an ho kbiit linguística no kulturál ba ema timoroan hotu nia d'ak.

Haree tuir hanesan ne'e, seksaun ida-ne'e hakle'an kona-ba lisuk hosi dalen portugés ho dalen tetun, hamutuk ho knesan polítika linguística timór nian bainhira atu harii ukun rasik-an tomak. Nune'e mós, hakerek-na'in timoroan sira lehat hale'u ema timoroan nia hala'ok kmanek ne'ebé kapás, barani no mehi hodi harii nasaun.

Temí tuir Timor-Leste hanesan haree rai-oan ida-ne'ebé ninia kultura nakonu ho buat oioin no kompleksu no sociedade ida ho ninia prosesu istóriu. Fatór hirak-ne'e hotu ema ladún koñese no, tan ne'e, la'o ba oin no hasees hosi matan malahuk ne'ebé la haree kle'an no tomak. Ami defende katak tenke para haree timór oin ida-ne'ebé haliis ba moris osidentál atu bele komprende loloos Timor nia kontestu laho prekonseitu. Nune'e mak bele aprende liu tan no habeer koñesimentu konseptuál, metodolójiku, teóriu no epistemolójiku.

Kona-ba hanoin barabarak ne'ebé fó fatin ba lisuk malu no solidariedade, bainhira fahe esperiénsia ne'ebé iha seksaun ida-ne'e, hatada katak ami hafolin tebes Timor-Leste nia fuan- laran, fuan ne'ebé hatudu Timór bele fó no simu, no transformasaun ne'ebé hakarak ka lakohi sei mai.

Estudu hirak hotu iha-ne'e, tesi kona tópiku ne'ebé esensiál hanesan "língua", "literatura" no "identidade", mosu hosi hala'ok ne'ebé hakmaan neon no laran nomós habiban hosi kraik to'o leten ba sira-ne'ebé hafolin timór nia ukun rasik-an no buka hatene timoroan ida oinsá loos.

Timor-Leste nu'udar rai-oan ida ne'ebé hatudu oin ba mundu bainhira nia bisu-bisu buras-sai kestaun no dada ita hosi lí'ur atu mai aprende. No, hanesan ne'e, la husik fatin atu ema ida hadook no hela mesak maibé hetan barani hodi hamolik lia-loos ne'ebé la bele hela mesak iha rai-oan ida-ne'e. Akademia tenke lisuk kle'an timór, tenke haburas timór nia linguística no literatura rasik, tenke doko timoroan nia neon hodi hetan hatenek saida de'it maka rai-oan ne'e bele fó no hanorin mai ita. "Hamutuk ita bele!".

# 1. A Lusofonia em Timor-Leste: entraves para uma emancipação linguística timorense

Alexandre Cohn da Silveira<sup>1</sup>

## **A Lusofonia em Timor-Leste: entraves para uma emancipação linguística timorense**

Timor-Leste possui desafios quanto à organização de políticas linguísticas que favoreçam sua emancipação linguística, frente às dissonâncias entre ações governamentais e práticas linguísticas cotidianas que são históricas. O discurso colonial pregava o desenvolvimento dos colonizados também a partir da língua e a lusofonia “imagina” uma língua portuguesa, construindo uma rede discursiva sobre supostas vantagens atribuídas ao idioma, que segrega e silencia as línguas locais. Uma possível emancipação linguística aqui talvez consista em vencer barreiras históricas e mitos linguísticos que ainda perduram no imaginário coletivo. É preciso que sejam organizadas políticas linguísticas locais envolvendo o tétum e as demais línguas timorenses.

Timor-Leste. Lusofonia. Políticas linguísticas. Emancipação linguística. Colonialismo linguístico.

## **Lusophony in Timor-Leste: obstacles to an East Timorese linguistic emancipation**

Timor-Leste faces challenges in structuring language policies that favor its linguistic emancipation due to dissonances between government actions and everyday historical linguistic practices. In the past, the colonial discourse preached the use of language as an instrument of “civilization” of the colonized, and nowadays the Lusophony builds a discursive network supported in supposed advantages of an “imagined” Portuguese language. These constraints segregate and silence the local languages. Overcoming historical barriers and linguistic myths that still persist in the collective imagination might be the clue for linguistic emancipation. It is necessary to organize policies that involve Tetum and the other East Timorese languages.

Timor-Leste. Lusophony. Linguistic policies. Linguistic emancipation. Linguistic colonialism.

---

1. Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB-Malês/BA.

## **Luzofonia iha Timor-Leste: dalan taka ba Timór hodi bele harii linguístika rasik ida**

Timor-Leste hetan buat balu ne'ebé hasusar nia kbiit hodi bele organiza polítika linguístika ida-ne'ebé fó biban atu haburas independénsia linguístika, tanba hahalok oioin hosi governu la kona malu ho dí'ak nomós tanba timoroan iha nia moris baibain nian la hak-tuir banati no naksalak ne'e mai kle'ur ona. Iha tempu koloniál nian ulun-boot sira hameno katak atu moris tuir dezvoltamentu, kolonizadu sira tenke hetan buras hori hun 'luzofonia' nian ne'ebé dehan katak língua portugeza, halibur hanoin ho lia katak lian ne'e maka dí'akliu maibé, tuir loos, haketak fali no hanook dalen lokál hirak hotu. Dalan ida-ne'ebé iha karik atu bele haburas independénsia linguístika maka tenke biban hasouru no hakat liu susar barak ne'ebé mai hosi kotuk kle'ur ona no ai-knanoik ne'ebé sei buras hela iha ema hotu-hotu nia neon. Presiza organiza duni polítika linguístika hodi dezvoltolve tetun no dalen seluk timór nian.

Timor-Leste. Luzofonia. Política linguístika sira. Emansipasaun linguístika. Kolonializmu linguístiku.

## **Entendimentos Iniciais**

Timor-Leste, apesar de quase duas décadas de soberania, ainda está em fase de construções, o que inclui a organização de políticas linguísticas que favoreçam essa soberania pretendida e a emancipação, também linguística, de seu povo. O cenário político linguístico enfrenta dilemas entre ações governamentais e práticas linguísticas cotidianas que representam os aspectos dissonantes entre o projeto nacional da elite e as necessidades dos cidadãos timorenses. Nem sempre as justificativas para essas discordâncias levam em conta discursos produzidos para manutenção de uma colonialidade persistente e impeditiva de possibilidades emancipatórias no país. O assunto merece um olhar crítico e cauteloso quanto ao entendimento do constructo social “língua” e o seu papel político no exercício da cidadania e da democracia.

Neste texto, procuro situar a discussão no campo das Políticas Linguísticas críticas (Makoni & Pennycook, 2007; Rajagopalan, 2013; Ricento et al, 2015; Spolsky, 2004), entendendo que a língua é uma categoria inventada e que faz parte dos projetos políticos idealizados para determinado contexto social. Tendo sido este contexto, como é o caso de Timor-Leste, atravessado pelo fenômeno colonial (português), que foi agravado pelo colonialismo indonésio, a língua portuguesa, assim como a própria lusofonia, ocupam papel de destaque no que tange à representatividade social dos indivíduos daquele país. Isso significa dizer que há, na lusofonia timorense, elementos discursivos alusivos ao imperialismo português, por um lado, mas também discursos que se utilizam do diferencial lusi-

tano asiático como estratégia de segurança na política internacional. O resultado destes discursos foi a oficialização da língua portuguesa que hoje protagonista uma série de desafios relativos ao desenvolvimento do sistema educacional e da própria nação.

Se no passado, o *hard power* do governo português impunha cultura, língua e lógicas portuguesas aos povos dominados, atualmente, outros dispositivos (Agamben, 2009) e agentes de poder (Bourdieu, 1989) atuam, caracterizando o *soft power* lusófono nos mais variados contextos globais. No passado, o discurso colonial pregava o desenvolvimento dos povos e territórios sob a “responsabilidade portuguesa”. Agora, o discurso da lusofonia cria urgências e valores para a língua portuguesa (Reto, 2012), construindo uma rede discursiva em torno da manutenção e das vantagens supostamente atribuídas ao idioma. Essa construção histórica encontra em instituições da modernidade, como a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) enquanto bloco político e econômico, grandes associados pela implementação da lusofonia como projeto político ou como dispositivo de poder (Leviski, 2019).

Uma possível emancipação do ponto de vista linguístico para Timor-Leste talvez consista em vencer barreiras históricas e mitos linguísticos que ainda perduram no imaginário coletivo e em discursos alimentados pelos agentes da “lusofonia de mercado” (Reto, 2012). Abarca também assumir a língua tétum como possibilidade linguística na educação, na política interna e na difusão de saberes, não necessitando ser substituída por qualquer outro idioma, mas sem participando das adequações e coabitações linguísticas que todo e qualquer idioma em uso vivencia. Primeiramente defendo aqui, a partir da premissa de que não há língua mais importante que outra ou mais adequada que outra, que a língua tétum, apesar de sua veiculação majoritariamente interna no país, possui todos os recursos linguísticos necessários a lidar com os mais diversos assuntos, contando com os fenômenos do hibridismo linguístico e dos empréstimos que qualquer língua humana lança mão em necessidades específicas. Em seguida, também é preciso aceitar e assumir que a língua portuguesa no país terá todas as marcas identitárias que seu povo achar necessárias e úteis para os usos linguísticos cotidianos. Isso significa dizer que, assim como ocorreu no Brasil e ocorre em qualquer contexto de passado colonial, a língua do colonizador será reapropriada e configurada conforme o desejo da nação emancipada, sem precisar evocar qualquer referência colonial que impeça essa emancipação.

## Por uma Emancipação Linguística Timorense

Nada na língua é por acaso, conforme Marcos Bagno (2007), sobretudo porque, sendo a língua uma invenção (Makoni & Meinhof, 2004), ela atende a projetos políticos específicos (Spolsky, 2004). Calvet (2004) afirma que as línguas existem para servir aos seus/suas falantes e não o contrário. Segundo o autor, mesmo sendo uma atribuição do Estado o planejamento de status linguístico, atendendo aos direcionamentos políticos pretendidos para a coletividade nacional, raras vezes essas políticas favorecem as reais necessidades dos indivíduos. As ações planejadas referentes às línguas de uma nação precisam obrigatoriamente, caso pretendam ser democráticas, levar em consideração a situação sociolinguística nacional, uma vez que, assim, estaria sendo levada em conta os próprios indivíduos. Seguindo Calvet, num cenário político linguístico democrático e cidadão, as gestões linguísticas institucionais (*in vitro*) precisam dialogar com as gestões linguísticas das práticas cotidianas (*in vivo*).

Em Timor-Leste, esse diálogo, se ocorreu, foi totalmente afetado por dois fatores fundamentais relativos às peculiaridades históricas vivenciadas. Por um lado, políticas de uma colonização linguística (Mariani, 2004) hegemônicas e pelo controle colonial, numa ação de biopoder (Foucault, 1997) sobre os indivíduos colonizados caracteriza políticas linguísticas opressoras e que operam práticas impositivas e excludentes. Nesse enquadramento, o capital simbólico da língua portuguesa estabelece a categorização dos sujeitos coloniais em assimilados ou indígenas, conforme o nível de absorção da língua e da cultura portuguesas. Por outro lado, a brutal invasão indonésia de 1975 também impôs língua e cultura, aprisionou, violou direitos humanos, operou no controle dos indivíduos sob pretextos políticos questionáveis, o que acionou contradiscursos linguísticos, em oposição ao domínio da língua indonésia. Nesse sentido, o idioma lusitano foi utilizado como arma de defesa, sob o enunciado discursivo da “resistência”, construindo uma ideia de que, de alguma forma, os timorenses estariam inscritos no universo lusitano como forma de proteção de suas vidas. Uma resistência a ser problematizada, que apaga um histórico longo de ações contrárias às imposições externas sofridas pelo povo timorense, bem como se dissolve em suas fundamentações, dado que muitos dos líderes de guerrilha não tinham proximidade linguística com o português (Silveira, 2018).

Torna-se necessário, portanto, analisar essa rede discursiva a partir das fissuras de seus dispositivos discursivos (Agamben, 2009), para percebermos que suas fragilidades podem, em alguma medida, contribuir para um cenário atual bastante problemático em termos linguísticos em Timor-Leste. O discurso da língua portuguesa como “língua colonial” reflete o “sonho lusófono” (Lourenço, 2009),

a “utopia ou quimera” da lusofonia (Faraco, 2012), mantendo um caráter dominador, imperialista, nada amistoso. Um discurso que, ao mesmo tempo inculca (Couto, 2005) no imaginário coletivo um sistema de hierarquias linguísticas incoerente e discriminatório, impedindo a emancipação dos povos historicamente subalternizados. Entretanto não se pode mais dizer que o idioma é exógeno a Timor-Leste, uma vez que ele faz parte, em alguma medida, do rol de tradições culturais timorenses, assim como o *barlaque*, o *tarabando* e o *tebedai*. Há timorenses que falam a língua portuguesa com frequência, inclusive como língua materna, mesmo em proporção inferior às demais línguas nacionais, o que destaca o caráter nacional que a língua assumiu, ressignificando seu status colonial.

O discurso da “língua de resistência”, como dito antes, abarca as questões de enfrentamento à invasão e dominação indonésia e funciona como estratégia de segurança geopolítica dada a condição periférica de Timor-Leste no cenário global, sobretudo diante das nações vizinhas: Austrália e Indonésia. No entanto, as lutas pela sobrevivência e em defesa dos valores timorenses existem há tempos, sobretudo contra as opressões portuguesas e a Revolta de Manufahi (1911-1912) é um grande exemplo disso (Sousa, 2016). Para além disso, a dita “língua de resistência” não era língua veiculada por guerrilheiros como Taur Matan Ruak, por exemplo, que veio a ser, posteriormente, chefe das FALINTIL (Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor-Leste) e presidente da República, em 2012. (Silveira, 2017). Para melhor entender a ideia de libertação e independência que permeia os discursos da resistência em relação à língua portuguesa, torna-se necessário mergulhar em lógicas de conhecimento muito específicas da cosmovisão local, como fez Close (2016).

A cosmovisão timorense, que constitui a ideia *ukun rasik a’an* – termo adotado pelo movimento de resistência como sinônimo de independência – é resgatado por Close (2016) em sua etimologia como conceito relativo a “desenvolvimento e paz autodeterminados” (Close, 2016, p.45). Segundo a autora, a expressão abarca saberes timorenses antigos fortes e estruturados, profundamente ligados às relações que envolvem terra, lugar e parentesco. Close (2016, p.50) explica que os povos timorenses tentavam encontrar o equilíbrio dentro de seus sistemas de conhecimento, complexos e plurais, que buscam, o estabelecimento da ideia de paz como equilíbrio social, pautado na origem dos conceitos “ukun” (mandar, governar, ter poder sobre), “rasik” (em pessoa, pessoalmente) e a’an (contração de aban, amanhã), “que engloba holisticamente soberania, autodeterminação, auto-suficiência e independência” (Close, 2016, p.51). Close (2016, p.108) destaca ainda que a construção daquilo que os indígenas em Timor-Leste entendem como paz consiste em um processo metafísico que visa trazer equilíbrio para o cosmos e o mundo e, portanto, perceber um “tempo de tranquilidade” (*tempu*

*rai-diak*) ou paz (*dame*) torna-se essencial para a realização do *ukun rasik a'an* (liberdade, soberania).

Tendo isso em vista, é importante buscar desatar os nós discursivos que influenciam o pensamento e o comportamento coletivo timorense na atualidade, impedindo um processo de emancipação linguística necessário ao amadurecimento sócio político – e linguístico – de Timor-Leste. Insistir na ideia de que a língua portuguesa é “mais desenvolvida” ou “melhor preparada” é manter um pensamento colonizado que hierarquiza as línguas, estabelecendo a língua do colonizador (e sua cultura), num patamar de prestígio e poder, favorecendo o preconceito linguístico (Bagno, 2002) bem como promovendo um racismo linguístico (Nascimento, 2019). Não existe línguas melhores que outras, assim como não existem povos melhores que outros, ou culturas melhores que outras. O discurso de que uma língua possui mais recursos que outra, porque apresenta aparato lexical para lidar com determinados saberes despreza a realidade dos empréstimos linguísticos e dos processos de hibridismo linguístico próprio do contato entre línguas diferentes. Por sua vez, o discurso contrário à presença e ao uso da língua portuguesa em Timor-Leste exclui um grupo de timorenses, de cidadãos e cidadãs que, de alguma forma e em alguma medida, têm o idioma em seu universo comunicativo e afetivo.

Talvez, uma emancipação linguística possa seguir o caminho da coabitação linguística, que necessita de constante negociação entre os usuários das diversas línguas timorenses, favoreça políticas linguísticas mais democráticas, que não tratam o multilinguismo como problema, como faziam os colonizadores, mas como um diferencial que pode ser aproveitado de forma inclusiva. Essa coabitação é vista nas práticas cotidianas, na informal gestão in vivo das práticas linguísticas, nas dinâmicas sociais mais diversificadas da vida timorense. A interferência que estabelece o grande problema linguístico vivido em Timor-Leste recai sobre a gestão in vitro, aquela que busca formas institucionais de homogeneização que são incapazes de lidar com a diversidade e sustentam uma lógica de privilégios que sempre favorece as elites do país e exclui as camadas mais empobrecidas.

## **Finalizando a Conversa**

A ação de uma lusofonia melancólica e saudosista do passado colonial consiste em obstáculo para uma emancipação linguística e identitária de Timor-Leste, alimentando, inclusive e propositadamente, os discursos que desprestigiam e invalidam o tétum enquanto língua preparada para lidar com as questões timorenses. Também contribui para esse atraso na emancipação linguística timorense

a falsa crença de que língua oficial é língua veicular, que todas e todos precisam, obrigatoriamente, utilizar cotidianamente. Esse tratamento dado à língua portuguesa no país, na verdade, canaliza energias políticas em favor de um sistema de ensino lusófono deficitário, o que favorece controles e opressões políticas variadas. Em vez disso, assumir o papel da língua tétum como possibilidade de soberania linguística nacional, colocando a língua portuguesa no lugar de idioma adicional e, portanto, não obrigatório no sistema de ensino, refletiria a realidade vivenciada nas escolas do país. Dessa forma, o investimento educacional em materiais didáticos timorenses pode se concentrar na veiculação de saberes em tétum e na língua portuguesa timorense, não na variedade europeia do idioma, fazendo prevalecer uma “timorosidade” nas políticas linguísticas do país, ou ainda, por que não, estabelecendo um “mauberismo” nessa emancipação linguística necessária para Timor-Leste, um “mauberismo linguístico”!

## Referências bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2009). *O que é contemporâneo?* E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos.
- BAGNO, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. (15 ed.). Loyola: São Paulo, 2002.
- BOURDIEU, P. (1989). *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- CALVET, J. L. (2007). *As políticas linguísticas*. Florianópolis: Ipol; São Paulo: Parábola.
- CLOSE, S. C. I. (2016). *Ukun Rasik A'an: Indigenous self-determined development and peacebuilding in Timor-Leste*. 334f. Thesis. Doctor of Philosophy. Australian National University, Canberra.
- COUTO, M. (2005). *Pensatempos*. Textos de opinião, Lisboa: Caminho.
- FARACO, C. A. (2012). Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In Lobo, T. et al orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, pp. 31-50.
- FOUCAULT, M. (1997). *Microfísica do Poder*. (26. ed.) São Paulo: Graal.
- LEVISKI, C. E. (2019). *Da Lusofonia como dispositivo e as políticas linguísticas*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 278p.
- LOURENÇO, E. (2009). *O labirinto da saudade*. Lisboa: Gradiva.
- MAKONI, S.; MEINHOF, U. (2004). *Western perspectives in applied linguistics in Africa*. In: AILA Review 17. pp. 77–104.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- MARIANI, B. (2004). *Colonização Linguística*. Língua, Política e Religião no Brasil (Séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (Século XVIII). Campinas, Pontes.
- NASCIMENTO, G. (2019). *Racismo linguístico*. Os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento.
- RAJAGOPALAN, K. (2013). Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et. al. (orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. SP: Pontes, pp. 19-42.
- RETO, L. A. (2012). *Potencial econômico da Língua Portuguesa*. Alfragide, Portugal: Texto Editores.
- RICENTO, T.; PELED, Y.; IVES, P. (2015). *Language policy and Political Theory: building bridges, assessing breaches*. Switzerland.

- SILVEIRA, A. C. (2018). *Discursos sobre a língua portuguesa em Timor-Leste: entre colonialismos e resistências*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 342p.
- SILVEIRA, A. C. (2017). *O Papel da Língua Portuguesa na Composição de uma Elite Política em Timor-Leste: Subsídios para uma Discussão Político-Linguística sobre Lusofonia*. In: *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*. Blumenau, v. 11, n. 1, p. 043-063, jan./abr. 2017. Disponível em < <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5968>> Acesso em: 19 ago 2020.
- SOUSA, L. (2016). A revolta de Manufahi de 1911-1912: testemunhos e a imprensa diária da época Lúcio Sousa. In: FELJÓ, R. (org). *Timor-Leste. Colonialismo, Descolonização, Lusutopia*. Porto: Edições Afrontamento, pp.93-117
- SPOLSKY, B. (2004). *Language Policy*. Anais do 4.º Simpósio Internacional de Bilinguismo [4th International Symposium on Bilingualism]. Cascadilla Press, Somerville: pp. 2153-2164.

## 2. João Aparício: poesia e resistência no exílio

Hérica Aparecida Jorge da C. Pinheiro<sup>1</sup>

### **João Aparício: poesia e resistência no exílio**

Durante a invasão indonésia, João Aparício exilou-se em Portugal e mesmo distante continuou a lutar, sobretudo por meio de sua atividade poética, iniciada ainda no território timorense com a produção de *Versos Do Oprimido*. Já na diáspora, o autor escreveu parte dos poemas que constam em *À Janela de Timor*, e também *Uma casa e duas vacas*, escrito às vésperas do Referendo que permitiu a independência do seu país. Portanto, interessa-nos compreender o percurso de resistência e poesia em língua portuguesa, no qual João Aparício lutou por justiça e liberdade.

Exílio. João Aparício. Língua portuguesa. Resistência. Timor-Leste.

### **João Aparício: poetry and resistance in exile**

During the Indonesian invasion, João Aparício went into exile in Portugal and continued to fight at distance, mainly through his poetic activity, which started in East Timorese territory with the writing of *Versos Do Oprimido*. In the diaspora, the author wrote part of the poems contained in *À Janela de Timor*, and also *Uma casa e duas vacas*, written in the imminence of the Referendum that allowed the independence of his country. This paper traces the path of resistance and poetry in Portuguese in which João Aparício fought for justice and freedom.

Exile. João Aparício. Portuguese language. Resistance. Timor-Leste.

### **João Aparício: poezia no rezisténsia iha ezíliu (bainhira sei hela iha rai-li'ur)**

Iha okupasaun indonézia nia laran, João Aparício maski dook, tanba eziladu (hela tiha) iha Portugal, nia luta nafatin, liuliu ho hala'ok poezia nian, hanesan hori uluk bainhira nia sei

---

1. Professora do Programa de Língua Portuguesa nas Instituições do Ensino Superior Privadas de Dfili (IESP) – Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura de Timor-Leste e Doutoranda em Literatura de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

hela iha rai-Timór no no hakerek *Versos do Oprimido*. Iha tempu diáspora ne'ebá, autór ne'e hakerek poezia balu ne'ebé halibur iha *À Janela de Timor*, nomós ida seluk ho naran *Uma casa e duas vacas* ne'ebé hakerek molok-besik atu hala'o Referendu ne'ebé loke dalan ba ninia rain hetan ukun rasik-an. Tanba ne'e hotu, ami hakarak komprende dalan rezisténsia nian konforme konta tiha iha poezia ho lian português, no liuhosi lian ne'e maka João Aparício luta ba justisa no liberdade.

Ezília. João Aparício. Lian português. Resisténsia. Timor-Leste.

A Resistência constitui um movimento que também orientou o desenvolvimento da língua e da literatura durante toda a ocupação indonésia em Timor-Leste, tanto na veiculação da língua portuguesa, quanto na formação e progressão de uma escrita literária passionalmente ocupada com questões políticas e sociais. O contexto de luta gerou a necessidade de manifestar as aspirações do povo, o desejo de liberdade, bem como evidenciar as imagens da dor, do flagelo do corpo, da violência e seus desdobramentos, fazendo surgir autores timorenses engajados no processo de independência.

Como nos indica Alfredo Bosi (2002), “Resistência é um conceito originariamente ético e não estético” (p. 14). Neste sentido, no que diz respeito à produção literária elaborada durante a ocupação indonésia, realizou-se de duas maneiras conexas, desenvolvendo-se como o principal tema e estando presente no processo de escrita. Escrever em português além de ter sido uma forma de resistir, foi também insistir, por meio de uma língua severamente reprimida que se tornou um instrumento de expressão libertária.

Boa parte dessa literatura foi produzida e publicada na diáspora. Para autores como Luís Cardoso, Ponte Pedrinha e João Aparício, que seguiram para Portugal a partir de 1975, o exílio não significou “um corte total, um isolamento, uma separação desesperada do lugar de origem” (Said, 2005, p. 56). Pelo contrário, mesmo distantes continuaram a lutar, participando de atividades contra a ocupação indonésia, sendo a produção literária uma delas.

Ao tecer considerações acerca de uma literatura produzida no exílio, é necessária a observação sucinta que o exilado é aquele que possui uma cultura e uma formação profissional que o distingue. De acordo com Heloisa Paulo, isso permite:

a sua sobrevivência graças ao exercício de funções fora do alcance da maioria dos outros emigrantes. Assim, é corrente o contacto entre emigrados/exilados e os meios mais cultos da sociedade local e a presença destes entre a elite intelectual dos países de acolhimento. (...) E, para além da sobrevivência, o emi-

grado/exilado tem como outro objetivo prioritário a continuidade da luta política que o levou a afastar-se do seu país de origem. (Paulo, 2014, p. 459)

Said (2005) ainda nos esclarece que a dificuldade da expatriação forçada, para a maioria dos exilados, não consiste só em ser forçado a viver longe de casa, mas sobretudo, em ter de conviver o tempo todo com a lembrança de que ele realmente se encontra no exílio, de que sua casa não está de fato tão distante assim, e de que a circulação habitual do cotidiano da vida contemporânea o mantém num contato permanente, embora torturante e vazio, com o lugar de origem.

É nessa condição, a de exilado, que João Aparício publicou seus poemas, nas coletâneas: *Versos Do Oprimido* (1995), *À Janela de Timor* (1999) e *Uma casa e duas vacas* (2000), obra escrita meses antes do referendo de 1999.

O livro *Versos do Oprimido*, reúne poemas escritos no território ocupado e imagens de paisagens e objetos timorenses, com explicações referidas ao contexto cultural, direcionadas ao leitor estrangeiro. Mesmo não sendo escrito no exílio, numa nota de intenção, o autor deixa claro a quem se remete: “Como seria desejável que estas poesias fossem lidas, refletidas e compreendidas por todos os TIMORES e por todos os homens de boa vontade que lutam a favor dos direitos humanos, violados em Timor-Leste!” (Aparício, 1995, p. 07). Sob o pseudônimo de Kay Shaly Rakmabeau, necessário para proteger a sua identificação diante do exército indonésio, o jovem poeta escreve para “que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele” (Said, 2004, p. 21). Imerso ao contexto ditorial, a sua consciência reflexiva levanta questões embaraçosas e questiona o sistema opressor. O poema “Gaiola de ouro”, com data de 23 de setembro de 1988, insere nas metáforas uma síntese da situação de Timor na época:

Timor-Leste  
 recorda um borracho  
 que o Lusitano homem abandona  
 à sua solidão...  
 Passados tempos,  
 o borracho  
 se torna pássaro!  
 (...)

Mas, afinal,  
 um monstro  
 o encontra livre  
 (...)

Apanha-o e mete-o  
 numa gaiola “de ouro”!  
 Mas o pássaro  
 não se contenta  
 com o seu novo “palácio”...  
 (...)

Hoje o pássaro  
 está sem bico nem asas,  
 pois o monstro os cortou,  
 para não mais cantar e voar...  
 E o monstro, tonto  
 vai anunciando ao mundo,  
 que no seu palácio  
 há muito de belo,  
 de luz e vida! ...  
 Que o pássaro  
 vive algo de deleitoso e novo,  
 que ele jamais vivera  
 em tempos de colonização Lusitana... (Aparício, 1995, p. 12).

O verso nos remete ao que Fanon (2015) se refere acerca do colonialismo, que “por uma espécie de perversão da lógica, orienta-se para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o e aniquila-o” (p. 212). Da mesma forma que busca manipular que a partida do colono significa, para o colonizado, “o retorno à barbárie, ao aviltamento e à animalização” (p. 215). Assim, a colonização empenha-se em convencer o dominado da sua inferioridade e tenta apagar o passado, deturpando a história anterior à dominação. O que podemos associar as pesadas medidas para menosprezar a cultura e eliminar o passado coletivo dos timorenses, como a proibição do uso da língua portuguesa e outros métodos extremos da política agressiva indonésia. Além de padecerem com a perda do direito de ter uma pátria, perderam ainda o conforto cultural em seu próprio lugar de pertencimento.

Outros poemas demonstram a influência católica do poeta em títulos como “O crucificado no deserto” em que há uma alusão a invasão moura, sendo Timor invadido a representar:

Um homem cristão  
 pregado num deserto  
 por um ímpio Moiro!  
 Tão só... Sozinho (Aparício, 1995, p. 19).

Inicialmente em circulação na rede clandestina de Timor-Leste, a importância da publicação e divulgação de Versos do Oprimido no exterior, na época, se deve a grandes necessidades de comunicação com o mundo à urgência da causa timorense. Manuel Alegre no prefácio da obra observa: “Sob a forma de ‘Versos do oprimido’, estes textos são uma denúncia e um apelo (...) Por isso é urgente ler e difundir os ‘Versos do Oprimido’. Para compreender Timor. E para ouvir e partilhar o grito e o silêncio” (Aparício, 1995, p. 15).

Nos dois primeiros livros, *Versos do Oprimido* e *À janela de Timor*, cada poema apresenta referências ao lugar onde foram escritos, a data, e alguns são acrescentados por dedicatória. Dessa forma, percebemos que o segundo foi escrito no trajeto entre o território timorense, Malang – Java, Bali e Portugal. Sendo assim, parte de *À janela de Timor* foi escrita durante o exílio, concedido ao autor em 1995.

A partir de 1994, em Portugal, João Aparício continuou a resistir e a insistir. Escreveu versos para denunciar as violações deliberadas e lutou por liberdade e justiça para o seu povo, com uma poética também ligada ao mundo ancestral. No prefácio de *À janela de Timor* Sophia de Melo Breyner diz que “é um livro de revolta moral e intelectual perante o esmagamento de um povo” (Aparício, 1999, p. 13).

A relação com a igreja católica, muito presente desde *Versos do Oprimido*, em *À janela de Timor* está nas dedicatórias e referências diretas e indiretas nos versos. O poema “Vitória dos timorenses”, escrito em Lisboa, em 26 de outubro de 1994, é dedicado a Dom Ximenes Belo e traz os versos:

Na sua mão direita uma cruz  
e na outra uma lança  
Gritando àquele que  
fez de Timor um luto (Aparício, 1999, p. 12).

O mesmo poema ainda indaga e denuncia o contexto da realidade do povo timorense, situado como exilado em seu próprio território: “Por que nos fazes estrangeiros na nossa própria Pátria?” (Aparício, 1999, p. 12). A respeito da profunda incapacidade de imaginar os timorenses como indonésios, posicionados como inferiores e bárbaros em relação ao superior e civilizado, sendo tratados mais como inimigos do que nacionais, Benedict Anderson num texto publicado na revista *Arena Magazine* n.º 4 de 1993, faz a seguinte observação:

O governo indonésio tem sido incapaz de incorporar Timor-Leste imaginativamente, no sentido mais lato e popular. Ao longo dos anos tem-me surpreendido

muitíssimo a forma extraordinária como Timor foi “fechado”, não apenas ao mundo exterior, mas também ao resto da Indonésia. Até há bem pouco tempo, o indonésio comum não podia visitar esta parte oficial do seu próprio país sem uma autorização especial. (...) Foi assim possível a muitos indonésios não pensar muito em Timor Leste, e nem sequer saber dele. Em consequência, Timor Leste nunca conseguiu fazer parte do sentimento nacional popular<sup>2</sup>.

Para Sophia de Mello “de poema em poema o texto de João Aparício é a crónica dolorosa de um país ocupado e oprimido” (Aparício, 1999, p. 15). Seus versos são instrumentos da luta em defesa do seu povo e valores universais. Na sua escrita engajada, consta personalidades anônimas e de destaque da Resistência timorense como nos títulos “Memórias a um herói desconhecido”; “Konis Santana” e “Memórias a uma Mártir”, dedicado à Maria Gorete Joaquim. Entretanto, é a figura de Xanana Gusmão a mais recorrente em toda a obra de João Aparício. Em *Versos do Oprimido*, nas primeiras páginas há um poema de autoria de Xanana, intitulado *Povo sem voz*, e a impressão de uma carta do então comandante das FALINTIL, dirigida ao autor. Já em *À janela de Timor*, além de homenageado em versos como: “Xanana é o nome da guerra!” (Aparício, 1999, p. 29), há uma espécie de cronologia dos fatos ocorridos na vida do líder da guerrilha. Sua liderança, captura e prisão estão destacadas em poemas como “Xanana”; “Xanana Líder”; “Xanana Mito” e “Lágrimas de Xanana”. Já em *Uma casa e duas vacas*, no “Poema de Xanana”, a resistência exercida pelo líder revolucionário é a medida do metapoema: “Carregado de catanas e armas, o poema navega, infatigável” (Aparício, 2000, p. 22)

Escrito completamente no exílio, *Uma casa e duas vacas*, está ligado diretamente com a situação dramática que antecedeu o referendo de 30 de agosto de 1999.

O processo para a realização do referendo desenvolveu-se entre meses de violência e intimidação, com o surgimento dos grupos de milícias, espalhados por todo território. Além da sensação de medo e repressão, havia ainda a tentativa de compra de posicionamento político. Diante desse contexto, João Aparício respondeu à necessidade de proclamar a sua nação, denunciar os abusos e compor o verso que exprimissem o seu povo. Entre os meses de maio e junho, que antecederam a consulta popular em Timor, o poeta escreveu a coletânea publicada no ano seguinte.

A começar pelo título, o autor esclarece: “Foi inspirado no depoimento de um timorense, a propósito da promessa de oferta de ‘uma casa e duas vacas’, feita pelos militares indonésios e chefes das milícias pró-integração à população civil, caso

---

2. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/timor/imagin.htm>

esta rejeitasse a independência” (Aparício, 2000, p. 08). O depoimento foi exibido num documentário transmitido por uma rede de televisão portuguesa. A gratidão do poeta aos que transmitiram os acontecimentos da sua terra natal, tão distante, está nas páginas iniciais da obra: “A minha primeira palavra de agradecimento vai para quem tornou possível a difusão das imagens longínquas e notícias sobre a situação dramática do Povo de Timor-Leste para o exterior: os jornalistas portugueses” (Aparício, 2000, p. 09).

As notícias veiculadas nas cadeias de televisão e rádios portuguesas, sobre a situação de Timor, segundo o autor, instigou a produção de *Uma casa e duas vacas*. A obra foi lida no programa “Timor, Sol Nascente”, da Rádio Renascença, durante o processo da consulta popular, transmitido para o território ainda indonésio. Devido à gravidade dos acontecimentos, os dezesseis poemas que compõe o livro, assim como as duas obras anteriores, evidenciam a sua intensa militância pela emancipação de Timor, porém com o agravante de estar nas vésperas do referendo que decidiria o futuro do seu povo. Esta fase de produção literária é descrita por Fanon como:

Literatura de combate, literatura revolucionária, literatura nacional. No decurso desta fase, muitos homens e mulheres que antes nunca tinham pensado em fazer obra literária, quando se encontram em situações excepcionais, na prisão, na guerrilha ou em vésperas de execução, sentem a necessidade de proclamar a sua nação, de compor a frase que exprima o povo, de se tornar o porta-voz de uma nova realidade de atos. (Fanon, 2015, p. 227)

O poeta recorre à força das palavras para transmitir a urgência da causa de Timor-Leste diante de uma guerra extremamente desigual. A insatisfação com o drama político, precisamente com a formação das milícias, compostas pelos próprios irmãos timorenses contra a independência, é evidente no poema “Casa Sagrada”, o qual expõe as contradições nas relações humanas:

Ao princípio vivias na úma lúlic  
 A morada de Maromak  
 Luz que liga o Povo a brisa do mar  
 E agora, irmã milícia  
 queres apagar a luz  
 Essa misteriosa iluminação  
 Que nunca foi apagada  
 Somos herdeiros da luz  
 Porque nascemos de uma única Úma Lúlic (Aparício, 2000, p. 11).

O poema repleto de simbologias do sagrado, evidencia aspectos importantes da cultura timorense como a *Uma Lulic*, “a casa onde moram os deuses e os homens, as almas dos antepassados mortos e os seus descendentes vivos. Um lugar onde convivem o presente e o passado e o eterno” (Melo, 1999, p.12). Essas referências reivindicam uma consciência contra a alienação cultural, que destrói sistematicamente a cultura do oprimido, e a condena a clandestinidade. O que, de acordo com Fanon (2015), pode reabilitar uma cultura nacional futura e provocar no campo psico-afetivo do subjugado, uma mutação de importância fundamental.

Passionalmente empenhado com a mudança da realidade contra o sistema instalado por Suharto, alguns poemas demonstram ainda revolta e ressentimento, como em “O sonho dos soldados”, nos versos: “Escuto o hino que cantas / Meço a corda da tua garganta” (Aparício, 2000, p. 18). E há outros que exaltam uma ascensão coletiva de luta e humanidade, a exemplo de “Vaqueiro e Poesia”:

Esse povo com a letra P maiúscula  
 É grão e rouxinol, criação e fogo  
 Flor e cântico, silêncio e só palavra  
 Quanto mais o privam de direito  
 Maior será a sua rebeldia  
 E quanto mais o ferem  
 Maior será a sua resistência (Aparício, 2000, p. 30).

Boa parte dos poemas escritos por João Aparício, possui referências que permitem a recuperação de momentos decisivos para a formação de Timor-Leste como país independente. Ainda a respeito de “Uma casa e duas vacas”, os versos de “Brisa do mar”, apontam a possibilidade da independência, aceita pela primeira vez pelo governo indonésio, em janeiro de 1999:

Enquanto o Povo acolhe, em júbilo  
 A brisa do mar, sol da casa sagrada  
 Fermento de imanência e de história  
 Reencontrada em Janeiro  
 Este silêncio longo e esperado (Aparício, 2000, p. 32).

Outro fator histórico referido no mesmo poema é o massacre de Liquiçá, distrito onde se localiza a vila de Bazartete. Meses antes da consulta popular, precisamente no dia 6 de abril, os integrantes da milícia pró-integracionista Besi Merah Putih, assassinaram, violentaram, violaram mulheres e destruíram habitações, com apoio das Forças Armadas Indonésias:

Uma milícia, fumando um cigarro e  
assobiando cantos de vitória  
entra na casa do milhafre  
e informa o seu feito:  
Liquiçá, mãe de Bazartete  
Vive no terror e na angústia  
(...)  
Já se transformou em lagos de sangue  
corpos, braços e pernas amontoados  
(...)  
É do TNI que veio este plano  
Você o consentiu. (Aparício, 2000, p. 32)

A literatura, considerada em geral como o lugar da fantasia, quando engajada é historicamente situada, e pode “ser o lugar da verdade mais exigente” (Bosi, 2002, p. 135) pois questiona a força das classes dominantes na fixação das pautas do poder. A subjetividade poética conexas a reflexão do momento histórico na poesia de João Aparício é o registro da voz do subalterno, pela ótica do oprimido, em pleno processo de luta. A respeito, Laranjeira (2008) nos esclarece que:

segundo a perspectiva do colonizado, esse discurso poético podia funcionar como discurso historiográfico de duplo grau, ou seja, como discurso documental que, avaliando a conjuntura histórica face ao passado, mostra, em simultâneo, a subjetividade do sujeito: discurso da história de longa duração e filigrana da história cultural e sentimental. (Laranjeira, 2008, p.113)

Os poemas de João Aparício contribuíram com o registro social e histórico de toda uma geração. Além de documentar, revelam uma consciência reflexiva do autor acerca das situações e transições sociais, que evidencia, de maneira impenetrável, o protagonismo do povo timorense no processo de formação de sua nação. José Mattoso, em palestra proferida a 15 de junho de 2002 no Centro de Recursos Humanos de Maliana, argumentou acerca da reflexão necessária sobre a história da resistência timorense, as dificuldades, o seu sentido de grandeza e participação de todos:

Timor-Leste ficará de novo a mercê de povos alheios se esquecer como foi capaz, com as suas próprias forças, de resistir a um inimigo muito mais poderoso. É preciso, portanto recordá-la e contá-la às novas gerações para que elas saibam onde vêm, o que devem aos antepassados e que responsabilidades devem ter na construção da mesma casa. (Mattoso, 2011, p. 184)

João Aparício, poeta e timorense, mesmo exilado em Portugal, não ignorou a realidade da agressividade dos métodos extremistas contra o seu povo, sobretudo no que diz respeito ao contexto extremamente delicado das vésperas da decisão do futuro de Timor-Leste. Comprometido com a sua gente e seus sentimentos mais profundos, não perdeu a oportunidade de lutar e responder ao seu tempo, definindo-se como uma das vozes em situação da repulsa da barbárie e do ideal coletivo.

A produção de *Versos do Oprimido*, *À janela de Timor* e *Uma casa e duas vacas*, em pleno processo de ocupação indonésia, significou um fator de resistência que justifica o papel de João Aparício como intelectual. O exílio, condição que pode causar angústias e mutilações, não o impediu de versar sobre o estado de sofrimento, a denúncia da opressão e a luta por um país independente, contribuindo para romper o silêncio imposto aos timorenses.

A relação intrínseca entre o pensar e o agir, em que escrever é uma função social e a escrita um meio de ação, fomentou uma poesia aderente ao real e aos valores de justiça e liberdade que se afirmou não como simples necessidade estética, e sim, um estímulo de consciência. João Aparício laborou o amanhã no presente, com base num processo persistente de construção de uma nova realidade. Fez do ofício poético um método capaz de transformar: revelar este mundo e criar outro “em comum e ao qual todos temos direito e dele somos herdeiros” (Mbembe, 2014, p. 272).

## Referências bibliográficas

- ACÁCIO, Manuel. (2003). *Timor. Os peregrinos da liberdade*. Rolo e filhos Ltda. Portugal.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. (1999). *Prefácio*, in: APARÍCIO, João. *À Janela de Timor*. Lisboa: Editora Caminho.
- APARÍCIO, João. (Kay Shaly Rakmabean). (1995). *Versos do Oprimido*. Real Associação de Braga.
- \_\_\_\_\_. (1999). *À janela de Timor*. Lisboa: Editorial Caminho.
- \_\_\_\_\_. (2000) *Uma casa e duas vascas*. Editorial Caminho. Lisboa.
- FANON, Frantz. (2015). *Os condenados da terra*. Lisboa: 3.<sup>a</sup> Ed. Livraria Letra Livre, 2015.
- HULL, Geoffrey. (2001). *Timór-Lorosa’e – Identidade, Lian no Política Edukasionál (Timor Leste – Identidade, Língua e Política Educacional)*. Lisboa: Instituto Camões.
- LARANJEIRA, Pires. (2014). *A poesia de Agostinho Neto como documento histórico*. In.: Laranjeira, Pires; Rocha, Ana T. A noção de ser: textos escolhidos sobre a poesia de Agostinho Neto. Luanda: Fundação Dr. António Agostinho Neto, p. 155-162.
- MATTOSO, José. (2011). *Arquivo, identidade em memória em Timor-Leste*. In.: Silva, K e Souza, L. Ita Maun Alin... o livro do irmão mais novo. Editora Colibri. Lisboa.
- MBEMBE, Achille. (2014). *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Antígona.
- PAULINO, Vicente. (2014). *Os média e a afirmação da identidade cultural timorense*. In Paulino, Vicente (org.), *Timor-Leste nos estudos interdisciplinares*. Díli: UPDC-PPGP, UNTL.
- PAULO, Heloisa H. J. (2012). *Exilados e Emigrantes: exílio, sobrevivência e luta Política*. In A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal, ed. Alda Mourão e Ângela Castro Gomes, 470 – 480. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

- SAID, Edward W. (2005). *Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993*. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras.
- \_\_\_\_ (2004). *Fora do lugar. Memórias*. Cia das Letras, São Paulo.
- \_\_\_\_ (2011). *Reflexões sobre o exílio*. São Paulo: Cia das Letras.



# 3. Cultura Timor e a convivência entre o português e o tétum

Maria Inês Amarante<sup>1</sup>

## **Cultura Timor e a convivência entre o português e o tétum**

O presente trabalho, recorte da pesquisa de cunho etnográfico realizada no doutorado, trata da realidade linguística timorense e das relações entre o tétum e a língua portuguesa. Discute-se o conceito de lusofonia, o papel exercido pelos dois idiomas no cotidiano, na cultura e na expressão religiosa de seus falantes. Língua instrucional, o português pertence à história da ilha desde o século XVI. Contudo, mesmo compondo a CPLP, Timor-Leste ainda caminha rumo a uma lusofonia plena. Mostra-se assim como se estabelece uma “Poética da Relação” neste contexto de inserção da língua no âmago da cultura e da identidade timorenses.

Timor-Leste. Português. Tétum. Cultura. Identidade.

## **Timor Culture and the coexistence between Portuguese and Tetum**

The paper, which is an extract of the ethnographic research carried out in the doctorate, questions the Timorese linguistic reality and the relation between Tetum and the Portuguese language. The analysis discusses the concept of Lusophony and the role played by both languages in the daily life, culture and religious expression of their speakers. As an educational language, Portuguese has been part of the island’s history since the 16th century. However, although included in the CPLP, Timor-Leste is still moving towards a full

---

1. A autora é Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP; Pós-doutora em Ciências Sociais (Antropologia) pela mesma Universidade; Mestre em Comunicação Social pela UMESP e Licenciada em Letras pela Université Libre de Bruxelles (ULB). Desde 2014 trabalha como Professora e pesquisadora Adjunta C na área de Comunicação na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA (Foz do Iguaçu-Brasil). Em 2010, defendeu a tese “Guerrilheiras da Palavra: rádio, oralidade e mulheres em resistência no Timor-Leste”, fruto de suas pesquisas iniciadas em Timor-Leste no ano 2005, quando ali esteve em missão educativa junto ao Programa de Formação de Docentes em Língua Portuguesa MEC/CAPES/MECD, da qual originou-se a presente comunicação.

Lusophony. We demonstrate how a “Poetics of Relation” is established in this context of insertion of language at the heart of Timorese culture and identity.

East Timor. Portuguese. Tetum. Culture. Identity.

### **Kultura Timór no oinsá português ho tetun la’o sorin-sorin**

Traballu ida-ne’e, nu’udar sorin-balu ida hosi etonografia ne’ebé hakerek iha doutoradu, kona realidade linguística timór nian no relasaun entre tetun no português. Haksasuk hela kona-ba konseitu luzofonia nian, knaar ne’ebé lian rua ne’e hala’o iha moris baibain nian, iha kultura no tau-metin ba fiar-na’in sira nia hala’ok no tada-lia. Lian português hametin fatin loos nu’udar hanorin iha rai-oan ne’e ninia istória hori uluk hosi sékulu XVI to’o ohin loron. Maibé, maski hola parte iha CPLP, Timor-Leste sei buka la’o to’o hametin luzofonia tomak. Nune’e hatudu oinsá maka hatuur “Poética da Relação” bainhira lehat kona-ba lian ho kultura no identidade timoroan sira-nian.

Timor-Leste. Português. Tetun. Kultura. Identidade.

## **1. Introdução**

Este trabalho traz um recorte da tese de doutorado “Guerrilheiras da Palavra: rádio, oralidade e mulheres em resistência no Timor-Leste” (Amarante, 2010) de cunho etnográfico, e tem como objetivo apresentar a realidade linguística de Timor-Leste, centrando-se nas relações estabelecidas entre o tétum e o português.

No diálogo estabelecido entre os autores selecionados, leva-se em conta o conceito de lusofonia, discute-se o papel da língua portuguesa na propagação da palavra das mulheres, na cultura e na expressão religiosa do povo timorense.

Desde 2002, o português foi considerado língua instrucional no país – e língua oficial junto ao tétum. No entanto, o idioma é parte da história da ilha desde o século XVI, após a chegada dos navegantes de Portugal e serviu às atividades comerciais e religiosas.

Embora integre a CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, o país ainda caminha rumo a uma lusofonia plena, uma vez que ali convivem várias línguas, sendo que o português foi proscrito durante os vinte e cinco anos de dominação indonésia, com a introdução do bahassa indonésio como língua obrigatória.

Desse modo, vimos a importância de trazer ao debate a inserção do idioma no cotidiano, no âmbito da cultura timorense, com suas tradições religiosas, linguísticas, vestimentares e musicais, conforme estudos realizados por linguistas e antropólogos nativos e estrangeiros, tanto do ponto de vista da formação da identidade de seu povo e no contato com o ocidente, como no modo como se estabelece uma

“poética da Relação” no contexto linguístico do país, num diálogo com as teorias de Édouard Glissant. Neste sentido, traz igualmente aspectos do letramento e da oralidade, do colonialismo e o modo como ocorre a dominação cultural entre os povos do Norte e do Sul.

## 2. A convivência entre o português e o tétum

No Prefácio do *Guia de Conversação Tétum-Português*, de Luís Costa, Luís Filipe Thomaz (2001) afirma que o país tem a sorte em possuir o tétum. Tal fato é fundamental para se compreender a variedade das línguas de Timor-Leste. É que ali coabitam uma centena de grupos linguísticos que se afirmam em sua identidade, aos quais se agregam outros grupos e dialetos, sendo que todos eles recorrem ao tétum como língua comum, um dos elementos mais importantes de coesão dos timorenses do leste. Ao referir-se a este aspecto singular, Costa (2001, p. 17) lembra que “essa diversidade de línguas é um produto de sua geografia e história”. Situado em uma confluência de oceanos de fácil acesso aos povos de vários continentes, a ilha de Timor representou para muitos um local de passagem, comércio, ocupações e reunificação, deixando em seus habitantes traços de numerosas misturas étnicas que formam um panorama complexo de culturas sobrepostas (Guedes, 2002).

Ao se falar em língua, é importante frisar o lugar que ocupa quando se conceitua a nacionalidade, como o faz Thomaz (2001, p. 9): “Uma nacionalidade se define, sobretudo, pela posse de uma língua comum, a carta política tende naturalmente a moldar-se sobre a carta linguística; e quando assim não sucede, permanece quase sempre latente um foco potencial de tensões”.

O escritor timorense Luís Cardoso (2002) enfatiza que, apesar dessa grande diversidade, a ilha vivia em paz e havia harmonia entre seus diversos grupos étnicos e linguísticos, sugerindo que o espírito bélico foi fomentado por outros povos dominadores em sucessivas invasões. Em suas memórias de infância, obra inaugural da literatura timorense em prosa, o autor faz menção às ocupações que deixaram marcas profundas na memória de seus pais e com as quais passou a conviver:

Quando ouvia a minha mãe cantarolar as monocórdicas e melancólicas canções que aprendera com os soldados do Império do Sol Nascente na altura em que se encontrava refém dos Japoneses na aldeia de Ulfu, também ele [o pai] cantava outras em língua inglesa e era como se a guerra tivesse continuado em minha casa e perdurado em nossas cabeças. Feito o balanço, mais de cinquenta mil timorenses sucumbiram, garantindo a Portugal, até hoje, a continuidade da sua

trágica aventura e aos Australianos a soberania de Sua Majestade a Rainha de Inglaterra. (Cardoso, 2002, p. 16)

Desde 2002, o tétum foi institucionalizado como língua oficial junto ao português, língua instrucional, quando teve início o primeiro governo independente, mantendo uma hegemonia sobre as outras línguas. Porém, já era língua veicular de raízes ancestrais antes da chegada dos portugueses à ilha, em 1512, e adotado pelos missionários como língua de catequização e oração. O dialeto falado em Díli, conhecido como *tétum-praça*, veio a predominar, mesclando-se ao português que, desde o século XVII, era língua de administração e cultura.

O antigo tétum, conhecido como *tétum-téric* (ou *tétum-lós*) apresenta maior riqueza vocabular, melodia e beleza e é utilizado preferencialmente pelos oradores tradicionais, os *lia-na'in* que têm um papel preponderante como porta-vozes, juízes, poetas e artífices, o que lhes confere o poder de gerenciar as relações comunitárias.

Durante quatro séculos, afirma Thomaz (2001, p.13), o tétum “ombreou com o português no País dos Belos e se, durante esse lapso de tempo se enriqueceram mutuamente sem jamais se excluírem um ao outro, é porque preenchiam na sociedade funções diferentes”. Assim, se confirma como língua da oralidade, pois é ainda escassa a literatura timorense neste idioma. O estudo de sua gramática é muito recente, o que tem estimulado, de modo embrionário, a edição de livros infantis e manuais escolares e acadêmicos.

Nos estudos que realiza sobre a língua veicular, Costa enfatiza a aproximação que existe entre identidade e língua:

A língua é essencial para a identidade e a afirmação de um povo. Línguas e culturas são realidades dinâmicas que interagem e vivem sua própria história na história global. A língua tem que ser capaz de responder a toda necessidade de comunicação de toda a comunidade, servir os seus falantes em todas as situações de comunicação: oral, escrita, formal, informal, tornar-se apta a ser língua de ensino, de cultura e de ciência – e o tétum é capaz de desempenhar estes papéis. (Costa, 2010)<sup>2</sup>

Nesse contexto, trazemos ao debate os conceitos e reflexões de Édouard Glissant (2005), escritor contemporâneo de origem martiniquenha, acerca da preservação das culturas diante do processo globalizante, que aparecem em sua obra

---

2. Palestra proferida por ocasião do 13.º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa, em 29 de abril de 2010, na PUC-SP, cujo tema foi “Língua Portuguesa e aspectos linguísticos, culturais e identitários”, transcrita pela autora.

*Introdução a uma poética da diversidade.* O autor nos permite situar, analisar e questionar o que ocorre na sociedade timorense dentro da perspectiva de um “contato entre as culturas, as línguas e as civilizações”. A tese defendida por Glissant, e que constitui a base de seu pensamento, parte do pressuposto que as culturas estão dentro de um processo de Relação diante do fenômeno que denomina criouliização. E a criouliização, com base no que ocorreu na América colonizada, onde predominou o elemento africano, para Glissant (2005, p. 18) seria “o encontro de elementos culturais vindos de horizontes absolutamente diversos e que realmente se crioulizam, realmente se imbricam e se confundem um no outro para dar nascimento a algo absolutamente imprevisível, absolutamente novo – a realidade crioula”.

O termo provém da realidade das línguas crioulas, que o autor considera (Id., p. 24) “uma língua cujos elementos constituintes são heterogêneos uns aos outros”, conceito que extrapola a natureza desta pesquisa. No entanto, pode-se supor que, o tétum-praça, pelo que nos é descrito, poderia ser considerada uma língua crioula, com elementos que aponta como “bífidos”, ou seja, que possui pelo menos dois elementos na sua constituição.

Embora se refira a uma colonização francófona que ocorreu em países com forte presença da diáspora africana, os conceitos e observações do autor nos ajudam a estabelecer um elo com os fenômenos complexos que ocorrem em Timor-Leste. Referimo-nos, em destaque, a seu pensamento sobre o encontro ou a confrontação de culturas, fato que é objeto de inquietação de inúmeros pesquisadores. Para que uma criouliização se efetue realmente, os elementos culturais colocados em presença uns dos outros, segundo o autor (Glissant, 2005, p. 20) devem ser obrigatoriamente “equivalentes em valor”. E esta intervalorização implica em não haver degradação ou diminuição do ser nessa mistura. O que se deu – e ainda ocorre em países colonizados – foi uma inferiorização dos componentes culturais de origem, desestabilizando “o “ser” pela diminuição de si mesmo que carrega consigo, e que ele mesmo assume” (Id.).

Esta colocação, quando aplicada no contexto linguístico, leva-nos a compreender porque se desenvolve nos povos que sofreram dominações a necessidade de preservar o que o autor define como “línguas atávicas” (2005, p. 132-3), ou seja, “línguas que emergiram progressivamente e que, ao longo do tempo, através de conflitos e conciliações, implantaram-se, criaram suas próprias regras, encontraram uma forma de classicismo “escrito” [...]”. No leste timorense, o tétum apenas recentemente começou a ser estudado e normatizado e, pouco a pouco, vai ganhando o status de língua escrita. É justamente nesta passagem da oralidade à escrita, enfatiza o autor que haveria “uma espécie de tormento da linguagem, momento em que a comunidade se sente ameaçada ou insegura”. Assim, para ele, é preciso tratar de forma diferenciada a língua e a identidade.

Discute-se, frequentemente, a superioridade das culturas letradas em relação às culturas orais, o modo como elas se sobrepõem e fazem circular entre o público leitor cultura e informação. Timor não escapa a este contexto que é tão sensível à Glissant (2005, p. 58) para quem “todas as literaturas orais foram desprezadas, dominadas, oprimidas e jogadas na sombra, e concebeu-se que toda cultura oral é uma cultura inferiorizada em relação às culturas da escrita”.

Tal preocupação é comum nas nações emergentes, em que o modo de inferiorizar a cultura local (e consequentemente a expressão de seu povo) remete a uma nova dominação. Em Timor-Leste, a reação tem sido mostrar que existem formas próprias de manifestações culturais, ou uma “Cultura Timor”, ou cultura do povo “maubere”, que se aproxima de uma “cultura atávica”, retomando o termo utilizado por Glissant ao definir uma identidade de raiz única que exclui o outro. Nas culturas compósitas, resultantes de uma criouliização, haveria o que o autor (Id., p. 71) considera uma “identidade como rizoma – como raiz indo ao encontro de outras raízes” e que dá origem a novas combinações e manifestações culturais e línguas enriquecidas através de uma recomposição, de um pensamento de *rastro/resíduos*, com o poder inesgotável da memória – e que em Timor se manifesta de forma pungente através do culto dos antepassados.

Porém, se o português apenas recomeçou sua trajetória em Timor a partir de 2002, não podemos nos abster do fato de que seu uso, atualmente, em tempos de abertura para o Ocidente após tantos anos de isolamento, traz novos aportes culturais de outros povos ditos “lusófonos”, e não mais de um único povo colonizador.

Segundo Costa (2001, p. 18) “todo timorense, além da língua do grupo onde nasceu e aprendeu a falar a sua língua materna, quando entra em contacto com os outros grupos estranhos ao seu, tem de usar o tétum como língua de intercâmbio social e comercial”. Esta é também a língua do exercício da religiosidade católica, fator de grande identificação dos timorenses, uma vez que, desde 1981, a Santa Sé adotou-a oficialmente para a Igreja de Timor.

Já o português não se dissocia da realidade histórica do país e alguns o veem como uma de suas línguas maternas, uma vez que sobreviveu por mais de trezentos anos e é responsável pelo letramento da população antes de 1974. Deve-se a ele a ponte estabelecida com o Ocidente que pode assim conhecer as marcas expressivas do povo timorense, apesar de terem sido interpretadas e difundidas através do olhar dos colonizadores.

As reflexões trazidas por Thomaz (1998, p. 642) vêm ao encontro da ideia de uma visão de fora: “a divulgação do português ao nível das massas, foi sem dúvida ao nível dos quadros eclesiásticos”, incrementando-se na administração colonial praticamente no início do século XX com a fundação de escolas.

Em 2002, quando da opção pelas línguas que seriam usadas no primeiro governo pós-independência, os líderes timorenses argumentaram que, com o tétum, o português contribuiu como fator de identidade e unidade nacional e, durante séculos de colonização, interveio moderadamente nas culturas locais.

Na realidade, houve uma ocupação portuguesa diferente no país e que não propiciou grandes alterações no modo de vida local, ou seja, se tomarmos o conceito de Glissant, sua *crioulização*. Para Carlos Eduardo Vasconcelos (2001), os portugueses não ocuparam maciçamente o território e cuidavam mais de questões político-administrativas que também eram executadas por uma elite cultural, política e econômica timorense – e que se beneficiava com a oportunidade de um contato intrínseco com a metrópole, onde os filhos prosseguiram seus estudos. Dessa maneira, pode-se considerar que o domínio da língua portuguesa foi um fator de ascensão política e social para estes autóctones.

Para autores como Thomaz (1998, p. 641), a reintrodução recente do português em Timor foi “muito mais de natureza social do que política, no estrito sentido da palavra”. Porém o português nunca se tornou uma língua de comunicação oral, tampouco língua de contato entre etnias.

O escritor José Mattoso (2001, p. 6) ao abordar a extensão da língua portuguesa no país, afirma que “até este momento, não existem estudos suficientemente sólidos para poder definir os caracteres da identidade nacional de Timor-Leste”. Para o autor haveria apenas algumas pistas de investigação. Muito embora não exista o verbo *ser* em língua tétum, segundo ele: “o sentido da dignidade sustenta a existência dos timorenses” (Id.). Essa mesma dignidade que foi ultrajada pelos indonésios e deu àquele povo a força e inteligência de lutar pela liberdade, mesmo sem armas, sem poder, sem recursos, tem na língua portuguesa um forte aliado. Ela foi a língua da resistência, dos bilhetes trocados por guerrilheiros com seus companheiros, suas famílias e sua base, das cartas de longos exílios, das orações e promessas – e resistir significa viver e ter fé naquilo que se faz, dando sentido à própria luta.

Muitas polêmicas surgiram após as lutas contra o invasor indonésio e a tentativa do longo massacre da cultura local. Propagou-se a ideia de que os timorenses lutaram em defesa de uma chamada “identidade maubere”<sup>3</sup>.

---

3. A expressão “maubere” é usada para designar o timorense nativo. Contudo, para Mendes (2008), “sob o mito do “povo maubere” existe um mosaico de dezena e meia de entidades etnolinguísticas que se definem por oposição (em conflito, separação, desconfiança, distância) ao “outro”, mesmo em aliança. O “outro” de fora, ou o “outro” de dentro. É um tipo de coesão circunstancial e oportunista que morre com o conflito, engendrando a prazo outros conflitos, em ciclos de calma e crise numa ilha com paradigmas medievais”. Ainda para o mesmo autor, “a filiação de cada timorense continua a ser à respectiva “uma lulik” (casa sagrada) e às linhagens que definem outros territórios e outras leis [consuetudinárias]”.

Porém há autores que caminham numa direção mais crítica, como Pedro Rosa Mendes (2008) que aponta falhas do Estado timorense ao restaurar a língua portuguesa e vivificar o discurso de uma identidade “maubere”, num país que ainda mantém bem vivas suas tradições ancestrais. A seus olhos (Mendes, 2008, p. 4), Timor aparece como “uma ficção lusófona onde a língua portuguesa navega contra uma geração culturalmente integrada na Indonésia, contra a geografia, contra manipulações políticas internas e contra a sabotagem de várias agências internacionais”.

Há que se considerar a precariedade dos meios para se alfabetizar os timorenses nas línguas maternas, orais e bem diversas, e ainda tão pouco estudadas. Para Costa (2010)<sup>4</sup>, o tétum poderia assumir esta função como língua instrucional e os professores de português deveriam aprendê-lo para manter a cultura original do país.

### 3. Considerações

Compreendemos que uma nova etapa teve início na vida dos timorenses e que parece anunciar a negociação entre várias línguas. Se levarmos em conta as observações de Glissant (1996, p. 52) este fato constitui um passo rumo ao que chama de “Poética da Relação”, como explica: “para que haja relação é preciso que haja duas ou várias identidades donas de si e que aceitem transformar-se ao permutar com o outro”.

Neste sentido, são igualmente pertinentes as colocações de José Luiz Fiorin (2010)<sup>5</sup> sobre as relações entre políticas linguísticas e identidade. Embora a construção identitária faça parte de um processo bem mais complexo, para o autor “estão estreitamente ligadas à concepção de identidade nacional”. E a política adotada em Timor-Leste foi o resgate da língua, por tantos anos banida pelos indonésios.

Ao reconstituir elementos culturais da sociedade tradicional timorense, o antropólogo Francisco Menezes (2006) registrou em sua obra dois momentos marcantes: o de antes da chegada dos colonizadores e o do depois da colonização. Entre os elementos predominantes do que denomina “aculturação” local, salienta as alterações profundas nas instituições econômicas, sociais e religiosas, com a prevalência do cristocentrismo<sup>6</sup> e a moderação das religiões locais; o desenvol-

4. Entrevista concedida à autora deste trabalho em 29 de abril de 2010, na PUC-SP.

5. Palestra proferida na PUC-SP em 29 de abril de 2010.

6. O autor Frédéric Durand (2004, p. 33) nos amplos estudos sobre as manifestações religiosas de Timor, afirma que, “ao se abordar as identidades timorenses e suas relações com o cristianismo

vimento do patrimônio agrário e pecuário, passando também pelas técnicas de construção e hábitos artísticos<sup>7</sup> e vestimentares. A cultura portuguesa, especialmente a língua e a religião acabaram por fazer parte da cultura timorense.

No entanto, ao falarmos em cultura, é preciso trazer ao debate dados significativos sobre a realidade timorense: um grande número de habitantes nunca deixou de manifestar um apego significativo às suas tradições, que denominam “Cultura Timor” e cujas práticas incorporam na vida cotidiana, geralmente restritas às suas comunidades, como os ritos, o animismo e que, por vezes, compõem uma espécie de sincretismo que hoje vem sendo reconhecido pela Igreja Católica.

Os timorenses têm seu jeito de se alimentar, vestir, comer, cultuar Deus, afirma a missionária católica Vera Lúcia Palermo (2009)<sup>8</sup>. Nas montanhas, eles usam *lipa*. Até os velhos – os *katuas*<sup>9</sup> – usam *lipa*. As mulheres usam *lipa*, sem blusa. Em uma ordenação de um jovem, ele vestiu a *lipa* e um chapéu com chifre de boi<sup>10</sup>, além de, nas celebrações litúrgicas, se dançar o *tebdai*<sup>11</sup>, tocar tambor no ofertório nos moldes de uma missa afrobrasileira.

Percebe-se assim que, embora os rituais católicos unam o povo timorense a outros povos e culturas, ainda se vive em esferas culturais bem segmentadas e fechadas, protegidas do que vem de fora.

Atualmente, mesmo que essa cultura se restrinja aos diversos grupos etnolinguísticos, existem elementos de reunificação passíveis de uma criouliização, cujos componentes estão no uso da língua tétum como língua franca, nos aportes do português e nas influências trazidas pela religião católica, apesar de leituras diferentes do cristianismo estarem penetrando no país através de igrejas neopentecostais.

---

(e o catolicismo em particular) é necessário pensar no religioso antes da influência ocidental”, com suas cosmologias ricas e complexas e a crença em uma divindade transcendente – Maromak – que foi retomada pelos missionários para traduzir Deus.

7. A música tradicional timorense é produzida essencialmente por instrumentos de percussão, com os tambores de pele, os gongos de metal, pífaros de cana e o *lacadou*, uma espécie de cilindro feito de um troço de bambu, cuja casca cortada por incisões longitudinais fica formando tiras que, esticadas, se dedilham como uma guitarra. Na música aculturada, os instrumentos mais comuns são o violino, quase sempre de fabricação local, o cavaquinho, o bombo, o tambor e os ferrinhos.

8. Entrevista concedida à autora em 2009, em São Paulo.

9. Os *katuas* são os anciãos, chefes de casal ou povoação. Quando usado como adjetivo, serve para designar apenas homens ou animais do sexo masculino.

10. Trata-se, pela descrição, de um adorno usado comumente em rituais.

11. O *tebdai*, ou *tebedai*, é uma dança ao som de tamborim, de pratos e, por vezes, de tambor executada por mulheres em fila, meneando-se circularmente e a compasso (Costa, 2001), enquanto os homens executam diante delas movimentos ritmados, agitando lenços.

## Referências bibliográficas

- AMARANTE, M. I. (2010). *Guerrilheiras da Palavra: rádio, oralidade e mulheres em resistência no Timor-Leste*. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- CARDOSO, L. (1998, Abril/Junho). O crocodilo fez-se ilha. *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas 1*, Pontes Lusófonas, (pp. 104-106). Ministério dos Negócios Estrangeiros, Portugal. Promoção da Língua e Cultura Portuguesas.
- COSTA, L. (2001). *Dicionário de tétum-português* (2a ed., Extra-coleção). Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Camões.
- DURAND, F. (2004). *Catholicisme et protestantisme dans l'île de Timor: 1556-2003. Construction d'une identité chrétienne et engagement politique contemporain*. Toulouse (France), Bangkok (Thailande): Editions Arkuiris-IRASEC.
- FIORIN, J. L. (2010). Língua Portuguesa, identidade nacional e lusofonia. In N.B. Bastos, (Org.), *Língua Portuguesa: cultura e identidade nacional* (pp. 25-47), São Paulo: IP-PUC-SP; EDUC.
- GUEDES, A. M. (2002). *Pensar Timor, a Indonésia e a Ásia do Sudeste*. Janus, 2-6. Recuperado de: [http://www.janusonline.pt/arquivo/2002/2002\\_2\\_1.html](http://www.janusonline.pt/arquivo/2002/2002_2_1.html).
- GLISSANT, E. (2005). *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. Rocha, E. C. A., Juiz de Fora: Editora UFJF.
- MATTOSO, J. (2005). *A dignidade*. Konis Santana e a Resistência Timorense. Lisboa: Temas e Debates, Actividades Editoriais Ltda/ Fundação Mário Soares.
- MENDES, P. R. (2008). *Timor-Leste: a ilha insustentável*. Texto originalmente publicado no jornal Público editado em Lisboa: SAVANA.
- MENEZES, F. X. (2006). *Encontro de culturas em Timor-Leste*. Díli: Crocodilo Azul.
- THOMAZ, L. F. (1998). *De Ceuta a Timor* (2a ed.). Portugal: DIFEL – Difusão Editorial S.A.
- VASCONCELOS, C. E. (2001). Situação da língua portuguesa em Timor Leste e responsabilidade política do Brasil. *Revista dos Estudantes de Direito da UnB* (5), 39-48.

# 4. Os tradutores timorenses e a política linguística em Timor-Leste

Paulo Henriques<sup>1</sup>, Rui Ramos<sup>2</sup>

## Os tradutores timorenses e a política linguística em Timor-Leste

O presente capítulo aborda questões da política linguística timorense e as vivências profissionais dos tradutores timorenses que atuam nas instituições do Estado. Analisa a problemática da tradução em contextos institucionais naquele país lusófono, uma área menosprezada e pouco estudada, quer do aspeto político, quer do académico.

Em Timor-Leste, estes serviços são socialmente pouco prestigiados, pelo que não se dá prioridade ao seu desenvolvimento. O estudo em curso pretende contribuir para alterar esta perceção e oferecer subsídios para uma formação de nível superior que melhore a qualidade dos serviços e, assim, a qualidade da democracia e do Estado timorense.

Política Linguística. Tradutores Timorenses. Serviço de Tradução. Problemática de Tradução. Formação Contínua.

## The timorese translators and the language policy in Timor-Leste

This paper addresses the East Timorese language policy and the professional experience of East Timorese translators working in public institutions. It analyzes the problematic of translation in institutional contexts, which has been underestimated and scarcely studied, both in politics and academic concerns.

These services of translation are not socially prestigious in Timor-Leste, therefore their development is not considered a priority. The current study intends to contribute to chang-

---

1. Doutorando em Ciências da Educação, especialidade em Literacias e Ensino do Português, da Universidade do Minho e Bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG). Investigador do Centro de Investigação em Estudos da Criança daquela universidade. [id6974@uminho.pt].

2. Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Investigador do Centro de Investigação em Estudos da Criança e do Centro de Estudos Humanísticos daquela universidade. [r Ramos@ie.uminho.pt].

ing this perception and offer subsidies for higher education which help to improve the quality of these services and, consequently, of democracy and Timorese governance.

Linguistic policy. Timorese translators. Translation service. Translation issues. Continuous training.

### **Tradutor timoroan sira no política linguística iha Timor-Leste**

Kapítulu ida-ne'e kona hale'u política linguística timór nian no tradutor profesionál sira hala'o sira-nia lala'ok oinsá iha instituisaun Estadu nia leet. Analiza hela problema tradusaun nian iha kontestu institusionál iha nasaun luzófonu ne'e, nu'udar lia ka asuntu ida-ne'ebé ema hakribi no ladún buka estuda kona-ba sorin política nomós akadémiku. Iha Timor-Leste, ema la hafolin hala'ok no servisu hirak-ne'e no tanba ne'e duni maka knaar ne'e la dezenvolve. Estudu ne'ebé la'o hela ne'e ho hanoin atu fó tulun hodi hafila ema nia haree oinsá no hatulun harii formasaun ho nivel aas atubele hadi'ak kualidade servisu nian no, nune'e, hadi'ak mós kualidade demokrasia no Estadu Timór tomak nian. Política Linguística. Tradutor timoroan sira. Knaar Tradusaun. Problemátika Tradusaun. Formasaun Kontínua.

## **1. Introdução**

Timor-Leste é um país multilíngue entre muitos países do sudeste asiático e situa-se numa das zonas de maior diversidade linguística e cultural a nível global, encravado ao mesmo tempo num dos “pontos quentes” de maior diversidade biocultural no planeta (Maffi, 2016; Ramos, 2016). A riqueza cultural e linguística que o país possui hoje foi o resultado de várias passagens migratórias ocorridas em diferentes alturas. A primeira grande migração terá decorrido em 7000 a.C., durante a glaciação de Würm, e terá chegado até à Tasmânia. Entre 3500 e 2000 a.C., terá acontecido outra vaga migratória provinda do continente asiático, passando pela Insulíndia e chegando até à Malásia. Esta migração trouxe marcas fisiológicas e línguas papuas. Em 2500 a.C., terá havido outra e última migração vinda do sudeste da China e da ilha Formosa, que se espalhou por toda a Insulíndia. Com esta migração difundiram-se as línguas malaio-polinésicas (Thomaz, 2002). A partir do século XVI, a estes movimentos migratórios vieram somar-se a influência cristã e a língua portuguesa, com a chegada dos portugueses à ilha e, por último, já no século XX, a influência javanesa por meio da ocupação militar indonésia durante duas décadas e meia. Este mosaico cultural e linguístico torna aquele país insular numa autêntica Babel e representa simultaneamente um grande quebra-cabeças na definição de uma política linguística consistente.

Após a restauração da independência, em 2002, o Estado timorense avançou imediatamente com a política de restauração da identidade linguística do povo timorense abalada e/ou quase perdida ao longo dos 24 anos da ocupação indonésia e consequente expansão do *bahasa indonesia* no território. Apesar de tudo isso, a influência javanesa não eliminou por completo a verdadeira identidade do povo timorense, adquirida ao longo dos séculos pela miscigenação entre a cultura autóctone e a latina, mas, que, entretanto, foi significativamente alterada em alguns aspetos culturais e linguísticos.

A recuperação da identidade linguística originária do povo timorense tornou-se uma agenda importante, ainda que não tenha sido fácil até agora, sobretudo no que se refere à política da (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste. Como é sabido, o Estado escolheu o português e o tétum como línguas oficiais e da identidade timorense, definidas no artigo 13.º da Constituição da República, reconhecendo simultaneamente o inglês e o indonésio, no artigo 159.º, como línguas de trabalho e de contacto internacionais.

Esta investigação aborda as questões da política linguística em Timor-Leste, focalizando-se mais especificamente sobre a formação e a ação dos tradutores timorenses que atuam nas instituições do Estado, os quais se identificam como tal, ainda que, muitas vezes, sem previamente terem adquirido formação específica para o efeito. Este é um tema relativamente novo e pouco explorado pelos académicos, tanto nacionais como internacionais, que dedicam as suas investigações às questões da política linguística timorense.

## 2. Apresentação do estudo

Este artigo tem como intuito contribuir para a discussão acerca da política linguística adotada em Timor-Leste, focalizando os serviços de tradução do Estado. Nele se apresentam dados atuais, recolhidos junto dos tradutores timorenses que atuam nas seguintes instituições: Parlamento Nacional; Presidência do Conselho de Ministros; Ministério da Justiça; Polícia Científica e Investigação Criminal (PCIC); Ministério Público; Tribunais de Díli; Televisão de Timor-Leste (TVTL).

Na realidade, muitos profissionais desta área assumem serem tradutores apenas por circunstância de mercado e sem terem em conta a formação académica específica, isto é, nenhum tradutor timorense que atua nestas instituições do Estado possui formação superior especializada em tradução. Logo, realizam este tipo de serviço sustentado pelo facto de terem domínio de dois ou três idiomas.

Cumprindo a legislação vigente no país referente ao uso e à aplicação das duas línguas oficiais de forma consistente, o Estado timorense tem vindo a reforçar as

áreas vitais com as quais se afirma e consolida a identidade do povo timorense. Uma destas áreas é o serviço de tradução.

Os tradutores timorenses, apesar de muitas limitações, realizam o seu trabalho, testemunhado pelas publicações do Estado, em cumprimento da lei n.º 1/2002, de 7 de agosto, e do Decreto n.º 1/2004 de 14 de abril, nomeadamente no que tange à obrigação de publicar em ambas as línguas no Jornal da República e de utilizar o tétum oficial e o português na iconografia e nas sinalizações públicas.

Após termos feito a pesquisa, descobrimos que, entre todos os atos legislativos publicados no jornal oficial, o Ministério da Justiça é, para já, a única instituição que cumpre rigorosamente o que se expressa na lei n.º 1/2002, isto é, as duas línguas oficiais aparecem lado a lado na publicação do Jornal da República. Há outra legislação cujas versões nas duas línguas são publicados em páginas diferentes. Esta opção é menos favorável aos leitores ou juristas timorenses que ainda sentem dificuldade no domínio do português e que quiserem consultar as duas versões da legislação em simultâneo.

No âmbito dos *media*, há que considerar a Televisão de Timor-Leste (TVTL), uma instituição do Estado, onde se apresenta notícias em português e em tétum. Geralmente, as notícias divulgadas em português são fruto da tradução de notícias originariamente recolhidas e produzidas em tétum. Quanto ao uso consistente de ambas as línguas oficiais na iconografia ou na sinalização pública, há incumprimento grave referente ao que define o Decreto n.º 1/2004 de 14 de abril, tanto na sinalização rodoviária, como na publicidade de produtos ou estabelecimentos comerciais. É notório que os sinais de trânsito em algumas ruas dos subúrbios de Díli se encontram escritos unicamente em inglês.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Objetivos e opções de base**

A presente investigação centra-se no estudo dos serviços de tradução existentes nas instituições do Estado timorense. Pretende identificar a natureza das tarefas, a formação prévia e as novas necessidades formativas sentidas por estes profissionais. Para o efeito, considera a análise da política linguística timorense e a política de formação de quadros para este âmbito socioprofissional.

Os dados do estudo foram recolhidos por meio de um inquérito por questionário junto dos tradutores e foram feitas igualmente entrevistas semiestruturadas aos responsáveis de cada serviço de tradução que exercem funções nas instituições mencionadas. A escolha destas ferramentas deve-se ao facto de serem aces-

síveis e fáceis de concretizar. Segundo Quivy e Campenhoudt (2013), para além de facilitar a recolha, o tratamento e a análise dos dados e informações, o inquérito por questionário pode conferir conhecimento fundamental e permite, de igual forma, desvendar a pluralidade de interpretações de dados e informações de certas convicções, crenças e sentimentos, apresentando a virtualidade de revelar não apenas nos aspetos quantitativos, mas também a opinião dos inquiridos.

Os questionários foram destinados exclusivamente a tradutores. Referem-se às necessidades e às expectativas de uma formação contínua. As entrevistas foram destinadas aos chefes ou coordenadores do serviço de tradução de cada instituição pública. Referem-se igualmente às representações da política nacional de formação e de angariação de tradutores em Timor-Leste. Os questionários foram elaborados e validados. Utilizámos para esse efeito uma escala do tipo *Likert*.

A escala de *Likert* é uma escala de cinco níveis de igual amplitude. Segundo Tuckman, “esta escala usa-se para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença ou um juízo de valor” (2000: 279-280).

### **3.2. Amostra**

No que se refere à amostra neste estudo, identificámos previamente as instituições do Estado timorense que estabeleceram o serviço de tradução, como assinalámos acima (ver secção 2).

Na verdade, nem todas possuem um verdadeiro serviço de tradução. No Parlamento Nacional, todos os serviços ligados à tradução são feitos por um assessor internacional que tem domínio das duas línguas oficiais. O serviço de tradução da Polícia Científica e Investigação Criminal (PCIC) é fornecido pelo Ministério da Justiça.

Além das instituições mencionadas anteriormente, escolhemos dois tradutores *freelance* nacionais para participarem no nosso estudo: um tradutor independente sénior foi entrevistado e um tradutor jovem de carreira preencheu o inquérito e foi entrevistado. O objetivo de escolher estes diferentes graus assenta no facto de cada um possuir experiência de vida profissional diferente, bem como diferentes perspetivas para o futuro sobre o serviço de tradução em Timor-Leste.

Para a concretização dos planos de trabalho, foram distribuídos 27 questionários em sete instituições e um tradutor independente/*freelance*, num universo de 45 informantes previamente definidos (todos os tradutores que exercem atividade nas instituições do Estado). Complementarmente, foram feitas cinco entrevistas, num universo de nove pessoas (os coordenadores e os chefes de serviço de

tradução nas mesmas instituições). Estamos conscientes de que o tamanho da amostra apresentado não é suficiente para servir como um estudo quantitativo extensivo, mas a aplicação do questionário e da entrevista permitiu recolher percepções e testemunhos de situações vividas pelos tradutores nos seus serviços.

### **3.3. *Elaboração de instrumentos da recolha de dados e logística***

**3.3.1.** No sentido de conferir maior rigor ao processo metodológico, preparámos os instrumentos de recolha de dados no quadro das características da pesquisa. Não conhecemos qualquer estudo no âmbito da Linguística ou do Ensino sobre o serviço de tradução em Timor-Leste; assim, sentimos necessidade de elaborar e adaptar instrumentos de investigação, apropriados aos objetivos que pretendíamos alcançar e adequados aos tradutores em foco neste estudo. Em nome do rigor científico, considerámos três fases de construção do questionário e do guião de entrevista.

**3.3.2.** A primeira fase foi a de preparação – refere-se à construção do questionário e do guião de entrevista provisórios.

O questionário foi dividido em dois blocos:

- 1.º bloco – destina-se a caracterizar os sujeitos segundo o género, a data e o local de nascimento, o domínio de línguas, a formação académica e o tempo de serviço como tradutor.
- 2.º bloco – inclui as várias temáticas de análise destinadas a medir a intensidade das opiniões, expectativas e necessidades em relação à formação contínua de língua portuguesa dos tradutores.

A secção 1 diz respeito aos dados pessoais e coincide com o que designámos acima como “1.º bloco”. A secção 2 é constituída por dez itens que pretendem conhecer a opinião dos tradutores quanto à importância da formação contínua de língua portuguesa. A secção 3 é composta igualmente por dez itens que pretendem conhecer a opinião dos inquiridos acerca da importância e dos motivos de formação contínua da língua portuguesa para os tradutores. A secção 4 é composta por doze itens que pretendem conhecer as necessidades de formação contínua que os inquiridos sentem.

Com base na experiência resultante do pré-teste, foi elaborado o guião da entrevista, mas este não foi testado.

**3.3.3.** A segunda fase foi a de validação do questionário e do guião de entrevista (pré-teste) – o questionário e o guião de entrevista foram aplicados para testagem a um grupo restrito de dez voluntários timorenses, estudantes de diversos cursos da Universidade do Minho.

O teste foi feito com vista a testar a compreensão do mesmo pelos futuros inquiridos. Apesar de conscientemente sabermos que os informantes do pré-teste não eram tradutores, assumimos que partilhavam com os tradutores a desenvolver a sua atividade profissional em Timor-Leste eventuais dificuldades ou consequências de interferências de outras línguas.

Durante o processo de testagem, observámos que as perguntas colocadas pareceram adequadas para este público. Surgiram somente algumas pequenas dúvidas, vindas sobretudo dos colaboradores com mais idade, relativamente ao primeiro bloco de informações. Assim, concluímos que não seria necessário modificar ou alterar quaisquer perguntas. O questionário, depois da sua aplicação, e o guião de entrevista constituíram os instrumentos finais da nossa investigação no terreno.

**3.3.4.** A terceira fase foi a de aplicação do teste – o questionário e a entrevista serviram para conhecer as necessidades, a importância e as políticas nacionais de formação contínua de Língua Portuguesa dos tradutores em Timor-Leste. Para o efeito da investigação, foi preciso que nos deslocássemos a Díli, Timor-Leste, para distribuir o questionário e entrevistar os responsáveis do serviço de tradução de cada instituição. Assim, todo o processo de recolha de dados foi feito em Díli, entre os meses de julho e setembro de 2018.

O número de participantes que preencheram o questionário foi de 27, distribuídos da seguinte forma:

- Ministério da Justiça (MJ) [5 pessoas]
- Tribunal Distrital de Díli (TDD) [3 pessoas]
- Televisão de Timor-Leste (TVTL) [1 pessoa]
- Presidência do Conselho de Ministros (PCM) [5 pessoas]
- Procuradoria-Geral da República (PGR) [8 pessoas]
- Tribunal de Recurso (TR) [4 pessoas]
- Tradutor Independente *freelance* (TI) [1 pessoa]

Não chegámos a aplicar o questionário a instituições como a Defensoria Pública e a Presidência da República. A investigação não foi levada a cabo nestas duas instituições dado que, na primeira, devido ao período de férias judiciais, todos os funcionários estavam ausentes, incluindo o tradutor. A Presidência da República não nos deu despacho de autorização para tal por razões desconhecidas.

### **3.3.5. Entrevista**

Para a entrevista, optámos por um modelo semiestruturado. Sublinhamos que a entrevista foi feita exclusivamente aos chefes de departamentos ou aos coordenadores dos serviços de tradução nas instituições públicas do Estado e/ou aos tradutores que atuam de forma independente.

A nossa decisão de fazer estas entrevistas com este grupo de pessoas prendeu-se com o facto de estas possuírem um determinado grau de responsabilidade e de experiência. Foram recrutados/escolhidos em função de já terem experiências longas nessa área e formação académica. Com certa experiência já adquirida, acreditámos que poderiam fornecer uma visão relevante sobre a problemática da tradução em Timor-Leste, bem como poderiam identificar as competências e as falhas cometidas pelos tradutores no exercício da sua função.

O guião de entrevista continha dez questões orientadoras relativamente abertas. Pretendia-se igualmente recolher informações dos entrevistados pela via do diálogo descontraído entre entrevistador e entrevistado acerca da política nacional de formação e de angariação dos tradutores.

A entrevista permite, em comparação com o questionário, obter respostas mais próximas da linguagem do sujeito, com menor redução de dados, que nos aproximem mais da compreensão da realidade dos sujeitos em estudo (Seabra, 2010).

Salientamos que o respetivo guião foi feito meramente como um suporte para o investigador. O entrevistado não teve sequer acesso ao mesmo, pois foi dinamizado um diálogo, durante o qual o entrevistado se expressou livremente e sem inibições.

## **4. Apresentação de dados**

### **4.1. Questionários**

Para a análise dos dados brutos e a sua transformação em informação pertinente, recorreremos a apoios importantes, como os de O. R. Holsti (apud Bardin, 1991) e Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Georges (1997).

Com base nas propostas desses autores, apresentamos a seguir as respostas mais destacadas a cada pergunta pelos tradutores das instituições do Estado.

**4.1.1.** Na pergunta 2.1, pedia-se aos inquiridos que manifestassem o seu grau de concordância ou discordância com a seguinte afirmação: “A formação contínua de Língua Portuguesa deve ser um direito mas não um dever dos tradutores timorenses.” A maioria dos inquiridos (59%) concorda com esta afirmação: nove

estão “de acordo” e sete de “acordo total”. Somente nove (33%) discordam e dois (7%) não emitem opinião.

**4.1.2.** Seguiu-se no questionário um conjunto de possíveis justificações para a afirmação: “A maioria dos tradutores timorenses que desejam ter formação contínua de língua portuguesa fazem-no”... As frases mais frequentemente selecionadas para completar a afirmação são:

- Porque os pode ajudar a desempenhar melhor a sua tarefa de tradução português-tétum e vice-versa (média 4,77; 1 sem opinião);
- Porque os pode ajudar a transformar os serviços de tradução nas instituições onde trabalham (média 4,63);
- Porque ela é necessária para a progressão na carreira profissional (média 4,62; 1 sem opinião);
- Porque querem introduzir mudanças na sua equipa de trabalho (média 4,54; 1 sem opinião).

Por outro lado, as frases menos selecionadas são:

- Porque querem sair do serviço de tradução ao qual pertencem e serem tradutores noutra instituição (média 3,79; 8 sem opinião);
- Porque querem desempenhar outra função profissional fora das suas instituições do trabalho (média 3,71; 6 sem opinião);
- Porque a rotina do trabalho os incomoda (média 3,22; 4 sem opinião).

**4.1.3.** Em seguida, era pedido que os inquiridos indicassem a importância de um conjunto de itens na formação contínua em língua portuguesa. As respostas com maior índice de concordância são:

- Melhorar o seu desempenho na tradução de português-tétum (média 4,70);
- Desenvolver a autonomia e a confiança da sua tradução de tétum-português ou vice-versa (média 4,69);
- Desenvolver a expressão oral e escrita em português (média 4,56).

As respostas com menor índice de concordância são:

- Interagir com os outros em português (média 4,11);
- Preparar a sua promoção dentro da carreira de tradução (média 4,11).

**4.1.4.** Finalmente, era solicitado que ao informantes selecionassem os campos em que sentiam necessidades de formação contínua. Os valores são muito apro-

ximados entre as várias opções, mas algumas obtiveram índices ligeiramente superiores às restantes:

- Domínio escrito e oral das línguas oficiais (português e tétum) (média 4,63);
- Linguística do tétum (média 4,44)
- Métodos e técnicas de tradução (média 4,37).

Nota-se que há opiniões dispersas. Não há um grupo bem marcado. Observamos que há alguma aceitação generalizada dos campos científicos indicados.

## 4.2. Entrevistas

As entrevistas foram realizadas unicamente em Díli, Timor-Leste, junto dos chefes e/ou coordenadores de tradução das instituições públicas do Estado e alguns tradutores independentes (*freelance*). Foram entrevistados cinco responsáveis. A entrevista contém, no total, dez perguntas. Os conteúdos da mesma foram estipulados em função dos seguintes objetivos: verificar a política nacional de formação e de angariação dos tradutores, conhecer a política desenvolvida em cada instituição referente ao serviço de tradução e propor um currículo para a formação de tradutores (tétum/português).

Procedemos à harmonização de algumas perguntas da entrevista consoante o vínculo institucional do entrevistado. Três tradutores estavam vinculados às instituições do Estado e dois eram tradutores independentes (*freelance*); por isso, decidimos não aplicar todas as perguntas aos últimos. Escolhemos as que julgámos adequadas ao seu perfil.

Seguem-se as perguntas e o conteúdo global da entrevista:

### 1. Qual é a política nacional de formação de tradutores em Timor-Leste?

Os entrevistados foram unânimes na ausência de identificação de qualquer política nacional referente à formação dedicada ao serviço de tradução. Entretanto, exigiam ao governo a sua criação, pois trata-se de uma área importante, tal como outras especialidades. Consideravam de igual modo que é preciso estabelecer um plano nacional de formação que se inicie pelo conhecimento de base, isto é, a formação em tétum e português.

### 2. Qual é a política de angariação de tradutores na sua instituição?

Este respeito, os entrevistados deram respostas pouco dispersas, dependendo da regra estipulada em cada instituição. Alguns responderam que o processo de recrutamento é feita pela Comissão da Função Pública, sendo o órgão do Estado

responsável para o efeito. Outros responderam dizendo que foram chamados diretamente pelo responsável do Ministério da Justiça timorense após terem feito um curso de especialização na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

### **3. Quem pode ser tradutor?**

Os entrevistados responderam unanimemente que, para ser tradutor, o indivíduo tem de ter o domínio pleno de duas línguas (língua de partida e língua de chegada), neste caso específico o tétum e o português; e tem de ter uma cultura geral muito ampla. Um tradutor tem de ser uma pessoa culta.

### **4. Qual é o nível de formação académica mínima para ser tradutor na sua instituição?**

Todos os coordenadores e os chefes de departamentos responderam que a formação mínima é bacharelato e licenciatura em diversas áreas, tais como gestão administrativa, linguística e direito.

### **5. O que pensa da formação dos tradutores em Timor-Leste?**

Todos os entrevistados responderam ser importante criar um curso específico para a tradução. Um disse preferir que fosse estabelecido primeiro um sindicato de tradutores. A partir dessa criação é que se poderia falar sobre uma formação contínua e/ou periódica para todos os tradutores nacionais.

### **6. Quais são as competências que, em sua opinião, devem ser dominadas por um tradutor?**

Quanto a esta pergunta, os entrevistados selecionaram o domínio profundo dos idiomas de trabalho, assim como as áreas específicas de atuação (jornalismo, direito, etc.).

### **7. O que pensa da criação de uma Ordem Nacional de Tradutores?**

A maioria dos entrevistados reagiram positivamente à ideia da criação de uma ordem de tradutores. Apenas um entrevistado manifestou pouca concordância, porque, explicou, é preciso ter em primeiro lugar bons tradutores.

### **8. Qual é a sua opinião relativamente à (importância) da formação superior de tradução?**

Os entrevistados apoiaram a ideia da formação superior de tradução em Timor-Leste, pois isso permitiria aos atuais tradutores aperfeiçoar e atualizar os seus conhecimentos técnicos.

### **9. Quem deve elaborar os currículos da formação superior?**

Os entrevistados concordaram com a ideia de envolver especialistas de diversas áreas para a elaboração do currículo da formação superior de tradução, nomeadamente linguistas, tradutores, técnicos dos Ministério da Educação, engenheiros, médicos, juristas, etc.

### **10. Onde deverá ser efetuada a formação superior de tradução?**

A maioria dos entrevistados prefere que a formação superior de tradução seja efetuada numa instituição pública ou privada nacional. Deste modo, poder-se-ia evitar gastos supérfluos no envio desses técnicos a fazerem formação no estrangeiro.

## **5. Discussão dos resultados**

### **5.1. Questionário aos tradutores**

Neste segmento, tentaremos sintetizar e discutir brevemente as respostas ao questionário aplicado aos tradutores.

Tendo analisado todas as respostas, verificámos que muitos dos informantes responderam muito positivamente às afirmações colocadas. Queremos destacar o facto de terem escolhido ações que necessitam de respostas imediatas e que respondem diretamente ao seu trabalho diário. As respostas destes técnicos apontam para uma realidade à qual os Coordenadores ou Chefes do Departamento de tradução parecem pouco sensíveis, ou da qual parecem possuir uma fraca perceção.

A maioria dos tradutores inquiridos considera que a formação contínua em língua portuguesa é um direito, eventualmente como condição básica para um desempenho profissional com qualidade.

Os informantes do questionário manifestaram a sua concordância respeitante à necessidade de formação contínua de língua portuguesa para os tradutores.

As respostas dadas apontam para o âmbito pessoal (no que respeita ao desempenho individual e à progressão na carreira) e para o âmbito coletivo / do serviço e respetiva melhoria de qualidade. É identificável, então, por um lado, a consciência de falhas e, por outro, a ambição e a disponibilidade para melhorar e atingir níveis de qualidade do serviço mais elevados. As afirmações que remetem para o futuro dos inquiridos na instituição recolheram mais respostas “sem opinião”, manifestando a recusa destes em exprimirem uma visão sobre o seu futuro, seja porque não a têm, seja porque receiam exprimi-la, seja por qualquer outra razão não identificada.

No que se refere ao bloco 3, sobre a importância de cada motivo proposto para a respetiva formação, verifica-se claramente que os mesmos privilegiam dimensões com impacto direto na sua vida profissional.

Estas opções manifestam igualmente alguma consciência de falhas ou falta de confiança no domínio da língua portuguesa, pelo menos considerando um nível de proficiência compatível com o uso formal e institucional da língua, isto é, um nível de proficiência muito elevado, próximo daquele que será o de um falante nativo.

No que toca ao bloco 4, sobre as necessidades de formação contínua que sentem, materializadas em áreas científicas ou potenciais unidades curriculares de um plano de formação, descobrimos que há opiniões dispersas, ou seja, não há qualquer grupo de frequências bem marcado, tal como acontece com os dois blocos anteriores. Contudo, há três opções deste bloco que acabaram por arrecadar concentrações ligeiramente mais significativas do que outras. Duas delas remetem para o domínio da língua portuguesa e da língua tétum e a terceira para técnica de tradução. É possível que o facto de os resultados serem dispersos encontre justificação na circunstância de nenhum dos inquiridos ter tido formação específica como tradutor e, por isso, não possuir experiência ou conhecimento concreto sobre as componentes de formação típicas para o desempenho profissional respetivo. Também é possível que a pergunta exija uma reflexão demasiado teórica ou abstrata face aos problemas concretos e quotidianos dos tradutores, o que significaria, nesse caso, que o inquérito suscitaria um questionamento novo, sobre assuntos ainda não amadurecidos e consolidados entre os tradutores. Mas é significativo (e um pouco surpreendente) que os tradutores inquiridos assinalem a necessidade de melhorar a sua proficiência em tétum, do ponto de vista formal.

## **5.2. Entrevistas aos coordenadores e chefes de departamento de tradução**

Analisámos igualmente as respostas dadas pelos informantes na entrevista. O resultado obtido foi amplamente positivo. Os dados mais salientes do inquérito encontram eco nas entrevistas. Vamos apresentar exclusivamente as respostas que pensamos serem necessárias e positivas em relação à formação contínua da língua portuguesa para os tradutores. Tendo analisado cinco discursos sobre dez perguntas, verificámos que todos os informantes manifestam consciência sobre a formação específica destes técnicos, isto é, afirmam que não existe para já uma política nacional de formação de tradutores. Por outro lado, consideram que é muito importante criá-la com vista a facultar novos conhecimentos específicos a estes técnicos. Quanto à política de recrutamento de tradutores em cada institui-

ção, os informantes apresentam a sua versão segundo a realidade com que se deparam. Há um informante que conta que o recrutamento dos tradutores na sua instituição foi conduzido anteriormente pela Comissão da Função Pública, mas que posteriormente foi autorizado pela mesma a ser feito por cada instituição empregadora. Apesar de as respostas serem praticamente unânimes, um informante, sendo experiente na área, detalha que o recrutamento deve ser feito através de um processo com o qual se recrutem pessoas que já possuem domínio de forma autónoma dos dois idiomas oficiais.

Quando formulámos a pergunta sobre os requisitos mínimos para um indivíduo ser tradutor, todos os informantes adotaram uma só resposta a dizer que, para que um indivíduo seja tradutor, é preciso fundamentalmente ter domínio de idiomas, bem como munir-se de uma cultura geral ampla. Se a primeira das exigências é elementar e óbvia, a segunda permite extrair inferência mais interessantes. Ela permite verificar que os inquiridos possuem uma imagem do profissional de tradução como alguém culto, informado sobre assuntos diversos e capaz de interpretar adequadamente os discursos a traduzir. Ou seja, mostram possuir consciência da complexidade dos discursos e da sua especificidade em função dos âmbitos abordados. Acrescentam da mesma forma que, sem preencher estas condições, o indivíduo não estaria apto para se incluir nesta categoria profissional.

Todos os tradutores timorenses que desempenham as suas funções nas instituições envolvidas possuem o grau mínimo de licenciatura. É curioso que, não tendo formação específica em tradução, como foi referido, muitos destes apresentem formação em áreas diversas, como Direito, Economia, Linguística, etc. Ao longo do tempo, foi sendo introduzida a formação contínua por cada instituição, apesar de não se concentrar exclusivamente na tradução.

Todos os entrevistados sublinharam a necessidade de ser criada formação em tradução no sistema de ensino superior timorense, pois esta é uma área bastante importante e que contribui justamente para a consolidação da identidade e da política linguística do país. Contudo, um informante assinalou que preferiria criar primeiro um sindicato de tradutores. Depois de o ter criado, este serviria como interveniente entre os tradutores e o governo para posteriormente se proceder à criação de formação dos tradutores propriamente dita. Esta opinião reenquadra a questão da formação no âmbito das relações laborais, e não no âmbito estritamente académico, o que manifesta alguma consciência de classe profissional. Um plano alinhado com esta opinião poderia conduzir à criação de uma Ordem dos Tradutores, à semelhança do que acontece com outras classes profissionais, cujas ordens assumem funções de validação e de controlo de acesso à profissão (caso das ordens dos médicos, dos economistas ou dos engenheiros, por exemplo).

Geralmente, ao assumir fazer algum tipo de trabalho de natureza técnica, é preciso contar com competências técnicas dominadas por um técnico. Na tradução, verifica-se a mesma realidade. E que tipo de competências um tradutor deve dominar? Em resposta a esta questão, os informantes descreveram séries de competências para um tradutor, sendo a mais escolhida a linguística (incluindo as competências oral e escrita) e o domínio da cultura geral. Há um informante que refere a “competência analítica” como sendo parte de uma competência técnica. De novo, verifica-se que os inquiridos privilegiam como requisitos para o desempenho profissional competente a proficiência nas línguas em questão, enquadrada por conhecimentos alargados sobre domínios diversos. É possível que o facto de o corpo de tradutores nas instituições do Estado possuir formações variadas, como foi assinalado, contribua para essa percepção.

## 6. Considerações finais

Tanto os tradutores como os coordenadores ou chefes de serviços de tradução veem este serviço como uma área muito importante. As preocupações gerais dos inquiridos prendem-se com questões práticas e concretas e com o domínio instrumental da língua e um grupo grande pensa igualmente em questões mais amplas, como a progressão profissional.

Consideram de igual modo que, sem a tradução, é difícil que o povo timorense perceba as leis em português e possa defender o seu direito violado no tribunal; ou que, sem o serviço de tradução, um timorense não consegue ter acesso a uma cultura estrangeira. Segundo George Steiner<sup>3</sup>, toda a língua é um mundo. Sem a tradução, nós habitávamos as paróquias beirando o silêncio.

As instituições do Estado de Timor-Leste podem já começar a pensar em investir nesta vertente, pois, se o país quiser garantir o acesso democrático aos serviços e instituições do Estado e consolidar a unidade nacional, terá de começar a desenvolver-se por estas pequenas coisas. Com a diversidade linguística existente no país, é crucial apostar nesta área. Se não houver uma aposta séria, será difícil consolidar a política linguística do país. O uso das duas línguas oficiais não terá sequer um balanço e um país dificilmente se poderá afirmar como tal se não ultrapassar o complexo de Babel.

---

3. A frase foi retirada da página do facebook da Associação Portuguesa de Tradutores (APT). Consultado em 20/08/2019.

## Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020.

## Referências bibliográficas

- ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J-P., MAROY, C., RUQUOY, D. e GEORGES, P. S. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- BARDIN, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2002).
- MAFFI, L. (2016). Diversidade linguística, cultural e biológica. In Couto, H. et al. (Org.). *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem: ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos*. Goiânia: Editora da UFG, pp. 285-323.
- RAMOS, R. (2016). Instituto da Língua Portuguesa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e: Missão e Ação. In: Língua, Ciência e Formação de professores em Timor-Leste (pp. 65-74). UNTL: Programa de pós-graduação e pesquisa da UNTL.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Seabra, F. I. B. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- THOMAZ, L. F. (2002). Babel Lorosa'e. O problema linguístico de Timor-Leste. Lisboa: Instituto Camões.
- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

# 5. Descrições e interpretação de sentidos das expressões idiomáticas em língua tétum de Timor-Leste

Vicente Paulino<sup>1</sup>, Rosa da Costa Tilman<sup>2</sup>

## **Descrições e interpretação de sentidos das expressões idiomáticas em língua tétum de Timor-Leste**

Neste artigo pretendemos falar e interpretar alguns sentidos de expressões idiomáticas que se encontram em Língua tétum, pois, sabemos que o Tétum tem, como outras línguas, muitas expressões idiomáticas usadas pelos timorenses na sua conversação diária, ou usadas em algumas “ocasiões específicas”; além disso, o uso das expressões idiomáticas é quase na sua maioria aplicada na prática cultural, portanto iremos aqui falar também da linguística cultural.

Expressão idiomática. Timor-Leste. Língua tétum.

## **Descriptions and interpretation of idiomatic expressions in East Timor’s Tetum language**

In this paper we intend to interpret meanings of some idiomatic expressions present in Tetum language, since, similarly to other languages, Tetum has many expressions which are used by Timorese in daily conversations or in “specific occasions”. Moreover, idiomatic expressions are mainly used in cultural practices, therefore this analysis also approaches cultural linguistics.

Idiom. East Timor. Tetun language.

---

1. Professor da Universidade Nacional Timor Lorosa’e – Díli, Timor-Leste. Investigador colaborador do CEMRI – Centro de Estudos de Migração e Relações Interculturais da Universidade Aberta – Lisboa.

2. Professora do Departamento de Língua Tétum da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades – Universidade Nacional Timor Lorosa’e. Membro do Instituto Nacional de Linguística da UNTL.

## **Deskrisaun no interpretasaun sentidu expresaun idiomátika hosi dalen tetun Timor-Leste nian**

Iha artigu ida-ne'e ami sei ko'alia no interpreta sentidu balun hosi expresaun idiomátika ne'ebé iha dalen tetun, tanba, ami hatene katak dalen Tetun iha, hanesan mós ho dalen sira seluk, expresaun idiomátika sira ne'ebé timor-oan sira uza iha sira-nia dada-lia loron-loron, ka uza iha okasiaun espesífika sira balun; alende ne'e mós, utilizaun expresaun idiomátika sira ne'e kuase hosi maioria aplika iha prátika kulturál, portantu iha ne'e ami sei ko'alia mós kona-ba linguística kulturál.

Expressaun idiomátika. Timor Lorosa'e. Dalen tetun

## **Introdução**

Cada povo na sua fala diária aplica-se algumas expressões populares, ou seja, cada povo tem suas expressões idiomáticas na língua que ele fala e comunica dentro do mesmo grupo linguístico. As expressões idiomáticas são partes integrantes do léxico popular que existem em qualquer língua. É necessário que cada geração saiba aplicar expressões idiomáticas em determinadas atividades, ou em determinadas conversações, como recursos de competência linguística. E assim as expressões idiomáticas configuram-se como um recurso privilegiado para fomentar o sentido de culturalidade linguística da vivência familiar e social da comunidade que fala a mesma língua ou diferentes línguas.

O que pode ser atestado, entretanto, pelos estudos voltados às expressões idiomáticas, apresentar a melhor forma de descrevê-las e ensiná-las no ensino, para que a diversidade e culturalidade linguística seja preservada e promovida como patrimônio linguístico. Contudo, o que se observa de modo menos significativo na língua timorense como o tétum são estudos sobre os processos cognitivos empregados pelos aprendizes para a compreensão das expressões idiomáticas usadas na comunicação cotidiana e nos atos culturais.

Neste trabalho procuramos apresentar algumas expressões idiomáticas que nos parecem mais usadas pelos falantes do tétum de Timor-Leste, e apresentamos algumas interpretações possíveis de natureza qualitativa baseada nos protocolos verbais. Mais detalhadamente, os objetivos do estudo foram três: (i) descrever os léxicos populares expressados na língua tétum, tanto na fala coloquial e nas atividades culturais como no encontro de *fetosá-umane*; (ii) descrever os significados de cada expressão idiomática de modo a poder compreender a sua totalidade de sentidos quando apresentada em um contexto específico, porque

[...] a aquisição da maioria das combinações idiomáticas se faz de forma não sistemática, em leituras ou conversas, desde que o falante esteja atento a elas. Além

disso, esse indivíduo só perceberá que se trata de uma expressão consagrada quando a ouvir repetidas vezes. Então, poderá memorizá-las e utilizá-las quando a situação e o contexto as transformarem num fator específico de eficácia comunicacional. (Xatara, 1995, p. 200)

De um modo geral, este artigo está organizado em três partes. As duas primeiras são reservadas aos preceitos teóricos do estudo e descrições das expressões idiomáticas encontradas em língua tétum. Na terceira parte, fazer uma interpretação voltada à perspectiva cultural sobre o uso da expressão idiomática em algumas cerimónias culturais.

## **1. Quadro teórico das expressões idiomática**

O uso da expressão idiomática está ligado sempre com o léxico popular, isto é, o vocabulário usado na fala coloquial ou no discurso coloquial que representa um significado, ou designa um algo a significar. Por isso que, segundo Irandé Antunes (2007, p. 42):

O léxico é um conjunto relativamente extenso de palavras, à disposição dos falantes, as quais constituem as unidades de base com que construímos o sentido de nossos enunciados. (...) É mais do que uma lista de palavras à disposição dos falantes. É mais do que um repertório de unidades. É um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo.

Portanto, léxico, nos estudos linguísticos, consiste nos vocabulários usados por um falante de uma língua, tanto na fala como na escrita. Sabemos que um texto construído com vários vocabulários passa a ser tratado como algo que vai além da frase, porque os vocabulários que compõem palavras já são em si mesmos como uma “produção de sentidos”. A situação de produção e o contexto têm importância significativa quando o uso léxico está delineado numa trajetória histórica que vem da língua aplicada por um falante no seu ato conversacional ou comunicacional, nomeadamente da competência de seu uso para o “reconhecimento da função, da frase para o texto, do enunciado para a enunciação” (Costa Val, 1997:5).

Quando se usa uma palavra na comunicação estabelecida é necessário conhecer o seu significado, isto é, o quer dizer com a palavra anunciada no ato da comunicação, de modo a poder evitar o mal entendimento na interpretação do uso da palavra propriamente dita. Por isso que antes de anunciar uma palavra, é neces-

sário o que significa essa palavra? De acordo com Nation (1990, apud Zilles, 2001, p.11), é preciso identificar a palavra anunciada em sua forma escrita e/ou falada; preciso conhecer a forma gramatical de uma palavra e qual é categoria que ela pertence; preciso identificar suas possíveis colocações com outras palavras; identificar se a palavra é mais comum ou mais rara e quais os contextos pragmáticos em que pode ser encontrada; saber o seu significado e procurar associá-la a seu campo semântico.

Nessas possíveis considerações, realçamos que para compreender os usos específicos das expressões idiomáticas é importante ligar informações verbais a informações visuais para que recordasse palavras anunciadas em forma metafórica ou idiomáticamente. Porque as expressões idiomáticas, os provérbios, as metáforas e metonímias, os anedotas, provérbios e entre outras figuras de linguagem diversas são consideradas como unidades lexicais complexas (Lakoff & Johnson, 1980; Lewis, 2000), e sobre isso, vale a pena recorrer o estudo de Biderman (2005) que explica de forma clara

O léxico de uma língua inclui unidades muito heterogêneas – desde monossílabos e vocábulos simples até seqüências complexas formadas de vários vocábulos e mesmo frases inteiras como é o caso de muitas expressões idiomáticas e provérbios. (Biderman, 2005, p.747)

As reflexões linguísticas sobre a existência de uma co-relação circular entre interpretação e aplicação sobre o uso léxico popular, ou vocabulários populares, é enriquecido pela ideia de que existe uma complementaridade circular entre interpretação abstrata e aplicação concreta, por exemplo, *bibi-ain* (pés do cabrito) – referindo alguém que costuma andar sem horas definidas, ou seja, alguém saiu de casa e andou sempre nas ruas, sem consentimento de ninguém. Assim, essas modalidades (interpretação abstrata e aplicação concreta) fazem parte de um mesmo processo de compreensão no discurso científico e nos discursos hermenêuticos.

## 2. Expressões idiomáticas em língua tétum

Língua tétum tem, como outras línguas, muitas expressões idiomáticas usadas pelos timorenses na sua conversação diária, ou usadas em algumas “ocasiões específicas”<sup>3</sup>. Para a melhor compreensão apresentamos a descrição de algumas expressões idiomáticas encontradas em língua tétum que se constatam na tabela a seguir.

---

3. Por exemplo, no âmbito cultural, onde se ouve a expressão “karau haksoik lutu” que metaforicamente significa “um rapaz entra na casa sem permissão de seu dono”. Esta expressão é aplicada àqueles que “engravidaram uma jovem” sem conhecimento dos pais dela.

Descrição das palavras em Tétum	Descrição traduzida em Português	Sentido metafórico	Observações	
			Sentido directo	Sentido metafórico
Manu-talin	“Corda do galo”.	Acto de realizar ou de fazer um algo.	Sobrinho, você tem alguma “corda”, porque estou precisar mesmo para amarrar o meu galo.	Irmão, como o meu filho gosta uma jovem da nossa aldeia e queria casar com ela, e por isso que eu como pai não posso falar directamente com a família dessa jovem, então peço-lhe que seja o nosso “manu-talin”.
Manu-ain	“Pés do galo”.	Acto de fazer um algo, ou mensageiro.	António, os pés de seu galo são bonitos. Ou, os pés do galo de António estão feridos de sangue.	Senhor José, nós iremos mandar o nosso “manu-ain – mensageiro” à vossa casa para falar do eventual casamento dos nossos filhos.
Bibi-ain	Pés do cabrito.	Refere-se a alguém que costumam andar sem horas definidas, ou seja, alguém que saiu de casa e andar sempre nas ruas.	Ontem eu vi que um jovem lançou a pedra aos pés do cabrito.	António é um rapaz que andou sempre nas ruas, e sempre sai da casa e não fazer nada, como se fosse “ <i>bibi-ain</i> – um cabrito que anda nas ruas sem dizer ao seu dono”.
Ain-fatin	Passos dos pés.	É uma expressão que pode ser associada ao acto moral, ou uma virtude indicativa.	Encontrei ontem da manhã os passos dos pés de alguém na nossa horta (pode ser ladrão).	Meu filho, se queres ser grande e útil para sociedade, então, faça a favor de seguir os “ <i>ain-fatin</i> – passos” do teu avô.

(Cont.)

Descrição das palavras em Tétum	Descrição traduzida em Português	Sentido metafórico	Observações	
			Sentido directo	Sentido metafórico
Oin-minar	Cara de mel.	É uma expressão que reflecte a acção “gentiliza”, “sorridente”, “bondosa” e gosta de cumprimentar pessoas.	Maria, Ó nia oin para minar – Maria, a sua face tão leve ou tão clara.	Maria é uma pessoa sorridente, simpática que liga a gente. Ou, Maria é amável e sorridente.
Oin-moris	“Mostrar a cara”, ou “mostrar mesmo a cara”, ou malandro.	É uma expressão que reflecte a atitude malandra de uma pessoa que aproveita a oportunidade de ver coisas boas nas suas vistas.	José gosta de mostrar sempre a sua cara na televisão.	António, por favor não deixe malandrar as suas vistas de olhos.
Oin-kaleng	Literalmente significa “cara de ferro”.	É uma expressão aplicada a uma pessoa que não “tem vergonha”.	António é “cara de ferro”, quer dizer que o António é uma pessoa que nunca sorrir.	Olha para aquele Agostinho “oin-kaleng loos – não tem vergonha” mesmo.
Liman-naruk	Mãos solturas, ou mãos soltas.	Refere-se a uma acção menos louvável.	O Martinho tem mãos largas, ou soltas.	Aquele Sebastião roubou o dinheiro de sua irmã. É um dos rapazes de “mãos largas” da comunidade.
Karau haksoit lutu	Búfalo entra na horta.	É uma expressão que refere a acção de uma pessoa que entra na casa de outra pessoa sem autorização de seu dono.	O búfalo do Senhor António entrou na horta do Senhor José.	O filho de António se uniu com a filha do senhor José fora das regras formais. Por isso que como “búfalos entram nas hortas” sem permissão de seu dono.

(Cont.)

Descrição das palavras em Tétum	Descrição traduzida em Português	Sentido metafórico	Observações	
			Sentido directo	Sentido metafórico
Lere-dalan	“Limpar o caminho”.	Metaforicamente refere-se a uma acção concreta associada a prática cultural.	João está a fazer limpeza o caminho (estrada, rua) de sua casa.	A família de João levou um cabrito no acto de pedido oficial de casamento como símbolo de “loke dalan”, ou como símbolo “hamos dalan”, para que o caminho fique livre.
Kuda lá han du’ut	Refere-se exactamente ao cavalo (o próprio animal cujo nome cavalo) que não come erva.	Refere-se a um acto humano na identificação indirecta de um algo a significar.	João disse ao seu pai que o cavalo já não comeu erva. Quer dizer que o cavalo do seu pai estava doente.	No encontro de fetosá-umane, a família da noiva disse à família do noivo que só aceite o pedido de casamento se entregasse o “kuda lá han du’ut” – refere-se analogicamente ao carro de marca “Prado” ou desta natureza.
Ain-sapatu	Literalmente significa “pés do sapato”.	Refere-se a um objecto cujo nome é identificado implicitamente. Isto é, no âmbito da prática cultural referir-se ao “karau timor – búfalo de timor”.	O sapato do João é de marca Nike.	No encontro de fetosá-umane, a família da noiva disse à família do noivo que só aceite o pedido de casamento se entregasse cinco “ain-sapatu” – refere-se analogicamente ao búfalo de Timor “Karau Timor”.

(Cont.)

Descrição das palavras em Tétum	Descrição traduzida em Português	Sentido metafórico	Observações	
			Sentido directo	Sentido metafórico
Du'ut Fuik	Refere-se ervas daninhas.	Refere-se a um acto de bruxaria praticado por determinadas pessoas irresponsavelmente.	O quintal da família de João cheio de ervas daninhas.	Aqui em Timor já se encontram pessoas que usam “du'ut fuik” (magia negra) para destruir outras pessoas.

### 3. Interpretação de sentidos

As expressões idiomáticas devem ser interpretadas a partir de suas características comumente ligadas às realidades da sociedade que aplicam esses vocabulários, ou léxicos populares. Eis algumas características das expressões idiomáticas apresentadas por Nunberg, Sag & Wason (1994):

**Inflexibilidade**, porque as expressões idiomáticas aparecem com um número limitado de frases sintaticamente construídas, e a sua ordem não pode ser mudada, nem podem ser agregados com outros elementos em meio à expressão. Por exemplo, *Ain-sapatu*, que na cultura timorense de fetosá-umane, é uma expressão que deve ser cumprida de imediato sem mais negociações, e o que há nesta expressão é uma troca simbólica no momento da entrega do *Ain-sapatu*.

**Figuratividade**, porque no ato da comunicação ou da conversação usa as expressões de uma língua não de uma maneira literal e tipicamente envolvem metonímias, metáforas e hipérboles; por exemplo, na cultura timorense de fetosá-umane aplica-se a expressão “*kuda lá han du'ut* – o cavalo não come a erva” que metaforicamente, ou analogicamente refere o carro de marca luxuosa “Prado” ou de Toyota. Significa que quem quer casar com uma jovem é preciso entregar em primeiro lugar um carro de marca “Prado” ou de Toyota aos pais dessa jovem.

**Proverbialidade**, porque expressões usadas são bastante específica e o seu uso é tipicamente para descrever e/ou explicar situações recorrentes e de interesse social, como conversar informalmente (jogar conversa fora) e divulgar um segredo (dar com o sentimento com expressão proverbial). Por exemplo, *Bada-badak oan nu'u turis nafuna, nu'u turis nafuna kraik-kraik oan*, é uma expressão de tétum-terik que personifica uma menina jovem, baixinha como “*turis nafuna*” (pequena planta de feijão que está florescer) que floresce com frutos variados; ou seja, uma alusão a beleza de uma jovem que está em crescimento.

**Informalidade**, porque expressões usadas são tipicamente de caráter informal e principalmente encontradas na linguagem oral, ou na *narrativa da poesia oral* (Hymes, 1998). Por exemplo, *hanesan bibi malae*, que significa “não ligar nada, ou indiferente”; esta expressão é aplicada pelos timorenses na sua conversação diária no momento em que classifica uma pessoa que fica indiferente ou não liga nada a um assunto em discussão.

**Afetividade**, porque costumam acarretar alguma avaliação ou posição afetiva em relação ao que denotam. Por exemplo, *labele nega ha'u ran iha ita fuan, it-rua nodi wee matan ida, wee matan ne'e nodi ita fuan* – que significa não pode negar que o meu sangue está no teu coração, somos da mesma fonte de água, essa fonte que une o nosso coração. Trata-se de uma expressão de caráter afetivo, e que a amizade é muito maior do que nunca; além disso, é uma expressão de atenção ou de apelo, que uma aliança já estabelecida deve ser preservada porque a amizade é uma fonte de água, e que todos nós bebemos a água da mesma ribeira ou da mesma fonte. Ou seja, essa afetividade da expressão pode dar mais um sentido específico a uma relação mais íntima, seja de caráter metafórico e de personificação que revela uma parte da verdade do “dizer é fazer” (Austin, 1962), por exemplo,

Ha'u fuan ita neon	Coração meu é sua mente
Ha'u matan ita isin	Olhos meus são seu corpo
Moris ita nu'u wee matan nafulin	Nossa vida como fonte de água escorrida
Domin nu'u turis nafuna kraik-kraik oan	O amor como flores da planta baixinha

Estas expressões poéticas apresentam o valor de afetividade e que podem ser estabelecidas numa lógica de proximidade entre interpretação e aplicação do “querer-dizer” um algo, na medida em que a fixação do sentido concreto pressupõe a existência de um sentido abstrato. Todavia, estas características estão intimamente ligadas ao quadro método de interpretação de sentidos sobre algumas expressões ou termos aplicados ao determinado assunto. Ao interpretar uma coisa não é tão literal como pensamos, porque usamos algumas possibilidades do dizer sobre o algo a significar com a base da integração de sentidos de caráter analógico, fundado em uma espécie de alegoria.

Como todos sabem, as expressões idiomáticas apresentam variados sentidos quanto ao seu uso na ocasião específica. Pois, o homem é um ente que não se limita a pôr-se frente aos outros entes, e se caracteriza sempre como um ser que compreende não apenas a existência das coisas, mas a essência das coisas, especialmente o seu próprio sentido (Heidegger, 2005) Assim, o fato de uma expressão

apresenta uma justificação sobre a determinada realidade culturalmente vivida e socialmente partilhada. Por isso que na interpretação de sentidos, qualquer que seja expressão idiomática anunciada ou lançada oralmente tem a sua força significativa na gramática de sentidos da expressão propriamente dita.

## Conclusão

O estudo de Lakoff e Johnson tem grande influência na inovação do pensamento sobre metáforas e expressões idiomáticas. Os dois desenvolvem a sua perspetivas sobre estas questões em seu livro intitulado *Metaphors we live by* (1980), e nesse livro, eles descobrem que afinal muitas expressões idiomáticas são vindas nas adivinhas, provérbios e conversas livres, motivadas pelo sistema conceitual do ser humano em compreender o mundo e a vida através de um relacionamento entre o que sente na realidade com a palavra que se apresenta. Por exemplo, “*ha’u iha tahu laran*” (estou na lama), “*lao lá sama rai*” (caminha sem pisar a terra), “*ha’u ulun sei la-iha fatin*” (minha cabeça não está no lugar), “*ha’u wee sulin iha laran*” (estou triste, ou choro por dentro). Estas expressões são, linguisticamente, refletem uma certa realidade que acontece diariamente na vida das pessoas. O seu uso é considerado como uma expressão adicional de carácter metafórico por trás das expressões idiomáticas, e o mais importante é conhecer e compreender o mapeamento da realidade por trás dessas expressões. Deste modo, a competência metafórica é tão importante quanto outras competências linguísticas como gramatical e comunicativa (Kövecses, 2010).

## Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé (2007). Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial.
- AUSTIN, John Langshaw (1962). How to do things with words. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BIDERMAN, Maria. T. Camargo (2005). Unidades complexas do léxico. In Rio-Torto, G.; Figueiredo, O.M; Silva, F. (Org.). *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp.747-757. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4603.pdf> (acesso a 27/07/2020).
- COSTA Val, Maria da Graça (1997). Da frase ao discurso. Belo Horizonte: FALE/UFMG. (mimeo) pp. 1-19.
- HYMES, Dell Hathaway (1998). When is oral narrative poetry? Generative form and its pragmatic conditions. In *Pragmatics*, 8(4), 475–500.
- HEIDEGGER, Martin (2005). Ser e tempo. São Paulo: Editora Vozes.
- KÖVECSES, Zoltán (2010). *Metaphor: a practical introduction*. 2ed. Oxford: Oxford University Press.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.

Disponível em [https://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601\\_spring/papers/Lakoff\\_Johnson.pdf](https://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601_spring/papers/Lakoff_Johnson.pdf) (acesso a 27/07/2020).

- LEWIS, Michael (2000). Learning in the lexical approach. In LEWIS, M. (org.), *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, pp. 126-154.
- NUNBERG, Geoffrey; SAG, Ivan A & WASOW, Thomas (1994). Idioms. In *Language*, v. 70, n.º 3, pp. 491-538, Washington,.
- XATARA, Claudia Maria (1995). O resgate das expressões idiomáticas. In *Revista Alfa*, v.39, pp. 195-210, São Paulo: UNESP. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view-File/3980/3655> (acesso a 27/07/2020).



# 6. O Planeamento de Oficialização da Língua Portuguesa em Timor-Leste: O Caso da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL)

Quintino Manuel de Cristo<sup>1</sup>

## **O Planeamento de Oficialização da Língua Portuguesa em Timor-Leste: O Caso da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL)**

O principal objetivo deste artigo é “estudar e compreender” como se caracteriza o planeamento do Estado/Governo timorense relativamente à política de reintrodução da Língua Portuguesa (LP) como Língua Oficial (LO), 20 anos após a introdução desta política na sociedade timorense, especialmente na Universidade Nacional de Timor-Leste.

Língua portuguesa. Timor-Leste. UNTL.

## **Planning the Officialization of the Portuguese Language in Timor-Leste: The Case of National University of Timor Leste (UNTL)**

The aim of this article is to “study and understand” the timorese State/Government planning concerning the policy of reintroducing the Portuguese Language (LP) as the Official Language (LO), 20 years after the introduction of this policy in Timorese society, mainly at the National University of Timor-Leste.

Portuguese language. Timor-Leste. UNTL.

## **Planeamentu atu oinsá mak Ofisializa Lian Portugés iha Timor-Leste: kazu Universidade Nasional Timor Lorosa'e (UNTL)**

Objetivu prinsipál hosi artigu ida-ne'e mak atu “estuda no komprende” oinsá karateriza planeamentu Estadu / Governu Timór nian kona-ba polítika hodi introdús filafali portugés iha Timor-Leste nu'udar língua ofisial (LO), liutiha tinan 20 ona hafoin hahú polítika ida-ne'e iha sosiedade timór, liuliu iha Universidade Nasional Timor Lorosa'e.

Lian portugés. Timor-Leste. UNTL.

---

1. Docente na Universidade Nacional de Timor-Leste, Doutorando na Sociologia da Faculdade das Letras da Universidade do Porto-Portugal.

O tema do presente artigo é o planeamento que consiste num processo de definição das estratégias e metas da organização. É igualmente uma atividade que permite o debate, a pesquisa e a decisão no que diz respeito às ações encabeçadas pela organização. Estas ações relacionam-se com a procura das melhores formas para realizar e selecionar um conjunto de atividades e decisões subsequentes sobre o que fazer, quando, como e por quem. O principal objetivo deste artigo é “estudar e compreender” como se caracteriza o planeamento do Estado/Governo timorense relativamente à política de reintrodução da Língua Portuguesa (LP) como Língua Oficial (LO), 20 anos após a introdução desta política na sociedade timorense, especialmente na Universidade Nacional de Timor-Leste.

O plano de promoção das ações dos Timores tem sido reprimido e, por esta razão, é essencial o questionamento crítico e indagar por que razão isto se verifica. Após dezoito anos da sua adoção como Língua Oficial, o plano de resolução da estagnação da Língua Portuguesa, o plano de alocação dos fundos públicos à sucessão do programa, assim como o uso rigoroso e em massa nos assuntos oficiais deveriam já estar em curso. Além do mais, não está em vista um maior alocação financeira efetuados pelo Governo. Afinal, estes fatores são realmente necessários quando a linguagem se relaciona com o benefício projetado e obtido.

O planeamento deve envolver todas as componentes da sociedade como é sublinhado pela Constituição da República Democrática de Timor-Leste (CRDTL) no seu preâmbulo, “... deu lugar a formas mais abrangentes de participação política”, portanto, em termos de adoção e oficialização do português, deve contornar a participação comunal desde o seu planeamento. Neste caso, o Governo deve compreender as opiniões dos Timores que pretendem desenvolver esse idioma de maneira abrangente e massiva, por exemplo, através de cursos particulares em todos os centros comunitários do país e que o Governo pode subsidiar.

O Governo deve considerar o recrutamento geral da administração que será preparada pelo mais alto nível da hierarquia da organização que lidera o projeto. Isso está relacionado com as metas, estratégias e ações de curto, médio e longo prazo que devem ser tomadas para serem alcançadas. A nível tático, existem níveis funcionais de organização como o Ministério Ensino Superior Ciência e Cultura (MESCC), Ensinos Superiores, Faculdades e Departamentos que permitem mais adiante, o funcionamento total suportado pelos recursos adequados a fim de facilitar a progressão da LP entre os académicos.

Embora a UNTL seja a única universidade estatal que deva receber a atenção especial do governo timorense em relação ao projeto de oficialização e utilização da LP como foi posto na Lei Base da Educação (LBE) de 2008, acontece que a falta de institucionalização das ações nas suas faculdades subordinadas é evidente. Na UNTL, não existe um Pró-reitor ou uma direção geral que assuma as tarefas

especiais e que suporte o projeto de reintrodução e uso da LP em todas as faculdades existentes. Embora a UNTL seja uma universidade estatal única que tem o Instituto Nacional Linguístico (INL) e que deve tratar adequadamente a LP, ao contrário das expectativas como instituto linguístico, observam-se tentativas de alterar as palavras portuguesas em tétum como é revelado no discurso de um entrevistado no seguinte parágrafo:

Aparentemente, o Instituto Nacional Linguístico (INL) não concentra as suas atividades linguísticas no contexto do desenvolvimento da LP em Timor Leste. Como testemunhamos, há esforços para alterar as palavras portuguesas em tétum e o mais irónico é a alteração das palavras em português no modelo ortográfico espanhol, mesmo que a sociedade timorense não tenha convivido em tempo algum com os espanhóis. Esta situação é uma realidade irónica para os timorenses se a referência era ajudar a progredir o português neste país.

Na Faculdade de Ciências Sociais, que é o foco do presente estudo, não existe um departamento especializado responsável pela progressão da LP. Segundo os entrevistados:

Os docentes que ensinam a língua portuguesa nos departamentos são recrutados e distribuídos pela universidade. Na faculdade não existe uma divisão responsável pelo português e a condição do português piorou porque o português não faz parte do critério de avaliação do desempenho dos docentes, e por esta razão, não existe uma avaliação da sua proficiência.

Esta condição demonstra uma maior fatalidade no que diz respeito à ausência de estruturas com indivíduos habilitados que possam organizar, planear, executar e avaliar o progresso da LP a nível mais inferior do ensino superior. De facto, a faculdade não obtém o poder e “a capacidade de controlar indivíduos, eventos e recursos e fazer com que aconteça aquilo que a pessoa quer (Weber, 1947) *apud* Johnson (1977:177).

A universidade e os seus departamentos subordinados devem possuir um poder apropriado que obrigue a colocar hierarquias de trabalho, interpelações e subordinados. Segundo Johnson (1977:124):

A hierarquia é um sistema social no qual o poder é distribuído entre diferentes camadas, pouca ambiguidade havendo sobre quem tem autoridade sobre quem. Quanto mais hierárquico um sistema, maior o número de camadas e, de modo geral a distância entre o topo e a base.

De acordo com este ponto de vista, a UNTL deve criar uma direção hierárquica de trabalho que desempenhe a função de planejar o projeto de reintrodução e utilização da LP pelos docentes e estudantes. Esta direção deve traçar todas atividades relacionadas com a utilização da LP e estabelecer unidades nas faculdades e departamentos com indivíduos proficientes. A tarefa de planejamento deve ser atribuídas para que aconteça a supervisão das atividades relacionadas com o progresso da LP de forma mais eficiente e eficaz. Os cargos existentes devem ser preenchidos por indivíduos de maior proficiência e interesse pelo desenvolvimento do português. Estes indivíduos serão pioneiros e agitadores da sociedade académica timorense na sua aproximação à língua portuguesa.

Os órgãos estabelecidos nas faculdades e departamentos devem identificar os procedimentos específicos necessários, tais como o planejamento de fornecer livros em bibliotecas, a formação de docentes timorenses habilitados e com um nível proficiente de português. O plano de fundar centros de estudo da LP nos níveis inferiores da UNTL como pioneiros do projeto é necessário. Os Departamentos subornados das Faculdades devem preparar e apresentar planos de ações ou operações com foco nas atividades rotineiras de ensino-aprendizagem da LP.

Por falta de planejamento adequado para a progressão da LP em Timor-Leste, verifica-se que no processo de aprendizagem nas salas de aulas, tanto os docentes como os estudantes não usam o português. A língua tétum é utilizada permanentemente por eles, embora alguns docentes tentem preparar as aulas em português com recurso a apresentações *Power Point*. Quando questionado a estes docentes, “porque somente estão a utilizar a língua tétum”, as respostas são surpreendentes: “os estudantes não têm habilidades suficientes em português para absorver os conteúdos e materiais de leção”. Desta forma, é possível confirmar a carência da prática portuguesa pelos académicos em todos espaços: dentro e fora das salas e nos tempos livres ou nos encontros formais, visto que estes utilizam sempre o tétum nas suas conversas. Um informador-chave relata as seguintes informações:

Pela vista, nas atividades de ensino aprendizagens nas salas de aulas, usamos tétum, também nos redores da faculdade. Os estudantes conversam em uso do tétum, tanto nas conversas privadas quanto nas salas de aulas. Vejo isto diariamente, tanto estudantes quanto docentes e funcionários sempre usam tétum. Eles conversam em língua tétum e às vezes nas suas línguas maternas. Nos encontros formais como nos departamentos e faculdades, comumente, usam tétum. Francamente, testemunhamos diariamente que os estudantes e docentes nunca expressam as suas opiniões em português.

O planeamento deve incluir técnicas que incentivem os usuários do português a contribuir para o desenvolvimento adequado da LP no país. Compelir os docentes e estudantes a terem adequadamente os cursos da LP, exigindo-lhes o uso de materiais didáticos em português, incitar a utilização da LP nas atividades de ensino-aprendizagem em português, são métodos que podem ser utilizados no desenvolvimento desta modalidade linguística em Timor-Leste. Porém, os dados afirmam que esses requisitos carecem da atenção do Governo, especialmente, da UNTL.

a faculdade não encoraja os docentes e estudantes para a prática da língua portuguesa nas suas convivências privadas e públicas, sendo esta uma grande preocupação. Está a sugerir para que os elementos importantes do ensino-aprendizagem utilizem esta modalidade linguística em todas atividades académicas, porém, é pena que a expectativa nada é real. Os docentes usam sempre tétum nas lecionações, com a justificação de que o tétum é a língua oficial e que deve ser utilizada em todas as atividades oficiais.

A colocação de docentes transversais na faculdade não se adequa às salas de aulas, bem como ao número total de estudantes. Observa-se que somente existem três docentes transversais apropriados ao ensino da LP, e que estes docentes semanalmente cobrem oito salas de aula e ensinam entre cem a cento vinte estudante numa sala de aula. No que a isto diz respeito, os informadores-chave foram questionados sobre os docentes transversais: “onde estes docentes finalizaram os seus estudos, quais são os graus académicos destes docentes e quantos Departamentos existem na Faculdade”. A situação agrava-se quando a faculdade conta com apenas três professores transversais para cobrir oito departamentos. Estes docentes ensinam as disciplinas de português (Português Um e Português Dois) aos estudantes de primeiro ano. Para além disso, a maioria dos docentes somente finalizaram os seus estudos nos graus académicos de Licenciatura em Literatura Portuguesa na UNTL.

O ensino de português nas faculdades ainda é classificado como uma disciplina transversal<sup>2</sup> onde os docentes devem ser recrutados pela Reitoria da UNTL, exceto o Departamento da Língua Portuguesa da Faculdade da Educação. Esta ação pode ser considerada um plano de extensão do idioma em Timor-Leste por meio do ensino-aprendizagem da universidade. Porém, muitas vezes, a Reitoria não coloca os docentes da disciplina como indica o discurso de um entrevistado.

---

2. Todos os processos de recrutamento dos docentes da língua portuguesa, as colocações nas faculdades e as cargas horárias do ensino de português são da competência da Reitoria.

Durante estes tempos a universidade não indigita os docentes a lecionar português nos departamentos, a partir daí, o departamento recruta os docentes desta matéria a lecionarem. Seja que, o departamento indica os docentes a lecionar, a universidade não paga as recompensas aos docentes e os docentes lecionam voluntariamente. É uma dor de cabeça sobre o orçamento. Os docentes não são especializados na literatura portuguesa, são improvisados pelo departamento pois, por exemplo, ele leciona matéria do português e subsistência social ao mesmo tempo.

A ausência de um plano de desenvolvimento da LP está no peso curricular, segundo o currículo da UNTL, dentro das disciplinas lecionadas relacionadas com a LP nos Departamentos encontram-se apenas o Português Um e o Português Dois com 32 horas de leção em cada semestre. Isto significa que, durante dois semestres da licenciatura, um estudante recebe apenas 62 horas de aprendizagem de português. Neste caso, os docentes sugerem que:

A minha sugestão, se for possível, pode passar por aumentar a carga horária de português (Três e Quatro). Desta forma, a progressão da língua Portuguesa como LO torna-se possível, segundo a CRDTL e a Lei Base da Educação – LBE. A língua portuguesa está a ser definida pela lei como instrumento de trabalho pelos docentes na faculdade. Porém a sua aplicação torna-se difícil no ensino-aprendizagem e nas práticas e conversas dentro e fora das salas de aulas.

Um grupo de peritos vindo de Portugal reformou o conteúdo curricular do ensino superior, incluindo da UNTL. A diminuição das cargas horárias do ensino da LP nos departamentos é lamentável. Segundo os entrevistados:

Tivemos três dias de encontro em Dare daí que modificámos o conteúdo curricular de português. As cargas horárias de português foram diminuídas e este novo currículo foi implantado a partir de 2014 na UNTL.

A falta de planeamento por parte do Governo no que diz respeito ao projeto de reintrodução e oficialização do português pode verificar-se na insuficiência do total de horas desta disciplina nas salas de aula. Esta condição não permite o desenvolvimento do idioma como é adquirido pela CRDTL e LBE, embora esta modalidade linguística tenha sido definida pela própria LBE a ser obrigatoriamente utilizada na UNTL desde 2012.

A falta de planeamento por parte dos decisores políticos no que toca à política de oficialização do português em Timor-Leste observa-se também mediante a atual inexistência de cursos intensivos de LP direcionados aos docentes da UNTL.

A falta de planeamento acertado, causa os danos como os docentes que concluíram os graus académicos de doutoramento, mestrado e pós-graduação em países de língua portuguesa como no Brasil, Portugal ou Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) preferem utilizar o tétum nas lecionações. A ocorrência que, na realidade, se verifica é o emprego permanente da língua tétum, tanto nas comunicações do dia-a-dia, como nas salas de aulas. Do mesmo modo, aqueles que sabem português nem sempre incentivam os demais à prática e aprendizagem da língua de uma forma consistente.

Na prática, os docentes que dispõem de competências da LP não as aplicam nas suas convívências particulares e públicas, tal como aqueles que nunca aprenderam português. No entanto, a preferência é: “Nós que sabemos um pouco de português queremos apreender. Eles deveriam ser bons pioneiros na socialização de português no nosso espaço, nós não fomos motivados”. Argumenta um informador.

Apesar da existência da LBE de 2008 que sobrepõe a utilização da LP obrigatoriamente nas escolas e nos ensinos superiores, os resultados são escassos, tal como realça um entrevistado: “Não há nenhuma instituição do governo que possa salvaguardar a rigorosidade da implementação da LBE nesta faculdade; a política do governo somente existe nas decisões”.

De forma a expandir a LP aos Timores, especialmente aos docentes, concretizaram-se cursos intensivos de curta duração. Todavia, os cursos foram muitas vezes interrompidos por falta dos professores cooperantes vindos do Brasil e de Portugal. Nesta condição, os docentes participantes nos cursos consideram-nos como “projetos” a partir dos quais os organizadores lucraram, enquanto que os participantes não conseguiram apreender o idioma.

Os cursos como projetos devem representar os esforços máximos do Governo para gerir a excelência da LP aos Timores, especialmente à sociedade académica. Tais esforços não foram executados pelo Governo. As faltas de colocação de professores nos cursos, a falta de alocação de fundos do próprio Estado para reforçar a ampliação do português no país são exemplos disso. Os cursos devem ser realizados continuamente em fases estruturadas e previamente definidas. Neste aspeto, os entrevistados comentam:

Se os cursos cumprissem as suas fases, “acho que um ou dois anos do curso, os participantes já tinham conhecimentos português adequados.” Pois, a duração do curso ocorre somente de dois a três meses, para-se e depois continua-se no ano seguinte por mais de três meses, assim por diante. Os cursos não têm as suas continuidades e constâncias, e assim, os participantes podem esquecer-se. A partir deste modelo de socialização, eu acho, a língua portuguesa não vai avançar porque os participantes pouco ganham ou até não ganham nada.

Quando levantada a pergunta: “Como é que o português deve alcançar mais êxito em Timor-Leste?”, as respostas apontam que o Governo deve conceber leis e normas rigorosas que permitam a aplicação estrita do português em todos os casos e o grau de interação social. As colocações dos entrevistados são pronunciadas na seguinte frase:

O Governo deve criar políticas adequadas por meio de leis que permitam a rigidez da utilização da LP em todos os graus das instituições públicas. Os meios de comunicação sociais devem ser proibidos de utilizar outras línguas nas propagandas comerciais e devem ser obrigados a estabelecer cursos vivos nos programas diariamente.

Algumas sugestões dos entrevistados exprimem que o Governo deve planejar algumas propostas que direcionem os meios de comunicações sociais para a execução dos seus programas em português. Todos os entrevistados concordam com a proibição do uso “de antenas parabólicas da televisão da Indonésia” que transmitem sempre os seus programas em bahasa. Concordam, igualmente, com a transmissão de programas televisivos do Brasil e de Portugal que possam contribuir para a promoção do português no país e que garantam o rápido progresso deste idioma oficial.

O Governo deve planejar e adaptar as experiências dos outros países como os da PALOP para desenvolver a língua lusa naquele país. Um dos entrevistados expõe sua experiência de convivência com um angolano, que aconselha o seguinte:

Tenho convivido com um amigo angolano que me tem dito: o português em Angola progride muito bem porque em determinado tempo as línguas nacionais foram proibidas. Os angolanos somente usaram o português em tempos longos, o resultado é, a língua portuguesa ficou enraizada e os angolanos ficaram familiarizados e, conseqüentemente, a proibição possibilitou o progresso nacional do português no país.

Em concordância com as experiências dos angolanos, os entrevistados sugeriram que o Governo timorense deve aplicar: “Uma ordem rigorosa que obrigue os cidadãos a usar português, sem exceção e em todos os níveis da convivência social”. Os cidadãos devem obrigatoriamente aplicar a LP nos encontros formais: nas escolas, reuniões, palestras, seminários, Administração Pública entre outros.

As políticas de promoções de graus dos funcionários, em todos os departamentos governamentais devem ser baseadas nos conhecimentos linguísticos de português para melhor atender os necessitados em língua oficial portuguesa. Além do mais, as bolsas de estudos concedidas devem ser orientadas no domínio do

português. Desta forma, verificar-se-ão implicações positivas do avanço do português em Timor Leste. Os que aprendam, saibam e pratiquem bem português devem ser favorecidos e premiados e os que não empregam o idioma devem ser punidos. Somente assim seria possível a criação de uma condição competitiva e estimuladora entre aqueles que ocupam cargos políticos e que devem esforçar-se e promover as suas competências ao nível do português e, conseqüentemente, promover o progresso da LP em Timor Leste.

O Governo deve incentivar e direcionar o INL para o desenvolvimento da LP em Timor-Leste. Este instituto não deve modificar as palavras portuguesas originalmente adotadas no tétum, de forma a facilitar a memorização e a prática do português por parte dos Timores. Neste sentido, os entrevistados realçam: “Nós aprendemos português por meio das palavras adotadas de origem portuguesa, quando nós aprendermos, conhecermos, armazenarmos e extrairmos em mistura com tétum, o nosso português ficará a melhorar ainda”. Na realidade, os dados indicam que quando o INL muda a originalidade das palavras adotadas, ocorre a *timorização*<sup>3</sup> do português para tétum, processo no qual as letras das palavras e acentuações se alteram, não ajudando na aprendizagem do português em Timor Leste.

## Conclusões

No artigo, descobriu-se que embora a LP tenha sido reintroduzida e oficializada durante vinte anos em Timor-Leste, essa língua não se desenvolveu como era esperado, a falta de planeamento propício por parte do governo e inexistência da participação dos Timores são fatores causadores.

A escassez de bom planeamento do governo timorense no que concerne à estruturação e ou institucionalização dos órgãos competentes que trata o desenvolvimento da LP. Essa condição é fortificada pelas faltas de leis e normas que possam ser utilizadas na regularização do uso rigoroso da LP pela sociedade timorense e acadêmicos é uma inibição real.

A falta de planeamento de alocação de Orçamento Geral do Estado no que se refere ao projeto da reintrodução e uso da LP e a falta de participação das componentes da sociedade no que se indica na rejeição da utilização da LP é real.

---

3. A tentativa feita pelo Instituto Nacional Linguística de adotar e converter as palavras portuguesas em tétum e mudar as suas regras gramaticais originais.

## **Referências bibliográficas**

- JOHNSON, Allan G. (1997). Dicionário de Sociologia: Guia Prático de Linguagem Sociológico, Zahar Editor, Rio de Janeiro.
- Timor-Leste (2002). Constituição da República de Timor-Leste.
- \_\_\_\_ (2008). Lei Base da Educação.

# 7. A Realidade como Espelho da Ficção em *A Última Morte do Coronel Santiago*, de Luís Cardoso

Paulo Nóbrega Serra<sup>1</sup>

## **A Realidade como Espelho da Ficção em *A Última Morte do Coronel Santiago*, de Luís Cardoso**

Neste trabalho reflete-se sobre a importância da intertextualidade na renovação da literatura pós-colonial, em *A Última Morte do Coronel Santiago*, de Luís Cardoso. Romance singular, pelo jogo que estabelece entre ficção e realidade, sem pretender ser um espelho do real, mas um simulacro onde a autorreflexividade desempenha um papel fundamental na construção desta relação ambígua entre o mundo real e o literário.

Procede-se a um levantamento e análise crítica da intertextualidade estabelecida com as anteriores obras do autor, pois este livro constitui o último volume de uma trilogia iniciada em *Crónica de uma Travessia – A Época do Ai-Dik-Funam*.

*A Última Morte do Coronel Santiago*. Luís Cardoso. Intertextualidade. Autorreflexividade. Literatura pós-colonial.

## **Reality as a Mirror of Fiction in Luís Cardoso's *A Última Morte do Coronel Santiago* [*The Last Death of Colonel Santiago*]**

This reading of Luís Cardoso's *A Última Morte do Coronel Santiago* [*The Last Death of Colonel Santiago*] is intended as a reflection upon the importance of intertextuality in the renewal of post-colonial fiction. Seeing it as a singular work which addresses a playful relation between literary fiction and reality, without claiming to be a mirror on the real world, this novel poses itself as a simulation, in which self-reflexivity plays a major role in the construction of an ambiguous relation between real and fictional worlds.

Throughout Cardoso's narrative we attempt to demonstrate how an intertextual relation is established with the author's previous novels, as this book represents the last volume

---

1. Agente de Cooperação – Perito em Timor-Leste, no Projecto FOCO.UNTL. Docente na Universidade de Timor-Leste (UNTL). Centro de Língua Portuguesa de Díli.

of a trilogy started in *Crónica de uma Travessia – A Época do Ai-Dik-Funam* [Report of a Journey – The Ai-Dik-Funam Era].

*A Última Morte do Coronel Santiago*. Luís Cardoso. Intertextuality. Self-reflexivity. Post-colonial literature.

**Oinsá maka realidade mosu nu’udar lalenok fiksaun nian iha *A Última Morte do Coronel Santiago* hosi hakerek-na’in Luís Cardoso.**

Iha artigu ida-ne’e ami hanoin hikas fali kona-ba intertestualidade bainhira hafoun literatura pós-koloniál, liuhosi *A Última Morte do Coronel Santiago* hosi hakerek-na’in Luís Cardoso. Livru ne’ebá nu’udar romanse ida, tanba hatuur fiksaun oin ida hanesn fali realidade, maski la’ós atu sai lalenok ida tuir realidade, maibé hanesan de’it buat ida-ne’ebé hala’o knaar fundamentál bainhira kesi-suku tali ida hosi mundu moris nian ba ida seluk literáriu nian.

Ne’e be, ami buka hodi hafoti no lehat ho hanoin lisuk maka’as ba intertestualidade ne’ebé hatuur tiha hamutuk ho seluk uluk nian, tanba livru ida-ne’ebá nu’udar volume dahikus hosi nana’in tolu ne’ebé hahú ho *Crónica de uma Travessia – A época do Ai-Dik-Funam*.

*A Última Morte do Coronel Santiago*. Luís Cardoso. Intertestualidade. Autorrefleksividade. Literatura pós-koloniál.

## 1. A Intertextualidade

A literatura não é um espelho do real, mas um simulacro onde a auto-reflexividade sobre a ficção e o papel da linguagem (necessária para nomear o real e construir um outro) desempenham um papel fundamental. Toda a literatura está situada nessa zona intermédia entre a verdade e a mentira. Uma das forças motrizes do pós-modernismo é o recurso ao real mas também à literatura produzida sobre o real, isto é, um leitor contemporâneo, graças a toda a uma biblioteca interior, está apto a identificar certas coordenadas básicas num romance, como espaço e tempo, identificando-as ou relacionando-as com o mundo e a época que conhece e em que está inscrito, mas também se pode reportar a uma série de outras leituras de ficção, a partir de um conhecimento válido, igualmente real e premente, de mitos, lendas, contos e ficções literárias. Desse modo, os autores pós-modernos fazem dos leitores peões num jogo de intertextualidade em que os elementos fantásticos se definem face a mitos, lendas ou histórias que povoam universalmente a imaginação humana. O autor parte do pressuposto que um leitor informado irá reconhecer aquilo que lê.

Vítor Manuel de Aguiar e Silva especifica que a intertextualidade pode desempenhar uma função contraditória no código e na tradição literária vigente, defi-

nindo-se como uma interação dialógica com outros textos, cujo resultado tanto pode ser o de reconhecer e prestigiar, como o de contestar e subverter esse mesmo texto. Por outro lado, a intertextualidade numa obra literária pode ser criada tanto de forma explícita, através da citação, da paródia e da imitação declarada, ou pode actuar num texto de modo implícito, através da alusão <sup>2</sup>.

A intertextualidade serve como comprovação da existência de todo um mundo alternativo e paralelo ao mundo empírico, o da literatura:

One way of reinforcing the notion of literary fiction as an alternative world is the use of literary and mythical allusion which reminds the reader of the existence of this world outside everyday time and space, of its thoroughgoing textuality and intertextuality.<sup>3</sup>

A literatura torna-se assim num espaço alternativo, num mundo outro, invocado pela criação de um imaginário que efabula e recria toda uma geografia da alma. É o caso de Luís Cardoso, que partiu de Timor para começar a escrever sobre Timor.

Neste trabalho realiza-se um levantamento de alguns exemplos de intertextualidade em *A Última Morte do Coronel Santiago*, o terceiro romance de Luís Cardoso, publicado em 2003 pela Dom Quixote, cuja intriga se reparte em 12 capítulos (número que nunca deixa de ser simbólico) e centra-se na possibilidade do regresso do protagonista a Timor, sendo aliás nesse momento que se instaura a Segunda Parte do livro. A partir desta obra, procede-se a uma análise crítica introdutória (em virtude do pouco espaço de que dispomos) de diversos aspectos textuais, nomeadamente a intertextualidade estabelecida com outras obras do autor, que reforçam o carácter autotélico do seu mundo ficcional, assim como outras obras de outros autores. Há, além da intertextualidade, diversos aspectos meta-ficcionais que perpassam o romance.

*A Última Morte do Coronel Santiago* constitui supostamente o terceiro volume de uma trilogia, iniciada com *Crónica de uma Travessia – A Época do Ai-Dik-Funam* e continuada em *Olhos de Coruja Olhos de Gato Bravo*. Pode ler-se qualquer um dos romances deste tríptico isoladamente do outro. Mas essa estratégia é intencional porque os livros são sequenciais, com linhas de leitura retomadas nos romances seguintes.

---

2. Cfr. Vítor Manuel de Aguiar e Silva, «Texto, intertextualidade e intertexto», in *Teoria da Literatura*, 8.ª ed., Livraria Almedina, Coimbra, 2000, pp. 624-633.

3. Patricia Waugh, *Metafiction – The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*, Col. New Accents, Routledge, New York, 1984, p. 112.

## 2. Jogos de espelhos entre ficção e real em *A Última Morte do Coronel Santiago*

No primeiro livro de Luís Cardoso, *Crónica de uma Travessia – A Época do Ai-Dik-Funam*, publicado pela Dom Quixote em 1997, a escrita memorialista realiza diversas travessias: a pessoal, configurada pela memória do autor-narrador; a da história da independência de Timor; a travessia do rio Tejo, entre Lisboa e a margem sul, sendo a margem sul muitas vezes associada à zona residencial dos ultramarinos, isto é, dos retornados; por fim, há a travessia da viagem que o próprio leitor empreende, pois ler cada um dos romances de Luís Cardoso é uma oportunidade de acesso a uma cultura e a um universo singulares, uma espécie de viagem do espírito feita no papel.

A questão da leitura como travessia que o leitor empreende está explícita na narrativa na seguinte passagem, quando Margarida (a outra personagem feminina) aponta a Lucas uma fórmula para a construção dos seus romances que garanta leitores: «Escreve lá no teu livro com as minhas palavras uma história fantástica e perversa. Coisas que satisfaçam a curiosidade dos leitores. Senão ficam apenas pelo título. Deixam de fazer a travessia das páginas interiores» (p. 82).

A *Última Morte do Coronel Santiago* narra o exílio do protagonista e depois o seu regresso a Timor, sendo que é o regresso que permitirá encerrar a viagem, pois se no primeiro livro se narra a partida, no terceiro e último livro do tríptico narrar-se-á a chegada. Podemos ler, aliás, como Lucas sente que ao concorrer para a Bolsa de Criação Literária do Instituto do Livro tem «o pressentimento de que estava a ganhar por sua conta uma viagem para Timor»: «Ele tinha dito a Clara na cama do hospital que lhe faltava o regresso para completar a travessia.» (p. 156)

Cumpre-se aliás, ao vencer a bolsa, o oráculo de Clara quando vaticinou a Lucas que «só escrevendo cumprirás o que disseste ao longo desses anos. O prometido regresso à tua ilha encantada. Não tenhas medo que o teu país é um país de pequenos marinheiros mas de grandes homens» (p. 59).

Ainda que a morte de Santiago possa ser uma única morte, como é natural, o livro aponta outra possibilidade, a de última ser referente ao último Santiago da linhagem:

A única riqueza que a sua família guardou depois das guerras foi a memória. Uma fortuna que se foi esgotando com o tempo. (...) Restava-lhe o apelido. Coisa parca em que o filho não parecia muito interessado. O velho coronel lamentava ter à sua frente o último Santiago. Lucas ouviu tão bem as palavras dele que nunca mais se esqueceu desse pormenor. (...) Ele era o último da fila. Só faltava saber quem haveria de o matar (p. 33).

Mas última remete-nos ainda e inevitavelmente para a ideia de fim, e a morte enquanto último destino na viagem da vida é uma constante no livro, como na passagem que nos remete para esse paraíso «depois da morte, quando se atravessa o mais estreito de todos os corredores, frio e escuro, antes de entrar no último comboio que atravessa um extenso túnel de luz» (p. 54).

A ideia da morte sempre presente como a última viagem é reforçada poucas linhas depois, quando Lucas parece estar num delírio, ao acordar no hospital depois de um acidente que é determinante na sua vida, em que a sua mente deriva entre a ilha de Ataúro e o Entroncamento (para espanto de Clara, a médica), e expressa bem o desejo de morrer no sítio de onde partiu há cerca de 25 anos:

– Quero morrer num outro sítio, tão distante que está a minha ilha de Ataúro. (...) Não quero que ninguém me veja defunto, nem chore penas e mágoas por um corpo que me serviu para fazer a travessia do tempo, entre uma margem e outra, deste mar que não sei onde acaba, desta vida que provavelmente acaba na cama onde estou deitado. (p. 54-55)

O adjectivo última, patente no título, além de poder desconcertar o leitor pelo estranhamento de se referir uma última morte (como se alguém morresse várias vezes) remete ainda para a ideia de encerramento, o que se confirma no próprio livro, pois no fim do romance, para que não restem dúvidas da intenção do autor de encerrar aqui um “capítulo” da sua obra narrativa, poderemos ler «O Fim da Travessia». Uma frase que surge como uma espécie de epitáfio (ou epígrafe ao contrário), logo depois da última frase do romance, «O sol fazia-se anunciar» (p. 293), como se fosse ainda uma última frase do livro – até porque não há qualquer espaçamento gráfico na página. Estas duas frases remetem para um alfa e um *omega*, como a serpente que se recolhe, enrolada em torno de si mesma, como um mundo narrativo perfeito autotélico que passa a existir eternamente fora do tempo.

Se voltarmos um pouco atrás, apenas dois capítulos, poderemos ler, também, como Lucas ao regressar a Timor se demora por Díli conforme tenta fazer jus à bolsa literária que ganhou e que lhe exige dedicação exclusiva à escrita, mas continua sem conseguir «alinhar sequer uma única frase» (p. 221). Saberemos ainda como «um amigo de longa data» lhe sugere, «por antecipação», um nome para esse livro ainda por nascer: «depois de ter lido em língua inglesa a tradução do seu primeiro romance que o título fosse.

“*O Fim da Travessia.*”

Assustou-se com esta sugestão. Ainda ficou a olhar para ele, abismado. Era como se lhe tivesse anunciado a sua própria morte» (p. 221).

Pois, num exercício perfeito de metaficção, a morte do livro é o fim do autor ou, por outras palavras, o fim do livro é a morte do autor. Além disto, não será inocente que Lucas se lembre, não pela primeira vez, das «palavras do texto de Jorge Luís Borges», com a sua memória aparentemente prodigiosa (abordaremos melhor ambas as questões adiante): «A minha morte havia sido determinada e o lugar destinado à execução ficava um pouco longe» (p. 196).

O título do livro *A Última Morte do Coronel Santiago* parece assim estabelecer uma relação intertextual com *Crónica de uma Morte Anunciada*, de Gabriel García Márquez, o que não é de todo forçado se atentarmos na sombra omnipresente da morte ao longo do livro e no carácter *extra-ordinário* ou sobrenatural de alguns aspectos da narrativa, mas principalmente porque vamos tendo diversos prenúncios do desfecho que se vai preparando...

No final do livro, Lucas, o protagonista, a certa altura adormece e quando acorda apercebe-se que lhe vestiram o velho fato branco do coronel Pedro Santiago, sem nunca se perceber se é o traje do casamento iminente de Lucas ou simultaneamente o do seu enterro: «Vestiram o fato de um morto a um vivo enquanto dormia» (p. 255).

Lucas começa a incorporar mais e mais o velho coronel Santiago, ao ponto de usar a sua cigarreira e inalar o rapé. Pode-se ler mais sobre esse processo de metamorfose (outro conceito caro ao pós-modernismo) na passagem sobre o «ar sério» de Lucas: «foi ficando cada vez mais soturno à medida que foi assimilando o seu papel de um velho coronel de segunda linha. Lucas envelhecia a olhos vistos. Estava velho antes do tempo» (p. 283).

A personagem de Lucas surge pela primeira vez neste final de trilogia. Contudo, se pensarmos que no primeiro livro, *Crónica de uma Travessia*, o narrador-autor não tinha nome, não é absolutamente descabido considerar que Lucas é um nome próprio que joga com parte das primeiras sílabas do nome do autor *Luís Cardoso*. Além disso, Lucas, além de ser um «filho de coronel de segunda linha» (p. 41) é um escritor. Aliás, Pedro Santiago escolhera o nome Lucas para o filho «pensando que o descendente haveria de ser uma pessoa dada às palavras como o evangelista para perpetuar o bom nome da família» (p. 12). Sendo esta mácula da família o facto de Pedro Santiago incorporar um símbolo do colonialismo como «figura tão afecta ao regime colonial português, um velho reaccionário e admirador de Salazar» (p. 219). É ainda revelador – e quase próximo do maravilhoso – que quando apontam ao filho «o local onde estava sepultado o corpo do coronel Pedro Santiago», Lucas observa como o local é abandonado e há uma «sombra desa de velhas árvores de *Ficus Benjamina* com as suas raízes aéreas que lhe dava um ar de santuário» (p. 252). Sem querermos extrapolar demasiado, note-se que Judas se enforcou numa velha figueira, árvore quase sempre maldita no contexto

bíblico. Contudo, esta espécie particular, *Ficus Benjamina*, é bastante comum na Ásia, bastante usada em arquitectura paisagista, apesar das suas raízes agressivas e de uma seiva tóxica capaz de provocar irritações e alergias na pele.

Lucas viria de facto a tornar-se um escritor bastante bem acolhido pela crítica no seu romance de estreia, mas onde se pode denotar alguma ironia:

A crítica literária reagiu com fervor e entusiasmo ao aparecimento de um novo escritor lusófono, uma versão mais actualizada do termo ultramarino. Passou a frequentar os meios intelectuais e era convidado para diversos saraus literários, inclusive o Salão de Livro de Paris (p. 40-41).

A própria crítica literária não é poupada à voz crítica que perpassa na narrativa, como quando Lucas recorda uma conferência de literatura comparada em que se cruzou com escritores de vários continentes, ressaltando todavia que «Falou-se muito pouco dos livros. Estavam mais interessados no autor. No seu caso, mais de Timor» (p. 236).

O que não é exagerado por parte do autor. Basta lermos alguns dos estudos críticos sobre a sua obra, para percebermos como é muito mais predominante o recurso a citações e declarações do autor em entrevista em torno da realidade sócio-política de Timor do que uma leitura crítica que incida especificamente nas obras.

Um escritor com a tarefa de um romance inacabado, ao qual falta o último capítulo, que o persegue durante toda a primeira parte do livro, pois a certa altura, perto do encerramento dessa parte inicial, refere-se que o livro foi por fim rapidamente terminado...

Mais à frente, poderemos ler como Lucas «dizia que gostava de ser Cardoso Dias», um piloto desaparecido das Linhas Aéreas de Timor (p. 194).

A narrativa de *A Última Morte do Coronel Santiago* é perspectivada na 3.<sup>a</sup> pessoa, ainda que em numa corrente livre de consciência, em que muitas vezes o narrador nos leva por caminhos sinuosos que quase se desviam do que é central à narrativa, em que joga com a linguagem, incorre numa associação livre de ideias, e, pontualmente, coloca o que podemos designar de «refrão», uma frase, diferente por cada capítulo, que surge de forma recorrente, como um pêndulo que marca o ritmo narrativo e retoma a ideia central do capítulo. Apesar da voz narrativa na 3.<sup>a</sup> pessoa, existem diversas referências intratextuais à primeira obra do autor, identificada com o título genuíno expressamente referido, mas também com ironia, incorrendo num jogo de cumplicidade entre o narrador e um leitor conhecedor da obra do autor. Note-se, por exemplo, a passagem em que se afirma que quando Lucas emerge como escritor logo se levantaram vozes críticas, nomeadamente as

de um outro autor da mesma terra que Lucas, críticas que surgem «Sobretudo pela voz de um outro escritor, autor de um romance com o título «Crónica de uma Travessia» que o acusava de o ter plagiado e de ser a sua sombra» (p. 41).

Todavia, noutra passagem mais à frente, narra-se como Lucas recorda um episódio que configura justamente o início do primeiro romance:

No mar, um pescador de Ataúro, o velho marinheiro que um dia fez com ele a travessia desse mesmo oceano e lhe ensinou os segredos da arte de bem navegar, quando o único mapa era o das estrelas do firmamento, lançava do seu bote uma rede resgatando-o de uma morte certa (p. 67).

Essa referência à *Crónica de uma Travessia* é reforçada linhas depois quando Lucas é acometido de nova lembrança que mais uma vez nos remete para esse primeiro romance de Luís Cardoso: «Lembrou-se de um nome, o nome de Rosa e chorou pela primeira vez em vinte e cinco anos de ausência» (p. 67). Esta Rosa é, muito possivelmente, a prima Rosa que cuidava do narrador quando ele era criança em *Crónica de uma Travessia – A Época do Ai-Dik-Funam*.

Em *A Última Morte do Coronel Santiago*, o labor literário é complexo e arduo, enredando o leitor nas malhas da ficção enquanto jogo de espelhos. Por exemplo, apesar do que se pode ler no primeiro romance de Luís Cardoso, em que fala das histórias que herdou do militar que namorou a prima Rosa, em *A Última Morte do Coronel Santiago*, especialmente mais perto do fim, quando o protagonista regressa a Timor 25 anos depois, refere-se várias vezes como ele desejava encontrar a prima Rosa, uma «boa contadora de histórias», pelas saudades que tinha dela e das histórias que lhe contava, e da esperança de poder registar essas mesmas histórias: «Tinha um projecto de escrever um livro com pequenas histórias. As minhas histórias orientais» (p. 266).

À ascensão do protagonista segue-se a queda, pois Lucas é acusado, provavelmente por aqueles «que sempre se bateram de uma forma exemplar pela causa da terra», de tirar partido justamente da questão de Timor:

Fez uma rápida ascensão que não se acautelou com as quedas. Foi publicamente denunciado de se ter aproveitado do momento propício em que a questão de Timor estava nas páginas dos jornais para se dar a conhecer com um romance que nada tinha a ver com a causa e tanto mais que o tema nem era sobre Timor. Presumivelmente sobre um nativo de uma ilha dos mares do sul, desses que se deixaram facilmente subjugar pelos colonialistas. Acusavam-no também de ter sido conivente com o genocídio do seu povo tal e qual como o Sexta-feira, o protagonista do seu romance (...) (p. 41).

Contudo, é bom esclarecer, *Sexta-feira* não corresponde ao nome do protagonista do verdadeiro romance intitulado *Crónica de uma Travessia*.

Existem algumas passagens, que com o desenrolar da narrativa se tornam mais claras, em que se alude à trama desse romance inventado por Lucas. Mais próximo do final do livro, conforme as pontas soltas dos fios da narrativa se entretecem, saberemos que Lucas será convidado, durante a sua estada em Timor, pelo *Sidney Writers Festival* (isto não é ficção) para um debate sobre o tema do exílio (tema que é aliás central a este livro):

Conheciam o seu livro traduzido para a língua inglesa, mais ainda por ter feito uma outra abordagem sobre uma figura sobejamente conhecida na literatura inglesa, um natural de uma ilha dos mares do sul que um dia depois de uma viagem para Portugal decidiu instalar-se em Lisboa (...).

Os críticos literários tiraram rapidamente conclusões que o protagonista não era mais do que o próprio autor. Lucas teve de se esmerar em explicações que uma coisa era o autor e outra coisa uma personagem de um livro seu. (p. 231)

Note-se que está aqui patente um jogo de ficção literária, pois recorre-se a uma obra sobejamente reconhecida, *Robinson Crusoe*, como se fosse este o romance de estreia de Lucas, enredando o leitor num jogo de luz com espelhos em que se pretende despistar a verdade.

### 3. Conclusão

A intertextualidade enquanto estratégia narrativa reforça o carácter auto-generativo da escrita, quando as personagens de outras obras ou as figuras reais irrompem numa narrativa. Luís Cardoso, como outros autores, passa a pedir emprestadas personagens aos seus próprios livros, assemelhando-se estas a espectros que vogam entre os livros à semelhança de fantasmas que erram entre este mundo e o outro. Deixa-se assim de pretender que cada obra é fechada em si mesma e a cada livro se desenvolve um tema comum.

### Referências bibliográficas

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de (2000). «Texto, intertextualidade e intertexto», in *Teoria da Literatura*, 8.ª ed., Livraria Almedina, Coimbra, pp. 624-633.
- CARDOSO, Luís (2003). *A Última Morte do Coronel Santiago*, Dom Quixote.
- WAUGH, Patricia (1984). *Metafiction – The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*, Col. New Accents, Routledge, Nova Iorque, p. 112.



# SECÇÃO II



## **Developing language and literacy policy in a global age: The case of Timor-Leste**

Four papers were presented in this panel. They are listed, with their titles, in the Table of Contents. The first paper, with us as co-authors, provides an introductory frame for the panel, highlighting its main themes and placing the three research-based papers that follow into a wider historical and sociolinguistic context.

The second paper, by Ildegrada da Costa Cabral presents ethnographic research carried out with language policy actors positioned on different scales of policy-making: a policy-maker, an academic and a primary school teacher. It analyses the language policy discourses of these different research participants and also shows how language values, related to Tetum and Portuguese, were being discursively constructed in interaction around Portuguese texts in a primary classroom setting.

The third paper, by Alan Carneiro, draws on research into policy processes at work in teacher education in Timor-Leste. The focus is on teacher education initiatives, related to the teaching of Portuguese, that were developed in the context of cooperation projects with Portugal and Brazil. This paper has two broad aims: (1.) To present an account of the overall trajectory of these initiatives; (2.) to analyse the positionings of different social actors, Timorese, Portuguese and Brazilian, in relation to policy implementation, in one specific project.

The fourth paper, by Trent Newman, is based on research into the use of Tetum, as a language of teaching/learning in higher education in Timor-Leste. This paper reveals the diversity of views among lecturers regarding the role of Tetum in this sector of education. The paper also presents examples of ways in which lecturers draw on their language resources in their work with students, giving feedback on assignments and using power-point slides. The examples show how lecturers combined the use of Tetum with other language resources, in ways that reflected their own career trajectories.

## **O desenvolver da política de língua e literacia numa era global: O caso de Timor-Leste**

Quatro artigos foram apresentados neste painel. Os seus títulos estão listados no índice. O primeiro artigo, o qual somos coautores, fornece um enquadramento introdutório para o painel, sublinhando os temas principais e enquadrando os três artigos de investigação, que se seguem, num contexto histórico e sociolinguístico mais amplo.

O segundo artigo, de Ildegrada da Costa Cabral, apresenta uma investigação etnográfica realizada com atores sociais envolvidos na política de língua, em diferentes escalas da criação de políticas: um agente político, um académico e uma professora primária. O artigo analisa os discursos acerca da política de língua dos participantes e demonstra a forma como valores sobre o tétum e o português eram construídos discursivamente em torno de textos em português, nas interações de uma sala de aula primária.

O terceiro artigo, de Alan Carneiro, baseia-se na investigação dos processos políticos na formação de professores em Timor-Leste, focando-se nas iniciativas de formação de professores relacionadas com o ensino de português, que foram desenvolvidas em cooperação com Portugal e Brasil. Este artigo tem dois objetivos gerais: (1.) apresentar um relato analítico da trajetória destas iniciativas; (2.) analisar os posicionamentos dos diferentes atores sociais timorenses, portugueses e brasileiros, em relação à implementação da política de um projeto específico.

O quarto artigo, de Trent Newman, baseia-se numa investigação acerca do tétum como uma língua de ensino/aprendizagem, no ensino superior, em Timor-Leste. Este artigo revela a diversidade de perspetivas dos professores relativamente ao papel do tétum neste setor de educação. O artigo também apresenta exemplos de como os professores utilizavam os seus recursos linguísticos no seu trabalho com os estudantes, no feedback dado nos trabalhos escritos e na utilização de slides de PowerPoint. Os exemplos ilustram como os professores combinavam o tétum com outros recursos linguísticos, de maneiras que refletiam as suas próprias trajetórias profissionais.

# **Haburas política lian no literasia iha tempu globál ohin loron: Haree ba Timor-Leste**

Iha panél ne'e iha apresentasaun hat. Apresentasaun sira ne'e sei iha lista tuir iha okos. Apresentasaun dahaluk ne'ebé amin nain rua mak hakerek, ami hato'o introdusaun kona-ba panél ne'e ami hato'o husi apresentasaun tolu iha contextu históriku no sosiulínguístiku nian.

Apresentasaun daharuak hakerek na'in mak Ildegrada da Costa Cabral. Iha artigu ne'e nia hatada peskiza kona-ba politika lian nian iha nivel oi-oin ho ema nain tolu nia hanoin. Sira nain tolu ne'e ida husi Ministériu de Edukasaun, ida Akadémiku no ida professora escola primária nian. Artigu ne'e analiza sira ida-idak nia hanoin kona-ba hanorin lian no hatudu mos oin-sá sira fo valor ba lian Tetun ho portugés iha sira nia diskusaun iha klasse laran.

Apresentasaun dahatolu hakerek na'in mak Alan Carneiro. Iha artigu ne'e koalia kona-ba prosesu politika ne'ebé hala'o durante preparasaun ba manorin sira iha Timor-Leste. Nia focus ba manorin sira nia inisiativas liu husi koperasaun Portugal ho Brazil nian oin-sá atu hanorin lian portugés. Artigu ne'e iha objetivu rua: (1) atu hato'o lalaok/história inisiativas ne'e nian; (2) Atu analiza manorin Timoroan, Portugal ho Brazil sira nian hanoin atu implementa ne'ebé lahanesan.

Apresentasaun dahat hakeek na'in mak Trent Newman. Artigu ne'e peskiza kona-ba lian tetun hanesan lian hodi hanorin/aprende iha universidade iha Timor-Leste. Artigu ne'e hatudu katak manorin sira nia hanoin kona-ba uza lia tetun hodi hanorin la hanesan. Artigu ne'e hatudu mos exemplu kona-ba dalan oi-oin ne'ebé manorin sira uza hodi fo feedback, assignments ho Power-Point ba sira nia estudante sira. Artigu ne'e hatudu mos oin-sá manorin sira uza tetun ho lian seluk tuir sira nia edukasaun rasik (hahú no remata iha universidade ne'ebe).



# 1. Researching language-in-education policy in Timor-Leste: Taking account of global processes and local diversities

Estêvão Cabral<sup>1</sup>, Marilyn Martin-Jones<sup>2</sup>

## **Researching language-in-education policy in Timor-Leste: Taking account of global processes and local diversities**

This is the first of four papers presented in the panel on “Developing language-in-education policy in a global age: The case of Timor-Leste”. It introduces the main themes of the panel and sets the following research-based papers into a wider context. This wider context includes: (1.) Sociolinguistic research on language policy-making processes and recent epistemological shifts in the field; (2.) the current global condition in which Timor-Leste is developing its language-in-education policy; (3.) the specific dimensions of sociolinguistic diversity in Timor-Leste and the challenges these pose for language policy development in different sectors of education.

National language policies. Portuguese. Tetum. The global language market. Linguistic ideologies. Sociolinguistic research.

## **Investigando políticas de língua na educação em Timor-Leste: Considerações sobre processos globais e diversidades locais**

Este artigo é o primeiro de quatro artigos do painel sobre “Desenvolvimento de políticas de língua em educação numa era de globalização: O caso de Timor-Leste”. Apresenta os temas principais do painel e coloca os artigos de investigação que vêm a seguir num contexto mais amplo. Este contexto mais amplo inclui: (1.) investigações na área da sociolinguística sobre processos de formulação de políticas de língua e recentes mudanças epistemológicas na área; (2.) o atual contexto de globalização no qual a política de educação sobre línguas em Timor-Leste está se a desenvolver; (3.) as dimensões específicas da diver-

---

1. Babylon Centre, Tilburg University, The Netherlands.

2. MOSAIC Group for Research on Multilingualism, University of Birmingham. [M.MartinJones@bham.ac.uk].

sidade sociolinguística de Timor-Leste e os desafios que estas representam para o desenvolvimento de políticas de língua em diferentes setores da educação.

Políticas linguísticas nacionais. Português. Tétum. O mercado global de línguas. Ideologias linguísticas. Pesquisa sociolinguística.

### **Investigasaun kona-ba política lian iha edukasaun iha Timor-Leste: lori hanoin hosi prosesu glabalizasaun nian nomós hosi diversidade lokál**

Artigu ida-ne'e nu'udar artigu dahuluk hosi lubun haat painél nian kona-ba "Dezenvolvementu política lian nian edukasaun iha tempu globalizasaun nian: kazu Timór-Leste". Apresenta tema prinsipál hirak hosi painél no tada artigu hirak-ne'ebé hakerek hosi investigasaun nia rezultadu tatur kontestu ida luan liu. Kontestu ne'ebé luan liu maka tada hanesan: (1) investigasaun iha área sociolinguística kona-ba prosesu harii política língua nian no, ikusliu, saida de'it maka hafila iha área ne'e tuir epistemolojia nia haree; (2) kontestu glabalizasaun nian daudauk ne'ebé haburas hela edukasaun kona-ba língua iha Timor-Leste; (3) saida de'it mós maka sei hasouru no hakat liu hodi dezenvolve política lian nian liuhosi setór oioin iha edukasaun.

Política linguística nasional. Portugés. Tetun. Lian iha merkadu globál. Ideolojia linguística. Peskiza sosiolinguística.

## **Introduction**

This paper introduces the three papers in the panel on "Developing language and literacy policy in a global age: The case of Timor-Leste". The three papers are based on recent research on language-in-education in Timor-Leste, in different sectors of education: Primary schooling, teacher education and higher education. Our aim, in this introduction, is to situate these papers within a wider context. This wider context includes: (1.) Sociolinguistic research on language policy-making processes and recent epistemological shifts in the field; (2.) the current global condition in which Timor-Leste is developing its language-in-education policy; (3.) the specific, contemporary dimensions of sociolinguistic diversity in Timor-Leste and the challenges these pose for language policy development in different sectors of education.

## **Research on language policy-making processes and recent epistemological shifts**

Research on language policy processes has been developed within the discipline of sociolinguistics since the mid-twentieth century. Since the early 1990s,

there have been two major epistemological shifts within this field of sociolinguistics, which have particular relevance to the research presented in this panel.

Firstly, a critical approach to the study of language policies was proposed by Tollefson (1991), building on wider developments within the social sciences, including critical theory and poststructuralism. Tollefson (1991:32) argued that: “The major goal of policy research is to examine the historical basis of policies and to make explicit the mechanisms by which wider policy decisions serve or undermine political and economic interests”. In this line of research, attention was also drawn to the role of language ideology and beliefs about language in the shaping of language policy processes. Most of the empirical work that developed in the wake of this epistemological shift focused on policy-making on the national or regional scale and on top-down processes of policy-making.

Secondly, a critical ethnographic approach was proposed in the mid-1990s, by researchers who were doing ethnographic observation and discourse analysis in multilingual classrooms (e.g. Heller, 1999; Martin-Jones and Heller, 1996). A good deal of this research was conducted in global south contexts, in new nations involved in post-independence language policy-making. This line of ethnographic research focused first on language use in classroom settings, on the interactional routines of classroom life and on the perspectives and language values of teachers and students. It then sought ways of linking detailed analysis of the discourses and practices observed in these settings with critical analysis of social and ideological processes at work on different scales of policy-making (local and national). The aim was to provide a more explanatory account of the multilingual classroom routines observed, and the discourses about language that had been documented, and to show why they were the way they were. As Johnson (2013: 106) has put it, reflecting on these developments:

Both perspectives are essential and only by combining them can we truly understand the relationship between the multiple (and multiply layered) official and unofficial language policies and linguistic practices as they occur in schools and communities.

The research papers being presented in this panel today fall into this second tradition of research on language-in-education policy-making.

## **The global conditions in which Timor-Leste is developing its language-in-education policy**

Now, in the twenty first century, critical ethnographic research into language policy-making is beginning to incorporate an additional dimension: Moving beyond the national scale, attention is being given to “wider patterns of sociopolitical and economic transformation” which have “complicated nationally bounded views of linguistic markets and the processes of production, distribution and valuation of symbolic resources that operate within them” (Tollefson and Pérez-Milans, 2018: 1-2).

The global conditions in the twenty-first century for developing post-independence language policy, as part of nation-building, are significantly different from those in the mid twentieth century, when most other nations in the global south were gaining independence. In this section, we touch briefly on processes at work on a global scale which have had political, economic and language ideological significance for the state of Timor-Leste, as its national language-in-education policy has unfolded since 2002.

As we see it, there are several global processes at work, that have a bearing on language-in-education policy-making in Timor-Leste. We focus on just two here, since they are most relevant to the papers in the panel (For discussion of other processes, see Cabral and Martin-Jones, 2018). (1.) The first global process is the formation of a new political alliance between nations which have Portuguese as an official language, the creation of the *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP) (Community of Portuguese Language Countries) and the commodification of Portuguese, since then, on globalised educational markets. This has specific implications for language policy in the state education system in Timor-Leste. (2.) The internationalisation of higher education and the specific patterns of post-graduate study, past and present, among university lecturers in Timor-Leste. This has specific implications for the development of university-level education in Timor-Leste.

### **– New political alliances, new globalised discourses about Portuguese and their significance for state education in Timor-Leste**

Towards the end of the twentieth century, new political alliances, economic arrangements and cultural links were being formed and a new multi-polar world was under construction. Of particular relevance to Timor-Leste was the development of a new form of cooperation between nations where Portuguese was an official language. This was due to a number of factors, including the political and economic rise of Brazil. The CPLP was formed on 17<sup>th</sup> July, 1996, in Portugal. Ten

nation states have now become members, including Timor-Leste. The goals of CPLP have been defined as “the promotion, defence, enrichment and dissemination of the Portuguese language as a vehicle of culture, education, information and access to scientific knowledge, technology and of official use in international forums” (Makoni and Severo, 2015: 152).

Now, in the twenty-first century, there has been considerable movement towards these stated goals. (1.) Expertise in the teaching of Portuguese as an Additional Language (*Português como língua adicional* – PLA), and in the use of Portuguese as a medium of instruction, has been widely developed (for details, see Moita-Lopes, 2015; Signorini, 2015; Carneiro, 2015). (2.) This expertise has been commodified and exported to countries like Timor-Leste through bilateral cooperation programmes. These programmes have covered teacher education, curriculum development and the production of teaching materials. One of the papers in this panel – by Alan Carneiro – focuses on the policy processes involved in a teacher education programme in Timor-Leste (see also Carneiro, 2021). (3.) There has been expansion in the take-up of private Portuguese-medium education, in Timor-Leste and elsewhere (Cabral and Martin-Jones, 2021).

The Portuguese language is now being promoted around the world in new ways. As Moita-Lopes (2015: 9) put it: “Portuguese is beginning to have a new position in the market of languages”. The inevitable consequence of the development of diverse forms of international support (from Portugal and from Brazil) for the use of Portuguese as a medium of instruction in the state sector in Timor-Leste, and the emergence of prestigious forms of private Portuguese medium schooling in Timor-Leste is the raising of the symbolic value of Portuguese. Within Timor-Leste, it is coming to be seen as a key resource for social mobility. This has considerable consequences for the government of Timor-Leste and its efforts to develop educational provision for *both* Tetum and Portuguese within the state sector. The original representation of Portuguese as the language that was used, in conjunction with Tetum, in the struggle for independence (Cabral and Martin-Jones, 2008), is changing in some social groups, and the new symbolic value of Portuguese is challenging the inclusive vision for education underpinning the adoption of *both* Tetum and Portuguese as the languages for teaching and learning in the state education sector. A significant number of East Timorese citizens within the elite are opting for Portuguese-only private education for their children and responding to the newly forged value of Portuguese in globalised educational markets.

#### **– Diversifying pathways into a globalising higher education market**

The university sector in Timor-Leste remains relatively small, so study abroad has become the main option for those undertaking postgraduate studies. During

the Indonesian occupation, the main destination for those moving into Masters or Ph.D. programmes was Indonesia. Now, almost two decades after independence, this remains the option of lower cost (Newman, 2019).

In the years following independence, a small number received scholarships from the government of Timor-Leste for study in a country where Portuguese is an official language. This requirement has now been relaxed, so there has been significant diversification of destinations for further study (e.g. to Australia, New Zealand, The Philippines, or Thailand). Cuba is still the main destination for those studying medicine. The diversification of destinations for further study has considerable significance for the development of language policy in higher education in Timor-Leste.

In the paper for this panel, Newman points out that university lecturers have increasingly diverse educational biographies, diverse language repertoires and communicative resources for engaging with and conveying disciplinary knowledge. He also notes that the majority of the academics participating in his 2019 study relied mostly on the use of Tetum and on Indonesian language resources, in teaching and learning, in their specialist fields (For further details, see Newman, 2021). We will return to this point later.

### **– The diversity of language resources, practices and ideologies on the local scale**

Johnson (2009) was the first to unpack the notion of language policy ‘implementation’ and reveal the complexity of the processes involved in translating language-in-education policy ‘on paper’ into day to day communicative practices in classrooms. He proposed that language policy-making should be seen as “a set of processes – creation, interpretation and appropriation” (2009: 141). Johnson’s notion of “interpretation” orients us to the ways in which local social actors (e.g. local education practitioners) make sense of the prescriptions of policy-makers working on the scale of national or regional governments, while his notion of “appropriation” orients us to the practices of local social actors. The notion of “appropriation” implies agency and can be taken to mean acceptance or compliance with policy prescriptions, or adaptation, reimagining or recasting of prescriptions or just non-compliance. What we see in the papers, by Ildegrada da Costa Cabral and Trent Newman, in this panel, are vivid illustrations of the discourses and practices of educational practitioners, in different sectors of education in Timor-Leste, as they adapt or simply choose not to comply with national language policy guidelines, due to the specific sociolinguistic conditions within which they are working, and due to their specific understandings of these conditions.

### – Primary education

The language policy for state primary schools in Timor-Leste allows for the use of both Tetum and Portuguese, but there is little guidance as to how they should actually be used. Thus, diverse approaches to translingual pedagogy are being forged, by primary school teachers, in local classrooms in Timor-Leste, in response to the needs of their students. In her paper in this panel, da Costa Cabral gives us insights into the ways in which one teacher addresses the task of introducing the content of an Environmental Studies textbook that was entirely in Portuguese. She made ample use of Tetum with her students.

Despite the pedagogic challenges that this teacher faced, da Costa Cabral shows us that she expressed commitment to the principles underpinning the national language policy. Research in other primary classrooms, by Quinn (2011) and by da Costa Cabral (2019) provides considerable evidence of teacher commitment to the national language-in-education policy, while highlighting the challenges it poses for them, given the language backgrounds of their students, and the lack of bilingual materials (Tetum/Portuguese).

### – Higher education

The most significant divergence from national language-in-education policy is manifested in higher education in Timor-Leste. Although Portuguese is the official medium of teaching, learning and knowledge-building in this sector, only a small minority of lecturers teach and assess their students in Portuguese. These include lecturers who have done extended postgraduate study in Portugal, and those involved in training future teachers of Portuguese. In his landmark study of four higher education institutions in Timor-Leste, Newman (2019: 202) remarked that there was “a strong trend towards the use of Tetum for spoken communication across vocational fields and institutions”. At the same time, he noted that there was significant variation in the ways in which lecturers blended and mixed other language resources with their use of Tetum, though the most common pattern was that Indonesian was blended with Tetum in multilingual, spoken interaction with students.

The multilingual practices of university teachers were characterised by further complexity in lectures since the communication was multimodal in nature, involving translingual talk around the use of power point slides, around diagrams or images or handwritten text on a whiteboard. In technical subjects, the lecturers in Newman’s study, relied mostly on teaching materials and references in Indonesian. This was due to the fact that most of the lecturers had completed their postgraduate studies in Indonesia, during the Indonesian occupation or after independence. In the paper he presented in this panel, Newman provided us with detailed insights into these dimensions of variation.

### – Taking account of changing language ideologies on a global and a local scale

Taking account of the global and local processes outlined above enables us to grasp the complexity of the challenges involved in developing national language-in-education policy in Timor-Leste. This relatively new nation-state is developing its language policy in a multi-polar world – one in which new political alliances are emerging, along with new discourses about Portuguese, the development of new forms of expertise relating to the teaching of Portuguese and the commodification of the language within globalised educational markets. At the same time, it is introducing its language policy in the context of considerable sociolinguistic diversity, and local educational practitioners are interpreting and appropriating policy prescriptions in diverse ways, agentively adapting these prescriptions, or just overlooking them, in different sectors of education. There are also diverse policy discourses emerging among educational practitioners in different sectors (da Costa Cabral, 2021).

While there has been considerable international support for the reintroduction of Portuguese within the state education system, similar forms of support for Tetum have not been developed. Yet, in different sectors of education, Tetum has proved to be a key communicative resource for accommodating sociolinguistic diversity and for getting things done educationally, in different sectors of education. As we see in the papers in this panel, it is a key resource for meaning-making and for building classroom relationships, from primary school to higher education.

Despite its widespread use within different sectors of state education, and indeed within most areas of institutional life in Timor-Leste, a central paradox lies in the ways in which it is talked about, particularly by people, such as university lecturers and policy-makers, who occupy the most prestigious positions in East Timorese educational circles. As we saw above, the most negative evaluation of Tetum as a language for teaching, learning and knowledge-building comes from university lecturers. As Newman shows us, in his 2019 study, most university lecturers focus on the ‘deficits’ of Tetum, on the lack of technical terminology and on the diverse ways in which it is spoken and written, drawing on lexis from Portuguese or from Indonesian.

There is also ambivalence among some policy-makers about the role of Tetum in the schools. For example, in the new curricular framework for primary schools, the principle guiding the use of both Tetum and Portuguese was rhetorically stated as being: “the development of the two languages at the same time in a process of mutual enrichment” (MECYS, 2004: 9). However, when focusing on the detail of pedagogic practice, it was recommended, in the following terms, that Tetum should be used alongside Portuguese as “a pedagogic aide”:

Since Tetum is at a preliminary stage of development, the implementation of Portuguese will have precedence, and Tetum may be used as a pedagogic aide in the teaching of disciplines related to the environment, social science, history and geography". (MECYS 2004:11)

The language ideology underpinning this particular pedagogic recommendation is that Tetum is somehow 'lacking' in the qualities of "full languageness" (Blommaert, 2006: 267) that Portuguese is seen as having. Language ideologies such as this are, of course, the legacy of the colonial era, when discourses about language and nation were brought to the colonies. In these discourses, European languages were represented as being distinct, bounded and standardised entities, enshrined in grammar and dictionaries, while the languages of colonised peoples were seen as vernaculars, with fluid boundaries, requiring codification and standardisation (Cabral and Martin-Jones, 2021).

To counter these discourses about the 'languageness' of Tetum in debates about language-in-education policy in Timor-Leste, attention needs to be shifted away from assertions about languages as objects, to speakers (to teachers and students), and to the specific, situated nature of the language practices that they engage in while teaching and learning. As we see in the papers in this panel, it is primary school teachers, teacher educators, and university teachers who have been making significant contributions to the development of new ways of using Tetum over the last eighteen years, forging new terminologies, new registers, genres and styles of speaking and writing, in different spheres of educational life. These mundane, daily innovations could be described as small acts of "linguistic citizenship", following Stroud (2018).

## **Concluding remarks**

Looking to the future, we see a research trajectory for critical ethnographic research on language policy processes, in settings such as the one in Timor-Leste, which starts out with detailed description and analysis of the specific, situated communicative practices of educational practitioners, in different sectors of education. This would be research which aims at documenting how different language resources are brought into play in different kinds of teaching/learning activities, how educational practitioners get things done in ways that are locally meaningful and how they take account of the language repertoires and knowledge resources of their students. At the same time, the aim would be to build an understanding of the specific educational trajectories of the practitioners, the ways in which their language repertoires have been shaped through their lived experiences. And,

crucially, the research would need to take account of the wider global processes in which their work as teachers is embedded and, at the same time, their own perspectives on these global processes.

## References

- BLOMMAERT J. (2006). Language policy and national identity. In T. Ricento (ed.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell, 238-254.
- CABRAL, E. and MARTIN-JONES, M. (2021). Critical ethnography of language policy in the global south: Insights from research in Timor-Leste. *Language Policy* (special issue), 20 (1), 1-26.
- \_\_\_\_\_. (2018). Paths to multilingualism? Reflections on developments in language-in-education policy and practice in East-Timor. In L. Lim, C Stroud and L. Wee (eds.) *The multilingual citizen: Towards a politics of language for agency and change*. Bristol: Multilingual Matters, 120 – 149.
- \_\_\_\_\_. (2008). Writing the resistance: Literacy in East-Timor 1975-1999. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11 (2): 149-169.
- CARNEIRO, A.S.R. (2015). Conflicts around the (de)construction of legitimate language(s): The situation of Portuguese in the multilingual context of East-Timor. In L.P. Moita Lopes (ed.) *Global Portuguese: Language ideologies in late modernity*. New York: Routledge, 204-221.
- \_\_\_\_\_. (2021 – published online 2020). Constructing a common language-in-education policy? Portuguese, Brazilian and Timorese collaboration in the reintroduction of Portuguese in Timor-Leste. *Language Policy* (special issue) 20 (1), 53-76.
- DA COSTA CABRAL, I. (2019). “As línguas têm de estar no seu devido lugar” (“languages have to be in their proper place”): Language ideologies, languagised worlds of schooling and multilingual classroom practices in Timor-Leste. *Current Issues in Language Planning*, 20 (1), 33-49.
- \_\_\_\_\_. (2021 – published online 2020). From discourses about language-in-education policy to language practices in the classroom – a linguistic ethnographic study of a multi-scalar nature in Timor-Leste. *Language Policy* (special issue), 20 (1), 27-52.
- HELLER, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity*. London: Longman.
- JOHNSON, D.C. (2009). Ethnography of language policy. *Language Policy* 8, 139-159.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Language Policy*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- MAKONI, S. and SEVERO, C. (2015). Luzitanization and Bakhtinian perspectives on the role of Portuguese in Angola and East-Timor. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31 (2), 151-162.
- MARTIN-JONES, M. and HELLER, M. (eds.) (1996). Education in multilingual settings: Discourse, identities and power. *Linguistics and Education*, 8 (1), 3-16
- MECYS (Ministry of Culture, Youth and Sport) (2004). *Education policy 2004-2009*. Dili: MECYS, RDTL.
- MOITA LOPES, L.P. (ed.) (2015). *Global Portuguese: Language ideologies in late modernity*. New York: Routledge.
- NEWMAN, T. (2019). “*Seidauksai hanesan ami nia mehi*”: A study of higher education lecturers’ responses to multilingualism in higher education in Timor-Leste. Ph.D. thesis, University of Melbourne.
- \_\_\_\_\_. (2021 – published online 2020). *Tetun akadémiku*: University lecturers’ roles in the intellectualisation of Tetum. *Language Policy* (special issue), 20 (1), 77-98.
- QUINN, M. (2011). *The languages of schooling in Timor-Leste. Patterns and influences on practice*. Ph.D. thesis, University of Melbourne.
- SIGNORINI, I. (2015). Portuguese language globalism. In L.P. Moita Lopes (ed.) (2015) *Global Portuguese: Language ideologies in late modernity*. New York: Routledge, 47-65.
- STROUD, C. (2018). Linguistic citizenship. In L. Lim, C Stroud and L. Wee (eds.). *The multilingual citizen: Towards a politics of language for agency and change*. Bristol: Multilingual Matters, 17-39.
- TOLLEFSON, J.W. (1991). *Planning language, planning inequality*. London: Longman.
- TOLLEFSON, J. W. and PÉREZ-MILANS, M. (eds.) (2018). *The Oxford handbook of language policy and planning*. Oxford: Oxford University Press.

## **2. De ideologias sobre política de língua em educação a práticas linguísticas em sala de aula: uma etnografia linguística de cariz multi-escalar em Timor-Leste**

Ildegrada da Costa Cabral<sup>1</sup>

### **De ideologias sobre política de língua em educação a práticas linguísticas em sala de aula: uma etnografia linguística de cariz multi-escalar em Timor-Leste**

A pesquisa apresentada neste artigo é focada numa etnografia da política de língua e práticas de sala de aula em Díli. Os participantes são membros do Ministério da Educação, um académico e uma professora primária. Utilizo o conceito de ideologia linguística para examinar os discursos sobre política de língua dos participantes. Através da análise das entrevistas, demonstro as opiniões dos participantes sobre o tétum e português como línguas oficiais legítimas de Timor-Leste. E, através da análise do *codeswitching* na sala de aula, demonstro como o tétum e português eram construídos discursivamente pela professora, especialmente em torno do texto em português.

Educação multilingue. Política de língua. Etnografia. *Codeswitching*. Ideologias linguísticas.

### **From ideologies regarding language-in-education policy to linguistic practices in the classroom: A linguistic ethnographic study of a multi-scalar nature in Timor-Leste**

The research presented here focuses on an ethnography of language policy and classroom practices in Díli. The research participants were a policymaker, an academic and a primary school teacher. I use the concept of language ideology as an analytical lens in examining the language policy discourses of the participants. Through the analysis of interview data, I show that Tetum and Portuguese were viewed as the legitimate official languages of Timor-Leste. Then, through analysis of *codeswitching* in classroom interaction, I show how values around Tetum and Portuguese were being discursively constructed by the teacher, particularly in talk around texts in Portuguese.

Multilingual education. Language policy. Ethnography. *Codeswitching*. Language ideologies.

---

1. University of Birmingham. [I.L.DaCostaCabral@bham.ac.uk].

## **Hosi ideolojia kona-ba polítika lian nian iha edukasaun ba to'o prátika linguística iha klase-laran: nu'udar etnografia linguística ida-ne'ebé mai hosi hun multi-eskalár iha Timor-Leste**

Peskiza ne'ebé hatada iha artigu ida-ne'e kona liuliu ba etnografia polítika lian nian no sasá maka hala'o iha klase-laran iha Díli. Partisipante sira nu'udar membru hosi Ministériu Edukasaun, akadémiku ida nomós profesora ida hosi nivel eskola primária. Ha'u uza konseitu ideolojia linguística nian atu lehat partisipante ida-idak nia hanoín ba polítika lian nian. Lihosi lehat hosi entrevista hirak, ha'u hatudu opiniaun hosi partisipante sira kona-ba tetun no portugés nu'udar dalen rua ofisiál Timor-Leste nian. No, liuhosi lehat *codeswitching* iha klase laran, ha'u mós hatudu oinsá maka profesora ko'alia kahur tetun no portugés, liuliu hale'u testu hosi portugés.

Edukasaun multilingue. Polítika lian nian. Etnografia. *Codeswitching*. Ideolojia linguística.

### **Introdução**

Este artigo aborda o tema da política de língua em educação em Timor-Leste, com enfoque na forma como estas são interpretadas e traduzidas em práticas de sala de aula. Consiste num trabalho de Linguística Etnográfica realizada em Díli, em 2012 (da Costa Cabral, 2015). O meu trabalho de investigação teve como referência estudos na área da Sociolinguística, especificamente no campo da Política de Língua (*Language Policy*), que se assentavam em abordagens etnográficas de contextos bilingue e multilingue, com foco em políticas sobre línguas, ideologias linguísticas e práticas de sala de aula, iniciadas há mais de duas décadas (por exemplo, Ricento and Hornberger 1996; Heller and Martin-Jones 2001; Blommaert 2007; Hornberger and Johnson 2007; McCarty 2011; Hult 2015; Martin-Jones e da Costa Cabral 2018). Estes estudos têm demonstrado, com grande pormenor, a forma como os atores sociais, da escala nacional à escala local, interpretavam as políticas linguísticas em educação e como essa interpretação orientava as suas práticas de sala de aula.

Timor-Leste é uma nação que tem uma política de educação multilingue. O Artigo 13.º da Constituição da República de Timor Leste define que tétum e português são as línguas oficiais do país, e que as outras línguas nacionais são para ser valorizadas e desenvolvidas pelo Estado timorense. O meu trabalho de Linguística Etnográfica teve em conta, o contexto sociolinguístico multilingue de Timor-Leste e as várias escalas da política de língua em educação de Timor-Leste, tendo como objetivo relacionar ideologias linguísticas relativas ao papel das duas línguas oficiais, com práticas bilingues em salas de aula (da Costa Cabral, 2020). Ao nível da escala nacional, o objetivo era fornecer um relato das perspetivas sobre

as línguas oficiais de Timor-Leste, que foi conseguido através de entrevistas com membros do Parlamento, do Ministério da Educação, duma universidade, e com diretores e professoras de uma escola primária. Na escala local, o objetivo era descrever as práticas multilingues na sala de aula e seu significado para os professores e alunos em escolas primárias, à medida que iam traduzindo a política bilingue oficial em interações e mediando textos e materiais curriculares, que haviam sido produzidos em Portugal.

Para compreender as perspetivas e práticas de sala de aula trazidas para este artigo, dois conceitos são incluídos: ideologias linguísticas e *codeswitching* (alternância de código linguístico), que são explicados na seção seguinte.

### **Enquadramento teórico: ideologias linguísticas e *codeswitching***

Neste artigo pretendo demonstrar o modo como concepções e percepções linguísticas sobre tétum e português são indexadas por atores sociais, na sua interpretação de documentos de políticas educativas sobre línguas e nas interações em salas de aulas. O conceito de ideologias linguísticas é relevante, porque explica a “ligação mediadora entre estruturas sociais e formas de falar”<sup>2</sup> (Schieffelin, Woolard, Kroskrity, 1998, p. 3). De acordo com Heller e Martin-Jones (2001), este conceito oferece um meio para compreendermos como concepções sobre bilinguismo e multilinguismo e práticas multilingues de professores e discursos de responsáveis políticos são moldados por visões hegemónicas sobre línguas e o papel das línguas no sistema educativo, a nível das estruturas sociais nacionais, bem como por processos específicos de legitimação linguística operacionalizadas em nações pós-coloniais, ligados com o desenvolvimento da nação, o processo de ‘internacionalização’ e ‘globalização’. Na mesma linha, segundo Blackledge (2000), as ideologias linguísticas incluem “valores, práticas e opiniões associadas com línguas usadas por falantes e discursos que constroem valores e opiniões sobre línguas a nível do Estado, das instituições nacionais e globais” (p. 29).

Conforme Heller (2007), a investigação de bilinguismo como uma ideologia e prática implica o reconhecimento e a desconstrução de uma ideia de bilinguismo como ideologizada na “coexistência de dois sistemas linguísticos” (p. 1), que não se misturam. A autora propôs o termo “monolingüismo paralelo” (*parallel monlingualism*) para se referir a formas de políticas educativas, programas e práticas linguísticas nas quais duas línguas são vistas como dois códigos fixos e

---

2. Citações de académicos estrangeiros que escrevem em inglês, que aparecem também em outras partes deste artigo, foram traduzidas para português por mim.

delimitados, que são mantidos separados um do outro. Isto contribui para uma perspectiva ideológica de bilinguismo como dois monolinguismos separados. Segundo Blommaert (2006), esta ideologia linguística de língua como código fixo e delimitado se difundiu através das abordagens estruturalistas no campo da linguística:

Linguistas têm contribuído, em grande parte, para a construção cultural de língua, em geral, como um objeto estável, existente na mente de um indivíduo e sem contexto; e línguas e políticas educativas, bem como grandes programas de formação de nações têm sido profundamente influenciados por esta ideologia. (p. 512)

O conceito de *codeswitching* viabiliza a análise de interações de sala de aula em que professores e alunos usam tétum e português, e como concepções e valores linguísticos sobre estas duas línguas oficiais são construídas em práticas de sala de aula, nomeadamente em interações em torno de textos monolíngues, escritos somente em português. De acordo com Grosjean (1982), *codeswitching* diz respeito ao “uso alternado de duas ou mais línguas na mesma expressão ou frase”. Neste artigo, *codeswitching* irá referir-se ao uso alternado de tétum e português. Não será feito aqui um inventário das funções de *codeswitching* nas salas de aulas observadas. Em vez disso, o foco será no uso de *codeswitching* como pista de contextualização (*contextualisation cues*) segundo o linguista e antropólogo John Gumperz. A primeira definição oferecida por Gumperz (1982) descrevia pistas de contextualização como “qualquer traço linguístico que contribui para a sinalização de pressupostos contextuais” (p.131). Num artigo escrito mais tarde, Gumperz (1992) afirmava que usara o termo *contextualização* para se referir

ao uso de sinais verbais e não-verbais dos falantes e ouvintes para associar o que é dito num dado momento e em qualquer lugar com o conhecimento adquirido por meio de experiências passadas, a fim de extrair os pressupostos aos quais eles recorrem para manter o seu envolvimento na conversa e avaliar o que é pretendido. (p. 230)

É importante salientar que este entendimento de contextualização adota uma teoria de interpretação que se assenta no princípio da inferência. Cada indivíduo interpreta e infere sobre o que está a ser dito e o que se está a passar, para assinalar como as suas contribuições devem ser entendidas e para avaliar o sentido e significado das contribuições de outros. Pistas de contextualização são assim indicadores de valores, ideologias, identidades, relações e partilha de experiências da vida, que ao serem inferidos por falantes e ouvintes acrescentam sentidos e

significados ao que está a ser exprimido. Prosódia, sinais paralinguísticos, escolha do código e escolhas lexicais ou gestos são as pistas de contextualização propostas na teoria de John Gumperz. Estas pistas são recursos de comunicação vitais para a negociação do significado e sentido do que está a ser dito na interação entre indivíduos. *Codeswitching* como pista de contextualização será então usado neste artigo para interpretar e inferir como a alternância entre tétum e português é um indicador da forma como a professora e seus alunos construíam diariamente e em interação o ensino e a aprendizagem de línguas e do conteúdo da disciplina, bem como o valor do tétum e português, as rotinas de sala de aula, a partilha de experiências de vida e a relação entre professoras e alunos.

Esta investigação em salas de aulas bilingues e multilingues, utilizando o conceito de *codeswitching*, vem suceder a outros estudos realizados em contextos multilingues semelhantes ao de Timor-Leste, como por exemplo, o de Moçambique (Chimbutane, 2011), Laos (Cincotta-Segi, 2011) e Sri Lanka (Canagarajah, 2001).

### **Procedimentos metodológicos: linguística etnográfica**

Etnografia Linguística (*Linguistic Ethnography*) (Rampton 2007; Copland and Creese, 2015) foi a abordagem etnográfica escolhida para a realização deste estudo em Díli. Conforme Creese (2008), a análise de diferentes dados procura “combinar o olhar com minúcia as ações e interações locais como integradas na vida social mais ampla” (p. 233). Além disso, esta orientação permite-me “olhar com atenção e olhar localmente” (Blackledge 2011, p. 123) para as interações de sala de aula e, ao mesmo tempo, fazer conexões com os processos ideológicos e políticos mais abrangentes. De acordo com estes princípios e a fim de estudar os vários níveis do processo da política de língua, entrevistas semi-estruturadas com membros do Parlamento, do Ministério da Educação, duma universidade, e diretores, professores e alunos de uma escola primária foram realizadas. As entrevistas decorreram em tétum ou português e, por vezes, em ambas as línguas, alterando entre tétum e português. Além disso, através da observação-participante, práticas e interações em sala de aula foram também observadas, registadas em notas de campo e gravadas em áudio e vídeo. Todos os participantes deste estudo são de origem timorense que viveram e sobreviveram às duas ocupações coloniais. Por questões éticas, que requerem-se a manter a confidencialidade e anonimidade dos participantes, nomes fictícios serão utilizados para me referir a eles.

Para este artigo foram selecionados dados resultantes de três entrevistas, com um académico de uma universidade, um membro do Ministério da Educação, e uma professora do 6.º ano. Notas de campo e de gravações das interações de sala

de aula foram também trazidas. De seguida, serão examinadas as ideologias linguísticas sobre tétum e português e o modo como estas ideologias linguísticas se refletiam em práticas de sala de aula, na interação entre a professora e seus alunos.

## **Sumário da análise de dados das entrevistas e das interações de sala de aula**

Os três entrevistados foram solicitados a darem as suas interpretações e opiniões sobre o Artigo 8.º, da Lei de Bases do sistema educativo de 2008, que diz o seguinte: “As línguas do ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português” (2008, p. 6, art.8.º).

O académico, Dr. Santos, que lecionava numa das universidades timorenses defendia que a língua portuguesa seria a língua com a estrutura linguística mais desenvolvida e sofisticada para ser didática e pedagogicamente utilizada nas salas de aulas. O tétum deveria também ser utilizado nas salas de aulas, mas como uma língua que auxilia o português. Aliás, segundo o Dr. Santos, o tétum deveria fazer proveito da língua portuguesa para se desenvolver. Ele falou do contraste entre a relação do tétum com o português, e a relação do inglês com outras línguas sem estatuto internacional, utilizando uma metáfora referente à ecologia. Dr. Santos defendia que a língua portuguesa viabilizava o florescimento e evolução do tétum, ao passo que a língua inglesa tendia a fazer extinguir as outras línguas. Deste modo, como língua de instrução, a primazia deveria ser dada à língua portuguesa nas salas de aula.

O membro do Ministério da Educação, Dr. Tomás Mota, tendo conhecimento da realidade das escolas primárias, declarou que não se podia obrigar os docentes a usarem somente a língua portuguesa, a forçar essa mudança demasiado radical, porque era ainda cedo. Ter todos os manuais escolares em português era um dos projetos do Ministério da Educação. A leitura de textos em português e explicações em tétum era o que ele julgava que estava a acontecer nas salas de aula em Timor-Leste, e que era natural nesta fase. Porém, ele antevia um cenário em que o português seria a única língua usada na sala de aula.

No relato dado na entrevista pela professora da escola primária (a professora Lúcia), foi descrito que era o papel das escolas fazer uso do tétum e português, fortalecendo assim esse papel oficial das duas línguas na escola para que ambas possam ser adquiridas por todos os timorenses. Acrescentou também que as duas línguas deveriam andar juntas, para terem força e não desfalecerem. A professora Lúcia ensinava uma turma do 6.º ano, na disciplina do Estudo do Meio. Estava nitidamente comprometida a implementar a política de língua que definia tétum

e português como línguas de instrução. De facto, durante as suas aulas, observei o uso destas duas línguas.

Numa das aulas que observei e gravei, a lição era sobre um texto chamado “Os transportes em Timor-Leste”, retirado do manual do Estudo do Meio. O texto, bem como todo o manual, estava escrito em português. Como não havia manuais para todos os alunos, fazia parte da rotina da professora Lúcia copiar o texto para o quadro para que todos os alunos pudessem ter o texto nos seus cadernos. O texto copiado nesta lição sobre os meios de transporte era o seguinte:

Os transportes são um fator importante na movimentação de pessoas e mercadorias de uma região para a outra. Em Timor-Leste, o transporte de passageiros interdistritos é assegurado por biskota.

De seguida, decorreu a rotina de perguntas e respostas acerca destas duas frases. Com o Excerto 1, pretendo ilustrar como a professora Lúcia e seus alunos organizavam a sua conversa quotidiana em torno de textos em português.

#### Excerto 1

Linha		Línguas usadas
238	<b>P.Lúcia</b>	em tétum passageiros?
239	<b>Aluna</b>	<b>ema</b>
240		[resposta de uma aluna sentada na primeira fila]
241	<b>P.Lúcia</b>	<b>refere ba se?</b>
242	<b>Alunos</b>	<b>ema</b> [alguns alunos respondendo em coro]
243	<b>P.Lúcia</b>	<b>ema né bé sae</b>
244	<b>Aluno</b>	<b>sae</b> [aluno falando em voz baixa]
245	<b>P.Lúcia</b>	<b>transporte ba iha distritu ida</b>
246		<b>ba distri-?</b>
247	<b>Alunos</b>	<b>distritu</b> [alguns alunos respondendo em coro]
248	<b>Aluna</b>	<b>distritu seluk</b> [aluna respondendo em voz alta]
249		inter-distritos
250	<b>P.Lúcia</b>	<b>inter né katak dehan</b>
251		<b>ita né distritu la-?</b>
252	<b>Alunos</b>	<b>laran</b> [muitos alunos respondendo em coro]

Podemos verificar que no Excerto 1, a organização da conversa era em torno da segunda frase, nomeadamente sobre o significado das palavras “passageiros” e “inter-distritos”. Este foi o primeiro instante nesta lição em que a professora usou tétum. As interações anteriores a esta haviam sido em português. A alteração de português para tétum foi suscitada pela frase “em tétum passageiros?” (linha 238). Tratava-se claramente de uma solicitação da professora para que os alunos alterassem igualmente para tétum, para a qual muitos alunos retribuíram ao responderem em tétum “ema” (linha 239). A professora Lúcia continuou a usar tétum nas seguintes intervenções, usando apenas português para dizer “inter-distritos” (linha 249), mas mudando de novo para tétum para explicar o significado da palavra “inter-distritos” (linha 250 e 251). Por fim, os alunos responderam em coro, em tétum, após a professora ter solicitado para que eles completassem em tétum a pronúncia da palavra “la-“ (linhas 251 e 252).

O Excerto 1 serve somente como um exemplo da organização da tomada de turnos e escolha do código utilizado pela professora Lúcia e seus alunos. Em relação à tomada de turnos, vimos que a organização da conversa era liderada pela professora, que iniciava a sequência e os alunos, habituados a esta rotina de sala de aula, entendiam quando era a sua vez de participar na conversa. A professora iniciava a sua fala através de perguntas ou ao dizer palavras sem a última sílaba, esperando que os alunos completassem o que ela dizia. Em relação ao código utilizado, a professora fez inicialmente a mediação do texto em língua portuguesa. Depois, alternou para tétum. Por aquilo que se estava a passar e a ser dito, os alunos tinham que inferir se a sua intervenção teria de ser individual ou em coro, em português ou em tétum. As duas pistas para os alunos inferirem que código deveriam usar eram: 1. seguirem a língua usada pela professora naquele instante e 2. alternarem de língua quando a professora mencionava outro código noutra instante, como ela o fez na linha 238, do Excerto 1.

As práticas de sala de aula expostas na análise da Excerto 1 demonstram que *codeswitching* era uma prática bilingue comum e bem conhecida pela professora e seus alunos, que atribuía papéis distintos a cada código. A língua portuguesa era construída como a língua principal do ensino e aprendizagem, dado que era a língua do manual e do conteúdo do Estudo do Meio e, por isso, a língua alvo. O tétum era construído como uma língua auxiliar, pois era usado unicamente para ajudar os alunos a entenderem o conteúdo curricular em português.

## Considerações finais

A análise das interpretações da política de língua em educação em Timor-Leste e as práticas de *codeswitching* na sala de aula revelaram primeiramente, que

os três atores sociais estavam de acordo relativamente ao papel oficial do tétum e português, como línguas de instrução do sistema educativo timorense. Demonstraram o seu apoio e compromisso total na valorização do papel oficial do tétum e português como línguas da escolarização dos timorenses. Além disso, indicaram que subjacente a essas interpretações encontrava-se uma ideologia de bilinguismo como “monlinguismo paralelo” (Heller, 2006). Esta ideologia linguística estava visível tanto a nível nacional, como a nível da sala de aula. Como procurei demonstrar na seção anterior, o tétum e o português eram vistos como dois códigos linguísticos diferentes, com relevância e funções didáticas e pedagógicas distintas.

Os resultados apresentados neste artigo permitem-me fazer duas considerações finais:

1. As duas línguas oficiais, tétum e português, são importantes e devem ser colocados ao alcance de todas as crianças timorenses. Tiveram um papel marcante na história do país e são, hoje em dia, línguas que podem proporcionar a mobilidade social de qualquer cidadão timorense em Timor-Leste. Durante a ocupação indonésia, o tétum tornou-se na língua local mais usada pela população timorense, sendo também utilizado como uma língua da liturgia, ao lado do português. A língua portuguesa passou de língua colonial a uma das línguas da Resistência, ao ser utilizado, bem como o tétum, nas correspondências da Resistência (Cabral e Martin-Jones, 2008). Esta transição da língua portuguesa para uma das línguas da Resistência, é semelhante ao que aconteceu na África do Sul, em que o inglês, a língua colonial, adquiriu o valor simbólico da ‘língua do povo’ (*People’s English*) (Peirce, 1989).
2. A formação inicial e contínua de professores primários deve incluir pedagogias bilingue como o *codeswitching*, que incluam o uso da língua portuguesa, bem como do tétum e de outras línguas locais. *Codeswitching* é uma prática bilingue que presumo que seja conhecida por muitos outros docentes timorenses. Esse conhecimento local deve assim ser valorizado e promovido na formação de professores em Timor-Leste, a fim de se valorizar todas as línguas de Timor-Leste nas escolas e permitir que todas as crianças timorenses aprendam bem o conteúdo curricular.

## Referências bibliográficas

- BLACKLEDGE, A. (2000). ‘Language ecology and language ideology’ in A. Creese, P. Martin and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 9: Ecology of Language*, pp. 27-40.
- \_\_\_\_\_. (2011). ‘Linguistic Ethnography’ in M. Grenfell (ed.), *Bourdieu, Language and Linguistics*. London, New York: Continuum, pp. 121-146.

- BLOMMAERT, J. (2006). 'Language Ideology' in K. Brown, (ed.) *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition, volume 6*, pp. 510-522.
- \_\_\_\_\_. (2007). On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics* 11(5): 682-688.
- CABRAL, E. and MARTIN-JONES, M. (2008). Writing the Resistance: Literacy in East-Timor 1975-1999, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(2), 149-169.
- CHIMBUTANE, F. (2011). *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- COPLAND, F., & CREESE, A., with F. Rock & S. Shaw. (2015). *Linguistic ethnography*. London: Sage.
- CREESE, A. (2008). 'Linguistic Ethnography'. In K. A. King and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education*, pp. 229-241.
- DA COSTA CABRAL, I. (2015). *Multilingual talk, classroom textbooks and language values: A Linguistic ethnographic study in Timor-Leste*. Unpublished thesis. Birmingham, United Kingdom: University of Birmingham
- \_\_\_\_\_. (2020). "From language-in-education policy to language-in-education classroom practice – an ethnographic study in Timor-Leste". *Language Policy*, <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09563-z>
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with two Languages: An introduction to bilingualism*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- GUMPERZ, John J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1992). Contextualization and understanding. In: Duranti, A. / Goodwin C. (eds.). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 229-52.
- HELLER, M. (2007). *Bilingualism: a social approach*, London: Palgrave.
- HELLER, M. & MARTIN-JONES (2001). *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Westport, Ct: Ablex Publishing.
- HORNBERGER, N.H. and JOHNSON, D.C. (2007). Slicing the onion ethnographically: layers and spaces in multilingual language education. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509-532.  
[http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/ConstituicaoRDTL\\_Portugues.pdf](http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/ConstituicaoRDTL_Portugues.pdf)
- HULT, F. (2015). Making policy connections across scales using nexus analysis. In F. Hult, & D. Johnson (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide* (pp. 217-231). John Wiley and Sons Inc.
- MARTIN-JONES, M. and DA COSTA CABRAL, I. (2018). The critical ethnographic turn in research on language policy and planning. In J. W. Tollefson and M. Pérez-Milans (eds.) *Oxford handbook of language policy and planning*. Oxford: Oxford University Press, 71-92. This handbook won the BAAL book prize 2019.
- McCARTY, T.L. (2011). *Ethnography of language policy*. London and New York: Routledge.
- Ministry of Education (MoE) (2008). *Education System Framework Law 14/2008* (Government of Timor-Leste). Dili, East-Timor: MoE and República Democrática de Timor-Leste (RDTL) available at <http://pt.scribd.com/doc/35236407/Structure-Ministry-Education-English> Accessed 15 June 2015
- RAMPTON, B. (2007). Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom, *Journal of Sociolinguistics*. 11(5): 584-607.
- RICENTO, T.L. and N.H. Hornberger (1996). Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly* 30(3), 401-428.
- SCHIEFFELIN, B.B., WOOLARD, K. and KROSKRITY, P.V. (1998). *Language ideologies: practice and theory*. New York: Oxford University Press.
- TOLLEFSON, J. W. and PÉREZ-MILANS, M. (2018). *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. New York: Oxford University Press.

### **3. Políticas linguísticas e educacionais em Timor-Leste: processos de acomodação e a construção de consenso em projetos de cooperação técnica**

Alan Silvio Ribeiro Carneiro<sup>1</sup>

#### **Políticas linguísticas e educacionais em Timor-Leste: processos de acomodação e a construção de consenso em projetos de cooperação técnica**

A descolonização final de Timor-Leste aconteceu em um momento caracterizado pela intensificação dos processos de globalização e, como consequência, a reconstrução do país envolveu diversos tipos de cooperação. As parcerias com Portugal e Brasil assumiram um papel central no desenvolvimento de políticas linguísticas e educacionais locais. O primeiro objetivo deste artigo é apresentar um breve relato analítico da trajetória das iniciativas de cooperação portuguesa e brasileira em Timor-Leste no campo da formação de professores. O segundo objetivo é analisar os posicionamentos dos atores sociais que se envolveram em algumas dessas iniciativas em relação aos processos envolvidos na implementação dessas políticas.

Políticas linguísticas. Hegemonia. Cooperação internacional. Ensino de português. Formação de professores.

#### **Language and educational policies in Timor-Leste: Processes of accommodation and the construction of consensus in technical cooperation projects**

The final decolonization of Timor-Leste took place at a moment characterized by the intensification of processes of globalization and, as a consequence, the reconstruction of the country involved diverse types of cooperation. The partnerships with Portugal and Brazil took on a central role in the development of local language and educational policies. The first objective of this article is to present a brief analytic account of the trajectory of the policy initiatives taken by the Portuguese and Brazilian cooperation partners, in the field of teacher education. The second objective is to analyse the positioning of the social actors who were involved in some of these initiatives, in relation to policy implementation.

Language policies. Hegemony. International Cooperation. Portuguese language teaching. Teacher training.

---

1. UNIFESP, São Paulo, Brazil.

## **Polítika linguística no edukasionál iha Timor-Leste: prosesu hodi simu no harii dalan-klaran iha projetu koperasaun téknika nian**

Deskolonizasaun ba Timor-Leste to'o nia rohan bainhira hala'ok oioin hamosu liuhosi prosesu globalizasaun no, tatur konsekuénsia, presiza tiha koperasaun oioin hodi harii filafali nasaun ne'e. Knaar lisuk hosi Portugal no Brasil sai fali nu'udar fuan klaran iha dezentvolvimentu ba polítika linguística no edukasionál lokál. Objektivu dahuluk hosi artigu ida-ne'e mak atu hatada menon badak ida kona-ba dalan ne'ebé koperasaun portugeza no brazileira hala'o hamutuk iha lala'ok formasaun nian ba profesór sira. Objektivu daruak mak atu lehat atór sosiál ida-idak nia knaar bainhira hala'o implementasaun ba polítika hirak-ne'e.

Polítika linguística. Ejemonia. Kooperasaun internasionál. Hanorin lian portugés. Formasaun profesór sira.

### **1. Introdução**

A descolonização final de Timor-Leste, em 2002, aconteceu em um momento caracterizado pela intensificação dos processos de globalização e, como consequência, a reconstrução do país envolveu diversos tipos de cooperação multilateral e bilateral (Silva & Simião, 2007). Os projetos de cooperação entre Portugal e Brasil assumiram um papel central no desenvolvimento de políticas linguísticas educacionais na educação contribuindo, por exemplo, para a construção do quadro jurídico da educação, do currículo nacional e da formação de professores.

Nesse sentido, o primeiro objetivo deste artigo é apresentar um breve relato analítico da trajetória das iniciativas de cooperação portuguesa e brasileira em Timor-Leste no campo da formação de professores. Para tal, no terceiro item deste artigo, reconstruo essa trajetória, utilizando dados do meu trabalho de campo registrados em diário e fontes secundárias. Do ponto de vista analítico, esse breve relato demonstra os constantes processos de readequação das políticas linguísticas e educacionais que estão vinculados a diferentes projetos políticos. O segundo objetivo é analisar os posicionamentos dos atores sociais que se envolveram em algumas dessas iniciativas em relação aos processos envolvidos na sua implementação. Para a consecução desse, no quarto item, analiso dados gerados a partir de entrevistas com uma professora portuguesa e uma brasileira, realizadas durante meu trabalho de campo em 2012. Seus discursos trouxeram à tona diferentes formas de acomodar tensões na construção de políticas linguísticas e educacionais em um contexto pós-colonial (Canagarajah 2005), mas também formas de construir consenso (Heller 2003).

Os resultados da minha pesquisa, apresentados neste artigo, ressaltam a importância de se olhar, em detalhes, para a constante negociação e reformulação de prioridades políticas em diferentes tempos e espaços, mesmo entre atores sociais alinhados no mesmo campo político hegemônico.

## 2. Referencial teórico

Para McCarty (2004: 72), os processos sociais no campo da política e do planejamento linguístico devem ser entendidos como “modos de interação, negociação e produção humana mediados por relações de poder”. Se adotarmos essa perspectiva, isso implica que precisamos olhar para a formulação de políticas como um processo social complexo que ocorre em vários níveis de organização social e em diferentes lugares, desenvolvendo-se continuamente ao longo do tempo. Esses processos envolvem a regulação e distribuição do acesso a diferentes recursos linguísticos que, por sua vez, estão vinculados às condições políticas e econômicas de cada sociedade e aos interesses de grupos específicos – grupos que estão, inevitavelmente, sempre em disputa pela hegemonia política como demonstrei, no caso de Timor-Leste, na minha tese de doutorado (Carneiro, 2014).

Para compreender essas dinâmicas seguindo, abordo neste artigo a política e o planejamento da linguagem como um campo social, no sentido bourdieusiano. Para o sociólogo francês, “cada campo ‘como forma de vida’ é o lugar de um jogo de linguagem que dará acesso a um aspecto específico da realidade” (Bourdieu 2002: 351). Mas, como Hanks (2005) nos lembra, cada campo sempre existe em relação a outros campos sociais, podendo nesse sentido ser influenciados pelos jogos de linguagem desses outros campos. Por exemplo, o campo das políticas linguísticas e do planejamento pode ser influenciado pelos jogos de linguagem realizados no campo da política ou da luta de classes. Hanks (2005: 74) destaca o fato de que, na interação, há sempre um cruzamento de múltiplos campos, um debate em um campo específico não está isolado dos debates ocorridos em outros.

Nesse sentido, é a partir da análise minuciosa de pequenos detalhes na interação que é possível identificar o funcionamento de ordens socioculturais mais amplas ou ordens de indexicalidade, juntamente com seu papel na construção, por exemplo, da hegemonia em diferentes arenas sociais (Blommaert, 2013). Em uma discussão sobre essa questão, Heller (2003, p. 11) destaca o pensamento gramsciano sobre o papel da linguagem na construção um “clima cultural único” que é uma das condições-chave para a construção da hegemonia. Para ela, assim como para Blommaert, é importante entender que a hegemonia “não cai do céu”, mas é construída nos processos que envolvem “desfazer e reformular discursos e

práticas tidos como estabelecidos para que possam servir a novos conjuntos de interesses, mascarando o surgimento de novas formas de poder” (Heller, 2003, p. 11).

O processo de hegemonia pode ser compreendido então como um processo contínuo de luta social entre diferentes grupos ou frações de classe para a construção do domínio ideológico em um determinado campo social, o que pode envolver a formação de alianças específicas. Este é o caso em questão nas parcerias de cooperação dos governos de Timor-Leste com o Brasil e Portugal para a construção das políticas linguísticas e educacionais do país que abordo de forma resumida no próximo item.

### **3. Breve histórico da cooperação portuguesa e brasileira no campo da formação de professores em Timor-Leste**

Após o referendo para independência de 1999, as milícias pró-integração com a Indonésia formadas em Timor-Leste iniciaram um plano de destruição em massa que resultou no deslocamento de mais de 400.000 pessoas e na destruição de 80% da infraestrutura do país, incluindo 90% das escolas. Cerca de 20% dos educadores que trabalhavam nas escolas primárias e 80% dos que trabalhavam nos setores pós-primário deixaram o país, incluindo administradores e gestores educacionais, visto que a maioria deles não era timorense (Ministry of Education, Youth, Culture and Sports/ Secretariat of State for Labour and Solidarity, 2005).

No Relatório de Avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste 2003–2009 (Barbeiro et al, 2010) é relatado que em abril de 2000, quando começaram os esforços para restabelecer o sistema educacional de Timor-Leste, o plano inicial proposto pelo conselho administrativo provisório timorense era sempre que possível, ter um professor de português em cada escola do nível pré-secundário (7.º, 8.º e 9.º ano) e do nível secundário (10.º, 11.º e 12.º ano). Isto foi conseguido em 2000/2001 (com 158 professores), 2001/2002 (com 152 professores) e 2002/2003 (com 136 professores). No entanto, como o número total de estudantes nessas séries em 2000/2001 era de aproximadamente 58.094, logo era impossível que algum professor tivesse contato com todos estudantes (Barbeiro et al, 2010).

Devido às limitações dessa política, em 2004, a equipe de cooperação portuguesa consultou os funcionários timorenses envolvidos na reconstrução do sistema educacional. Concluiu-se que deveria ser dada prioridade à formação dos professores timorenses em língua portuguesa, mas também em áreas acadêmicas e pedagógicas relevantes de forma a melhorar a qualidade de todo o sistema de ensino. Por isso, em 2004/2005, foi proposto um curso denominado Bachare-

lato. Esse foi um curso de formação contínua de ensino superior para professores. Dois anos eram dedicados à formação dos professores do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico e três anos à formação dos professores do Terceiro Ciclo e do Ensino Secundário. A equipe da cooperação portuguesa era responsável pela realização de cursos intensivos destinados à formação de professores nos diversos distritos do país, em didática e metodologia de ensino e em língua portuguesa e a equipe da cooperação brasileira era responsável pela formação complementar, em Díli, de professores do Terceiro Ciclo e do Ensino Secundário, em áreas específicas do currículo como Matemática, Química, Biologia, Física, História e Geografia (Barbeiro et al 2010).

No entanto, depois da crise política de 2006-2007 que resultou na formação de um novo governo e em mudanças nas políticas locais, a partir de 2008, houve também mudanças significativas na política de formação de professores em Timor-Leste. Nesse momento, o Ministério da Educação passou a organizar preferencialmente cursos intensivos de formação de professores nos períodos de férias, secundarizando a formação do curso de Bacharelato. O principal objetivo destas novas iniciativas de formação de professores era complementar a oferta existente e ampliar o número de professores que tiveram acesso a ações de formação contínua e dar resposta à necessidade urgente de melhorar a qualidade da educação timorense.

Paralelamente, neste período, foram celebrados também acordos específicos com universidades portuguesas para a elaboração do currículo do Terceiro Ciclo do Ensino Básico (Pacheco et al. 2009) e do currículo do Ensino Secundário (Ministério da Educação 2011; Ferreira, Cabrita & Andrade 2015). Também ocorreram mudanças na estrutura do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) que implicaram na redefinição do seu perfil institucional. Essa reestruturação marcou uma nova fase no campo da formação de professores em Timor-Leste, com a transferência progressiva de responsabilidades financeiras e pedagógicas para as instituições timorenses, com o objetivo final de reestruturação completa da oferta de formação de professores. Nessa mesma época, o regresso de educadores timorenses, com mestrados feitos em Portugal e no Brasil, contribuiu para o alargamento da capacidade local de formação de professores. Tal foi reforçado também pela criação em Timor-Leste de cursos de mestrado na área da educação por instituições portuguesas: na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), pela Universidade do Minho e no INFORDEPE, pela Universidade de Aveiro.

Todas essas iniciativas tiveram como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento dos recursos humanos locais, visto que o país apresentava lacunas de conhecimento em todas as áreas, no entanto, as políticas foram sendo readaptadas a depender das diferentes prioridades políticas dos governos e das possibili-

dades de construção de alianças para cooperação. A oferta dessas formas de capacitação foi desenvolvida em estreito alinhamento com os interesses e os modelos propostos pelos diferentes grupos que ocuparam a gestão do Ministério da Educação, desde a Independência. Naturalmente, as relações de poder entre as diferentes instituições como as cooperações e os diferentes sujeitos envolvidos no desenho dessas políticas como as diretorias do Ministério da Educação, eram assimétrica. Mas há sempre um complexo jogo político envolvido na construção das políticas que precisa ser entendido a partir de uma análise mais específica do seu funcionamento. É nesse sentido que no próximo item, a partir dos posicionamentos que emergem nas narrativas de professores cooperantes, discuto algumas dimensões de como certas políticas foram negociadas nas relações entre instituições e sujeitos envolvidos na sua implementação.

#### **4. A perspectiva de professores cooperantes sobre a implementação das políticas de formação de professores**

Durante os meus dois períodos de trabalho de campo em Timor-Leste, como professor de português no programa de cooperação brasileira, entre 2008 e 2009, e como pesquisador, em 2012, estive envolvido na formação de professores locais. Ao longo da minha atuação, interessei-me pelas trajetórias institucionais de projetos de cooperação e pelas trajetórias dos sujeitos envolvidos na implementação das políticas de reintrodução da língua portuguesa no país. Comecei assim a investigar as formas como a equipe dos diferentes projetos de cooperação definia o seu papel e desenhava as suas atividades centrais, negociando diferenças, acomodando tensões e reformulando prioridades de acordo com os desafios apresentados pelo contexto. Apresento aqui dois excertos de entrevistas que apontam para a posição de professores cooperantes sobre o processo de implementação das políticas de formação de professores.

O excerto abaixo, trecho de uma entrevista com uma professora cooperante portuguesa envolvida na docência de um curso universitário, aponta para aspectos da construção de um curso de licenciatura para formação de professores de língua portuguesa que envolve dinâmicas de adaptação no sentido de *localizar* culturalmente e linguisticamente o projeto em seu contexto:

(...) eu acho que o currículo melhorou bastante desde que eu cheguei aqui... até agora havia algumas disciplinas que não faziam sentido nenhum aqui... no contexto de Timor-Leste recordo-me [de] avaliação... como é que era... uma disciplina que cheguei a dar que não tinha nada a ver com a minha área... “projeção

e avaliação de projetos educativos”... qualquer coisa assim... que nem sequer existe em Timor é algo que existe em Portugal... não sei se existe no Brasil... projeto educativo de escola de turma... não sei se existe no Brasil, mas em Portugal existe e estava aqui no currículo, não fazia absolutamente sentido nenhum, tive que pegar naquela disciplina, desconstruí-la e tentar adaptá-la aqui ao contexto, porque não havia maneira de fazer de outra forma... [...] agora finalmente acho que estamos com um currículo adequado ao contexto, não esquecendo de maneira alguma o tétum e a questão da linguística contrastiva para que os alunos possam perceber melhor como é que as coisas funcionam [...].(25/05/2012)

Na primeira parte do seu relato neste extrato, Lucília (pseudônimo) caracterizou a natureza do currículo da formação de professores quando chegou a Timor-Leste. Ela fez referência às disciplinas que então faziam parte do currículo – disciplinas que se baseavam no modelo adotado em Portugal. Em seu relato, são indexadas múltiplas ordens de indexicalidade que apontam para diferentes momentos de organização do currículo e ao processo de negociação envolvido na sua reformulação, bem como ao caráter considerado por ela satisfatório do modelo atual. Na primeira parte de seu relato, ela mencionou o viés cultural e linguístico no currículo original de formação de professores, indicando que ele simplesmente espelhava o currículo de formação de professores de português de curso semelhante em Portugal. Em seguida, fez uma avaliação positiva da inclusão de cursos relacionados ao tétum que mostram o reconhecimento da necessidade de considerar o português no que se refere às suas relações complexas com outras línguas em Timor-Leste. Ela também retratou esse processo de acomodação como um componente necessário do que interpreto aqui como um processo de “localização cultural e linguística” do projeto de cooperação de acordo com o contexto.

Em uma outra escala de cooperação, no excerto abaixo, em uma entrevista com uma professora brasileira (Rosângela – pseudônimo) que esteve envolvida em diferentes projetos de cooperação, é possível verificar determinadas dinâmicas de distanciamento e de aproximação política entre as cooperações portuguesa e brasileira, que visaram *fortalecer* a sua aliança para a consecução de suas ações em um determinado momento que não era propício para o desenvolvimento de suas atuações:

Eu só tive oportunidade uma vez de fazer capacitação de professores de língua portuguesa porque a cooperação, todos os professores da cooperação portuguesa, estavam de férias, então entregaram na minha mão, porque naquela época ainda existia uma certa guerra de poder e o coordenador da cooperação portuguesa extra-oficialmente não permitia que nós assumíssemos determinadas funções. Queria que nós trabalhássemos com química, física, matemática, história, geogra-

fia, mas português não, português tinha que ser os portugueses, o que foi extremamente prejudicial para o Ministério da Educação e para Timor, porque nós devíamos na verdade somar forças e não ficar dividindo forças ou criando pequenos reinos de ensino e aprendizagem ou sei lá pequenos reinos de influência dentro do Ministério da Educação eu acho que hoje as duas cooperações estão mais maduras

Pesquisador: Mas você acha que evoluiu a relação entre essas duas cooperações

Sim, porque eu acho que a cooperação brasileira e a portuguesa nesse governo perderam força (risos), todos nós acabamos de certa forma perdendo poder e acaba que isso cria uma nova situação que une forças, de certa forma, eu acho que sim. (1/6/2012)

O relato de Rosângela indexa a conhecida ideologia da linguagem poderosa que une a língua e a nação, mas também as maneiras pelas quais os laços entre os poderes coloniais e os estados pós-coloniais são forjados com referência a variedades de língua legitimadas. Em seu relato, os professores brasileiros foram posicionados como não possuindo a língua legítima. Rosângela fez referência explícita à ideologia que norteou as decisões do primeiro coordenador português do projeto de cooperação, nomeadamente a ideia de que a variedade do português que se deve ensinar e falar em Timor-Leste deve ser a variedade europeia padrão desta língua. Rosângela aludiu ao facto de ter havido uma mudança no contexto timorense em 2012 que contribuiu para o enfraquecimento das ações de cooperação brasileira e portuguesa. Para ela, isto deveu-se ao desenvolvimento de uma aliança estratégica com outros parceiros internacionais, principalmente a Austrália, pelo governo liderado por Xanana Gusmão, então primeiro-ministro na época. No seu relato, o alinhamento dos parceiros portugueses e brasileiros não é representado como produto de uma convergência programática, mas sim como produto do poder de forças externas que fragilizaram a sua capacidade de intervenção no campo da cooperação.

Em ambos excertos, é possível verificar a acomodação das tensões e o surgimento de consensos, por meio de processos de adaptação que envolveram a “localização cultural e linguística” de um projeto na primeira discussão e de uma aproximação entre cooperações que envolveu o “fortalecimento de uma aliança”, que são o produto de debates linguístico-ideológicos mais amplos. As dinâmicas subjacentes a essas mudanças estavam relacionadas com ordens políticas e econômicas mais amplas que estavam para muito além do contexto específico de interação das entrevistas e estavam relacionadas com processos históricos de configuração dos campos da linguagem e da política no país.

## 5. Considerações finais

Os posicionamentos adotados nos trechos das entrevistas discutidas acima podem ser caracterizadas como posturas epistêmicas. Lucília e Rosângela, através do recurso comunicativo de indexação de diferentes cronotopos históricos, nas suas entrevistas estavam construindo conhecimentos locais sobre os processos envolvidos na implementação das políticas linguísticas e educacionais em Timor-Leste em diferentes espaços e tempos. As formas como deram voz ao seu conhecimento local revelam-nos dimensões específicas de como a formulação de políticas foi estruturada, negociada, reformulada ou restringida, mas também apontou para formas de reestruturá-las e redesenhá-las nos momentos indexados. Seus relatos nos lembram que as práticas que finalmente emergem no contexto da implementação de políticas linguísticas e educacionais são o resultado de debates entre diferentes sujeitos que mesmo quando estão alinhados no mesmo campo político hegemônico e trabalhando em prol dos mesmos objetivos amplos precisam negociar as suas diferenças. As iniciativas de formação de professores aqui descritas, que fizeram parte do processo político de reintrodução do português no país e de implementação da política linguística oficial são apenas uma pequena parte do processo ideológico complexo e multinível que contribuiu para a construção do consenso e a manutenção de hegemonia do grupo dirigente que tem conduzido o país. Nesse sentido, a compreensão dos modos de construção das políticas linguísticas e educacionais para além de demandar uma compreensão do seu funcionamento na história por entre diferentes espaços e tempos não pode ser dissociada da necessidade de compreender as complexas relação entre diferentes campos sociais que estão inter cruzados na interação.

## Referências bibliográficas

- BLOMMAERT, J. (2013). Policy, policing and the ecology of social norms: ethnographic monitoring revisited. *International Journal of the Sociology of Language*, 219, 123-140.
- BARBEIRO, L. F., FERREIRA, J. B., BARRETO, M. A., SILVA, P. & EUGÊNIO, T. (2010). *Relatório de Avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste 2003–2009*. Lisboa: IPAD/ESECS-IPL.
- BOURDIEU, P. (2002). *Science sociale & action politique, Textes choisis et présentés par T. Discepolo et F. Poupeau*. Marseille: Agone.
- CARNEIRO, A. S. R. (2014). *Políticas linguísticas e identidades sociais em trânsito: língua(gem) e construção da diferença em Timor-Leste*. (Unpublished Doctoral Thesis). UNICAMP, Campinas, Brazil.
- CANAGARAJAH, A. S. (2005). Accommodating tensions in language-in-education policies: An afterword. In A. Lin & P. Martin (Eds.) *Decolonization, Globalization: Language-in-Education Policy and Practice* (pp. 194-201). Bristol: Multilingual Matters
- FERREIRA, A. Cabrita, I. & ANDRADE, A. I. (2015). Secondary education in East Timor: Settings for curriculum development of Portuguese. *Indagatio Didactica*, 7(2), 43-57.

- HELLER, M. (2003). Actors and discourses in the construction of hegemony, *Pragmatics*. 13 (1), 11-31.
- McCARTY, T. L. (2004). Dangerous difference: A critical-historical analysis of language education policies in the United States. In J. W. Tollefson and A. B. M. Tsui (Eds.). *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* (pp. 71-93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ministry of Education, Youth, Culture and Sports/ Secretariat of State for labour and Solidarity. (2005). *Education and Training: priorities and proposed sector investment*. Dili, Timor-Leste.
- Ministério da Educação. (2011). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Dili, Timor-Leste.
- PACHECO, J. A., MORGADO, J. C., FLORES, M.A. & CASTRO, R. V. (2009). *Plano Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico e Estratégia de Implementação*. Dili: Ministério da Educação de Timor-Leste/Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, K. C., & SIMIÃO, D. S. (2007). Timor-Leste por trás do palco, um prólogo. In K.C. Silva & D.S. Simião (Eds.), *Timor-Leste por trás do palco: Cooperação internacional e dialética da formação do Estado* (pp. 11-24). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

## **4. Atu dezenvolve Tetun: Fiar no hahalok hosi dosente sira kona-ba língua no literasia iha ensinu superiór iha Timor-Leste | Developing Tetum: Lecturers' beliefs and practices related to language and literacy in higher education in Timor-Leste**

Trent Newman<sup>1</sup>

### **Atu dezenvolve Tetun: Fiar no hahalok hosi dosente sira kona-ba língua no literasia iha ensinu superiór iha Timor-Leste**

Artigu ida-ne'e relata peskiza ne'ebé apresenta tiha iha konferénsia TLSA-PT 2020 kona-ba oinsá maka dezenvolve Tetun no uza lian ne'e iha universidade hirak iha Timor-Leste. Iha-ne'e ha'u fó ezemplu rua ne'ebé hatudu-moos oinsá maka dosente Timoroan sira halo planeamentu língua iha sira-nia atividade loroloron hodi hanorin ida-idak nia dixiplina. Ha'u-nia diskusaun foka ba diversidade ho tensaun ne'ebé ita bele haree ho klaru iha dosente sira-nia fiar no hahalok sira relasiona ho oinsá ema uza Tetun no lian sira seluk ba komunikasaun akadémiku no profesionál. Ha'u remata ho argumentu katak: 1) iha nesesidade atu hetan rekoñesimentu no apresiasaun boot liu ba realidade multilinge iha klase laran iha setór ensinu superiór iha Timor-Leste, no 2) iha nesesidade atu aumenta apoiu ba inovasaun dosente sira-nian ne'ebé mak haluan lian Tetun.

Planeamentu linguístiku. Edukasaun multilinge. Lian akadémiku. Komunikasaun ba servisu. Avaliasaun.

### **Developing Tetum: Lecturers' beliefs and practices related to language and literacy in higher education in Timor-Leste**

This paper reports on research presented at the 2020 TLSA-PT conference about the development of Tetum for use in universities in Timor-Leste. I present here two illustrative examples of how Timorese lecturers engage in language planning in their everyday activities as disciplinary educators. My discussion focusses on the diversity and tension evident in lecturers' beliefs and practices in relation to the use of Tetum alongside other languages for academic and professional communication. I conclude by arguing: 1) the need for greater recognition and appreciation of the multilingual reality in Timorese tertiary classrooms,

---

1. Language and culture teacher/researcher with *TimorLink*, and Research Fellow with *The Literacy 4.0 Project*, University of Melbourne, Australia.

and 2) the need for increased support for lecturers' resourceful innovations in extending the Tetum language.

Language planning. Multilingual education. Academic language. Workplace communication. Assessment.

### **Desenvolvimento do Tétum: Crenças e práticas dos docentes relacionadas com a língua e literacia no ensino superior em Timor-Leste**

Este artigo relata uma pesquisa, apresentada no colóquio TLSA-PT 2020, sobre o desenvolvimento do Tétum para ser utilizado nas universidades de Timor-Leste. Apresento aqui dois exemplos ilustrativos de como os docentes Timorenses se envolvem no planeamento da língua durante as suas atividades diárias, enquanto formadores de suas disciplinas. A minha discussão centra-se na diversidade e tensão evidentes nas crenças e práticas dos docentes no uso do Tétum, juntamente com outras línguas, para comunicação académica e profissional. Eu concluo, defendendo a necessidade de um maior reconhecimento da realidade multilíngue nas salas de aulas no setor terciária em Timor-Leste e um apoio acrescido às inovações dos docentes na expansão do Tétum.

Planejamento linguístico. Educação multilíngue. Língua académica. Comunicação no local de trabalho. Avaliação.

### **Introduction**

This paper focuses on the issues surrounding the use of Tetum at university level in Timor-Leste to communicate disciplinary and industry-specific knowledge. It builds on an article published in a special edition of the journal *Language Policy* concerning language-in-education policy in Timor-Leste, which focuses on the language planning roles played by lecturers in Timorese universities (Newman 2021). As Cabral and Martin-Jones put it in their introduction to the papers in this panel, 'attention needs to be shifted away from assertions about languages as objects, to speakers (to teachers and students), and to the specific, situated nature of the language practices that they engage in while teaching and learning' (Cabral and Martin-Jones 2021: 143). To this end, this paper provides detailed insights into the communicative practices and beliefs of university lecturers in a range of disciplines regarding what counts as appropriate use of language in Timorese university classrooms.

I begin with a summary of the research that informs both the *Language Policy* article and the current paper, presented at the 2020 TLSA-PT conference, focusing on the main issues that arose from that research concerning Timorese lecturers' roles in the intellectualisation of the Tetum language (Newman 2019). I then

discuss two pieces of data presented at the 2020 TLISA-PT conference which have not previously been published and that further support the arguments made in Newman (2021). The first is a sample of written feedback provided by a petroleum lecturer on two students' submitted essays. This feedback exemplifies the pivotal language planning work done by lecturers in Timorese university settings; work that involves not only correcting the written Tetum used by students in the communication of disciplinary knowledge, but also *modelling* the mixing of Tetum with borrowed language resources, in this case from Indonesian and English. The second data sample is an excerpt from a PowerPoint presentation created by an agronomy lecturer for a class on crop water requirements. The single slide shows the use of English alongside of Tetum with distinct functions attributed to these linguistic resources and, most significantly, innovation of the Tetum language with the use of the word *moris* to mean 'growth'. I discuss the language beliefs informing this creative use of the word *moris*, along with those of a contradictory comment from another agriculture lecturer at the same institution who asserted that '*moris* doesn't mean this'.

The paper concludes with a discussion of the implications for the teaching and learning of Tetum for academic purposes alongside other, more established, academic languages such as English, Portuguese and Indonesian. I argue that language support programs for both students and teachers in universities in Timor-Leste must change to reflect the multilingual reality of Timorese tertiary classrooms where mixing linguistic resources across a range of modalities is commonplace.

### **Summary of the research and issues arising**

This paper draws on multi-sited research of an ethnographic nature, involving classroom observation, focus group discussions and interviews with academic staff carried out at four different higher education campuses in Timor-Leste from 2014 to 2019 (Newman 2019). The disciplinary backgrounds of those participating in the study included agriculture, community development, petroleum studies and tourism. These disciplines and their associated industries were chosen because of their strategic significance for the development of the nation of Timor-Leste (See: RDTL 2011, p. 23). The aim of the research was to build a detailed account of the beliefs and practices of Timorese lecturers as they are embedded within specific institutional and disciplinary contexts. A further objective was to understand and document some of the pivotal social, cultural, and political forces that are currently shaping these beliefs and practices, and to assess some of the consequences for language pedagogy and policy in higher education in Timor-Leste.

In the focus group discussions and interviews conducted as part of this research, frequent references were made to the challenges arising from the use of Tetum in teaching and learning at tertiary level, despite the fact that Tetum is the primary communicative resource for students and the national *lingua franca* in Timor-Leste. These challenges were reported most often in discussions with lecturers in the physical sciences, in disciplines such as agriculture and petroleum studies. For many of these lecturers, Tetum was seen to have significant ‘limitations’ (*limitasaun*) as a language for tertiary teaching and learning because of its perceived lack of technical and discipline-specific lexis. These perceived deficiencies were cited as the main justification for the use of other languages in combination with Tetum in university classrooms, especially Indonesian and English – both named as ‘working languages’ in the national constitution (CAET 2002).

In this paper, as elsewhere, I express concern about the repeated problematisation of Tetum as a language for knowledge-building, and about the implications for language policy making on institutional and national scales. The focus on perceived deficiencies of Tetum for use in academic and scientific communication stems from a preoccupation with ‘language as object’ in national and global economies (Williams 2010), precluding a social view of language and detracting attention in disciplinary teaching and learning from the pragmatics of language use in different workplace communicative contexts. This can lead to lecturers being blind to their own roles as teachers of disciplinary language, as evidenced by one agriculture lecturer who asserted to me strongly that his ‘objective’ is to ‘transfer science, not language’ (Newman 2018a, p. 126; translated from original Tetum), as though knowledge transfer were somehow separate from language use. Tetum is already doing the work of an academic language as lecturers use it for oral and written communication in classrooms on a daily basis and, as I illustrate below, in feedback on students’ assignments. These affordances of Tetum as a language of academic and scientific communication need to be better understood and appreciated, along with the institutional, disciplinary, and lecturer-specific ways that Tetum is being mixed with other linguistic resources in localised contexts of knowledge production.

In previous publications (Newman 2018b; Newman 2021) I have shown that individual lecturers’ language mixing practices as well as their preferences for named languages like Indonesian or English over Tetum as a medium of instruction are strongly linked to their own diverse plurilingual repertoires, which have emerged from different experiences of language and communication in academic and industry settings. As Moore and Gajo (2009) have pointed out, the distinct educational biographies and social trajectories that are productive of diverse repertoires among plurilingual individuals are also instrumental in the reproduction

and dissemination of different language attitudes and beliefs. Thus, just as lecturers model particular uses of Tetum in the process of educating their students in their respective disciplines, they also pass on their beliefs about the Tetum language and its role(s) in academic and scientific communication.

Due to their individual sociolinguistic backgrounds, the lecturers participating in my study had differing understandings of the nature of language (as fixed or as continually evolving), different ideas about the process of ‘borrowing’ technical terms into Tetum, and conflicting views on the consequences for Tetum as a language of academic and scientific communication. To illustrate this, I have presented some focus group data in which a group of lecturers disagree about the borrowing of terms from Portuguese, Indonesian and English into Tetum, putting forward different beliefs about what counted as ‘correct’ intellectualisation of the Tetum language (Newman 2021). Understanding the ideological origins of these conflicting beliefs about Tetum’s status as a language for academic and scientific communication involves grasping the socially and historically constructed nature of language-in-education policy in Timor.

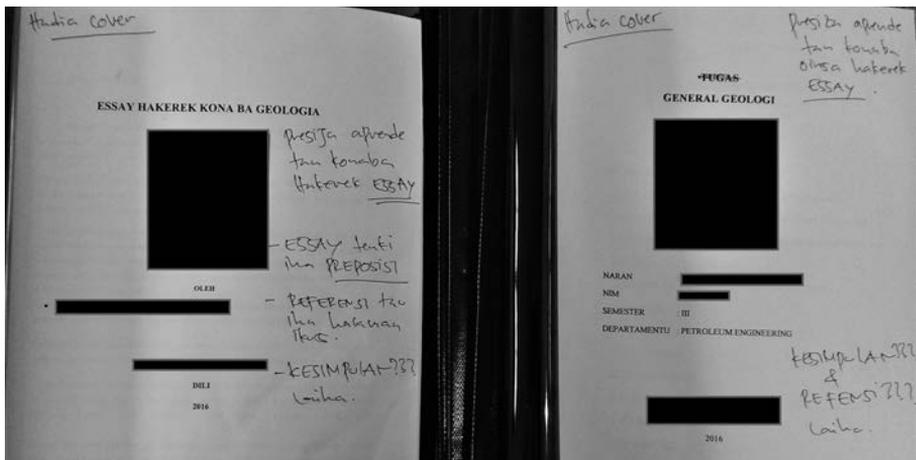
A smaller number of lecturers (primarily in rural agriculture and in community development) expressed more open and resourceful approaches to the use of Tetum as a medium of instruction, with particular emphasis on communicative purpose and intelligibility. Several lecturers who participated in this research developed their own materials in Tetum, often without institutional support, to guide students in the writing of assignments and in articulating technical and discipline-specific concepts in Tetum. Another lecturer emphasised the importance of students’ own creative and agentive use of Tetum in the classroom and adopted a Freirean, dialogic approach to pedagogy, opening up spaces in the classroom for students’ voices to participate in knowledge creation in and through Tetum. In my view, it is these innovative teaching practices that make strategic use of Tetum as a communication resource which need greater acknowledgement and support in the face of complex constraints.

### **Lecturers’ plurilingual repertoires shaping their use of Tetum**

Methods of providing feedback and assessment constitute perhaps the most direct cases of lecturers educating or ‘planning’ the disciplinary and field-specific communication of their students. From what I observed and from what lecturers told me, most lecturers choose to write their feedback in Tetum directly onto printed copies of students’ work. However, as discussed in Newman (2018b), the idea that lecturers are ‘free to choose’ their methods of communication, including

feedback, must be understood critically. The past educational experiences and language socialisation histories of individual lecturers necessarily inform their perceptions of ‘correct’ and ‘incorrect’, ‘better’ and ‘worse’, just as they inform their judgements of students’ performances of language and literacy required for successful participation in academic and professional discourses. Indeed, it is the diversity of educational and language socialisation experiences among lecturers that makes for diverse evaluation and assessment practices within individual departments and faculties as well as between them.

Figure 1, below, is a photograph of the front covers of two different students’ assignments submitted for the same task in the same subject in a petroleum engineering course at one Timorese tertiary institution in 2016 (identifying information hidden). The lecturer for this subject has provided some general feedback on each students’ mastery of the particular genre of this assignment: an academic essay. The lecturer’s comments are written in Tetum mixed with some English and Indonesian.



**Figure 1.** Teacher feedback on two students’ submissions for a writing task. Left: ‘Student A’, Right: ‘Student B’.

I have reproduced the feedback as it appears above, from left to right, with an English translation. I have retained all instances of capitalisation in order to represent original emphasis as well as irregularity (e.g. *Hakerek*), bearing in mind lecturers’ role as modellers as well as monitors of appropriate language practices in academic settings. I have also marked loan words in the translation with [Eng.] for English, and [Ind.] for Indonesian.<sup>2</sup>

2. No Portuguese loan words are evident, except perhaps for the word *geologia* (‘geology’) in the title of the first paper. The Tetum spelling, according to Guterres Correia (2005), would be *jeolojia*.

**Table 1.** Written feedback on students' assignments, reproduced from Figure 1.

	Original comment	Translation
<b>STUDENT A (LEFT)</b>	<i>Hadia cover</i>	Fix the cover[Eng.]
	<i>Presiza aprende tan konaba Hakerek ESSAY</i>	[You] need to learn more about Writing an ESSAY[Eng.]
	<i>ESSAY tenki iha PREPOSISI</i>	An ESSAY[Eng.] must have a PREPOSITION[Ind.]
	<i>REFERENSI tau iha halaman ikus.</i>	REFERENCES[Ind.] are put on the last page[Ind.].
	<i>KESIMPULAN??? Laiha.</i>	CONCLUSION???[Ind.] There isn't one.
<b>STUDENT B (RIGHT)</b>	<i>Hadia cover</i>	Fix the cover[Eng.]
	<i>Presiza aprende tan konaba oinsa hakerek ESSAY.</i>	[You] need to learn more about how to write an ESSAY[Eng.].
	<i>KESIMPULAN??? &amp; REFE[re]NSI??? Laiha.</i>	CONCLUSION??? & REFERENCES??? There aren't any.

To better understand what is happening here, firstly it is helpful to note the contrasting deployment of English and Indonesian as linguistic resources in this lecturers' feedback on these students' own use of language for academic purposes. Only two English words are used, 'cover' and 'essay', though both are repeated. The use of the word 'essay' to name the genre of the task is curious in itself, since equivalent translations exist both in Tetum (*ensaiu*, from the Portuguese *ensaio*, according to Guterres Correia 2005, p. 118) and in Indonesian (*skripsi*<sup>3</sup> or *karangan*). This lecturer also appears to have instructed students to use the English word 'essay', as evidenced in both assignment titles, with one written as *ESSAY HAKEREK KONABA GEOLOGIA* ('Written Essay About Geology'), and the other, *TUGAS GENERAL GEOLOGI* ('General Geology Task'), corrected by the teacher with the Indonesian *tugas* ('task') being crossed out. By somewhat dissonant contrast, four different Indonesian words are used in the teacher's feedback to the students: *preposisi* ('preposition', which appears to be a mistake by the teacher, who may have meant to write *proposisi*, 'proposition' or 'hypothesis'), *referensi* ('references', though this was misspelled on the second assignment), *halaman* ('page'; the Tetum equivalent is *tahan*), and *kesimpulan* ('conclusion').

3. While conducting this research, I observed students' assignments with the Indonesian *skripsi* used for 'essay' and for 'undergraduate thesis' far more commonly than I did the English word 'essay'.

According to formal language planning work that has been done by the *Instituto Nacional de Linguística* (INL, ‘National Insititute of Linguistics’) with regard to the intellectualisation of the Tetum language (e.g., Hull 2006; Saunders et al 2006), abstract nouns such as ‘proposition’, ‘reference’ and ‘conclusion’ should be borrowed from Portuguese and ‘Tetunised’ as, respectively, *propozisaun* (or *proposta* for ‘proposal’), *referénsia* (‘reference’) and *konkluzaan* (‘conclusion’). There is clearly a strong influence of academic Indonesian in this lecturer’s plurilingual repertoire; seemingly a stronger influence than that of either English or Portuguese. This may be explained in part by their having completed graduate study to Master’s level in Indonesia – a rather common phenomenon in the tertiary sector in Timor-Leste that I have discussed elsewhere (Newman 2018b; Newman 2021). This strong influence of academic Indonesian coexists with an apparent lack of familiarity with an academic register of Tetum, or at least with those lexical features of Tetum developed via those formal language planning processes mentioned previously. There is a clear need for training for lecturers in intellectualised forms of Tetum, as well as publication of teaching materials in Tetum, activities that I have argued need to accompany formal language planning in the tertiary sector in Timor-Leste (Newman 2021).

In the absence of these activities, lecturers’ language practices show considerable diversity and it is this diversity that has come to characterise the use of Tetum in academic settings (Newman 2019). In Figure 1, the lecturer’s use of non-standard loan words throughout their feedback to the students demonstrates that individual teachers’ uses of Tetum may model mixing of linguistic resources that diverge significantly from the top-down, Portuguese-oriented formal language policy. The lecturers’ idiosyncratic deployment of diverse linguistic resources – some English but more Indonesian and no Portuguese – becomes authoritative in the very task of correcting and instructing students’ written work. Crucially, this occurs *within* Tetum and it is this teacher’s individual idiolect that educates and informs these students’ understanding of what serves as ‘correct’ use (and mixing) of the language for academic purposes in this context.

### **Constraints on lecturers’ creative, agentive uses of Tetum**

In addition to direct feedback from lecturers on written work, students are also impacted by lecturers’ diverse language ‘choices’ with regard to the textual learning materials that they provide to students. ‘Choice’ and lecturer agency are limited, however, by the material conditions. Available textual materials – either in the lecturer’s personal possession or in institutional libraries – are determined

by the material conditions of higher education in Timor-Leste, which are directly shaped by the post-colonial, developing context. For example, agriculture lecturers from two different institutions who participated in this research use textbooks printed in Indonesian because, as one of them put it, there are ‘no references in Tetum’ (Newman 2019).

Individual lecturers’ uses of textbooks published in other languages also determine how Tetum may be mixed in disciplinary communication in tertiary classrooms in Timor-Leste. For instance, Indonesian, English and other languages may enter into the visual communication of the classroom when tabularised or diagrammatic information is taken from a textbook or from an online source and ‘copy-pasted’ into a PowerPoint slide. This is exemplified below in *Figure 2*, which shows a sample slide from a presentation produced by an agronomy lecturer entitled *Nesesidade bee husi ai-horis* (‘Water requirements of crop plants’). In this case, the lecturer, ‘Prof. N’, has made the effort to prepare most of his presentation in written Tetum in the slides, however he has neglected to translate into Tetum the content that he has sourced from elsewhere. Note that I have selected the inserted table within the slide before capturing it as an image (indicated by the border with circles at regular intervals), as evidence that the table has indeed been pasted into the slide from an external source.



**Figure 2.** Sample slide from a presentation on crop water requirements by agronomy lecturer ‘Prof. N’.

In the slide above, Prof. N has used Tetum for the title – *Indikasaun durasaun ai-horis nia moris* (‘Indication of the duration of growth of crop plants’) – and also for an explanatory note to the side of the table, which may be translated as: ‘Normally the duration of crop growth is fast in warm climates and slower in cold climates’. In and through the teaching of agronomy, Prof. N is also teaching students about the acceptable use of Tetum in academic settings, and specifically its use in his classroom for communication on the topic of crop water requirements. As Airey (2011) has astutely observed, ‘all university lecturers are teachers of disciplinary language’ (p. 4) and, indeed, this lecturer is clearly modelling for his students the use of written Tetum for a formal, academic presentation about the science of crop production and management. Yet, in doing so, Prof. N is also modelling multilingual communication practices within the particular modality of a PowerPoint slide. He is demonstrating that Tetum can and should be used for titles and for explanatory notes, but he is also demonstrating that Tetum may appear alongside of other languages, in this case English. The information provided in English on the slide includes the names of various crop plants, as well as the column headings in the table, both of which need to be understood in order to read and understand the table, and both of which could have been translated into Tetum.

It is noteworthy, too, that Prof. N has in two cases used the Tetum word *moris* to signify ‘growth’ in the above slide (circled). As discussed in Newman (2018b), this use of the Tetum word *moris*, which is most commonly used to signify ‘life’ or ‘birth’, is an intentional and strategic one on the part of this lecturer. Prof. N deliberately avoids using the word *kreximentu* (a Tetunised form of the Portuguese loan *crecimiento*) to refer to crop growth since, according to him, rural Timorese farmers are more likely to understand and use the word *moris* to converse about plants and their growth. In this way, Prof. N is not only teaching his students that *moris* is a more appropriate word for ‘growth’ than *kreximentu* in the disciplinary lexicon of agronomy, he is also teaching them that good agronomists should learn the language practices of farmers with the goal of communicating with them in their own localised varieties of Tetum. Somewhat radically, Prof. N is thus unsettling dominant perceptions of expertise as being located with the educated intellectual, affording authority for the intellectualisation of Tetum to language users outside of the academy in industry settings.

Such an innovative approach to the use of Tetum for disciplinary communication emerges from this lecturer’s language beliefs; about what constitutes ‘correct’ Tetum for communication in his disciplinary area, but also about the purpose of language learning in higher education. These beliefs are directly challenged, however, by others who hold contradictory views. Indeed, one of Prof. N’s colleagues – in the same faculty at the same institution – told me explicitly that *moris*

does not mean growth and that it cannot be used in place of *kreximentu* to signify an increase in plant size. Moreover, in contrast to Prof. N's approach of teaching students the Tetum of rural farmers, this lecturer suggested that farmers who use *moris* to mean growth must be ignorant of 'correct' Tetum, saying that if farmers do not understand *kreximentu* then 'they do not understand Tetum' (Newman 2018b, p. 196). This contrast and conflict in lecturers' beliefs about what counts as 'correct' Tetum, and about who has authority to author, innovate and extend the language, highlights the politically charged and intensely social nature of the process of intellectualising Tetum.

### **Implications for the teaching and learning of Tetum for academic purposes**

Lecturers' (and others') negative attitudes towards the use of Tetum as a language of academic and scientific communication serve to hinder the coordination of and support for creative intellectualisation of the language. The resourcefulness and innovation by which the language is constantly being extended; the creative and strategic mixing with other linguistic resources occurring in Timorese tertiary classrooms – these things need greater acknowledgement and support. In addition to the need for teacher training in formal registers of Tetum and the publication of teaching and learning resources in Tetum, language support programs in universities in Timor-Leste must change to reflect the multilingual reality of Timorese tertiary classrooms where mixing linguistic resources across a range of modalities is commonplace. If university administrators are serious about supporting students to better understand, engage with, and learn to adopt for themselves the diverse disciplinary communication practices modelled by lecturers, they need to provide opportunities for critical metalinguistic analysis of Tetum as a 'multilingua franca' (Pennycook 2014). Rather than teaching Portuguese, English and Indonesian alongside of Tetum as separate, parallel 'monolingualisms', the study of language for academic purposes in Timor-Leste should focus on how Tetum may be mixed with other linguistic resources in distinct disciplinary communication contexts and, crucially, with what implications for the production and dissemination of knowledge and the building and maintenance of working relationships (Farrell, Newman & Corbel 2020).

Lecturers, too, need to recognise their role as teachers of disciplinary language and be attentive to the subtle and overt ways that they shape students' voices for participation in disciplinary and industry-specific discourses, as they both model and monitor 'correct' engagement with different genres and modalities within their

everyday professional practice as educators. But lecturers cannot do this without support, as they face significant linguistic, ideological and pedagogic challenges. They need institutional support in the form of professional development and resource creation, and there needs to be greater (in amount and quality) consultation and collaboration between language experts who are currently working on terminology development and standardisation of Tetum, and ‘content’ experts in specific disciplines. Continued intellectualisation of the Tetum language must involve collaborative effort and reflective dialogue focussed on the diverse and sophisticated communication practices in which Tetum is already engaged.

## References

- AIREY, J. (2011). The relationship between teaching language and student learning in Swedish university physics. In B. Preisler, I. Klitgård, & A. Fabricius (Eds.). *Language and learning in the international university: From English uniformity to diversity and hybridity* (pp. 3-18). Bristol: Multilingual Matters.
- CABRAL, E. and MARTIN-JONES, M. (2021). Researching language-in-education policy in Timor-Leste: Taking account of global processes and local diversities [Introduction to Panel 11, *Proceedings of the TLSA-PT conference: Timor-Leste: The Island and the World, September 8-9<sup>th</sup>, 2020*]. CAET [Constituent Assembly of East Timor]. (2002). Constitution of the Democratic Republic of East Timor (English version). Dili: RDTL. Retrieved from: [http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constitution\\_RDTL\\_ENG.pdf](http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constitution_RDTL_ENG.pdf)
- FARRELL, L., NEWMAN, T., & CORBEL, C. (2020). Literacy and the workplace revolution: A social view of literate work practices in Industry 4.0. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1753016>
- GUTERRES CORREIA, A. J. (2005). *Disionáriu nasonál ba Tetun ofisiál*. Instituto Nacional de Linguística.
- HULL, G. (2006). *Concise English-Tetum dictionary*. Sebastião Aparício da Silva Publications.
- MOORE, D., & GAJO, L. (2009). French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137–153.
- NEWMAN, T. (2018a). Policy and Practicality in Timorese Higher Education: Lessons from lecturers in development-related disciplines. In J. Crandall & K. Bailey (Eds.), *Global perspectives on language education policies* (pp. 119-129). Abingdon, Oxon: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (2018b). Transforming lexicon, transforming industry: University lecturers as language planners in Timor-Leste. In J. Choi & S. Ollerhead (Eds.), *Plurilingualism in teaching and learning: Complexities across contexts* (pp. 183-198). Abingdon, Oxon: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (2019). *‘Seidauk sai hanesan ami nia mehi’*: A study of lecturers’ responses to multilingualism in higher education in Timor-Leste [unpublished doctoral dissertation]. University of Melbourne.
- \_\_\_\_\_. (2021). *Tetun akadémiku*: University lecturers’ roles in the intellectualisation of Tetum. *Language Policy*, 20, 77-98.
- RDTL [República Democrática de Timor-Leste/Democratic Republic of Timor-Leste]. (2011). Timor-Leste Strategic Development Plan, 2011-2030 (English version). Retrieved from: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2011/07/Timor-Leste-Strategic-Plan-2011-20301.pdf>
- PENNYCOOK, A. (2014). Principled polycentrism and resourceful speakers. *The Journal of Asia TEFL*, 11(4), 1-19.
- SAUNDERS, G., HULL, G., CORREIA, A. J. G., TILMAN, R., SOARES, M., & SANTOS, D. (2006). *Disionáriu Nasonál ba Tetun Ofisiál*. Instituto Nacional de Linguística.
- WILLIAMS, G. (2010). *The Knowledge Economy, Language and Culture*. Bristol: Multilingual Matters.

# SECÇÃO III



## **Ensino a distância: Experiências e práticas de ensino a distância em Timor e Portugal**

Em plena crise pandémica resultante da Covid-19, a exigência de um ensino remoto de emergência trouxe ainda mais para a ordem do dia a questão da transição digital e, em particular, tornou urgente e imperativa a adoção do ensino remoto e, em particular da Educação a Distância (EaD). É neste contexto que surge a proposta do painel “Ensino a distância: Experiências e Práticas de Ensino a Distância em Timor e Portugal”, cujo objetivo principal foi colocar em diálogo professores e investigadores com diferentes proveniências e perspetivas sobre a usabilidade da EaD. Paralelamente, torna-se proveitoso apresentar metodologias de investigação mais apropriadas aos ambientes digitais, designadamente, a etnografia digital.

Reunindo docentes timorenses, portugueses e brasileiros, num total de seis comunicações, foram partilhadas experiências e práticas atuais de ensino a distância, implementadas na Universidade Aberta de Portugal e na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e. As comunicações abordam assuntos tão diversos como: ferramentas e desenhos de unidades curriculares de matemática e estatística; as redes sociais como espaços formais e informais para práticas educativas online; a influência dos contextos e das necessidades locais na disseminação do ensino digital; as dinâmicas do EaD no ensino superior timorense; e a forma como foi desenvolvida uma etnografia digital para estudar aspetos educacionais e culturais desenvolvidos em páginas e redes da internet.

No seu conjunto, ficou claro nesta discussão que, embora as desigualdades tecnológicas continuem a ser um problema, são evidentes as potencialidades da EaD para viabilizar a democratização do conhecimento e permitir o acesso e a inclusão no Ensino Superior a um número cada vez maior de indivíduos.

Esta seção apresenta, apenas, dois textos completos, da autoria de Céu Baptista, Luís Almeida e Teresa Silva Dias (UTLorosa'e & UPorto) e de Luis Gustavo Guimarães (UECampinas) que nos trouxeram, respetivamente, a perspetiva dos alunos face à mudança repentina de um ensino presencial para o mundo virtual, num estudo desenvolvido com 197 estudantes, e a apresentação de uma etnografia digital sobre aspetos culturais e educacionais presentes nas diferentes inicia-

---

1. Universidade Aberta.

tivas da Fundação Oriente em Timor-Leste. Contudo, consideramos importante referir todas as comunicações do painel: Daniela Barros (UAb) que nos transportou para o uso dos dispositivos móveis como alternativa tecnológica para uso educativo no contexto da lusofonia; Irta Sequeira Baris de Araújo (U.T. Lorosa'e) que, na dupla condição de estudante de doutoramento e de docente debateu o EaD apresentando novos ângulos de análise; Therese Nguyen Thi Phuong Tam (U.T. Lorosa'e) que problematizou como as desigualdades no acesso à internet tornam mais difíceis e injustas a implementação do ensino remoto, tanto para os professores como para os estudantes; e de Pedro Serranho (UAb) que nos colocou perante os desafios do EaD na área da matemática, mostrando o especial cuidado na introdução de nova notação, recorrendo a recursos áudio ou vídeo para o efeito.

Em suma, destacamos as problemáticas abordadas neste painel, que constituíram uma rede de enriquecimento e de desenvolvimento conceptual, e relevamos o momento único deste painel, que uniu docentes de várias partes do mundo, em diferentes ambientes educativos, para refletir, em conjunto, sobre a implementação do EaD.

## **Distance learning: Distance Learning Experiences and Practices in Timor and Portugal**

With the rise of the pandemic crisis resulting from Covid-19, the need for immediate implementation of remote education rushed into the agenda the issue of digital transition, by turning the adoption of Distance Learning (DL) as urgent and imperative. Within this framework we proposed the panel “Ensino a distância: Experiências e Práticas de Ensino a Distância em Timor e Portugal”, that aimed to generate the dialogue between professors and researchers from different backgrounds and perspectives on the usability of DL. Simultaneously, it's fruitful to present research methodologies suitable to the digital universe, such as the digital ethnography.

In a total of six communications, timorese, portuguese and brazilian teachers were brought together to share experiences and current distance learning practices carried out at Universidade Aberta (Portugal) and Universidade Nacional Timor Lorosa'e (Timor-Leste). The communications address diverse subjects: tools and designs for mathematics and statistics curricular units; social networks as formal and informal spaces for online educational practices; the influence of local contexts and needs in the dissemination of digital education; the dynamics of DL

in timorese higher education; and how a digital ethnography was applied to study educational and cultural aspects in internet pages and social networks.

Although technological inequalities continue to be a problem, this discussion evidenced the potential of distance education in enabling the democratization of knowledge as well as the access and inclusion of an increasing number of individuals to Higher Education.

This section gathers two of the papers presented in the panel, one from Céu Baptista, Luís Almeida and Teresa Silva Dias (UTLorosa'e & UPorto), and the other from Luis Gustavo Guimarães (UECampinas). The first addresses the perspective of the students once confronted with the sudden change from face-to-face to virtual learning, in an analysis carried out with 197 students; the second presents a digital ethnography on the cultural and educational aspects existent in the initiatives of Fundação Oriente in Timor-Leste. However, we consider it important to mention all the communications of the panel: Daniela Barros (UAb), who suggested the use of mobile devices as a technological alternative at service of education within Lusophony; Irta Sequeira Baris de Araújo (U.T. Lorosa'e) who, as a doctoral student and professor, brought distance education into debate by presenting new angles of analysis; Therese Nguyen Thi Phuong Tam (U.T. Lorosa'e) who discussed how inequalities in internet access make the implementation of remote learning more difficult and unfair for teachers and students; and Pedro Serranho (UAb) who introduced the challenges of distance education on mathematics, showing special concern in the appliance of a new notation, using audio and video resources.

The issues addressed in this panel constituted an enriched network of conceptual development. We emphasize the exceptionality of this panel, in bringing together teachers from different parts of the world, involved in different educational contexts, around the reflection on the implementation of the DL.

## **Hala'ò ensinu hosi dook: Esperiéncia no Prátika ba Hanorin Hosi Dook iha Timor no Portugal**

Iha krize pandémika nia laran, rezultadu hosi KOVID-19, emerjéncia hodi hanorin hosi dook halo kestaun ba transformasaun dijital sai maka'as liután no, liuliu, urjente atu hala'ò duni hanorin hosi dook nu'udar banati edukasaun nian. Iha kontestu ida-ne'e maka painél hatada proposta ida ho naran "Ensino à distância: Experiências e Práticas de Ensino à Distância em Timor e Portugal", ho objetivu prinsipál atu halibur profesór no investigadór sira hosi hun no hanoin

oioin kona-ba hanorin hosi dook. Nune'e mós, hodi tahan hamutuk, di'akliu apresenta metodolojia investigasaun nian ne'ebé haktuir ambiente dijitál hanesan etnografia dijitál.

Bainhira halibur dosente timoroan, portugés no brazileiru, sura hamutuk komunikaun neen, sira fahe ba malu esperiénsia no hala'ok kona-ba hanorin hosi dook, ne'ebé hala'o tiha iha Universidade Aberta de Portugal no iha Universidade Nacional de Timor Lorosa'e. Sira komunika ba malu kona-ba asuntu oioin hanesan: instrumentu no dezeńu ba unidade kurrikulár ba Matemátika no Estatística; uza rede sosiál nu'udar fatin formál no informál ba hala'ok edukativa online; influénsia hosi kontestu no prezisa lokál bainhira atu halekar hanorin dijitál; dinámika ba 'hanorin hosi dook' iha nivel ensinu superiór timór nian; no oinsá mak atu dezenvolve etnografia dijitál atubele estuda aspetu edukasionál no kulturál liuhosi surat-tahan nomós rede internet nian.

Bainhira lehat tomak, ami haree momoos iha haksasuk ne'e katak, maski kbiit teknolójika lahanesan nu'udar problema nafatin, iha potensialidade atu sistema 'hanorin hosi dook' sei la'o ho di'ak no fó biban ba ema hotu atubele aprende tuir dalan demokrasia nian no fó dalan nakloke ba ema barakliu atu simu hanorin hosi dook.

Seksaun ida-ne'e apresenta testu rua ne'ebé kompletu, hosi hakerek na'in Céu Baptista, Luís Almeida no Teresa Silva Dias (UTLorosa'e&UPorto) nomós Luis Gustavo Guimarães (UECampinas) ne'ebé hatudu mai ami hotu, estudante sira nia perspetiva kona-ba husik ensinu prezensiál iha klase laran no hafila ba mundu virtál fali, liuhosi peskiza ne'ebé hala'o ho estudante na'in 197, no etnografia dijitál kona-ba aspetu kulturál no edukasionál hosi hala'ok Fundasaun Oriente Timor-Leste. Maibé, importante mai ami maka temi komunikaun hosi peinél tomak: Daniela Barros (UAb) hatada dispozitivu móvel nu'udar alternativa teknolójika hodi hanorin iha luzofonia nia leet; Irta Sequeira Baris de Araújo (UNTL) hatada, nu'udar kondisaun estudante ba doutoramentu nomós dosente, haree foun kona-ba 'hanorin hosi dook' liuhosi ángulu lehat seluk; Therese Nguyen Thi Phuong Tam (UNTL) hatada katak ema hotu la iha biban hanesan hodi asesu ba internet hasusar implementasaun 'hanorin nivel ensinu superiór hosi dook' nomós lori dezigualdade balun mai iha setór edukasaun nia laran, ba profesór ho estudante sira hotu susar hanesan; no hosi Pedro Serranho (UAb) ne'ebé hatada susar kona-ba 'hanorin Matemátika hosi dook' tanba tenke iha kuidadu bainhira hakerek nota-saun foun ho tulun hosi rekursu audiu ka video.

Hodi habadak, problema hirak hotu ne'ebé hatada iha painél ida-ne'e, nu'udar falun ida ho rikusoin ba dezenvolvimentu konseituál, no hasa'e momentu ne'e hosi painél ne'ebé halibur dosente hosi fatin oioin iha mundu, iha ambiente edukativu barak hodi hanoin hikas kona-ba implementasaun sistema 'hanorin hosi dook'.

# **1. Da flexibilização e adaptação à inovação pedagógica em tempo de pandemia na UNTL: fazer do estado de emergência um impulsionador de mudança pedagógica**

Céu Baptista<sup>1</sup>, Luís Almeida<sup>2</sup>, Teresa Silva Dias<sup>3</sup>

## **Da flexibilização e adaptação à inovação pedagógica em tempo de pandemia na UNTL: fazer do estado de emergência um impulsionador de mudança pedagógica**

Devido à pandemia, o ensino à distância (EAD) tem sido objeto de debates e desafios ao seu funcionamento. Objetivando compreender a perspectiva dos alunos face à mudança repentina do ensino – presencial para virtual –, quanto às ferramentas, comunicação com os docentes e dificuldades encontradas, foi desenvolvido um estudo com 197 estudantes de Desporto (n=33) e Tétum (n=164) da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL). Rentabilizando as experiências relatadas, pretende-se contribuir para a inovação pedagógica com sugestões que, promovendo a autonomia dos estudantes, os estimulem e desafiem para o debate e aprofundamento do processo de ensino com plataformas virtuais.

Ensino à Distância. UNTL. Estudo Autónomo. COVID-19. Perceções dos estudantes.

## **From flexibility and adaptation to pedagogical innovation in pandemic times at UNTL: using the state of emergency as a driver of pedagogical change**

Due to the pandemic, distance learning has been the subject of debates and challenges to its functioning. Aiming to understand the students' perspective in view of the sudden change in teaching – live to virtual – regarding the tools, communication with teachers and difficul-

- 
1. Docente Internacional Convidada do Departamento de Desporto da Faculdade Educação Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Doutorada em Ciências do Desporto.
  2. Estudante de Doutoramento no CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal e CIFI2D – Centro de Investigação, Formação, Inovação e intervenção em Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal.
  3. Investigadora Auxiliar no CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Doutorada em Ciências da Educação.

ties encountered, a study was developed with 197 sports students (n=33) and Tetum (n=164) of the National University of Timor Lorosa'e (UNTL). By making use of the reported experiences, it is intended to contribute to pedagogical innovation with suggestions that, promoting the autonomy of students, stimulate and challenge them for the debate and deepening of the teaching process with virtual platforms.

Distance Learning. UNTL. Autonomy Study. COVID-19. Students' Perceptions.

### **Hakmaan hala'ok no haktuir pedagogia foun iha tempu pandemia iha UNTL: halo estadu emerjénsia sai fali hanesan kbiit boot hodi hafila pedagogia**

Tanba pandemia, hanorin hosi dook (HHD) sai ikusmai hanesan lia no tenke hasouru nia hala'ok rasik. Hodi buka hatene estudante sira hanoin oinsá bainhira hafila lalais hanorin hosi dook – online ba virtuál – kona-ba instrumentu, komunikasaun ho dosente sira no susar ne'ebé hetan, maka dezenvolve tiha estudu ida ho estudante 197 hosi Desportu (n=33) no Tetun (n=164) hosi Universidade Nasionál Timor Lorosa'e (UNTL). Hodi aproveita esperiéncia hosi hala'ok hotu maka mosu hanoin atu fó tulun ba pedagogia foun ho tatoli ne'ebé, biban fó autonomia ba estudante sira, dudu sira ba oin atu bele hasouru no lehat to'o kle'an prosesu hanorin liuhosi plataforma virtuál.

Hanorin hosi dook. UNTL. Estudu Autónomu. KOVID-19. Estudante sira nia kompriensaun.

## **Introdução**

O mundo enfrenta um caos sem precedentes com a crise causada pela pandemia COVID-19. Na educação, o processo de ensino sofreu uma reviravolta de 180°, isto é, passamos de um ensino cem por cento presencial para um ensino à distância ou, se quisermos presencial, mas, de forma virtual. Confrontados, de um dia para outro, com a medida “fique em casa”, não houve tempo para grandes adaptações e ajustes das universidades, dos professores e dos alunos.

Note-se que a era de globalização em que vivemos começou já no séc. XX. Muito antes da pandemia já se exigia das instituições do ensino superior a nível mundial uma maior interconectividade, com a respetiva necessidade de aproveitar respostas coletivas para soluções complexas – soluções que nos afetam e nos conectam individualmente, nacionalmente, regionalmente e mesmo globalmente (UNESCO, 2017).

A desordem e inquietação causada pela pandemia apenas marcou, historicamente, um novo ritmo nas instituições do ensino superior, em particular no recurso ao tecnológico como uma abordagem fundamental nos processos de ensino-aprendizagem. Ressalvando-se que nenhuma tecnologia substitui um bom professor em sala de aula, na verdade é com convicção que se constata que o digital está progres-

sivamente a tornar-se uma ferramenta de ensino incontornável e, num futuro breve (quicá), imprescindível.

A necessidade das instituições de ensino superior responderem a estes novos desafios instalados com a pandemia por meio de programas de estudo inovadores e agendas de pesquisa criativas e colaborativas é agora fundamental. É, pois, essencial o papel das instituições do ensino superior no desenvolvimento do pensamento crítico nas mentes dos jovens estudantes e dos investigadores para encontrar soluções para os problemas que nosso mundo enfrenta procurando evitar-se o trabalho isolado, cruzando fronteiras institucionais e disciplinares, partilhando e flexibilizando parâmetros regionais e internacionais.

Segundo Hoballah, Clark e Abbas (2017) as recomendações internacionais para o futuro nas instituições de ensino superior incidem: i) na aposta da formação contínua para se obter conhecimento e atualizar as suas habilidades; ii) realizar revisões nos currículos que apostem numa abordagem holística e multidisciplinar; iii) incluir novos valores e práticas para o desenvolvimento económico que aumentem a equidade social e, ao mesmo tempo, reduzam os riscos ambientais tanto no currículo quanto na pesquisa; iv) formalizar políticas educativas que apelem à equidade, acesso e qualidade para a aprendizagem online, ao mesmo tempo que reconhecem a necessidade de os governos fornecerem estruturas de financiamento para tal; v) aumentar e fortalecer o uso de online, aberto e contínuo à educação por forma a garantir que mais alunos aprendam com mais frequência, em qualquer lugar, a qualquer hora e de acordo com as suas especificidades académico-cognitivas; vi) fortalecer a cooperação e facilitar o intercâmbio de informações e abordagens entre os países; vii) melhorar os investimentos nas Tecnologias Informação e Comunicação (TIC), especialmente para as instituições de ensino superiores em países em desenvolvimento.

Relatórios com estudos internacionais reportaram evidências de que é possível aliar a melhor educação tecnológica a uma excelente base em humanidades e ciências sociais (e.g. Moreso & Casadesús, 2017).

Por esta ordem de ideias, e levando o leitor para as funções de um professor universitário em um contexto peculiar como o de Timor-Leste, elege-se como ponto de partida o pensamento de Confúcio “você não pode mudar o vento, mas pode ajustar as velas do barco para chegar onde quer”, ou seja, se não podemos mudar o cenário de uma viragem repentina e sem aviso prévio, tal como aconteceu com o ensino à distância, podemos sim, adaptar e ajustar as metodologias e as estratégias de ensino, para que o processo de ensino-aprendizagem não fique estanque e, também ele, evolua e acompanhe as necessidades de inovação pedagógicas a um nível global.

## Utilização das diferentes plataformas

A resposta à pergunta: será que a pandemia foi um desastre ou uma oportunidade de reconstruir o ensino? Numa primeira instância, a resposta é óbvia e imediata, uma oportunidade!

Certamente que há uma janela de oportunidades para se introduzir/complementar um ensino à distância com sucesso se as instituições de ensino superior o fizerem de forma planeada e estruturada para tal. Caso contrário, corre-se um risco severo de desmotivação do aluno/ professor que acarreta como consequência última, a inexistência de ensino.

Diz o ditado popular que “em tempos de guerra não se limpam armas” e por isso, no momento de decretação do Estado de Emergência, do isolamento social, do mediatismo “fique em casa” o ensino superior em geral e a UNTL em particular não tiveram tempo de se preparar para a “guerra”: foi necessário enfrentar e adaptar à nova realidade de um ensino à distância.

No comunicado N.º 006/UNTL/R/III/2020, a 19 de março o Magnífico Reitor da UNTL informou, no ponto t, que “a tecnologia disponível no mundo e, inclusive, na UNTL permite que as aulas presenciais sejam substituídas por outros métodos de ensino, nomeadamente através de vídeos e, salas de aulas virtuais, como, por exemplo, as que se podem criar na plataforma [www.easyclass.com](http://www.easyclass.com)”. Poucos dias depois, saíra do gabinete do Reitor, uma vasta lista de repositórios para o acesso a livros, artigos científicos e outras publicações académicas; uma vasta lista de ferramentas de ensino à distância, como, por exemplo, as plataformas virtuais *padlet*, *edmodo*, *classroom*, *easyclass*, para além das famosas redes sociais, como, por exemplo, o *Facebook*, o *Whatsaap* e o *Instagram* a que os alunos estão mais do que familiarizados com as respetivas aplicações no telemóvel.

Todas as diretrizes visavam minimizar o tempo sem aulas. Procurava-se dar tempo aos professores para se adaptarem e foram realizados inúmeros *webnários* online com vista a capacitar os agentes educativos para o uso de diferentes ferramentas digitais.

Não obstante as dificuldades encontradas pelos docentes ao tentarem contactar com os alunos que se haviam deslocado para os municípios, ao motivar e dar a segurança necessária aos alunos para se manterem neste tipo de metodologia virtual durante a pandemia, também houve um despertar gritante de que os métodos de ensino habitualmente utilizados em Timor-Leste que supervalorizam a memorização e a aquisição passiva de conhecimentos (Almeida et al., 2012) não se adequam à atualidade. É tempo de mudança!

## O estudo autónomo nas unidades curriculares da UNTL

A Universidade Nacional Timor Lorosa'e adopta um sistema de avaliação análogo ao sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, também conhecido como o sistema internacional de créditos ECTS denominado *European Credit Transfer and Accumulation System* (Regulamento Académico, Art. 6).

Partindo dos objetivos de cada programa de estudos, planifica-se a carga de trabalho dos estudantes nas componentes de contacto com o docente (15h) e de estudo autónomo (12h) por cada crédito perfazendo um total de 27h como é visível na Tabela 1.

**Tabela 1.** Sistema de créditos da UNTL, retirado do documento de Registo do curso de Licenciatura no Ensino de Educação Física.

Sistema de Créditos UNTL							
Créditos	Horas total p/ semestre	Horas total p/ semana (20 semanas)	Horas contacto p/ semestre	Horas contacto p/ semana (20 semanas)		Horas estudo autónomo p/ semestre	Horas estudo autónomo p/ semana
1	27	1,35	15	0,75	1h	12	0,60
2	54	2,70	30	1,50	1h ou 2h	24	1,20
3	81	4,05	45	2,25	2h	36	1,80
...							

1 crédito = 27 horas

27 horas = 15 horas contacto + 12 horas estudo autónomo

1 semestre = 20 semanas (16 semanas aulas + 4 semanas de exames)

A componente de contacto é repartida por diferentes tipos de aulas, consoante o tipo de metodologias pedagógicas aplicadas no sentido de desenvolver as competências e os objetivos de aprendizagem fixados, como, por exemplo, aulas teóricas, práticas e/ ou teórico-práticas. Esta componente letiva encontra-se assim direcionada, não só para a transmissão de conhecimentos teóricos de base, nas aulas teóricas, como para a aplicação prática desses conhecimentos (práticas, trabalho de campo, etc.). Por sua vez, o tempo destinado ao estudo autónomo refere-se a atividades de apoio à consolidação de competências, levadas a cabo pelo aluno de forma independente, porém, orientada e supervisionada pelo docente responsável da unidade curricular.

É nesta rentabilização das horas de estudo autónomo que se pretende uma inovação pedagógica com a maximização dos recursos tecnológicos e processos de supervisão e tutoria pelos docentes que, promovendo a autonomia dos estudantes, os estimulem e desafiem para o debate e aprofundamento das respetivas unidades curriculares.

## Metodologia

### – Descrição da intervenção online

O presente estudo diz respeito a apenas uma docente internacional da Faculdade de Educação Artes e Humanidades da UNTL de nacionalidade portuguesa, que lecionou em dois departamentos, nomeadamente, no de Educação Física e Desporto com a Unidade Curricular de Metodologia de Investigação e no Departamento de Língua Tétum com as Unidades Curriculares de Gestão e Administração Escolar e Psicologia Educacional.

No início do semestre Impar de 2020, a docente já havia pedido a criação de e-mails por parte dos alunos não só para enviar documentos e o manual de apoio como também, para justificação de faltas devido a morte de seus familiares diretos. Esta prática era comum entre alguns alunos. Uma outra estratégia criada antes da pandemia foi o grupo de *WhatsApp* para cada turma. No momento do Estado de Emergência do país, este grupo serviu de meio de comunicação entre docente e alunos.

Após a emissão do comunicado N.º 006/UNTL/R/III/2020, a docente começou a organizar as disciplinas e as turmas na plataforma *EasyClass*. Para isso, cada aluno teria de enviar um e-mail à docente para confirmação do seu endereço eletrónico. Todos os planos de aulas foram cedidos aos alunos na íntegra. Neles haviam uma parte mais explicativa, com exemplos do contexto real, tarefas para marcar a assiduidade (muito simples, bastava ler o plano de aula) e outras com o objetivo de consolidação dos conteúdos. Foi objetivo diversificar ao máximo as tarefas como, por exemplo, o recurso a links do *youtube* e posterior comentário do vídeo na parte da discussão da plataforma; houve uma aula por *Zoom*; o recurso a áudio/ vídeo do *WhatsApp*; trabalhos individuais; debates públicos por turma (*EasyClass*) e questionários através do *Google Forms*.

O prazo para cumprirem as tarefas era de mais ou menos uma semana. No final de cada mês (dois meses e meio) era enviada a lista de presenças para que os alunos tomassem conhecimento das aulas que faltavam completar e tinham novo prazo (dois a três dias) para as concluírem.

Todos os alunos tiveram uma resposta personalizada às suas dúvidas (e-mails, *WhatsApp* individuais/ grupo).

– **Objetivos:** a) perceber as dificuldades enfrentadas pelos alunos face ao ensino à distância; b) verificar se a triangulação entre acessos tecnológicos dos alunos, as competências do professor para um ensino à distância e a tipologia das aulas, terá sido eficaz durante o processo de ensino-aprendizagem em tempos pandémicos.

– **Participantes:** De participação voluntária e anónima foram inquiridos 197 alunos dos departamentos Desporto (33 – uma turma na Unidade Curricular de Metodologia de investigação) e Tétum (164 – quatro turmas e duas Unidades Curriculares Gestão e Administração Escolar e Psicologia da Educação) da FEAH-UNTL em dois momentos (no final de abril e no final de maio) com o intuito de perceber o ponto de vista dos alunos face ao ensino online. Note-se que, embora os alunos do Departamento de Tétum participassem em duas Unidades Curriculares, apenas preencheram o questionário uma única vez.

– **Instrumento e recolha de dados:** Recorreu-se a uma metodologia mista principalmente quantitativa e uma parte qualitativa relacionada com a quantitativa (Thomas et al., 2015).

Foi criado um questionário online através do *Google Forms* e enviado por e-mail em dois momentos um no final do Estado de Emergência no mês de abril, supostamente antes de recomeçar o ensino presencial e um segundo momento no final do mês de maio ao terminar novo Estado de Emergência em Timor-Leste. O ensino presencial acabou por não se retomar e a continuidade de um ensino à distância tornou-se obrigatório. Durante este tempo de ensino online muitos alunos regressam aos seus Municípios nos quais, principalmente nas áreas rurais, o acesso à internet é bastante limitado. De salientar que, se optou por manter os dois momentos de recolha dos dados para se perceber, também, se a obrigatoriedade do ensino à distância no segundo mês (sem haver qualquer indicação para a retoma do ensino presencial) seria o suficiente para a participação de todos os alunos neste tipo de ensino. O preenchimento do questionário foi de caráter voluntário. Este foi dividido em três partes: i) identificação do departamento, género, município onde residiram durante a pandemia; ii) criação do e-mail e recursos utilizados na comunicação com a docente; iii) acompanhamento e avaliação do ensino online. Apenas a última questão foi facultativa e de opinião escrita “qual a sugestão para melhorar o ensino”.

– **Análise dos dados:** O *Google Forms* facilitou, em muito, todo o processo de análise de dados, isto porque, à medida que os alunos iam preenchendo o questionário, a análise (frequência) foi sendo feita automaticamente e reportada de

forma numérica e por percentagem. Relativamente à última questão, todas as opiniões foram lidas na íntegra e categorizadas a posteriori em quatro categorias: dificuldades financeiras; consciencialização da importância dos recursos tecnológicos e a necessidade de políticas educativas mais interventivas.

## **Apresentação e discussão dos resultados**

Dos 197 estudantes, apenas 57 manifestaram a sua opinião no primeiro momento, sendo que se verificou um aumento de 36 estudantes perfazendo um total de 93 no segundo momento. De acordo com os resultados, a possibilidade de os alunos terem regressado aos seus Municípios não terá afetado o acesso ao ensino online.

Conclui-se que o ensino à distância terá chegado a cerca de metade dos alunos da docente em causa. 78,9% dos inquiridos reportaram, logo no primeiro momento, que já tinham criado o email antes do ensino à distância.

O recurso ao “*WhatsApp da turma*” foi a forma de comunicação mais usada em ambos os momentos, de 64,9% e 46,7% respetivamente.

Apesar do aumento de respostas ao questionário no segundo momento, verificou-se um decréscimo acentuado, no que respeita ao acompanhamento das tarefas, do primeiro momento de 84,2% para 64,9%, tendo sido apontada como principal razão a falta de dinheiro para a internet e não propriamente a falta de rede de internet.

Em ambos os momentos, a maioria dos inquiridos classificou o ensino como Bom. Contudo, vale ressaltar que o ensino à distância apenas abrangeu cerca de metade dos alunos, o que por si só, não é um indicador de sucesso.

Atendendo à opinião dos alunos sobre o ensino online em ambos os momentos foi perceptível o argumento de maior peso ser atribuído à falta de possibilidades financeiras “não tem dinheiro para comprar pulsa de internet”, daí que a sugestão de terem internet gratuita foi unânime neste estudo em ambos os momentos.

Ainda assim, houve outras opiniões merecedoras de atenção como o caso da língua portuguesa:

“A minha sugestão para melhorar o ensino é que peço a professora que use a português básico na tarefas, se for use a linguagem muita alta em relação de tarefas faz-me confundir e não compreendi nada. Por isso a tarefas que professora dar eu não consegui fazer (não fiz nada)”.

Também foi possível perceber a consciencialização de que o recurso tecnológico será uma mais valia para o futuro deles:

“Minha opinião deve aumentar o conhecimento da tecnologia moderna e posso melhorá-la, se quando, no futuro, eu puder ensinar os alunos, porque no futuro eu me torno professora”;

“O Ensino A distancia de online e muito bem para conhecer o sistema tecnologia, Porque o mundo moderno presija de conhecer o sistema de Teknologia”

A necessidade de políticas educativas mais interventivas também foi alvo de crítica:

“Quando a UNTL tem a iniciativa para aplicar/implementa as novas tecnologias sobre ensino aprendizagem, em primeiro precisa dar formação aos beneficiador/ alunos em que usam este plataforma para assegurar a qualidade que já tem”;

“A minha sugestão precisamente criar novas condições para depois podemos melhorar a ensino distância”;

“O meu sugestão é precisa criar o uma condição ao todos os alunos, em termos de suporte com a pulsa (Internet) para todos o alunos podemos participar.”

Relativamente ao que poderíamos considerar a eficácia do ensino à distância, para este estudo considerou-se eficácia apenas a aprovação na Unidade Curricular através da avaliação contínua, isto é, realização de um teste intermédio e ensino à distância. Os alunos que não seguiram o ensino à distância foram automaticamente remetidos para o Exame de Recurso, ou seja, os alunos que não tiveram aprovação nas unidades curriculares, assim que a UNTL reabriu houve uma aula presencial de preparação para o Exame de Recurso de forma presencial respeitando todas as restrições definidas pela pandemia.

**Tabela 2.** Eficácia do ensino a distância.

<b>Unidades Curriculares</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Aprovados na avaliação Contínua (%)</b>
Metodologia de Investigação	44	17 (38,6%)
Gestão e Administração Escolar	214	62 (28,9%)
Psicologia Educacional	210	65 (30,9%)
<b>Total</b>	<b>468</b>	<b>144 (30,7%)</b>

De uma forma geral, verificou-se que, embora os resultados tenham ultrapassado as expectativas da docente, não foi eficaz uma vez que apenas 30,7% dos alunos inscritos alcançaram a aprovação nas diferentes unidades curriculares.

Importa ressaltar que a maioria dos alunos não possuiu computador, a internet nem sempre é de fácil acesso, não há plataformas digitais em língua tétum. Além disso, não houve tempo para preparar os alunos para o uso destas tecnologias e sistemas de informação, apenas se passou a informação de que, dado o tempo incerto que se estava a viver como o da pandemia, os alunos teriam de seguir esta metodologia de ensino.

Analisando o contexto e a realidade timorense considera-se positivo o aproveitamento dos alunos. Os alunos que seguiram de início ao fim, demonstraram responsabilidade, autonomia, interesse e empenho pela sua formação.

Menosprezar os alunos que abandonaram o ensino à distância ou simplesmente não o acompanharam seria um erro crasso. É, pois, deveras importante que aprendamos a lição, que se consciencializem os docentes de que a componente de estudo autónomo pode dar uma grande contribuição para o desenvolvimento de uma formação mais responsável e independente sem nunca descurar a orientação e supervisão do professor da unidade curricular. Por outro lado, os sistemas e instituições de ensino superior devem tornar-se mais inclusivos, abertos e acessíveis a todos, garantindo que a educação também alcance aqueles que não podem frequentar os cursos no campus, como, por exemplo os alunos que realizam a sua prática pedagógica nos municípios bem distantes do campus central da UNTL. É sabido que grande parte destes estudantes, pelo menos é o que tem acontecido no departamento de Desporto, acabam por ficar nas escolas a lecionar, dada a falta de docentes de Educação Física no país, e desta forma poderiam assistir e participar ativamente nas aulas/ orientação da monografia sem serem prejudicados por isso.

## **Conclusões e direções futuras**

Os sistemas e instituições de ensino superior devem tornar-se mais inclusivos, abertos e acessíveis a todos, garantindo que a educação também alcance aqueles que não podem frequentar os cursos no campus. Para alcançar esse feito, as instituições de ensino superior necessitam de um envolvimento mais proativo na construção de parcerias mais fortes e benéficas com os atores como governos, sociedade civil, mídia, etc.

Embora não se possa generalizar os resultados, dado o tamanho da amostra, o estudo revelou que durante EAD o processo de ensino-aprendizagem não foi eficaz uma vez que apenas 30,7% obteve aprovação nas unidades curriculares. Ainda assim, os resultados deixaram um rasto de esperança no futuro pelo esforço e determinação de alguns alunos ao seguirem todas as tarefas sem exceção e dentro dos *timings* determinados.

Futuramente, sugere-se a criação de uma base de dados completa dos alunos, inserida numa plataforma digital de gestão de informação de modo a que os alunos se familiarizem com o processo de comunicação e acesso à informação por esta via. Por outro lado, atribuir a devida importância às horas de estudo autónomo que compõem cada unidade curricular de forma a maximizar o recurso tecnológico, responsabilizar mais o aluno pelo seu processo de aprendizagem, orientando-o e supervisionando-o ao longo do semestre.

Em jeito de conclusão, afirma-se que o orgulho de quem quer a aprender, “*mas eu sento orgulho porque sempre tem dificuldade com rede internet ou eletricidade, os estudantes sempre tentam para resolver as problemas e participar aulas*” é a esperança de quem quer ensinar!

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, P., MARINHO, M., & LOPES, B. (2012). Teacher education in the context of international cooperation: The case of East Timor. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye & P. c. A. Almeida (Eds.), *International Perspectives on Education: BCES Conference Books* (Vol. 10). Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society.
- HOBALLAH, A., CLARK, H. & ABBAS, K. (2017). Education: Key to Reaching the Sustainable Development Goals. In Higher Education in the World 6: Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local. UNESCO, *Global University Network for Innovation (GUNi)*. ISBN: 978-84-617-5508-0, pp. 85-99
- MORESO, J. & CASADESÚS, M. (2017). Preparing the Global Citizenry, Implications for the Curriculum. In Higher Education in the World 6: Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local. UNESCO, *Global University Network for Innovation (GUNi)*. ISBN: 978-84-617-5508-0, pp. 181-193.
- THOMAS, J., NELSON, J., & SILVERMAN, S. (2015). *Research methods in physical activity* (7 ed.): Human Kinetics.
- UNESCO (2017). Higher Education in the World 6: Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local. *Global University Network for Innovation (GUNi)*. ISBN: 978-84-617-5508-0 Almeida, P., Marinho, M., & Lopes, B. (2012). Teacher education in the context of international cooperation: The case of East Timor. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye & P. c. A. Almeida (Eds.), *International Perspectives on Education: BCES Conference Books* (Vol. 10). Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society.



## 2. Fundação Oriente em Timor-Leste no Facebook: imaginários em construção?

Luis Gustavo Guimarães<sup>1</sup>

### **Fundação Oriente em Timor-Leste no Facebook: imaginários em construção?**

Este estudo investigou aspectos culturais nas iniciativas da Fundação Oriente em Timor-Leste no seu perfil no Facebook no período de 2015 a 2020. A geração dos dados deu origem a um inventário imagético. A Fundação Oriente tem atuado desde 2000 em Timor auxiliando no período emergencial do país (1999/2000) e atualmente é uma das fundações que apoiam a língua portuguesa, valorização da cultura timorense, dentre outras ações. Diálogo, coexistência e hibridismo cultural são aspectos apontados neste estudo.

Fundação Oriente. Timor-Leste. Facebook. Cultura.

### **Fundação Oriente in East Timor on Facebook: imageries in construction?**

This study analysed cultural aspects in Fundação Oriente's initiatives in Timor-Leste through its Facebook profile in the period between 2015 and 2020. The gathered data generated an imagery inventory. Fundação Oriente has been active in Timor since 2000, helping during the emergency period (1999/2000), and is currently one of the institutions that supports the Portuguese language and the valorization of the Timorese culture, among other actions. Dialogue, coexistence and cultural hybridism are aspects pointed out in this study.

Fundação Oriente. East Timor. Facebook. Culture.

---

1. Artista Visual e Doutorando em Educação e Mestre em Educação pela FE – Universidade Estadual de Campinas/SP-Brasil (2018). Possui especialização em Gestão Escolar e Licenciatura Plena – Pedagogia. Atuou como Bolsista Docente no Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (2013/2014 – CAPES – MEC – MRE/Brasil). Atualmente atua como Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal da Educação de Valinhos SP. Associado desde 2009 na Rede Latino Americana de Cinema e Educação – Rede Kino e Coordenador na Gestão 2016/2018 – Membro da Rede de Pesquisadores sobre Timor-Leste no Brasil e Membro diretivo da Associação de Leitura do Brasil (2020-2022) [luis\_gustavogui@hotmail.com].

## Fundasaun Oriente iha Timor-Leste liuhosi Facebook: haree to'ok oinsá maka harii

Investigasaun ne'e hake'e kultura nia sorin balu ho Fundasaun Oriente iha Timor-Leste liuhosi Facebook hosi tinan-2015 to'o tinan-2020. Ho informasaun ne'ebé iha mak hahoris lista ida tuir hanoin. Fundasaun Oriente hala'o knaar iha Timór hori tinan-2000 no fó tulun iha tempu emerjensiál nian (1999/2000) no daudauk ne'e nu'udar fundasaun ida-ne'ebé fó tulun ba língua portugeza, hafolin kultura timór nian no buat seluk tan. Ko'alia ba malu, moris sorin-sorin no kultura-kahur maka temi iha investigasaun ne'e.

*Fundação Oriente. Timor-Leste. Facebook. Kultura.*

## Introdução

Os fazeres artísticos e as diferentes formas de manifestação cultural podem ser situadas como lugares de resistência aos discursos hegemônicos, especialmente nos contextos coloniais e pós-coloniais, Bhabha (1998). É neste contexto que este estudo investigou aspectos culturais e educacionais presentes nas diferentes iniciativas da Fundação Oriente em Timor-Leste a partir de uma etnografia digital de sua página na rede social *Facebook*, compreendendo o papel educativo que o conjunto e frequência destas publicações em rede social podem gerar em seus leitores. Foram realizados deslocamentos proporcionados pela permeação nas interações dos usuários e do imbricamento do próprio pesquisador nas publicações em rede social.

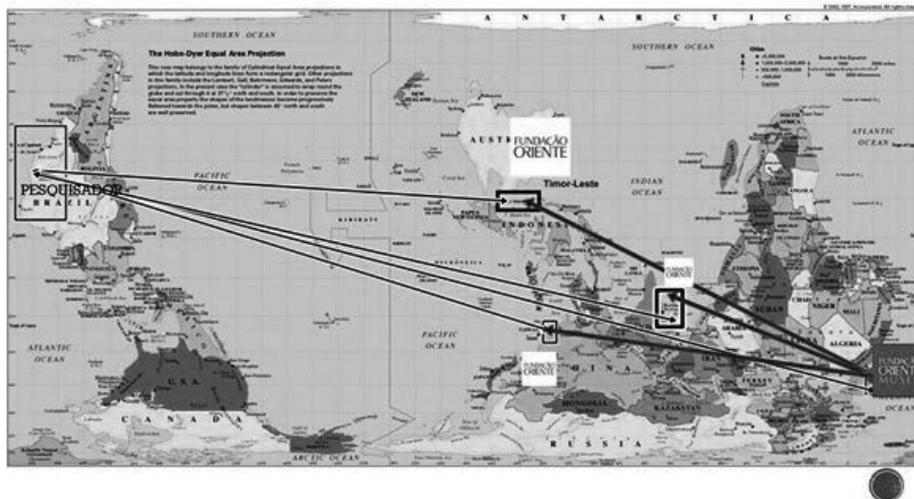
A partir da compreensão de artefato cultural em diferentes contextos e usos, bem como, das tênues “fronteiras” que interatuam entre o online/offline e a instituição física/virtual é que o mergulho exploratório desta pesquisa foi possível. Os dados foram gerados e organizados em um inventário que foi sendo desenhado ao longo da pesquisa se valendo do método de pesquisa cartográfico criando um



**Figura 1.** Cartaz Digital da Mostra de Arte e Resistência.

Fonte: Oriente, F.T.L. (2016.11.05) Debate e Exposição de pintura sobre o tema 'Arte e Resistência'. [Cartaz Digital de divulgação do debate e exposição Arte e Resistência]. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/oriente.timor-leste/photos/1163271253739123> Em: 2021.03.02.

plano comum de existência, Kastrup & Passos (2014). O percurso do estudo compreendeu o período da criação da página da Fundação Oriente em Timor-Leste na rede social Facebook que foi no ano de 2015 até o mês de setembro do ano de 2020.



**Figura 2.** Interconexão Digital.

Fonte: Professora. P. (2010.06.07) Mapa ao Contrário. [Print de imagem de mapa retirado do blog Professora Palhaça] Blog Professora Palhaça. Recuperado de: <https://professorapalhaça.files.wordpress.com/2010/06/mapaacontrario.jpg> Em 2020.09.03 (Modificada pelo autor).

A pesquisa gerou uma interconexão digital, como se pode observar na figura 2, entre diferentes pontos onde a Fundação Oriente tem unidades físicas: Lisboa-Portugal, Macau-China, Goa-Índia e Díli-Timor-Leste e o local físico de residência do pesquisador: Jundiá/SP-Brasil. Todavia a rede social na internet possibilitou e possibilita uma proximidade para além das distâncias geográficas.

### Por que estudar a Fundação Oriente?

O interesse pela instituição foi originado no período que o autor viveu em Timor-Leste no período de 2013 a 2014, quando atuou na equipe de professores do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP). Este programa, financiado pelo Ministério da Educação e das Relações Exteriores do Brasil, enviava grupos de até 50 professores por edição do programa para o trabalho com a formação docente, ações culturais e outros no âmbito da promoção e fortalecimento da Língua Portuguesa. Os professores selecionados recebiam uma bolsa-docência para atuar em Timor. Foi este o contexto

em que o autor desenvolveu, via PQLP e Embaixada Brasileira, várias ações culturais junto a Fundação Oriente.

A Fundação e Museu do Oriente foi constituída em 1988 com o intuito de se firmar, por meio de ações de relacionamento internacional no fomento de iniciativas de caráter cultural, educativo, artístico, científico e filantrópico especialmente entre Portugal e Macau e posteriormente em territórios onde a presença portuguesa esteve presente.

A fundação mantém, de acordo com Pinto (2008) desejos em manter esses vínculos históricos e sociais, por isso suas ações têm grande relevância no contexto das fundações nacionais e internacionais, museus e institutos portugueses e europeus. O prédio da unidade sede, antigo Armazém Frigorífico da Doca de Alcântara ou edifício Pedro Alvares Cabral, bem como de suas demais unidades foram escolhidos a partir de edificações com traços e/ou relevância do período colonial português nesses países.

A Fundação Oriente em Timor tem atuado de forma significativa desde 2000 em Timor-Leste auxiliando no período emergencial do país entre os anos de 1999 e 2000 e, atualmente, é uma das fundações que apoiam a promoção e o fortalecimento da língua portuguesa, valorização da cultura timorense e intercâmbio com outras instituições, além de ações de filantropia e apoio nas mais diversas áreas. Conta também com uma biblioteca com vasta literatura acerca da história, cultura e literatura timorense.

Em 2019 o Facebook, rede social de grande destaque mundial, foi a rede social dominante dentre os 1,5 milhões de usuários de linhas de telemóveis em Timor-Leste de acordo com dados do Index Mundi, configurando como um dos principais meios de acesso a informações/entretenimento digital. Entretanto, de acordo com matéria publicada pelo Diário de Notícias em 2019, os clientes ativos das linhas de telemóveis giravam em torno dos 500 mil, sendo que, em média 250 mil com dados móveis ativos a partir de dados coletados com a Timor Telecom (TT) e Telcomcel.

Os fluxos de publicações/interações na página do facebook da FO-TL e o inventário dos dados foram analisados à luz dos estudos pós-coloniais trazendo à tona processos híbridos de cultura revelando a construção de imaginários sociais, educacionais e culturais no jogo de construção das identidades e representações de Timor-Leste.

## **Geração dos dados**

A pesquisa teve como método de geração dos dados o método cartográfico para a compreensão processual e relacional se valendo da etnografia digital para mapear os ambientes virtuais e a internet como campo de estudo, Fragos (2011).

O acesso à dimensão processual dos fenômenos que investigamos indica, ao mesmo tempo, o acesso a um plano comum entre sujeito e objeto, entre nós e eles, assim como entre nós mesmos e eles mesmos. O acessar esse plano comum é o movimento que sustenta a construção de um mundo comum e heterogêneo. Kastrup & Passos, p. 16 (2014).

O método cartográfico possibilitou traçar a pesquisa a partir de eixos ou direções, sem, entretanto, configurar os resultados, pois não se pressupõe uma coleta de dados ou informações dadas à priori. A geração dos dados é realizada no percurso organizado da pesquisa e na experiência do pesquisador com o campo e do campo com o pesquisador, ambos são imbricados no processo criando um plano comum.

O plano comum específico deste estudo relaciona pesquisador e artefatos coletados na rede social, o virtual e a interação dos usuários nas redes sociais constitui uma realidade própria, sendo, portanto, esta realidade o eixo principal deste plano comum.



**Figura 3.** Páginas do Facebook da FO em Timor-Leste e Museu do Oriente.

Fonte: Oriente, F.T.L. (2020.09.05) Print de foto de capa/página inicial da Fundação Oriente em Timor-Leste. [Página Inicial]. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/foriente.timorleste> Em: 2020.09.05; Oriente, M. (2020.09.05) Print de foto de capa/página inicial do Museu do Oriente da Fundação Oriente [Página Inicial]. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/museudoorientemtl> Em: 2020.09.05.

As postagens realizadas pelas equipes de gestão da Fundação Oriente na sua página do Facebook criada em 2015 até o mês de setembro de 2020, foram cole-

tadas e transformadas em um portfólio digital de pesquisa. Os prints das imagens e folders de eventos foram organizados pelos seus tipos e finalidades, como primeira etapa desta etnografia digital, para em próxima ação do percurso cartográfico poder refletir de forma mais detalhada em texto mais extenso.

O método cartográfico e a pesquisa nos ambientes virtuais precisam estar ancorados no real, sendo a materialidade e as visualidades elegidas como o real do plano comum criado por este estudo, a partir do real vivido na concretude da vida nas atividades da unidade da FO em Timor-Leste e divulgadas/socializadas no Facebook criando um imaginário da realidade e uma realidade virtual.

Enquanto o espaço físico localizado no bairro Lecidere em Díli-Timor-Leste possibilita uma quantidade de ações sendo algumas abertas ao público e outras com delimitação a um público-alvo, já aquilo que se apresenta no espaço digital é aberto a qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo desde que tenha condições técnicas (acesso à internet) e um dispositivo móvel e não haja nenhuma restrição de acesso por parte da iniciativa privada ou pública a determinada rede social ou aplicativos digitais.

Nestes ambientes digitais, as representações sociais, Moscovici (2009), marcam os aspectos que caracterizam um ou muitos sujeitos demarcados pelo seu tempo histórico e cultural e o conjunto de proposições de um grupo constroem um significado multi-individual de um objeto, evento, lugar ou ideia. Há processos educacionais e culturais imbricados na forma de gerir as ações da FO-TL que apresentam marcas e ecos coloniais, bem como, processos pós-coloniais já que é um dos principais objetivos da Fundação Oriente a promoção e difusão da língua portuguesa.

Desde a criação da página no Facebook em março de 2015, a Fundação Oriente no Timor possui mais de 7500 usuários conectados à página (seguindo e curtindo a página). Neste período foram mais de 100 vídeos compartilhados e foram realizadas

10 a 29 FEV. 2020  
2ª, 4ª e 6ª | 17.30 - 19.00

Prémio Língua Portuguesa  
Fundação Oriente  
2020

Oficina Escrita Criativa

Inscrições: 3 a 10 fevereiro 2020 | Local: Delegação da FO, Rua 20 de agosto, 18 | Díli

Quem se pode inscrever:

- Estudantes de nacionalidade moçambicana, atualmente a frequentar uma instituição de ensino, em Timor-Leste;
- Estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, inclusive, completados até o data limite do concurso (31 de março);
- Livres que não tenham sido vencedores em edições anteriores do Prémio da Língua Portuguesa (edição Diária);
- O Candidato apresenta Bilhete de Identidade e Certificado de Inscrição na Universidade.

Nota: A frequência na Oficina de Escrita Criativa é condição necessária para a participação no PFP.

Entrega dos trabalhos: Prazo Limite: 31 de março

Atribuição do Prémio: 3 de Maio de 2020  
Dia Mundial da Língua Portuguesa

Ondjaki  
Angola

Filinto Elísio  
Cabo Verde

Gonçalo M. Tavares  
Portugal

FUNDAÇÃO ORIENTE

**Figura 4.** Cartaz digital de divulgação do Prêmio da Língua Portuguesa de 2020.

Fonte: Oriente, F.T.L. (2020.02.05). A Fundação Oriente, em colaboração com o Centro de Língua. [Cartaz digital de divulgação do evento 'Prémio Língua Portuguesa Fundação Oriente 2020']. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/oriente.timorleste/photos/a.850555508344034/2674220955977471/> / Em: 2021.02.13.

em média 150 publicações por ano, como pode ser observado nos fragmentos coletados (figuras 01, 03, 04, 05, 06 e 07) dos materiais de divulgação e socialização de eventos e ações da FO-TL.



**Figura 5.** Fragmentos de postagens da FO – Timor-Leste.

Fonte (Da esquerda para direita): Oriente, F.T.L. (2019.12.07) Último dia do Mercado de Natal FO. [Foto de divulgação de dança cultural no evento Mercado de Natal FO]. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/foriente.timorleste/photos/pcb.2546600078739560/2546597498739818> Em: 2021.02.13; Oriente, F.T.L. (2019.10.04) Programa para hoje. [Cartaz digital de divulgação da programação de exibição de filmes no Platinum Cineplex – Beachside Cinema – Fundação Oriente]. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/foriente.timorleste/photos/a.862858850447033/2412441745488728/> Em: 2021.02.13; Oriente, F.T.L. (2019.02.16) E no fim de semana também se aprende. [Foto de divulgação do Curso de Língua Portuguesa (A1/A2)]. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/foriente.timorleste/photos/2040419286024311> Em: 2021.03.02; Oriente, F.T.L. (2020.09.11) A poesia de Manuel de Barros em destaque. [Cartaz digital de divulgação do evento "Os deslimes da poesia"]. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/foriente.timorleste/photos/a.85055508344034/3217512834981611/> Em: 2021.02.13; Oriente, F.T.L. (2019.10.16) Duarte Valle de Castro lançou hoje em Díli, um livro. [Foto do evento de lançamento do livro 'Em Timor – Histórias de um casal em missão'] Recuperado de: <https://www.facebook.com/foriente.timorleste/photos/2435714889828080> Em: 2021.02.12.

Estes cartazes digitais, fotos de eventos e programação de exposição e ciclo de cinema foram selecionados para fazer o visual vir a tona junto com esta escrita, bem como, referendar um aspecto característico da FO que são as ações realizadas conjuntamente e/ou em parceria com outras instituições locais como pode ser observado na figura 4 a parceria com a Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) e com instituições internacionais como na figura 5 a parceria com a Embaixada e leitorado brasileiro no Timor-Leste.

Podemos observar construção de subjetividades em diferentes ações, como por exemplo: divulgação de eventos, chamadas de concursos, mobilidade internacional de Timorenses e Estrangeiros, Promoção e fortalecimento da Língua Portuguesa e da Língua Tétum, ciclos de cinema e feiras (páscoa, natal, exposição de artistas e artesãos locais), eventos com diferentes países da Comunidade de

Países de Língua Portuguesa (CPLP), celebração do dia mundial da Língua Portuguesa, celebração do Dia Mundial do Livro, entre outros.

Outro lugar de representação são os espaços de constituição de protagonismo de Timorenses e Estrangeiros e fruto deste apoio com a Cooperação Brasileira do Programa de Qualificação de Docentes e ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP) e UNTL nasceu o grupo de contadoras e contadores de história Haktuir Ai-knaniok, jovens timorenses que mudaram suas jornadas pessoais e profissionais ao receberem uma bolsa de estudos ou intercambio cultural em Portugal dentre outras ações deste gênero.



**Figura 6.** Cartaz digital da Exposição de Arte do Timorense Catarino Bere.

Fonte: Oriente, F.T.L. (2020.10.22) Abertura hoje, pelas 18h, com entrada gratuita. [Cartaz digital de divulgação da exposição 'Expressões do Café']. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/foriente.timorleste/photos/a.850555508344034/3338727179526842/>; Em: 2021.02.13.



**Figura 7.** Cartaz digital da Feira de Artesanato com destaque na imagem para o Projeto Bonecas de Atauro.

Fonte: Oriente, F.T.L. (2020.09.11) Segue neste sábado, das 9h às 21h. [Cartaz digital de divulgação da Feira de Artesanato promovida pelo grupo Boneca de Atauro]. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/foriente.timorleste/photos/a.850555508344034/3217410584991836/>; Em: 2021.02.13.

As interações entre os usuários foram observadas a partir do objetivo e enfoque comunicacional e da língua de uso. Em geral os usuários de diferentes países, alguns vivendo ou passando um período em Timor-Leste, teceram comentários de felicitação e apreciação pelos eventos e realizações promovidas, na maioria destas escritas foram feitas em Língua Portuguesa, mas houve comentários em Língua Inglesa e Língua Tétum. O segundo grupo que foi observado foram dos

Timorenses, em sua maioria jovens, buscando informações de cursos, concursos e oportunidades de bolsas de estudo. Língua Portuguesa e Língua Tétum prevaleceram como eixo de comunicação. Não foram observados comentários depreciativos ou jocosos, neste caso pode ter sido por não haver mesmo este tipo de comunicação ou por haver uma moderação atenta da instituição.

## Considerações

Enquanto o Estado e diversas outras instituições buscam enquadrar e normatizar a vida e as leis regerem a vida em sociedade em oposição temos as artes que provocam questionamentos, evocam tradições, ressignificam as tradições e valores do povo nas diferentes dinâmicas sociais. As identidades em construção e reconstrução e em crise compõe o cenário pós-colonial Hall (2004), as artes e seu potencial crítico e reflexivo em suas diferentes linguagens rompem determinadas barreiras e espaços fronteiriços nestes espaços de hibridismo cultural.

Essas tênues “fronteiras” entre o offline e o online, entre o real e o imaginado, estão conectadas as linhas que articulam diferenças ao invés de separá-las por uma barreira ou fronteira. Este espaço múltiplo da FO, sejam as salas e ações físicas, sejam as representações no digital da rede social devem ser compreendidos como entre-lugares Bhabha (1998). Este conceito de entre-lugares vai além da concepção geográfica e posicional para processos de significação cultural.

Neste contexto, Bhabha (1998) apresenta as identidades e representações em constante reconstrução e reinvenção identitária. A Fundação Oriente na unidade de Timor-Leste no espaço físico e do digital tensiona a ideia e imaginário do Timorense, do Estado em Timor e do Estrangeiro. O papel educativo que se pode inferir nas imagens e formas visuais presentes nesses entre-lugares conecta-se à multidiversidades de formas e representações de papéis sociais exercidos por todos e todas imbricados e conectados. Podemos citar como referência o papel de empoderamento dado às mulheres na gestão desta unidade, pois a atual as duas últimas gestoras internacionais são mulheres e há uma secretária/administradora Timorense que atua há muitos anos na instituição.

Uma instituição originada em berço colonial, pode realizar e ser espaço pós-colonial? Ainda que no seu bojo haja tensionamentos, a abertura ao diálogo e a coexistência e hibridismo de culturas com as peculiaridades das diferentes localidades pode ser uma hipótese positiva ou apenas imaginada.

## Referências bibliográficas

- BHABHA, H.K. (1998). O local da cultura. Ed. UFMG. Belo Horizonte, Brasil.
- FRAGOSO, S. (2011). Métodos de Pesquisa para Internet. Ed. Sulina – Coleção Cibercultura, Porto Alegre – Brasil.
- HALL, S. (2003). Da diáspora: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv (Org.). Tradução Adelaide LaGuardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- MOSCOVICI, S. (2009). Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6.ªed., Ed. Vozes. Petrópolis – Brasil.
- NETO, E. (2006). Exploración del espacios y lugares digitales a través de la observación flotante. Una proposta metodológica. III Congresso Online – Observatorio para la Cibersociedad: conocimiento abierto, sociedade livre. Acesso em 17/08/2020. Disponível em: <http://mediacions.net/wp-content/uploads/etnografias-digital-actas.pdf>
- PINTO, C. A. (2008). Da “fortuna” e “prosperidade” na vida da Fundação Oriente. Museu do Oriente, Lisboa. MMF – Fundação BNP Paribas, Paris, impresso em Portugal.
- Mapa Referencial Index Mundi Acesso em 16/08/2020.  
Disponível em: <https://www.indexmundi.com/map/?t=0&v=105&r=as&l=pt>
- Mercado Timorense de Telecomunicações não só com concorrentes operadores. Acesso em 16/08/2020  
Disponível em: <https://www.dn.pt/lusa/mercado-timorense-de-telecomunicacoes-nao-melhora-so-com-concorrentes---operadores-10665572.html>

## **SECÇÃO IV**



Samuel Penteado Urban

## **Educação, Ciência e Tecnologia no Timor-Leste: Leituras Práticas**

Num longo processo histórico, Timor-Leste foi mantido como colônia portuguesa. Contexto este, iniciado no período das grandes navegações. Durante todo esse tempo, os baixos índices de alfabetização da população podem ser compreendidos para, estrategicamente, manter um maior controle sobre a população leste-timorense.

Em 28 de novembro de 1975, a FRETILIN proclamou unilateralmente a independência do país perante a invasão portuguesa. No entanto, dias depois, esse processo de independência foi interrompido pelos invasores indonésios, em 7 de dezembro de 1975, apoiados pelos EUA, Reino Unido e Austrália (na conjuntura de Guerra Fria), pondo em prática uma educação bancária, que objetivou a dominação da população leste-timorense.

Após décadas de resistência, em 2002, o país conquistou a restauração da independência, sendo que a educação se destacou como um aspecto importante para a conquista da libertação nacional.

Com isso, o presente painel tem seu surgimento a partir de experiências de pesquisas acerca da educação no Timor-Leste. Nesse sentido, é importante destacar que se trata aqui de manifestações educativas, que vão além do ambiente escolar. Com isso, quatro trabalhos fazem parte deste painel.

O primeiro, intitulado “Edukasaun Populár, Ekonomia Solidária no Teknolojia Sosiál: refleksaun ida kona-ba dezvoltimentu iha Timor-Leste”, refere-se à educação popular realizada no país leste-timorense, por meio da escola popular camponesa Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu. Esta, com base na pedagogia de Paulo Freire, busca a emancipação camponesa, apresentando uma forma de desenvolvimento solidária e emancipatória.

Em “Sentidos do novo currículo nacional de Timor-Leste: algumas contradições”, problematizando o fenômeno educacional da transnacionalização de currículo e os efeitos de colonialidade produzidos a partir da herança colonial, Suzani Cassiani busca compreender alguns sentidos desde o novo Currículo Nacional de Timor-Leste de 2014, mais especificamente relacionado à área de ensino de ciências.

Marie Quinn, em “Languages of research in Timor-Leste: a first look, 1999-2019”, explora, dentro do ambiente acadêmico, as línguas de estudo, apontando para a importância das revistas e conferências multilíngues, em línguas locais e estrangeiras. Nessa perspectiva, sua investigação busca analisar citações de publi-

cações acadêmicas – artigos de revistas, artigos de conferências e dissertações do ensino superior – em Timor-Leste entre 1999 e 2020.

Por último, em “Alteridade e diferença no ensino de língua portuguesa em Timor-Leste: identidades culturais em foco”, Joice Eloí Guimarães e Renata Tironi de Camargo buscam refletir sobre as identidades culturais presentes na sala de aula em Timor-Leste, sem deixar de lado a forma como os professores se utilizam dessas como estratégia para o ensino de língua portuguesa.

## **Education, Science and Technology in Timor-Leste: A Practical Reading**

In the long period when Timor-Leste was a Portuguese colony, the low levels of alphabetization can be interpreted as a strategy to maintain the Timorese population under control.

On November 28th, 1975, FRETILIN proclaimed the independence of Timor-Leste from Portugal but, two days later, on December 7th, Indonesia, supported by USA, United Kingdom and Australia (in the Cold War political framework), interrupted the ongoing process of independence and launched a banking education directed to dominate the Timorese population.

After decades of resistance, in 2002 the country regained independence. In this process of conquest of national liberation, education played an important role.

This panel gathers four research experiences on education in Timor-Leste, including educative manifestations which are not restricted to school learning.

“Edukasaun Populár, Ekonomia Solidária no Teknolojia Sosiál: refleksaun ida kona-ba dezvoltamentu iha Timor-Leste”, refers to the popular education carried out in Timor-Leste by the popular peasant school Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu, which seeks peasant emancipation recurring to a solidary and emancipatory development based in Paulo Freire’s pedagogy.

In “Sentidos do novo currículo nacional de Timor-Leste: algumas contradições”, Suzani Cassiani discusses the phenomenon of transnationalization of curriculum and the effects of the colonial past in science teaching, by analysing the Currículo Nacional de Timor-Leste of 2014.

In “Languages of research in Timor-Leste: a first look, 1999-2019”, Marie Quinn questions the languages used in academic research by analysing quotations from scholar publications on language and education in Timor-Leste produced between 1999 and 2020 – journal articles, papers in conference proceed-

ings, academic thesis –, and defends the publication of multilingual journals and conference proceedings.

At last, in “Alteridade e diferença no ensino de língua portuguesa em Timor-Leste: identidades culturais em foco”, Joice Eloi Guimarães and Renata Tironi de Camargo refer to the conviviality of cultural identities within the classroom in Timor-Leste, and mention how professors use it as a strategy in Portuguese language teaching.

## **Edukasaun, Siénsia no Teknolojia iha Timor-Leste: Leitura Práksika sira**

Iha prosesu istóriku naruk nia laran, Timor-Leste nu’udar kolónia portugeza. Kontestu ida- ne’e hahú horiuluk iha tempu bainhira portugés sira hala’o navegasaun hodi buka mundu foun. Iha tempu ne’ebá, nivel alfabetizasaun iha okos nafatin no dehan katak atu, tuir estratéjika, kontrola maka’as populasaun timór.

Iha 28 Novembru 1975, FRETILIN, mesamesak de’it, proklama tiha ukun rasik-an hosi kolonizasaun portugeza. Maibé, hafoin loron balu, prosesu ukun rasik-an ne’e hakotu tiha tanba invazaun indonézia, iha 7 Dezembru 1975, ho tulun hosi EUA, Reinu Unidu no Austrália (iha kontestu Guerra-Fria nia laran), ho hanorin banati sira-nian hodi domina populasaun timór.

Hafoin hala’o rezisténsia iha dékada balu nia laran, iha 2002, nasaun ne’e hetan filafali ukun rasik-an, no hala’ok ne’e hetan rohan di’ak tanba aspetu edukasaun nian ne’ebé maka’as tebes hodi hatulun libertasaun nasionál.

Nune’e, painél ida-ne’e moris-mai hosi esperiénsia liuhosi peskiza kona-ba edukasaun iha Timor-Leste. Tuir lehat ne’e, importante atu hasa’e katak nu’udar manifestasaun edukativa ne’ebé hakat liu eskola nia banati baibain. Tan ne’e, sei hatada parte haat hosi painél ida- ne’e.

Ida, dahuluk, ho naran “Edukasaun Populár, Ekonomia Solidária no Teknolojia Sosiál: reflesaun ida kona-ba dezentvolvimentu iha Timor-Leste”, refere ba edukasaun populár ne’ebé hala’o tiha iha Timor-Leste, liuhosi eskola populár ida ho naran ‘ Instituto de Ekonomia Fulidaidai-Slulu’. Ida ikus ne’e bazeia ba pedagojia Paulo Freire nian no buka hakbiit hodi imansipa povu iha foho, to’os ho natar, liuhosi oin ida-ne’ebé fó liman ba malu no kore-an hamutuk.

Liuhosi “Sentidos do novo currículo nacional de Timor-Leste: algumas contradições”, bainhira lehat fenomenu edukasionál kona-ba transnacionaliza kurrikulu no saida maka mosu hosi kolonizasaun nu’udar liman-rohan na’in, Suzani

Cassiani buka hatene sentidu hosi Timor-Leste nia Kurrikulu Nasionál 2014 liuliu iha hanorin dixiplina siénsia nian.

Marie Quinn, iha “Languages of research in Timor-Leste: a first look, 1999-2019”, hakle’an, iha lala’ok akadémiku nia leet, dalen hirak hotu ne’ebé uza hodi estuda, hatudu kletak (importánsia) ba hakerek iha revista no tada-lia iha konferénsia multilingue, liuhosi dalen nasionál no estranjeiru. Tuir haree hanesan ne’e, ninia investigasaun buka lehat buat hirak ne’ebé temi iha publikasaun akadémika – artigu iha revista, artigu hosi konferénsia no disertasaun ne’ebé apresenta iha nivel ensinu superiór – iha Timor-Leste hosi tinan-1999 to’o tinan-2020.

Ikus, iha “Alteridade e diferença no ensino de língua portuguesa em Timor-Leste: identidades culturais em foco”, Joice Eloi Guimarães no Renata Tironi de Camargo buka ho hanoin lalakar kona-ba identidade kulturál ne’ebé la’o hela iha klase laran, no lehat to’o klaran saida de’it maka profesór sira uza nu’udar estratéjia hodi hanorin dalen portugés.

# 1. Edukasaun Populár, Ekonomia Solidária no Teknolojia Sosiál: hanoin hikas fali kona-ba dezentvolvimentu iha Timor-Leste

Samuel Penteadó Urban<sup>1</sup>

## **Edukasaun Populár, Ekonomia Solidária no Teknolojia Sosiál: hanoin hikas fali kona-ba dezentvolvimentu iha Timor-Leste**

Dala barak liafuan “dezentvolvimentu” monu ba ema balu nia neon hanesan buat ida hosi mundu kapitalista. Nomós, nafatin ho hanoin ne’ebá, ema balu haliis ba konseitu teknolojia nian no, tuir fali mai, hatada nu’udar Teknolojia Kapitalista. Ho ida-ne’e, ita tenke hanoin oin-seluk fali kona-ba dezentvolvimentu, liuhosi teknolojia seluk (Tecnologia Social ou Fulidaidai-Slulu), atu bele mós dezentvolve oinseluk. Objetivu hosi testu ida-ne’e mak atu hanoin hikas fali kona-ba konseitu teknolojia nian hamutuk ho agrikultura iha Timor-Leste, atu hatuur relasaun ho Edukasaun Populár iha Ermera, liuhosi “Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS)”. Nu’udar metodolojia, testu ne’e haburas hosi peskiza ativa/partisipante ne’ebé hala’o hamutuk ho Koperasaun Brasil nian iha Timor-Leste (2013-2015), no peskiza ba doutoramentu kona-ba IEFS (2017-2018).

Edukasaun Populár. Teknolojia. Timor-Leste.

## **Popular Education, Solidarity Economy and Social Technology: a reflection upon development in Timor-Leste**

The word “development” has often been interpreted in reference to capitalist development. Along with this understanding, the concept of Technology stands out, which has also been interpreted in the scope of Capitalist Technology. It is necessary to think about a different form of development, related to another form of technology (Social Technology or Fulidaidai-Slulu). This paper aims to reflect upon the concept of technology in agriculture in Timor-Leste, by analysing the popular education in Ermera carried out by the Institute of Economics Fulidaidai-Slulu (IEFS). This analysis is the result of an activist/participant research held within the Brazilian Cooperation in Timor-Leste (2013-2015), and of the doctoral investigation on the IEFS (2017-2018).

Popular Education. Technology. Timor-Leste.

---

1. Profesór iha Departamentu Edukasaun/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Brasil).

## **Educação Popular, Economia Solidária e Tecnologia Social: uma reflexão acerca do desenvolvimento em Timor-Leste**

Por muitas vezes a palavra “desenvolvimento” tem sido interpretada em referência ao desenvolvimento capitalista. Junto a essa compreensão, destaca-se o conceito de Tecnologia, que também tem sido interpretado no âmbito da Tecnologia Capitalista. Com isso, faz-se necessário pensar em outra forma de desenvolvimento, por meio de outra tecnologia (Tecnologia Social ou Fulidaidai-Slulu), que se relacione com uma forma de desenvolvimento diferente. Este texto tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o conceito de tecnologia junto à agricultura de Timor-Leste, estabelecendo relações com a Educação Popular de Ermera, por meio do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS). Metodologicamente, o texto resulta de pesquisas ativista/participante realizadas junto à Cooperação Brasileira no Timor-Leste (2013-2015), e da pesquisa de doutorado sobre o IEFS (2017-2018).

Educação Popular. Tecnologia. Timor-Leste.

### **Introdusaun**

Beibeik ne'e liafuan “dezenvolvimentu” iha referénsia direta ho dezenvolvimentu kapitalista. Hamutuk kompriensaun ne'e, iha mós konseitu Teknolojia nu'udar referénsia direta ho Teknolojia kapitalista. Maibé, importante hanoin kona-ba banati dezenvolvimentu seluk, ho Teknolojia seluk atu konkista dezenvolvimentu ida oin-seluk.

Ekonomia Fulidaidai no Ekonomia Slulu iha ligasaun direta ho banati dezenvolvimentu seluk – demokrátiku, ho respeitu ambientál no inkluzoan sosiál. Ekonomia ne'e iha objetivu atu ba konkista emansipasaun (ukun-rasik-an kompletu) hakat esperiénsia (Freire, 1997; Gadotti, 2009).

Hamutuk Ekonomia Fulidaidai no Ekonomia Slulu iha teknolojia espesífiku, (teknolojia rasik) ho naran Teknolojia Fulidaidai-Slulu. Ne'e, katak Teknolojia ne'e la'o hamutuk ho Ekonomia Solidária, tanba Ekonomia Solidária presiza iha Teknolojia rasik ligadu ho solidariedade ne'e/ho servisu koperativu (Dagnino, 2010).

Testu ne'e<sup>2</sup> iha objetivu halo refleksaun kona-ba konseitu Teknolojia iha agrikultura iha Timor-Leste ligadu ho Edukasaun Populár iha Ermera – Instituto Ekonomia Fulidaidai-Slulu (IEFS).

---

2. Ha'u nia agradesimentu ba professor no amigu Marcelo Nunes ba revizaun testu.

## **Kona-ba konseitu teknolojia**

Baibain, kompriensaun predominate kona-ba Teknolojia katak dimensaun fízika de'it (artifak), maibé konseitu ne'e iha dimensaun tolu: artefaktuál (fízika), kognitivu (hanoin), no prátika (asaun loron-loron) (Thomas & Santos, 2016).

Primeira dimensaun iha kompriensaun komún liu. Konstrusaun ferramenta ne'e uza koñesimentu sientífiku, maibé bainhira ema uza, la presiza hatene koñesimentu sientífiku tanba ferramenta teknolójika pruntu ona. Baibain, dimensaun ne'e iha baze ba kompriensaun determinista kona-ba Teknolojia, n'udar universál no kliik (Thomas & Santos, 2016, p. 15).

Dimensaun kognitivu (hanoin) iha kompriensaun komún uitoan liu, tanba iha hatene komún, kompriensaun Teknolojia katak aplikasaun koñesimentu ida de'it: sientífiku. Maibé, teknolojia uza koñesimentu oin-oin – la presiza uza koñesimentu sientífiku, maibé bele uza koñesimentu seluk ba konstrusaun ne'e (Thomas & Santos, 2016, p. 15). Purezemplu, Teknolojia Fulidaidai-Slulu ho koñesientu indíjena husi Timor-Leste.

Kona-ba prátika, ema hotu-hotu halo prátika teknolójika, hori kedas produusaun iha manufatura to'o komunikaun ka haloos kareta ba dezlokamentu – ita halo prátika teknolójika loron-loron (Thomas & Santos, 2016, pp. 15-16).

Importante hatene mós, teknolojia lae neutra, maibé polítika. Purzemplu, nasaun riku uza teknolojia ba halo dominasaun, ba kria dependénsia país riku klaran no país kiak, no hamosu problema sosiál (kauza eskluzaun). Maibé, povu bele kria teknolojia ho objetivu konkista ukun-rasik-an kompletu (emansipasaun), ba rezolve problema sosiál (kria inkluziun) (Dagnino, 2008, p. 154; Thomas & Santos, 2016, p. 17).

Nune'e, Teknolojia sira iha konstrusaun sosiál no sosiedade sira iha konstrusaun teknolójika (Thomas & Santos, 2016, p. 19). Teknolojia iha atividade umana – ema prodús (halo) teknolojia no uza teknolojia, hori kedas tranformasaun matéria-prima (bahan baku) to'o organizaun polítika iha kualkér sosiedade (Thomas & Santos, 2016, p. 16).

## **Teknolojia Kapitalista no Teknolojia Apropriada**

Ba hatene konseitu Tekonolojia iha sentidu integrál, importante hatene konseitu Teknolojia Kapitalista (Teknolojia konvensional) no Teknolojia Apropriada (TA) hodi hatene signifikadu Teknolojia Sosiál – iha kontestu timoroan naran Teknolojia Fulidaidai-Slulu.

Kona-ba Tekonolojia kapitalista, ema uza teknolojia husi país riku ba aplika iha kontestu país kiak ho objetivu ida de'it: simu lukru. Hanesan konseitu “ser-

bisu” iha kapitalismu<sup>3</sup>, Teknolojia kapitalista haketak ema klaran no refleksaun (hanoin). Nune’e, teknolojia ne’e la iha objetivu transformasaun sosiál, maibé hodi mantein kontestu no kapitalismu. Kona-ba karakteristikak seluk, iha objetivu produsaun boot no fa’an iha merkadu globál; prodús dezigualdade sosiál; lae demokrátiku tanba la iha diskusaun iha produsaun (konstrusaun) no uzu traballadór; moris-mai ho empreza privadu ba empreza privadu (Novaes & Dias, 2009, p. 18).

Nu’udar primeira solusaun, moris-mai konseitu “Teknolojia Apropriada”: folin ki’ik, simples, ho respeitu ambientál no objetivu produsaun ki’ik (dezenvolvimentu lokál). Teknolojia ne’e, nasaun riku halo ba nasaun kiak (Dagnino, 2010, p. 75). Preokupasaun prinsipál iha ne’e, ba habadak pobreza no rezolve problema ambientál.

Maibé, konseitu ne’e iha problema, tanba nasaun riku halo ba nasaun kiak la ho (ka ki’ik) partisipasaun komunidadade lokál (uza banati “top down”) (Dagnino, 2010). Objetivu Teknolojia ne’e, atu halo reforma de’it no lae halo mudansa kompletu (estruturál – la ho kestionamentu kapitalismu). Ne’e katak, se koñesimentu ne’e moris-mai ho nasaun riku, la iha objetivu ba transformasaun no emansipasaun (ukun-rasik-an kompletu), maibé ba mantein kontestu.

Beibeik, “Teknolojia Apropriada” iha intensaun di’ak, maibé se la iha konstrusaun hamutuk, se komunidadade la konsidera nu’udar problema lokál, teknolojia ne’e bele kria problema (situasaun problema/la problema), tanba la iha dezvoltamentu teknolojia ne’e hamutuk Komunidadade.

Krítika seluk, kona-ba hatene deteminista (determinismu teknolójiku): se ema kiak iha asesu teknolojia ne’e, automatiku konkista sei emansipasaun no rezolve problema lokál. Maibé, lae lia-loos (Dagnino, 2010, pp. 80-82).

## **Teknolojia Sosiál iha Timor-Leste – Teknolojia Fulidaidai-Slulu**

Teknolojia Sosiál moris-mai nu’udar preokupasaun ligadu ho kuran hodi kria-saun Teknolojia ida atu ba konkista fali sidadania ema la hatama (eskluzaun) no dezvoltamentu sustentavel (Dagnino, 2010, p. 84)

Moris-mai iha opozisaun Teknolojia Konvensionál no influénsia husi Teknolojia Apropriada (TA), maibé ho kompriensaun oin-seluk, ligadu ho problema réal husi komunidadade no konstrusaun hamutuk ho komunidadade (ema eskluída). Entaun, Teknolojia ne’e moris-mai ho povu no iha objetivu atu ba rezolve problema lokál

---

3. Konseitu “trabalho” iha lia-portugés husi teoria Karl Marx.

ho objetivu boot: ukun-rasik-an kompletu (emansipasaun). Iha konstrusaun Teknolojia Sosiál, bele uza koñesimentu sientífiku, maibé presiza mós koñsimentu husi povu no konstrusaun hamutuk (Dagnino, 2010).

Beibeik bele uza Teknolojia Kapitalista hamutuk Teknolojia Sosiál, maibé presiza iha adaptasaun. Situasaun ne'e iha konseitu ho naran "Adequação Sociotécnica" (Dagnino, 2010).

Ho baze iha Dagnino (2009) no ha'u nia esperiênsia<sup>4</sup>, bele hatene Teknolojia Sosiál iha agrikultura ho karakterístika: folin ki'ik; la haketak ema klaran no hanoïn (refleksaun), tanba kamponés sira halo konstrusaun no adaptasaun teknolojia ba dezvoltamentu kooperativu (alternativu); tulun servisu no ekonomia lokál ba produsaun di'ak; tulun halo reforma agrária no dezvoltamentu kooperativu.

Entaun, iha linguajen sientífiku, ekonomia lokál ne'e katak Ekonomia Solidária. Solidariedade ne'e, iha ligasaun ho "ekonomia seluk", ekonomia ida oin-seluk. Nune'e, iha prinsípiu demokrátiku, alternativu no atu ba konkista emansipasaun (Gadotti, 2009; Silva, 2008; Urban, 2016).

Iha kontestu timoroan naran ekonomia ne'e Ekonomia Fulidaidai-Slulu. Konseitu Fulidaidai-Slulu moris-mai husi solidariedade indíjena, husi solidariedade lokál (Silva, 2008). Fulidaidai katak Solidáriu iha lian Makalero no katak hanesan iha lian Mambai. Entaun, Fulidaidai no Slulu katak servisu hamutuk, servisu Slulu ka servisu Fulidaidai. Silva (2008, s/p), ko'alia kona-ba konseitu ne'e:

Primeiru, comunidade sira defini Fulidaidai liuhusi terminolojia lian Tetun rua: harii lutu hamutuk no la'o hamutuk. Harii lutu hamutuk katak tau bareiras ka defeza hodi hasees to'os ka natar comunidade nian husi animál fuik sira atu la estraga ai-han sira. Prátika ida-ne'e komún iha sociedade orijínal agríkula sira iha ne'ebé de'it. La'o hamutuk katak servisu hamutuk ka tulun malu. Kumunidade sira servisu hamutuk; harii uma-hela fatin ka uma fukun, halo to'os-natar hamutuk, hala'o atividadesira fetosa-umane no eventusira rituál fiar nian. Segundu, Fulidaidai ne'e konseitu solidariedade sosiál. La'o hamutuk katak tulun malu, kuidadu membru sira-nia moris umana iha tempu hotu-hotu; susar no di'ak.

Kona-ba kontestu timoroan, bele hatene Tekonojia Sosiál nu'udar Teknolojia Fulidaidai-Slulu, tanba prátika Ekonomia Solidária iha Timor-Leste iha naran Ekonomia Fulidaidai-Slulu.

---

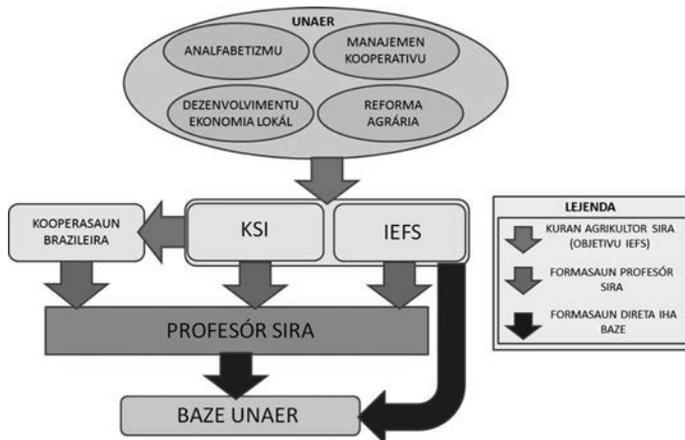
4. Ha'u halo peskiza kona-ba agrikultor sira iha Timor-Leste hori kedas 2013 bainhira ha'u halo servisu ba Kooperasaun Brazileira iha Edukasaun iha Timor-Leste. Tempu ne'e, ha'u partisipa konstrusaun currículo eskola Ekonomia Solidária iha Timor-Leste – Instituto Ekonomia Fulidaidai-Slulu (IEFS).

Nune'e, Teknolojia Sosiál ne'e presiza la'o hamutuk Ekonomia Solidária (Ekonomia Fulidaidai-Slulu) – estabesimentu solidáriu ho karaterístika kooperativa, jestaun rasik no laho kontrole patraun ida (Dagnino, 2010, pp. 11-12). Ne'e katak ema presiza iha oportunidade ba kriaun situasaun serbisu no renda rasik. Ba kriaun situasaun ne'e, presiza iha padraun hanoin oin-seluk, no edukasaun iha dalan.

### Edukasaun Populár Fulidaidai-Slulu

Ho objetivu atu dezenvolve solidariedade ne'e (ekonomia no teknolojia), Uniaun Agrikultór Ermera (UNAER) kria Institutu Ekonomia Fulidaidai-Slulu (IEFS) iha Gleno (Ermera) hamutuk ho Kdadalak Sulimituk Institutu (KSI), Institutu ba Estudu Dame no Konfliku Sosiál (IEDKS) no Kooperasaun brazileira iha Edukasaun iha Timor-Leste.

Idea kriaun eskola ne'e moris-mai ho agrikultór sira iha Primeiru Kongresu UNAER iha tinan 2010 ho objetivu atu ba dezenvolve jestaun kooperativa ida di'ak liu iha to'os (baze UNAER) hamutuk haburas ekonomia lokal (Fulidaidai no Slulu); alfabetizasaun; no organiza no dezenvolve luta ba rai (reforma agrária). Nune'e, projetu kriaun ne'e, hahu bainhira UNAER halo pedidu ba KSI no IEDKS hodi tulun prosesu konstrusaun ne'e<sup>5</sup>. Ho objetivu edukativu, Prof. Dr. Antero Benedito da Silva tanba ne'e Kooperasaun brazileira halo servisu hamutuk iha konstrusaun kurríkulu IEFS no formasaun profesór sira<sup>4</sup>. Ita bele haree prosesu ne'e iha eskema 1:



**Figura 1.** Estrutura formasaun.

Fonte: Kriaun própriu.

5. Ideia husi agrikultor sira, la`e husi rai-seluk ka estadu, maibé husi povu.

Entaun, primeiru iha prosesu formasaun profesór nian, no depois mak formasaun direta ba estudante sira (baze UNAER). Importante tebes ko'alia kona-ba IEFS nia objetivu aban-bainrua nian: Estudante sira hosi IEFS mak sei sai profesór ba baze UNAER nian hodi habootliután koñesimentu no Ekonomia Fulidaidai-Slulu nia prinsípiu sira baukun rasik-na nian.

Kona-ba kurríkulu eskola ami halo tiha ona mudansa barak. Nune'e, kurríku-luatuál iha matéria sanulu-resin-tolu iha semestre haat:

**Kuadru 1.** Matéria IEFS.

SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4
Diversifikasaun Agrikultura	Edukasaun Ambientál no florestál	Agrikultura Integradu	Pedagogia da terra e Maubere
Hakerek diáriu	Política RDTL	Pedagogia Ukun Rasik an	Adubu orgániku
Edukasaun Populár	Ekonomia Fulidaidai-Slulu	KulturaPopulár	Reforma Agrária

Fonte: Kriasaun Própriu.

Bainhira aula hahú (iha fevereiru 2015) iha problema ba iha profesór, entaun hahú ho matéria rua de'it. Kurríkulu Eskola Fulidaidai-Slulu iha konstrusaun nafatin, nune'e ba futuru atu hatama matéria iha kurríkulu.

Iha semestre ida, matéria “Diversifikasaun Agrikultura” halo diskusaun kona-ba importánsia halo produsaun kafé ba fa'an hamutuk ho produsaun modo – orgániku hotu; “Hakerek Diáriu” iha objetivu ba rejista istóriakona-barainoagrikultura ihaulukto'o momentu atuál. Matéria ne'e, mós tulun dezenvolve koñesimentu lokál, purezemplu ekonomia Slulu; matéria “Edukasaun Populár” halo diskusaun kona-ba teoria no edukasaun ne'e ho baze iha Paulo Freire no esperiénsia Pedagogia Maubere.

Iha semestre rua, iha matéria “Edukasaun Ambientál no Florestál” iha diskusaun kona-ba prezervasaun ambientál no impaktu ambientál iha comunidade ho relasaun klaran prezervasaun ambientál no dezenvolvimentu agrikultura; matéria “Política RDTL” iha objetivu hato'o funksionamentu sistema polítiku iha Timor-Leste no diskute kona-ba rai iha lei atu nune'e agrikultór sira hatene kontestu no atu halo luta ba rai (reforma agrária); matéria “Ekonomia Fulidaidai-Slulu” atu ba dezenvolve konseitu (hanoin no hanorin kona-ba konseitu) ligadu ho prátika kooperativa, purezemplu iha kuda to'os no fa'an kafé.

Iha semestre tolu, ho matéria “Agrikultura Integradu” iha objetivu dezenvolvimentu teknolojia agrikultura (Teknolojia Sosiál ka Teknolojia Fulidaidai-Slulu)

ho folin ki'ik, maibé ho rezultadu boot; “Pedagogia Ukun-rasik-an” iha influénsia Pedagogia Maubere iha tempu rezisténsia, uza esperiénsia uluk nian hodi dezentolve edukasaun populár atuál. Purezemplu, uza influénsia rai-seluk (Paulo Freire, Amílcar Cabral no Mao Tse-Tung) no influénsia ema Timór (Dr. Maubere, Dr. Lekdoe, Vicente Maria Reis, Borja da Costa e Abílio Araújo) ba hanoin kona-ba edukasaun populár iha Timor-Leste ohin-loron nian; “Kultura Populár” iha objetivu hatene kultura populár maubere no buibere, maibé hatene kultura nu’udar prosesu mudansa (la estátiku) – prosesu iha transformasaun. Purezemplu, diskusaun kona-ba jéneru.

Iha semestre haat, ho matéria “Pedagogia da Terra” iha objetivu hatene kontestu mundu no kontestu lokál kona-ba desenvolvimentu sustentável; matéria “Adubu orgániku” kontinuasaun matéria “Agrikultura Integradu” no iha objetivu ensinu kona-ba banati sira ba uzu adubu orgániku iha to’os. Purezemplu atu iha modo ho qualidade ba konsumu lokál; Iha matéria “Reforma Agrária” iha objetivu halo organizasaun luta ba rai (teoria no prátika), nu’udar kontinuasaun matéria “Política RDTL”. Matéria ne’e, uza mós esperiénsia reforma agrária nasaun seluk.

No iha matéria daikus ho naran “Edukasaun Populár”.<sup>6</sup> Matéria ne’e, iha objetivu halo diskusaun kona-ba konseitu Edukasaun Populár no influénsia Paulo Freire iha Edukasaun Populár iha Timór (uluk no agora). Mós, hanoin kona-ba teknolojia lokál no teknolojia kapitalista ba uza iha to’os, no esperiénsia Edukasaun populár iha Brazil ho Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Iha momentu atuál, IEFS iha estudante sira ativu na’in 32. Numeru ne’e parese ladún se hanoin iha eskala boot (iha kontestu Timor-leste nian), maibé número ne’e iha konkista boot ba hahú no kontinua desenvolvimentu alenativu ne’e: desenvolvimentu Fulidaidai-Slulu.

Institutu ne’e uza pedagogia ukun-rasik-an iha ensinu, ho orijen iha prátika sosiál (problematizasaun realidade) atu nune’e hatene kontradisaun sosiál sira ba halo transformasaun iha situasaun injustu. Se ensinu ne’e moris-mai ho prátika sosiál katak eskola ne’e uza konseitu “práxis”: asaun no refleksaun – prátika no hanoin presiza la’o hamutuk ba nafatin (Freire, 1987).

Purezemplu, konteúdu matéria “Adubu Orgániku” iha ligasaun boot ho prátika. Katak ensinu kona-ba adubu orgániku iha aula teóriku no uzu esperiénsia prátika. Loron-sábadu estudante sira aprende teoria (no hanoin/refleksaun) ligadu ho prátika, durante semana halo prátika iha agrikultura ligadu ho teoria, Katak prátika no hanoin la’o hamutuk, la’ós ketaketak.

---

6. Ha’u hanorin iha eskola nu’udar profesór kolaborador.

Matéria hotu-hotu iha IEFS mós uza koñesimentu lokál hamutuk ho koñesimentu sientífiku hodi harii koñesimentu foun, atu bele dezenvolve comunidade lokál ho objetivu ukun-rasik-an kompletu (emansipasaun).

Kona-ba metodolojia ensinu iha eskola ne'e, la iha ierárkia klaran koñesimentu estudante no koñesimentu profesór. Profesór no estudante aprende hamutuk no halo konstrusaun koñesimentu foun (Freire, 1997; Silva, 2004). Purezemplu, la bele haketak metodolojia klaran no konteúdu ba ensinu. Se profesór sori demokrasia, entaun prátika durante ensinu (aula) presiza iha demokrátiku mós tenke hanesan, la'o hamutuk (práxis).

## **Konklusaun ikus**

Ba futuru, iha projetu ba kriaun eskola hanesan iha Maubara-Liquiçá hamutuk movimentu sosiál luta ba rai iha Liquiçá. Iha momentu atuál, lubun sosiál ne'e organiza hodi halibur baze sira atu depois harii eskola populár.

Se hakarak halo desenvolvimentu, presiza edukasaun. Nune'e, ba halo desenvolvimentu solidáriu (Fulidaidai-Slulu), presiza iha edukasaun Fulidaidai-Slulu no la'ós edukasaun husi kontestu kapitalista, maibé edukasaun atu ba ukun-rasik-an povu buibere no maubere.

Atu ba konkista desenvolvimentu Fulidaidai-Slulu ho emansipasaun, presiza hanoin kona-ba produsaun no prátika teknolojika (práxis). Nune'e, IEFS dezenvolve no halo prátika koñesimentu hamutuk teknojia husi agrikultór sira. Purezemplu iha matéria "Edukasaun Populár" no "Adubu Orgániku". Primeiru halo diskusaun teknolójika direta, kona-ba konseitu iha teoria no prátika. Matéria "Adubu Orgániku", halo diskusaun teknolójika mós, maibé espesífika ho produsaun adubu orgániku.

Iha ne'e, iha ezemplu IEFS ho objetivu atu dezenvolve agrikultura iha Timór ho sistema kooperativa atu bele rezolve problema (kuran) lokál. Nune'e, IEFS uza prátika Edukasaun Populár<sup>7</sup> nu'udar rezultadu istóriu Pedagogia Maubere – klaran 1975 to'o 1999 (Silva, 2011) –, ho edukasaun husi povu atu ba rezolve problema lokál ho objetivu boot: "mundu seluk posível". (Forum Social Mundial apud Gadotti, 2009).

---

7. Edukasaun nu'udar arma polítika ba transformasaun (Cabral apud Villen, 2013).

## Referência bibliográfica

- DAGNINO, Renato (2008). *Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnologia*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- \_\_\_\_ (2010). *Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas: Komedí.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (2009). *Economia Solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Ed.L.
- SILVA, Antero Benedito da (2011). *FRETILIN Popular Education 1973-1978 and its relevanceto Timor-Leste today*. 327 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of New England.
- \_\_\_\_ (2008). “Fulidaidai: DalanKulturalbaDezenvolvementuKooperativu”, *Klaak-semanal*. Consultado a 10.11.2019, em <http://klaak-semanal.blogspot.com.br/2008/03/fulidaidai-dalan-kultural-ba.html>.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da (2004). *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- THOMAS, Hernán; SANTOS, Guillermo (2016). *Tecnologías para incluir: ocho análisis socio-técnicos orientados al diseño estratégico de artefactos y normativas*. Carapachay: Lenguaje Claro Editora.
- URBAN, Samuel Penteado (2016). *A formação da Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor-Leste: uma história de resistência*. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.
- VILLEN, Patrícia (2013). *Amílcar Cabral e a Crítica ao Colonialismo*. São Paulo: Expressão Popular.

## 2. Sentidos do novo currículo nacional de Timor-Leste: algumas contradições

Suzani Cassiani<sup>1</sup>

### **Sentidos do novo currículo nacional de Timor-Leste: algumas contradições**

Problematizando o fenômeno educacional da transnacionalização de currículo e os efeitos de colonialidade produzidos a partir da herança colonial, o objetivo desse trabalho é compreender alguns sentidos a partir do novo Currículo Nacional de Timor-Leste de 2014 especificamente na área de ensino de ciências. Apontamos dois fundamentos que são contraditórios: o primeiro é um espírito freiriano de educação não bancária e atrelada à realidade timorense, a valorização do patrimônio cultural, ênfase aos temas locais. O segundo, uma proposição desgastada e há muito tempo criticada pelos pesquisadores da área de educação em ciências, ou seja, a formação de cientistas.

Timor-Leste. Estudos decoloniais. Formação de professores. Análise de discurso.

### **Guidelines of the new national curriculum of East Timor: some contradictions**

Questioning the educational phenomenon of transnationalization of curriculum and the coloniality effects derived from colonial past, the aim of this paper is to understand some guidelines of the new National Curriculum of Timor-Leste, 2014, specifically in science teaching. We point out two contradictory fundamentals: the first is a Freirian spirit of non-banking education, concerned with Timorese reality, valorization of cultural heritage and emphasis on local topics; the second, the worn-out proposition of training of scientists, that has been long criticized by researchers on science education.

East Timor. Decolonial studies. Teacher education. Discourse analysis.

### **Buka haree-hetan sentidu hosi Timor-Leste nia kurríkulu nasional foun: hala'ok sorun balu**

Doko uitoan fenomenu edukasionál ba nia sorin sala, hosi kurríkulu nia transnasionaliza-saun no saida de'it maka buras hosi eransa koloniál, objetivu hosi knaar-lisuk ida-ne'e mak

---

1. Universidade Federal de Santa Catarina.

atu komprende sentidu balu hosi “Currículo Nacional de Timor-Leste de 2014m” liuliu kona-ba hanorin iha área siénsia nian. Ami hatudu fundamentu rua ne’ebé la kona malu ho di’ak: Ida dahuluk mak espíritu hanorin freirianu (*n.t.: Paulo Freire*) mak edukasaun la’ós bankáriu, no tuir realidade Timór nian, liuliu hafolin patrimóniu kulturál ho tema lokál. Ida seluk daruak, maka tada banati tuan ona no kle’ur ona maka simu krítika hosi peskizadór sira iha área edukasaun siénsia nian, ka hodi dehan oin-seluk, formasaun hodi sai sientista de’it (la’os profesór siénsias).

Timor-Leste. Estudu dekoloniál sira. Formasaun ba profesór sira. Análize ba diskursu.

## Introdução

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) coordenou o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), em Timor-Leste no período de 2009 a 2016. Essa cooperação educacional Sul-Sul entre Brasil e Timor-Leste, focou principalmente na formação de docentes e no ensino do português e, a partir daí, muitos conhecimentos foram desenvolvidos e aprofundados, tanto em relação ao que ocorreu em solo timorense, como os seus desdobramentos no Brasil. O fato de cerca de 50 professores (cooperantes) brasileiros vivenciarem esse processo educacional, durante 11 anos projetou um Brasil diferente, compreendendo melhor os problemas locais latinoamericanos. Nesse contexto, várias pesquisas sobre o PQLP e sobre a educação em ciências em Timor-Leste foram desenvolvidas pelo grupo de estudos e pesquisas “Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação” (DiCITE) da UFSC, Brasil. (Araújo, 2013; Pereira & Cassiani, 2011; Pereira, 2014; Pereira; Cassiani; Linsingen, 2015; Cassiani; Pereira; Linsingen, 2016; Xavier, 2016; Pereira; Soares Neto; Cassiani, 2013; Janning, 2016; Barbosa; Cassiani, 2015; Cassiani *et. al*, 2017).

Assim, novos esforços foram empreendidos para a compreensão desse contexto e de suas problemáticas. Vários novos conceitos foram aprofundados pelo grupo entre eles os Estudos Decoloniais e as Epistemologias do Sul. A possibilidade de produzir pesquisas sobre essas teorias para compreender o que se passava em Timor-Leste nos fez perceber que algo semelhante também acontecia em nossos países da América Latina (Cassiani, Pereira, Linsingen, 2016; Pereira & Cassiani, 2011).

Um dos resultados que evidenciamos foi a transnacionalização de currículo em diferentes graus de intensidade, decorrentes das atividades de cooperações internacionais, tanto as do Brasil, como as de outros países. A partir de 2005, os parceiros internacionais de Timor-Leste implementaram currículos, incluindo os manuais didáticos para as Ciências Naturais para todo o território. Essa impor-

tante implementação curricular, contudo, teve pouca participação de professores timorenses e os conteúdos acabaram sendo estruturados com base em contextos alheios aos de Timor-Leste e com pouca participação de professores timorenses. Ao silenciar aspectos importantes da cultura e dos conhecimentos históricos de Timor-Leste e a ausência de temas locais dificultava processos de ensino e a aprendizagem, promovendo pouca compreensão da realidade, junto à abordagem de temas científicos. Esse fenômeno de transnacionalização de currículo, promovido pela globalização, ou seja, essas tentativas de transferência de saberes de um país considerado “mais desenvolvido”, para um país considerado “em desenvolvimento”, vão além das dificuldades de compreensão dos fenômenos científicos, pois pode representar novas formas de colonialidade, que acabam por subalternizar os povos.

Essas tentativas de transferência de saberes de um país para o outro, sem levar em conta a realidade local, começou a ficar evidente, tanto em práticas de cooperantes brasileiros, quanto em práticas de outras cooperações, refletidas como um movimento interfronteiras dos currículos educacionais, dos países em cooperação técnica com o Timor-Leste (Pereira, 2014; Cassiani, Pereira & Linsingen, 2015). Assim, esses efeitos de colonialidade imprimiam modos subjetivos de sentir, de ser, de saber, de viver, o que acabava por ser interpretado, que esse padrão de conhecimento europeu era a única e a mais correta forma de conhecimento (Cassiani, 2018; Barbosa, 2019; Barbosa, Cassiani & Paulino, 2016).

Também consideramos que nas pesquisas do Grupo DiCiTE não era possível ficar somente na crítica, na denúncia, mas também a construção de alternativas educacionais em ciências e tecnologias, voltadas para inclusão social em países, como o Timor-Leste em situação de fragilidade social e econômica. Ao trazeremos outras formas de olhar para a educação científica, expondo o eurocentrismo, a colonização dos currículos, pudemos ver as possibilidades de sairmos de um estado contemplativo e propormos resistências na educação. Inspirados no conceito de Pedagogia Decolonial de Catherine Walsh (2007), pudemos repensar processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual.

Ao olharmos para o novo Currículo Nacional de Timor-Leste (CNTL), do primeiro e segundo ciclo, observamos que um dos seus princípios básicos é a “Ligação à cultura e aos modos de vida local”, refletindo “o patrimônio nacional da nação através do reconhecimento do contexto político, geográfico e histórico e como estes aspectos contribuem para a diversidade cultural e linguística de Timor” (p. 19). Mas como isso funciona no currículo das Ciências Naturais?

Certamente, é um avanço para o país que esse novo currículo em que possui entre seus princípios básicos, a “Ligação à cultura e aos modos de vida local”, venha enfatizar novos olhares sobre a educação. Mas quais os sentidos sobre vida

local para a área de ciências da natureza? Nesse trabalho, trazemos algumas reflexões sobre os sentidos na área da educação em ciências da natureza, dialogando com os estudos decoloniais.

## **Referenciais Teóricos e Metodológicos**

Para a compreensão do contexto timorense, buscamos aprofundamentos nas reflexões sobre os estudos de colonialidade do saber/poder/ser/viver e decolonialidade (Mignolo, 2003; Castro-Gomez, 2007; Quijano, 2010; Walsh, 2007), as epistemologias do sul (Santos; Meneses, 2010), os efeitos de transnacionalização de currículos (Dale, 2004; 2010), a noção de interculturalidade (Garcés, 2007; Silva, 2010).

Em relação à transnacionalização curricular, Roger Dale (2004) critica o pensamento comum de que a homogeneização curricular acontece, especialmente devido ao compartilhamento de valores de modernidade e progresso entre países porque essa visão se baseia na similaridade das estruturas curriculares e naturaliza o aspecto ocidental desta cultura. O autor coloca que essa similaridade curricular não é fruto de um compartilhamento neutro, mas das tentativas supranacionais de manutenção das estruturas capitalistas, onde os países recebem moldes e padrões de modernidade e progresso necessários para sua pertença na comunidade internacional. Assim, a globalização curricular ocorre, especialmente, junto às políticas educacionais, nas quais órgãos multilaterais desempenham papéis significativos. A Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, coloca metas e princípios que guiam políticas educacionais de todos os seus signatários. Já a Organização para Cooperação Econômica para o Desenvolvimento (OCDE) avalia a educação de diversos países através do PISA, do qual os resultados tentam homogeneizar a educação nos países, sem levar em conta as culturas locais.

Destacamos, que os países envolvidos, não são passivos nesses processos, já que a adoção dessas medidas depende de suas estruturas administrativas. Porém, Dale (2010) aponta para a existência de deslocamentos de sentidos de termos comuns, como o “currículo nacional”, visto que os currículos não são mais montados dentro dos países através de suas necessidades internas e de seus valores culturais e sim, como é o caso de Timor-Leste, por cooperações internacionais, que acabam por produzir materiais fora da realidade timorense, com propostas parecidas com a do país em cooperação (Cassiani, 2018).

Esses processos de transnacionalização produzem efeitos de colonialidade. Estes efeitos estão ainda presentes, pois expressam nas cicatrizes históricas deixadas pelo colonialismo. Efeitos como o racismo, o patriarcado, o capitalismo,

impostos por uma valorização epistemológica da racionalidade moderna europeia (pautada na universalidade e neutralidade), como se fosse a história única e verdadeira. Nesse sentido, a partir da invasão dos territórios no século XV foram promovidos genocídios, epistemicídios, glotocídios, violências de muitas formas e saberes dos povos que foram expropriados de suas riquezas materiais e imateriais. A legitimação destas estruturas historicamente eurocentradas de poder, de saber, de ser e de viver, criaram dependência e subalternização nos países que foram colonizados.

Dos tipos de colonialidade apontados, a colonialidade do saber, por exemplo, está presente nas escolas, na formação de professores, na produção da ciência, enfim dentro das instituições, nas universidades africanas, latinoamericanas e timorenses, e inclusive fomentadas pelas estruturas e funcionamento das mesmas. As epistemologias, estrutura rizomática do conhecimento, e os idiomas possíveis para a transmissão do conhecimento participam da estruturação das colonialidades (Castro-Goméz, 2007; Garcés, 2007).

**Quadro 1.** Tipos de Colonialidade.

<b>colonialidade do poder</b>	<b>colonialidade do saber</b>	<b>colonialidade do ser</b>	<b>colonialidade do viver</b>
Traz a ideia de uma hierarquia racializada imbricada na destruição dos valores das comunidades, não somente através do epistemicídio e do racismo epistêmico, mas também do glotocídio (assassinato de línguas), genocídio, nutricídio e pilhagem dos saberes, recursos humanos e materiais	Aponta a imposição de uma perspectiva hegemônica do conhecimento, ou seja, o conhecimento eurocêntrico reconhecido como o detentor do saber universal em detrimento de saberes outros – uma relação de poder encontrada, inclusive e, sobretudo, nas universidades.	Classifica e divide os humanos em categorias binárias, ou seja, primitivo versus civilizado, promovendo a inferiorização, a subalternização e a desumanização das pessoas por conta de sua cor e/ou raízes ancestrais, gênero e sexualidade.	Traduz no dualismo natureza sociedade em detrimento do mágico-espiritual-social. As relações milenares entre mundos biofísicos, humanos e espirituais (antepassados, espíritos, deuses e orixás) são negadas e destruídas, desumanizando o ser e a coletividade que as mantém.

Fonte: elaborado pela autora a partir de vários autores.

Assim sendo, é necessário criar formas de discutir o propósito da Ciência e de seu ensino, através da problematização da sua história, de sua construção e de seu papel colonizador e dominador, junto aos países do Sul-Global, incluindo obviamente o Timor-Leste.

Nas ênfases sobre as Epistemologias do Sul, por exemplo, Santos e Meneses (2010), afirmam que é preciso superar as linhas abissais, destacando o pensamento pós-abissal que pode ser sintetizado como um aprender com o Sul Global, envolvendo o diálogo de saberes. Eles confrontam a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna).

Nas análises e reflexões utilizo a referência teórico-metodológica da Análise de Discurso franco-brasileira, a qual enfatiza que o texto nunca está pronto. (Orlandi, 1996). Ou seja, os sentidos produzidos de um texto (seja ele escrito, falado, imagético, gestual) depende da interpretação de seus interlocutores, nesse caso por ser um texto escrito, a interlocução de escritores e leitores, presente nesse documento oficial. Depende também do contexto sócio histórico, da cultura em que ele está inscrito, do olhar do pesquisador.

### **Análises e Reflexões**

Pensando no conceito de Condições de Produção de sentidos, o novo currículo tem como um dos seus princípios básicos a “Ligação à cultura e aos modos de vida local”, e se liga à Constituição da República Democrática de Timor-Leste, expressando a importância do patrimônio cultural: “Todos têm direito à fruição e à criação culturais, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o patrimônio cultural.” (artigo 59.5).

Procurando compreender os sentidos que o novo Currículo Nacional de Timor-Leste (CNTL, 2014), do primeiro e segundo ciclo pode produzir, apontamos dois fundamentos que são contraditórios e talvez incomensuráveis: o primeiro é um espírito freiriano de educação não bancária e atrelada à realidade timorense, a valorização do patrimônio cultural, ênfase aos temas locais. O segundo, uma proposição desgastada e há muito tempo criticada pelos pesquisadores da área de educação em ciências, ou seja, a formação de cientistas.

### **Educação atrelada à realidade timorense**

Logo no início do documento CNTL é possível observar uma foto de uma criança timorense, trazendo a seguinte citação do educador brasileiro Paulo Freire:

Ser literado significa saber algo mais do que apenas dominar psicologicamente e mecanicamente as técnicas de leitura e escrita. A literacia é o domínio das pessoas dessas técnicas com consciência, para compreender o que lê e escrever o que compreende, isto é: comunica graficamente. Ser literato não envolve o memorizar frases, palavras ou sílabas – objetos inanimados que não estão ligados ao universo existencial – mas a atitudes de criação e recriação, é uma intervenção que causa a transformação de si próprio no seu próprio contexto (Paulo Freire, *Educação para a Consciência Crítica*) 2014, p. 14.

A citação de Paulo Freire vai ao encontro de um imaginário construído a partir dos anos 1970, quando a Fretilin passou a alfabetizar parte da população como forma de resistência à colonização portuguesa, usando ideias de Paulo Freire e fugindo do obscurantismo em que vivia o país, no qual 85% era analfabeta. Segundo Silva (2011) o obscurantismo foi uma política colonial para continuar o domínio sobre o povo timorense, pois até 1974, apenas 20% da população era alfabetizada. O autor também aponta que a pedagogia seja talvez o espírito da educação em que a experiência acumulada do passado, desse período de resistência pode contribuir para o livre pensar dos estudantes. Assim, o ensino bancário deve ser superado (Freire, 2005).

Nesse sentido, o documento produz um sentido de proximidade a esse espírito freiriano de abordagem ao conhecimento sobre a realidade timorense em diversos contextos: “o patrimônio nacional da nação através do reconhecimento do contexto político, geográfico e histórico e como estes aspetos contribuem para a diversidade cultural e linguística de Timor” (p. 19).

## **A proposição da formação de cientistas**

A educação em ciências teve seu auge de objetivos de formação de cientistas nos anos 1960, durante a Guerra Fria entre os Estados Unidos (EUA) e a União Soviética (URSS). Ao colocar a nave Sputnik em órbita pela primeira vez com um humano, o astronauta Iuri Gagarin, a URSS ganha essa batalha pela corrida espacial. Os EUA começaram a compreender que era necessário ampliar esforços para a melhoria da Ciência e Tecnologia e o Ensino de Ciências. Assim, várias ações corroboraram para essa prerrogativa de formação de cientistas: mudança de materiais didáticos, currículo envolvendo a redescoberta no ensino de ciências, construção de laboratórios, aulas práticas, vivência do método científico, para citar alguns. Mas no caso de Timor-Leste, quais sentidos podem ser produzidos quando se defende a formação de cientista? A impressão que temos é que novamente acon-

tecem efeitos de colonialidade, nos quais se copiam modelos exteriores ao Timor e até mesmo superados.

Observando o Programa das Ciências Naturais há uma divisão em quatro áreas, conforme se segue, destacando o Conteúdo 1) Ciência Física, 2) A Terra E O Sistema Solar, 3) Ciência Da Biologia E 4) Uma Abordagem Geral Do Processo De Trabalhar Como Cientista:

A área Trabalhar como cientista em, ou investigação em Ciência, é um processo sobre como se podem desenvolver, testar, aceitar e trocar os conceitos em ciência. Os alunos desenvolvem a sua compreensão sobre os conceitos, nas áreas da Ciência Física, da Terra e do Sistema Solar e, também, na área da Ciência da Biologia, quando participarem ativamente no processo de investigação. Quando atuam dessa maneira, desenvolvem a compreensão sobre como um cientista a desenvolve e sobre como experimenta as suas ideias (Timor-Leste, 2014, p. 125).

No documento há uma outra divisão em cinco subáreas que são basicamente uma forma de abordagem metodológica proveniente do método científico:

1. Questionar – Identificar e fazer questões que se possam investigar.
2. Investigar – praticar e testar as previsões, através do planeamento e da realização de testes científicos, observações e registro das observações.
3. Organizar e Analisar – Organizar e analisar os dados e as informações.
4. Avaliar a quantidade dos dados e das evidências.
5. Comunicar os dados da investigação (Timor-Leste, p. 125).

Assim, a proposta do ensino de ciências do novo currículo está muito próxima ao que se defendeu nos anos de 1960, no contexto estadunidense. Porém, a área da pesquisa e ensino de Ciências há muito tem repensado em seus objetivos, ainda mais se levarmos em conta países do Sul-Global como o Timor-Leste ou o Brasil, onde a maioria dos problemas passa longe da construção do desenvolvimento de ciência local. Problemas como a fome, doenças, problemas ambientais como falta de esgoto, falta de água encanada, entre outros. Como podemos encaminhar um ensino de ciências que envolva problemas e temáticas locais, sem importarmos problemas eurocentrados?

Apontamos que o positivismo científico encontrado na produção da ciência, muitas vezes é herdado na educação em ciências (Vilela & Selles, 2020) e com isso pode contribuir para um aprofundamento das desigualdades sociais, promovendo a falta de um repensar de uma educação para a liberdade, para a cidadania.

Não uma cidadania eurocentrada, mas sim uma cidadania que supere os efeitos de colonialidade (Bianchetti, Linsingen & Cassiani, 2019; Cassiani & Linsingen, 2019).

A proposição em focar os conhecimentos, aliando-os aos problemas locais contribuem para pensar os países do Sul-Global, no sentido de que possam refletir e resolver os próprios problemas científicos e tecnológicos e não problemas importados de sociedades ocidentalizadas, conforme aponte anteriormente. Assim, na área da Educação em Ciências é preciso considerar os aspectos históricos e sociais do processo de produção de conhecimentos, com o objetivo de desnaturalizá-los, problematizá-los, deslocando seu caráter de neutralidade. Se continuarmos a copiar modelos internacionais já superados como “aprender pelo método científico”, é provável que não atinjamos os objetivos gerais como estão propostos no documento, ou seja, uma educação para a cidadania que promova um senso crítico nos estudantes e professores que necessitam desses parâmetros para pensar a educação timoriana.

### **Em Prol de uma Educação em Ciências Contra-Hegemônica Crítica e Decolonial**

Para resistir contra a hegemonia dos países dominantes, é necessário criar possibilidades pedagógicas decoloniais na educação em ciências, pensadas desde os distintos territórios e a partir dos sujeitos subalternizados, fazendo um contraponto às lógicas educativas hegemônicas. Há que se fazer um questionamento que me parece pertinente na área de pesquisa em educação em ciências: por que e para que ensinar ciências? O que queremos com essa disciplina tão importante na escola, ainda mais nesses tempos de negacionismo? Pensando em anúncios que possam contribuir para uma educação que envolva aspectos políticos, culturais, científicos, que os estudantes consigam compreender o mundo que os rodeia, destacamos alguns elementos importantes para a educação em ciências decolonial:

- Construção do conceito de cidadania pelo Sul-Global: esse conceito não pode ser entendido como algo eurocentrado, forjado pelas políticas neoliberais. Cidadania é luta e disputa de sentidos;
- Resistência e práxis: atuações na escola relacionadas aos diversos preconceitos como o racismo estrutural, o preconceito de gênero e sexualidade, a pobreza e as diferenças sociais, entre tantas outras formas de afronta aos direitos humanos e da Terra.

- Compreensão sobre o movimento de transnacionalização do currículo: olhar com o devido cuidado para os conhecimentos produzidos em outro lugar, num dado contexto sociocultural, que pode promover os conhecimentos universais, neutros, a-históricos, higienizados e sem diálogo de saberes.
- Pesquisa da realidade ou abordagem temática: a pesquisa na escola não deve ser somente atrelada aos fenômenos da natureza, como algo isolado dos problemas locais e sociais. A educação em ciências precisa ser engajada para fazer os estudantes e professores perceberem como podem contribuir e construir outros mundos possíveis.

Defendemos uma educação em ciências mais engajada, na qual os conteúdos sejam meios de contribuir para mudanças sociais necessárias e não apenas um fim em si mesmo (Resende & Ostermann, 2019). As várias formas de injustiças sociais presentes nas sociedades colonizadas, nos últimos anos têm nos exigido um olhar cuidadoso sobre questões que promovem opressão como a fome, a pobreza, o uso exagerado de agroquímicos, racismo, sexismo, o extermínio de nativos dos territórios (Orozco, Nunes & Cassiani, 2020, Ribeiro, Giraldi & Cassiani, 2020).

Explicitar ou desnaturalizar compreensões instauradas sem muita reflexão, mas que sejam percebidas criticamente, podem contribuir significativamente para a construção de processos educacionais emancipatórios, favorecendo um olhar mais crítico sobre os materiais didáticos, por exemplo.

Ao incorporar discussões dessas dimensões, muitas vezes silenciadas em debates da área da Educação em Ciências e associadas à compreensão dos processos que passou o Timor-Leste, permite-nos perceber a importância de uma educação mais crítica que possa contribuir para a promoção da paz, segurança e estabilidade no Timor-Leste (Silva, 2010), além do pensamento crítico.

Enfim, decolonizar a educação em ciências exige que evidenciemos as opressões impostas aos povos do Sul-Global. E é preciso reconhecer, valorizar e legitimar nossas formas de ser, pensar, resistir e viver, promovendo transformações do sul e para o sul.

## Referências

- ARAÚJO, I. S. B. (2013). *O sagrado na cultura das parteiras do Timor-Leste*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil.
- BARBOSA, A.; CASSIANI, S.; PAULINO, V. (2019). A implementação do Currículo do Ensino Secundário geral em Timor-Leste: desafios e possibilidades. *Perspectivas Educativas*, v. 8, p. 304-324.
- BARBOSA, A. & CASSIANI, S. (2015). Efeitos De Colonialidade No Currículo De Ciências Do Ensino Secundário Em Timor-Leste. *Dynamis (FURB. Online)*, v. 21, pp. 3-14.

- BARBOSA, A. (2015). *Efeitos de colonialidade no Ensino Secundário de Timor-Leste*. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- CASSIANI, S. E., LINSINGEN, I. (Orgs.) (2019). *Resistir, (Re)Existir E (Re)Inventar A Educação Científica E Tecnológica*. Florianópolis, NUP/UFSC, In <https://dicite.paginas.ufsc.br/files/2019/08/PDFinterativo-eBook.DiCITE.pdf>
- CASSIANI, S. (2018). Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. *Revista Ciência e Educação*, 24(1), 225-244. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180010015>
- CASSIANI, S., PEREIRA, P. B., JANNING, D. P., BARBOSA, A. T., NETO SOARES, F. F., CUNHA, F. S. R. LINSINGEN, I. V. (2017). Alguns Estudos Sobre A Cooperação Educacional Em Timor Leste: Foco Na Educação Em Ciências E Tecnologias. *Revista da SBenBIO*, v. 9, pp. 6385-6396.
- CASSIANI, S.; PEREIRA, P. B.; LINSINGEN, I. (2016). (Pre)textos para pensar a cooperação educacional em Timor-Leste: algumas referências para o internacionalismo solidário. *Revista Perspectiva*. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p390>
- CASTRO-GOMEZ, S. (2007). Decolonizar La Universidad. La Hybris Del Punto Cero Y El Diálogo De Saberes. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Orgs.) *El giro decolonial: reflexiones para um diversidad epistémica más allá Del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores.
- DALE, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, pp. 423-460, maio/ago.
- \_\_\_\_\_. (2010). R. A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n.º 113, p. 1099-1120, out./dez..
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARCÉS, F. (2007). Las Políticas Del Conocimiento Y La Colonialidad Lingüística Y Epistémica. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Orgs.) *El giro decolonial: reflexiones para um diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores.
- JANNING, D. (2016). A Codocência Em Ciências Da Natureza Na Universidade Nacional Timor Loro-sa'e: Reflexões Sobre Colonialidades Na Formação De Professores. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- MIGNOLO, W. D. (2003). *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- ORLANDI, E. P. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- OROZCO, Y.; NUNES, P.; CASSIANI, S. (2020). Branquitude e a Cisgeneridade problematizadas na formação de professoras(es) de Ciências e Biologia: Uma proposta decolonial no estágio supervisionado. *Revista eletrônica ensino, saúde e ambiente*, v. Especial, pp. 224-237. <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a43025>.
- PEREIRA, P. B., CASSIANI, S. C.; LINSINGEN, I. v. (2015). International educational cooperation, coloniality and emancipation: Teacher Qualification and Portuguese Language Teaching Program in East Timor, and the teacher education. *RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 12, pp. 1-21. <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/499>.
- PEREIRA, P. B. (2014). *O Programa Qualificação Docente e ensino Língua Portuguesa no Timor Leste: (PQLP): um olhar para o Ensino de Ciências Naturais*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- PEREIRA, P. B.; CASSIANI, S. *Ser X Saber – Efeitos Simbólicos Da colonialidade nas relações entre os sujeitos e o conhecimento científico*. In: Atas eletrônicas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, Campinas, SP, dez. 2011.
- QUILJANO, A. (2010). Colonialidade Do Poder E Classificação Social. In: Santos, B. S.; Meneses, M. P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 637p.
- RESENDE, F. & OSTEMANN, F. (2019). Hegemonic and counter-hegemonic discourses in science education from the perspective of a post-critical curriculum theory. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09945-8>.
- RIBEIRO, S. S.; GIRALDI, P. M.; CASSIANI, S. (2019). As Não Ausentes?: Olhar Interseccional Para A Ecologia De Saberes. *Revista Fórum Identidades*, V. 30, pp. 131-150.
- RODRIGUES, V. A. B.; VON LINSINGEN, I.; CASSIANI, S. (2020). Formação cidadã na educação cien-

- tífica e tecnológica: olhares críticos e decoloniais para as abordagens CTS. *Revista Educação E Fronteiras On-Line*, v. 9, pp. 71-91, <https://doi.org/10.30612/eduf.v9i25.11012>
- SANTOS, B.; MENESES, M. P. (2010). *Epistemologias Do Sul*. São Paulo: Cortez.
- SILVA, A. (2010). *Modelo de Letramento da Pedagogia Maubere*. Instituto de Estudos de Paz e Conflito. Tese de Doutorado, Universidade Nacional de Timor Leste.
- Timor-Leste. Currículo Nacional Do Primeiro E Segundo Ciclos Do Ensino Básico*, 2014.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional “*Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.
- XAVIER, A. (2016). *Problemas e possibilidades em escolas de comunidades agrícolas de Timor-Leste: o que dizem os professores de Biologia?* Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – UFSC, Florianópolis.
- VILELA & SELLES (2020). É possível uma Educação em Ciências crítica em tempos de negacionismo científico? *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 37, n.º 3, pp. 1722-1747.

# 3. Languages of research in Timor-Leste: a first look, 1999-2019

Marie Quinn<sup>1</sup>

## **Languages of research in Timor-Leste: a first look, 1999-2019**

This paper explores languages of scholarship and the risk to knowledge-building involved in self-citation. It investigates how languages are used to both undertake and report research through a citation analysis of scholarly publications – journal articles, conference papers and higher education degree theses – from language and education research in Timor-Leste between 1999 and 2020, to identify how local and international scholars worked within or between languages. Implications emerge for researching in multilingual settings including the use of translation, the importance of multilingual journals and conferences, in local and international languages.

Research languages. Citations. Scholarship. Timor-Leste. Language and education.

## **Línguas de investigação em Timor-Leste: um primeiro olhar, 1999-2019**

Este artigo explora as línguas utilizadas na investigação académica e o risco da auto-citação para a construção de conhecimento. Através da análise de citações de publicações académicas – artigos de revistas, artigos de conferências e dissertações do ensino superior – sobre línguas e educação em Timor-Leste, realizadas entre 1999 e 2020, identifica-se a forma as línguas são utilizadas na realização e relato da investigação, e como os académicos locais e internacionais trabalham com as línguas ou entre elas. Levantam-se questões sobre as implicações da investigação em contextos multilingues, incluindo o recurso à tradução, e aborda-se a importância de conferências e revistas multilingues que integrem as línguas locais e internacionais.

Línguas de investigação. Citações. Investigação. Timor-Leste. Língua e educação.

---

1. University of Technology Sydney. [marie.quinn@uts.edu.au].

## **Língua hodi hala’o investigasaun iha Timor-Leste: haree ba dala uluk, 1999-2019**

Artigu ida-ne’e buka haree-hetan língua hirak peskiza nian no problema ne’ebé hale’u harii matenek ho liuhosi nia sitasaun rasik. Nomós investiga oinsá mak uza língua hirak hotu hodi hala’o no fó-sai rezultadu investigasaun nian liuhosi lehat sitasaun iha publika-saun akadémika – artigu hosi revista, artigu hosi konferénsia no disertasaun hosi “ensinu superior” – tatuir investigasaun kona-ba língua no edukasaun iha Timor-Leste entre 1999 no 2020, atubele identifika oinsá mak akadémiku sira, lokál no internasionál, hala’o knaar ho língua ida mesak ka iha língua hirak nia leet. Tanba hamosu implikasaun hodi bele hala’o investigasaun ho língua barabarak, ka hetan informasaun liuhosi tradusaun fali, hafolin revista ka konferénsia *multilingue*, ho língua lokál ka internasionál.

Língua investigasaun sira. Sitasaun sira. Investigasaun. Timor-Leste. Língua no edukasaun.

### **Introduction: studying the languages of research**

Citation studies as a way of understanding patterns of scholarship have been used in various disciplines for some time, often finding a high level of self-citation, namely drawing on sources from the same country or same language (e.g. Bookstein & Yitzhaki, 1999; Diekhoff, Schlattmann & Dewey, 2013; Van Leeuwen et al, 2001; Yitzhaki, 1998). Garfield & Welljams-Dorof (1990), for example, in investigating Science articles between 1984 and 1988 found that most articles by native and non-native speakers appear in, and draw on other articles in, English and that scholars from most countries tend to self-cite from their own country. Li, Qiao, Li & Jin (2014) and Shu & Larivière (2015) debated the use of Chinese<sup>2</sup> and English in China-based articles, finding self-citation of language and location to varying degrees. In investigating studies of those who wrote about multilingualism, Liddicoat (2016) pointed out the irony that most writers, in fact, were writing and reading monolingually, not “discursively consistent” (p. 10) with their subject matter.

The rise of English is particularly prevalent in academia, across science and humanities (Ammon & McConnell, 2002; Curry & Lillis, 2004; Ferguson, 2007; Sheldon, 2020). The prestige and rankings that English-language publications attract globally creates tensions for researchers, directing valuable resources of time and money to learn English to a level suitable for academic discourse. Yet, many researchers who want their findings to be available to a local audience use

---

2. None of the authors identified whether they meant Mandarin or Cantonese, only “Chinese-language”.

further time and opportunity to work back into an accessible language, with “opportunity” perhaps being the greatest hurdle when journals are single-language. In looking at a North-South divide, the Portuguese thinker, Boaventura de Souza Santos and colleagues warn that privileging particular ways of seeing the world is “obliterando outras formas de conhecimento [obliterating other forms of knowledge]” (Santos, Menses & Nunes, 2006, p. 20). In the case of language, self-citing may “obliterate” other knowledge from the research context.

### **Impetus for this study**

The obliteration – or the substitution – of facts is the impetus for undertaking this study, exploratory at this stage and confined to a small section of research endeavour. In 2019, a Portuguese friend gave me a link to an item recently digitised by the Museu da Resistencia (Resistance Museum) in Dili, the 1975 report of the activities of the Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor [GCRET, Coordinating Group for the Reformation of Education in Timor], a group tasked with reforming/decolonising the Timorese school curriculum. Data in this Portuguese-language document included figures for school provision that differed vastly from those found in the English-medium 2000 United Nations [UN] document, *Building blocks for a nation*, “accepted” by most researchers in Timor-Leste and promulgated in papers and conferences. The UN figures for 1975 note that only 10,500 children attended 47 primary schools, suggesting that the Portuguese system was derelict in its duty to the education of the local population. However, the 1975 document notes that 94689 children – about 77% of the school age population – were enrolled in 626 primary schools, a substantially different number and a substantially different view of education of the time. Contemporaneous figures appear Thomaz (1975/2002) in Portuguese – a source used by many Portuguese-language scholars – supporting the GRET figures (p. 139). Closer analysis of the footnotes to the UN data shows the source as the Indonesian *Timor Timur Dalam Angka 1993* [*East Timor in numbers 1993*] for 1976/77, a period of heavy social dislocation and violence in the wake of armed occupation, the period Justino, Leone and Salardi (2014) note was “the most intense in terms of killings and destruction” (p. 323). Indeed, it is perhaps surprising that 10,500 students even attended school at this time. It was also certainly not part of the Portuguese colonial period. Thus, the perpetration of the UN figures by writers about education has repeatedly characterised Portuguese education in Timor-Leste as a site of neglect.

In considering the shock of having used this incorrect information in my own writing – due to my own isolation within English-medium writing – I sought to look

at how confined scholars also might be to a language of research. My questions, then, were: *What are the patterns of language use in scholarship within my own areas of interest, namely, language and education?* and, *What are the risks in not reading across languages?*

## Language in multilingual Timor

It is first worth looking at how language is seen in the Timorese context by researchers and commentators. The small half-island nation is home to over 25 languages (Simons & Fennig, 2018) with the local, widely-spoken language, Tetum, being official along with Portuguese, the European language with 500 years of history in the country. The constitution (RDTL, 2002) identifies Portuguese and Tetum as official languages, with English and Indonesian as “working languages”. However, the characterisation of languages and language policy has been – and continue to be – lively and pointed. The decision to adopt Portuguese was seen by English-language writers as “turning back the clock” (Brummitt, May 12-18, 2002) and its use in school, a “tragicomedy” (*The Jakarta Post*, May 29, 2002). However, Portuguese-language writers have maintained the place of Portuguese in the ex-colony, even suggesting the harmful effects of English:

O inglês é uma poderosa língua que não se preocupa com a sobrevivência de outras línguas no mundo; ao passo que o português é uma língua que sustenta a preservação e manutenção das línguas de outros povos [*English is a powerful language that does not care about the survival of other languages in the world; whereas Portuguese is a language that sustains the preservation and maintenance of the languages of other people*] (Paulino, 2011, p. 86)

Moreover, Tetum, however, has been often characterised as “not ready” for use as an academic language, as exemplified by the following comment by de Jesus *et al.* (2018, p. 38).

o tetum ser ainda uma língua incipiente que não dispõe de léxico especializado em determinadas áreas de conhecimento [*Tetum is still a fledgling language that does not have lexicon specialized in certain areas of knowledge*]

Such views exist despite Tetum being used increasingly for formal and academic writing. The primary school National Curriculum, for example, is written almost completely in Tetum (MoE, 2014) and the national university’s academic

journal *Dialogos* contains articles on theoretical content such as “Michel Foucault nia hanoin: Podér, seksualidade, normal no jenealojia sabér nian [Michel Foucault’s thinking: power, sexuality, anormal and genealogy of knowledge]” (Boarccaech, 2018).

Despite some language-related animosity, local academic research and writing has had a number of multilingual opportunities. Since its inception in 2005, the Timor-Leste Studies Association (TLSA) has held multilingual strands within its conferences with the opportunity to publish in the proceedings in any of the four languages of the constitution. Local conferences at universities in-country, such as Universidade Nacional Timor Lorosa’e [UNTL: National University of East Timor] have had papers in various languages. The two conferences “A Produção do conhecimento Científico em Timor-Leste [The production of scientific knowledge in Timor-Leste]” in 2015 and 2017 contained a range of papers in either Portuguese or English and UNTL’s academic journal, *Diálogos*, edited by Alessandro Boarccaech, maintains a mix of both of these languages as well as Tetum-medium articles. However, while these academic avenues make multiple language visible for research, few articles have appeared in more than one language, meaning that despite social multilingualism, the academic field could be said to be “multi – monolingual” – many languages, but one at a time – and scholars need make the effort to be personally multilingual to access a range of knowledge.

## Methodology

### – Corpus choices

Exploring how language and education are researched in relation to Timor-Leste, a quantitative methodology was used to collect and count instances of language use across citations, comparing variables such as the language-medium of the academic writing, the country of origin of the writer and the type of academic writing. In this case, “academic writing” was understood as peer-reviewed – as far as could be ascertained – and using citations. The sample items consisted of journal articles, conference papers and post-graduate theses, at Masters or Doctorate level, published within the first 20 years of independence, 1999 – 2019, excluding reference texts, opinion pieces, magazine articles or media interviews. Books and book chapters were not included as these are not widely available to all scholars, particularly in Timor-Leste itself. In looking at what scholars *used* in their research, it was important to look at what was *available* to most scholars. Thus, most sources of academic writing were accessed using a publicly-available web-based search engine, using “Timor” in combination with terms in English,

Portuguese and Tetum, e. g. “education/ educação/ edukasaun”; “language/ lingua/ lian”; “school/ escola/ eskola”; linguistics/ linguística/ linguistika” as well as other languages that might have yielded articles, such as Indonesian, German, French. Non-Roman script was not used in this instance, admittedly leaving a gap in the research.

The corpus parameters were defined in the following way:

- Education: Timorese formal schooling (Years 1 – 12); teacher training for the sector (excluding pre-school, vocational, university lecturer preparation)
- Language: sociolinguistic uses of language in Timor-Leste, including language policy
- Linguistics: description and comparison of languages of Timor-Leste

In the process of analysing citation lists, it was possible then to identify further articles, a form of sample “snowballing” (e.g. Streeton, Cooke and Campbell, 2004). In this way, 301 items were located on-line.

#### – Citation coding

Citations were categorised by language, to understand what language the scholar used to access knowledge. Many sources appear in translation, such as, Freire’s book *Pedagogy of the oppressed* (1970): coding was based according to the language the scholar used in the citation. Similarly, documents such as the constitution is available in Portuguese and English, but coding indicated the scholar’s choice.

Further categorisation noted how scholars were drawing on knowledge about Timor-Leste, using TL to indicate a Timorese-related sources (for example, the constitution, or research on Timorese issues) or general texts for reference, comparison or theoretical bases. To illustrate the analytic approach, the article “Talking to learn in Timorese classrooms” (Quinn, 2013) has 70 citations, with 65 in English (E), 2 in Portuguese (P) and 3 in Tetum (T). Of these, 32 of the English-language citations are general (Gen/E), while all the rest are about Timor-Leste: 33 x TL/E, 2 x TL/P, 3 x TL/T. This shows that overwhelmingly, this research draws on English sources, including the background theory to understand the issue of language and learning in classrooms.

As an exploratory study of the area, this first collection and analysis within sampled disciplines provided the chance to discover “something new and interesting” (Swenberg, 2017, p. 17) in regard to scholarship in Timor-Leste. To that end, the analysis did not use the statistically rigorous calculations seen in studies such as Bookstein & Yitzhaki (1999) or Li, Qiao, Li & Jin (2014), but used the categories to generate percentages provides an overview of what is occurring across the area.

## Findings

The findings consist largely of tables generated through a spreadsheet function. This first table provides a profile of the sample of the 301 sources.

**Table 1.** Sample characteristics.

<b>Constitutional languages Item types</b>	<b>English</b>	<b>Portuguese</b>	<b>Tetum</b>	<b>Indonesian</b>	<b>TOTAL</b>
Articles	59	64	5	-	127
Conference papers	16	80	-	-	96
Theses	13	63	-	1	77
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>207</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>301</b>
Citations per item (Average)	57	35.5	7	28	43/item

Table 2 presents how languages appeared across the citations within the sample, including those that were specifically concerned with Timorese content.

**Table 2.** Citation language and topic, whole sample.

<b>Constitutional languages</b>	<b>English</b>	<b>Portuguese</b>	<b>Tetum</b>	<b>Indonesian</b>	<b>Others</b>	<b>TOTAL</b>
All citations	5928	5901	62	109	397	12397
	47.8%	47.6%	0.5%	0.9%	3.2%	
Citations about T-L	40.5%	55.8%	1.3%	0.8%	1.9%	

Other languages that were the mostly commonly used were French (184 citations; 1.5%), Spanish (128; 1%) and Dutch (37; 0.3%).

To understand how scholars use sources, the following data shows the pattern of citations for scholars (first named author) from particular countries, organised around language. Thus, scholars from Anglophone countries where English is the official language (Australia-Britain-New Zealand-USA) are compared with those from Lusophone countries where Portuguese is the official language (Brazil-Portugal, excluding Timor-Leste) and finally, Timorese scholars. This comparison is shown in Table 3. Note that there were 12 papers from writers who were from countries not Anglophone, Lusophone or Timor-Leste (The Netherlands, Germany, Senegal and Korea), not shown here.

**Table 3.** Comparison of scholars use of citations, by country of origin.

<b>Anglophone country of origin</b>						
	<b>English</b>	<b>Portu- guese</b>	<b>Te- tum</b>	<b>Indone- sian</b>	<b>Other</b>	<b>TOTALS</b>
Articles	39	3	0	-	-	
Conference papers	9	1	3	-	-	
Theses	5	0	0	-	-	
TOTAL items (% of sample)	53 (88%)	4 (7%)	3 (5%)			60
Citations, all (% of sample)	3096 (90.5%)	165 (5%)	31 (1%)	32 (1%)	16 (2.5%)	3380
Citations, TL (% of TL)	1035 (80%)	151 (12%)	28 (2%)	12 (1%)	63 (5%)	1260 (38% of sample)
<b>Lusophone country of origin</b>						
	<b>English</b>	<b>Portu- guese</b>	<b>Te- tum</b>	<b>Indone- sian</b>	<b>Other</b>	<b>TOTALS</b>
Articles	8	49	1	-	-	
Conference papers	1	43	0	-	-	
Theses	0	25	0	-	-	
TOTAL items (% of sample)	9 (7%)	117 (93%)	1 (-)			127
Citations, all (% of sample)	1107 (24.5%)	3254 (71%)	9 (0.2%)	8 (0.2%)	190 (4%)	4568
Citations, TL (% of TL)	354 (18%)	1563 (80.5%)	11 (0.6%)	4 (0.2%)	7 (0.7%)	1945 (42.5% of sample)
<b>Timorese sample</b>						
	<b>English</b>	<b>Portu- guese</b>	<b>Te- tum</b>	<b>Indone- sian</b>	<b>Other</b>	<b>TOTALS</b>
Articles	5	11	0	0	-	
Conference papers	5	35	1	0	-	
Theses	8	37	0	1	-	
TOTAL items (% of sample)	18 (17%)	83 (81%)	1 (1%)	1 (1%)		102
Citations, all (% of sample)	1575 (38%)	2408 (58%)	21 (0.5%)	60 (1.5%)	77 (2%)	4141
Citations, TL (% of TL)	374 (31.5%)	784 (66%)	21 (1.8%)	16 (1.4%)	2 (-)	1189 (29% of sample)

## Discussion

Before discussing the findings shown in these tables, two issues in particular are acknowledged: one is that using a country of origin is an imprecise measure of language use, particularly in considering the multilingual nature of a countries such as Brazil, Australia and most other countries in the sample, and two, that numbers can provide a blunt instrument with which to look at behaviour. Indeed, in the analysis, a number of more qualitative observations were made about the habits of particular writers and groups of writers, but in space available, some comments can be made and avenues for further research – already being undertaken – will be outlined.

Firstly, much of the scholarship on education and language in Timor-Leste – besides books – in the last 20 years has been made in Portuguese, constituting a substantial body of work, particularly in the case of Timorese scholars and higher degree study in Brazil and Portugal. Moreover, an emerging language for academic writing is Tetum, with scholars from Australia (Catharina Williams-van Klinken) and Brazil (Alessandro Boarccaech) modelling academic discourse. It is noted that Tetum-language papers are appearing in other disciplines in conferences and local journals.

In terms of language self-citing, English-medium items have a higher rate in this sample than Portuguese-medium items. In using other languages for general reading, Portuguese researchers draw on French and Spanish sources and Brazilians draw on Spanish of the greater South American context. Timorese scholars are apprenticed into similar research patterns when they are located in a Portuguese or Brazilian university. What English-speaker scholars draw on, even more than even Timorese scholars, are Tetum sources: Timorese scholars use very little local material, many with no reference to Timor-based research or documents.

Since Timorese scholars are largely writing in Portuguese, the counts for Portuguese sources would be expected to be higher, and despite the gaps in Tetum sources, Timorese scholars in this sample have the most diverse language use. They are able to draw on Indonesian as well as the languages of their study setting and the beyond. It appears that their multilingual resources provide an advantage in accessing sources.

Lusophone and Timorese writers working in Portuguese draw readily on Timorese sources, with a number of “core texts” – e.g. Hull, 2001; Thomaz, 1975/2002 – used by many of these scholars. However, it appears that neither English-medium nor Portuguese-medium scholars are drawing heavily on each other’s language to build the basis for further research.

A case in point was finding the thesis for a Portuguese scholar who, in 2017, had replicated the research I had undertaken for my own research (see Quinn, 2011 and Monteiro, 2017), both of us seeking to understand classroom discourse. The later study had no English-medium sources that might have revealed the earlier study. In the academic pursuit of knowledge-building and connections between research, it seems that language barriers prevent a collaborative research setting that Timor-Leste might otherwise provide. The risk in such divisions is that we may be “reinventing the wheel” or not accessing all that is already known.

### **What solutions?**

In terms of cross-language collaboration, the support of multilingual conferences and publications are instrumental in making the languages of research visible and valued, particularly in supporting local languages for research. As machine translation technology improves and on-line publication platforms remove the cost limits of hardcopy journals, there may be greater scope for providing research in multiple translations rather than just the original language. Garfield & Welljams-Dorof (1990) note that formal varieties are difficult to navigate through translation and Bennett (2010) points out that the discourse differences between Portuguese and Anglophone writing still give rise to an imperfect rendering across languages. Nevertheless, some translation facility of this kind would still provide the chance to become familiar with existing research findings and progress from this a point.

To assist all scholars in the Timorese context in building a picture of what is available and what has been achieved in research, the creation of a multilingual data base is worth exploring, perhaps where scholars undertake to provide their abstract in multiple languages – including Tetum. This service might also provide links to copies of papers, creating a multilingual in-house research hub, perhaps situated within an existing research service. Such a resource would be particularly useful for local Timorese scholars, who usually have some proficiency in different languages, to preview what is available and then seek further assistance to read in the published languages of publication.

What this study has not attempted to do is to assess the quality of the writing available: such a task is the role of the discerning academic reader. This study is concerned with access and information in the first place. This first survey has also not differentiated sources. It has not been concerned with whether what is being used is research or a non-academic source: this is the next step in further investigation of this area, to understand scholarly endeavour in the field. Of further

interest would also be the patterns of scholarship across the Timorese research arena, whether particular disciplines are more or less multilingual.

## Concluding comments

It would seem to be common sense to most researchers that the sharing of work is not merely for the accumulation of university research credits, but to build on the knowledge that has gone before us. In resisting the hegemony of English in the research arena, it is important that researchers find ways to move across languages, particularly in settings where there are a number of languages used to understand the world. It is important, too, that being locked into a language might mean that we misunderstand aspects of that world or perpetrate particular versions through linguistic ignorance. It is perhaps unfortunate that Thomaz's seminal work (1975/2002) is entitled *Babel Loro Sa'e. O Problema Linguístico de Timor-Leste [Eastern Babel: The linguistic problem of Timor-Leste]*, instead, what could surely be, *uma oportunidade linguística!*

Author's note: I would be interested in adding any further items to my current spreadsheet, particularly items that are located in password protected repositories. Feel free to contact me if you think I have not included your work.

## References

- AMMON, U., & McCONNELL, G. D. (2002). English as an academic language in Europe: A survey of its use in teaching. Switzerland: Peter Lang Publications
- BENNETT, K. (2010). Academic writing practices in Portugal: survey of humanities and social science researchers. *diacrítica*, 24(1), 193-209.
- BOARCCAECH, A. (2018). Michel Foucault nia hanoin: Podér, seksualidade, normal no jenealojia sabér nian. *Revista Diálogos*. 3, 107 – 123.
- BOOKSTEIN, A., & YITZHAKI, M. (1999). Own-language preference: A new measure of "relative language self-citation". *Scientometrics*, 46(2), 337-348.
- BRUMMITT, C. (May 12 – 18). *East Timor grapples with languages*. <http://www.etan.org/et2002b/may/12-18/14etgrap.htm#Portuguese%20Language>
- CURRY, M. J., & LILLIS, T. (2004). Multilingual scholars and the imperative to publish in English: Negotiating interests, demands, and rewards. *TESOL quarterly*, 38(4), 663-688.
- DIEKHOFF, T., SCHLATTMANN, P., & DEWEY, M. (2013). Impact of article language in multi-language medical journals—a bibliometric analysis of self-citations and impact factor. *Plos One*, 8(10).
- FERGUSON, G. (2007). The global spread of English, scientific communication and ESP: Questions of equity, access and domain loss. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (13), 7-38.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed (Rev. ed.)*. London: Continuum.
- GARFIELD, E., & WELLJAMS-DOROF, A. (1990). Language use in international research: a citation analysis. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 511(1), 10-24.

- HULL, G. (2001). Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional., Ministério dos Negócios Estrangeiros, Instituto Camões.
- DE JESUS, A. de, DIAS, C., DE ARAÚJO, C., SOUSA, H., DE MENEZES, A., DUARTE, M., PLÁCIDO, M., MORAIS, R. & DA FONSECA, S. (2018). *Processo educative na educação pre-escolar no 1.º and 2.º ciclos do ensino básico*. Ministry of Education.
- JUSTINO, P., LEONE, M., & SALARDI, P. (2014). Short-and long-term impact of violence on education: The case of Timor Leste. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 320-353.
- LI, J., QIAO, L., LI, W., & JIN, Y. (2014). Chinese-language articles are not biased in citations: Evidences from Chinese-English bilingual journals in Scopus and Web of Science. *Journal of Informetrics*, 8(4), 912-916.
- LIDDICOAT, A. J. (2016). Multilingualism research in Anglophone contexts as a discursive construction of multilingual practice. *Journal of Multicultural Discourses*, 11 (1), 9-24.
- Ministério da Educação [MoE]. (2014). *Kurrikulo nasonál ensinu básiku siklu dahuluk no daruak 2014*. MoE.
- MONTEIRO, J. M. S. (2018). *O português em Timor-Leste: presença da língua nas salas de aula de escolas do 1.º e 2.º ciclos de Díli, Lautém, Manatuto e Bobonaro* (Unpublished doctoral dissertation, Universidade Aberta, Portugal).
- PAULINO, V. (2011). Cultura e Múltiplas identidades linguísticas em Timor-Leste. In Correia, A. M. & Sousa, I. (Eds.). *Lusofonia encruzilhadas culturais* (pp. 70-87). Macau: Saint Joseph Academic Press.
- “Portuguese reintroduced: pupils, teachers tongue-tied in East Timor”, *Jakarta Post* 29th May 2002.
- QUINN, M. (2011). *The languages of schooling in Timor-Leste: patterns and influences on practice*. The University of Melbourne. Unpublished PhD thesis.
- Republica Democratica Timor Leste [RDTL]. (2002). *Constitution of Democratic Republic of East Timor*. RDTL.
- SANTOS, B. D. S., MENESES, M. P. G., & NUNES, J. A. (2006). Conhecimento e transformação social: por uma ecologia de saberes. *Hiléia: revista de direito ambiental da Amazônia*, 4(6), 9-103.
- SHELDON, E. (2020). ‘We cannot abandon the two worlds, we have to be in both’: Chilean scholars’ views on publishing in English and Spanish. *Journal of English for Research Publication Purposes*, 1(2), 120-142.
- SHU, F., & LARIVIÈRE, V. (2015). Chinese-language articles are biased in citations. *Journal of Informetrics*, 9(3), 526-528.
- SIMONS, G. & FENNIG, C. (Eds.). (2018). *Ethnologue: Languages of the World, Twenty-first edition*. Dallas, Texas: SIL International. Retrieved from <http://www.ethnologue.com>
- STREETON, R., COOKE, M., & CAMPBELL, J. (2004). Researching the researchers: using a snowballing technique. *Nurse researcher*, 12(1), 35-47.
- SWEDBERG, R. (2020). Exploratory research. *The production of knowledge: Enhancing progress in social science*, 17-41.
- THOMAZ, L. F. (2002). *Babel Loro Sa’e. O Problema Linguístico de Timor-Leste*. Instituto Camões.
- United Nations (2000). *Building blocks for a nation*. United Nations.
- YITZHAKI, M. (1998). The ‘language preference’ in sociology: Measures of ‘language self-citation’, ‘relative own-language preference indicator’, and ‘mutual use of languages’. *Scientometrics*, 41 (1-2), 243-254.

# 4. Alteridade e diferença no ensino de língua portuguesa em Timor-Leste: identidades culturais em foco

Joice Eloi Guimarães<sup>1</sup>, Renata Tironi de Camargo<sup>2</sup>

## **Alteridade e diferença no ensino de língua portuguesa em Timor-Leste: identidades culturais em foco**

Neste trabalho, refletimos sobre a mobilização de recursos de identidade de maneira estratégica (Cuche, 2002) com o objetivo de ensinar a escrita em língua portuguesa em Timor-Leste. Para essa reflexão, partimos de propostas didáticas para o desenvolvimento dessa habilidade selecionadas por professores timorenses como adequadas para a utilização na sua prática pedagógica. De forma geral, os professores optaram pelas propostas cujo gênero discursivo fosse de conhecimento dos alunos e por temas relacionados ao universo timorense, escolhas que permitem observar as identidades culturais de Timor-Leste que esses docentes elegem como um caminho propício para o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa nesse país.

Identidade cultural. Timor-Leste. Ensino. Língua portuguesa.

## **Otherness and difference in Portuguese language teaching in Timor-Leste: a focus on cultural identities**

This paper reflects upon the strategic mobilization of identity resources (Cuche, 2002) in favor of the teaching of Portuguese language in Timor-Leste. For this analysis we presented didactic proposals to Timorese teachers, who elected among them the most adequate for their pedagogical practice. In general, the teachers opted for the proposals that used a discourse known to the students and for themes related to the Timorese universe. Their choices allow us to recognize which East Timorese cultural identities constitute a fortunate path for development of Portuguese language teaching in the country.

Cultural Identity. East Timor. Teaching. Portuguese language.

---

1. Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP) e professora no Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies (HUFS).

2. Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de São Carlos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## **Sira seluk no ami-nia an iha hanorin lian portugés iha Timor-Leste: haree liu ba identidade kulturál**

Iha traballu ida-ne'e, lori ami hanoin filafali kona-ba halibur rekursu sira identidade nian ho dalan estratéjiku (Cuche, 2002) ho objetivu atu hanorin hakerek lian portugés iha Timor-Leste. Ba reflesaun ida-ne'e, ami hahú ho proposta didátika sira hodi dezenvolve abilidade ida-ne'ebé profesór ka manorin timoroan sira foti tiha ona no kona-di'ak ho sira-nia prátika pedagógika nian. Hanesan baibain, manorin sira la'oi tuir proposta sira-ne'ebé maka jéneru diskursivu nian maihosi alunu sira-nia koñesimentu ba tema ida-idak ne'ebé iha relasaun ho identidade kulturál Timor-Leste nian, manorin sira-ne'e foti hanesan bukae importante ida hodi dezenvolve ensinu lian portugés iha nasaun laran.

Identidade kulturál. Timor-Leste. Hanorin. Lian portugés.

## **Introdução**

O ensino de língua portuguesa em Timor-Leste é marcado pela interculturalidade, pois ao colocar em diálogo línguas, insere nessa relação, também, culturas. Desse diálogo participam valores, crenças, conhecimentos, tradições etc. – normas de vinculação conscientes baseadas em oposições simbólicas com as quais os sujeitos constroem relações de reconhecimento e pertencimento, que caracterizam a sua identidade (Cuche, 2002). Assim, tal como afirma Silva (2000), é na relação de alteridade e diferenciação com o outro que as identidades são produzidas. Nesse ínterim, de acordo com Cuche (2002, p. 177), “a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural” que pode ser utilizada como estratégia para se atingir um objetivo – elemento que visamos analisar no contexto de educação formal timorense, quando o objeto de ensino é a escrita em língua portuguesa<sup>3</sup>.

Inúmeras são as dificuldades que os professores timorenses enfrentam no ensino de português, além daquelas próprias que têm com essa língua, como o desconhecimento por parte dos alunos, a escassez de orientações didáticas e materiais que levem em conta o contexto multilíngue e multicultural de Timor-Leste, para citar alguns exemplos. Para contornar as dificuldades com as quais

---

3. De acordo com Cuche (2002, p. 176), apesar da forte ligação que mantêm, as noções de cultura e identidade cultural não podem ser confundidas, pois enquanto a cultura “depende em grande parte de processos inconscientes”, podendo existir sem uma consciência de identidade, o conceito de identidade cultural é mais fluido, está relacionado à construção social e às diferenças culturais que emergem nas/das interações com o outro. Com base nesse entendimento, compreendemos que nosso foco de análise neste trabalho são as identidades culturais que os sujeitos mobilizam estrategicamente para atingir um objetivo.

lidam diariamente, esses professores desenvolvem um conjunto de estratégias. Dessa forma, como exímios conhecedores que são da realidade em que atuam, esses sujeitos constituem-se como verdadeiras fontes de conhecimento em relação àquilo que efetivamente se realiza como ensino de português nas salas de aula em Timor.

Para a reflexão que propomos aqui, analisamos enunciados escritos produzidos por docentes participantes de um curso de extensão realizado na Universidade Nacional Timor *Lorosa'e* (UNTL). Com base nesses dados, identificamos o que esses sujeitos consideram, dentro de um conjunto de propostas didáticas, adequado para que seus alunos escrevam textos em português. Consideramos que essas escolhas, político-ideológicas por natureza, revelam a mobilização de identidades culturais timorenses como estratégia didática, ao mesmo tempo em que reforçam essas identidades na diferenciação que estabelecem com a língua e cultura do outro.

### **Identidade cultural e linguística na sala de aula**

Timor-Leste é um país marcado por um longo histórico de invasões e ocupações que deixaram vestígios em sua sociedade. Esse histórico está, certamente, entre os fatores que constituem as identidades culturais desse povo. Uma das heranças desse período foi a língua portuguesa, a qual, durante o processo de Restauração da Independência de Timor, foi escolhida para se tornar a língua oficial e de instrução do país, juntamente com o tétum. A partir dessa escolha, diversas questões emergiram, sobretudo de natureza linguística. Dentre elas, destacamos a necessidade de se ensinar uma língua que não é a língua materna para a maioria da população timorense.

Nesse contexto, as aulas voltadas ao ensino linguístico colocam em diálogo, além das línguas timorenses e portuguesa, aspectos das culturas nas quais essas línguas estão inseridas. É fundamental esclarecermos que compreendemos língua como dimensão indissociável de cultura, pois quando ensinamos a língua portuguesa, para além de um conjunto de formas e regras, tratamos de um modo de ser e estar socialmente através dessa língua. Dessa forma,

a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas estão no mesmo lugar. Então, por não separar os limites de onde começa a língua e termina a cultura ou vice-versa, é que a língua portuguesa que se quer ensinar e aprender, ou que funciona como mediadora entre mundos culturais diferentes, é uma língua-cultura, que tem variadas faces, tantas quanto os países que a abrigam. (Mendes & Furtoso, 2018, p. 25)

Embora a língua portuguesa represente um papel simbólico, identitário, afetivo e geoestratégico em Timor-Leste (Costa, 2012; Soares, 2014), questões já bastante discutidas, essa língua-cultura está longe de ser elemento determinante para compor a identificação de grande parte dos timorenses. Com a existência e uso constante de aproximadamente 15 línguas no país, cada qual desempenhando sua função social em determinada região ou regiões, podemos encontrar em Díli, capital de Timor, uma concentração de professores de português provenientes de diversas regiões do país, os quais não necessariamente compartilham entre si a mesma (ou as mesmas) língua-cultura materna. Além do aspecto linguístico, outros elementos são fundamentais para a construção das identidades culturais desses professores em sala de aula, como o pertencimento a certas culturas étnicas, raciais, religiosas e, sobretudo, nacionais (Hall, 2006).

Concordamos com Cuche (2002) que o processo de construção e reconstrução de identidades culturais é constantemente estimulado por trocas sociais, existindo sempre em relação a uma outra. Essa concepção relacional e situacional do fenômeno da identidade é atualmente mais aceita do que percepções totalmente objetivas ou subjetivas. Não compactuamos, portanto, com uma compreensão objetiva de identidade – vista de maneira estática, quase imutável, biológica e hereditária – tampouco atrelada a uma visão subjetiva, isto é, como uma questão de escolha individual arbitrária, em que cada sujeito estaria livre para escolher suas identificações (Cuche, 2002).

Associado a esse conceito relacional, temos que o indivíduo é capaz de mobilizar recursos de identidade de maneira estratégica, para atingir um objetivo. Assim, o sujeito, enquanto ator social, possui a competência de manobrar sua identidade, conforme seus interesses, ou seja, “em função de sua avaliação da situação, ele utiliza seus recursos de identidade de maneira estratégica” (Cuche, 2002, p. 196).

Diante desse contexto, buscamos identificar, nas escolhas de professores de algumas escolas do ensino básico situadas em Díli, a mobilização de identidades culturais para fins didáticos. Especificamente, procuramos determinar se, ao elaborar ou selecionar materiais didáticos para as aulas de língua portuguesa, professores utilizam a estratégia de resgatar recursos de identidade característica da nação timorense, fazendo escolhas direcionadas com relação a temas, gêneros discursivos, funções comunicativas etc.

## **Procedimentos metodológicos**

Os dados que integram este estudo foram produzidos durante um curso de extensão realizado no Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico

da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor *Lorosa'e* (UNTL). As discussões propostas nesse curso focalizaram o ensino da escrita em língua portuguesa nas escolas de Timor-Leste. Dentre as atividades realizadas, interessa-nos aqui aquela que buscou promover a reflexão sobre propostas para o desenvolvimento da escrita em português, retiradas de diferentes materiais didáticos (utilizados em contextos de ensino de português como língua materna e não materna). Para o desenvolvimento dessa atividade, os 38 participantes do curso organizaram-se em 11 grupos, formados por dois, três ou quatro integrantes. Cada grupo analisou 10 propostas didáticas, tendo como objetivo selecionar aquelas que julgassem adequadas para o trabalho em uma turma de 6.º ano do ensino básico de Timor-Leste. Após efetuarem as escolhas, os grupos responderam por escrito a duas questões: (i) Por que o grupo escolheu essa(s) proposta(s)? e (ii) O grupo faria alguma alteração na(s) proposta(s) escolhida(s) para utilizá-la(s) no seu trabalho? Qual(is)?

Considerando o objetivo deste estudo, restringimos nossa análise às respostas dadas à primeira questão. Nessas respostas, observamos a presença de elementos identitários da cultura timorense e refletimos sobre a escolha desses elementos, pelos professores, como mobilização de recursos de identidade de maneira estratégica, com o objetivo de ensinar a escrita em língua portuguesa.

### **Aspectos identitários da cultura timorense no ensino de português**

As atividades que visam ao desenvolvimento da escrita, apresentadas aos docentes timorenses durante o curso de extensão, propõem, de maneira geral, a produção de um gênero e/ou uma tipologia textual, ou são orientadas por uma tarefa a ser cumprida. Essas atividades e o quantitativo daquelas consideradas pelos professores, em grupos, adequadas para o trabalho em uma turma de 6.º ano do ensino básico de Timor-Leste foram as que propunham a escrita de um/a: e-mail (um grupo); carta (sete grupos); carta de reclamação (nenhum grupo); resenha (três grupos); cartaz (cinco grupos); redação (quatro grupos); crítica (dois grupos); descrição física (dois grupos); descrição de lugar (quatro grupos) e; atividade de completar uma história (quatro grupos).

Destacam-se, nessa escolha, a atividade de escrita de uma carta, escolhida por sete grupos, e a que tinha como objetivo a produção de um cartaz, escolhida por cinco grupos. A seguir, nas Figuras 1 e 2, apresentamos essas propostas e alguns enunciados que justificam tal opção, analisando a presença, nesses enunciados, de elementos da cultura timorense mobilizados com vistas à escrita de textos em português.

**Unidade 3** Unidade 3

**Vamos escrever...**  
Mai ita hakerek...

A tartaruga falou com os Homens. Imagina que outro animal escreve uma carta aos Homens. Escreve essa carta no teu caderno. Segue as orientações:  
Lenuk ko'alia ho Ema sira. Imagina katak animál seluk hakerek surat ida ba Ema sira. Hakerek surat ne'e iha ó-mia kadernu. Halo toir orientasaun sira:

- Escolhe o animal;  
Hii animál sira;
- Enumera as características desse animal;  
Enumera karakteristiká sira husi animál ne'e;
- Refere as críticas que esse animal faz ao Homem.  
Tem krikaa sira ne'ebe animál ne'e halo ba Ema.



\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Caros Homens,

O meu nome é \_\_\_\_\_. Eu sou \_\_\_\_\_.

Vocês, Homens, \_\_\_\_\_

Um abraço,

\_\_\_\_\_

**Figura 1.** Proposta 2: Carta.

Fonte: BELO, Manuel; MIRANDA, Rute; BARBOSA, Vitor. Língua Portuguesa 7. Lisboa: Lidel, 201, p. 132.

Primeiramente, consideramos importante destacar que os professores levaram em conta, nessa escolha, a presença de alguns aspectos que são, de acordo com Geraldí (1997), necessários à produção de textos escritos. Por exemplo, o gênero claramente especificado (a carta), o locutor (um animal), o interlocutor (o homem) e a finalidade da produção (escrever uma carta aos homens). Além dos elementos envolvidos na situação de comunicação, esses aspectos revelam marcas culturais e identitárias de Timor-Leste, como se pode observar no enunciado a seguir.

... nas instruções clarificam **o que eles vão escrever** e instruções tem também **escritos em língua tétum** que dá para eles compreenderem melhor o que eles vão escrever...

É importante ressaltar que compreendemos língua indissociável da cultura, assim, para além das questões metodológicas – em que indiscutivelmente o uso da língua de conhecimento do aluno auxilia na aprendizagem de outra língua – consideramos a valorização positiva das instruções em tétum como demonstrativo da identidade linguístico-cultural utilizada como estratégia para o ensino do português.

Tal qual o conhecimento linguístico, um dos elementos presentes no contexto de produção proposto na atividade – o animal na posição de locutor – também foi mencionado pelos professores como justificativa para a escolha dessa proposta.

...porque os **alunos têm conhecimentos de alguns animais** e dá pra escrever sobre-os ...

Observamos que esse enunciado, à primeira vista, parece apontar para uma relação direta entre o conhecimento sobre “o que” escrever e a efetiva realização da produção escrita. Apesar de considerarmos a importância dessa discussão, neste estudo concentramos nosso foco nos aspectos que julgamos terem sido mencionados pelos professores por conta da relação com a cultura timorense. Sobre esses, destacamos, portanto, a menção ao conhecimento que os alunos têm “*de alguns animais*”. Inferimos que os professores partem, necessariamente, do entendimento que esse conhecimento é construído nas vivências (escolares e não escolares) dos alunos – as quais estão imbricadas aos aspectos culturais do contexto social e histórico em que ocorrem.

A relação que estabelecemos entre essa justificativa e a mobilização, pelos professores, de identidades culturais como estratégia para o ensino mostra-se, de maneira mais clara, ao considerarmos um aspecto muito forte da cultura timorense: a tradição oral, cuja preservação e transmissão é feita por meio de gêneros orais, como as lendas, os mitos, os contos etc. Os gêneros, no entendimento de Bakhtin (2011), são indissociáveis da cultura, das características peculiares dos povos e, ao mesmo tempo em que são produtos desse meio, expressam a natureza de sua constituição. Exemplo dessa relação bilateral pode ser observada nas lendas timorenses, como naquelas que integram a compilação realizada por Paulino (2017). Nessas, a presença recorrente de animais como aspecto da cultura de Timor-Leste é notória. Sendo assim, a didatização desse gênero (Schnewly & Dolz, 2011), ou seja, seu uso nos processos de ensino e aprendizagem, deixa à mostra as identidades culturais envolvidas em sua constituição.

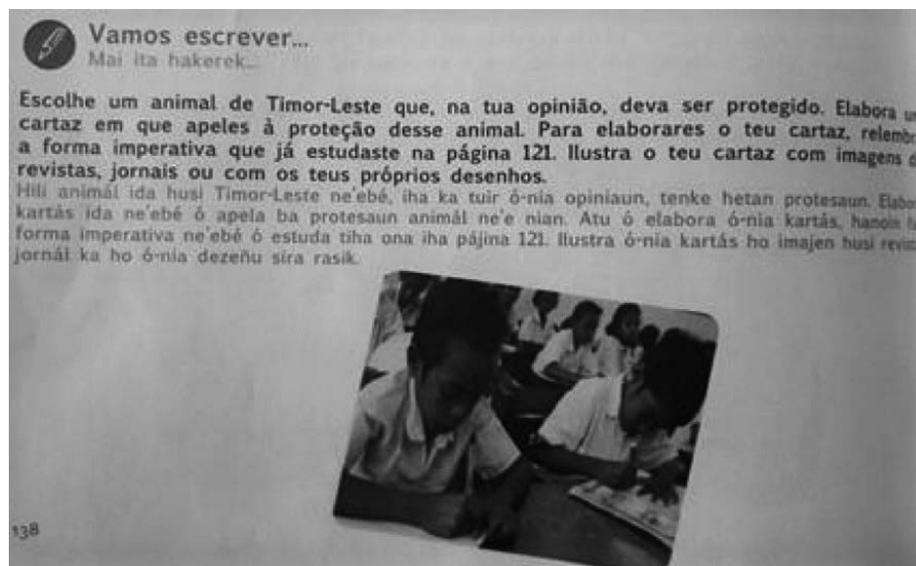
Nos enunciados a seguir observamos, nas justificativas dos professores para a escolha da atividade que propunha a escrita de uma carta, a relação entre gênero e cultura a que vimos nos referindo.

Anima os alunos a imaginar algumas **lendas** por exemplo: o macaco e o gato

Nosso grupo escolhe proposta 2 fasil porque este atividade os professores abitual uzar no processo ensino aprendizagem com maneira **contar à história sobre o macaco** e pede os alunos oviram com atenção depois os alunos escreve no caderno

A nosso ver, entre as razões para a relação estabelecida pelos professores entre essa atividade e o gênero lenda deve-se, em grande medida, à presença de animais nessa proposta, característica comum nas lendas timorenses.

A presença de animais nos textos base para realização das atividades parece ter sido motivadora também da escolha da proposta de produção de um cartaz, escolhida por cinco grupos.



**Figura 2.** Proposta 5: Cartaz.

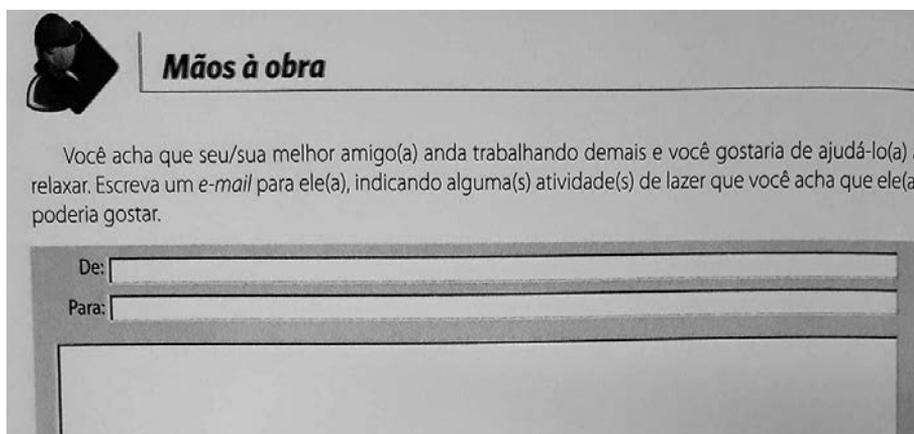
Fonte: Retirado de: BELO, Manuel; MIRANDA, Rute; BARBOSA, Vitor. *Língua Portuguesa 7*. Lisboa: Lidel, 201, p. 138.

Do conjunto de enunciados que justificam essa escolha, trazemos para a análise aquele que, julgamos, revela um outro aspecto da utilização das estratégias de identidade: que essa utilização não é totalmente livre, afinal “a identidade é sempre resultante da identificação imposta pelos outros e da que o grupo ou o indivíduo afirma por si mesmo” (Cuche, 2002, p. 197). Como exemplo, destacamos a ideia de identidade (nacional) presente no enunciado apresentado a seguir:

Proposta número 5 falar sobre preservação de tartaruga em Timor-Leste. Porque em Timor-Leste a tartaruga quase desaparece, então os cidadãos de Timor-Leste deve ser proteger **o nosso animal porque esse animal é patrimônio da nossa nação**

Ao justificar a escolha dessa proposta pela necessidade de proteção da tartaruga por esse animal ser “*um patrimônio da nossa nação*”, os professores reforçam a identidade cultural que identifica a “nação timorense”. Essa utilização da estratégica da identidade – discursos com os quais os sujeitos se identificam – é responsável, de acordo com Hall (2006), pela propagação de uma identidade nacional compartilhada. Inferimos que os professores fazem uso dessa estratégia inseridos em um projeto de construção identitária mais amplo que, ao enfatizar aquilo que é “nosso”, revela a natureza de sua constituição – a diferenciação em relação ao outro.

Por considerar que a identidade e a diferença estão imbricadas a partir de uma relação de interdependência (Silva, 2000), analisamos, além das propostas por meio das quais os docentes parecem reconhecer aspectos da identidade cultural timorense, também aquelas em que esse reconhecimento não ocorre, e que, portanto, os docentes não as julgam relevantes para a prática pedagógica. Nesse sentido, destacamos a atividade que previa a escrita de um e-mail, selecionada por apenas 1 grupo, e aquela que propunha a produção de uma carta de reclamação, que não foi escolhida por nenhum grupo. Optamos por nos ater apenas às justificativas para a escolha da atividade de produção de um e-mail, pois a não seleção da atividade que propunha o gênero carta de reclamação não foi justificada e, portanto, não gerou enunciados para análise.



**Figura 3.** Proposta 1: E-mail.

Fonte: Romanichen, C. Viva! Língua portuguesa para estrangeiros. 1.ª ed. Curitiba: Positivo, 2010, p. 53.

Embora um grupo tenha escolhido a proposta do gênero e-mail relevante para o ensino da escrita, a seguinte justificativa nos foi dada:

Proposta 1 é melhor, mas para alunos 6.º ano timorense tem dificuldade. Porque **não tem acesso ao internet** em escola também em casa. E também professor.

Além desse enunciado, outro grupo justificou o motivo pelo qual não considerou a proposta do e-mail adequada, apesar de essa justificativa não ter sido solicitada na tarefa.

Eu gosto da proposta 1, mas não podemos utilizar durante na sala de aula, mas trocamos está proposta de forma como se escreve uma **carta de licença** para o professor de turma. Neste caso, o **e-mail para as crianças de TL não merece**, podemos trocar diferentes forma como uma **carta de licença** na utilização no enquanto o/a aluno tem dificuldade

Como podemos observar a partir desses dois enunciados, há a afirmação de não ser possível utilizar esse gênero nas salas de aula de Timor-Leste. Essa afirmação pode ter emergido, em parte, do fato de as condições dos ambientes de ensino desse país serem precárias, os quais não dispõem, muitas vezes, nem de energia elétrica. Vê-se também que os professores sabem que esse gênero não participa das interações sociais da maioria dos alunos timorenses e, portanto, não é reconhecidamente um recurso de identificação desse público, por isso o enunciado: “*o e-mail para as crianças de Timor-Leste não merece*”. Também por esse motivo, a estratégia alternativa utilizada é aproximar a atividade à cultura dos alunos, por meio da proposta de um gênero socialmente reconhecido por eles – a carta de licença, um documento que, em Timor-Leste, é comum os alunos apresentarem aos professores quando precisam, por diferentes motivos, ausentar-se das aulas.

## Considerações Finais

Neste trabalho, buscamos identificar, a partir da seleção, realizada por professores timorenses, de materiais para o ensino da escrita em língua portuguesa, a mobilização de identidades culturais nesse processo didático. Especificamente, procuramos determinar se esses professores utilizam a estratégia de resgatar recursos de identidade característica da nação timorense, fazendo escolhas dire-

cionadas com relação a temas, gêneros discursivos, funções comunicativas etc. Para atingir esse objetivo, elaboramos uma atividade que consistiu em apresentar diversas propostas de escrita, retiradas de materiais didáticos voltados ao ensino-aprendizagem de português como língua materna e não materna, a professores timorenses dessa língua, atuantes na educação básica em escolas de Díli, capital de Timor-Leste. Esses participantes deveriam, em grupos, analisar essas propostas e selecionar aquelas que julgavam ser adequadas para o trabalho em uma turma de 6.º ano. Em seguida, deveriam justificar por escrito suas escolhas.

Com base em discussões empreendidas sobretudo por Cuche (2002), observamos que, de forma geral, os professores optaram pelas propostas cujos gêneros discursivos são socialmente reconhecidos pelos alunos, ou seja, estão presentes no contexto em que ocorrem as interações das quais esses sujeitos participam – como carta e cartaz, por exemplo – e temas que remetessem ao universo timorense. Esse aspecto temático esteve presente, de maneira clara, nas justificativas para a escolha das propostas. As atividades que propunham a escrita de uma carta e de um cartaz tinham, entre seus elementos, a temática dos animais – que foi considerada pelos professores como de conhecimento dos alunos, ou seja, integrante da cultura em que estão inseridos. Além disso, observamos também que os professores realizaram um movimento de aproximação dessa temática com um gênero característico da cultura timorense, a lenda.

Compreendemos que essas escolhas são orientadas pelas identidades culturais de Timor-Leste com as quais os professores estão vinculados e que foram, no âmbito deste estudo, mobilizadas estrategicamente para o ensino da língua portuguesa. Além disso, constatamos que uma das propostas foi selecionada por apenas um grupo e propunha a produção de um e-mail, gênero que, como nos foi possível observar nas justificativas dos professores, não faz parte, efetivamente, das interações da maioria dos alunos. Vemos que, na seleção das atividades que consideram adequadas para as aulas de português em Timor, os professores utilizam como critério aquilo que julgam integrante ou não do universo cultural dos alunos. Deixam à mostra, dessa forma, a relação fundante da identidade, na qual se define o que é próprio de determinada cultura, com a diferença, que marca aquilo que não é. Em outras palavras, a identidade e a diferença são elementos indissociáveis, pois uma só existe em relação à outra.

Ressaltamos que os recursos de identidade utilizados estrategicamente por professores timorenses no contexto de ensino de língua portuguesa, seja para marcar uma identificação ou uma diferenciação, representam uma postura identitária, a qual é constantemente construída e reconstruída na relação de alteridade com a cultura do outro.

## Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (2011). Os gêneros do discurso. In.: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, pp. 261-306.
- COSTA, L. (2012). A língua. Fator de identidade nacional leste-timorense. In: Bastos, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: aspectos, linguísticos, culturais e identitários*. São Paulo: EDUC, pp. 213-222.
- CUCHE, D. (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2.ª ed. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, Edusc.
- HALL, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.
- MENDES, E. & FURTOSO, V. B. (2018). Orientações do PPPLE para a Produção de Materiais e Recursos Didáticos: uma perspectiva plural para aprender, avaliar e ensinar em PLE/PLNM. *Platô*, Cidade da Praia, v. 4, n. 7, pp. 20-30.
- PAULINO, V. (2017). As lendas de Timor e a literatura oral timorense. *Anuário Antropológico*. Brasília, UnB, v. 42, n. 2, pp. 157-179.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 95-128.
- SILVA, T. T. (2000) A produção da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org. e Trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, pp. 73-102.
- SOARES, L. M. M. C. V. P. (2014). *Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo*. 2014. 579 f. Tese (Doutorado) – Curso de Didática e Formação, Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.

# SECÇÃO V



Pedro Damião Henriques, Vanda Narciso

## **Resources, Environment and Territory – a transdisciplinary perspective**

Territories are historically and socially constructed, reflecting the interaction between human communities and biophysical resources, and have given rise to diverse socio-economic and cultural patterns. Timor-Leste is an example of this interaction and diversity.

The panel included papers that reflected on the role of resources in the environment and territory and how the interaction of these factors influences the exploration, culture, development, and well-being of people in Timor-Leste. It should be noted that agriculture in Timor-Leste is family-based, subsistence, and a way of life for rural populations.

We summarize below the 3 papers of the 7 papers presented in the form of communication in Panel 10: “Resources, Environment and Territory – a transdisciplinary perspective”, which are part of the proceedings of this conference.

The 1st paper analyses the well-being of households based on productive, reproductive, and community activities. The methodology used is ethnographic linear programming. The results show that small and, in some cases, medium-sized farms do not generate enough income for well-being levels above the poverty line. Valid alternatives to break the vicious cycle of poverty are direct income support, new technologies, off-farm work, and an increase in the area, but they depend on the resources available for their implementation.

The 2nd paper reflects on the importance and impact of participation in the festivities on the well-being of farmers. Agricultural production in a peasant economy such as Timor-Leste is an activity that is deeply rooted in social and ritual life and the analysis of family farming in Timor-Leste is incomplete if festive activities are not included. The results show that well-being is not indifferent to participation in the festivities.

The 3rd paper interrogates the role of civil society in Timor-Leste, recognising that many local NGOs have not delivered significant advances in community empowerment. This paper focuses on the case study of KSI, an NGO that was founded by independence activists and has maintained its progressive character to support a farmers’ social movement, access donor funds, and promote community empowerment. KSI’s strategy in its relations with both the communities and donors is analysed as a pathway to achieve transformational community empowerment.

Thus, all the works analyse resources and activities that are fundamental for Timor-Leste's development and for its people emphasizing that economic systems include all areas of social life and are culturally constituted, integrating these two dimensions in a specific way in each community.

## **Recursos, Ambiente e Território – uma perspetiva transdisciplinar**

Os territórios são histórica e socialmente construídos, refletindo a interação entre as comunidades humanas e os recursos biofísicos, e originando padrões socioeconómicos e culturais diversos. Timor-Leste é exemplo dessa diversidade.

O painel incluiu artigos que refletem sobre o papel dos recursos no ambiente e território, e como a interação destes fatores influencia a exploração, cultura, desenvolvimento e bem-estar das populações em Timor-Leste. Deve notar-se que a agricultura em Timor-Leste é de base familiar, de subsistência e uma forma de vida para as populações rurais.

Dos sete artigos apresentados na forma de comunicações no Painel 10: “Resources, Environment and Territory – a transdisciplinary perspective”, três integram estas atas.

O primeiro artigo analisa, com recurso à metodologia da programação linear etnográfica (PLE), o bem-estar dos agregados familiares usando como indicadores as atividades produtivas, reprodutivas e comunitárias. Os resultados demonstram como pequenas e algumas médias explorações agrícolas não geram rendimento suficiente para atingir níveis de consumo e bem-estar acima da linha da pobreza. O apoio direto ao rendimento, as novas tecnologias, o trabalho não agrícola, e o aumento da área das explorações afiguram-se como alternativas válidas para quebrar o ciclo vicioso da pobreza, mas dependem dos recursos disponíveis para a sua implementação.

O segundo artigo reflete sobre a importância e impacto da participação nas festividades no bem-estar dos agricultores. A produção agrícola numa economia camponesa como a de Timor-Leste é uma atividade que está profundamente enraizada na vida social e ritual, e a análise da agricultura familiar em Timor-Leste fica incompleta se não incluir as atividades festivas. Os resultados demonstram como o bem-estar não é indiferente à participação nas festividades.

O terceiro artigo questiona o papel da sociedade civil em Timor-Leste ao identificar que muitas ONGs não trouxeram avanços significativos no empoderamento

das comunidades. O estudo de caso abordado é o KSI, uma ONG fundada por ativistas, que tem mantido o seu carácter progressista no apoio a um movimento social dos agricultores, no acesso aos fundos provenientes de doações, e na promoção do empoderamento comunitário. A estratégia relacional do KSI tanto com as comunidades como com os doadores é analisada como caminho para alcançar um empoderamento transformacional da comunidade.

Desta forma, o conjunto de trabalhos que compõem esta secção analisa recursos e atividades fundamentais para o desenvolvimento de Timor-Leste e das suas populações, enfatizando que os sistemas económicos são constituídos culturalmente e incluem todas as áreas da vida social, integrando estas dimensões de forma específica em cada comunidade.

## **Rekursu, Meiu-ambiente no Territóriu – perspetiva transdixiplinár**

Baibain, territóriu ida nu’udar rai-rohan, harii hosi ema iha comunidade no rekursu hanesan rikusoin hosi rai rasik, no buras ba oin ho banati sósiu-ekonómiku oioin nomós ninia kultura rasik. Timor-Leste nu’udar ezemplu ida hanesan ne’e ho interasaun no diversidade. Painél halibur surat-tahan balu ho informa-saun kona-ba oinsá rekursu ho rikusoin iha meiu- ambiente no territóriu laran nomós oinsá maka interasaun hirak hotu fó fatin ba esplorasau, kultura, de-zenvolvimentu no ema nia moris di’ak iha Timor-Leste. Tenke anota katak agrikultura iha Timor-Leste sei hala’o tuir família ida-idak nia kbiit hodi moris tuir mós ho popula-saun iha foho. Hodi habadak ami tada tahan 3 hosi 7 ne’ebé apresenta tiha nu’udar forma komunikasaun ida iha painél 10: “Rekursu, Meiu-Ambiente no Territóriu – perspetiva transdixiplinár”, ne’ebé halo parte hosi atas konferencia nian.

Surat-tahan dahuluk lehat ema nia moris di’ak ka lae iha umakain no bazeia ba lala’ok produtivu, reprodutivu no komunitáriu. Metodolojia ne’ebé uza maka programasaun linear etnográfika. Rezultadu hatudu katak to’os ho natar ki’ik no balu ladún boot la manán osan natoon atu ema bele hasees hosi kiak. Dalam seluk hodi hetan moris lakiak maka ema koko liuhosi simu tulun ho osan, uza tekno-lojia foun, hala’o servisu seluk ne’ebé la kuda rai, hetan rai luan liu, maibé depende ba rekursu ne’ebé iha hodi implementa.

Surat-tahan daruak reflète importánsia no impaktu hosi bidu no festa iha agrikultór sira-nia moris ksolok. Produsaun agríkola iha ekonomia kasian hane-san Timor-Leste nian biban lala’ok ne’ebé la’o hamutuk ho festa tanba nu’udar

hala'ok sosiál no rituál, nune'e estudu sira kona-ba agrikultura familiár tenke ko'alia mós kona-ba festa, se lae, la tomak. Rezultadu hatudu katak atu hetan moris di'k tenke iha festa.

Surat-tahan datoluk husu tuir tanbasá maka sosiedade sivil iha Timor-Leste no ONG hirak hotu ladún fó tulun hodi hakbiit komunidadade. Surat-tahan ida-ne'e leno ba kazu KSL, nu'udar ONG ida-ne'ebé harii ho tulun hosi ativista sira ba ukun rasik-an no hala'o nafatin knaar hodi suporta agrikultór nia movimentu sosiál liuhosi foti osan hosi doadór sira hodi hasa'e komunidadade nia kbiit. KSI nia estratéjia liuhosi relasaun ho komunidadade no doadór sira maka lehat nu'udar dalan ida atu hetan komunidadade nia kbiit transformasionál.

Nune'e, knaar lisuk hotu lehat rekursu no lala'ok ne'ebé fundamentál ba Timor-Leste nia dezvoltimentu no ba ema hirak-ne'ebé hasa'e sistema ekonómiku sori-sorin ho moris sosiál no kulturál hodi hatada hala'ok rua-ne'e iha komunidadade ida-idak.

# 1. Analysis of the well-being of rural households in Timor-Leste to overcome the poverty line: an approach using ELP

Carlos de Deus<sup>1</sup>, Maria Leonor da Silva Carvalho<sup>2</sup>, Maria Raquel Lucas<sup>3</sup>, Vanda Narciso<sup>4</sup>, Pedro Damião Henriques<sup>5</sup>

## **Analysis of the well-being of rural households in Timor-Leste to overcome the poverty line: an approach using ELP**

Agriculture in Timor-Leste is of a family nature and a way of life for rural populations. The objective is to analyse the well-being of households based on productive, reproductive, and community activities. The methodology used is ethnographic linear programming. The results show that small and, in some cases, medium-sized farms do not generate enough income for well-being levels above the poverty line. Valid alternatives to break the vicious cycle of poverty are: direct income support, new technologies, off-farm work, and an increase in the area, but they depend on the resources available for their implementation. Agricultural system. Well-being. Poverty line. Ethnographic linear programming. Timor-Leste.

## **Análise do bem-estar dos agregados familiares rurais em Timor-Leste para ultrapassar a linha da pobreza: uma abordagem usando PLE**

A agricultura em Timor-Leste é de natureza familiar e um modo de vida para as populações rurais. O objetivo é analisar o bem-estar dos agregados familiares com base em atividades produtivas, reprodutivas e comunitárias. A metodologia utilizada é a programação linear etnográfica. Os resultados demonstram que as explorações agrícolas de pequena e, nalguns casos, também as de média dimensão não geram rendimento suficiente para níveis de bem-estar acima da linha da pobreza. Alternativas válidas para quebrar o ciclo vicioso da pobreza são: o apoio direto ao rendimento, novas tecnologias, trabalho fora

- 
1. UNTL Timor-Leste. [lito.uevora@gmail.com].
  2. Independent researcher, Portugal. [nono.verdete@gmail.com].
  3. Universidade de Évora, CEFAGE, Portugal. [mrlucas@uevora.pt].
  4. Independent researcher, Portugal. [vandanarciso@gmail.com].
  5. Universidade de Évora, CEFAGE and ICAAM, Portugal. [pdamiao@uevora.pt].

da exploração e aumento da área, mas dependem dos recursos disponíveis para a sua implementação.

Sistema agricultura. Bem-estar. Linha da pobreza. Programação linear etnográfica. Timor-Leste.

### **Lehat familia no maluk sira hosi foho nia moris-di'ak iha Timor-Leste hodi kore-an hosi moris kiak: uza PLE hodi hala'o lehat ne'e**

Lala'ok agrikultura iha Timor-Leste sei hala'o nafatin iha familia nia liman no moris oinsá ne'e maka hanesan ba populasaun rurál hotu-hotu. Ami-nia objetivu mak atu lehat familia no maluk sira-nia moris-bazeia ba lala'ok produtivu, reprodutivu no komunitáriu nian. Métodu ne'ebé ami uza maka tuir tali ida-ne'ebé dada loos hosi hun sosiál no kulturál. Rezultadu hosi lehat ne'e hatudu katak lala'ok agrikultura ki'ik no, balun boot uitoan mós, la to'o hodi taka família nia presiza tomak atu hasees hosi moris-kiak. Dalan seluk atu koko hodi hasees hosi moris-kiak maka: hatulun ho osan ne'ebé la manán natoon, tada teknolojia foun, kuda fali iha fatin seluk, maibé presiza rekursu atu bele implementa.

Sistema agrikultura. Moris diak, linha kiak. Programasaun linear etnografika. Timor-Leste.

## **1. Introduction**

Agriculture in East Timor is of a family nature, low productivity, subsistence, and small scale, a way of life and the main source of livelihood for rural communities, which represent the majority of its population.

Yields per hectare and/or per unit of production are generally lower than those found in other Asian countries (ADB, 2015), in almost all agricultural and livestock activities, and also in fishing (WB, 2018). This low productivity results mainly from very limited access to technology and factors of production due to lack of money, knowledge of alternative technologies, improved cultivars and breeds, agricultural management skills, and other technical support services.

The basic research problem of this study focuses on the well-being of households and the resulting consequence of the considerable proportion of the population with levels of income and consumption below the poverty line (Direção Nacional de Estatística [DNE], 2016).

This work aims to measure the well-being of households using disposable income as the main indicator, incorporating productive, reproductive, and community activities, which are central to the organisation and functioning of Timorese rural communities.

After this introduction, we describe the methodology and empirical implementation of the models used. The results of the models and their discussion are presented in the fourth section of the article, ending with the conclusions.

## 2. Methodology

The chosen method to analyse rural households in East Timor was linear ethnographic programming (PLE). The PLE combines linear programming, a quantitative method, with ethnography, a qualitative research method, used to deepen the sociocultural understanding of households (Bernard, 1995). Generating models of heuristic nature and support for decision making, the PLE considers the human dimension in the system, being a basic tool in the analysis of subsistence agriculture systems in their productive, reproductive and social dimensions (Hildebrand 2002; Hildebrand, Breuer, Cabrera & Sullivan, 2003).

The ELP models represent a specific household with their own livelihood strategies. Households aim to maximise well-being, considering its multidimensionality in the productive, reproductive, and Community components, in particular the satisfaction of the minimum basic consumption needs, which allow the reproduction of the household, maximisation of monetary income for the purchase of desirable but non-essential assets, minimising the use of male or female labour and maximising the production of a given crop or animal. These different objectives were directly included in the objective function (maximising monetary income) or in restrictions with minimum or maximum limits.

The set of activities represents the production, reproduction of the household and its relationship with the community in which it is inserted and in which the duties and obligations are included. The basic matrix of the model represents a household and has three components: production activities available in the household and outside the household, reproductive and community activities, and all available resources expressed through restrictions.

The modeled households belong to four districts, Ailéu, Ermera, Bobonaro, and Covalima, given the impossibility of time and material resources to cover the entire territory. These districts are located in West and Central Timor-Leste and correspond to a territorial continuum East-West and North-South.

The households surveyed, 8 per district, were selected in a non-probabilistic manner, and the final sample of farmers consisted of 30 households. Data on households, agricultural activities, and domestic and Community activities were collected. This information was complemented with qualitative information through participant observation and *Action Research* and secondary sources of information.

With all the information collected, it was possible to build a model of PLE for one household per district, validate the model and use it to analyse the income of households in different scenarios (Deus, 2019).

### 3. Empirical implementation of PLE models

In the construction of the PLE models, the mean values obtained by district were used for the main variables that characterise agricultural and livestock production, the domestic life cycle, and sociocultural insertion in the community, given that there are some situations with missing answers to the questionnaire questions.

The average area cultivated for plant crops by the families surveyed is generally small, 3.57 hectares in Aileu, Ermera 4.21 hectares, Bobonaro 2.69 hectares, and Covalima 1.94 hectares. The most common plant production activities in these municipalities are pumpkin, rice, sweet potatoes, coffee, onions, carrots, beans, mungo beans, cassava, mustard, and cabbage, whose production is intended for family consumption, animal feed, festivities, and market sale. In modeling, it is assumed that the food produced is available to meet the nutritional needs of the animals, the household, and the possible sale.

The main livestock activities are the production of cows, pigs, goats, and chickens. Each livestock unit is defined considering the average head of the sample in each district and includes males, females, and offspring born and raised, admitting an average mortality rate of 20%. The animals produced are intended for sale, self-consumption, and festivities, and are reared by almost all households surveyed. The feed requirements of the animals were calculated per livestock unit (female, male, and pup) in terms of energy, protein, and dry matter. The food resources available to animals are those from plant crops and own and Community pastures.

The availability of labour is intended to satisfy agricultural, domestic and Community, and festive production tasks. They were divided by gender, given the specificity of some tasks.

Household food needs were considered to be met by farm-produced and purchased food.

The domestic activities considered were: taking care of the children, personal hygiene, cooking, cleaning the house, going to the bazaar, collecting firewood, fixing clothes, and getting water. The Community activities considered were: day of independence, road cleaning, going to the Church, work in the village, health care, and participation in education.

The festivities considered were those named by the families surveyed: Wedding, baptism, birthday, funeral, mourning, and culture (traditional house). The exercise and participation in these festivities represent moments that allow the family to strengthen ties with the family group to which they belong, with the village and the community. Festivities consume a set of household resources, in this case not only in terms of labour, but also material holdings, including cash amounts.

The costs of farming activities are variable and fixed in nature. The fixed costs considered the average number of utensils per farmer (catana, axe, hoe, rake, sickle, and lever) and their service life.

The prices used in the models were collected from several sources: local markets, farmers, the Ministry of Agriculture and Fisheries, and the National Statistical Directorate.

The objective function maximises the family's financial availability for family expenses that are not included in the ELP models, namely, children's education, health, clothing, personal hygiene, and travel, among others.

The results of the models represent the current situation of Timorese farms with their agricultural production technology, and their family and community organisation.

#### **4. Results**

Four base models were constructed, one for each district, which were calibrated and then validated, comparing the results obtained with the collected data and relying on the authors' fieldwork experience as well as the opinion of researchers with experience in this type of model and knowledge of the Timorese reality. The results obtained were very similar to those observed in reality, with an absolute percentage deviation, recommended in the literature, less than 15% (Hazell & Norton, 1986).

Each of the base models was unfolded into three models: small agricultural aggregates (1 ha); averages (2,5 ha); and large (7,5 ha). The results for these models allowed us to verify that the levels of food self-sufficiency increase with the area of exploration, and the district of Aileu is the one with the lowest levels of food self-sufficiency while Bobonaro has the highest levels. In the case of Ailéu, this situation relates to the combination of plant activities produced, mainly vegetables, and in the case of Bobonaro, self-sufficiency in rice explains much of the high value observed for this district. The daily cost of feeding per capita, obtained by the model, presents values close to those calculated for the food component of the poverty line.

The occupation of the labour force in agricultural activity increases with the size of farms, men work more in agricultural activities and girls more in household chores. The time available for other activities, including leisure, is longer for women than for men, except for the Ermera district, and some area classes in the district of Bobonaro and Covalima. In the calculation of manpower availability, they were accounted for every day of the year. If the weekends are withdrawn

from family labour availability, the following shall be observed: 1) for men (H) and girls (M), a decrease in the proportion of days available for another type of activity; 2) for men, the large holdings of Ailéu and Ermera and the average holdings of Covalima have a male labour deficit and the existing deficit on large farms in the district of Bobonaro and Covalima increases; 3) for girls, only large farms in Covalima have a female labour shortage.

As the size of holdings increases, the proportion of crop revenues also increases. Except for the district of Bobonaro, where income from crop production is always dominated by rice production in the other districts on small farms (1 ha) income from livestock production prevails, while on medium-sized holdings (2.5 ha) and large (7.5 ha) crop yields prevail. As expected, as the size of the farm increases, the proportion of food costs in total revenue decreases.

Concerning household income (Table 1), the larger the size, the greater the net margin obtained. To measure the level of well-being of the aggregates, the calculated net margin was compared with the poverty line (excluding food costs). Thus, all large farms (7.5 ha) and average Bobonaro and Covalima farms have per capita income levels higher than the poverty line per district. Both small farms in all districts and medium farms in the districts of Ailéu and Ermera have lower *per capita* incomes than the poverty line.

**Table 1.** Household income in the current situation.

Item	Aileu			Ermera			Bobonaro			Covalima		
	1 ha	2,5 ha	7,5 ha	1 ha	2,5 ha	7,5 ha	1 ha	2,5 ha	7,5 ha	1 ha	2,5 ha	7,5 ha
Crop production revenues	463	1313	4386	246	947	3609	1491	4545	15118	910	2775	9111
Animal production revenues	887	934	933	889	938	1125	1029	1428	1897	1379	1428	2146
Agricultural costs	96	58	125	31	46	79	164	346	1239	76	145	1297
Food expenditure	1535	1757	1576	1102	932	1107	1028	857	822	1248	1215	1215
Household income	-281	433	3618	2	906	3548	1327	4770	14954	964	2843	8745
Household income per capita	Negative	0,18	1,25	0,03	0,39	1,36	0,59	2,16	6,81	0,44	1,31	4,01
Poverty line (excluding food)	0,58			0,54			0,65			0,79		

Source: PLE Models

One of the ways to overcome the poverty line is to admit the possibility of a surplus of male family labor for paid work outside the farm (Table 2). This work improves total and per capita income, although for small and medium-sized holdings in the district of Ailéu, the small size of the districts of Ermera and Covalima, is insufficient to achieve a per capita income close to the poverty line. In the average size of farms in Ermera and small Bobonaro, income from work outside the farm is sufficient to lead families to per capita incomes higher than the poverty line.

The values in Table 2 show an increase in the productivity of family work with the size of the holdings, which means that larger farms pay more family work; the income of family labor in plant production is higher than the income obtained in livestock production and the district with higher levels of income from family work is, as would be expected, Bobonaro due to rice cultivation. The values of average productivity of family work in agriculture are well above the wage of USD 3.37, used to pay off-farm work, and show that, at the current prices of work outside the family farm, agriculture is a competitive activity in rural areas.

Another way to overcome the poverty line is to consider adjustments to the level of plant and animal production technologies as well as the introduction of new plant activities (Table 2)

As far as plant activities are concerned, initial rotations are those selected, and that the proposed alternatives, in particular the cultivation of peanuts and soybeans, are not chosen due to higher levels of labour use and higher variable costs of these crops. In animal activities, the same level of stocking was maintained, and due to the higher levels of productivity considered, production increased.

As for food, energy intake, and protein, there is an improvement in self-supply with food produced on the farm, mainly for small and medium-sized farms in the districts of Ailéu and Bobonaro. For larger farms, there were no significant improvements as, in the base scenario, most food needs were already met with self-supply.

There was an increase in the proportion of labour consumption for agricultural activities and a reduction in the proportion of labour available for other activities in the use of family labour and employment abroad, an expected situation given the higher labour requirements required by the new technologies.

The productivity of the labour force used in agricultural activity overall rises when compared to the basic scenario.

**Table 2.** Household income with off-farm work and technological progress.

Item	Aileu			Ermera			Bobonaro			Covalima		
	1 ha	2,5 ha	7,5 ha	1 ha	2,5 ha	7,5 ha	1 ha	2,5 ha	7,5 ha	1 ha	2,5 ha	7,5 ha
Income from off-farm male family work	678	657	349	795	745	350	690	441	0	528	317	0
Household income with off-farm work	397	1090	3967	797	1651	3898	2017	5211	14954	1492	3160	8745
Household income with off-farm work per capita	0,18	0,43	1,36	0,36	0,75	1,53	0,92	2,38	6,83	0,68	1,44	3,99
Household income with technological progress	513	1746	6163	704	1921	5497	2168	6173	17610	1876	4199	11257
Household income with technological progress per capita	0,23	0,68	2,11	0,32	0,88	2,15	0,99	2,82	8,04	0,86	1,92	5,14
Poverty line (excluding food)	0,58			0,54			0,65			0,79		

Source: PLE Models.

With technological progress, the results clearly showed an improvement in the net margin of all the farms concerned and that the increase in income is greater as the size of the holdings increases. However, income improvement is still insufficient for households to break the poverty line for small and medium-sized holdings in Aileu and small farms in Ermera.

The models considered in all the scenarios of this study assume full satisfaction of the food needs in terms of energy and protein by families. Therefore, their results assume full food security through their own or market production but express a lack of satisfaction with other basic needs, in which access to health and education, decent housing, clothing and hygiene, and participation in family and community activities of a festive nature are highlighted, among other needs.

By varying the size of the household, it is obvious and clear that, while maintaining the same resources, households, by supporting larger households, worsen their position to the poverty line. On the contrary, if their households are smaller, their distance from the poverty line decreases.

In summary, the results obtained showed that the districts of Ailéu and Ermera are poorer than the districts of Bobonaro and Covalima, and that of the latter two Bobonaro is richer than Covalima. Because of the studied aggregates, it is important to recall that the percentage and number of households smaller than 1 hectare are as follows: 67.4 % (3539 aggregates) in Ailéu, 64 % (9226) in Ermera, 59.9 % (7084) in Bobonaro and 53.2 % (4197) in Covalima and with an area between 1-5 hectares is 30.9 % (1620) in Ailéu and 31.8 % (4578) in Ermera (DNE, 2015). On the other hand, the data contained in DNE (2016), on poverty in East Timor, show for the '*head count index*', which measures the percentage of aggregates with consumption levels below the poverty line, that for Ailéu the value is 35.1, Ermera 56.7, Bobonaro 51.7 and Covalima 53.1.

The cross-checking of the above data with the results of this research gives an idea of the immense challenge facing East Timor to bring out of poverty a huge mass of small farms, supporting households, unable to generate higher *per capita* incomes or the same level as the poverty line, not only in the districts studied but also in all the others whose panorama should not be very different from that described.

Finding short, medium, and long-term solutions for households does not involve finding a single solution but by a set of solutions, depending on the nature and specificity of these households. This study directly tested male family work outside the household and technological progress. Other solutions are available such as direct income subsidies and increased farm area and livestock size.

Other studies (TOMAK a b and c (2016), Correia et al. (2018), USAID (2012 and 2013), Correia (2015), Correia (2014)) show that monetary yields per hectare can be improved for the crops mentioned, either through technology or through better market access. The big challenge is to find out whether these changes are sufficient to move households, especially small ones, to levels of income that allow higher consumption than the poverty line.

## 5. Conclusions

The use of ELP to model households with agricultural systems such as those observed in this study proved to be adequate, although improvements in data collection, storage, management, and processing, technologically assisted and

managed, should be incorporated, to be a tool for analysing and monitoring agriculture systems, with geographical mapping.

The results show that households with small farms and, in some cases also medium-sized, under current conditions do not generate sufficient income for consumption and well-being levels above the poverty line.

The alternatives for driving weaker rural households to situations close to or above the poverty line include the following options: direct income support, family work outside the farm and household, technological progress, increasing the size of farms. For each household, certainly, the solution will often be the combination of several of these alternatives.

The current situation and context of rural households are even more complex and fragile for those with a larger membership and a smaller area. Creating rural and agricultural development policies and combining them with the policies of economic and social development is only one of the challenges posed to the governments and public institutions of East Timor, in addition to the policies being drawn with national consensus for a medium-term horizon and the policies to be adjusted to the different social realities of the country so that they can be accepted and have the desired effect on households.

## Financing

The authors would like to thank the financial support of the Foundation for Science and Technology (Projects UID/04007/2020 and UIDB/05183/2020).

## Contract of interest

The authors declare that they have no interest.

## References

- Asian Development Bank (2015). Growing the non-oil economy a private sector assessment for Timor-Leste. Retrieved November 15, 2018, from <https://www.adb.org/sites/default/files/institutional-document/161516/tim-growing-non-oil-economy.pdf>
- BERNARD, H. R. (1995). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. London, Altamira Press.
- BETTENCOURT, E., TILMAN, M., NARCISO, V., CARVALHO, M., & HENRIQUES, P. (2015). The livestock roles in the wellbeing of rural communities of Timor-Leste. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 53, 63-80.
- CORREIA, V. (2014). *Analysis of Linking Farmers to Markets for Carrots, Cabbages and Snow Peas in Aileu Vila, Maubisse and Hatubulico, Timor-Leste* (doctoral thesis). Curtin University, Australia.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Integrating Small-Scale Vegetable Farmers to Better Access High End Market in Dili: The Case of Josephina Farms with Contract Farming*. *Revista Veritas*, vol. 3, n.º 2.

- CORREIA, V., COSTA, D., PROFUM, G. & COSTA, A. (2018). Impact and opportunities of Conservation Agriculture on Food and Nutrition Security in Timor-Leste. Rome, Italy: UNTL-CNIC e FAO.
- DEUS, C. (2019). *Os sistemas de agricultura familiar de Timor-Leste: uma abordagem com foco no bem-estar dos produtores* (Doctoral Thesis). Universidade de Évora, Portugal.
- Direção Nacional de Estatística. (2008). Timor-Leste Survey of Living Standards 2007.
- Direção Nacional de Estatística. (2019). Population and Housing Census of Timor-Leste 2015, Vol. 2, Population Distribution by Administrative. Dili, Timor-Leste: Direção Nacional de Estatística (DNE) (Timor-Leste) and United Nations Population Fund. Retrieved April 1, 2019, from <http://www.statistics.gov.tl/category/publications/census-publications/2015-census-publications/volume-2-population-distribution-by-administrative/>
- Direção Nacional de Estatística. (2016). *Poverty in Timor-Leste*. Dili, Timor-Leste.
- HAZELL, P., NORTON, R. (1986). *Mathematical Programming for Economic Analysis in Agriculture*. MacMillan Publishing Company.
- HILDEBRAND, P. (2002). *Introduction to Ethnographic Linear Programming Of Small Farm Livelihood system*. University of Florida.
- HILDEBRAND, P., BREUER, N., CABRERA, V., & SULLIVAN, A. (2003). *Modeling Diverse Livelihood Strategies in Rural Livelihood Systems Using Ethnographic Linear Programming*. Staff Paper 03–5. Food and Resource Economics Department, Institute of Food and Agriculture Sciences, University of Florida, Gainesville, Florida Retrieved from <https://ufdc.ufl.edu/IR00000405/00001>
- TOMAK (2016a). *A Market Analysis of Selected Agricultural Products* (Technical Report 1). Dili, Timor-Leste: Adam Smith International, Mercy Crops e Australian Aid.
- \_\_\_\_\_. (2016b). *Market System & Value Chains Assessment* (Technical Report 3). Dili, Timor-Leste: Adam Smith International, Mercy Crops e Australian Aid.
- \_\_\_\_\_. (2016c). *Potential for Improving On-farm Productivity of Selected Agricultural and Livestock Enterprises* (Technical Report 2). Dili, Timor-Leste: Adam Smith International, Mercy Crops e Australian Aid.
- USAID (2012). *An Evaluation of the Development Communities through Intensive Agriculture (DOCIA) / Dezenolve Agricultura Comunitária (DAC) Project* (Technical report). Dili, Timor-Leste: USAID.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Performance evaluation of the USAID/Timor-Leste consolidating cooperative and agribusiness recovery (COCAR) project* (Final Report). Dili, Timor-Leste: USAID.
- World Bank. (2018). Timor-Leste systematic country diagnostic. Pathways for a New Economy and Sustainable Livelihoods. Retrieved December 10, 2018, from <http://documents.worldbank.org/curated/en/524131528837983427/pdf/TL-SCD-0228B-lowres-03212018.pdf>.

# Annex I

The basic formal structure of the ELP model can be described or explained in the following matrix form:

## Objective Function:

$$\text{Max } E(Z) = -C_v X_v - C_p X_p + R_v X_v + R_p X_p - W_b N_b - W_u N_u - W_s Y_s - W_x V_x$$

<b>Land use restrictions:</b> $A_{av} X_v \leq T_a$	(1)
<b>Restrictions on the use of labour:</b> $B_{bv} X_v + B_{bp} X_p + B_{bf} X_f + B_{bm} X_m + B_{bh} X_h - N_b \leq T_b$	(2)
<b>Restrictions on plant production:</b> $-S_{qv} X_v + Q_g + Q_j + Q_s + Q_{x \leq 0}$	(3)
<b>Restrictions on livestock production:</b> $-S_{ip} X_p + Q_t + Q_e + Q_{z \leq 0}$	(4)
<b>Restrictions on nutrient requirements for animals:</b> $F_{ip} X_p - G_{lj} Q_{j \leq 0}$	(5)
<b>Restrictions on maximum ingestion capacity (animals):</b> $-I_p X_p + H_j Q_{j \leq 0}$	(6)
<b>Restrictions on nutrient requirements for the family:</b> $F_{nh} X_h - G_{ng} Q_g - G_{nt} Q_t - G_{nu} N_u \leq 0$	(7)
<b>Restrictions on maximum intake capacity (family):</b> $-I_h X_h + H_g Q_g + H_t Q_t + H_u N_u \leq 0$	(8)
<b>Restrictions on the ceiling for each feed to be purchased for the family:</b> $O_{uh} Z_h - L_u \leq 0$ $-1,1L_u + N_u \leq 0$	(9)
<b>Restrictions on the minimum limit for each food to be purchased for the family</b> $O_{uh} Z_h - L_u \leq 0$ $0,9L_u - N_u \leq 0$	(10)
<b>Restriction on festive activities:</b> $Y_s = 1$	(11)
<b>Restriction on fixed costs:</b> $V_x = 1$	(12)

where the variables are:

- $N_b$  – column vector ( $b \times 1$ ) of contracted workforce.
- $L_u$  – vector column ( $u \times 1$ ) food purchase limit for the family.
- $N_u$  – vector column ( $u \times 1$ ) purchase food for the family.
- $Q_g$  – vector column ( $g \times 1$ ) of demand for plant foods for the family.
- $Q_j$  – column vector ( $j \times 1$ ) of demand for plant feed for animals.
- $Q_s$  – vector column ( $s \times 1$ ) demand for vegetable foods for festivities.
- $Q_x$  – vector column ( $x \times 1$ ) demand for vegetable food for sale.
- $Q_t$  – vector column ( $t \times 1$ ) demand for animal feed for the family.
- $Q_z$  – vector column ( $z \times 1$ ) demand for animal feed for sale.
- $Q_e$  – vector column ( $e \times 1$ ) of animal feed demand for festivities.
- $X_v$  – column vector ( $v \times 1$ ) of plant production activities, in terms of area occupied.
- $X_p$  – column vector ( $p \times 1$ ) of animal productive activities, in terms of heads.
- $X_h$  – column vector ( $h \times 1$ ) of family activities
- $X_f$  – column vector ( $f \times 1$ ) of festive activities
- $X_m$  – column vector ( $m \times 1$ ) of Community activities
- $V_x$  – vector ( $1 \times 1$ ) for fixed costs
- $Y_s$  – vector ( $1 \times 1$ ) relating to festive activities
- $Z_h$  – column vector ( $h \times 1$ ) of number of persons

and the parameters are:

- $A_{av}$  – matrix ( $a \times v$ ) of land requirements for plant activities;
- $B_{bv}$  – matrix ( $b \times v$ ) of labour input coefficients for the plant sector;
- $B_{bp}$  – matrix ( $b \times p$ ) of labour input coefficients for the animal sector;
- $B_{bf}$  – matrix ( $b \times f$ ) of labour input coefficients for festivities;
- $B_{bh}$  – matrix ( $b \times h$ ) of labour input coefficients for family activities;
- $B_{bm}$  – matrix ( $b \times m$ ) of labour input coefficients for Community activities;
- $C_v$  – line vector ( $1 \times v$ ) costs of plant activities;
- $C_p$  – line vector ( $1 \times p$ ) cost of livestock activities;
- $F_{ip}$  – matrix ( $1 \times p$ ) of coefficients relating to the minimum nutrient requirements of animals;
- $F_{nh}$  – matrix ( $n \times h$ ) coefficients relating to the minimum nutrient requirements of the family;
- $G_{ij}$  – matrix ( $1 \times j$ ) nutrient output coefficients of feed;
- $G_{ng}$  – matrix ( $n \times g$ ) nutrient output coefficients of plant foods for the family;
- $G_{nt}$  – matrix ( $n \times t$ ) nutrient output coefficients of the family feed;
- $G_{nu}$  – matrix ( $n \times u$ ) of nutrient output coefficients of the foods purchased for the family;

- $\mathbf{H}_g$  – column vector ( $g \times 1$ ) of dry *matter* output coefficients of plant foods for the family;
- $\mathbf{H}_t$  – column vector ( $t \times 1$ ) of dry *matter* output coefficients of feed for the family;
- $\mathbf{H}_j$  – column vector ( $j \times 1$ ) of dry *matter* output coefficients of plant foods (animals);
- $\mathbf{H}_u$  – column vector ( $u \times 1$ ) of dry *matter* output coefficients of purchased foods (family);
- $\mathbf{I}_p$  – line vector ( $1 \times p$ ) coefficients relative to the maximum dry matter *intake* capacity of animals;
- $\mathbf{I}_h$  – line vector ( $1 \times h$ ) coefficients relating to the maximum dry matter *intake* capacity of the family;
- $\mathbf{O}_{uh}$  – matrix ( $u \times h$ ) of coefficients relating to food purchase requirements;
- $\mathbf{S}_{qv}$  – matrix ( $q \times v$ ) of coefficients relating food production to plant activities;
- $\mathbf{S}_{tp}$  – matrix ( $t \times p$ ) of coefficients relating food production to animal activities;
- $\mathbf{T}_m$  – column vector ( $m \times 1$ ) of own factor availability, earth,  $T_a$ ; Labour force  $T_b$ ;
- $\mathbf{W}_b$  – line vector ( $1 \times b$ ) of labour purchase prices;
- $\mathbf{W}_u$  – line vector ( $1 \times u$ ) of family food purchase prices;
- $\mathbf{W}_x$  – scale on fixed costs;
- $\mathbf{W}_s$  – scale on the costs of festivities.

The objective function indicates that the family maximises the well-being of households. Thus objective function maximises:

Households' financial availability for other family expenses = Revenue from agricultural activities – Costs of agricultural activities – Costs of festivities – Costs on human consumption – Fixed costs

Restrictions (1) define the use of land. The land is disaggregated by type of use. Each equation reflects the land needs of the various plant production activities.

The restrictions (2) concern the use of labour for the different activities: vegetables, animals, family, community and festive. They are prepared separately considering the male and female labour force.

The restrictions (3) and (4) balance the production (vegetable or animal) and the different uses of it.

Restrictions (5) and (6) relate to animal feed. The restrictions (5) ensure that the minimum nutritional requirements of animals ( $F_{lp} X_p$ ) are met by the food produced ( $G_{lj} Q_j$ ). The restrictions (6) ensure that animal consumption of dry matter, due to the demand (consumption) of produced food ( $H_j Q_j$ ) does not exceed the maximum dry matter intake capacity of the animals. There are a set of these restrictions for each animal species.

Restrictions (7) and (8) refer to the feeding of the family. Restrictions (7) ensure compliance with the minimum nutritional requirements of the family ( $F_{nh} X_h$ ), food produced of plant origin ( $G_{ng} Q_g$ ), animal origin ( $G_{nt} Q_t$ ), and purchased food ( $G_{nu} N_u$ ). The restrictions (8) ensure that the consumption of dry matter in the family, due to the demand (consumption) of food produced of plant origin ( $H_g Q_g$ ), animal origin ( $H_t Q_t$ ), and purchased food ( $h_u n_u$ ) does not exceed the maximum dry matter intake capacity of the family.

The restrictions (9) ensure a ceiling for the purchase of food for the family according to the food diet of the family.

The restrictions (10) ensure a minimum limit for the purchase of food for the family according to the food diet of the family.

Restrictions (11) and (12) serve to include in the objective function, respectively, expenditure on festivities and fixed costs.



## 2. Festivities in rural households in Timor-Leste: importance and impact on well-being

Carlos de Deus<sup>1</sup>, Vanda Narciso<sup>2</sup>, Maria Raquel Lucas<sup>3</sup>,  
Maria Leonor Silva Carvalho<sup>4</sup>, Pedro Damião Henriques<sup>5</sup>

### **Festivities in rural households in Timor-Leste: importance and impact on well-being**

Economic systems are integrated and involved in all other spheres of social life, being culturally constituted. Agricultural production in a peasant economy such as Timor-Leste is an activity that is deeply rooted in social and ritual life and the analysis of family farming in Timor-Leste is incomplete if festive activities are not included. The objective is to study the impact of participation in the festivities on the well-being of farmers, the methodology used to represent the functioning of households is linear ethnographic programming (PLE) and uses primary data and the data from TLLSS-3 2014-2015.

Festivities. Well-being. Rural household. Income. Timor-Leste.

### **Festividades em agregados familiares rurais em Timor-Leste: importância e impacto no bem-estar**

Os sistemas económicos são integrados, incluem todas as áreas da vida social e são culturalmente constituídos. A produção agrícola numa economia camponesa como a de Timor-Leste é uma actividade profundamente enraizada na vida social e ritual e a análise da agricultura familiar em Timor-Leste é incompleta se não incluir as actividades festivas. O objectivo do estudo é analisar o impacto das festividades no bem-estar dos agregados familiares rurais. A metodologia utilizada foi a programação linear etnográfica e utiliza dados primários recolhidos junto dos agricultores e dados da TLLSS-3 2014-2015. Os resultados mostram que o bem-estar não é indiferente à participação nas festividades.

Festividades. Bem-estar. Agregados rurais. Rendimento. Timor-Leste.

---

1. UNTL Timor-Leste. [lito.uevora@gmail.com].

2. Independent researcher, Portugal. [vandanarciso@gmail.com].

3. Universidade de Évora, CEFAGE, Portugal. [mrlucas@uevora.pt].

4. Independent researcher, Portugal. [nono.verdete@gmail.com]

5. Universidade de Évora, CEFAGE and ICAAM, Portugal. [pdamiao@uevora.pt].

## **Família no maluk sira hosi foho iha Timor-Leste halibur ho festa: hala'ok boot no kona moris-di'ak**

Sistema ekonómiku hola parte iha isin ida de'it, ne'ebé sura hamutuk vida sosiál no kulturál tomak. Produsaun agríkola iha ekonomia Timor-Leste nian nu'udar lala'ok hosi zona rurál foho nian no sei kaer metin tuir banati ho abut iha família tradisionál nia leet ne'ebé hala'o mós festa tuir lisan. Ami-nia hakaran liuhosi lehat ida-ne'e mak atu buka-hetan sá de'it hosi festa hirak-ne'e bele tada moris di'ak ba família sira iha zona rurál. Métodu ne'ebé ami uza maka *programasaun linear etnográfika* no ne'e dehan katak dadus ne'ebé ami uza maka hirak-ne'ebé foti hosi agrikultór sira nomós hosi TLLSS-3 2014-2015. Rezultadu hatudu katak moris-di'ak la hasees hosi festa bidu ho ai-knanoi.

Serimonia kulturál sira. Moris diak. Uma kain. Rendimentu. Timor-Leste.

### **1. Introduction**

In recent years, increasing attention has been given to the role of culture, including festivities, in economics, in development, and in the well-being of rural communities.

In contexts where social organisation around agriculture presents clear signs of ritualisation and sacralisation, the analysis of rural households is incomplete without festivities.

Despite developments of almost 20 years after independence, the economy of Timor-Leste is, especially in rural areas, in a transition between a customary and a market economy, where festivities still play a relevant role for rural communities and their economy. However, these activities are too often excluded from the mainstream economic analysis and in the case of Timor-Leste, few works focused on the link between festivities and family farming (Browne et.al 2017; Deus 2019; Carvalho *et al.* 2019).

In this research, festivities are understood as an event of ritual significance, held on a special occasion. Most festivities require the use of material resources, in some cases scarce, but in others significant and extremely expensive, clearly illustrating the relationship between the festivities and the family economy.

In Timor-Leste, the link between festivities and agricultural activities is intrinsic. Throughout the year different festivities use agricultural and livestock products and there are festivities specifically associated with the agricultural and livestock production cycles.

Festivities exist and persist, not only to maximise individual satisfaction or to improve the economic functioning of households but also to express something greater with immaterial and spiritual value to households and communities to which they belong.

This paper addresses the link between festivities and the economy and the well-being of rural households. The economic value of the festivities, which may not be the most important aspect, has an impact on the well-being of families and therefore should not be neglected and must be studied and understood. This work uses a linear ethnographic programming (ELP) model that integrates festive activities to evaluate the impact of festivities on household income.

## 2. Festivities and rural households in Timor-Leste

More than 70 % of the population of Timor-Leste lives in rural areas and depends on land use for survival, 64 % of the total population is employed in agriculture, which increases to 77 % in rural areas (Direção Nacional de Estatística [DNE], 2019). Most households fit into the subsistence with no-sale agriculture category and subsistence with some sale agriculture (DNE, 2015). Agriculture is mostly of a peasant, family, and subsistence nature, small scale, low productivity, strong connection with nature, and with clear signs of ritualisation and sacralisation. The main crops are rice, corn, and coffee and livestock include cattle, sheep, pigs, and chickens. Animals are valuable assets and help farmers to meet emergency needs, and are used in festivities, especially weddings and funerals.

The ritual exchange of gifts has played a central role in governance dynamics and social reproduction in a variety of past and present Timorese contexts (Traube, 1986; Hicks, 1984 and 2004; McWilliam, 2011; Forman, 2013; Fidalgo Castro, 2015).

The same says Gudeman (1978; 1986) and Gudeman and Hann (2015) that claim “rituals are related to economy through the social connections they make and break. Rituals express, reiterate, and sustain social ties”. Moreover, McWilliam (2009) emphasises that the domain of “common *spiritual goods*” is not a separate sphere of economic life, but a fundamental part of its reproduction.

The analysis of family farming in Timor-Leste, to accurately portray the reality of rural households, must include an analysis of festivities, given their importance to local communities.

Festivities are often designated by people in Timor-Leste as *kultura*, *estilos* and *costumes*, *tradição*, *lisan* and *adat*. There are several differences between the various rituals, however, animal sacrifice and meat consumption are common elements of ritual activities.

In festivities, agricultural products, including livestock, play a double role in Timor-Leste: They are sacrificed and or consumed in most festivities, but they are also themselves, in some cases, the centre of the festivities (e.g. Saubatár,

a ritual ceremony that *takes* place before the harvest of corn and the ritual of Fasi karau ain (washing the *feet* of the buffalo) that takes place before the harvest of rice.

The rural communities of Timor-Leste perform a set of rituals of a propitiatory nature. In addition to prayers, songs, dances, and other gifts such as objects of gold or silver, money, and areca, people proceed to the sacrifice of animals to offer to the spirits and or to see in their bowels how the harvest will be. And even technological innovations from outside the community need to be integrated into the local culture, as happens in the ritual of Fasi *karau ain* (washing the feet of the buffalo) that in the district of Viqueque continues to be done, not only to animals but now also to the “new animals”, the tractors (Bettencourt, Tilman, Narciso, Carvalho & Henriques, 2014).

The contribution of festivities to the different components of well-being (MEA, 2005), in Timor-Leste, can be illustrated as follows:

- 1) Safety: participation in festivities provides or strengthens integration into networks that function as true safety nets in times of crisis.
- 2) Basic material for a good life: A recent study (Wong, et al., 2018) confirms the festivities as an important event for the consumption of food of animal origin. Moreover, for some authors such as Yang et al., (2000) participation in festivities can lead to an improvement in production, when people who participate are more enthusiastic about life and work more and better and there are creation and maintenance of specific jobs linked to some rituals. In the case of Timor-Leste, for instance, paid builders and carpenters during the construction of *Uma Lulik*.
- 3) Health: Festivities have a great influence on mental health and subjective well-being. For the local population, participation in the festivities not only helps to cure some diseases but also prevents others. For example, some people believe that if they fail to fulfill certain ritual obligations, they become sick, infertile, or even die.
- 4) Good social relations: Two recent works highlight the importance of traditional practices for social cohesion in Timor-Leste: Freire (2015) states

The attitude of respect that has developed towards some of the local informal practices has proved positive in responding to local concerns and understanding the relevance of maintaining traditional practices in the social cohesion system itself within the Timorese local hierarchical structure.” More recently, Trindade and Barnes (2018) when referring to the expression Matak-Malirin, assert that it can be obtained “through participation in ritual and adherence to local norms

and practices that serve to regulate these exchanges or, in other words, to sustain the ‘flow of life’.

### 3. Methodology

The chosen method to analyse rural households in Timor-Leste was linear ethnographic programming (PLE). The PLE incorporates not only the productive, but also the human dimension, through reproductive, and social components. In addition to profit maximisation of agricultural activities, a rural household has the objective of satisfying reproductive activities and those, festive and community, of the group to which it belongs.

The PLE matrix represents a household and has four components: production activities in the household and outside the household; the reproductive activities of the household; the relationship with the community including common social duties; and all available resources expressed through constraints.

The objective function maximised household income after deducting all production, food, community, and festive expenses. This margin serves to cover all expenses not included in the model such as health, school fees, clothing, transport, housing, etc.

Due to time and material restrictions, the study focused on four municipalities that represent main agricultural activities: coffee in Ermera, livestock in Covalima, rice in Bobonaro, and vegetables in Ailéu.

Primary data was collected using the non-probabilistic sampling technique, interviewing 8 households per municipality and the end 30 households’ surveys were validated.

Data were collected face-to-face, using a Tetum-language questionnaire on productive, reproductive, community, and festive activities. Labour needs were collected for the following festivities: wedding, baptism, birthday, funeral, mourning and culture (traditional house) and for the following community activities: Independence Day (once a year), road cleaning (once a month), church activities (twice a week) and villages, health and education activities (once a month each). Simultaneously qualitative information was collected based on participant observation.

Regarding the material goods involved in festivities, the expenses and income reported in the Timor-Leste Survey of Living Standards 2014-2015 (DNE, 2016) were used, given the inconsistency of the values reported by households in the surveys.

## 4. Results and Discussion

Festivities consume vast quantities of household resources, not only in terms of labour, but also material goods produced and bought, including amounts in money.

Labour needs (Table 1) for performing and participating in festive activities are relatively reduced, although much higher in Ermera and Bobonaro than in the other two municipalities, and higher for men than for women.

**Table 1.** Annual Workforce Needs for Festive Activities (Days).

Activity	Aileu		Ermera		Bobonaro		Covalima	
	M	H	M	H	M	H	M	H
<b>Marriage</b>	0,22	0,28	0,45	0,45	0,45	0,45	0,25	0,25
<b>Baptised</b>	0,12	0,15	0,19	0,20	0,19	0,20	0,17	0,08
<b>Birthday</b>	0,08	0,13	0,11	0,11	0,11	0,11	0,08	0,08
<b>Funeral</b>	0,29	0,30	0,40	0,38	0,40	0,38	0,25	0,33
<b>Bereavement</b>	0,15	0,17	0,35	0,33	0,35	0,33	0,25	0,33
<b>Culture</b>	0,21	0,28	0,33	0,50	0,33	0,50	0,33	0,42
<b>Total</b>	1,07	1,31	1,84	1,97	1,84	1,97	1,33	1,50

Source: Authors' elaboration based on PLE model results.

Expenses and offers regarding participation in festive activities (Table 2) include the purchase or reception of animals (cows, pigs, and goats) and vegetables (rice), drinks (beer and coca-cola), fabrics, and cash. In average terms, Ailéu and Ermera present higher expenditure and income values than Bobonaro and Covalima; and, only in Bobonaro the amount of expenditure is higher than the income, the balance being negative in this municipality. The expenses and offers values for households with 2.5 and 7.5 ha are the same because they are not significantly different per municipality.

**Table 2.** Expenses and offers on participation in festive activities (USD).

District	Expenses			Offers			Offers – Expenses
	Average	1 ha	2,5 and 7,5 ha	Average	1 ha	2,5 and 7,5 ha	
<b>Aileu</b>	347,3	277	536	367,2	278	564	19,9

(Cont.)

District	Expenses			Offers			Offers – Expenses
	Average	1 ha	2,5 and 7,5 ha	Average	1 ha	2,5 and 7,5 ha	
<b>Bobonaro</b>	313,2	252	478	294,9	227	433	-18,3
<b>Covalima</b>	223,4	255	142	225,1	246	177	1,7

Source: Authors' elaboration based on DNE data (DEN 2016).

Table 3 shows the economic results of the three household sizes studied in each of the four municipalities. Not taking into account the amounts of both, expenses and offers from festivities, households with 1 ha or less of Aileu have a negative income, which puts them in a position of fragility from the point of view of well-being, because they cannot even meet basic family food needs. The households with 1 ha or less of Ermera, Bobonaro and Covalima and 2.5 ha of Aileu and Ermera, are also in a situation of fragility, as despite having a positive income and meeting food needs they are unable to reach the minimum survival threshold, i.e. to overcome the poverty line.

**Table 3.** Impact of festivities on household economy.

Item	Aileu			Ermera			Bobonaro			Covalima		
	1 ha	2,5 ha	7,5 ha	1 ha	2,5 ha	7,5 ha	1 ha	2,5 ha	7,5 ha	1 ha	2,5 ha	7,5 ha
<b>Family income without festivities expenses</b>	-280,5	432,9	3617,8	1,8	906,3	3547,8	1327,1	4770,5	14954,2	963,8	2843,2	8745,3
<b>Festivities expenses</b>	276,6	535,9	535,9	317,0	329,7	329,7	252,2	477,5	477,5	254,8	142,2	142,2
<b>Family income with festivities expenses</b>	-557,1	-103,0	3081,9	-315,2	576,6	3218,1	1075,0	4293,0	14476,7	709,0	2701,0	8603,1
<b>Festivities expenses on festivities over family income without expenses on festivities (%)</b>	-	123,8	14,8	17227,8	36,4	9,3	19,0	10,0	3,2	26,4	5,0	1,6

(Cont.)

Item	Aileu			Ermera			Bobonaro			Covalima		
	1 ha	2,5 ha	7,5 ha	1 ha	2,5 ha	7,5 ha	1 ha	2,5 ha	7,5 ha	1 ha	2,5 ha	7,5 ha
<b>Festivities balance</b>	1,3	28,3	28,3	71,4	-62,7	-62,7	-25,1	-44,4	-44,4	-8,8	35,1	35,1
<b>Family Income with festivities expenses and offers</b>	-279,3	461,2	3646,1	73,3	843,5	3485,0	1302,1	4726,1	14909,8	955,0	2878,3	8780,4
<b>Daily family income per capita without festivities expenses</b>	Negative	0,17	1,24	0,001	0,41	1,39	0,61	2,18	6,83	0,44	1,30	3,99
<b>Daily family income per capita with festivities expenses</b>	Negative	Negative	1,06	Negative	0,26	1,26	0,49	1,96	6,61	0,32	1,23	3,93
<b>Daily family income per capita with festivities expenses and offers</b>	Negative	0,18	1,25	0,03	0,39	1,36	0,59	2,16	6,81	0,44	1,31	4,01
<b>Poverty line without food costs</b>	0,58			0,54			0,65			0,79		

Source: Authors' elaboration based on PLE model results.

Considering only the expenditure on festivities, as expected, the income of households decreases, and is negative for the holdings of 1 and 2.5 ha of Aileu and 1 ha of Ermera, while all the others continue to show a positive income.

In each district, the ratio of festivities expenditure on total family income decreases from smaller to larger farms, from a minimum of 1.6 % for households with 7.5 ha in Covalima to a maximum of 17228 % in households with 1 ha in Ermera. In this last case, to comply with social duties there may be very high over-indebtedness or income from other sources, such as remittances from third parties, emigrants, or others. The families with a negative total income, i.e. a total

income lower than the expenditure on festivities (1 ha and 2.5 ha in Aileu and 1 ha in Ermera) may have very high levels of indebtedness.

If instead of looking only at expenses, offers or “profits” of the festivities are also considered, the balance between expenses and offers improves the position of each family. Although a pattern is not identified by municipality or size class, in half of the studied households the balance is positive. When household income includes the balance (offers received less expenditure on festivities) rather than the festivities expenses, the global impact of festivities on household income is always positive for any of the size classes of the holdings in the municipalities concerned (Table 3).

The daily per capita family income is always negative for small farms of 1 ha in Aileu and, including expenditure on festivities, also negative for 2.5 ha holdings in that district and for small 1 ha farms in Ermera. For all other situations, daily income per capita is always positive.

The comparison of daily per capita income with the poverty line allows the following analysis, by municipality and size class:

Ailéu and Ermera – only holdings of 7.5 ha allow a *per capita* income higher than the poverty line;

Bobonaro and Covalima – farms of 2.5 ha and 7.5 ha have a *per capita* income higher than the poverty line; it should also be noted that in Bobonaro and Covalima – holdings of 2,5 ha allow a higher per capita income than the larger holdings (of 7,5 ha) in Ailéu and Ermera;

The best situation is in Bobonaro where, with or without expenses and offers from festivities, although the festivities balance is negative, the per capita income of the largest holdings (7,5 ha) is about 10.5 times the poverty line followed by Covalima 7,5 ha holdings about 5 times the poverty line.

In short, the research shows that the impact of festivities on household income, measured by the percentage of the costs of festivities on family income is very significant for farms of 1 ha and 2,5 ha of Ailéu, with the costs of festivities accounting for more than 100 % of the income; that this cost falls to 69,8 % and 36,4 % for the holdings of 1 ha and 2,5 ha of Ermera and to 26,4 % for the holdings of 2.5 ha of Covalima, which are still high but much lower than the previous ones, and which is below 20 % in other situations, reaching minimums for the largest holdings of Bobonaro (3.2 %) and Covalima (1.6 %).

On the other hand, given the festivities balance it is advantageous in economic terms (positive balance) to participate in the festivities for holdings of any size in the municipality of Ailéu, for 1 ha farms in Ermera and for holdings of 2.5 ha and 7.5 ha of Covalima, and this participation is never advantageous in the munic-

pality of Bobonaro, which nevertheless manages to present a per capita income above the poverty line.

The above portrait for Timor-Leste resembles other accounts in Asia. For example De Jong (2013) on the region of Toraja in Sulawesi in Indonesia writes: “For some, these rituals appear to be so important that they spend most of their entire household budget on them, at the expense of other aspects of wellbeing, such as decent food, healthcare, and education.”, and Luong (2016) in a study of two rural communities in Vietnam found values between 23 % and 31 % of income spent by the poorest in festivities, which although higher in absolute terms falls to about 10 % of income for the higher income aggregates. These figures are not too far from ours and represent a trend that we also find in our data.

From the perspective of temporal evolution, data collected by the DNE of Timor-Leste show that spending on festivities was on average per household 101.2 USD in 2007, 62.5 USD in 2011, and for the studied municipalities between 223.4 and 347.3 USD in 2014. Although there is some temporal fluctuation, spending on festivities has been increasing and in 2011 accounted for 2.25 % of family budgets (DNE 2011 and 2016).

## 5. Final notes

As already mentioned in another study (Narciso & Henriques 2008), the Timorese world is diverse and complex and its specific cultural matrix has survived Portuguese colonization, Japanese and Indonesian occupations, the transition process led by the United Nations towards the restoration of independence and is alive, but in permanent change and resistance in the post-independence period.

Timor-Leste’s economy is, especially in rural areas, in a period of transition between a customary economy and a market economy. Households and farms are central to economic practices. The economy of households consists largely of social relationships and commitments rather than contracts, although households are not fully self-sufficient as some goods and services need to be purchased.

The study showed that festivities continue to play a central role in the life of rural communities, contributing to different components of the welfare of rural households.

Although agricultural activities do not provide an adequate income, festivities play an important role in the lives of households and many need a source of income beyond agriculture to participate in these celebrations.

The increment in spending on festivities over the past 20 years and its increasing monetarization creates not only great challenges for the management of family budgets, but also for the integration of families into communities.

Expenses on festivities, although increasing in absolute value with the size of the holding, decreases in percentage terms with the increase in income, drawing attention to the fact that festivities are neutral to the scale of farm size. The high spending of families on festivities, especially for families with 2.5 ha or less, which is the vast majority, cannot be explained solely by economic rationality. By participating in rituals, households try to optimize not only material but also social and symbolic benefits.

In the specific case of the present study, as for others in Asia, the relationship between ritual spending and family income is not linear, nor is there a pattern detected. This suggests that, in addition to income and exploration area (which are also closely linked), other factors such as geographical area, life cycle phase, status, and integration in local groups affect ritual spending.

Some authors argue that money not spent on festivities could be spent in areas such as raising children or improving housing. However, in many contexts, the statement is not feasible, either because the aggregates are in a situation of “poverty trap” or because they do not perceive the added value of the investment in these areas, and the money is not invested there.

In Timor-Leste, the practices of festivities can express, on the one hand, separation, or resistance to a market economy, but on the other hand, it also represents a reaffirmation of communities as opposed to the individualism of market economy.

In addition to the economic impact, other welfare contributions should be recorded and documented. It is essential to understand in greater depth the role of the different festivities in intra – and intergenerational balance, to safeguard this heritage for the future, not only of Timor-Leste but for the future of humanity.

## **Funding**

The authors are pleased to acknowledge financial support from Fundação para a Ciência e a Tecnologia (UID/04007/2020 and UIDB/05183/2020).

## **Conflict of Interest**

The authors declare that there is no conflict of interest.

## References

- BETTENCOURT, V., TILMAN, M., NARCISO, V., CARVALHO, M., & HENRIQUES, P. (2014). The role of livestock functions in the wellbeing and development of Timor-Leste rural communities. *Live-stock Research for Rural Development*. Volume 26, Article #69. Retrieved from <http://www.lrrd.org/lrrd26/4/bett26069.htm>
- BROWNE, M., GONCALO, L., XIMENES, A., LOPES, M., & ERSKINE, W. (2017). Rituals serve as a brake on innovation in staple food cropping in Timor-Leste. *Food Security*, 9 (3): 441-451. <https://doi.org/10.1007/s12571-017-0684-0>.
- CARVALHO, M., DEUS, C., SHIKIDA, P. & HENRIQUES, P. (2019). Family farming in East Timor: An approach to the welfare of rural households using ELP. Oral communication at SOBER's 57th Congress – Agriculture, Food and Development, 21-25 July UESC.
- CASTRO, A. F. (2015). *Political and economic dynamics in the ritual domain and daily life in East Timor. Case studies from the village of Faulara* (Doctoral Thesis). University of Coruña, Spain.
- DE JONG, E. (2013). *Making a Living between Crises and Ceremonies in Tana Toraja: The Practice of Everyday Life of a South Sulawesi Highland Community in Indonesia*. LEIDEN; BOSTON: Brill. Retrieved August 20, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctt1w8h1dv>
- DEUS, C. (2019). *Os sistemas de agricultura familiar de Timor-Leste: uma abordagem com foco no bem-estar dos produtores* (Doctoral Thesis). Universidade de Évora, Portugal.
- Direção Nacional de Estatística (2011). *Timor-Leste Household Income and Expenditure Survey 2011*. Dili, Timor-Leste.
- Direção Nacional de Estatística (2016). *Poverty in Timor-Leste*. Dili, Timor-Leste.
- Direção Nacional de Estatística (2019). Population and Housing Census of Timor-Leste 2015, Vol. 2, Population Distribution by Administrative. Dili, Timor-Leste: Direção Nacional de Estatística (DNE) (Timor-Leste) and United Nations Population Fund. Retrieved April 1, 2019, from <http://www.statistics.gov.tl/category/publications/census-publications/2015-census-publications/volume-2-population-distribution-by-administrative/>
- FREIRE, R. (2015). Conclusion: Consolidating peace and its sustainability: challenges and opportunities for Timor-Leste in the post-intervention context. presented at the 2015. Coimbra, 2015. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0890-7\\_10](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0890-7_10)
- FORMAN, S. (2013). 6 Descent, Alliance, and Exchange Ideology among the Makassae of East Timor. In J. Fox (Ed.), *The Flow of Life* (pp. 152-177). Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674331907.c6>
- GUDEMAN, S. (1978). *The Demise of a Rural Economy: From Subsistence to Capitalism in a Latin American Village*. London: Routledge & Kegan Paul.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Economics as Culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
- GUDEMAN, S., & HANN, C. (Eds.). (2015). *Economy and Ritual: Studies in Postsocialist Transformations*. Berghahn Books. Retrieved June 1, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qcwvr>
- HICKS, D. (1984). A Maternal Religion: The Role of Women in Tetum Myth and Ritual. Monograph Series on Southeast Asia (Vol. Special Re). Illinois: Center for Southeast Asian Studies, Northern Illinois University.
- HICKS, D., & HICKS, D. (2004). *Tetum ghosts & kin: Fertility and gender in East Timor*. Long Grove, Ill: Waveland Press.
- LUONG, H. (2016). Social Relations, Regional Variation, and Economic Inequality in Contemporary Vietnam: A View from Two Vietnamese Rural Communities. In TAYLOR P. (Ed.), *Connected and Disconnected in Viet Nam: Remaking Social Relations in a Post-socialist Nation* (pp. 41-72). ANU Press. Retrieved June 1, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1bw1h95.5>
- McWILLIAM, A. (2009). The spiritual commons: Some immaterial aspects of community economies in eastern Indonesia. *The Australian Journal of Anthropology*, 20(2), 163-177.
- \_\_\_\_\_. (2011). Exchange and resilience in East Timor. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 17(4): 745-763.
- Millennium Ecosystem Assessment (2005). *Millennium Ecosystem Assessment – Ecosystems and Human Well-being: Synthesis*. Island Press, Washington, DC.

- NARCISO, V. & HENRIQUES, P. (2008). O Papel das Mulheres no Desenvolvimento Rural: Uma Leitura para Timor-Leste. CEFAGE-UE Working Paper 2008/04.
- TRAUBE, E.G. (1986). *Cosmology and Social Life – ritual Exchange among the Mambai of East Timor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- TRINDADE, J., & BARNES, S. (2018). Expressions of the 'good life' and visions of the future: Reflections from Dili and Uatolari. In BOVENSIEPEN J. (Ed.), *The Promise of Prosperity: Visions of the Future in Timor-Leste* (pp. 157-172). Australia: ANU Press. Retrieved March 6, 2019, from <http://www.jstor.org/stable/j.ctv9hj8cj.14>
- WONG, J., BAGNOL, B., GRIEVE, H., JONG, J., LI, M., & ALDERS, R. (2018). Factors influencing animal-source food consumption in Timor-Leste. *Food Security*, 10(3), 741-762. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12571-018-0804-5>
- YANG, M. (2000). Putting Global Capitalism in Its Place: Economic Hybridity, Bataille, and Ritual Expenditure. *Current Anthropology*, 41 (4), 477-509. doi:10.1086/317380.



# 3. Promoting community empowerment – the grassroots approach of KSI in Ermera

Abel Boavida dos Santos<sup>1</sup>, Ann Wigglesworth<sup>2</sup>

## **Promoting community empowerment – the grassroots approach of KSI in Ermera**

This paper interrogates the role of civil society in Timor-Leste, recognising that many local NGOs have not delivered significant advances in community empowerment. The dependence of NGOs on donors is very high and NGO's own priorities are marginalized by donor demands in program design and management.

This paper will focus on the case study of KSI, an NGO that was founded by independence activists and has maintained its progressive character to support a farmers' social movement, access donor funds and promote community empowerment. KSI's strategy in its relations with both the communities and donors is analysed as a pathway to achieve transformational community empowerment.

Civil Society. Social movements. Community Empowerment. International development aid. Timor-Leste.

## **Promover o empoderamento da comunidade – a abordagem de base da KSI em Ermera**

Este artigo interroga o papel da sociedade civil em Timor-Leste, reconhecendo que muitas ONGs locais não conseguiram avanços significativos no empoderamento da comunidade. Devido à alta dependência dos doadores, as prioridades das ONGs são marginalizadas face às suas demandas tanto na concepção como na gestão do programa.

Este artigo concentrar-se-á no estudo de caso do KSI, uma ONG fundada por ativistas, que manteve seu caráter progressista no apoio a um movimento social de agricultores, no acesso

---

1. Abel Boavida dos Santos is a doctoral candidate at Universidade do Porto (UP), Portugal, and has been a lecturer at Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), since 2002.

2. Dr Ann Wigglesworth, a consultant, researcher and writer on development is an Honorary Fellow at Victoria University, Melbourne.

aos fundos provenientes de doações e na promoção do empoderamento da comunidade. A estratégia relacional da KSI tanto com as comunidades como com os doadores é analisada como um caminho para alcançar o empoderamento transformacional da comunidade.

Sociedade civil. Movimento Social. Empoderamento da comunidade. Ajuda internacional ao desenvolvimento. Timor-Leste.

### **Promove empoderamentu komunidadé – aprosimasaun baze husi KSI iha Ermera**

Artigu ida ne'e diskute papel sosiedade sivil iha Timor-Leste, rekoñese katak ONG lokal barak seidauk konsege fo avansu signifikativu iha empoderamentu komunidadé. Dependénsia ONG local sira ba iha doadores as tebes no ONG sira ninia prioridade rasik marjinalizada tiha iha demanda doadores nian iha dezeńu no jestaun programa.

Artigu ida ne'e sei foka liu ba estudu kazu iha KSI, ONG ida ne'ebe funda husi ativista independénsia sira no mantein tiha ona iha ninia karáter progresista hodi apoiu movimentu sosial agrikultores, asesu fundus doadores no promove empoderamentu komunidadé. Estratéjia KSI iha ninia relasaun ho komunidadé no doadores analizada nudar dalan ida hodi alkansa empoderamentu transformasional komunidadé nian.

Sociedade sivil. Movimentu Sosial. Empoderamentu/Hakbiit komunidadé. Ajuda internacional ba dezeńvimentu. Timor-Leste.

## **Introduction**

The 1999 independence ballot and the violence that erupted in the aftermath of an overwhelming vote in favour of independence for Timor-Leste, resulted in the need for an international intervention force, peacekeeping and reconstruction. Humanitarian assistance, coordinated through a donor conference in November 1999 in Tokyo, promised US\$522 million in humanitarian assistance to Timor-Leste. The United Nations, the International Monetary Fund, the World Bank and dozens of international non-government organisations (INGOs) mobilized support to help Timor-Leste which was devastated with 70% of infrastructure destroyed. The United Nations was charged with an interim sovereign role leading up to independence in 2002, responsible for establishing structures for the new state of Timor-Leste.

After the United Nations declared victory for the National Council of Timorese Resistance (CNRT, *Conselho Nacional da Resistência Timorense*), the leaders of the movement were immersed in political euphoria. The UN were reluctant to engage with political entities and CNRT was marginalised from decision making (Wigglesworth 2016:41). The capabilities of the people who during the struggle

were well organized and principled in their own strength were inadequately engaged in the process of nation building.

This paper considers the relationship between local and international NGOs in transformative development. A case study of the NGO Kadalak Sulimutu Institute (KSI) in Municipio Ermera, Timor-Leste, is highlighted as an example of transformative practice. KSI adopts a different strategy from most other NGOs, both in terms of program design and in their relationships with donors and communities. KSI facilitates the use of community potential and resources to promote transformational change.

### **Civil Society and Transformative Practices**

The international humanitarian response following the 1999 devastation resulted in local NGOs in Timor-Leste suddenly appearing like mushrooms in the rainy season. In 1998 there were only 14 NGOs operating in Timor-Leste, the conditions of 1999-2002 resulted in 250 international NGOs arriving by 2001 and the number of local NGOs increasing to 515. As the situation normalised and donors left Timor-Leste for crises elsewhere in the world, many local NGOs lacked financial support to continue operating. Donor funds peaked in 2002 and the number of NGOs that were actively operating decreased until in 2006 only 332 local NGOs and 69 INGOs were registered in the country<sup>3</sup>. In 2019, FONGTIL's Director reported that FONGTIL had found that almost half of the 339 NGOs registered at that time were inactive<sup>4</sup>. Not only did most NGOs rely heavily on external donors, but most were tied to the donors' program design and procedural administrative requirements. Although many local NGOs are active in all sectors of social life and are widespread in almost all regions of Timor-Leste, their presence has not had a significant impact on empowering the community.

Within the international INGO movement, self-questioning about its ability to achieve transformational change has been raised by analysts who have for decades worked to promote, support and deepen the work of NGOs in development. An analysis of over twenty years of INGO's work in development and social change is provided in the paper 'NGOs States and Donors Revisited: Still Too Close for Comfort' by Banks, Hulme and Edwards (2015), working from a benchmark estab-

---

3. NGO Forum Timor-Leste (FONGTIL), National NGO Register and International NGO Register, February 2006.

4. Meeting with Daniel Santos, FONGTIL Director by Ann Wigglesworth, Dili, 20 June 2019.

lished by a similar paper twenty years earlier (Hulme and Edwards 1996). The paper argues that the increasing dependence of international NGOs on donor funding has undermined the NGO strengths that had earlier justified a role for them in development. Indeed, the spread of globalisation and market liberalising reforms have increased the influence of non-state actors on development policy and practice, yet this has not enabled NGOs to drive structural change. It is stated that NGO expansion in the Global South has rarely strengthened indigenous civil societies (Banks et al 2015:707). In their conclusion, the authors question the ability of NGOs to meet long-term transformative goals in their work for development and social justice.

Instead, NGO staff have become professionals who can master the donor's terminology and satisfying strict accountability. Increasingly local NGOs are in service delivery roles in alliance with donors focussed on short-term results and value for money. INGO-local NGO relationships are typically based on 'results-based management', which has the effect of disempowering those it is intended to empower (Kilby 2004). This system establishes accountability to donors but it has been found to distort or weaken local NGOs' accountability to their own citizens, by requiring local NGOs to prioritise the accountability relationship with their donor over that of the implementation partners or communities (Chapman and Kelly 2007). This leaves them with weak roots which undermines NGO legitimacy as agents of change. As a result, INGOs have weakened their work in solidarity with local NGOs due to their increasing engagement as clients and recipients of aid programs which meet the international NGO's mission and vision, rather than that of the country based civil society.

Empowerment, or transformational change is lasting social change that makes changes in the power relationships in society. The development programs must therefore include awareness raising about the causes of inequality and seek to change the structures that maintain and enforce inequality. Where local NGOs and community participants are simply following the project design of a funded project to achieve the outcomes such as training activities implemented or gains to the family economy, transformation cannot be achieved.

In Timor-Leste, community empowerment, even if it is claimed to be an aim of the program, is often marginalized because donors lack the cultural knowledge, and local NGOs lack involvement in the project design which could enable them to play an important role in promoting community empowerment. For example, many NGOs claim to run women's empowerment programs and support various worthwhile activities. But unless they change social attitudes by challenging the structure of patriarchy that holds women as inferior and ineligible to be involved in decision making, it cannot lead to real empowerment.

Timorese NGOs are often criticized by the community for being reduced to service providers in a patron-client relationship. Community development programs are not based on critical reflection on how to empower communities. A mentality of dependence by the community has been created, so people become passive and lack creativity in finding solutions to the problems they face. This stands in stark contrast to the collective strength of Timorese society that resulted in the victory of the independence struggle.

Social movements, or membership-based organisations (MBOs) are identified by Banks et al (2015) as a form of civil society organisation that gain strength from their grassroots membership and therefore capable of building social change. They are accountable to their members in terms of their strategies, programs and activities, which are aimed at advancing their interests. MBOs are accountable both inwards to their leadership and outward to their constituency.

Brought together by ideas and a vision of a better world, social movements require networks and coalitions based on common goals. Korten argues that the way to kill a movement is to drown it in money and bureaucracy. Loosely defined self-managing networks of people and organisations can change policies and institutions by challenging power and wealth at a national level (Korten 1990:124). This paper focusses on UNAER as an example of a social movement, supported by transformative practices of the local NGO KSI.

### **The establishment of a social movement by KSI**

KSI was founded in July 2000 by Timorese youth who were involved in the struggle for independence through the East Timor Student Solidarity Council (ETSSC)<sup>5</sup>. This historical background determined the institutional character of KSI as a social movement. Their program and implementation strategies were designed differently from most other NGOs in Timor-Leste. From the start, KSI chose to work directly with farmers to promote transformational change from the bottom, not promoted from above.

KSI works with the farmers to transform their lives through promoting self-sufficiency, access to collective land ownership, promoting social and economic justice, environmental sustainability and peace. KSI's objectives are to strengthen the human resource base as a social movement; to strengthen and expand the agrarian reform movement; to strengthen the economic base of independent organi-

---

5. ETSSC is also known as – *Dewan Solidaritas Mahasiswa Timor-Timur* (DSMTT).

sations such as cooperatives and to strengthen popular education (Kadalak Suli-mutu Institute, 2005).

The choice of KSI to establish a social movement was inspired by the values and basic principles of the national liberation of Timor-Leste which were initiated by FRETILIN in 1975. FRETILIN formulated the idea of a national liberation struggle conceptualized as liberating the people from all forms of oppression and exploitation (Comite Central da Fretilin, 1975; Hill, Helen M, 2002). The founders of KSI have read and understood this well during their active involvement in the struggle for independence. The KSI youth activists were committed to change the old exploitative social structures and systems and ensure they are not maintained in the era of Timor-Leste's independence.

FRETILIN's basic principles and political programs for the liberation of the people were shared with community organizers to awaken the critical awareness of the community. In this way, society became an active subject in development. Community development must rely on the real needs of the community and originate from the ability of the community itself. Historical experience has proven that community organizing practices based on these principles are effective. The organizing of the people based on FRETILIN's principles enabled the Timorese people's victory in their struggle against a foreign power<sup>6</sup>.

KSI's model of people organizing is to promote active participation and collectives as the main pillars in the process of building collective awareness (Tan, JH & Roem T, 2004). KSI prepares community organizers and together with them to equip themselves, through trainings, comparative studies, activist schools and community discussion to ensure that the spirit and principles of people's liberation are maintained as a guiding strategy for community development<sup>7</sup>.

The main role of outsider's intervention in community development should be to facilitate the process, so that people's experiences can be extracted to create new strengths to progress and develop. The community must be made aware that it must participate actively as a subject. Serving as the object of a top-down development process will marginalize people from the development process.

---

6. Interview with Mateus Tilman (Former Director of KSI) by Abel Boavida dos Santos, Dili, 13 November 2019.

7. Interview with Jenito Santana (Director of KSI) by Abel Boavida dos Santos, Dili, 13 November 2019.

### **KSI's community development strategy in Ermera**

When KSI started its 'Peace and conflict resolution and social transformation' program in Ermera, they introduced their program based on their own design, not that of a donor. KSI conducts basic discussions first, then together with the community identifies existing problems and community potentials that can be utilized or empowered to solve community problems. Basic discussions are always carried out with active community participation.

Although KSI is an outsider itself, its presence facilitates community members to actively discuss their problems. This creates a shared ability and strength as the main drivers of change until the collective awareness of the community is awakened. After that KSI, together with the community, identifies the resources and support needed to respond to their problems. Programs and activities are then formulated jointly by KSI and the community, and KSI seeks donors support for the needs and priorities of their community development programs.

In 2001, KSI started a community development program by concentrating on three villages in Ermera Municipality. These three villages are in areas of agrarian-based conflict where farmers have made claims to take back the lands belonging to their ancestors from private coffee plantations in the three villages. KSI facilitated the formation of youth organizations in each village whose role was to organize collective actions of farmers in carrying out the process of reclaiming plantations. With the support of KSI, these community organizations were able to consolidate farmers' claims in agrarian-based conflict areas in Ermera, into a social movement of farmers demanding agrarian reform<sup>8</sup>. In 2010 a farmers' syndicate was established called *Uniaun Agrikultores Ermera* (Ermera Farmers Union– UNAER) as locally based movement with the objective of demanding agrarian reform.

KSI has succeeded in preparing community organizers through education and training programs that are more oriented to the process of internalizing the values and basic principles of social movements. Farmers are also facilitated by KSI to take part in comparative studies and trainings both at home and elsewhere to gain new knowledge and to broaden their experiences and perspectives. The process of education and empowerment for farmers and basic community organizers has a strong ideological basis promoting social justice, human rights and social equality.

---

8. According to Nirwan, I. at.al (2003:8), agrarian reform includes every attempt to restructure the system of land tenure, production and supporting services to ensure the prosperity of the peasants.

KSI has also supported UNAER to open a school for activists and community organizers. The school, named *Institutu Ekonomia Fulidaidai / Slulu* (IEFS), is the main support of the farmers' social movement in Ermera. The curriculum is designed to integrate theory and community based organizing activities. Students are selected from communities that have carried out the land claims on plantations with the objective being that the students will later return to their villages as community organizers (dos Santos & Martins, 2020). The main strategy of KSI in establishing this school, is not only to prepare community activists and organizers, but to build a social movement of farmers and young people in Ermera so that they can understand the basic principles of community organizing in the spirit of social movements.

Current members of UNAER include 24,384 families from the district, with the total area planted with coffee of about 32,135 hectares with a total production of 4,020 tons in 2017<sup>9</sup>. As a social movement UNAER has a political and economic focus. The political focus is through community organizing and network development to strengthen the movement. The socio-economic context ensures the economic improvement of UNAER member families. UNAER is now working to transform monoculture plantations into diversification in a system known as '*Kuda rai ho sistema integradu*' (integrated planting system). This transformation is carried out in stages, starting in 2017 with education and training followed by nurseries and demonstration gardens in several UNAER community bases (dos Santos & Martins, 2020).

### **KSI's strategy for dealing with donors**

In anticipation of the influence of donors on community development, KSI ensures that UNAER basic communities do not have direct contact with donors. If there is a donor who wants to help, it must go through KSI. KSI strives for the independence of community organizations and UNAER by raising membership fees. In terms of empowerment, every year KSI always recruits one of the core administrators from UNAER or community base, to become staff at KSI who work as field staff and community organizers from UNAER bases. This is one of the empowerment processes for basic organizers to learn about financial administration and management of movement organizations. This process has continued until now and is carried out in rotation with community organizers.

---

9. Interview with Alberto Martins Guterres (President of UNAER), by Abel Boavida dos Santos, Gleno, 23 September 2019.

KSI supported UNAER establish cooperatives to help the farmers become economically independent and not be dependent on outside aid interventions. Being well aware that its programs are not popular with most donor agencies, KSI also has a cooperative so activities can continue to operate if one day KSI is no longer supported by donors. KSI's strategy is to be independent so it can continue to support social movements in Timor-Leste. It will only submit proposals to donors who are considered progressive or have compatible mission and principles as KSI. It minimizes the influence of donors so that development and empowerment programs are truly realized according to community needs.

Unlike most other NGOs, KSI maintains the basic community development principles which through a strategy of synergizing donor interests, organizational interests and community development needs. Because of this strategy, KSI has survived and is increasingly supported, both by community groups and by donor agencies that are its partners.

## **Conclusion**

Since Timor Leste's independence, the process of community development has relied heavily on outside assistance and support. The internal potential of the community has been ignored and the mentality of dependence on outsiders (whether national or international) has become commonplace. Neither the government nor local NGOs have encouraged the community to analyse their problems or empowered them to solve their problems utilizing existing strengths and opportunities.

Globally, the increasing role of NGOs as service providers and their dependence on donors has weakened their connections with the grassroots organisations they are supposed to empower. NGOs' traditional strength as an intermediary with close connections to local grassroots organisations has been undermined, an issue identified in 1996, and it has not lessened since (Banks et al 2015:708).

In Timor-Leste, KSI is an exception to this pattern with its principal role to support social movements and facilitate communities such that they find strength to work collectively and support each other. The training of community facilitators enables them to mobilise participation as a central factor in the community development process. KSI was the main driving force of the Ermera Farmers Union (UNAER). This social movement stands out as an effective example of an NGO using a socially transformative approach.

## References

- BANKS, N. HULME, D. and EDWARDS, M. (2015). NGOs States and Donors Revisited: Still Too Close for Comfort; *World Development* Vol 66 pp. 707-718.
- DOS SANTOS, A.B. and MARTINS, A.G. (2020). Developing Sustainable Agriculture and Communities in Ermera, *Voz Timor*, No.1, pp. 25-27. Melbourne, Victoria University.
- CHAPMAN, R. and KELLY, L. (2007). *Doing Evaluation Better: Why understanding Organisational Values and Relationships is important for Assessing Aid Effectiveness – An NGO perspective*. Paper to the Australasian Evaluation Society Conference, Sept 2007, Melbourne.
- Comite Central da Fretilin (1975). *FRETILIN, Manual e Programas Políticos*. Dili, Comite Central da Fretilin.
- FONGTIL (2006). *Relatoriu Capacity Building Unit FONGTIL*, Dili, FONGTIL.
- HILL, Helen M. (2002). *Stirrings of Nationalism in East Timor: FRETILIN 1974-78: The origins, ideologies and strategies of a nationalist movement*. Otford Press, Otford NSW.
- HULME, D. and EDWARDS, M. (1996). Too Close for Comfort, *World Development* Vol 24 issue 6, pp. 961-973.
- Kadalak Sulimutu Institute (2005), *Estatuto Kadalak Sulimutu Institute*. Dili, Secretariat KSI.
- KILBY, P. (2004). Is Empowerment possible under a new public management environment? Some lessons from India. *International Public Management Journal* 7 (2) pp. 207-225.
- KORTEN (1990). *Getting to the 21<sup>st</sup> Century: Voluntary Action and the Global Agenda*, Connecticut, Kumarian Press.
- NIRWAN, I. et.al (2003). *Land Reform di Desa: Seri Panduan Pendidikan dan Pengorganisasian*. Yogyakarta, REaD Books.
- SOETOMO (2009). *Pembangunan Masyarakat, Merangkai Sebuah Kerangka*, Yogyakarta, Pustaka Pelajar.
- TAN, J.H. & ROEM T. (2004), *Mengorganisir Rakyat: Refleksi Pengalaman Pengorganisasian Rakyat di Asia Tenggara*. Yogyakarta, INSIST Press.
- WIGGLESWORTH, A. (2016). *Activism and aid: young citizens' experiences of development and democracy in Timor-Leste*, Monash University Publishing, Clayton.







ASSOCIAÇÃO IBEROAMERICANA  
DE ESTUDOS DO SUDESTE ASIÁTICO

