

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**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**

**Mestrado em Português Língua Não Materna  
na área de especialização Política de Línguas e Planeamento  
Linguístico**

**José Manuel Sequeira Monteiro**

**Universidade Aberta**

**2017**

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**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**

**José Manuel Sequeira Monteiro**

**Dissertação orientada pelo Professor Doutor Ricardo Salomão**

**2017**



## RESUMO

Este estudo insere-se na área das Políticas de Línguas e debruça-se especificamente sobre a presença da língua portuguesa nas salas de aula de escolas do 1.º e 2.º ciclos em quatro diferentes municípios.

Tendo presente que o contexto de plurilinguismo de Timor-Leste não se reflete apenas no dia a dia dos timorenses mas igualmente nas escolas, em virtude da nova reforma curricular do ensino pré-escolar e 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, este trabalho incide sobre uma amostra de 93 professores que lecionam em escolas do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico em quatro municípios.

Como suporte da argumentação, além de passarmos em revista o contexto político e histórico de Timor-Leste, o atual panorama linguístico e a política de língua (Educativa) de Timor-Leste, a rede escolar timorense, a fundamentação e teoria para a Educação Multilingue baseada na Língua Materna (EMbLM) e a análise do documento (Diploma Decreto-Lei n.º 4/2015 de 14 de janeiro referente ao Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º ciclos do Ensino, é realizado um inquérito extensivo aos professores e uma entrevista semiestruturada a dois diretores. Estes dois instrumentos, além de se destinarem a conhecer o perfil sociolinguístico, pretendem averiguar se os professores têm usado o português antes e após a reforma curricular, em que circunstâncias o têm feito, se têm ensinado em outras línguas e averiguar qual a sua perceção relativamente ao uso da língua portuguesa como língua de instrução no ensino.

Da investigação resultou a perceção de que o português já não é a língua que assume um estatuto privilegiado em contexto de sala de aula, como língua de instrução, nomeadamente no 1.º ciclo, uma vez que só é usado na disciplina de português, com uma redução drástica da sua carga horária. Verificamos ainda que a baixa utilização do português durante o processo de ensino veio impedir que os alunos possam adquirir uma maior proficiência em língua portuguesa, contrapondo o novo currículo nacional que determina um sistema claro de progressão linguística, capaz de garantir, no final do segundo ciclo, um sólido conhecimento quer do tétum quer do português.

**Palavras-chave:** Políticas de Línguas; Plurilinguismo; Educação Multilingue baseada na Língua Materna; Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º ciclos do Ensino



## **ABSTRACT**

This study comes under the Language Education Policy field and focuses on the usage of the Portuguese language within classrooms in primary (1<sup>st</sup> cycle of studies) and pre-secondary (2<sup>nd</sup> cycle of studies) schools of four different municipalities.

Being aware that the multilingual context of Timor-Leste is not a pattern of daily life only, as it also occurs in schools due to the recent pre-school, 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycle school curriculum restructuring, this study is based on a sample of 93 teachers lecturing at 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycle schools from four municipalities.

Apart from reviewing the Timorese political and historical context, the current language education policy panorama, the public school network, the theoretical fundamentals of Mother Tongue based Multilingual Education (MTbME) as well as the Decree-law no. 4/2015 of 14 January on the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycles' School Curriculum, we have also applied an extensive survey to the teachers and made a semi-structured interview with two school directors. With these two instruments we aim at understanding the socio-linguistic profile and at verifying if teachers have been using Portuguese in their classrooms, understanding the circumstances under which they have been doing so, before and after the curriculum restructuring; we also aim at examining if they have been teaching through other languages and at understanding their insights on Portuguese as a medium language in schools.

The research revealed that Portuguese is no longer the major language within classroom context, as a medium language, namely for the 1<sup>st</sup> cycle of studies (primary school level), being used for the Portuguese subject only, which has suffered a deep workload reduction. We have also verified that the low usage rate of Portuguese has hampered students from acquiring higher levels of proficiency in the Portuguese language, opposing the new school curriculum, which advocates for a clear system of progression regarding pupils' linguistic skills, which would lead to solid knowledge of both Tetun and Portuguese.

**Keywords:** Language Policy; Multilingualism; Mother Tongue based Multilingual Education; 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycle School Curriculum.



## REZUMU

Estudu ida ne'e bazeia ba área Polítika Lian nan no trata espesifikamente kona-ba prezensa lian portugés iha sala aula nian hosi eskola sira 1.º no 2.º siklu iha munisípiu haat oin-seluk.

Tanba iha hotu hatene katak kontestu plurilinguismu Timor-Leste nian la'os tan de'it mosu iha loro-loron timoroan maibé mós iha eskola sira, tanba reforma kurikulár foun hosi Ensinu Pré-Eskolár no siklu dalahuk no dalarua ba Ensinu Báziku nian, obra ida ne'e trata kona-ba amostra ida hosi profesór na'in 93 ne'ebé lesiona iha eskola siklu dalahuk no dalarua husi Ensinu Báziku iha munisípiu haat.

Tuir argumentasaun nia suporte, alende aborda kontestu polítiku no istóriku Timor-Leste nian, panorama linguístiku no política lian nian (Edukativu) husi Timor-Leste, rede husi eskola timoroan, fundamentasaun no teoria ba Edukasaun Multilingue ho Baze iha Lian Materna (EMbLM) no mós análise dokumentu nian (Diploma) Dekretu-Lei n.º 4/2015 husi loron 14, fulan Janeiru kon-ba Kuríkuku Nasionál Baze husi Siklu dalahuk no dalarua ba Ensinu, iha disertasaun ida ne'e maka hala'ó inkéritu ida ba profesór sira no mós halo entrevista ida ne'ebé semi-estruturadu ba diretór rua.

Instrumentu rua ne'e nia objetivu ho atu koñese perfil sociolinguístiku no mós hakarak hatene se karik profesór sira uza lian portugés molok no hafoin reforma kurikulár, hatene bainhira maka sira uza lian ida ne'e no ikus liu hatene saída maka nia persesaun kona-ba utilizaun lian portugés nu'udar lian instrusaun iha ensinu.

Investigasaun ida ne'e hatudu katak lian portugés la'os ona lian ne'ebé sai nu'udar estatutu ida ne'ebé iha priviléjiu iha kontestu sala, hanesan lian instrusaun nian, liuliu iha siklu dalahuk, tamba lian ne'e maka uza de'it iha dixiplina portugés nian, ne'ebé iha oráriu hatún. Ita haree katak uza lian portugés badak durante ensinu nia prosesu la fó possibilidade ba alunu sira bele hetan profisiénsia iha lian portugés liu tan, la hanesan kuríkulu nasional foun ne'ebé mosu atu define sistema klaru ida husi progresu linguístiku ne'ebé iha kapasidade atu garante koñesimentu metin ba lian tétum no lian portugés, ikus liu Siklu dalahuk no dalarua.

**Liafuan xave:** Polítika Lian sira nian; Plurilinguismu; Edukasaun Multilingue ho Baze iha Lian Materna; Kuríkulu Nasionál Baze husi Siklu dalahuk no dalarua ba Ensinu.



## **DEDICATÓRIA**

Ao meu pai;

A minha querida companheira, Cláudia, pelo trabalho de revisão do texto e preciosas sugestões;

À Alexandra, à Ana, ao Matias e ao Mário por terem partilhado este percurso comigo;

A todos os que estiveram presentes nesta longa etapa, contribuindo para que esta investigação se tornasse possível.



## **AGRADECIMENTOS**

Os meus agradecimentos ao Professor Doutor Ricardo Salomão pela orientação científica deste trabalho.

Aos docentes das escolas do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, pela disponibilidade na aplicação do questionário.

Aos diretores das escolas onde desenvolvi o meu estudo, que sempre se mostraram disponíveis e receptivos a colaborar.

Aos professores Pedro Peixoto e Liliana Ferreira, professores cooperantes em Timor-Leste, que integram o Projeto Formar Mais – Formação Contínua de Professores e Domingos Tavares, Diretor do Polo do Infordepe de Maliana pela receptividade e pelo contributo, que se revelaram valiosos para este estudo.



# Índice Geral

Resumo.....	i
Dedicatória.....	vii
Agradecimentos.....	ix
Índice Geral.....	xi
Lista de Figuras.....	xii
Lista de Gráficos.....	xiii
Lista de Quadros.....	xiv
Lista de Siglas .....	xvi
<b>CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1. Política de Língua e Planeamento Linguístico – Definição .....</b>	<b>7</b>
<b>2.2. Contextualização de Timor-Leste .....</b>	<b>15</b>
2.2.1. Localização geográfica e enquadramento histórico-político .....	15
<b>2.3. O Multilinguismo e a Política de Língua de Timor-Leste.....</b>	<b>20</b>
2.3.1. Caracterização geral de Timor-Leste .....	20
2.3.1.1. Português .....	23
2.3.1.2. Tétum .....	27
2.3.1.3. Línguas Locais .....	30
2.3.1.4. Línguas de Trabalho .....	33
<b>2.4. Política de Língua (Educativa) em Timor-Leste.....</b>	<b>34</b>
2.4.1. Política de Língua antes do Referendo .....	34
2.4.2. Política de Língua (Período Pós-Referendo) .....	35
<b>2.5. Caracterização da Rede Escolar Timorense .....</b>	<b>43</b>
<b>2.6. A Formação de Professores em Timor-Leste .....</b>	<b>47</b>
<b>2.7. Fundamentação e Teoria para a EMbLM .....</b>	<b>53</b>
<b>2.8. Análise do documento (Diploma)- Decreto-lei n.º 4/2015 de 14 de janeiro referente ao Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico .....</b>	<b>60</b>
2.8.1. Recurso didático (Planu Lisaun e Livru Dalen Tétum & Portugés) .....	65

<b>CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>67</b>
<b>3.1. Metodologia .....</b>	<b>68</b>
<b>3.2. Instrumento de Recolha de Dados .....</b>	<b>69</b>
3.2.1. Inquérito por questionário .....	69
3.2.2. Entrevista .....	71
<b>3.3. Análise e Interpretação dos dados .....</b>	<b>74</b>
<b>3.3.1. Análise do Inquérito .....</b>	<b>75</b>
3.3.1.1. Caracterização pessoal, profissional e sociolinguística .....	75
3.3.1.2. Língua usada para a instrução .....	97
3.3.1.2.1. Período anterior à aprovação do Currículo Nacional de base do 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico .....	97
3.3.1.2.2. Período Pós-aprovação do Currículo Nacional de base do 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico .....	103
3.3.1.3. O Português como língua de instrução .....	108
<b>3.3.2. Análise dos dados das entrevistas .....</b>	<b>110</b>
 <b>CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	 <b>117</b>
 <b>CAPÍTULO V: CONCLUSÕES.....</b>	 <b>124</b>
 <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	 <b>131</b>
 <b>ANEXO I.....</b>	 <b>139</b>

### **Índice de Figuras**

Figura: 2.1 Timor-Leste: divisão territorial por municípios.....	16
Figura: 2.2 O tétum: língua franca em Timor-Leste.....	28
Figura: 2.3 Famílias linguísticas de Timor-Leste.....	31
Figura: 2.4 Distribuição das LMs pelo território de Timor-Leste.....	31
Figura: 2.5 Educação Multilingue baseada na Língua Materna.....	56

## Lista de Gráficos

Gráfico: 2.1 Resultados globais do TDPLP.....	52
Gráfico: 2.2 Percentagem de nível de educação.....	55
Gráfico: 3.1 Sexo dos inquiridos.....	76
Gráfico: 3.2 Idade dos inquiridos.....	76
Gráfico: 3.3 Habilitações Académicas dos inquiridos.....	77
Gráfico: 3.4 Tempo de lecionação dos professores.....	77
Gráfico: 3.5 Situação profissional.....	78
Gráfico: 3.6 Ano de Escolaridade lecionado pelos professores.....	78
Gráfico: 3.7 Nível do curso de português frequentado.....	81
Gráfico: 3.8 Duração dos cursos de português frequentado pelos docentes.....	81
Gráfico: 3.9 Sexo dos inquiridos.....	82
Gráfico: 3.10 Idade dos inquiridos.....	82
Gráfico: 3.11 Habilitações Académicas dos inquiridos.....	83
Gráfico: 3.12 Tempo de lecionação dos professores.....	83
Gráfico: 3.13 Situação profissional.....	84
Gráfico: 3.14 Ano de Escolaridade lecionado pelos professores.....	84
Gráfico: 3.15 Nível do curso de português frequentado.....	86
Gráfico: 3.16 Duração dos cursos de português frequentado pelos docentes...	86
Gráfico: 3.17 Sexo dos inquiridos.....	87
Gráfico: 3.18 Idade dos inquiridos.....	88
Gráfico: 3.19 Habilitações Académicas dos inquiridos.....	88
Gráfico: 3.20 Tempo de lecionação dos professores.....	88
Gráfico: 3.21 Situação profissional.....	89
Gráfico: 3.22 Ano de Escolaridade lecionado pelos professores.....	89
Gráfico: 3.23 Nível do curso de português frequentado.....	91
Gráfico: 3.24 Duração dos cursos de português frequentado pelos docentes...	92
Gráfico: 3.25 Sexo dos inquiridos.....	93
Gráfico: 3.26 Idade dos inquiridos.....	94
Gráfico: 3.27 Habilitações Académicas dos inquiridos.....	95
Gráfico: 3.28 Tempo de lecionação dos professores.....	96
Gráfico: 3.29 Situação profissional.....	97
Gráfico: 3.30 Ano de Escolaridade lecionado pelos professores.....	98

Gráfico: 3.31 Nível do curso de português frequentado.....	96
Gráfico: 3.32 Duração dos cursos de português frequentado pelos docentes...	97

### **Lista dos Quadros**

Quadro: 2.1 Quadro teórico de Djité	10
Quadro: 2.2 Quadro integrativo de Ricento	12
Quadro: 2.3 O Sistema de Ensino em Timor-Leste	44
Quadro: 2.4 Estrutura Escolar do Sistema de Ensino	44
Quadro: 2.5 Número total de estudantes	45
Quadro: 2.6 Número total de professores	46
Quadro: 2.7 Formação dos professores do ESTV	50
Quadro: 2.8 Formação de professores de todos os ciclos de ensino	50
Quadro: 2.9 Principais atividades do 2.º trimestre de 2016	51
Quadro: 2.10 Resultado do TDPLP de 2016	52
Quadro: 2.11 Plano de progressão das línguas do 1.º e 2.º Ciclos	62
Quadro: 3.1 Seleção dos entrevistados	72
Quadro 3.2 Blocos Temáticos/Questões orientadores	73
Quadro 3.3 Quadro das escolas pesquisadas	75
Quadro: 3.4 Ciclos lecionados pelos docentes	78
Quadro: 3.5 Línguas faladas pelos docentes	79
Quadro: 3.6 Línguas faladas em casa	80
Quadro: 3.7 Línguas usadas na escola	80
Quadro: 3.8 Línguas faladas em outros locais	80
Quadro: 3.9 Ciclos lecionados pelos docentes	84
Quadro: 3.10 Línguas faladas pelos docentes	85
Quadro: 3.11 Línguas faladas em casa	85
Quadro: 3.12 Línguas usadas na escola	85
Quadro: 3.13 Línguas faladas em outros locais	86
Quadro: 3.14 Ciclos lecionados pelos docentes	89
Quadro: 3.15 Línguas faladas pelos docentes	90
Quadro: 3.16 Línguas faladas em casa	90
Quadro: 3.17 Línguas usadas na escola	91
Quadro: 3.18 Línguas faladas em outros locais	91

Quadro: 3.19 Ciclos lecionados pelos docentes	94
Quadro: 3.20 Línguas faladas pelos docentes	95
Quadro: 3.21 Línguas faladas em casa	95
Quadro: 3.22 Línguas usadas na escola	96
Quadro: 3.23 Línguas faladas em outros locais	96
Quadro: 3.24 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período anterior ao novo currículo	98
Quadro: 3.25 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período anterior ao novo currículo	98
Quadro: 3.26 Tempo aproximado de uso na sala de aula por semana das línguas usadas	99
Quadro: 3.27 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período anterior ao novo currículo	99
Quadro: 3.28 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período anterior ao novo currículo	99
Quadro: 3.29 Tempo aproximado de uso na sala de aula por semana das línguas usadas	100
Quadro: 3.30 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período anterior ao novo currículo	100
Quadro: 3.31 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período anterior ao novo currículo	100
Quadro: 3.32 Tempo aproximado de uso na sala de aula por semana das línguas usadas	101
Quadro: 3.33 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período anterior ao novo currículo	101
Quadro: 3.34 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período anterior ao novo currículo	102
Quadro: 3.35 Tempo aproximado de uso na sala de aula por semana das línguas usadas	102
Quadro: 3.36 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período após a aprovação do novo currículo	104
Quadro: 3.37 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período após a aprovação do novo currículo	104

Quadro: 3.38 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período após a aprovação do novo currículo	105
Quadro: 3.39 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período após a aprovação do novo currículo	105
Quadro: 3.40 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período após a aprovação do novo currículo	106
Quadro: 3.41 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período após a aprovação do novo currículo	107
Quadro: 3.42 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período após a aprovação do novo currículo	108
Quadro: 3.43 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período após a aprovação do novo currículo	108
Quadro: 3.44 Perceção dos professores quanto ao uso da LP no ensino	109
Quadro: 3.45 Perceção dos professores quanto ao uso da LP no ensino	109
Quadro: 3.46 Perceção dos professores quanto ao uso da LP no ensino	109
Quadro: 3.47 Perceção dos professores quanto ao uso da LP no ensino	110
Quadro: 3.48 Grelha de análise às entrevistas aos diretores	111

### **Lista de Siglas**

- CAFE – (Centros de Aprendizagem e Formação Escolar)
- CPLP – (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa)
- EMbLM – (Educação Multilíngue baseada na Língua Materna)
- ESG – (Escola Secundária Geral)
- ESTV – (Escola Secundária Técnica Vocacional)
- FALINTIL – (Forças Armadas de Libertação de Timor-Leste)
- FRETILIN – (Frente Revolucionária para um Timor-Leste Independente)
- GFPC – (Gabinete de Formação Profissional e Contínuo)
- ICP – (Instituto de Língua Portuguesa)
- INFORDEPE – (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Programas de Educação)
- KNE – (Komisaun Nasionál Edukasaun)
- LEB – (Lei de Bases da Educação)

LM – (Língua Materna)  
LO – (Língua Oficial)  
ME – (Ministério da Educação)  
PCLP – (Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa)  
PFICP – (Projeto Formação Inicial e Contínuo de Professores)  
PFM – (Projeto Formar Mais)  
PLPL – (Política de Língua e Planeamento Linguístico)  
PRLP – (Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa)  
QECR – (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)  
RDTL – (República Democrática de Timor-Leste)  
RERTL – (Escolas de Referência em Timor-Leste)  
SIL – (Summer Institute of Linguistics)  
TDPLP – (Texto Diagnóstico de Proficiência na Língua Portuguesa)  
UNESCO – (Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e Cultura)  
UNICEF – (Fundo das Nações Unidas para a Infância)  
UNTAET – (United Nations Transitional Administration in East Timor)  
UNTIM – (Universitas Timor Timur)



# **CAPÍTULO I**

## **INTRODUÇÃO**

## CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Timor-Leste é constituído por cerca de 16 línguas vernáculas de origem papua ou austronésia, sendo o tétum a língua franca. A Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) define o tétum e português como línguas oficiais e o indonésio e o inglês como línguas de trabalho. Como refere Batoréo (2010:2), esta complexidade linguística tão evidente em Timor-Leste representa uma situação: “(...) poliglóssica— embora de grande instabilidade, no que diz respeito ao real status de cada uma das línguas intervenientes—, na medida em que existem diferenças sociopolíticas entre os diferentes idiomas e dialectos presentes no dia-a-dia timorense”.

No que diz respeito à língua portuguesa, se considerarmos que menos de 5% dos timorenses diziam compreender português em 2002, o Censo Nacional de 2010 apurou que 23,5% dos timorenses falam, leem e escrevem português, embora 90% da população use tétum diariamente, sendo que cerca de 35% são utilizadores fluentes do bahasa indonésio.

Esta diversidade linguística aliada a uma cultura de transmissão oral presente em Timor-Leste deve-se ao facto das diversas línguas maternas locais conviverem com o tétum e o português, como línguas oficiais, juntamente com o bahasa indonésio e o inglês, línguas de trabalho.

É nesta situação linguística tão complexa, em que também as línguas oficiais consagradas na *Constituição* exercem funções variadas, que nos deparamos com uma situação de plurilinguismo em que os timorenses têm de utilizar mais do que uma língua, sem ter em conta a proficiência que têm em cada uma delas.

Esta complexidade linguística não se reflete apenas no dia a dia dos timorenses. A realidade multilingue sente-se igualmente nas escolas. Embora a Lei de Bases da Educação estabeleça o tétum e o português como línguas de ensino, com a recente aprovação da nova reforma curricular do ensino pré-escolar e 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, o português só começa a ser a principal língua de instrução a partir do 3.º ciclo.

A escolha do tema “*O português em Timor-Leste: presença da língua nas salas de aula de escolas do 1.º e 2.º Ciclos de Dili, Manatuto, Lautém e Bobonaro*” surge após a recente aprovação da nova reforma curricular do ensino pré-escolar e 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, que prevê que o português só comece a ser a principal língua de instrução a partir do 3.º ciclo, sendo até esse ano usado o tétum. Os responsáveis políticos timorenses

argumentam que os decretos-lei só vêm legislar o que vinha a acontecer no terreno. Importa, por isso, averiguar se a língua portuguesa tem estado presente na instrução e como tem sido usada. Os responsáveis pela reforma curricular sustentam ainda que o português é um fator de discriminação das crianças que não dominam as línguas oficiais e que o abandono escolar poderá estar ligado ao uso desta língua. Esta posição vai ao encontro do ensino multilíngue defendido pelo programa *First Language First* da Unesco/ SIL, que propõe o uso das línguas maternas enquanto línguas de instrução. As línguas maternas são encaradas como um meio de instrução capaz de levar à aprendizagem das LO de forma gradual e uma forma de reduzir os níveis de analfabetismo e de abandono escolar.

Tendo em conta o objeto de estudo, serão utilizados como instrumentos de recolha de dados: um *inquérito por questionário* dirigido a 93 professores do Ensino Básico do 1.º e 2.º ciclos de quatro municípios diferentes, de modo a espelhar quatro contextos linguísticos diferentes, constituindo assim uma amostra representativa das diferentes realidades vivenciadas por diversos professores do 1.º e 2.º ciclos de escolaridade; e a *entrevista* previamente semiestruturada construída com uma estrutura flexível a dois diretores, um do município de Lautém e outro do município de Díli.

Estes dois instrumentos pretendem, por um lado, definir o perfil dos professores e, por outro, saber se têm usado o português, antes e após a reforma curricular, em que circunstâncias o têm feito, se têm ensinado em outras línguas e averiguar qual a sua perceção relativamente ao uso da língua portuguesa no ensino.

A pesquisa tem como objetivos centrais:

- averiguar se o português tem sido usado como língua de instrução nas salas de aulas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico em escolas públicas de quatro municípios (Lautém, Manatuto, Díli e Bobonaro);
- identificar as línguas usadas para a instrução no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico nestas escolas;
- aferir se os docentes dominam as línguas de instrução e têm formação e materiais de ensino nesses idiomas;
- caracterizar a forma como o português é usado enquanto língua de instrução (oralmente e/ou por escrito, em materiais didáticos...) nestas escolas;
- saber qual a perceção dos professores quanto ao uso do português como língua de instrução.

Com base nestes objetivos, a investigação norteou-se pela seguinte hipótese:

- a maioria dos professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico não tem usado o português para a instrução, optando por ensinar nas línguas maternas dos alunos.

Tendo também em conta os objetivos já elencados, este estudo parte para as seguintes questões de investigação:

1. Quais as línguas que os professores utilizam em sala de aula e em que situação?
2. Com que materiais os professores dão as aulas de português?
3. Que diferenças encontramos entre os períodos antes e depois da promulgação dos dois Decretos-Lei relativamente ao português?
4. Que reflexão os professores fazem sobre a importância do uso do português como língua de instrução?

A presente investigação está organizada em cinco capítulos. No capítulo I, a Introdução, procedemos, como vimos, à justificação e delimitação do tema. Expõem-se ainda os objetivos, hipóteses norteadoras, questões da investigação e a estrutura do trabalho.

O capítulo II, dedicado ao Enquadramento Teórico, visa apresentar os alicerces teóricos que sustentam o nosso estudo. Tendo em conta o objeto de estudo, 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, começamos inicialmente por fazer uma breve abordagem teórica da definição de *Política de Língua e Planeamento Linguístico (PLPL)*, por autores fundamentais que se tornaram referências nesta matéria. Abordamos também o contexto político e histórico de Timor-Leste com o objetivo de ilustrar a realidade timorense. Procuramos igualmente explicar o multilinguismo, onde será feita uma apresentação do atual panorama linguístico em Timor-Leste e a política de língua (educativa) de Timor-Leste nos períodos antes e após o referendo de 2002. É ainda caracterizada a rede escolar timorense, onde é ilustrada a estrutura educativa atual de Timor-Leste. Fazemos também referência à formação de professores e a sua implicação na promoção da língua portuguesa, destacando o *Projeto Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP)*,

coordenado pelo Infordepe<sup>1</sup> (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação), abordando alguns dos aspetos que caracterizam a sua própria organização. Tem ainda lugar a fundamentação e teoria para a Educação Multilíngue baseada na Língua Materna (EMbLM) em Timor-Leste, da responsabilidade da *Komisaun Nasionál Edukasaun* (KNE). Por fim, é analisado o documento (Diploma) Decreto-Lei n.º 4/2015 de 14 de janeiro referente ao Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, que introduz o uso das línguas maternas timorenses, a par do tétum nos primeiros anos de escolaridade, remetendo o português como língua principal para mais tarde.

A Metodologia de Investigação constitui o capítulo III, onde é explicada, como o próprio nome indica, a metodologia aplicada para a recolha dos dados. Serão utilizados como métodos na recolha de informações o *inquérito por questionário*, dirigido a professores do Ensino Básico do 1.º e 2.º Ciclos, e a *entrevista* previamente semiestruturada construída com uma estrutura flexível a dois diretores, um do município de Lautém e outro do município de Díli. Como referimos já, com estes dois instrumentos, pretende-se, em termos gerais, por um lado, definir o perfil dos professores e, por outro, saber se têm usado o português antes e após a reforma curricular, em que circunstâncias o têm feito, se têm ensinado em outras línguas e averiguar qual a sua perceção relativamente ao uso da língua portuguesa no ensino. Procede-se à descrição dos dois instrumentos e à análise de dados.

No capítulo IV, a Discussão dos Resultados, faz-se a análise e discussão dos resultados dos inquéritos aos professores e das entrevistas, apresentando-se resultados globais a partir da sua interpretação e reflexão.

No capítulo V, as Conclusões, são recapitulados os pontos fulcrais da nossa investigação, conjugados com os objetivos traçados.

Complementam ainda este trabalho, a bibliografia e anexos.

---

<sup>1</sup> O Decreto-Lei N.º 4/2011, de 26 de janeiro, aprova o Estatuto do INFORDEPE. O INFORDEPE é um “estabelecimento público dotado de autonomia administrativa e científica, sob a tutela e superintendência do Ministro da Educação, com a competência de promover a formação do pessoal docente e dos funcionários não docentes do sistema educativo.”

# **CAPÍTULO II**

## **Enquadramento Teórico**

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 Política de Língua e Planeamento Linguístico

#### A definição

Segundo Salomão (2007), o início das atividades de *Política de Língua e Planeamento Linguístico* (PLPL) coincide com o uso de línguas por parte do ser humano. As mudanças geográficas, sociais, políticas e económicas que se fizeram sentir ao longo da história foram acompanhadas de políticas e planeamento linguístico.

Desde 1950 que diversos autores sugerem denominações diferentes para os termos *política de língua e planeamento linguístico* consoante as línguas que utilizam e as perspetivas que defendem: *language engineering* (Miller, 1950), *language development* (Noss, 1967), *language regulation* (Gorman, 1973) e, *language management* (Jernudd & Neustupny, 1986). A evolução acabou por generalizar o termo *Planeamento Linguístico* em inglês *Language Planning* e *Language Policy* ou *Política de Língua* em português, na publicação intitulada *Uma Política de Língua para o Português* (Mateus, 2002).

O conceito de planeamento linguístico foi inicialmente utilizado por Einer Haugen (1961) no seu trabalho com o título *Planning in modern Norway*, no qual analisou a situação da língua norueguesa na fase de independência da Noruega.

Diversos investigadores fazem uma distinção clara entre as noções de PLPL. Importa, pois, definir estes conceitos. Para Calvet (1998: 5), a política de língua assenta em escolhas conscientes na relação entre língua e sociedade. A operacionalização dessa política consiste na planificação linguística. Segundo o mesmo autor, não é apenas o Estado que determina políticas de língua. No entanto, este é o único que tem meios para planear e operacionalizar as suas escolhas políticas. Pode depreender-se que a seleção das línguas integradas num sistema educativo de um país é uma decisão política e que a criação de legislação e a aplicação das mesmas fazem já parte do planeamento. Estabelecendo aqui um paralelo entre a definição de Calvet e o caso de Timor-Leste, poderemos afirmar que a escolha do tétum e português como línguas oficiais (artigo 13.º) da Constituição da República de Timor-Leste é um aspeto do planeamento linguístico, constituindo, como veremos mais à frente, um dos aspetos da planificação do estatuto.

Relativamente à questão colocada, sobre a articulação entre Política de Língua e Planeamento Linguístico, recorda-se a posição de Calvet (2007): “não podemos dissociar Política de Língua da sua aplicação, isto é, do Planeamento Linguístico”.

Tendo em consideração o carácter multilingue da população local e o elevado número de línguas existentes em Timor-Leste e os diferentes estatutos atribuídos a cada uma das línguas presentes, parece-nos pertinente debruçarmo-nos sobre o modelo gravitacional do linguista Jean-Louis Calvet, que nos apresenta as relações entre as várias línguas do mundo como uma espécie de galáxia constituída por diferentes estádios de gravitação, à volta de uma língua hipercentral, o Inglês, em torno da qual giram uma dezena de línguas supercentrais (Espanhol, Francês, Árabe, Russo, Hindu, Malaio, Português...), que por sua vez têm à sua volta as línguas centrais. Estas últimas são o centro de gravitação de todas as línguas periféricas.

A teoria de Calvet (2002a) pressupõe, inclusivamente, que as línguas são uma prática social ao serviço das populações e não o contrário, pelo que as políticas linguísticas devem implicar uma gestão em função da utilidade (“funções práticas e simbólicas”) do idioma.

Segundo o autor, as políticas linguísticas podem desempenhar uma *função prática*, quando determinada política linguística é seguida de uma planificação; ou uma *função simbólica*, quando a planificação não chega a ser implementada, não obstante poder ter um peso importante na sociedade. Desta forma, no caso de as medidas de carácter político não serem aplicadas, o seu valor será meramente simbólico.

Abordando a questão da gestão, Calvet (2002a: 146) reconhece a existência de dois fatores que podem mudar o ambiente linguístico: a gestão *in vivo* e gestão *in vitro*. A primeira refere-se “ao modo como as pessoas, quotidianamente confrontadas com problemas de comunicação, os resolvem”, o que resulta de uma prática que se dá de modo espontânea, criada pelos falantes para assegurar a comunicação. Poderemos dar como exemplo o *pidgin*, língua criada de forma espontânea e que serve de meio de comunicação entre falantes de idiomas distintos. A gestão *in vitro* reporta-se à intervenção do Estado sobre a(s) língua(s), através da execução de leis e projetos.

Segundo o autor, toda a política linguística define-se como a tentativa de passar de uma situação considerada insatisfatória para uma situação ideal. Determinar o modo como se procede à passagem de uma situação para outra releva claramente a planificação linguística.

Centrando-se na relação língua-sociedade para a escolha de uma Política de Língua, Calvet (2002a: 148) chama a atenção para os perigos de uma escolha política que não converge para responder a uma exigência e necessidade social ou aquilo a que o autor designa por "controlo democrático e de interação entre a análise das situações feitas pelas instâncias de poder e a análise, quase sempre intuitiva, feita pelo povo".

Uma política linguística pretende, deste modo, intervir na sociedade de forma a resolver problemas existentes ou ainda a prevenir potenciais focos de perturbação social que tenham origem num determinado núcleo de cariz linguístico.

Para alcançar o êxito, uma política de língua não pode ser imposta. Os seus objetivos devem ir ao encontro dos desejos da população para obter o seu apoio e cooperação. Não pode existir conflito entre as práticas linguísticas de uma comunidade e as decisões do poder. Por isso um dos fatores para o êxito de uma política linguística é a necessidade, como argumenta Calvet (1996 :122), "(...) Que la politique linguistique soit expliquée à la population et acceptée par elle".

Daqui se pode depreender que, no caso de Timor-Leste, o aparecimento do Projeto Educação Multilíngue Baseada na Língua Materna, implementado com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef-Timor-Leste) e pela Comissão Nacional de Educação, lançou muitas dúvidas, originando situações muito complicadas e de tensão social, como veremos mais à frente, por se defenderem as línguas nacionais em detrimento das línguas oficiais eleitas.

É sabido que o próprio cenário linguístico timorense representa uma dificuldade para os decisores políticos, que devem conceber e desenvolver políticas linguísticas capazes de preservar e robustecer a unidade, a coesão e a paz sociais como instrumentos da identidade e da independência nacionais.

Já Cooper (1989) resume bem esta distinção: *política de língua* consiste nas metas estabelecidas a nível local ou governamental para a língua ou para as línguas existentes numa sociedade, enquanto *planeamento linguístico* se refere aos processos de operacionalização de uma política linguística.

Seguindo esta linha de pensamento, poderemos afirmar que Djité (1994) deu um contributo para a clarificação destes dois termos e da relação entre os dois ao apresentar um quadro onde estão subjacentes conceitos organizadores como os de *Status Planning* e *Corpus Planning*.

Quadro: 2.1 Quadro teórico de Djité

	<b>Policy making</b>	<b>Planning Implementation</b>
<b>Level</b>	<b>Norm</b>	<b>Function</b>
Society (Status Planning)	(1) selection (decision procedures) a. identification of a problem b. allocation of norm	(3) implementation (educational spread/language-in-education) a. corrective procedures b. evaluation
Language (Corpus Planning)	(2) codification (standardisation procedures) a. graphisation b. grammatication c. lexication	(4) elaboration (functional development) a. terminological modernisation b. stylistic development

(Fonte: Djité 1994:64)

Segundo Salomão (2007), os dois conceitos organizadores encontram-se ligados às atividades próprias do Planeamento Linguístico.

Procurando superar as limitações de outros investigadores e apresentando uma definição diferenciada e abrangente de planeamento linguístico, a obra, *Language Planning and Social Change*, de (R. Cooper, 1989) viria a servir de base a outros estudos sobre esta área. O autor procura enquadrar planeamento linguístico e associá-lo a outras áreas científicas, à política pública e mudança social.

Na sua obra, Cooper procura definir planeamento linguístico, confrontando estudos anteriores. O autor apresenta doze definições, aponta as suas falhas e termina construindo a sua própria definição com base nas questões “Quem planeia o quê, para quem e como?”. Segundo Cooper (1989: 45), o planeamento linguístico corresponde aos “esforços deliberados para influenciar o comportamento dos outros, no que respeita à aquisição, estrutura ou alocação funcional dos seus códigos de linguagem”.

Esta definição contém as três dimensões de planeamento linguístico. O autor introduz, além de planeamento do estatuto (as intervenções nos usos e funções das línguas) e do planeamento de corpus (intervenções na forma), um novo conceito, o de planeamento da aquisição (aumento do número de falantes de uma língua), apesar de, segundo Salomão (2007), as áreas de *Status Planning* e *Corpus Planning* terem sido já sugerido por Heinz Kloss em 1969.

Esta contribuição introdutória apresenta e analisa uma proposta organizadora da área científica de Planeamento Linguístico. Enquanto o planeamento do estatuto diz respeito às várias funções que as línguas têm nas sociedades, o planeamento do corpus está ligado à manutenção ou modificação formal da língua, como por exemplo, as reformas ortográficas ou a proposta de novos termos. O planeamento da aquisição consiste nos esforços organizados para promover a aprendizagem desse idioma.

Deste modo, o planeamento da aquisição está associado à importância do ensino de línguas ligadas aos objetivos frequentes em PLPL: *Language Spread* que corresponde ao aumento de utilizadores de uma determinada língua, o que determinará a diferença com o aumento dos usos.

Apoiando-se em Stewart (1986), Cooper analisa as possíveis funções da língua na sociedade. Esta pode ser usada para fins oficiais, educativos, religiosos ou para a comunicação regional e internacional.

Por seu turno, questões como a padronização, grafização, modernização e renovação fazem parte do planeamento do corpus. Segundo Cooper (1989), as funções da língua influenciam o planeamento do corpus, que é pensado para servir determinados objetivos num dado contexto político, histórico e cultural (por exemplo, para manter o poder de uma elite, reforçar a identidade de um grupo minoritário ou servir as necessidades das massas). Relativamente a estas duas áreas de intervenção: *Corpus Planning* e *Status Planning*, o autor Fishman (1983) citado por Salomão (2007) menciona que a distinção entre estas duas áreas é mais evidente na teoria do que na prática.

O planeamento da aquisição consiste nos esforços deliberados para aumentar o número de falantes de uma língua. A aquisição está igualmente ligada ao planeamento de estatuto e de corpus, pois os falantes influenciam a forma e a função da língua e vice-versa.

Já Kaplan e Baldauf (1997 apud García), referindo-se à terceira categoria de planeamento proposta por Cooper, propõem o termo *language-in-education planning*, traduzido aqui como *planeamento linguístico-educacional*. Os autores usam este termo para se referirem não apenas ao aumento do número de falantes de uma determinada língua mas também à forma de intervenção voltada para o sistema educacional e aos processos educativos. Desta forma, as decisões sobre a seleção das línguas de instrução e línguas-alvo do ensino bem como a produção de recursos didáticos em determinadas línguas são exemplos de medidas relacionadas com esta forma de planeamento.

Sobre esse binómio *política de língua e planeamento linguístico*, Lopes (2013:72-73) refere:

*A planificação linguística consiste num conjunto de atividades que visa mudanças linguísticas numa determinada comunidade de falantes e cuja intenção ao nível das autoridades competentes assenta na manutenção da ordem civil, na preservação da identidade cultural e no melhoramento da comunicação. A política linguística consiste num corpo de ideias, leis, regulamentos e práticas que visa materializar a pretendida mudança linguística nessa comunidade.*

(Lopes, 2013:72-73)

Na ótica de Kaplan & Baldauf (apud, Jr. 2006:149),

(...) um Planeamento Linguístico é direcionado para, ou leva à promulgação de Políticas de Línguas – governamentais ou de outras entidades públicas ou pessoas. A política de Línguas representam o corpo de ideias, leis, regulamentações, regras e práticas, com a intenção de implementar algumas mudanças linguísticas planeadas.

(Kaplan & Baldauf, 1997:3 apud Baldauf, Jr. 2006:149)

Ricento (2006), citado por Salomão (2007), propôs um quadro, apresentado no Quadro 2.2, que integra diferentes perspectivas dos trabalhos das múltiplas tipologias de PLPL no que respeita à definição de objetos de estudo e de metodologias. O quadro mostra-nos ainda o papel das Línguas Estrangeiras, objetos de investigação e ação desta mesma disciplina.

**Quadro: 2.2 Quadro integrativo de Ricento (2006:29)**

Types	Policy planning approach (on form)	Cultivation planning approach (on function)
Status planning (about uses of language)	Officialization Nationalization Standardization of status Proscription	Revival Maintenance Spread Interlingual communication – international, intranational
Acquisition planning (about users of language)	Group Education/School Literary Religious Mass media Work	Reacquisition Maintenance Shift Foreign language/second language/literacy
	<b>Selection</b> Language's formal role in society Extra-linguistic aims	<b>Implementation</b> Language's functional role in society Extra-linguistic aims
Corpus planning (about language)	Standardization of corpus Standardization of auxiliary code  Graphization	Modernization (new functions) Lexical Stylistic  Renovation (new forms, old functions) Purification Reform Stylistic simplification Terminology unification
	<b>Codification</b> Language's form Linguistic aims	<b>Elaboration</b> Language's functions Semi-linguistic aims

(Fonte: Ricento 2006:29)

Segundo Cooper (1989), o planeamento linguístico é não só um produto da mudança social como também um contributo para esta. O autor acaba por ilustrar esta ideia através de vários exemplos dados: a criação da Academia Francesa ocorreu durante uma centralização política e com uma sociedade desejosa de estabilidade; a promoção do

hebraico foi acompanhada de uma perseguição aos judeus russos, do crescimento do movimento nacionalista judeu e da imigração judia para a Palestina; a campanha feminista contra o uso de uma linguagem sexista andou de mãos dadas com a crescente participação das mulheres no mundo do trabalho; e a massificação da literacia na Etiópia ocorreu durante uma revolução económica e social.

A compreensão de planeamento linguístico implica, pois, uma compreensão de mudança social.

Como sugere Calvet (2002a:17), o âmbito de intervenção da política linguística pode ser entendido como “... tout comportement conscient, toute pratique consciente de nature à changer soit la forme des langues, soit les articulations entre les langues et les rapports sociaux.”

Na obra de Cooper (1989), são também, por isso, discutidos os vários fatores que afetam a mudança social. Segundo Cooper, o ambiente físico, a população, a descoberta e a invenção, a difusão cultural, a ideologia e a tomada de decisões trabalham em conjunto para esta mudança social. Deste modo, teorias que associam a mudança social a apenas uma destas condições não terão sucesso.

Cooper sintetiza então as teorias de mudança social e a sua ligação ao planeamento linguístico. Cada uma destas teorias tem origem em diferentes disciplinas, pelo que o autor considera que nenhuma delas pode prever a mudança social. Conclui que o planeamento linguístico envolve tantas questões complexas que uma teoria do planeamento linguístico não pode ser determinada até se encontrar uma teoria de mudança social satisfatória.

Por outro lado, Cooper (1989) não restringe o planeamento linguístico a um nível macro, levado a cabo por agências estatais ou outras organizações ligadas ao Estado, situando-o também a um nível meso e micro, em decisões de pequenas comunidades ou da família. Neste caso, a língua assume também uma função importante na vida privada como língua das relações afetivas, na comunicação familiar e nos contactos entre as pessoas a nível particular.

Salomão (2007: 2) enfatiza igualmente a importância da vertente micro. Para o autor, a língua enquadra as atividades humanas na sua dimensão micro:

Assim, apesar de ser mais visível a vertente “macro” destas atividades, ou seja, as que se relacionam com as decisões políticas de governos, ou, mais genericamente, do poder instituído, e que têm como objetivo, e objeto, grandes (normalmente multiplicadoras) como a educação, a legislação, etc. existem igualmente outras áreas –“micro”- onde as atividades, apesar de não menos importantes, refletem igualmente as preocupações da disciplina.

(Salomão, 2007: 2)

Nesta perspectiva, as opções tomadas pelos pais, professores, associações constituem igualmente opções de planeamento linguístico ou de política de língua.

Por seu turno, Beacco e Byram (2003:15) consideram que as decisões sobre o ensino das línguas são unicamente tomadas a nível das grandes instâncias macropolíticas e ausentes do debate público:

*... on intervient le plus souvent sous forme de décisions à caractère réglementaire, prises au niveau ministériel ou, plus simplement, à celui des Directions générales ou régionales des enseignements. Ces décisions sont présentées comme étant justifiées par la demande sociale dominante ou par leur pertinence technique (par exemple, le choix des langues à enseigner à l'école élémentaires). Elles semblent relever d'évidence partagées ou d'accords entre spécialistes de l'éducation, n'impliquant pas de débats publics.*

(Beacco e Byram, 2003:15)

O autor Cooper (1989) considera que, apesar de o planeamento linguístico ser uma forma de influenciar o comportamento linguístico, as suas motivações podem ser políticas, económicas, sociais, religiosas, culturais ou científicas. Por fim, Cooper não encara, como outros investigadores, o planeamento linguístico como uma atividade organizada e racional, não fazendo então sentido identificá-lo como um ideal de gestão.

O autor define quatro tarefas para o planeador linguístico: descrever; prever; explicar os processos do planeamento linguístico e resultados em exemplos particulares; e obter generalizações sobre esses processos e resultados.

Cooper apresenta igualmente a diferença entre explicações correlativas, observacionais e experimentais. Afirma ainda que estes quadros descritivos podem ser definidos a partir de diferentes disciplinas para descreverem diferentes aspetos do planeamento linguístico. Desta forma, o planeamento linguístico pode ser encarado de diferentes perspetivas: da gestão da inovação; do *marketing*; como uma ferramenta de poder; e da tomada de decisão. Além disso, os investigadores e críticos do planeamento linguístico devem incluir todos estes prismas, colocando as questões que norteiam este quadro descritivo: *Quem? O quê? Quando? Onde? Porquê? Como?* Esta estratégia permite-lhes averiguar os intervenientes no processo, o público que se procura influenciar, os objetivos, as condições, os meios, o processo político e os resultados.

Spolsky (2004: 219-221) identifica diferentes fatores que estão na base da conceção de políticas linguísticas: a situação sociolinguística de determinada comunidade (número de línguas e falantes de cada uma, valor comunicativo de cada língua); a existência de minorias linguísticas; as mudanças nas sociedades resultantes de uma crescente globalização e a conseqüente valorização do inglês como língua global dada a sua

instrumentalidade e o acesso que permite ao mundo económico-laboral; o crescente reconhecimento das línguas como componentes essenciais dos direitos humanos e uma cada vez maior valorização do plurilinguismo.

Na mesma linha, Rousseau (2007:61) sustenta que são várias as etapas representativas de um planeamento linguístico: o conhecimento da situação sociolinguística existente; a avaliação das potencialidades do mercado linguístico a nível nacional, regional e internacional; o nível de procura da língua, a avaliação dos recursos linguísticos existentes, a definição dos objetivos desejados, a elaboração do plano de trabalho e o controlo e avaliação da estratégia posta em prática. Defende ainda que, os objetivos a atingir devem ser realistas, claros, bem definidos e aceites pelo conjunto dos atores implicados.

Com efeito, muitos são os fatores sociais, políticos, económicos, religiosos que podem estar subjacentes a uma dada política linguística.

## **2.2. Contextualização de Timor-Leste**

### **2. 2. 1. Localização geográfica e enquadramento histórico-político**

Neste capítulo da pesquisa, tentamos apresentar o contexto político e histórico de Timor-Leste com o objetivo de ilustrar a realidade timorense.

A ilha de Timor, situada na parte oriental da ilha de Timor, pertence ao grupo das ilhas da Sonda, as ilhas de Samatra, Bornéu, Java e Celebes e é banhada pelos mares de Savu e de Timor (Carneiro, 2010).<sup>2</sup>

Timor-Leste é um pequeno país situado no Sudeste Asiático, entre o Arquipélago da Indonésia e a sul a Austrália. O seu território abrange a parte oriental da ilha, o enclave de Oecússi, situado na costa norte da parte ocidental, a ilha de Ataúro, localizada a 23 quilómetros de Díli e o ilhéu Jaco a leste, no município de Lautém (cf. BRITO, 2010: 179).

O país tem uma extensão territorial de aproximadamente 15 mil quilómetros quadrados. Possui 202 quilómetros de fronteiras terrestres e 638 de fronteiras marítimas. Calcula-se que cerca de 1 200 000 pessoas habitem este território, organizado em 13 Municípios,

---

<sup>2</sup> Timor-Leste situa-se a leste das Grandes Ilhas da Sonda, as ilhas de Samatra, Bornéu, Java e Celebes, e é banhado pelos oceanos Pacífico (a Norte) e Índico (a Sul) (*Atlas de Timor-Leste*, 2002, citado por CARNEIRO, 2010: 12).

que se dividem em 67 Postos Administrativos e 442 Sucos, cada um constituído por várias aldeias.

As únicas fronteiras terrestres que o país possui ligam-no à Indonésia, a oeste da parte principal do território, e a leste, sul e oeste de Oecússi-Ambeno, tendo também fronteira marítima com a Austrália, no Mar de Timor, a sul. (cf. Figura 2.1)

**Figura 2.1 Timor-Leste: divisão territorial por municípios**



(Fonte: Mapa de Timor-Leste: Atlas 2002)

A sua capital é a cidade de Díli, localizada no município de Díli. Aproximadamente 90% da população é católica, havendo comunidades minoritárias de protestantes e muçulmanos. No entanto, grande parte da população preserva as suas religiões tradicionais.

A ilha apresenta uma cordilheira central com picos elevados, vales profundos, declives muito acentuados e planícies costeiras a norte e a sul, o que dificulta a deslocação das populações e os seus contactos, isolando-as. A montanha mais elevada da ilha é o monte Ramelau que se eleva até aos 2 960 m de altitude.

A posição geográfica da ilha de Timor, no extremo oriental do arquipélago indonésio, fez dela um local de passagem e destino para movimentos migratórios entre o Sudeste Asiático, Austrália e região do Pacífico.

A ilha de Timor, muito montanhosa<sup>3</sup>, tem um clima tropical húmido com duas estações/épocas anuais determinadas pelo regime das monções, enfrentando avalanches de terra e frequentes cheias. No entanto, o padrão das chuvas não é uniforme, variando de região para região devido à topografia acidentada e a fatores que se prendem com os períodos dos ventos de sudeste.

<sup>3</sup> Designação em tétum, equivalente a “Timor oriental”. *Lorosa’e* significa “nascente, oriente”, sendo, por seu turno, um composto constituído pelo nome *loro*, “sol” e o verbo *sa’e*, “subir”. Cf. Costa 2000.

Pelo seu formato é interpretado, pelo imaginário local, como sendo o contorno de um crocodilo. Este, aliás, é um dos símbolos do país, sendo a base da lenda.

A seguir, apresentámos, de um modo sintético, a **história de Timor** desde a chegada dos navegadores europeus até ao momento atual.

O primeiro contacto europeu com a ilha foi feito pelos portugueses com a chegada dos missionários dominicanos à foz da ribeira do Lifau, em Oecússi, por volta do século XVI, mais concretamente no ano de 1514<sup>4</sup>. Soares (2016) cita Loureiro (2001), que sustenta que, desde os princípios do século XVI, a proximidade entre timorenses e portugueses e respetivas línguas se foi reforçando através dos comerciantes portugueses instalados no Oriente, que procuravam sândalo, cera, mel e, eventualmente, escravos.

Assim, ao aportarem à ilha, a fim de negociarem sândalo, foram mantendo relações cordiais com os reis locais – liurais em tétum -, o que lhes permitiu uma colonização mais efetiva e eficaz. Com efeito, Thomaz (2000:31), citado por Batoréo (2007:5) afirma:

Defende-se que a influência cultural portuguesa foi “proposta e não imposta”, ao contrário do que aconteceu com a influência indonésia, imposta pela língua, presença militar, estratégia demográfica e força económica do país vizinho. Esta particularidade deve-se, em primeiro lugar, ao facto de Portugal contar com mais de 400 anos de presença religiosa e cultural, a qual precedeu em mais de um século a presença política. Por outro lado, Timor não foi conquistado, foi abordado por mercadores privados, sendo o catolicismo aceite independentemente de qualquer relação de dominação.

(Batoréo,2007:5)

A influência da Igreja Católica não se limitou apenas à esfera espiritual, com a conversão de muitos timorenses a Oeste da ilha de Timor. Também permitiu que a língua portuguesa passasse a ser língua de ensino, ao lado do tétum, nas escolas e seminários. Ao longo dos séculos, o português afirmou-se progressivamente como um dos traços distintivos da cultura timorense, não obstante a sua escassa disseminação e do seu incipiente ensino.

No que respeita ao contexto asiático, Carneiro (2010:12) sublinha o facto de Timor-Leste se evidenciar pela diferença, não apenas “por ser o único país colonizado por portugueses na região e por ter uma língua latina, o português, como língua oficial”, como também por ser um país católico quando, à sua volta, predominam outras religiões como o islamismo (Malásia e Indonésia) ou o budismo (Tailândia e Camboja).

Durante a Segunda Guerra Mundial, as forças Aliadas (australianas e holandesas), reconhecendo a posição estratégica de Timor, estabeleceram posições no território tendo-se envolvido em duros confrontos com as forças japonesas. Algumas dezenas de milhar

---

<sup>4</sup> BRITO (2010: 84) afirma que “em 1511, Portugal já intervinha no comércio da região, mas sem que houvesse fixação. Somente em 1556 chegam ao local os primeiros missionários que, contudo, só se fixam com a fundação de um convento dominicano em 1633, iniciando um precário sistema de colonização.”

de timorenses deram a vida lutando ao lado dos Aliados. Em 1945, a Administração Portuguesa foi restaurada em Timor-Leste.

Conhecido no passado como Timor Português, foi colónia portuguesa até 1975, altura em que proclamou unilateralmente a sua independência, tendo a intervenção indonésia surgido poucos dias após a declaração unilateral da independência da ex-colónia pela FRETILIN (doravante Frente Revolucionária para um Timor-Leste Independente), a 28 de Novembro de 1975.

Iniciava-se assim o período do neocolonialismo indonésio em que Timor-Leste foi alvo de um massacre sem limites, resultando desse clima de repressão muitas vítimas mortais e a rutura quase total com o passado colonial, histórico e social ao período português (Brito, 2010). Durante o período indonésio, Timor-Leste passou a ser designado pela nova potência administrante como a sua «27<sup>a</sup> província», integrada no território de Nusa Tenggara Timur.

Timor-Leste entra, deste modo, numa nova fase da sua história, que haveria de deixar marcas culturais e sociais muito profundas, iniciando-se a rutura com o passado português.

O português foi proibido e o *bahasa* indonésio<sup>5</sup> foi instituído como a língua oficial da nova 27.<sup>a</sup> Província Indonésia (Hull, 2001: 81). Os indonésios visavam não apenas a substituição do Português pelo *Bahasa* indonésio como língua oficial como também o seu papel como língua veicular.

Em poucos anos, o *bahasa* indonésio expandiu-se de forma rápida e eficaz, alicerçando-se no programa de ensino promovido pela administração do governo local, nos anos 80 do século XX, programa este que incluía o estabelecimento de escolas que iam desde a instrução primária até à edificação da *Universitas Timor Timur* (UNTIM), o ensino superior (Hull, 2001: 83).

No entanto, os indonésios nunca apagaram por completo a presença simbólica portuguesa, representada nos monumentos que se encontravam espalhados pelo território e nas estruturas históricas arquitetónicas que atualmente ainda perduram. A língua portuguesa, apesar de proibida e apenas falada por uma minoria da população, assumiu-se como uma importante arma para a resistência ao invasor indonésio. Ela foi a única

---

<sup>5</sup> *Bahasa indonesio* é a língua oficial da Indonésia, uma variedade do malaio falado neste território.

capaz de servir como meio de comunicação dos guerrilheiros com a Igreja Católica e com a frente diplomática timorense no exterior, continuando assim a ser usada “*como língua de resistência por grupos revolucionários contra a dominação.*” (Albuquerque, 2011: 65).<sup>6</sup> Apesar da proibição total do uso da língua portuguesa, o Seminário de Nossa Senhora de Fátima em Díli, dirigida por jesuítas indonésios, continuou a incluir o ensino do Português nos seus programas.

Em 30 de agosto de 1999, realizou-se um referendo sobre a autodeterminação do território de Timor-Leste, tendo vencido a opção pela independência. Com mais de 90% de participação no referendo e 78,5% de votos, o povo timorense rejeitou a autonomia proposta pela Indonésia, escolhendo, assim, a independência formal.

Após o referendo realizado em 30 de agosto de 1999, que lhe granjeou a sua independência, passou novamente a ser denominada “Timor Lorosa’e”<sup>7</sup> em língua tétum e “Timor-Leste” em língua portuguesa (Silva e Sousa, 2001: 1; UN, 2000: 66).

Durante o período de 1999 até 2002, Timor-Leste esteve na administração provisória da ONU (Organizações das Nações Unidas) com a missão intitulada de UNTAET (*United Nations Transitional Administration in East Timor*).

No dia 20 de maio de 2002, foi proclamada a independência da República Democrática de Timor-Leste. Assim, Timor-Leste tornou-se a mais recente democracia do mundo e o primeiro país do terceiro milénio. As celebrações tiveram lugar em Tasi Tolu, à saída de Díli.

A 27 de setembro de 2002, Timor-Leste passou a integrar a ONU como o seu 191.º estado-membro.

Entre 2006 e 2008, conflitos internos voltaram a ameaçar a paz no país e as forças de paz da ONU retornaram, permitindo eleições presidenciais e parlamentares em 2007. A

---

<sup>6</sup> BRITO (2010: 86) refere que “*apesar de proibida, a língua portuguesa persistiu como língua de resistência, usada pela Fretilin (Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente) e por outras organizações da resistência como contato com o exterior e como veículo de comunicação interna. O uso do português de diferentes formas na resistência (quer na “clandestinidade” quer na diplomacia), acabou por conferir-lhe um valor simbólico, evocado inúmeras vezes na reconstrução do país depois de 1999.*” No entanto, CARVALHO (2005: 4) afirma que “*nunca houve efetivo total hiato de contacto com o português durante a ocupação indonésia, indo apenas de 1993 a 1999 o período de mais dura repressão do uso do português, sem absoluto sucesso.*” Esta opinião é igualmente corroborada por HULL (2001: 29-53): “*Ao contrário do previsto e apesar de ser fortemente reprimida pelos indonésios, a língua portuguesa não se extinguiu em Timor.*”

<sup>7</sup> Designação em tétum, equivalente a “Timor oriental”. *Lorosa’e* significa “nascente, oriente”, sendo, por seu turno, um composto constituído pelo nome *loro*, “sol” e o verbo *sa’e*, “subir”. Cf. Costa 2000.

origem destes conflitos pode ser explicada pela falta de preparação dos timorenses pela ONU.

## **2.3. O Multilinguismo e a Política de Língua de Timor-Leste**

### **2.3.1. Caracterização geral de Timor-Leste**

Em questões de multilinguismo e de política linguística, Timor-Leste representa, para o investigador, um verdadeiro laboratório vivo.

A Constituição de 2002 estabelece o tétum e o português como línguas oficiais e o malaio indonésio e o inglês como línguas de trabalho e reconhece o estatuto de línguas nacionais às restantes línguas autóctones. É, deste modo, salvaguardada a necessidade de valorizar e de desenvolver as restantes línguas nacionais, bem como preservá-las e protegê-las. Foi para isso criado pelo Governo timorense, em 2001, o Instituto Nacional de Linguística (INL) que funciona junto da Universidade de Timor Leste, em Díli, que “teve como missão a elaboração de um padrão ortográfico para o tétum, mas também adequado às demais línguas indígenas”. (Hull, 2005).

Porém, outras línguas circulam em Timor-Leste como o “*hakka*”, o mandarim, o “cantonês”, o espanhol, entre outras, o que constitui um desafio muito atrativo para quem queira olhar para a realidade timorense como um laboratório linguístico vivo e atual.

A complexa situação de multilinguismo existente em Timor-Leste não é um caso isolado. Como refere Batoréo (2008) “a área ocupada pelas ilhas da Malásia e da Indonésia é representativa da maior diversidade linguística do mundo, onde o número aproximado de um décimo das línguas mundialmente conhecidas é falado por, apenas, um por cento da população mundial”.

Esta diversidade linguística presente em Timor-Leste deve-se ao facto das diversas línguas maternas locais, que Hull (2001b) designa por “vernáculos”, conviverem com a língua tétum, juntamente com o *bahasa* indonésio do período de dominação (1975-1999) e com a língua portuguesa, língua oficial e a língua inglesa, língua de trabalho e de comunicação internacional (Albuquerque, 2012).

É neste emaranhado linguístico, em que as línguas locais bem como as línguas oficiais consagradas na *Constituição* exercem funções variadas, que nos deparamos com uma situação de plurilinguismo em que os timorenses têm de utilizar mais do que uma língua,

sem ter em conta a proficiência que têm em cada uma delas. Desta forma, esta multiplicidade de línguas faz dos timorenses um povo bilingue, frequentemente, plurilingue.

A diversidade linguística em Timor também pode ser observada quer a nível dos grupos étnicos quer ao nível da própria família. No primeiro caso, um único grupo pode atualmente falar até cinco línguas diferentes e uma mesma língua pode constituir a forma de expressão de vários grupos (Atlas 2002: 42). Na família, cada um dos pais pode ser falante nativo de uma língua materna diferente, utilizando uma terceira língua – frequentemente o tétum – como língua veicular.

Batoréo (2009: 53) também se referiu com clareza à situação de Timor-Leste em relação à sua diversidade linguística, acrescentando:

A diversidade linguística em Timor transparece, igualmente, ao nível dos grupos étnicos: um único grupo pode actualmente falar até cinco línguas diferentes, enquanto uma mesma língua pode constituir a forma de expressão de vários grupos (Atlas 2002: 42). E mais ainda: a diversidade pode ser observada a nível da própria família, em que cada um dos pais pode ser falante nativo de uma língua materna diferente, utilizando uma terceira língua – frequentemente o Tétum – como língua veicular.

(Batoréo, 2009:53)

No geral, a paisagem multilingue de Timor-Leste é composta por um *multilinguismo endógeno*, constituído pelas línguas autóctones, fruto da presença de povos pré-austronésios, fazendo parte do seu património cultural e por um *multilinguismo exógeno*, onde constam línguas como o português, o malaio indonésio, o inglês e o mandarim, que decorre da mundialização e abertura de fronteiras (Cavalli *et al*, 2009).

O reconhecido linguista australiano, Hull (2001b), autor dos mais completos estudos sobre as origens das línguas de Timor, afirma que em Timor-Leste há uma diversidade etnolinguística, tanto pela sua diversidade linguística como cultural, que resulta de diversos contactos linguísticos que ocorreram entre as línguas austronésias e papuásicas, fator decisivo para a formação de uma área linguística. Por outro lado, estas sucessivas migrações e o isolamento das populações causaram “uma série de empréstimos e reestruturação gramatical nas línguas já faladas na ilha” (Albuquerque, 2012).

Como refere Thomaz (2002), a heterogeneidade timorense é relativamente fácil de explicar por estar localizada no caminho de inúmeras e constantes migrações que da Ásia partiram para a Austrália e o Pacífico.

Outro dos fatores apontados por Hull (2001), citado por Albuquerque (2014), é a localização estratégica de Timor e a importância do sândalo branco, que estiveram na origem de diversos contactos no decorrer da sua história. Por último, as trocas comerciais

realizadas com os reinos de Timor por comerciantes chineses, muçulmanos e portugueses também explicam a existência das inúmeras línguas existentes no país.

Além das línguas vernáculas de Timor, existem várias línguas estrangeiras que foram mais ou menos importantes em diferentes períodos da sua história: malaio, português, holandês, chinês e árabe.

Batoréo (2010:59), mencionando Thomaz (2002: 141), refere-se a três níveis de integração subjacentes à diversidade linguística observada em Timor-Leste como um sistema poliglóssico:

- i) nível das línguas locais: línguas étnicas timorenses e línguas das minorias;*
- ii) nível da língua veicular/língua franca: tétum praça;*
- iii) nível das línguas de administração e de cultura: LO (tétum e português) e línguas de trabalho (inglês e indonésio), garantidas pela Constituição da RDTL. (2002:141)*

Por sua vez, (Hull, 2001:38b) agrupa as línguas usadas em Timor-Leste em duas categorias:

- i) As línguas que se podem classificar como verdadeiramente nacionais, estão o tétum, os outros catorze vernáculos e a variedade timorense do português;*
- ii) As línguas estrangeiras cujo impacto nos vernáculos indígenas não foi tão profundo como foi o do português, estão o inglês e o Indonésio.*

*(Hull, 2001:38)*

Segundo Batoréo (2009), a Constituição de Timor-Leste, nomeadamente a sua secção 13, e os documentos governamentais posteriores sustentam que “as línguas nacionais além do tétum devem ser objeto de valorização e desenvolvimento bem como preservação e proteção pelas autoridades oficiais, representadas oficialmente pelo Instituto Nacional de Linguística”.

Apresentamos, em seguida, o estatuto sociopolítico de cada uma das línguas que figura no sistema poliglóssico de Timor-Leste, bem como a sua distribuição pelos vários domínios de uso na comunidade. Como refere Brito & Martins (2005:646), o papel que uma língua desempenha numa determinada comunidade depende do seu contexto de uso, “na medida em que a língua se refere às atividades sociais, ela é, também, uma prática social.”

### 2.3.1.1. Português

A língua portuguesa em Timor-Leste (no passado, designado de Timor Português) pela sua estreita relação com a história do país é reconhecida pela Constituição da RDTL, no Artigo 13.º, como língua oficial em parceria com o tétum. Ainda que o seu estatuto e o seu ensino tenham sido assumidos como os de LM<sup>8</sup> logo após o Referendo de 30 de agosto de 1999, a verdade é que a esmagadora maioria dos timorenses tem no seu repertório linguístico como a terceira ou quarta língua<sup>9</sup>. Desta forma, não sendo língua materna para a maior parte da população, o uso da língua portuguesa é requerido a muitos cidadãos, que a adquirem durante a fase do seu desenvolvimento.

Neste sentido, o desafio de adotar o tétum e o português como línguas oficiais não foi mais do que o corolário da consolidação da identidade cultural e política de Timor-Leste, antes e durante a ocupação, e da sua afirmação pela diferença, que sempre existiu, em relação às ilhas vizinhas da Indonésia e à Austrália.

Não obstante o português não se constituir como a LM da esmagadora maioria dos timorenses, falada por apenas cerca de 5% dos timorenses<sup>10</sup>, que segundo Batoréo (2009:58) “(...) pertencem predominantemente a uma geração da meia-idade ou mais velha, com importância histórica na formação do Timor independente”, podemos apontar vários fatores que levaram à escolha do português como língua oficial: a língua de resistência; a língua de identidade; factos históricos e herança cultural; valorização e desenvolvimento do tétum e a semelhança entre o português e o tétum.

---

<sup>8</sup> Segundo Sim-Sim (1998: 25), a LM é “o sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística. É a língua materna, na sua vertente oral, que é adquirida durante a infância”.

<sup>9</sup> Relativamente a este assunto, TAYLOR-LEECH (2011: 4) afirma que “*the language situation can be characterised as a form of extended diglossia with societal bi- and multilingualism and varying degrees of individual multilingualism (Taylor-Leech, 2007, 2009). According to the 2004 Population Census, 15% of East Timorese are trilingual in Portuguese, Tetum and Indonesian while 20% are quadrilingual in the official languages (Portuguese and Tetum) and the working languages (Indonesian and English).*” De acordo com o documento “The mother tongue-based multilingual education (MTB-MLE) policy” (TAYLOR-LEECH, 2011: 11), “*mother tongues are defined as the home languages or L1s of learners; for educational purposes Tetum is considered the L2, although it is acknowledged that Tetum should be regarded as L1 for teaching purposes in some communities; Portuguese is regarded as L3, English as L4 and Indonesian as L5.*”

<sup>10</sup> De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano de Timor-Leste (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2002) afirma que apenas 5% da população é fluente na língua.” (ALBUQUERQUE, 2012: 2)

Relativamente ao período até 1974, Soares (2016:61), citando Brito (2010:183), afirma que o português permaneceu no território como “língua clerical, administrativa e de cultura”, incluindo, nesta última designação, o estatuto de língua de escolarização.

Vimos já que, durante a ocupação, a Indonésia (1975-1999) proibiu o uso da língua portuguesa que foi desencorajado e acabou por ser clandestino. A língua indonésia (*bahasa indonésio*) foi declarada língua oficial e introduzida nas escolas e em outros setores. Durante este período, Timor-Leste experienciou uma política de “destimorização” aplicada pelo invasor indonésio, que, no plano linguístico, passou pela inclusão do *bahasa* indonésio, imposto como obrigação, a minimização da utilização do tétum, língua nacional, e a proibição do uso do português. Neste período de vinte e quatro anos da ocupação, foi proibido falar e ensinar a língua portuguesa nas escolas, nas cidades e vilas de Timor-Leste.

Porém, o português, quer no ensino quer na comunicação diária, sobreviveu como língua de resistência, sendo utilizada pela FRETILIN<sup>11</sup>. Ela sobreviveu com os líderes, as forças armadas e a população da nova nação recém-proclamada que se refugiaram nas montanhas. Nesta fase, a língua portuguesa foi considerada como língua da resistência dos timorenses, usada como língua de comunicação entre os líderes e nas forças armadas (FALINTIL) durante 24 anos (Batoréo, 2010). Como refere Costa (2001), a língua portuguesa foi usada pelos líderes da resistência timorense contra a dominação estratégica política da Indonésia que sempre insistiram no papel central deste idioma no Timor-Leste independente.

À semelhança de Costa, Esperança (2001) menciona que “a língua é também uma das formas de resistência civil, de diferenciação perante o invasor (indonésio). Corroborando estes autores, podemos afirmar que a língua portuguesa, apesar de proibida e apenas

---

<sup>11</sup> De acordo com o Pe. João Felgueiras (2001:49): “uma língua que foi banida ostensivamente durante mais de 20 anos, proibida nas escolas e que se apresenta viçosa logo a seguir à libertação, mostra que estava mesmo com profundas raízes nos valores culturais mais sagrados deste povo. [...] A experiência de ensinar a Língua Portuguesa, mais abertamente, mas ainda discreta, anos antes do referendo, veio a demonstrar vigorosamente que a “semente” da Língua Portuguesa esperava no coração do povo, das crianças e dos jovens o momento para germinar”. O mesmo esclarece que os 450 anos do convívio timorense com os portugueses foi também marcado como uma afirmação de sua identidade, permitindo o intercâmbio de valores entre todas as regiões do território. “Este intercâmbio dava-se, como é óbvio, sobretudo nos vocabulários, até à aprendizagem e uso da língua mais rica de expressão. [...] fomos surpreendidos por uma “invasão” em forma, e para domínio total. Ninguém se tinha “preparado” em nada para enfrentar a nova situação. Tivemos de “sobreviver” com o que tínhamos! Foi assim, que tudo foi posto à prova, sobretudo as vidas e os valores culturais” Felgueiras (2001:44)

falada por uma minoria da população, assumiu-se como uma importante arma para a resistência ao ocupante indonésio.

A língua portuguesa é vista também como “um elemento de distinção identitária, uma afirmação da diferença” (Almeida, 2011: 2). É fator de identidade, parte importante da herança cultural de um povo e ainda um dos mais importantes símbolos a nível nacional. Batoréo (2010:60), citando Moura (2007:2), sustenta que “sem o português, a identidade do país rapidamente se dissolveria nas culturas circundantes, indonésia e australiana. “Se somos um país pequeno, ainda por cima sem recursos, porque não investimos em ser diferentes?”, diz Alkatiri [ex-primeiro ministro].

Do mesmo modo, Hull (2001:39b) destaca a importância fundamental que a língua portuguesa desempenha na comunidade timorense ao afirmar que:

(...) se Timor-Leste deseja manter uma relação com o passado, deve manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória tornar-se-á numa nação de amnésicos e Timor-Leste sofrerá o mesmo destino que todos os países que, voltando as costas ao seu passado têm privado os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na génese da cultura nacional.

(Hull, 2001:39b)

Por seu turno, Xanana Gusmão indica igualmente a importância da língua como uma ferramenta da representatividade do povo maubere, da identidade de Timor-Leste:

*A opção política de natureza estratégica que Timor-Leste concretizou com a consagração constitucional do Português como língua oficial a par com a língua nacional, o Tétum, reflecte a afirmação da nossa identidade pela diferença que se impôs ao mundo e, em particular, na nossa região onde, deve-se dizer, existem também similares e vínculos de carácter étnico e cultural, com os vizinhos mais próximos. Manter esta identidade é vital para consolidar a soberania nacional.*<sup>12</sup>

(Gusmão, 2012)

Como podemos observar, a língua portuguesa é um suporte fundamental da identidade nacional timorense, diferenciando-a dos milhões de falantes do *bahasa* na Indonésia e do inglês na Austrália e em vários países vizinhos. Os próprios dirigentes timorenses destacam a colonização portuguesa em Timor-Leste, que abriu espaço à criação de uma identidade própria e à diferença dos seus países vizinhos.

Relativamente à escolha da língua motivada por factos históricos e herança cultural, Batoréo (2010: 59) apresenta a posição de Xanana, segundo a qual a escolha do Português para uma das línguas oficiais do país justifica-se, nas palavras de Xanana Gusmão, pelo

---

<sup>12</sup> Alocução do Presidente Xanana Gusmão, proferida em Brasília, no dia 1 de agosto de 2002, durante a IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. [www.cplp.org/noticias/ccegc/di7.htm](http://www.cplp.org/noticias/ccegc/di7.htm) [p. cap. em 16/02/08].

peso da sua tradição: «*O português é a nossa identidade histórica, que ironicamente nos foi concedida pela presença colonial*».

A opção do português é também vista como fator de valorização e desenvolvimento do tétum. Como refere Hull (2001:88a), “O português não pode ser considerado uma língua «colonial», mas sim uma língua livremente adotada [e ainda porque] o tétum e o Português coexistiram num relacionamento mutuamente benéfico e que o Português é o suporte natural do tétum no seu desenvolvimento continuado”.

O tétum absorveu um leque enorme de vocabulário do português. Hoje, é impossível falar tétum sem usar palavras portuguesas. Do mesmo modo, o português surge, na perspetiva de Batoréo (2010:60), como “parceiro histórico na evolução do tétum moderno”.

Apesar de a língua portuguesa nunca se ter constituído como a principal língua de comunicação entre a população timorense, o que deveu à falta de investimento na educação dos timorenses, esta trouxe vantagens evidentes na afirmação do tétum como língua franca. Do mesmo modo, Hull (2001), citado por Carneiro (2010), sublinha o facto de o tétum, originalmente uma língua franca local, se ter desenvolvido ao longo dos séculos pelo contacto estreito com a língua portuguesa.

A diversidade linguística em Timor-Leste está presente em situações reais e concretas do quotidiano dos timorenses, tanto no domínio da oralidade como em enunciados escritos<sup>13</sup>. Em face desta realidade, a estratégia que os falantes deverão usar, basear-se-á na competência linguística e na adequação das diferentes línguas às diferentes situações de uso. No entanto, para Batoréo (2009:4), “esta diversidade linguística ultrapassa largamente um simples quadro multilingue em que diversos idiomas entram em contacto uns com os outros. Cada uma destas línguas veicula poder, um poder diferente do ponto de vista geopolítico, administrativo, cultural, religioso, etc., construindo um complexo sistema poliglóssico”.

---

<sup>13</sup> Batoréo (2010: 56) dá exemplos que evidenciam o fenómeno de poliglossia em Timor-Leste: “A situação actual em Timor é a de **uma verdadeira babel linguística**: A conta da luz vem em **inglês**, o formulário para o livrete do carro em **tétum**, os comunicados do Conselho de Ministros em **português** e tudo o que tem a ver com a polícia e os tribunais quase sempre em **indonésio**. Os jornais publicam-se em quatro línguas (tantas páginas em português como em inglês), a televisão e a rádio locais são dominadas pelo tétum e pelo indonésio. Numa delas até o inglês é mais ouvido, devido à ajuda na programação e na informação da Rádio Voz da América. (SAMPAIO, 2003) [negritos nossos]”.

A opção pela língua portuguesa é vista também como fator estratégico, constituindo uma mais-valia preciosa por permitir que o Estado timorense se diferenciase dos outros vizinhos. Esta opção representa o interesse nacional, não apenas pelo facto de representar a identidade timorense como nação, privilegiando o seu posicionamento geopolítico na região, mas pela afirmação do seu poder político e económico.

O escritor timorense Luís Costa sintetiza muito bem a opção da língua portuguesa como língua oficial ao enumerar pelo menos quatro fatores que justificam a sua oficialização e realça a ousadia do país com a decisão de adotar duas línguas oficiais:

A escolha da língua portuguesa contabiliza: um peso simbólico (por ser língua da resistência à invasão indonésia, língua usada para dar informações ao mundo sobre a luta e os efeitos da invasão), um aspecto identitário (o do seu passado sem grandes imposições, sem grande impacto), um aspecto afetivo (ligação ao catolicismo, igreja que em conflitos de guerra – segunda guerra mundial, invasão indonésia – nunca abandonou o povo) e um aspecto geoestratégico (Timor, confinado à Indonésia e à Austrália). A escolha da língua tétum constitui, por um lado, uma ousada afirmação da identidade de um povo, mas, por outro, a assunção do compromisso de defesa, desenvolvimento e promoção de uma língua em situação altamente desfavorecida.

(Costa, 2012: 215-216)

No entanto, a língua portuguesa é dominada por uma percentagem escassa da população. Enfrenta a forte concorrência do tétum e das línguas maternas, além da presença da língua indonésia e do inglês como línguas de trabalho.

### **2.3.1.2. Tétum**

O tétum, a língua original dos Belos, surgiu pela necessidade crescente de proporcionar a comunicação entre os diversos grupos de falantes em várias zonas de Timor oriental, o que o levou a ser identificado como a língua franca em Timor-Leste (Albuquerque, 2012). Partilhando a ideia de Albuquerque de que o tétum funciona como língua franca, língua veicular entre os falantes pertencentes a diferentes grupos etnolinguísticos, Thomaz (2008:356) sublinha o facto de o tétum ter sido a língua utilizada para a interação com os comerciantes estrangeiros, tendo em conta que, no território da atual Indonésia e na parte ocidental da ilha, o malaio (a atual língua indonésia conhecida como *bahasa* indonésio) ter destronado o baiqueno tornando-se assim a língua veicular e acrescenta:

[...] Timor sempre foi uma ilha isolada, e o seu comércio externo relativamente escasso. Talvez por isso, a língua malaia era em Timor apenas utilizada como língua de comércio nos portos da costa norte, sobretudo em Oecússi e em Díli; e não deixa de ser significativo que enquanto que na capital do Timor holandês, Cupão, o malaio acabou por se impor como língua de relação quotidiana, destronando o baiqueno que, com toda a probabilidade aí era originalmente o falar vernáculo, em Díli foi a língua veicular interna do território, o tétum, que se impôs, em detrimento

do mambae antes falado, e não o malaio, língua franca do comércio marítimo de médio e longo curso.

(Thomaz, 2008: 356)

Como refere Albuquerque (2010:270), “o tétum praça foi, portanto, a língua que no contexto multilingue timorense era utilizada como um veículo de entendimento comum”. Já Feijó (2008:148) frisa que “em Timor-Leste, essa função foi desempenhada, ao longo do último século, pelo tétum- Praça (ou tétum-Díli), uma forma específica do tétum, criouliizado pelo português.” Batoréo (2009: 61) destaca igualmente o papel que o tétum desempenha no território timorense, ao referir que “na sua variedade tétum-praça, funciona como língua franca da maioria da população (à exceção do território leste de Lospalos), razão pela qual acedeu ao estatuto de uma das LO”. Por outro lado, isto demonstra que a maioria da população timorense utiliza o tétum como língua segunda, como se pode verificar na Figura 2.2.

**Figura: 2.2 O tétum: língua franca em Timor-Leste.**



(Fonte: Batoréo (2010: 59), baseada em THOMAZ (1998: 619-620; 2002: 103)

Segundo Thomaz (2002), o facto de a língua tétum estar ligada a um forte poder político, associada à língua do reino dos Belos, por um lado, e de ter sido o idioma utilizado na missionação, por outro, determinaram que se tenha tornado língua veicular.

Por seu turno, Mattoso (2012:29) partilha da ideia de que nem toda a população timorense utiliza o tétum como língua veicular, mas antes continuam a prevalecer as línguas locais espalhadas pelo território. Assim o autor defende que:

(...) ainda hoje a língua veicular, o tétum-praça ou tétum-Díli, só é falada por uns 80% da população nacional, e muitos fazem-no com dificuldade. Trata-se, de resto, de um crioulo do português, o que mostra bem o seu carácter importado; ou seja, o facto de não ter nascido das necessidades locais dos próprios Timorenses, mas do contacto de alguns deles com os colonizadores portugueses ou com os seus intermediários de Malaca, Larantuca ou Solor.

Relativamente às zonas onde o tétum é falado, Batoréo (2010: 59), citando Thomaz (1998: 619-620), refere que este é falado em três regiões: “(...) *na região central da vertente meridional da parte oriental da ilha, em Díli e seus subúrbios e na região fronteiriça de costa a costa. As variantes mais conhecidas de Tétum são o Tétum-Téric e o Tétum-Lós, enquanto o Tétum-Praça, a língua franca crioulezada, é falado em Díli, por esta cidade ser conhecida por “Praça” pelos nativos de Timor.*” Assim, enquanto tétum-praça é usada como língua franca e L1 dos habitantes da capital (distrito de Díli), o tétum-téric, variedade rural que conservou certas estruturas arcaizantes, é L1 de diferentes comunidades mais isoladas, nomeadamente nos municípios de Viqueque, a leste, Suai e Bobonaro.

No que concerne à percentagem falantes de tétum, Albuquerque (2012) sublinha que 82% da população utiliza o tétum como L2 (LS) e apenas 18% o usam como L1. Deste modo, não obstante o tétum ter o estatuto de língua oficial e, tendo sido língua veicular desde o século XVI, não é a LM/L1 da totalidade das crianças timorenses, nomeadamente nos municípios de Oe-Cussi e Lautém

Por último, importa aqui destacar o documento, *Declaração Conjunta dos Órgãos de Soberania da República Democrática de Timor-Leste*, que sublinha a importância da utilização do Tétum para o Estado e a sociedade timorense, por ser

(...) essencial para a construção da nação e do Estado de Timor-Leste, a unidade e coesão nacionais e a afirmação da identidade timorense. O tétum, como língua nacional e co-oficial, deve ser um pilar da união dos timorenses, facilitar a comunicação entre todos, fazer a ponte entre gerações e origens geográficas diversas e ser um instrumento de educação e cultura.<sup>14</sup>

*(Declaração Conjunta dos Órgãos de Soberania da República Democrática de Timor-Leste, 2008)*

Segundo Thomaz (2002), fatores como o de estar ligada a um forte poder político (língua do reino dos Belos) e de ter sido a língua utilizada na missão ajudaram a tornar-se na língua veicular em Timor-Leste.

---

<sup>14</sup> A *Declaração Conjunta dos Órgãos de Soberania da República Democrática de Timor-Leste*, celebrada a 5 de dezembro de 2008, estabelece o compromisso feito por vários membros do Governo e da sociedade civil em defesa do *tétum oficial*, cujo padrão ortográfico foi estabelecido pelo INL (Instituto Nacional de Linguística), e que deverá servir de base para as outras línguas nacionais.

### 2.3.1.3. Línguas Locais

Tal como já referido, a diversidade etnolinguística existente em Timor-Leste deve-se a diversos contactos linguísticos que ocorreram entre as línguas austronésias e papuásicas, fruto das várias vagas de migração ocorridas no território timorense, fator decisivo para a formação de uma área linguística (Hull, 2001b).

A sua posição geográfica, no extremo oriental do arquipélago indonésio, fez dela um local de passagem e destino para movimentos migratórios entre o Sudeste Asiático, Austrália e região do Pacífico.

Timor-Leste possui um número significativo de línguas autóctones ou línguas nativas<sup>15</sup> de origem austronésia e papuásica que até a atualidade permanecem pouco estudadas, oscilando entre 15 e 31, dependendo do critério adotado para distinguir línguas e variantes dialectais da mesma língua (Thomaz, 2002).

De acordo com Hull (1998:4), “todas as línguas apresentam elementos lexicais que ainda não foram identificados e que poderão pertencer a línguas aborígenes extintas”.

Hull (2001b) estabelece apenas dezasseis línguas indígenas para Timor – doze das quais de origem austronésia (as línguas dawan, bekais, tetun, kemak, tokodede, mambae, idalaka, galolen e as línguas faladas em Ataúro, habun, kaiwaimina e makuva) e quatro aparentadas com as da família papua, provenientes da Nova Guiné: fataluko, makalero, makasae e bunak, concentrados nos distritos de Lospalos, Viqueque, Baucau, leste de Manatuto e interior de Bobonaro – que, por sua vez, se desdobram em mais variantes e dialetos.

Já Thomaz (2002) aponta até, em cerca de trinta línguas locais em Timor Leste. Por seu turno, Luís Costa propõe a existência de catorze línguas austronésias, quinze dialetos e quatro línguas papuas e três dialetos.

---

<sup>15</sup> LEWIS & TRUDELL (2008: 266-267) referem o seguinte: “*Many developing nations (described by Chumbow, 2005: 167) today are characterized by the existence of tens, even hundreds, of living languages which are spoken by and identified with particular ethnic groups within the country. These nations face particular challenges where language policy is concerned, including the choice of official language(s), the designation of particular languages as “majority” or “minority” languages within the nation, and choices regarding which languages to cultivate and which to ignore in policy formulation (Tollefson, 2002: 422). In fact, of the thousands of languages spoken in the world today all but a handful are classified as “minority” languages. A minority language can be distinguished from a majority language by its lesser numerical or political importance in the country (UNESCO, 2003).*”

Como vimos anteriormente, é devido a esta grande diversidade etnolinguística que um indivíduo timorense fala três, cinco ou mais línguas diferentes.

É do consenso geral a existência de duas grandes famílias linguísticas: a austronésica/austronésia e a papua (ou papuásica), cuja divisão linguística do território se pode apresentar distribuída da seguinte forma (ver figura 2.3).

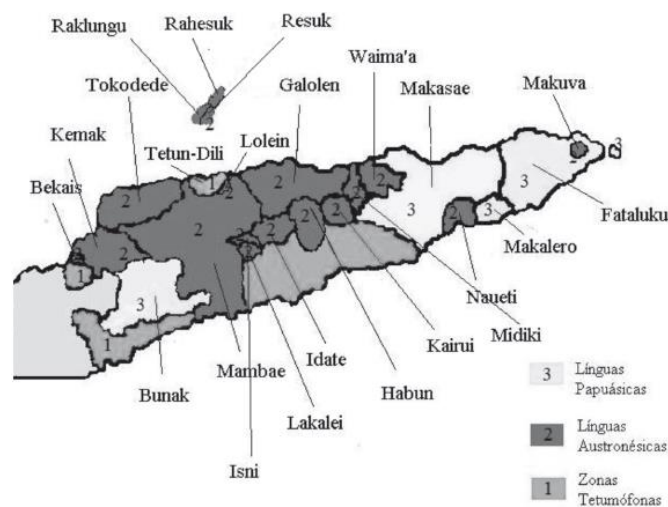
**Fig: 2.3. Famílias linguísticas de Timor-Leste**



(Fonte: Thomaz 2002:47)

A Figura 2.4 apresenta a distribuição das línguas maternas pelo território de Timor-Leste.

**Fig: 2.4 Distribuição das LMs pelo território de Timor-Leste**



(Fonte: Albuquerque 2012, adaptado)

Hull (2001b) classifica as línguas nativas timorenses em cinco zonas gloto-geográficas:

- i. A zona bomberóide oriental, que abrange as línguas não-austronésicas: fataluko, makasae e makalero.
- ii. A zona fabrónica oriental, que inclui a ilha de Ataúro, envolvendo as línguas kawaimina, idalaka, galóli, habun, bekais, denominadas de wetarese resuk.
- iii. A zona ramelaica, que envolve as línguas tokodede, kémak, lovaia e o mambae.
- iv. A zona bomberóide ocidental que inclui a única língua não-austronésia da região, o bunak (língua papuana) na zona oeste do território.
- v. A zona fabrónica ocidental que inclui as línguas tétum e baiqueno.

Em relação aos domínios de uso na comunidade, a LM constitui-se como a língua de comunicação por excelência entre a esmagadora maioria dos falantes de um determinado grupo étnico. Nas atividades diárias do quotidiano e em ambiente familiar e informal, a comunicação entre os falantes faz-se em LM. Como refere Costa (2005:615), “as línguas de Timor correspondem às necessidades de comunicação quotidiana, descrevem uma visão particular de uma realidade e a forma como a comunidade que fala essa língua conceptualiza o mundo que a rodeia”.

A existência de dialetos também faz parte do tecido linguístico que caracteriza estas comunidades, que se localizam nas áreas remotas, nas zonas montanhosas de difícil acesso aos postos administrativos.

Este isolamento das populações explica a razão pela qual as pessoas mais idosas e mais afastadas da população que reside no centro da cidade comunicam, entre si, apenas em dialeto, muito embora compreendam a LM dessa zona.

Deste modo, poderemos afirmar que este isolacionismo e as próprias condições geográficas do território timorense constituem-se como fator apontado para explicar o aparecimento de línguas vernáculas e de dialetos.

Por último, e como referido anteriormente, o artigo 13.º da Constituição salvaguarda o lugar das outras línguas nacionais que, além de preservadas e protegidas, devem ser valorizadas e desenvolvidas, funções atribuídas ao Instituto Nacional de Linguística (INL), criado pelo Governo, em 2001.

### 2.3.1.4. Línguas de Trabalho

Neste quadro linguístico complexo há que ter em conta que, como já vimos anteriormente, além das línguas locais mencionadas bem como das línguas oficiais, tétum e português, o artigo 159.º da *Constituição* da RDTL reconhece ainda duas línguas de trabalho: o indonésio e o inglês, em uso na administração pública, enquanto tal se mostrar necessário. Centrando-se nas línguas de trabalho e abordando o contexto do problema da língua em Timor-Leste, Mari Alkatiri (2006) refere que tanto o *Bahasa* indonésio como o inglês funcionam como línguas de trabalho para o aprofundamento do relacionamento com a região e com o mundo global.

Relativamente aos diversos domínios de uso na comunidade, o *bahasa* indonésio continua a ser utilizado em contexto comercial. Ainda hoje, é possível observar vendedores a conversar em *bahasa* indonésio, fruto de terem sido escolarizados em Língua Indonésia. A música e os programas de TV do país vizinho ainda fazem sucesso entre os timorenses. Importa relembrar, como já mencionamos, que durante o período indonésio (1975-1999), os indonésios visavam não apenas a substituição do Português pelo *bahasa* indonésio como língua oficial como também o seu papel como língua veicular, coincidindo com toda uma geração que foi escolarizada em língua indonésia<sup>16</sup>.

Apesar disso, e não obstante o *bahasa* indonésio ser falado por cerca de 40% da população, a sua influência tem vindo a diminuir ao longo do tempo e sendo substituído por outros idiomas enquanto língua de trabalho. Se observarmos com atenção a página oficial do Governo de Timor-Leste, é visível a inexistência de documentos publicados em língua indonésia, sendo apenas utilizados o tétum, o português e o inglês.

Ao invés, a língua inglesa, referida também na Constituição como língua de trabalho, é vista como “(...) língua internacional, é o meio preferido da tecnologia moderna, é veículo de uma vasta e prestigiada literatura e de uma cultura civilizacional cosmopolita” (Almeida, 2011a).

Ela vem-se assumindo no panorama atual como uma qualificação obrigatória e faz-se notar não apenas junto dos ministérios mas também em várias organizações internacionais. Por outro lado, atualmente, muitos cursos estão a decorrer no país,

---

<sup>16</sup> “Os 24 anos da ocupação indonésia trouxeram para Timor o Malaio Indonésio (conhecido como Bahasa), imposto pelo regime de Jacarta, que proibia o uso do Português. Assim, existe toda uma geração na casa dos vinte – trinta anos que nasceu no tempo indonésio e só sabe Bahasa.” (BATORÉO, 2009: 3)

sobretudo na capital, em Díli, contribuindo assim para o aumento do número de falantes de inglês.

Nas palavras de José Ramos Horta<sup>17</sup>, “o número de jovens timorenses a familiarizarem-se com o inglês é crescente. Estima-se que a língua inglesa é entendida por 31,4%”.

Por último, Batoréo (2009:55) sublinha a importância da escolha destas duas línguas como línguas de trabalho, pois

(...) o objetivo do governo timorense é que elas possam favorecer a cooperação, contactos e negócios com o exterior, dado que o destino de Timor-Leste de forma pouco provável será viável sem o auxílio dos dois poderosos vizinhos, basta para isso observar a situação geopolítica de Timor-Leste, geograficamente ancorado entre os dois gigantes económicos e militares, a Indonésia e a Austrália.

(Batoréo, 2009:55)

## **2.4. Política de Língua (Educativa) em Timor-Leste**

### **2.4.1. Política de Língua antes do Referendo**

A introdução da língua portuguesa no território de Timor-Leste ocorreu através do contacto que se estabeleceu entre os primeiros comerciantes portugueses e o povo da ilha. No entanto, no início da colonização portuguesa, constata-se que o governo português não estabeleceu como prioridade a questão linguística, despreocupado em impor o uso do português em detrimento das línguas locais.

Apesar de a língua portuguesa ter sido a língua de administração e de ensino, durante o período colonial, apenas uma minoria falava português, o que se deveu à existência de um reduzido número de escolas (apenas 47) e um número significativamente baixo de alunos em todo o território.

Olhando para todo o período colonial português, podemos observar que só em 1916, com a promulgação da Portaria n.º 98, de 29 de junho, houve preocupações em conceber um sistema educativo planificado, dando especial relevo ao “ensino agrícola e profissional, adaptado às necessidades e condições locais”.

Thomaz (2002) sublinha que só em 1915 foi aberto a primeira escola oficial em Díli, pois até então as escolas existentes eram dirigidas exclusivamente pelas dioceses, com um

---

<sup>17</sup> <https://www.publico.pt/opiniao/jornal/timorleste-tetum-portugues-lingua-indonesia-ou-ingles-24412839>

número de vagas bastante limitado. Alguns anos mais tarde, em 1958, foi produzido um programa oficial de Educação tornando-a obrigatória e considerando dois níveis de ensino: um ensino elementar com a duração de três anos e um ensino complementar com realização de um quarto ano.

Destacamos ainda a promulgação do Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas em África e Timor, que estabelece um programa de ação das missões orientado para a defesa da língua e do império e que viria a ser seguido pelo Estado Novo. Mais tarde, em 1963, outra medida, de igual importância na defesa e expansão da língua portuguesa no território seria o envio do Exército para se dedicar ao ensino, designados por “Equipas de Assistência”, sobretudo nos locais mais remotos.

No entanto, estas e outras medidas adotadas pelo Estado Novo bem como a promulgação de diversos documentos normativos não vieram alterar o panorama educativo no território timorense.

Observe-se que durante o período colonial português, a política educativa foi caracterizada por ser pouca intrometida, no entanto, sem deixar de incluir o caráter “assimilador” e “glotofágico” na província de Timor. (Soares, 2016). Segunda esta autora, o facto de impor uma língua em detrimento das línguas autóctones e considerar o tétum como auxiliar na aquisição da língua portuguesa explicam esta política “assimiladora” e “glotofágica”.

Esta tomada de posição por parte do Governo português ainda hoje é visível nos setores da língua, da cultura e da religião. No seio dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Timor-Leste é caso único ao adotar como língua oficial o português, a par do tétum, como língua veicular.

Como vimos, não obstante o reduzido número de escolas construídas durante o Estado Novo, a língua portuguesa continuou a intensificar a sua influência junto da sociedade timorense, quer através da língua litúrgica quer da adoção da sua estrutura linguística e lexical por parte do tétum.

#### ***2.4.2. Política de Língua (Período Pós-Referendo)***

É reconhecido o obstáculo que o cenário linguístico timorense representa para os decisores políticos, que têm de elaborar e desenvolver políticas linguísticas capazes de preservar a coesão social como instrumentos de identidade nacional. Para a sua

concretização, o sistema de ensino é um instrumento fundamental de política linguística que pode ser posto em ação.

Após a independência de 2002, a educação assumiu um lugar de destaque nas opções políticas do governo de Timor Leste. Assiste-se, pois, a uma série de decisões de Política de Língua, coadjuvada por vários métodos de política linguística educativa. O Estado comprometeu-se a reintroduzir as línguas oficiais no sistema de ensino, a promover os valores culturais e a proteger o meio ambiente.

Neste contexto, e assumindo claramente a educação como uma prioridade (Ramos e Teles, 2012), o governo preparou e redigiu diversos documentos estratégicos da política educativa timorense, destacando o Programa do IV Governo Constitucional 2007-2012 (PCM-RDTL, 2007), o Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED)<sup>18</sup> 2011-2030 (ME-RDTL, 2011) e o Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE)<sup>19</sup> para Timor-Leste.

No contexto da política nacional de educação, destacamos ainda a aprovação da Lei de Bases da Educação (Lei n.º 14/2008, de 29 de outubro), que se baseia nos princípios fundamentais da *Constituição* da RDTL e na Política Nacional de Educação, fornecendo a base legal para a reforma do sistema de ensino. Desta forma, como refere o documento normativo, “a todos os cidadãos é garantido o direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República e da lei” (LBE, Artigo 2.º n.º 1).

Com base neste documento, a estrutura do Ensino Básico está organizada em nove anos, distribuídos por três ciclos de ensino: 1.º ciclo (1.º ao 4.º ano), 2.º ciclo (5.º e 6.º ano) e 3.º ciclo (7.º ao 9.º ano). O Ensino Secundário, por sua vez, divide-se em: Ensino Secundário Geral ou Ensino Técnico-Vocacional. Por último, o Ensino Superior subdivide-se em Ensino Superior Universitário e em Ensino Superior Técnico.

---

<sup>18</sup> O PED 2011-2030 é um documento que apresenta uma visão macro, a 20 anos, para Timor-Leste, em quatro setores de intervenção considerados fundamentais: capital social (onde se inclui a educação e a formação, a par da saúde, inclusão social, ambiente e cultura e património), desenvolvimento de infraestruturas (contemplando, neste caso, seis vetores: estradas e pontes, água e saneamento, eletricidade, portos marítimos, aeroporto, telecomunicações), desenvolvimento económico (os objetivos centram-se no desenvolvimento rural, agricultura, petróleo, turismo e setor privado) e quadro institucional (incidindo sobre as áreas da segurança, defesa, negócios estrangeiros, justiça, gestão e boa governação do setor público, agência nacional de desenvolvimento). O investimento na educação e na formação é uma das prioridades do PED 2011-2030, de modo a garantir que o povo timorense estará a viver numa Nação onde as pessoas são instruídas e cultas e têm acesso a um sistema de ensino de qualidade.

<sup>19</sup> O PENE 2011-2030 incide sobre o setor da educação em Timor-Leste, traçando as metas a atingir no horizonte temporal de duas décadas. Este documento tem em consideração as obrigações do País tal como se encontram plasmadas na Constituição da RDTL, o compromisso em relação à concretização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) das Nações Unidas para 2015 e as metas do PED 2011-2030.

Tendo em conta que o tétum e o português são as línguas oficiais de Timor Leste, em 2008, com a aprovação da lei supramencionada, constata-se que as línguas com maior visibilidade escolar são o tétum e o português (1.º, 2.º e 3.º ciclos), o inglês (3.º ciclo e secundário) e o indonésio (secundário), distribuídas ao longo do percurso escolar e com diferentes cargas horárias.

De acordo com este documento normativo supramencionado, é adotada uma política bilingue (8º Art.), assumindo-se a língua portuguesa como a língua oficial preferencial em contextos educacionais.

Importa ainda referir que o Artigo 57.º da LBE afirma que “a partir do ano lectivo 2010 apenas poderão integrar o sistema educativo timorense os estabelecimentos de educação e de ensino que utilizem como línguas de ensino as línguas oficiais de Timor-Leste”, consagrando, deste modo, o tétum e o português como as línguas de instrução do sistema educativo timorense.

No entanto, pese embora o artigo 8 da Lei de Bases da Educação (Lei nº 14/2008) defina o tétum e o português como as línguas de ensino do sistema educativo timorense, “é preciso lutar para que o papel de Português como língua oficial não acabe a nível da documentação oficial e não se cinja apenas a uma lei «teórica» que acaba por não ter o seu reflexo na realidade.” (Batoréo, 2012: 4).

Como podemos ver, não há dúvidas de que a língua portuguesa coloca a Timor-Leste uma questão de Política de Língua extremamente difícil, em virtude da sua diversidade linguística.

Importa também realçar a *Resolução do Parlamento Nacional, n.º 1/2004, de 14 de abril*, no que respeita à oficialização de um padrão ortográfico para o tétum. Com esta Resolução, o governo assume uma Política de Línguas que tem em vista a regulamentação do uso de uma norma linguística e o recurso a outras línguas, Línguas Oficiais e Línguas de Trabalho.

Como vimos anteriormente, é neste contexto linguístico complexo, em que as línguas étnicas bem como as línguas consagradas na *Constituição* desempenham funções diversas, que nos deparamos com uma situação de plurilinguismo em que os timorenses têm de utilizar mais do que uma língua, independentemente da proficiência que têm em cada uma delas.

De acordo com Batoréo (2009:4), esta diversidade linguística

ultrapassa largamente um simples quadro multilingue em que diversos idiomas entram em contacto uns com os outros. Cada uma destas línguas veicula poder, um poder diferente do

ponto de vista geopolítico, administrativo, cultural, religioso, etc., construindo um complexo sistema poliglóssico.

(Batoréo, 2009:4)

Como se pode constatar, a autora acaba por reconhecer que esta diversidade linguística, em que coexistem no país duas línguas oficiais, duas línguas de trabalho e mais de trinta línguas locais ou dialetos, acarreta necessariamente o contacto entre línguas distintas presente no território timorense assim como o uso simultâneo de diversas línguas por um mesmo falante.

A este propósito, o Ministério da Educação de Timor-Leste (2008:5) considera que:

A questão das Línguas Oficiais em Timor-Leste é delicada. O Tétum é uma língua em construção-sobretudo como língua escrita e corretamente falada como língua oral enquanto que o português é uma língua em reconstrução. Ambas têm respaldo da lei como línguas oficiais e línguas de instrução, mas que são fracas na prática: o Tétum quanto ao seu uso é carreto e o português de fato é pouquíssimo falado nas universidades, nos ministérios e nas escolas em geral, pelo que ainda não temos nem sequer 15% da população que fala/entende português. Quantos anos ainda vão levar para chegarmos a ter uma percentagem expressiva de 40%-50%?.

(ME, 2008:5)

Em face desta realidade, os professores tiveram orientações para lecionar em português, mas grande parte deles não a domina suficientemente. Note-se que a maioria dos professores que recebeu formação em indonésio durante o período de ocupação não era ainda suficientemente proficiente em português. De igual modo, também os seus alunos não a dominavam. Dada esta situação, os professores tendiam (e ainda tendem) a ensinar em tétum e em outros dialetos e/ou línguas locais (Heyward, 2005).

Em outubro de 2010, é aprovada no Parlamento Nacional a Resolução n.º24/2010 sobre o uso das línguas oficiais, em que se recomenda ao governo:

- a prossecução de uma efetiva política bilingue na Administração Pública, promovendo o uso das línguas oficiais em todos os domínios da sua actuação (...);
- a utilização do Tétum e do Português em todos os actos da Administração Pública, nomeadamente nas comunicações internas e externas e em quaisquer anúncios públicos e investindo nos serviços de interpretação e tradução;
- o reforço do apoio ao INL da UNTL, com vista a apoiar o desenvolvimento do Tétum, (...) através do recrutamento de linguistas para a investigação e para publicações relativas à Língua Tétum;
- o aumento do investimento no Português(...) para o recrutamento de Professores de Língua Portuguesa (...);

- *“reforçar os laços de cooperação com os países irmãos da CPLP, ao nível do desenvolvimento linguístico.*

Deste modo, assiste-se a uma política forte de difusão do português em Timor e, particularmente, do seu uso no ensino, política essa fortemente apoiada por Portugal, nomeadamente através do financiamento de envio de professores portugueses, formação de docentes no terreno e disponibilização de materiais pedagógicos.

No que diz respeito ao Planeamento Linguístico, de entre os vários projetos assinados entre os governos de Portugal e de Timor-Leste, destacamos o Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP), incidindo na formação de professores e ensino da língua portuguesa junto da sociedade timorense. Mais tarde daria lugar ao Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa (PCLP) – projeto coordenado pelo Camões ICL, desenvolvendo-se, até 2013, através de um conjunto de ações de intervenção prioritária, nomeadamente:

- Formação em língua portuguesa aos funcionários da Administração Pública, Forças Armadas, Parlamento Nacional e Universidade Nacional de Timor-Leste (com o ensino obrigatório da Língua Portuguesa nos cursos ainda lecionados em língua indonésia);
- Alargamento e reforço da capacidade de transmissão de rádio e televisão em Timor-Leste de conteúdos em português, à comunicação social.<sup>20</sup>

Em 2010, surge a reforma curricular no 3º ciclo, sob a responsabilidade de duas instituições portuguesas: a Universidade do Minho e Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Procedeu-se à elaboração dos planos de estudo, programas e guias do professor para cada uma das disciplinas, em língua portuguesa.

Outro projeto, de igual importância na Política de Línguas seguida, é o projeto Formar Mais (PFM), que se prolongará, por etapas, até 2018 e resulta de uma parceria entre o Ministério da Educação de Timor-Leste, através do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação – Infordepe- (anteriormente designado Centro Nacional de Formação Contínua de Professores – CNFCP), o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, através do Instituto Camões, e a Universidade de Aveiro. Os objetivos do PFM são apoiar a reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e o desenvolvimento do domínio da língua portuguesa, através do reforço da capacitação dos docentes timorenses a nível científico, pedagógico e didático, promovendo o

---

<sup>20</sup> Disponível em: [www.sec-geral.mec.pt/sites/default/files/doccd7\\_0.pdf](http://www.sec-geral.mec.pt/sites/default/files/doccd7_0.pdf)

desenvolvimento de aptidões em língua portuguesa nos diversos graus de ensino, com enfoque na formação inicial e contínua de docentes. No projeto supramencionado, estão envolvidos 11 professores que desempenham funções no 3.º ciclo do ensino básico e 15 nas diversas disciplinas do ensino secundário geral timorense, que trabalham em Timor-Leste em articulação com o Infordepe.

Destacamos ainda o projeto Centros de Aprendizagem e Formação Escolar (CAFE), implementado desde o início de 2015, que veio substituir um anterior projeto denominado “Escolas de Referência em Timor-Leste” (PERTL) e que atualmente representa o elemento mais importante do programa de apoio ao ensino do português em Timor-Leste. O Projeto CAFE, além de contemplar a afetação de cerca de 150 docentes portugueses, nos 13 Centros de Aprendizagem e Formação Escolar, localizados em todos os municípios, lecionando programas e currículos timorenses a alunos das zonas em que se encontram os Centros (desde o Pré-Escolar até ao 6.º ano do ensino básico), inclui uma vertente de formação de docentes e futuros professores timorenses, estando previstas várias modalidades de apoio à formação: períodos de estágio integrados na formação inicial, períodos de formação complementar, bem como ações de capacitação em matéria de formação de professores e de quadros da administração e gestão escolares timorenses. Os cerca de 30 professores timorenses, que concluíram a sua formação nas Escolas de Referência, foram agora integrados nos Centros de Aprendizagem e Formação de Professores para partilhar competências com alunos e professores. A partir de 2016, a colocação de docentes foi alargada ao 2.º ciclo do ensino básico timorense e em 2017 aos 7.º e 8.º anos de escolaridade.<sup>21</sup>

Recentemente, o ministro da Educação timorense, António da Conceição, afirmou que os CAFE mostram ter resultados melhores do que as restantes escolas do ensino público timorense, apesar de terem currículos idênticos, considerando que a diferença se deve à capacidade dos professores e às metodologias de ensino.

Tal como António da Conceição, Mari Alkatiri<sup>22</sup>, em 2016, destaca igualmente os bons resultados obtidos pelos CAFE, sugerindo o seguinte:

Se temos escolas de referência que estão a ter bons resultados, porque é que não ampliamos lentamente esse tipo de escolas, com o mesmo sistema de educação onde a língua portuguesa é usada

---

<sup>21</sup> Página do Camões ICL relativo à cooperação bilateral com Timor-Leste [link: <http://www.instituto-camoes.pt/timor-leste/root/cooperacao/cooperacao-bilateral/timor-leste> ]

<sup>22</sup> Mari Alkatiri, líder da Fretilin e ex-primeiro-ministro de Timor-Leste, na sua intervenção durante o segundo Congresso da FREILIN, realizado em Díli em Maio de 2006, a respeito do problema da língua.

como língua simultaneamente de ensino e de instrução desde a pré-escolar. É isso que tem que ser, língua portuguesa e tétum.

(Alkatiri, 2016)

Podemos igualmente mencionar a criação do Infordepe, em 2010, responsável pela requalificação de professores já integrados no sistema educativo timorense e pela elaboração de programas de formação complementares, tendo como objetivo em comum trabalhar na formação intensiva dos professores.

Assim, sob a responsabilidade do Infordepe, são desenvolvidas diversas formações e cursos, merecendo um particular destaque os *Cursos de Bacharelato*, a *Formação de Formadores de Língua Portuguesa* em diversos municípios e a *Formação de Formadores de Língua Tétum* (Ramos, A. M. e Teles, F., 2012).

Todos estes documentos têm sido insistentemente referidos como fatores determinantes para a consolidação do uso da língua portuguesa no ensino educativo timorense, situação que, naturalmente, beneficia as faixas etárias mais jovens, constituindo uma política de ensino de línguas.

Todos estes projetos nasceram de uma vontade política comum. Por um lado, nascem da vontade do Governo de Timor-Leste em continuar a contar com o apoio de Portugal e, por outro, pela vontade manifestada pela Cooperação Portuguesa em continuar a apoiar a reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e consolidação do uso da língua portuguesa como instrumento para fins de ensino, aquisição e acesso ao conhecimento. Não faltam testemunhos de personalidades destacadas na esfera da sociedade timorense, que referem a importância da Língua Portuguesa, do seu papel no território timorense.

No entanto, é importante salientar que existem novas orientações na Política de Línguas em Timor-Leste, particularmente no que respeita à promulgação em 2014 da nova reforma curricular do ensino pré-escolar e 1.º e 2.º ciclos do ensino (Lei n.º3/ 2015 e Lei n.º4/2015<sup>23</sup>) respetivamente, no sentido de promover as línguas maternas no ensino escolar que será tratado mais à frente, a saber, na secção *Análise do documento (Diploma Decreto-Lei n.º 4/2015 de 14 de janeiro referente ao Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*.

---

<sup>23</sup> O Decreto-Lei n.º3/2015 de 14 de Janeiro, que aprova o currículo nacional de base da Educação Pré-escolar respeitante ao ensino pré-escolar, encontra-se disponível em: <http://www.jornal.gov.tl/?q=node/6510>

O Decreto-Lei n.º4/2015 de 14 de Janeiro, que aprova o currículo nacional de base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico, encontra-se disponível em: <http://www.jornal.gov.tl/?q=node/6512>

Estes dois diplomas surgem na sequência do lançamento do documento *Educação Multilíngue Baseada na Língua Materna (EMbLM)*, *Política Nacional (Komisaun Nasionál Edukasaun – Timor-Leste)* implementado, em 2011, pela Comissão Nacional de Educação com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef-Timor-Leste) e indiretamente o *Summer Institute of Linguistics (SIL)*, instituto que assumiu um papel deveras importante nas recomendações feitas para a implementação de uma EMbLM em Timor-Leste. Estes apresentam uma ideologia e uma abordagem das políticas linguísticas educativas diferentes daquelas que se encontravam em vigor, de cariz marcadamente bilingue.

Como é claro, esta nova abordagem na política de línguas não deixou de levantar questões. Muitas são as vozes discordantes, mesmo no seio de alguma classe dirigente, que reagiram mal à proposta, acusando-a de pretender abolir o português do ensino em Timor Leste e de não lhe atribuir a devida importância na fase da vida da criança em que ela está mais predisposta à assimilação de conhecimentos.

Questões relacionadas com o uso das línguas maternas nos primeiros anos de escolaridade, a formação inadequada por parte dos professores timorenses e as línguas maternas serem de tradição oral, sem padrão de escrita estabelecida, estão no cerne das diversas polémicas.

Importa abordar sucintamente a Política de Língua à luz de Louis-Jean Calvet, na medida em que este autor põe em causa o modelo apresentado pelo SIL de Política de Língua, que defende a aplicação das línguas maternas nos primeiros anos de escolaridade em países multilíngues. Segundo este autor (1987:216), o SIL acaba por assumir as funções do Estado, por este “deixar fazer o que talvez não pode ou não ousará fazer ele próprio”, contribuindo para uma *política por delegação*.

Calvet (2002b:92) refere que o SIL considera que qualquer comunidade “deve ter a oportunidade de aprender a falar, ler e escrever a língua nacional”. Este autor (2002:110) põe em causa este discurso, chamando a atenção para a dificuldade que o Estado tem ao intervir sobre as funções das línguas, fruto do elevado número de línguas: “(...) ele não poderá fazer de todas as línguas instrumentos de alfabetização ou de escolarização por exemplo, e assim terá forçosamente de fazer escolhas.” Como se pode depreender, Calvet (2002) aponta uma crítica a este discurso denominado de *Discurso Político-linguisticamente Correto* ou *discurso PLC* do SIL, segundo o qual propõe entre outras, o direito ao ensino na língua materna, a igualdade de todas as línguas ou o direito ao reconhecimento oficial de todas as línguas minoritárias.

Além disso, o autor (2002b) sublinha que a ausência de uma escrita é vista como uma das desvantagens para uma língua poder, na prática, desempenhar as mesmas funções. Segundo Calvet (2002b), a Política Linguística deve incidir nas orientações, na legislação criada por um dado estado relativamente à língua a adotar como língua oficial, assente em escolhas conscientes na relação língua e sociedade. O autor sustenta ainda que uma política linguística pretende intervir na sociedade de forma a resolver problemas existentes ou ainda a prevenir potenciais focos de perturbação social que tenham origem num determinado núcleo de cariz linguístico. Deste modo, ao verificarmos que o modelo em causa expressa a vontade em defender as línguas minoritárias em detrimento das línguas oficiais eleitas, acaba por criar situações complicadas e de tensão social.

Como já vimos anteriormente, a posição de Calvet mostra-nos que, para alcançar o êxito, uma política de língua não pode ser imposta. Os seus objetivos devem ir ao encontro dos desejos da população para obter o seu apoio e cooperação. Não pode existir conflito entre as práticas linguísticas de uma comunidade e as decisões do poder. Por isso um dos fatores para o êxito de uma política linguística é a necessidade, como argumenta Calvet (1996 :122), “(...) Que la politique linguistique soit expliquée à la population et acceptée par elle”.

Na verdade, e tendo presente o contexto de plurilinguismo e de contacto de línguas neste território, onde o português se assume como Língua Oficial, a promulgação destas leis, irá fazer com que o panorama linguístico conheça profundas alterações sociais em Timor-Leste.

## **2.5. Caracterização da Rede Escolar Timorense.**

Apesar de reconhecer que Timor-Leste fez grandes esforços na melhoria do ensino básico, nomeadamente na formação de professores e na construção de escolas, a verdade é que o país ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar o sucesso desejado, uma vez que muitas crianças iniciam os estudos com idade acima do indicado, alunos que abandonam precocemente e outros que demoram muitos anos a concluir o ensino básico. De acordo com os dados fornecidos pelo VI Governo Constitucional, a taxa de abandono escolar evoluiu de 2.24% em 2012 para 2.3% em 2013. Atualmente, as crianças ainda necessitam de, em média, 11,2 anos para concluírem o sexto ano de escolaridade. Além disso, salienta que a maior taxa de abandono escolar se regista nos primeiros dois anos do 1.º ciclo.

Apresentamos de seguida um quadro que ilustra a estrutura educativa atual de Timor-Leste.

**Quadro: 2.3 O sistema de Ensino em Timor-Leste**

Universidades				
26	Ensino Superior	3	Doutoramento	
25		2		
24		1		
23		2	Mestrado	
22		1		
21		4	Licenciatura / Pós-Graduação	
20		3	Bacharelato	
19		2		
18		1		
Exames Nacionais				
17	Ensino	12	Secundário Geral	Secundário Técnico
16	Secundário	11		
15		10		
14	Ensino Básico (Obrigatório)	9	3º Ciclo	
13		8		
12		7		
11		6	2º Ciclo	
10		5		
9		4	1º Ciclo	
8	3			
7	2			
6	1			
	<b>Idade</b>		<b>Ano</b>	

(Fonte: Ministério da Educação 2016)

Observando o Quadro 2.3 e focando a nossa atenção apenas na situação do Ensino Básico (EB) e com base na LBE (ponto 1, artigo 13.º), verificamos que este nível de ensino integra três ciclos – o 1º ciclo com quatro anos, o 2º ciclo com dois anos e o 3º ciclo com três anos de duração, articulados entre si de forma sequencial e progressiva, competindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico (ponto 2, artigo 13.º).

Apresenta-se, de seguida, o Quadro 2.4, que diz respeito à estrutura da rede escolar em Timor-Leste, com indicação do número total de escolas públicas, católicas e privadas por subsector educativo (dados de 2016).

**Quadro: 2.4 Estrutura Escolar do Sistema de Ensino.**

Número total de escolas - 2016				
Tipo	Público	Católico	Privado	Total
Pré-escolar	171	63	78	<b>312</b>
Ensino Básico	1012	154	27	<b>1193</b>

(Fonte:	Secundário Geral	47	31	9	<b>87</b>
	Secundário Técnico	18	5	7	<b>30</b>
	Total	<b>1248</b>	<b>253</b>	<b>121</b>	<b>1679</b>

Ministério da Educação 2016)

No que concerne à rede escolar, podemos verificar, pela análise do Quadro 2.4, que a distribuição da rede escolar revela uma participação significativa do setor público, representando 74% do número total de escolas (1248 de 1679). Seguem-se o setor católico com uma percentagem de 14% e o setor privado com apenas 8%.

Se atentarmos apenas na situação do EB, em 2016, podemos facilmente notar que a distribuição das escolas do EB indica que a grande maioria das escolas existentes em Timor-Leste são as Escolas Públicas com 1012 de um total de 1193. Verificamos igualmente que existem muito mais Escolas Católicas (154 de um total de 1193) do que Escolas Privadas (27 de um total de 1193). Por seu turno, existem 87 Escolas Secundárias do Geral ao passo que as Escolas Secundárias Técnico-Vocacionais são apenas 30.

**Quadro: 2.5 Número total de estudantes**

<b>Número total de estudantes - 2016</b>										
<b>Tipo</b>	<b>Público</b>			<b>Católico</b>			<b>Privado</b>			<b>Total</b>
<b>Género</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>Total</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>Total</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>Total</b>	
<b>Pré-escolar</b>										
Pré-escolar	4.794	4.692	<b>9.486</b>	2.222	2.137	<b>4.359</b>	1.934	1.891	<b>3.825</b>	<b>17.670</b>
<b>Ensino Básico</b>										
Ciclo 1	69.322	64.221	<b>133.543</b>	8.279	7.951	<b>16.230</b>	1.647	1.542	<b>3.189</b>	<b>152.962</b>
Ciclo 2	28.188	26.911	<b>55.099</b>	3.738	3.592	<b>7.330</b>	790	695	<b>1.485</b>	<b>63.914</b>
Ciclo 3	32.061	33.260	<b>65.321</b>	5.632	6.170	<b>11.802</b>	1.906	1.213	<b>3.119</b>	<b>80.242</b>
<b>Total EB</b>	<b>129.571</b>	<b>124.392</b>	<b>253.963</b>	<b>17.649</b>	<b>17.713</b>	<b>35.362</b>	<b>4.343</b>	<b>3.450</b>	<b>7.793</b>	<b>297.118</b>
<b>Secundário Geral</b>										
Secundário Geral	14.996	16.332	<b>31.328</b>	4.678	6.620	<b>11.298</b>	2.163	1.580	<b>3.743</b>	<b>46.369</b>
<b>Secundário Técnico</b>										
Secundário Técnico	2.629	1.534	<b>4.163</b>	443	357	<b>800</b>	1.496	968	<b>2.464</b>	<b>7.427</b>
Total	<b>151.990</b>	<b>146.950</b>	<b>298.940</b>	<b>24.992</b>	<b>26.827</b>	<b>51.819</b>	<b>9.936</b>	<b>7.889</b>	<b>17.825</b>	<b>368.584</b>

(Fonte: Ministério da Educação – Departamento SIGE/EMIS (2016) 51

Quanto ao número total de estudantes, note-se que perante os dados do Quadro 2.5, podemos constatar que são os estudantes do ensino básico que, no total, somam o número mais elevado de estudantes (297.118). Em contraposição, o ensino secundário é o que

contabiliza o número de estudantes mais baixo (apenas 53.796), repartidos pelo geral e pelo técnico, com 46.369 e 7.427 estudantes, respetivamente.

Os dados recolhidos estão, pois, em linha com os diversos estudos que comprovam os altos índices de abandono escolar registado no Ensino Básico.

**Quadro: 2.6 Número total de professores**

<b>Número total de professores - 2016</b>										
<b>Tipo</b>	<b>Público</b>			<b>Católico</b>			<b>Privado</b>			<b>Total</b>
<b>Género</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>Total</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>Total</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>Total</b>	
Pré-escolar	21	301	<b>322</b>	4	128	<b>132</b>	14	129	143	<b>597</b>
Ensino Básico	3.520	5.457	<b>8.977</b>	608	658	<b>1.266</b>	109	103	<b>212</b>	<b>10.455</b>
Secundário Geral	873	362	<b>1.235</b>	223	127	<b>350</b>	65	42	<b>107</b>	<b>1.692</b>
Secundário Técnico	236	102	<b>338</b>	47	14	<b>61</b>	18	13	<b>31</b>	<b>430</b>
<b>Total</b>	<b>4.650</b>	<b>6.222</b>	<b>10.872</b>	<b>882</b>	<b>927</b>	<b>1.809</b>	<b>206</b>	<b>287</b>	<b>493</b>	<b>13.174</b>

(Fonte: Ministério da Educação –Departamento SIGE/EMIS 2016)

De acordo com os dados cedidos pelo Ministério da Educação–Departamento SIGE/EMIS, em 2016, o Ensino Básico é aquele que regista o maior número de professores (10.455), seguido do Ensino Geral (1.692), Ensino Pré-Escolar (597) e Ensino Secundário Técnico (430).

No que concerne ao total de professores atualmente a lecionar em escolas do EB (10.455), e segundo dados fornecidos pela Unidade de Infraestruturas, Ministério da Educação (2010), regista-se um aumento significativo comparativamente a 2010. Este facto reveste-se de grande relevância e mostra que o ME tem envidado esforços para alargar a oferta educativa, reforçando o corpo docente de forma proporcional à procura. Do mesmo modo, o número de alunos regista um crescimento na ordem dos 15%.

Por seu turno, o PENE 2011-2030 refere que o aumento das matrículas no EB indica uma necessidade urgente em transformar e alargar o sistema atual de ES por todo o país, em especial nas áreas remotas, o que pressupõe efetuar algumas alterações.

Assim, o referido documento aponta algumas alterações que determinam a ampliação do sistema atual de ES entre as quais se destacam:

- i) reforçar os programas de formação inicial e contínua para professores do ES;
- ii) criação de novas infraestruturas físicas adequadas;
- iii) reformular o Currículo do ES;

iv) criação de um novo sistema de gestão para o ES.

## **2.6. A Formação de Professores em Timor-Leste e a sua implicação na promoção da língua**

A presença de inúmeras instituições que atuam na ajuda internacional do Ministério da Educação e intervêm na elaboração de uma política linguística educativa tem constituído até ao presente uma barreira ao sucesso das políticas linguísticas educativas, colocando acrescidas dificuldades ao próprio ME. Ora, é conveniente notar que a viabilização de projetos no setor da educação por parte de ONG tem provocado tensões sobre os modelos adotados, trazendo assim diversas implicações no sistema educativo de Timor-Leste.

O maior problema que hoje os professores timorenses de LP se deparam prende-se com a ausência de (...) bases científicas, culturais ou educativas, [e de] recursos para exercer as suas funções profissionais de um modo criativo e independente” (Batoréo, 2009:5).

Partilhando a ideia de Batoréo (2009), Carneiro (2010) sustenta que esta falta de recursos pode ser explicada pelo uso de uma metodologia tradicional, baseada na leitura e na cópia. Além disso, o autor (2010) refere a dificuldade que o quadro técnico do ME tem em lidar com uma diversidade de cooperações, pouco dialogantes entre si e conceber um projeto de educação de acordo com as necessidades do país. Carneiro (2010) enfatiza igualmente o papel do domínio da LP. Para o autor, apesar de o Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030 (ME, 2011b:40) sublinhar que o Estatuto da Carreira Docente, introduzido em 2011, tem na sua essência o Quadro de Competências de Professores que descreve as competências exigidas aos professores em diferentes áreas das línguas e terem frequentado diversos cursos de formação em LP, estes continuam a evidenciar lacunas nesta língua, não satisfazendo as necessidades pedagógicas.

Reconhecendo estas limitações, que demonstram as fraquezas do modelo usado pelos professores timorenses de LP, o PENE 2011-2030 invoca a necessidade de alterar o paradigma pedagógico a nível do ensino e da aprendizagem, desenvolvendo novos métodos de ensino que sejam mais atrativos, adequados, indo ao encontro das reais necessidades dos professores, nomeadamente no ESG e ESTV. Tal será obtido através da reestruturação do currículo de modo a desenvolver conhecimentos e capacidades relevantes.

Este panorama educativo timorense, que se tem debatido com inúmeros problemas, nomeadamente no que respeita à falta de preparação dos docentes timorenses, colocou Timor-Leste perante a necessidade de assegurar programas de formação para os professores timorenses. Assim, foi criado o *Projeto Formação Inicial e Contínua de Professores* (PFICP), coordenado pelo Infordepe (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação), por protocolo entre o Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste e o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal.

Este novo projeto marca o nascimento de um ciclo. Se dantes os docentes portugueses trabalhavam com públicos variados, como professores, outros funcionários públicos, agricultores e domésticas, agora incide única e exclusivamente na formação dos professores e futuros docentes. Além disso, pela primeira vez, o Governo timorense assume parte dos encargos financeiros e da organização do PFICP.

A criação do PFICP (1 de janeiro de 2012 a 31 de dezembro de 2014) tinha como objetivo prestar apoio à reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e ao desenvolvimento do domínio da língua portuguesa, através do reforço da capacitação dos docentes timorenses a nível científico, pedagógico e didático, promovendo o desenvolvimento de aptidões em língua portuguesa nos diversos graus de ensino, com especial ênfase na formação inicial e contínua de docentes.

O programa apoiou não só a formação inicial e contínua de professores no Ensino Secundário Geral (ESG) e Ensino Secundário Técnico Vocacional (ESTV) mas dá igualmente foco à reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e à consolidação da língua portuguesa como língua de escolarização. Foi assim que a cooperação portuguesa enviou um grupo de formadores portugueses destinados a cada tipo de ensino referido. Enquanto no ESG o trabalho dos docentes visava dar apoio pedagógico, auxiliar os professores na preparação de aula (plano de aula), exames e testes, supervisionar o curso intensivo, dar curso de formação de formadores e prestar apoio científico-pedagógico aos professores de todas as disciplinas do ESG, no ESTV as atividades dos professores portugueses centraram-se em proporcionar um curso de língua portuguesa aos quadros do Ministério da Educação, professores do ESTV e jovens em alguns municípios; prestar apoio pedagógico às escolas do ESTV e apoio na implementação do Novo Currículo do ESTV.

Mais tarde, em 2015, no intuito de aprofundar a cooperação no setor da educação e na formação de docentes, os dois governos, através do Instituto da Cooperação e da Língua,

I.P e de uma delegação do Infordepe, estabeleceram um acordo de cooperação com duração de três anos, de 2016 a 2018, mobilizando 12 docentes portugueses para o 3.º Ciclo no intuito de assegurarem uma melhoria de competências em língua portuguesa e 15 professores para o ES para melhorar as competências para a didática dos conteúdos curriculares.

Em janeiro de 2014, foi assinado entre o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, e a Universidade Nacional Timor-Lorosa'e (UNTL) um memorando de entendimento com o objetivo de criar, na estrutura da UNTL, o Instituto da Língua Portuguesa (ILP).

O referido memorando de entendimento contempla quatro áreas de atuação, que abrangem o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas em língua portuguesa dos docentes da UNTL e de outras universidades; o desenvolvimento de competências em língua portuguesa dos alunos da UNTL, de funcionários públicos e da sociedade civil e o estabelecimento de parcerias para a formação em língua portuguesa em instituições universitárias dos países da região.

De acordo com os dados cedidos pelo Gabinete da Formação Profissional e Contínua (GFPC) <sup>24</sup> do INFORDEPE, no período compreendido entre 2011 e 2014, decorreu um número significativo de formações destinadas a requalificar os professores já integrados no sistema educativo timorense no âmbito da competência no domínio obrigatório das línguas oficiais.

Deste modo, numa breve síntese do desenvolvimento de vários cursos de formação, podemos assinalar os seguintes momentos:

- i. Curso de Formação de Formadores de Língua Tétum e Curso de Formação de Língua Tétum nos postos administrativos, para professores de todos os ciclos de ensino, sobre a ortografia e a norma gramatical da Língua Tétum padrão;
- ii. Formação de 107 Formadores de Língua Portuguesa e implementação do Curso de Língua Portuguesa nos postos administrativos para 3300 professores de todos os ciclos de ensino;
- iii. Curso de Formação Intensiva de Língua Portuguesa, nas interrupções letivas de abril, agosto e novembro/dezembro de 2011, nos postos administrativos, para 1567 docentes dos vários ciclos/níveis de ensino;

---

<sup>24</sup> O GFPC é um dos Gabinetes de implementação do INFORDEPE, a par do Gabinete de Formação Académica e do Gabinete de Pesquisa, Desenvolvimento, Monitorização e Avaliação, e é "*responsável pela execução das políticas de formação de pessoal/docente em exercício de funções e de formação de profissionais da educação.*"

- iv. Curso de Língua Portuguesa para 28 professores que se deslocaram para Portugal, integrados no *Projeto de Partilha Pedagógica*;

De acordo com os dados cedidos pelo GFPC – INFORDEPE, em 2015, relativo à formação dos professores do ESTV no âmbito da competência no domínio das línguas de instrução podemos assim sintetizar os resultados obtidos deste tópico (ver quadro 2.7).

**Quadro: 2.7 formação dos professores do ESTV**

Atividade e data	Público-Alvo	Total de horas de formação
a) Implementação do Curso de Língua Portuguesa – Níveis Intermédio e Avançado; b) 6 dias (20 e 21/11; 4,5,11,12/12).	368 professores do ESTV (289 – Nível intermédio e 79 – Nível avançado)	48 horas de formação (8 dias); 20 formadores 13 Centros de Formação.

(Fonte: CFPC-INFORDEPE 2015)

A análise do Quadro 2.7 permite perceber que o curso de Língua Portuguesa de nível intermédio é aquele que apresenta o maior número de professores (289), ao passo que o de nível avançado regista apenas 79 docentes. Por outro lado, verifica-se que o referido curso teve a duração total de 48 horas, dadas por 20 formandos em 13 Centros de Formação.

Vejamos agora a implementação do Curso de Língua Portuguesa referente ao nível de iniciação no Quadro 2.8

**Quadro: 2.8 formação dos professores de todos os ciclos de ensino.**

Atividade e data	Público-Alvo	Total de horas de formação
a) Implementação do <b>Curso de Língua Portuguesa – Nível Iniciação</b> <b>1ª Fase:</b> 20/06 a 08/08 <b>2ª Fase:</b> 03/10 a 23/11	993 professores de todos os ciclos de ensino <b>1ª Fase:</b> 232 professores <b>2ª Fase:</b> 761 professores	64 horas de formação (8 dias) 35 Postos Administrativos

(Fonte: CFPC-INFORDEPE 2015)

Se tivermos em conta a análise apresentada no Quadro 2.7, ao analisarmos o Quadro 2.8, poderemos constatar que o curso de Língua Portuguesa de nível iniciação, realizado em 2015, é aquele que regista maior número de horas de formação (64 horas), envolvendo 993 professores de todos os ciclos de ensino. Como veremos mais à frente, ainda que os

professores tenham realizado diversos cursos de formação em língua portuguesa, continuam a manifestar grandes lacunas no domínio da língua.

No que concerne aos cursos de formação em língua tétum, tal como se pode ver no Quadro 9, foram realizadas inúmeros cursos com vários destinatários.

**Quadro: 2.9 Principais atividades do 2.º Trimestre de 2016**

N.º	Atividades de Formação	Participantes da Formação		
		Previstos	Participaram	Faltaram
1	Formação para professores do EPE, de 18 a 22 de abril de 2016, nos 13 municípios.	1.126	947	176
2	Formação para diretores e diretores adjuntos dos 1.º e 2.º Ciclos do EB, de 18 a 25 de abril de 2016	612	612	0
3	Formação sobre os conteúdos curriculares das disciplinas de Matemática e Geologia aos professores do 10.º ano do ESG nos 4 polos de 23 a 27 de maio de 2016.	188	157	31
4	Formação aos professores do ESG e ESTV do INFORDEPE de 23 a 27 de maio de 2016.	160	151	9
5	Formação de Formadores de língua tétum, de 26 a 28 de abril de 2016.	30	29	1
6	Formação de professores de todos os níveis de ensino de língua tétum de 7 de maio a 11 de junho de 2016, em 29 Postos Administrativos	900	787	113

(Fonte: CFPC-INFORDEPE 2016)

Ao analisarmos o Quadro 2.9, poderemos constatar que, durante o 2.º trimestre de 2016, o Infordepe organizou um vasto leque de cursos de formação em língua tétum, reconhecendo a necessidade efetiva do seu uso no setor da educação e reforçando o seu papel na prossecução de uma política educativa bilingue.

No que respeita ao número de participantes nos variados cursos que ocorreram neste 2.º trimestre, os indicadores apontam para uma participação maciça dos professores timorenses (de 3.016 previstos, marcaram presença 2.683 formandos), o que atesta o seu interesse em adquirir mais competências.

Em 2016, o Instituto da Língua Portuguesa (ILP) da UNTL realizou o Teste Diagnóstico de Proficiência em Língua Portuguesa (TDPLP) dos docentes timorenses. O objetivo principal deste estudo foi o de avaliar a proficiência em língua portuguesa dos professores nacionais, distribuindo-os por níveis definidos pelo Referencial de Proficiência em Língua Portuguesa para Timor-Leste, adaptado do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

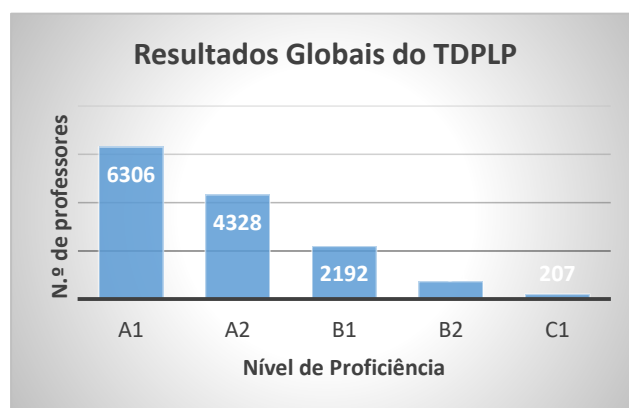
O Quadro 2.10 apresenta o número de professores que realizaram o TDPLP e os seus resultados, distribuídos pelos níveis de proficiência em LP.

**Quadro: 2.10 Resultados do TDPLP de 2016.**

<b>Resultados do Teste Diagnóstico de Proficiência em Língua Portuguesa</b>			
<b>N.º</b>	<b>Nível</b>	<b>Total</b>	<b>Percentagem</b>
<b>1</b>	A1	6306	45%
<b>2</b>	A2	4328	31,4%
<b>3</b>	B1	2192	15,9%
<b>4</b>	B2	731	5,3%
<b>5</b>	C1	207	1,5%

(Fonte: CFPC-INFORDEPE 2016)

**Gráfico: 2.1 Resultados globais do TDPLP.**



(Fonte: CFPC-INFORDEPE 2016)

Os resultados apresentados no Quadro 2.10 e no Gráfico 2.1 indicam que houve um total de 13 774 docentes avaliados, de um total de 15 080 que representam o universo de Professores do sistema de ensino e que a proficiência em língua portuguesa é variada, com especial incidência nos níveis mais elementares (A1 e A2), que totalizam 77% dos avaliados. Em face destes resultados, parece-nos legítimo colocar a seguinte pergunta: será que os professores já estão aptos a desenvolver todo o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa? Parece-nos evidente que esses níveis de proficiência não asseguram a capacidade de lecionar em português, de acordo com os descritores gerais de proficiência para estes níveis.

## **2.7. Fundamentação e Teoria para a Educação Multilingue baseada na Língua Materna.**

A opção de utilizar as dezenas de línguas maternas timorenses nos primeiros anos de escolaridade tem sido fortemente defendida, desde os primeiros anos da independência de Timor-Leste, sobretudo por organizações como a UNICEF e o Banco Mundial desde finais de 2003. Como o estudo realizado pelo Banco Mundial (2005:1) comprova, “cinquenta por cento das crianças em idade escolar que não frequentam a escola vivem em comunidades em que a língua da escola é raramente, ou nunca, usada. Tal facto acentua o maior desafio para se alcançar a Educação para Todos (EPT): um legado de práticas não-produtivas que levam a baixos níveis de aprendizagem e altos índices de abandono escolar e de repetição”. Como se pode depreender, o facto de as crianças viverem em zonas mais remotas e falarem uma língua em casa, não tendo contacto com a língua de ensino fora da sala de aula, origina uma maior taxa de abandono escolar. Seguindo esta linha de pensamento, a própria UNESCO<sup>25</sup> aponta o ensino de línguas estrangeiras como fator determinante para a obtenção de resultados fracos. “África é o único continente onde a maioria das crianças começam a escola utilizando uma língua estrangeira” que a esmagadora maioria dos estudantes não fala em casa.

Do mesmo modo, a Global pela Educação (CGE), um movimento da sociedade civil que trabalha para pôr termo à crise na educação, aborda a mesma questão em relação ao abandono escolar. Para a companhia, as crianças com acesso à instrução na sua língua materna têm tendência a matricular-se e a frequentar a escola. Em contrapartida, a não utilização da língua materna como língua de instrução, cujo currículo e materiais não têm em conta o contexto da realidade da criança, é fator de absentismo, aumento da repetição de ano e baixos níveis de escolaridade.

A UNESCO, citada por Mateus (2009), aponta várias diretivas para explicar os benefícios/vantagens de uma EMBLM:

- i) O uso das línguas maternas no ensino tem um impacto positivo sobre a assiduidade e o desempenho escolar das crianças;

---

<sup>25</sup> Ouane, A. e Glanz, C. 2010. “Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education.” Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida. The World Bank, 2005: “Education Notes: In Their Own Language...Education for All”.

- ii) Ajuda ao desenvolvimento cognitivo da criança e ao reforço da sua identidade cultural;
- iii) Melhora a qualidade do ensino a partir do conhecimento e da experiência dos alunos e professores;
- iv) Coloca em prática o exercício da cidadania e de aceitação e apropriação construtiva da diferença.

Na verdade, desde o início dos anos 50 que a UNESCO se tem preocupado em acompanhar a evolução das línguas maternas nas escolas, perspectivadas não apenas como língua oficial de instrução e de alfabetização mas também como elemento de ligação entre a escola e a família, permitindo criar um ambiente mais adequado para as crianças, envolvendo toda a comunidade na educação. Deste modo, a UNESCO (1953:53-54) recomenda que:

(...) se prolongue o mais que possível o uso da língua materna na educação. Convém, em particular, que as crianças comecem a sua aprendizagem por intermédio da sua língua materna, porque a compreendem melhor e, começando a sua vida escolar na sua língua materna, o fosso entre o meio escolar e o ambiente familiar será reduzido. (...) O uso da língua materna promove uma melhor compreensão entre a escola e o lar, se a criança for instruída na língua usada em casa.

(UNESCO, 1953:53-54, tradução nossa)

À semelhança da UNESCO, o *Summer Institute of Linguistics* (SIL, 2009:1) sugere também o uso das línguas maternas, enquanto línguas de instrução, caracterizando da seguinte forma o modelo EMbLM:

(...) a aprendizagem mais efetiva dá-se quando o aluno é instruído no idioma que melhor conhece [...] Nos programas de EML que começam com a língua materna, os alunos usam a sua própria língua para aprender nas primeiras séries, enquanto aprendem o idioma oficial como uma matéria a mais do programa escolar. À medida que os estudantes adquirem habilidades para entender, falar, ler e escrever o idioma da educação, os professores começam a usá-lo para a instrução em aula. Esta ponte instrutiva entre o idioma comunitário e o idioma de maior comunicação permite aos alunos – tanto como adultos – adquirir seus objectivos de multilinguismo mais amplo enquanto retêm sem idioma e cultura locais.

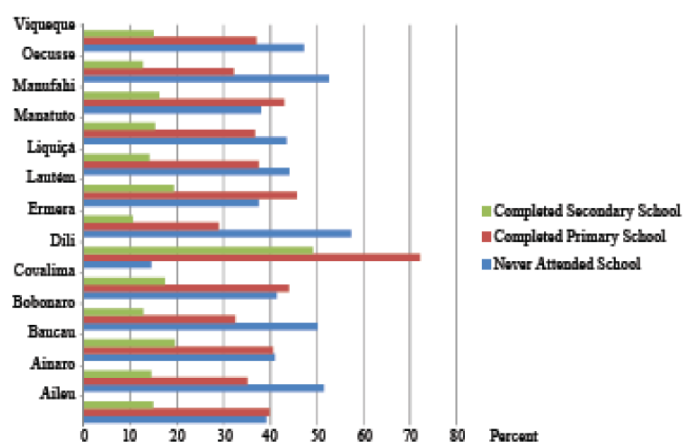
(SIL, 2009:1)

Por seu lado, a Campanha Global pela Educação (CGE) aponta um número considerável de estudos levados a cabo em vários países em desenvolvimento que têm levado a uma melhor compreensão do modelo associado à EMbLM. Assim, para a CGE, vários estudos indicam que as crianças apresentam limitações a nível da compreensão, quando são ensinadas numa língua que não a materna. Segundo os estudos, as crianças “afirmaram que compreenderam muito pouco até ao terceiro, quarto ou até ao oitavo grau, dependendo da exposição à língua dentro e fora da escola”.

Este modelo de educação associado à EMbLM motivou um intenso diálogo em Timor-Leste, pondo em causa o ensino bilingue subtrativo<sup>26</sup> pelo sistema educativo em Timor-Leste, uma vez que se questionaram os maus resultados associados à iliteracia e ao abandono escolar, nomeadamente relativos ao ensino básico.

Com base nos dados dos Censos 2010 e nos dados apresentados pelo Ministério da Educação, como se pode constatar no gráfico 2.2, verificamos que a taxa de abandono escolar no Ensino Escolar é de aproximadamente 70%.

**Gráfico: 2.2 Percentagem do nível de escolaridade.**



(Fonte: NSD & UNFPA. Timor-Leste Population and Housing. Census Atlas 2010, Vol. 15. 2010:60)

Assim, fatores como o abandono escolar e a subida dos índices de iliteracia em Timor-Leste determinaram que a Comissão Nacional de Educação (KNE) com o apoio da *UNICEF-Timor Leste*, da *ONU Care International* e, de forma indireta, do SIL tivesse proposto a implementação de uma EMbLM. Esta proposta viria a consumir-se com o *Projeto Educação Multilingue Baseada na Língua Materna*, documento este que assenta na escolarização das crianças na sua língua materna, apresentando uma ideologia e uma abordagem das políticas linguísticas educativas diferentes daquelas que se encontravam em vigor, de cariz marcadamente bilingue.

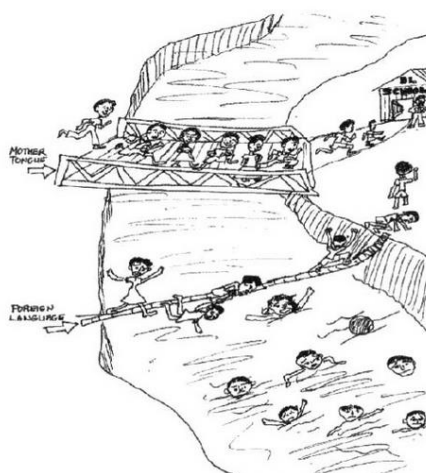
Almeida (2011:14b) refere que esta abordagem coloca o enfoque na *literacia*, como instrumento que influi na aprendizagem das línguas. Segundo o autor, verifica-se uma relação de interdependência entre a literacia e a língua, na medida em que, em primeiro lugar, as crianças aprendem a língua, seguidamente prosseguem na aprendizagem da

<sup>26</sup> Segundo Lambert (1974), o bilinguismo subtrativo surge quando a aquisição da segunda língua e da segunda cultura é feita com pressão exterior.

literacia e, por fim, usam a língua e a literacia de modo a intensificar e desenvolver a sua aprendizagem. Com isto, o autor pretende demonstrar que a falta de literacia acaba por condicionar a aprendizagem da língua portuguesa.

Seguindo esta linha de pensamento, Malone (2005), citado por Almeida (2011b), compara o modelo de uma LMbLM e o modelo bilingue, sintetizada na ilustração que se segue:

**Figura: 2.5 Educação Multilingue baseada na Língua Materna**



(Fonte: Malone (2005, *apud* Almeida:2011))

Comentando esta ilustração, Almeida (2011b) sustenta que este modelo de EMbLM se centra na construção de uma ponte entre o ambiente familiar e o ambiente escolar, ajudando as crianças a obter melhores resultados de aprendizagem, através do ensino da sua língua materna. Em contrapartida, a ponte estreita representa a dificuldade que as crianças têm ao tentar aceder ao conhecimento ao mesmo tempo que tentam aceder à uma língua não materna, neste caso em concreto, a língua portuguesa, que veicula esse conhecimento.

Deste modo, pretende demonstrar-se que as crianças que recebem educação na sua língua materna logo nos primeiros anos têm melhores resultados de aprendizagem e significativamente melhores níveis de alfabetização, ajudando-as a construir uma ponte entre a casa e a escola.

Como veremos mais adiante, esta questão adquiriu uma atenção preponderante, mostrando uma forte vontade política de introduzir a aprendizagem na língua materna.

Desta forma, em abril de 2008, o Ministério da Educação realizou, em parceria com a UNICEF, UNESCO e CARE Internacional, a Conferência Internacional sobre Educação

Bilingue em Timor-Leste sob o título “Ajudar as Crianças a aprender”, questionando a eficácia do ensino bilingue e apresentando as vantagens do ensino multilingue como sugestão política. A conferência teve como objetivo central colocar à disposição de professores e políticos de educação variadas informações no sentido de poderem adquirir novas aprendizagens através das experiências de outros países e pô-los em prática na conceção e implementação de políticas linguísticas que melhor vão ao encontro das necessidades das crianças em Timor-Leste, levando-as a alcançarem fortes resultados educacionais.

Em fevereiro de 2011, na sequência dessa conferência, o Ministério da Educação lançou o documento *Educação Multilingue Baseada na Língua Materna: Política Nacional (Komisaun Nasionál Edukasaun – Timor-Leste)*. Fatores como o abandono escolar e a subida dos índices de iliteracia em Timor-Leste determinaram que o KNE tivesse proposto a implementação de uma EMbLM.

Este documento proposto pelo KNE reafirma os princípios orientadores, fundamentados nos argumentos do direito à educação e à cultura e na promoção das línguas maternas, como línguas de instrução. Apresentamos, em seguida, os fundamentos teóricos para a *Educação Multilingue baseada na Língua Materna*.

O documento refere que a educação multilingue baseada na língua materna pode ser definida como:

- i) *Uma educação que promove uma instrução e literacia inicial na língua materna e melhora a qualidade educacional através da construção de um conhecimento e experiência dos formandos e professores.*
- ii) *Uma educação que muitas vezes permite a exclusão de grupos linguísticos dos estilos de vida predominantes sem os forçar a deixar para trás a sua identidade linguística e étnica.*
- iii) *Uma educação que permite aos alunos excluídos por motivos linguísticos ganhar fluência e confiança na fala, leitura e escrita da língua nacional (...) e de participar totalmente e contribuir para o desenvolvimento nacional económico e social.*

Como se pode constatar nesta definição, este modelo implica que seja iniciada a escolaridade na língua materna, em particular para a fala, a leitura e a escrita.

Mais à frente, o mesmo documento define as línguas maternas como um meio de instrução, suscetível de conduzir à aprendizagem das LO de forma gradual, sem esquecer que o tétum representa o elemento de ligação entre a língua materna e o português.

Na verdade, os autores deste documento reconhecem que este modelo conhecido como a EMbLM assenta num modelo de transição “em que as crianças iniciam a sua educação na sua língua materna e depois aprendem a(s) língua(s) oficial(ais)/nacional(ais) e transitam para esta de forma a poderem efectuar a sua instrução na(s) língua(s) oficial(ais)/nacional(ais) a partir do 3º ano.” (KNE, 2008:13)

Deste modo, pretendem demonstrar que as crianças que recebem educação na sua língua materna logo nos três primeiros anos têm melhores resultados de aprendizagem e significativamente melhores níveis de alfabetização, ajudando-as a “construir uma ponte entre a casa e a escola” (*ibidem*, 2008).

Um outro aspeto referido prende-se com a atenção especial dada aos benefícios associados à educação multilingue baseada na língua materna. O documento elenca vários benefícios, a saber:

- i) *Maiores taxas de matrículas;*
- ii) *Menores taxas de abandono;*
- iii) *Maiores taxas de participação dos pais e da comunidade na educação das crianças;*
- iv) *Uma maior proficiência e fluência em línguas oficiais/nacionais (e também em línguas internacionais, se estas forem desenvolvidas;*
- v) *O envolvimento da comunidade (pais, professores) na educação é muito importante e ajuda as crianças a aprender. Existe uma maior participação quando o ensino inicial é efetuado na língua materna. (KNE, 2008)*

Por outro lado, de acordo com o documento, a EMbLM possui três objetivos básicos:

- i. *Garantir que os alunos possam compreender e usufruir dos benefícios da literacia e aprendizagem dos conteúdos;*
- ii. *Valorizar e desenvolver as línguas da comunidade local, a cultura e a identidade para que os direitos constitucionais, individuais ou de grupos sejam respeitados e a educação possa ir ao encontro das necessidades dos alunos, das suas comunidades, e de toda a sociedade nacional timorense.*
- iii. *Proporcionar a aprendizagem das línguas adicionais, usando uma abordagem multilingue aditiva. (KNE, 2008)*

Todos estes pressupostos fazem crer que as crianças são mais bem sucedidas, participando mais no processo de aprendizagem, se aprenderem na sua língua materna. Por outro lado, as taxas de abandono escolar não são tão fortes, caso a instrução inicial fosse realizada nas LO. Por fim, o documento sublinha o papel do envolvimento da comunidade, concluindo que uma melhor aprendizagem por parte das crianças é fruto de uma maior participação dos pais na educação dos seus filhos.

Esta política de línguas baseada na EMbLM é criticada por Carneiro (2010:22) que não duvida da influência que tem os aspetos cognitivos e psicossociais no ensino da língua materna nos primeiros anos de escolaridade, em contexto sociolinguístico complexo, mas adverte que os mesmos “não podem ser utilizadas como argumentos incontestáveis para o ensino em língua materna em detrimento de pesquisas cuidadosas aprofundadas sobre cada contexto, onde a política pode ser implementada.”

Neste capítulo vimos como um leque alargado de organizações e estudos destaca o papel da língua materna na aprendizagem, vista como meio para atingir a qualidade e o acesso. Por outro lado, a aprendizagem na língua materna durante os primeiros anos e com a introdução gradual de outras línguas estrangeiras é referida como o principal fator de sucesso na melhoria da qualidade educacional por parte das crianças, como se pode verificar nos vários estudos e documentos já referenciados. Por fim, surgem diversas referências à necessidade de ser usado um currículo culturalmente relevante, com materiais de aprendizagem na língua materna adequados que vão ao encontro das necessidades das crianças.

Desta forma, por oposição à política do ensino bilingue subtrativo, que valoriza a língua oficial no sistema de ensino, a política de línguas defendida pelo EMbLM assenta no pressuposto de que o ensino na língua materna nos primeiros anos permite que os alunos aprendam de forma mais eficaz, desenvolvendo maiores capacidades linguísticas, indo ao encontro das suas necessidades e de todas as suas comunidades.

Ao defender o uso da língua materna nos primeiros anos de educação, reafirma-se a pertinência de o ensino ser feito na língua materna das crianças para que sejam possíveis a comunicação, a compreensão, a criatividade, a aplicação do conhecimento, em suma, uma aprendizagem de qualidade.

Em jeito de conclusão, e seguindo as recomendações da UNESCO, o EMbLM valoriza o contacto de línguas e culturas nos contextos sociais. É o caso de Timor-Leste, onde um

número bastante variável de línguas autóctones convive com línguas não autóctones como o português, o malaio indonésio, o inglês, o mandarim, entre outras.

## **2.8. Análise do documento (Diploma) Decreto-Lei n.º 4/2015 de 14 de janeiro referente ao Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Partindo do que atrás foi dito, pode avançar-se que entre as várias indefinições existentes e, tendo como objetivo assegurar o sucesso escolar e a melhoria da qualidade do ensino, o V Governo Constitucional aprovou em junho de 2014 dois diplomas, um referente ao Decreto-Lei n.º 3/2015, que aprova o Currículo Nacional de Base da Educação Pré-Escolar e o outro relacionado com o Decreto-Lei n.º 4/2015 de 14 de janeiro, que aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico, já previstos tanto no “Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030” (Timor-Leste, 2011<sup>a</sup>: 94) como no próprio Programa do V Governo Constitucional (2012-2017).

Estes dois diplomas supramencionados abrangem todos os estabelecimentos de educação da rede pública, incluindo os CAFE em Timor-Leste, projeto ao abrigo do qual estão deslocados em Timor-Leste, no ano letivo de 2016- 2017, cerca de 150 docentes portugueses e cuja função, como elementos centrais do ensino do português naquele país e da cooperação entre Portugal e Timor-Leste, tem sido reconhecida.

No preâmbulo, o Decreto-Lei salienta que até este documento, “não se tinha dado a necessária atenção, dentro do programa curricular, à realidade multilingue e multicultural de Timor-Leste”. Com isto e com base em resultados positivos de projetos-pilotos implementados em 2012, conhecido como EMbLI – Educação Multilingue Baseada na Língua Materna- para testar a viabilidade do uso das línguas maternas como idiomas de instrução, no início do ensino básico, proposto pela Comissão Nacional de Educação, o currículo nacional de base recomenda o reconhecimento do uso da língua materna das crianças, quando necessário, de modo a assegurar o acesso à educação em condições de igualdade.

Importa recordar que a introdução das línguas maternas no sistema escolar de Timor-Leste é um tema antigo do complexo debate linguístico que sempre marcou a realidade timorense.

Da análise do Decreto-Lei n.º 4/2015, que aprova o *Currículo Nacional de Base para o Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico*, é muito interessante observar como, na alínea a) dos artigos 6.º e 7.º do Decreto-Lei n.º 4/2015, se declara como um dos princípios orientadores a “ligação estreita com a cultura e modo de vida locais”, apontando claramente para as línguas maternas, em contraste com as línguas oficiais.

Igualmente, no ponto 2 do artigo 11.º do mesmo documento, se pode observar a garantia da progressão gradual do tétum para o português, ao explicitar que “o currículo será implementado de forma a garantir, através de uma progressão linguística do Tétum ao Português, que, no final do segundo ciclo, os alunos [possuam] uma sólida base de literacia das duas línguas oficiais”.

Já o ponto 3 vem igualmente chamar a atenção para a importância do reconhecimento do uso da língua materna “como instrumento de acesso efetivo ao conteúdo curricular desta área de conhecimento, quando necessário”.

Relativamente ao artigo 14.º, destaca-se o n.º 3, que reitera a ideia de progressão no ensino de línguas – da língua materna da criança, ao português, passando pelo tétum, procurando garantir ao português uma função de objeto de ensino e de língua de escolarização, no decurso do terceiro ciclo do Ensino Básico. Deste modo, refere que:

É garantida uma progressão gradual do Tétum ao Português, de modo a que esta última constitua a principal língua objeto da literacia e de instrução no terceiro ciclo do ensino básico, e que, no final do ensino básico, os alunos tenham adquirido um nível semelhante de conhecimento de ambas as línguas oficiais.

(Artigo 14.º, n.º 3 do Decreto-Lei n.º 4/2015)

Tal como ocorre no Decreto-Lei n.º 3/2015 sobre o Pré-Escolar este diploma reconhece o uso da primeira língua (dita língua materna) dos alunos como um meio de comunicação de apoio, quando tal se justificar.

Deste modo, este novo decreto-lei introduz o uso de línguas maternas no pré-escolar e arranque do ensino básico, colocando o português como língua principal apenas no 3.º ciclo, algo que altera o modelo em vigor nos últimos anos.

De acordo com este diploma, verifica-se que o português começa a ser língua de instrução para componentes curriculares apenas a partir do 4.º ano, dedicando-se ao ensino desta língua apenas 25 minutos por semana no 1.º ano, 1h15 horas no 2.º ano, 2h30 horas nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo.

No que respeita ao estudo da língua como componente curricular, podemos constatar que o português é meramente oral nos três primeiros anos. A partir do 4.º ano, a língua

portuguesa passa à leitura e escrita com 2h30 horas por semana, sendo ampliado ao tempo máximo de 3h20 horas nos 5.º e 6.º anos, como se pode verificar no Quadro 2.11.

**Quadro:2.11 Plano de progressão das línguas do 1.º e 2.º ciclos**

Planu progressaun lian ba siklu dahuluk no siklu daruak						
Lian nu'udar komponente kurrikulár	Siklu dahuluk				Siklu daruak	
	Klase 1	Klase 2	Klase 3	Klase 4	Klase 5	Klase 6
L1= Lian inan	L1: orál hodi apoia no hanesan ponte ba L2, se karik presiza	L1: orál hodi apoia no hanesan ponte ba L2, se karik presiza	L1: orál hodi apoia no hanesan ponte ba L2, se karik presiza	L1: orál hodi apoia no hanesan ponte ba L2, se karik presiza		
L2 = Tetun	Tetun: orál no hakahur lee no hakerek (kada semana minutu 400)	Tetun: orál, lee, no hakerek (kada semana minutu 325)	Tetun: orál, lee, no hakerek (kada semana minutu 250)	Tetun: orál, lee, no hakerek (kada semana minutu 250)	Tetun: orál, lee, no hakerek (kada semana minutu 200)	Tetun: orál, lee, no hakerek (kada semana minutu 200)
L3 = Portugés	Portugés: orál (kada semana minutu 25)	Portugés: orál (kada semana minutu 75)	Portugés: orál no introdusaun ba hakerek (kada semana minutu 150)	Portugés: orál, lee, no hakerek (kada semana minutu 150)	Portugés: orál, lee, no hakerek (kada semana minutu 200)	Portugés: orál, lee, no hakerek (kada semana minutu 200)
<b>Lian instrusaun: hanorin la'ós komponente kurrikulár lian</b>	L1 – L2 – L1 Introdús termu sira akadémiku nian iha L2	L1 – L2 – L1 Introdús termu sira akadémiku nian iha L2	L2 – L1 – L2 Introdús termu sira akadémiku nian iha L2 no L3	L2 – L3 – L2 Introdús termu sira akadémiku nian iha L2 no L3	L2 – L3 – L2 Introdús termu sira akadémiku nian iha L2 no L3	L3 – L2 – L3 Introdús termu sira akadémiku nian iha L3

(Fonte: Manual do novo Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º ciclos de ensino)

Com a promulgação destes dois diplomas, o cenário linguístico atual irá forçosamente conhecer profundas alterações sociais em Timor-Leste.

A comunidade lusófona e os timorenses reagiram mal à proposta, acusando-a de pretender abolir o português do ensino em Timor-Leste. A 17 de fevereiro de 2015, cerca de 20 deputados do Parlamento Nacional que assinaram a Apreciação Parlamentar aos dois controversos diplomas, bem como académicos como o Professor Benjamim Corte-Real chamaram a atenção para a inconstitucionalidade dos dois diplomas do Governo e alertaram para o facto de virem afetar negativamente o ensino da língua portuguesa em Timor-Leste ao não lhe atribuir a devida importância na fase da vida da criança em que ela está mais predisposta à assimilação de conhecimentos. Segundo os mesmos, nestes dois diplomas ganham incidência o recurso às línguas maternas e ao tétum no ensino das disciplinas curriculares referentes aos dois ciclos de escolaridade em detrimento da língua portuguesa. Além disso, consideram ainda que os diplomas, apesar de reconhecerem a importância fundamental em garantir um sólido conhecimento de ambas as línguas oficiais, as discriminam, uma vez que, como vimos, é dada ênfase às línguas maternas e ao tétum.

Ao invés, a perspectiva da atual vice-Ministra da Educação<sup>27</sup>, Dulce Jesus Soares, difere destes no pressuposto de que os dois decretos não implicam uma discriminação do português, acrescentando que o sistema progressivo de ensino do português pretende responder à realidade timorense. Estas afirmações foram proferidas durante um debate no Parlamento de uma Apreciação Parlamentar, no sentido de cessar a vigência destes dois decretos referentes ao ensino pré-escolar e ao ensino no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico em Timor-Leste, em vigor desde janeiro. O uso das línguas maternas é visto pela vice-Ministra como processo de aprendizagem, sempre que for necessário. Segundo a mesma, “o objetivo é que, no 3.º ciclo, [o aluno] tenha uma boa base das duas línguas oficiais, tétum e português. Não é que comece a aprender português quando tem 12 anos. Começa com seis e quando chega aos 12 já tem um conhecimento sólido.” Por último, e baseando-se ainda na análise dos dois decretos, a vice-Ministra da Educação sustenta que a intenção do Governo “é melhorar a capacidade de aprendizagem e a comunicação entre professores e alunos”, considerando que os deputados estão a confundir “língua de instrução com língua de ensino”, sendo que, na sua definição, ‘a primeira facilita o processo de aprendizagem. A segunda refere-se à disciplina”.

Para contrapor as declarações da vice-Ministra da Educação, vários deputados das principais bancadas do Parlamento Nacional de Timor-Leste defendem a cessação dos dois polémicos diplomas, rejeitando os argumentos de constitucionalidade dos diplomas e reiterando a defesa do português e do tétum como opção política no país. Salientamos aqui as declarações de um deputado pertencente à bancada da Fretilin, que refere que “há duas (línguas) oficiais que têm que ser colocadas em paralelo e desenvolvidas para que a comunidade as possa utilizar adequadamente. Se não avançarmos mais rápido para ensinar a língua portuguesa, a comunidade deixa de a poder usar”<sup>28</sup>.

Da mesma forma, Lurdes Bessa, da bancada do (PD), reitera a defesa do português e do tétum, afirmando: “Não fizemos esta decisão (das línguas) por capricho. Há motivos fortes, históricos, sociais, como de identidade nacional. Por outro lado, tudo o que está nestes dois decretos é contra a Constituição e contra a lei de bases da educação. Deixamos numa situação complicada”.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> [http://24.sapo.pt/noticias/internacional/artigo/governo-timorense-insiste-que-planos-curriculares-nao-discriminam-portugues\\_18925453.html](http://24.sapo.pt/noticias/internacional/artigo/governo-timorense-insiste-que-planos-curriculares-nao-discriminam-portugues_18925453.html)

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://noticias.sapo.tl/portugues/lusa/artigo/18865616.html>>. Acesso em: 28 abr. 2016

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://noticias.sapo.tl/portugues/lusa/artigo/18865616.html>>. Acesso em: 28 abr. 2016

Soares (2016), citando Carneiro (2010), reconhece que todos os partidos, excetuando a Fretilin, não parecem ter uma política linguística educativa consolidada para o território, muitas vezes influenciada pelos interesses das agências de cooperação.

Podemos constatar que este diploma, que institui o início da escolarização dos alunos na sua língua materna, coloca um problema aos professores, na medida em que, por um lado, não possuem uma formação adequada e, por outro, as línguas maternas são línguas de tradição oral, sem um padrão de escrita estabelecido. Perante esta situação, impõe-se uma reflexão comum entre todos os agentes da sociedade timorense sobre o futuro do ensino escolar.

Assim, tendo em conta a controvérsia criada em torno da promulgação dos dois diplomas, e face à situação linguística em contexto escolar, Soares (2016) avança com algumas propostas que visam pôr em destaque a língua portuguesa a par do tétum:

- i) Instituir a educação pré-escolar como obrigatória. “Durante esse período, os alunos utilizariam as suas línguas maternas nas suas interações, quer com os colegas quer com os agentes de ensino. Nos casos em que a situação linguística o exigisse, seria introduzido o tétum”;
- ii) Alfabetização em tétum e em português por parte dos alunos no ensino básico, “utilizando para o efeito uma didática da intercompreensão, face à proximidade lexical das duas línguas”. Soares (ibidem) aponta Andrade e Araújo e Sá (2008:227), para quem, este discurso de política linguística é fundamental “para preservar e valorizar a diversidade do património linguístico e cultural”;
- iii) Manutenção do predomínio do tétum sobre o português até final do 2.º ano do primeiro ciclo, “sem exclusão das línguas maternas dos alunos que poderiam desempenhar a sua função de línguas auxiliares pedagógicas, tal como era sugerido no Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário (2005)”;
- iv) A partir do 3.º ano de escolaridade, “manter as duas línguas cooficiais em paridade”.

Como vimos, parece-nos evidente que a promulgação destes dois decretos veio afetar claramente o cenário linguístico em Timor-Leste, causando sérias repercussões no meio escolar e pondo em risco a sua coesão social.

Outra das conclusões é que parece inevitável que a introdução do português apenas no terceiro ciclo do ensino básico fará, em nosso entender, com que muitos alunos nunca aprendam a língua portuguesa.

Finalmente, importa realçar que os dois decretos que introduzem o uso das línguas maternas timorenses, a par do tétum – a língua franca timorense – nos primeiros anos de escolaridade, remetendo o português como língua principal para mais tarde, não vão ao encontro do conteúdo do artigo 8.º da Lei de Bases da Educação de 2008, que define o tétum e o português como as línguas de ensino do sistema educativo timorense.

### **2.8.1. Recursos didáticos (*Planu Lisaun e Livru Dalen Tétun & Portugés*)**

Tendo em conta as orientações curriculares do Ministério da Educação, definidas no novo currículo nacional do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino básico, foram desenvolvidos dois recursos didáticos em substituição dos antigos manuais em português: os Planos de Lição<sup>30</sup> para cada componente curricular, destinados aos professores; e o *Livru Dalen Tétun & Livru Dalen Portugés*<sup>31</sup> que serve de guia para os alunos aprenderem a gramática das duas línguas oficiais de Timor-Leste. Em relação ao primeiro, os Planos de Lição, este recurso didático vem redigido em tétum e apresenta um conjunto de propostas de trabalho para as áreas curriculares do 1.º ciclo do EB, favorecendo a interdisciplinaridade e permitindo aprendizagens significativas. Além disso, é um documento/guia que serve para orientar os professores nas suas ações educativas, apresentando os conteúdos disciplinares a serem trabalhados nas salas de aula e constituindo-se como única ferramenta dos professores para o apoio à aquisição e construção de conhecimentos.

Contudo, este novo recurso didático representa um desafio acrescido para os professores devido:

- i) ao facto de todos os conteúdos programáticos – excetuando a disciplina de português – estarem redigidos em tétum;
- ii) ao facto de os docentes terem recebido formação tardiamente e de curta duração sobre os Planos de Lição;
- iii) à distribuição tardia e em número reduzido dos Planos de Lição às escolas de todo o território.

No que concerne ao *Livru Dalen Tétun & Livru Dalen Portugés*, este foi desenvolvido com o intuito de assegurar que os alunos alcancem um domínio sólido das duas línguas

---

<sup>30</sup> Projeto elaborado por um grupo de trabalho do Ministério da Educação de Timor-Leste. Disponível em: <http://www.moe.gov.tl/?q=node/257>

<sup>31</sup> Projeto igualmente elaborado por um grupo de trabalho do Ministério da Educação de Timor-Leste. Disponível em: <http://www.moe.gov.tl/?q=node/257>

oficiais. O Ministério da Educação de Timor-Leste desenvolveu o livro como guia para os alunos aprenderem a gramática das duas línguas oficiais de Timor-Leste.

Segundo o currículo nacional, este recurso contém uma metodologia que introduz as duas línguas de forma progressiva e eficaz, com sistematizações para a aprendizagem da gramática e a ortografia do português, transferindo-se o conhecimento da língua que já é conhecida para o idioma que ainda não se conhece. Além disso, pretende estimular o gosto pela leitura e criar oportunidades para os alunos escreverem nas duas línguas, com base num sistema de aprendizagem correta da gramática e da ortografia das duas línguas. No entanto, na opinião de vários agentes da educação (professores e diretores), os dois recursos didáticos relativos ao ensino do português vêm condicionar o ensino da língua, visto que, até ao 3.º ano, visam desenvolver, fundamentalmente, as capacidades de expressão e compreensão oral, cujo modelo metodológico seguido tem uma abordagem mais comunicativa, não permitindo aos alunos uma aprendizagem efetiva e adequada ao seu ritmo. Torna-se visível nos professores uma descrença em relação à aplicabilidade do que é abordado no Plano de Lição.

# **CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

## CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 3.1. Metodologia

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada no estudo, definida a partir das questões de investigação e dos objetivos desenhados para este projeto. Descreveremos também as diversas fases do processo, destacando as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, ao longo de todo o processo.

O presente estudo insere-se numa metodologia de investigação de natureza quantitativa e qualitativa, procurando recolher, apresentar, descrever e interpretar dados relativos ao uso do português como língua de instrução nas salas de aulas do 1.º e 2.º ciclos do ensino timorense.

Considerou-se importante a aplicação de dois métodos, permitindo não só analisar com precisão o objeto de estudo, como também a triangulação de resultados.

Como referem Reichardt e Cook (1986), citados por Carmo e Ferreira (1998:176), “ (...) um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles”.

Tendo em conta o objeto de estudo, quer o inquérito por questionário quer a entrevista surgiram como os dois métodos mais eficazes na recolha de informações sobre o uso do português nas salas de aula e sobre as conceções dos diretores sobre o seu ponto de vista acerca do tema em estudo.

Quanto ao primeiro modelo, o *inquérito por questionário*, este permite “a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (Quivy e Campenhoudt, 2008:189). Segundo Babbie (2010:257), este modelo traz

(...) mais vantagens em relação a outros. Primeiro, faz um uso eficiente do espaço. Segundo, os inquiridos acharão mais rápido responder a perguntas apresentadas sob esta forma do que por outras formas. Adicionalmente, este formato pode aumentar a comparabilidade entre as respostas dadas a diferentes perguntas, tanto para o inquirido como para o pesquisador.

(Babbie, 2010:257, tradução nossa)

Como refere Carvalho (2009:94), este método de decisão estatística descritiva incide na “recolha, classificação, apresentação e descrição dos dados”, que servirão de base para medir aspetos como o alcance e frequência do uso da língua portuguesa pelos professores timorenses na sala de aula.

A preparação do inquérito abrange várias etapas tal como Carmo & Ferreira (2008:231) as descrevem da seguinte forma:

(...) definição do problema, revisão da literatura, formulação das hipóteses ou das questões de investigação, definição da população-alvo e escolha da técnica de recolha de dados, determinação da dimensão da amostra, seleção da técnica de amostragem adequada e seleção ou desenvolvimento de um instrumento de recolha.

(Carmo & Ferreira, 2008:231)

Numa abordagem qualitativa, foi utilizada a entrevista aberta, registada em áudio previamente semiestruturada com o objetivo claro de recolher elementos que nos permitam aprofundar alguns aspetos relacionados com as questões em estudo, nomeadamente informações sobre as perspetivas dos diretores acerca do uso da língua portuguesa nas salas de aula do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

### **3.2. Instrumento de recolha de dados**

Como já mencionamos anteriormente, selecionamos como instrumento de recolha de dados um *inquérito por questionário* dirigido a professores do Ensino Básico do 1.º e 2.º Ciclos. Utilizou-se ainda a *entrevista* previamente semiestruturada construída com uma estrutura flexível a dois diretores, um do município de Lautém e outro do município de Díli que integra a temática deste estudo. Estes dois instrumentos visaram, em termos gerais, por um lado, definir o perfil dos professores e, por outro, saber se têm usado o português antes e após a reforma curricular, em que circunstâncias o têm feito, se têm ensinado em outras línguas e averiguar qual a sua perceção relativamente ao uso da língua portuguesa no ensino. Os instrumentos e os procedimentos usados na recolha de dados (inquéritos por questionário e por entrevista) são detalhadamente descritos nos dois itens seguintes.

#### **3.2.1. Inquérito por questionário**

O questionário foi conduzido em meados de fevereiro e aplicado a 93 professores em exercício, que lecionam em oito escolas públicas de quatro municípios: a Escola Básica Filial Nularan e Escola EB Central Farol em Díli; a Escola Básica 1.2 Rentau e Escola

Básica Central 1.2 Aiteas em Manatuto; a Escola Básica 1.2, n.º 2 de Lospalos e Escola Básica 1.2, 30 de Agosto em Lospalos; a Escola Básica Central 1,2 de Maliana e a Escola Básica Central 1,2 e 3 de Tunubibi de Bobonaro.

Procurou-se que estes oito estabelecimentos de ensino espelhassem quatro contextos linguísticos diferentes, pelo facto de se pretender uma amostra representativa das diferentes realidades vivenciadas por diversos professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Na capital, Díli, apesar da pluralidade de línguas presentes dos habitantes de diferentes naturalidades, a língua dominante é o tétum. Em Lospalos, o tétum e o fataluco assumem-se como as principais línguas, em Manatuto as línguas dominantes são o tétum, o idaté e o galólen e em Bobonaro o tétum, o Bunak e o kemak assumem-se como as línguas dominantes.

Neste estudo, a elaboração do questionário fundamentou-se nos pressupostos teórico-conceituais no respeitante aos conceitos-chave, aos objetivos e às questões de pesquisa, que o legitimam e enquadram.

A ficha organiza-se em três partes com questões abertas e fechadas. Na primeira parte, são pedidas informações gerais relativas à idade, sexo, ciclo que leciona, habilitações académicas e outros, com o objetivo de recolher os dados pessoais dos professores. O segundo grupo apresenta um conjunto de itens relacionados com as experiências linguísticas: as línguas faladas, as usadas na sala de aula na oralidade, escrita e leitura antes e depois da aprovação da nova reforma curricular. Na terceira parte, os professores são questionados quanto ao uso do português como língua de instrução.

Quanto à forma dos questionários, o questionário apresenta uma questão aberta, cinco questões semiabertas e sete questões fechadas (anexo 1).

Embora as perguntas sejam em língua portuguesa, estas apresentam uma estrutura simples, clara e objetiva de modo a permitir uma fácil interpretação por parte dos professores inquiridos, evitando o abandono a meio do preenchimento. A forma como o inquérito foi planeado visou não apenas facilitar a compreensão e encorajar a resposta a todas as perguntas por parte dos docentes como também permitir um melhor cruzamento de dados aquando da análise dos dados recolhidos.

De referir que antes da aplicação, os questionários foram sujeitos a revisão de conteúdo, redação e localização das perguntas e verificou-se igualmente a sua apresentação e estrutura (Rincón *et al*, 1995). Realizou-se ainda um pré-teste a quatro professores para se corrigir eventuais questões irrelevantes ou confusas, garantindo a aplicabilidade no

terreno, sendo posteriormente elaborada a versão final do inquérito. Segundo Fortin (2003:487), o pré-teste

consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra que reflita a diversidade da população visada (...) a fim de verificar se as questões podem ser bem compreendidas (...), permite corrigir ou modificar o questionário, resolver problemas imprevistos e verificar a redação e ordem das questões.

(Fortin, 2003:487)

O questionário foi administrado presencialmente, o que permitiu explicar o objetivo da pesquisa, esclarecer eventuais dúvidas e sublinhar a importância do rigor das respostas. Constatando-se algumas lacunas na compreensão do questionário, afigurou-se imprescindível fornecer algumas instruções sobre o seu preenchimento. Deste modo, foi solicitada uma reunião aos diretores dos estabelecimentos de ensino a quem foi explicado o que se pretendia e com que objetivos os professores iriam preencher o respetivo questionário.

A título de exemplo, para responder às perguntas do questionário, foi-lhes informado que deveriam assinalar a resposta com um X ou ainda através de uma resposta sucinta e objetiva. Explicitou-se, ainda, que os dados do Questionário se destinariam a um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Língua Não Materna, da Universidade Aberta, e que seriam absolutamente confidenciais, assegurando, portanto, o anonimato da identidade dos respondentes. Por último, solicitou-se que respondessem o mais sinceramente que pudessem com vista à obtenção de dados seguros, coerentes e refletissem o respetivo perfil de cada um.

Procedeu-se à aplicação do Questionário, nas oito escolas de diferentes municípios, durante o mês de fevereiro de 2017, tendo sido submetidas 93 professores.

Optámos por contactar diretamente os diretores das escolas que manifestaram o seu interesse em participar no estudo, tomando as diligências necessárias junto dos professores.

### **3.2.2. Entrevista**

A entrevista é um instrumento metodológico muito relevante a uma investigação de natureza qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) apontam como objetivo central deste instrumento a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos

interpretam aspetos do mundo. De acordo com Michelle Lessard, et all, (1990:160),“(…) a entrevista possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados”.

A entrevista foi elaborada de acordo com as recomendações dos autores acima mencionados, tendo em consideração os objetivos definidos anteriormente para esse instrumento. Assim, como foi dito anteriormente, à luz da nova *Política Linguística Educativa*, que introduz o uso das LM na Educação, no início da escolarização, esta entrevista foi particularmente concebida para obter dados sobre o uso do português antes e após a nova reforma curricular por parte dos professores, em que circunstâncias o têm feito, se têm ensinado em outras línguas, procurando auscultar os nossos entrevistados sobre a nova reforma curricular do 1.º e 2.º ciclos do ensino (Lei n.º4/2015), que assenta na promoção das línguas maternas no ensino escolar. Assim, as entrevistas foram desenvolvidas no intuito de se aprofundar e conhecer algumas questões que não seriam possíveis aferir, de forma aprofundada, no inquérito.

Neste sentido, para caracterizarmos a situação linguística no contexto educativo, entrevistámos dois diretores, atuais responsáveis pelo funcionamento das escolas em causa.

Assim, organizamos entrevistas semiestruturadas, utilizando-se um guião que orientou o diálogo através de algumas questões abertas. Este guião, um dirigido ao diretor da Escola Básica 1,2 n.º 2 de Lospalos, e outro dirigido ao diretor da Escola Básica de Nularan, foram elaborados previamente indo ao encontro dos objetivos desta investigação.

Foi agendado um encontro com os dois entrevistados, dando especial destaque os motivos da entrevista, mediante determinadas condicionantes éticas e culturais.

As entrevistas realizaram-se nestas duas escolas entre os dias 28 de março e 04 de abril de 2017, num ambiente muito idêntico ao de uma conversa informal

Como se pode observar no Quadro 3.1, o *corpus* é composto por duas entrevistas, transcritas (ver anexo III E IV), codificadas e distribuídas da seguinte forma:

**Quadro 3.1: Seleção dos entrevistados**

<b>ENTREVISTADOS</b>		
<b>PÚBLICO</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>CODIFICAÇÃO</b>
Diretores	Diretor da Escola Básica 1.2 n.º 2 de Lospalos	E1
	Diretor da Escola Básica Filial Nularan, em Díli	E2

Como foi dito anteriormente, elaborámos um Guião de entrevista diretiva, composto por várias questões orientadoras (Anexo II) que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos entrevistados. As entrevistas foram posteriormente transcritas utilizando um código para cada entrevistado (E1 a E2) para respeitar a privacidade das pessoas (Anexo III E IV). Foi assegurada a confidencialidade das informações prestadas e pedida autorização para gravar as entrevistas.

Apresentamos de seguida o Quadro 3.2 que esquematiza os blocos temáticos e as questões orientadoras, tendo em vista o objetivo geral de modo a levar a compreender todo o percurso deste instrumento.

**Quadro: 3.2 Blocos Temáticos / Questões Orientadoras**

<p><b>Tema:</b> presença da língua nas salas de aula de escolas do 1.º e 2.º Ciclos</p> <p><b>Objetivo geral:</b> averiguar se o português antes e depois da nova reforma curricular foi e continua a ser usado como língua de instrução nas salas de aula do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico em escolas públicas de dois municípios</p> <p><b>Estratégia:</b> Semiestruturada: os blocos temáticos da entrevista encontram-se no guião ordenados logicamente; levar o entrevistado a explicitação e clarificação dos seus pontos de vista no que respeita às temáticas em causa.</p>	
<b>BLOCOS</b>	<b>QUESTÕES ORIENTADORAS</b>
<p><b>Contextualização da entrevista</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar sobre os objetivos do trabalho de investigação</li> <li>2. Garantia de confidencialidade</li> <li>3. Solicitar autorização para gravar entrevista em suporte áudio</li> <li>4. Agradecer a participação</li> </ol>
<p><b>Perceção dos diretores quanto ao uso do português como língua de instrução.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais as línguas utilizadas pelos professores em salas de aula e em que situação?</li> <li>2. Quais são as situações em que os professores utilizam o português e a sua frequência?</li> <li>3. Quais as línguas usadas para dar instruções, chamar a atenção e castigar?</li> <li>4. Quando faz reuniões com os professores fala em que língua? E os professores entre eles?</li> <li>5. Que diferenças encontra entre o período antes e depois da promulgação dos dois Decretos-Leis?</li> <li>6. Têm manuais de português para os alunos?</li> <li>7. O que pensa destes guias/Planos de Lição em relação à disciplina de português? Estão adequados ao nível dos alunos?</li> <li>8. No seu entender, os professores cumprem com os objetivos dos planos de lição?</li> </ol>

	9. Considera que o ensino das LM como línguas de instrução é um fator que potencia o sucesso dos alunos na aprendizagem.
--	--

Como vimos anteriormente, utilizou-se a *entrevista* previamente semiestruturada, composta por perguntas abertas e perguntas fechadas, onde o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O entrevistador seguiu um conjunto de questões previamente definidas, mas fê-lo num contexto semelhante ao de uma conversa informal.

No que concerne ao tratamento da informação recolhida, numa primeira fase, as entrevistas foram ouvidas e transcritas integralmente; numa segunda fase foi realizada uma leitura das entrevistas e sublinhadas as ideias chave; e numa terceira fase foi feita a análise de conteúdo correspondente.

No próximo subcapítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos.

### **3.3. Análise e interpretação dos dados**

O objetivo deste subcapítulo é apresentar e discutir os resultados obtidos através dos instrumentos de análise já referidos para respondermos às perguntas de pesquisa, expostas na Introdução. Procura dar-se ênfase aos aspetos mais relevantes, através de um leque alargado de gráficos e quadros que permitem uma visão geral das respostas dos docentes inquiridos. Como refere Fortin (1999:42), a

*análise dos dados permite produzir resultados que podem ser interpretados pelo investigador. Os dados são analisados em função do objeto de estudo conforme se trata de explorar ou descrever os fenómenos, ou de verificar relações entre variáveis.*

(Fortin, 1999:42)

O estudo empírico decorreu em duas fases: a primeira foi a análise de dados do inquérito por questionário, recorrendo-se a uma análise estatística descritiva; a segunda foi a análise das entrevistas efetuadas; Tal como já referimos, fizemos duas entrevistas a diretores em função na Escola Básica 1.2 n.º 2 de Lospalos e na Escola Básica Filial Nularan, em Díli. Utilizámos entrevistas semiestruturadas a partir de um guião de entrevista, através de questões organizadas de forma sequencial para obtermos dados que nos permitissem responder aos objetivos traçados neste estudo.

A análise destes dois modelos, em articulação, fornece os resultados que, tratados estatisticamente ou qualitativamente, são a base das conclusões a que chegámos,

possibilitando retirar ilações que nos permitem perceber a forma como os professores usaram e têm usado a língua portuguesa no ensino.

### 3.3.1. Análise do Inquérito “Uso do português como língua de instrução nas salas de aula do 1.º e 2.º Ciclos do ensino timorense”

#### 3.3.1.1. Caracterização pessoal, profissional e sociolinguística dos informantes

Como explicitámos no capítulo anterior, construímos um *inquérito por questionário* ao qual responderam 93 professores, distribuídos pelas oito escolas de quatro municípios, a saber: duas escolas do município de Lautém (EB 1.2 N.º2 e EB 1.2, 30 de Agosto de Lospalos), num total de 21 professores, duas escolas do município de Manatuto (EB 1.2 Rentau e EB 1.2 Filial Aiteas de Manatuto), num total de 18 professores, duas escolas do município de Díli (Escola Básica Filial Nularan e EB Central Farol), num total de 42 professores e duas escolas do município de Bobonaro (Escola Básica Central 1,2 e 3 de Tunubibi de Maliana), com 12 professores. Podemos ver isso no quadro a seguir:

**Quadro: 3.3 Quadro das escolas pesquisadas**

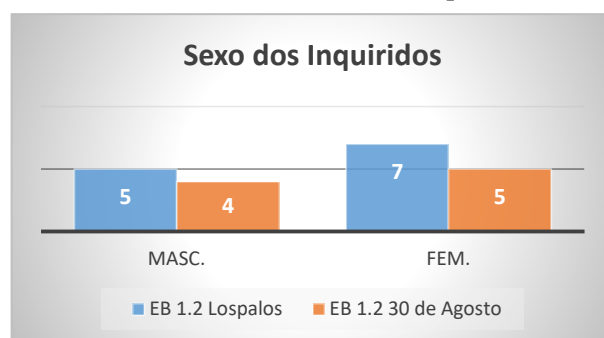
<b>Professores timorenses de cada escola que responderam ao questionário</b>			
<b>N.º</b>	<b>Município</b>	<b>Escolas</b>	<b>Inquiridos</b>
1	Lautém	EB 1.2 N.º 2 de Lospalos	<b>12</b>
2	Lautém	EB 1.2, 30 de Agosto de Lospalos	<b>9</b>
3	Manatuto	EB 1.2 de Rentau	<b>10</b>
4	Manatuto	EB 1.2 Filial Aiteas	<b>8</b>
5	Díli	EB Filial de Nularan	<b>20</b>
6	Díli	EB Central Farol	<b>22</b>
7	Bobonaro	EB Central n.º6 Tunubibi Maliana	<b>7</b>
8	Bobonaro	EB Central 1,2 de Maliana	<b>5</b>
<b>Total</b>			<b>93</b>

Começamos, na nossa análise, por proceder à caracterização dos docentes quanto ao sexo, idade, ciclo e curso frequentado.

## Município de Lautém

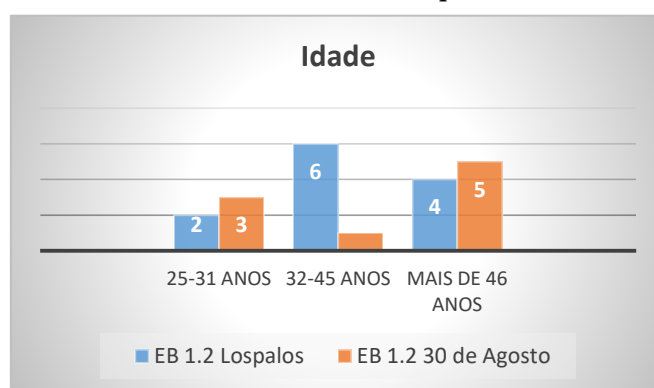
Dos 21 professores inquiridos, 12 são do sexo feminino e nove do masculino. Como se pode verificar no gráfico 3.1, na Escola Básica 1.2 de Lospalos, sete dos 12 professores, são do sexo feminino. Cinco docentes representam o sexo masculino. Já na Escola Básica 1.2, 30 de Agosto, quatro são do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

Gráfico: 3.1 Sexo dos inquiridos



Como se pode observar no gráfico 3.2, os inquiridos têm idades compreendidas entre os 25 e os mais de 46 anos. Dos 21 professores, cerca de 45%, uma percentagem equivalente a 9 inquiridos, têm mais de 46 anos, seguindo-se os que oscilam entre os 32 e os 45 anos, com aproximadamente 37 %, uma percentagem equivalente a 7 docentes. Os professores entre 25 e 31 anos são os menos representados, com apenas cinco docentes.

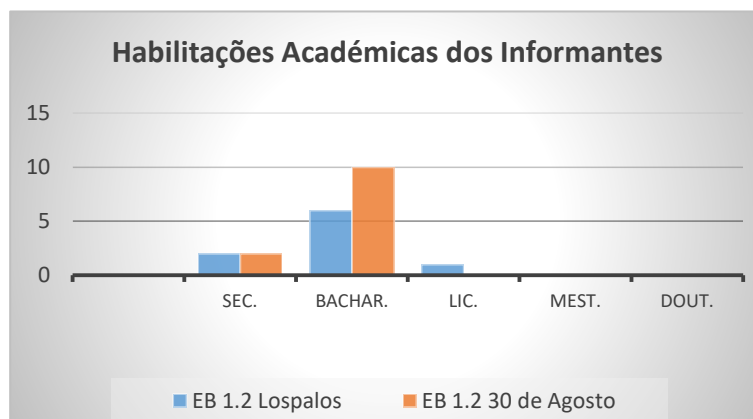
Gráfico: 3.2 Idade dos inquiridos



Relativamente às habilitações académicas da amostra de informantes, o Gráfico 3.3 mostra que estamos perante 16 professores que detêm o grau académico de Bacharelato e quatro que possuem apenas o Secundário. Portanto, através da análise dos dados, podemos concluir que mais de metade dos informantes (77%) possui o grau de

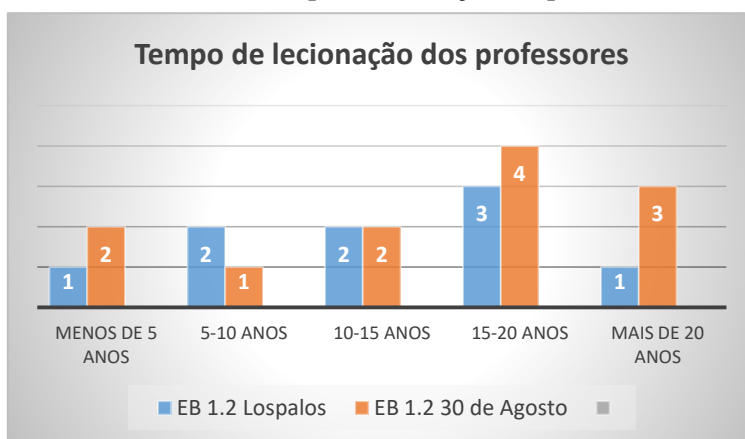
Bacharelato. Os graus acadêmicos de Secundário e Licenciatura são os menos representados, com quatro e um inquiridos respetivamente.

**Gráfico: 3.3 Habilitações académicas dos Informantes**



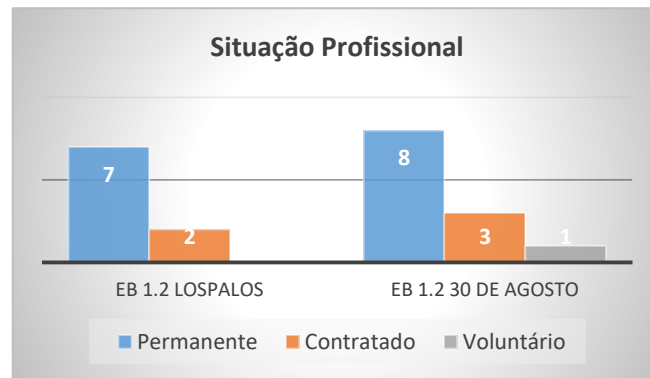
Como se pode constatar no Gráfico 3.4, grande parte, sete professores têm entre os 15 e os 20 anos de tempo de serviço, seguindo-se os que têm mais de 20 anos e a faixa etária entre os 10 e os 15 anos com quatro inquiridos cada. O tempo de serviço entre os 5 e os 10 anos e com menos de 5 anos são os menos representados, com três docentes cada um.

**Gráfico: 3.4 Tempo de lecionação dos professores**



Como se pode constatar no Gráfico 3.5, dos 21 professores inquiridos nas duas escolas, 15 são permanentes, pelo que têm uma situação profissional relativamente estável. Seguem-se cinco docentes contratados e apenas um como voluntário.

**Gráfico: 3.5 Situação Profissional**



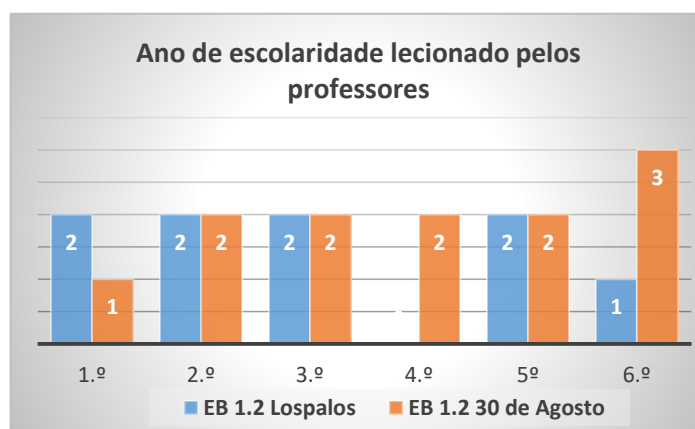
Como podemos verificar pelo quadro seguinte, no que concerne ao 1.º Ciclo obtivemos resposta por parte de 12 professores (57,14%), dos quais sete lecionam na Escola EB 1.2 de Lospalos e cinco na Escola EB 1.2 de 30 de Agosto. Por parte do 2.º Ciclo, registam-se apenas nove respostas, equivalente a 42,85%.

**Quadro: 3.4 Ciclos lecionados pelos docentes**

	N.º de professores	Percentagem
1.º Ciclo	12	57,14%
2.º Ciclo	9	42,85%

No que respeita à distribuição da amostra em função do ano que lecionam, verificamos, no gráfico 3.6, que quatro professores ensinam o 2.º, 3.º, 5.º e 6.º ano de escolaridade. Seguem-se o 1.º e o 4.º ano, com três e dois professores respetivamente.

**Gráfico: 3.6 Ano de escolaridade lecionado pelos professores**



Debruçando-nos sobre as questões relacionadas com a aquisição das línguas, pretendemos aqui conhecer não apenas as línguas faladas pelos inquiridos, mas também em que contextos estas as utilizam.

Relativamente às línguas faladas pelos inquiridos, sem surpresa, o tétum e o fataluco revelaram-se as línguas mais utilizadas com um total de 85,71% da amostra, uma percentagem equivalente a 18 inquiridos. Logo de seguida encontra-se o tétum, fataluco e português, utilizados somente por dois professores (9,5%), seguido do tétum, fataluco, macassai e bahasa indonésio com apenas um inquirido.

Deste modo, como se pode constatar no Quadro 3.5, todos os professores inquiridos falam tétum e fataluco. No entanto, num contexto plurilingue, a grande maioria aponta outras línguas associadas ao tétum e fataluco: o macassai é falado por três professores, o português por dois, o português por seis e o Makalero e bahasa indonésio por um.

**Quadro: 3.5 Línguas faladas pelos docentes**

<b>Línguas</b>	<b>Falantes</b>	<b>%</b>
tétum e fataluco	18	85,71%
tétum, fataluco e português	2	9,5%
tétum, fataluco, macassai bahasa indonésio e Makalero	1	4,76%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

Quanto às línguas faladas em casa, no Quadro 3.6, como seria expectável, os inquiridos não usam unicamente o tétum em casa. Para além do tétum, o fataluco, o macassai e o Makalero (estes dois últimos com menor expressão) são das línguas maternas mais faladas em casa, o que significa que, em contexto familiar, a grande maioria dos inquiridos fala as Línguas maternas e o tétum, revelando que estamos perante um cenário de diglossia. 18 dos inquiridos utilizam o tétum e o fataluco. Só quatro usam o tétum, fataluco e o macassai. Merece destaque também o facto de dois informantes afirmarem que em casa se fala português, a par de outras línguas. Finalmente, só um usa o bahasa indonésio e o Makalero em casa.

**Quadro: 3.6 Línguas faladas em casa**

<b>Línguas faladas em casa</b>	<b>Falantes</b>	<b>%</b>
tétum e fataluco	18	85,71%
tétum, fataluco e português	2	9,5%
tétum, fataluco, macassai    bahasa indonésio e makalero	1	4,76%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

Quando questionados acerca das línguas mais usadas na escola, como é visível no Quadro 3.7, a resposta recaiu no tétum e português (19 ocorrências), seguidos do tétum, português e fataluco (2 ocorrências).

**Quadro: 3.7 Línguas usadas na escola**

<b>Línguas usadas na escola</b>	<b>Falantes</b>	<b>%</b>
tétum e português	19	90,4%
tétum, português e fataluco	2	9,6%

Relativamente às línguas faladas em outros locais, o Quadro 3.8 indica que a maioria dos inquiridos (16), equivalente a 76,19%, expressam-se em tétum e fataluco, seguido do tétum, fataluco, português e bahasa indonésio (4 ocorrências), equivalente a 19% e do tétum, fataluco e macassai com apenas um inquirido.

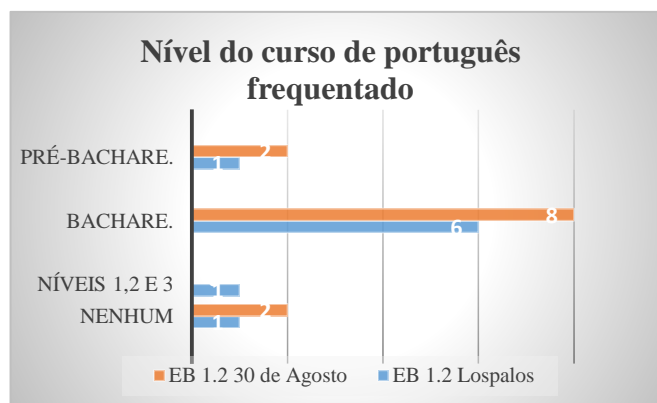
**Quadro: 3.8 Línguas faladas em outros locais**

<b>Línguas faladas em outros locais</b>	<b>Falantes</b>	<b>%</b>
Tétum e fataluco	16	76,19%
Tétum, fataluco, português e bahasa indonésio	4	19%
Tétum, fataluco e macassai	1	4,76%

O gráfico 3.7 mostra que a maioria dos docentes frequentaram formação de/ em língua portuguesa. Somente três docentes afirmam não ter frequentado qualquer curso em de/em

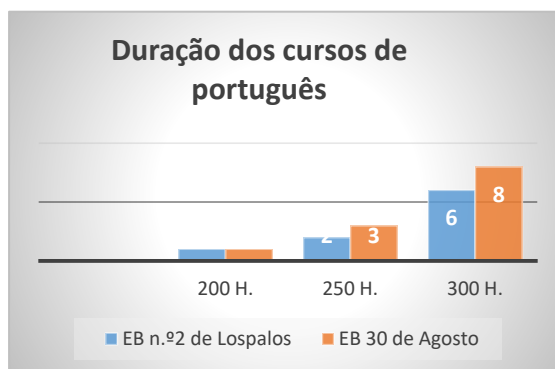
português. Três docentes frequentaram curso de Preparação para o Bacharelato e apenas um inquirido afirma ter frequentado cursos de nível I, II e III.

**Gráfico: 3.7 Nível do curso de português frequentado**



No que concerne à duração dos cursos frequentados pelos docentes, o gráfico 3.8 indica que 14 dos 21 inquiridos, equivalente a 66,6%, frequentaram cursos de português com a duração de 300 horas. Cinco respondentes afirmam ter frequentado cursos com 250 horas. Só dois frequentaram até 200 horas.

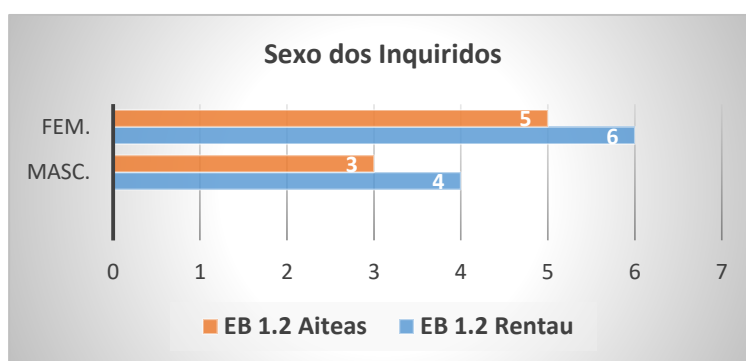
**Gráfico: 3.8 Duração dos cursos de português frequentado pelos docentes**



### Município de Manatuto

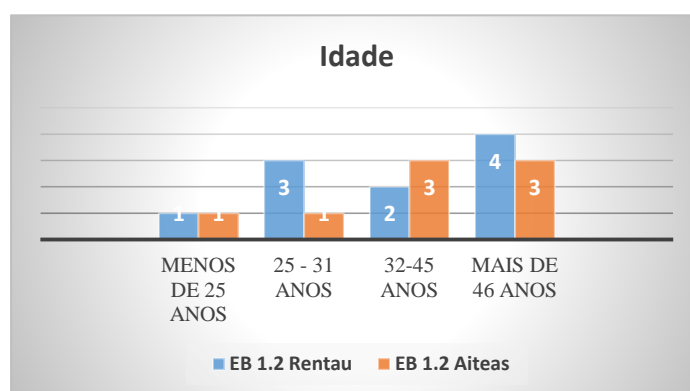
O gráfico 3.9 mostra que uma grande maioria, 11 dos 18 docentes, são do sexo feminino. Sete inquiridos representam o sexo masculino.

**Gráfico: 3.9 Sexo dos inquiridos**



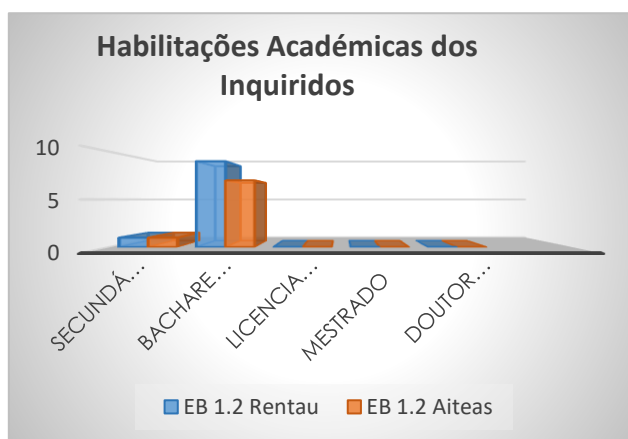
Como se pode verificar no gráfico 3.10, os inquiridos têm idades compreendidas entre os 25 e os mais de 46 anos. Grande parte, sete professores, tem mais de 46 anos, seguindo-se os que oscilam entre os 32 e os 45 anos, com cinco inquiridos. Os professores entre 25 e 31 anos e menos de 25 anos são os menos representados, com quatro e dois docentes respetivamente.

**Gráfico: 3.10 Idade dos inquiridos**



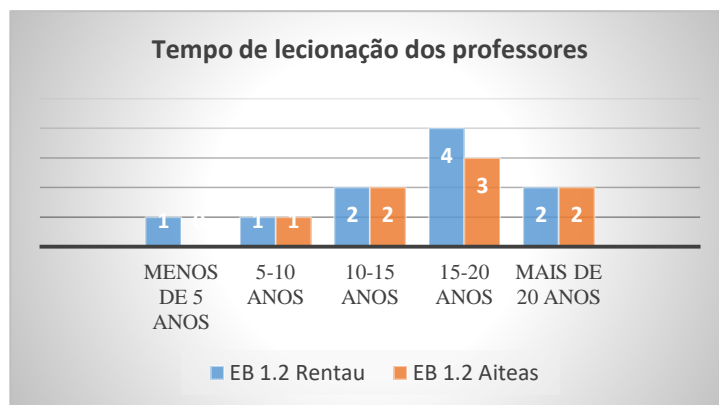
Em relação às habilitações académicas da amostra de informantes, o Gráfico 3.11 mostra que estamos perante 16 professores que detêm o grau académico de Bacharelato e apenas dois com o Secundário. Portanto, através da análise dos dados, podemos concluir que a grande maioria dos docentes (88,8%) possui o grau de Bacharelato.

**Gráfico: 3.11 Habilitações Académicas dos inquiridos**



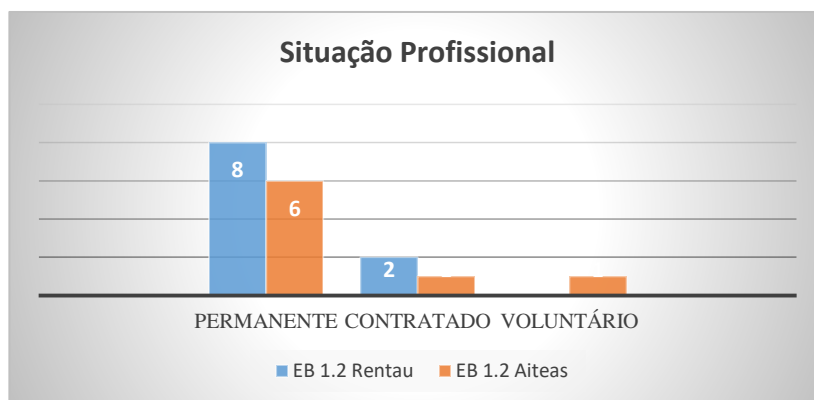
Como se pode constatar no Gráfico 3.12, os professores que têm entre os 15 e 20 anos de tempo de lecionação constituem o grupo maioritário (7), o que corresponde a 38,8%, seguindo-se os que têm entre os 10 e os 15 anos e com mais de 20 anos, com quatro professores cada um. Com 11,1%, equivalente a dois inquiridos, surge a faixa entre os 5 e os 10 anos. Por último, regista-se apenas um inquirido com menos de 5 anos de tempo de lecionação.

**Gráfico: 3.12 Tempo de lecionação dos professores**



Como se pode constatar no Gráfico 3.13, dos 18 professores inquiridos nas duas escolas, 14 são permanentes, pelo que têm uma situação profissional estável. Seguem-se três docentes contratados e apenas um como voluntário.

**Gráfico: 3.13 Situação Profissional**



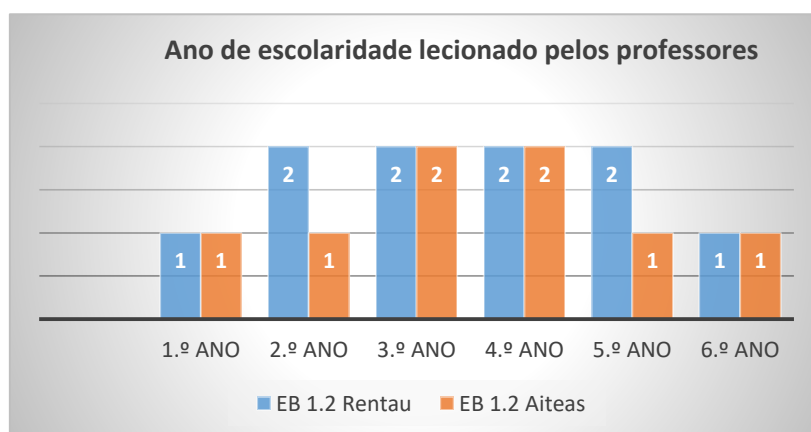
Como podemos verificar no Quadro 3.9, no que concerne ao 1.º Ciclo obtivemos resposta por parte de 11 professores (61,11%), dos quais seis lecionam na Escola EB 1.2 de Rentau e cinco na Escola EB 1.2 Filial de Aiteas. Por parte do 2.º Ciclo, registam-se sete respostas, equivalente a 38,8%.

**Quadro: 3.9 Ciclos lecionados pelos docentes**

	N.º de professores	Percentagem
1.º Ciclo	11	61,11%
2.º Ciclo	7	38,8%

No que concerne à distribuição da amostra em função do ano que lecionam, verificamos, no gráfico 3.14, que quatro professores ensinam o 3.º e 4.º anos de escolaridade. Seguem-se o 2.º e o 5.º ano, com três professores respetivamente e, por último, o 1.º e 6.º anos de escolaridade, ambos com dois inquiridos.

**Gráfico: 3.14 Ano de escolaridade lecionado pelos docentes**



No que concerne às línguas faladas pelos inquiridos, o tétum e galolen revelaram-se as línguas mais utilizadas com um total de 61,11% da amostra, uma percentagem equivalente a 11 inquiridos. Logo de seguida encontra-se o tétum, galolen e português utilizados por seis professores (33,3%), seguido do tétum, galolen e bahasa indonésio com apenas um inquirido, como é visível no Quadro 3.10.

**Quadro: 3.10 Línguas faladas pelos docentes**

<b>Línguas</b>	<b>Falantes</b>	<b>%</b>
tétum e galolen	11	61,1%
tétum, galolen e português	6	33,3%
tétum, galolen e bahasa indonésio	1	5,5%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Relativamente às línguas faladas em casa, no Quadro 3.11, os inquiridos não usam unicamente o tétum em casa. Para além do tétum, o galolen é das línguas maternas mais faladas em casa. 14 dos inquiridos utilizam o tétum e o galolen. Merece destaque o facto de quatro inquiridos usarem o português associado ao tétum, galolen e ao bahasa indonésio.

**Quadro: 3.11 Línguas faladas em casa**

<b>Línguas faladas em casa</b>	<b>Falantes</b>	<b>%</b>
tétum e galolen	14	77,7%
tétum, galolen, bahasa indonésio e português	4	22,3%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Quando questionados acerca das línguas mais usadas na escola, como se pode constatar no Quadro 3.12, a totalidade dos inquiridos afirmam usar o tétum, português e a língua materna (18 ocorrências).

**Quadro: 3.12 Línguas usadas na escola**

<b>Línguas usadas na escola</b>	<b>Falantes</b>	<b>%</b>
tétum, português e galolen	18	100%

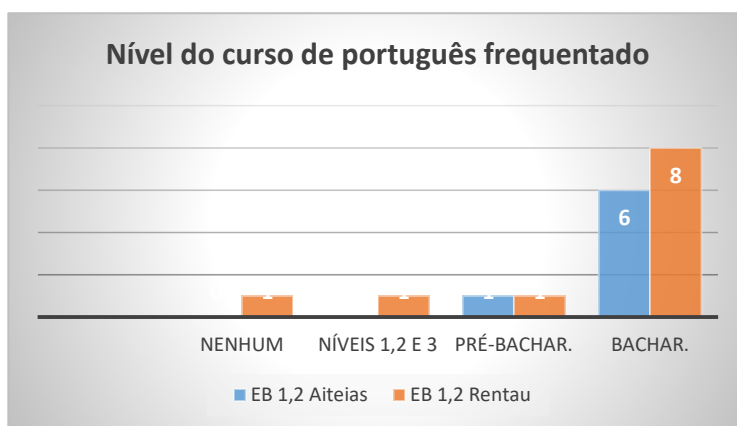
Quanto às línguas faladas em outros locais, o Quadro 3.13 indica que a maioria dos inquiridos (11) utilizam o tétum e galolen, seguido do tétum, associado ao galolen e bahasa indonésio (4) e do tétum, galolen e português com quatro ocorrências.

**Quadro: 3.13 Línguas faladas em outros locais**

Línguas faladas em outros locais	Falantes	%
tétum e galolen	11	61,11%
tétum, galolen e bahasa indonésio	4	22,2%
tétum, galolen e português	3	16,6%

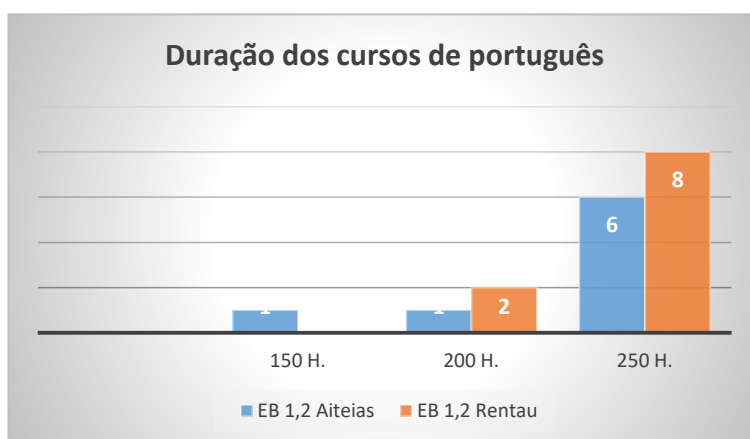
O gráfico 3.15 mostra que 14, dos 18 docentes detêm o curso de Bacharelato. Dois docentes frequentaram curso de Preparação para o Bacharelato e apenas um inquirido afirmou ter frequentado cursos de nível I, II e III. É ainda curioso registar que um docente indicou não ter frequentado qualquer curso de português.

**Gráfico: 3.15 Nível do curso de português frequentado**



Em relação ao nível do curso de português frequentado pelos professores, o gráfico 3.16 mostra que estamos perante 14 professores, equivalente a 77,7%, que detêm cerca de 250 horas, três com 200 horas e apenas um que afirma não ter frequentado nenhum curso de português.

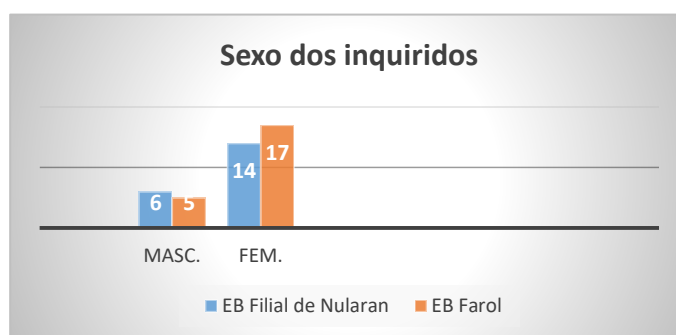
**Gráfico: 3.16 Duração dos cursos de português frequentado pelos docentes**



### **Município de Díli**

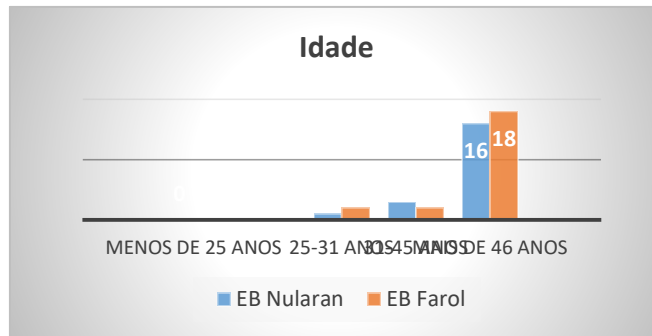
Dos 42 professores inquiridos, 31, equivalente a 73,8%, são do sexo feminino e 11 do masculino. Como se pode verificar no gráfico 19, na Escola Básica de Nularan, 14 dos 20 professores, são do sexo feminino. Seis docentes representam o sexo masculino. Já na Escola Básica Central de Farol, 17 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino.

**Gráfico: 3.17 Sexo dos inquiridos**



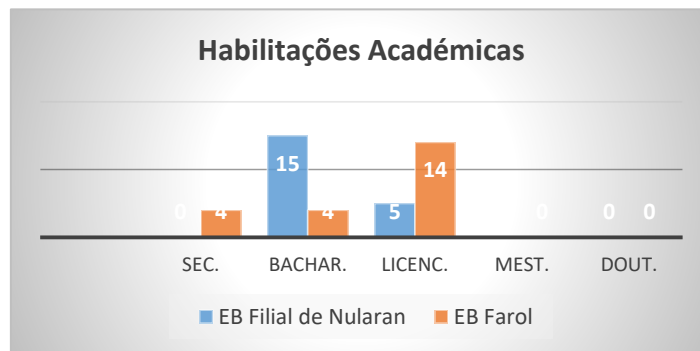
Como se pode observar no gráfico 3.18, os inquiridos têm idades compreendidas entre os 25 e os mais de 46 anos. Dos 42 professores, cerca de 80,95%, uma percentagem equivalente a 34 inquiridos, têm mais de 46 anos, seguindo-se os que têm entre 31 e 45 anos com cinco ocorrências (equivalente a 11,9%). Os professores entre 25 e 31 anos são os menos representados, com apenas três ocorrências.

**Gráfico: 3.18 Idade dos inquiridos**



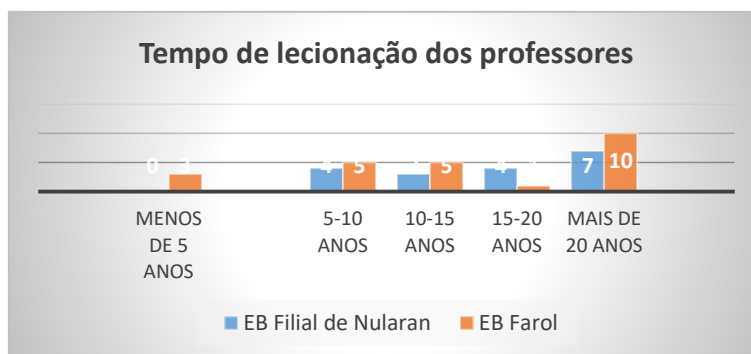
Relativamente às habilitações académicas da amostra dos inquiridos, sobressai os graus académicos de Bacharelato e de Licenciatura ambos com 19 ocorrências, seguido do Secundário com apenas quatro ocorrências (ver Gráfico 3.19).

**Gráfico: 3.19 Habilitações académicas dos inquiridos**



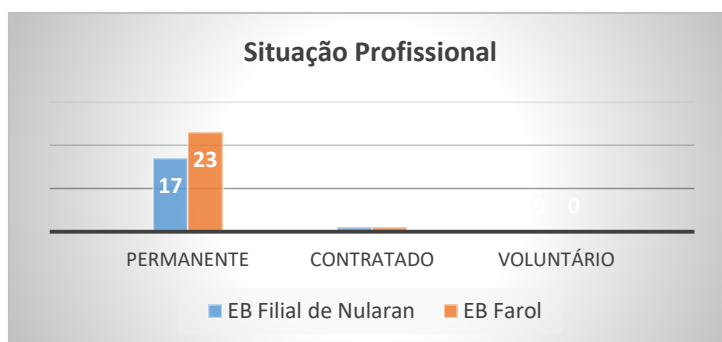
Como se pode constatar no Gráfico 3.20, os professores com mais de 20 anos de serviço constituem o grupo maioritário (17), o que corresponde a 40,47%, seguindo-se os que têm entre os 5 e os 10 anos e entre os 10 e os 15 anos, com nove e oito professores, respetivamente. Com menos de 5 anos, registou-se quatro respostas.

**Gráfico: 3.20 Tempo de lecionação dos professores**



Como se pode constatar no Gráfico 3.21, dos 42 professores inquiridos nas duas escolas, 40 são permanentes (equivalente a 95,2%), seguindo de dois docentes contratados.

**Gráfico: 3.21 Situação profissional**



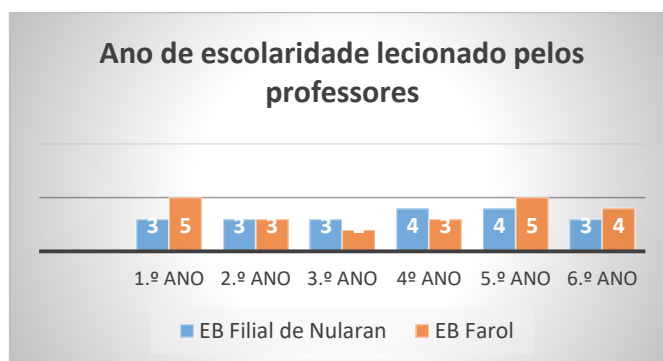
Como podemos verificar no Quadro 3.14, no que diz respeito ao 1.º Ciclo obtivemos resposta por parte de 22 professores (52,38%), dos quais nove lecionam na Escola EB Filial de Nularan e 13 na Escola EB Central Farol. Por parte do 2.º Ciclo, registam-se 20 respostas, equivalente a 47,61%.

**Quadro: 3.14 Ciclos lecionados pelos professores**

	N.º de professores	Percentagem
1.º Ciclo	22	52,38%
2.º Ciclo	20	47,61%

No que concerne à distribuição da amostra em função do ano que lecionam, verificamos, no gráfico 3.22, que nove professores ensinam o 5.º ano de escolaridade, seguido do 1.º ano com oito inquiridos e dos 4.º e 6.º anos com sete docentes. Por último, seguem-se o 2.º e o 3.º anos, com seis e cinco professores respetivamente.

**Gráfico: 3.22 Ano de escolaridade lecionado pelos professores**



Quanto às línguas faladas pelos inquiridos, o tétum e português revelam-se as línguas mais utilizadas com 28 ocorrências, equivalente a 66,6%. Logo de seguida encontram-se o tétum, português e bahasa indonésio utilizados por 9 professores (21,4%). É curioso ainda destacar que dois docentes afirmam utilizar apenas o tétum. Três inquiridos não responderam.

**Quadro: 3.15 Línguas faladas pelos docentes**

<b>Línguas</b>	<b>Falantes</b>	<b>%</b>
tétum e português	28	66,6%
tétum, português e bahasa indonésio	9	21,4%
tétum	2	4,7%
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>

No que concerne às línguas faladas em casa, no Quadro 3.16, os inquiridos não usam unicamente o tétum em casa. Para além do tétum, importa destacar que o português e o bahasa indonésio são também faladas em casa, embora com menor expressão. Assim, a maioria dos inquiridos (28) falam o tétum em casa, seguido do tétum e português (8) e do tétum, português e bahasa indonésio com cinco ocorrências.

**Quadro: 3.16 Línguas faladas em casa**

<b>Línguas</b>	<b>Falantes</b>	<b>%</b>
tétum	28	66,6%
tétum e português	8	19,04%
tétum, português e bahasa indonésio	5	11,9%
tétum, português, bahasa indonésio e inglês	1	2,3%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Quando questionados acerca das línguas mais usadas na escola, como se pode constatar no Quadro 3.17, a resposta recaiu no tétum e no português (38 ocorrências) e no tétum (4). Estes dados obtidos permitem perceber que, no contexto escolar, o tétum e o português são as línguas dominantes.

**Quadro: 3.17 Línguas usadas na escola**

Línguas usadas na escola	Falantes	%
tétum e português	38	90,47%
tétum	4	9,52%

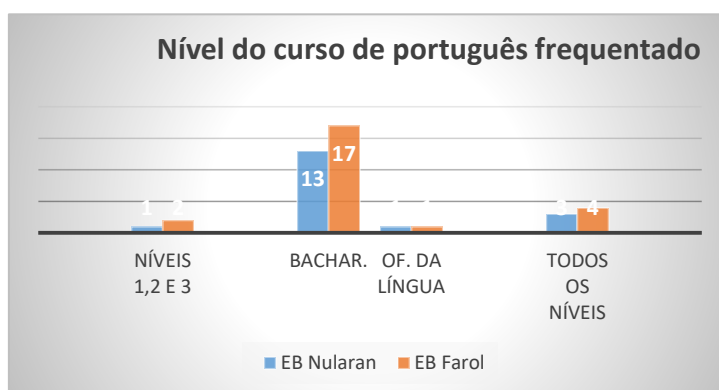
No que concerne às línguas faladas em outros locais, o Quadro 3.18 é bastante ilustrativo: 24 ocorrências para o tétum (equivalente a 57,14%), seguindo-se o tétum, português e bahasa indonésio, com nove ocorrências, o tétum e português (sete ocorrências) e duas ocorrências para o tétum e bahasa indonésio.

**Quadro: 3.18 Línguas faladas em outros locais.**

Línguas faladas em outros locais	Falantes	%
tétum	24	57,14%
tétum, português e bahasa indonésio	9	21,42%
tétum e português	7	16,6%
tétum e bahasa indonésio	2	4,76%

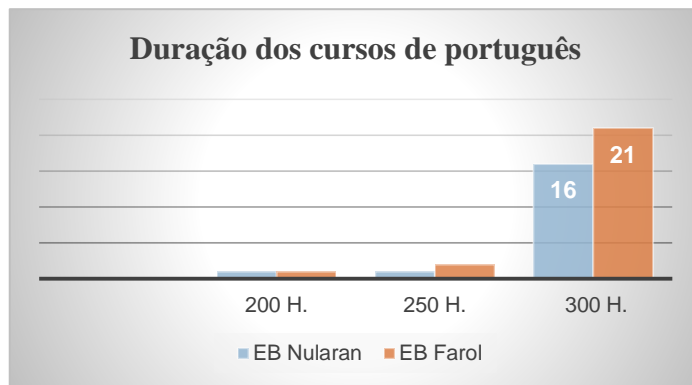
O gráfico 3.23 mostra que a maioria dos docentes (42) frequentaram formação de português. Há a destacar o facto de 30 dos 42 inquiridos afirmam ter frequentado o Bacharelato, seguindo-se todos os níveis com sete ocorrências e três docentes detêm os níveis 1,2 e 3. Apenas dois inquiridos afirmam ter frequentado cursos de Oficina da Língua.

**Gráfico: 3.23 Nível do curso de português frequentado**



No que concerne à duração dos cursos frequentados pelos docentes, o gráfico 3.24 indica que 37 dos 42 inquiridos frequentaram cursos de português com a duração de 300 horas. Três respondentes afirmam ter frequentado cursos com 250 horas e apenas dois com 150 horas.

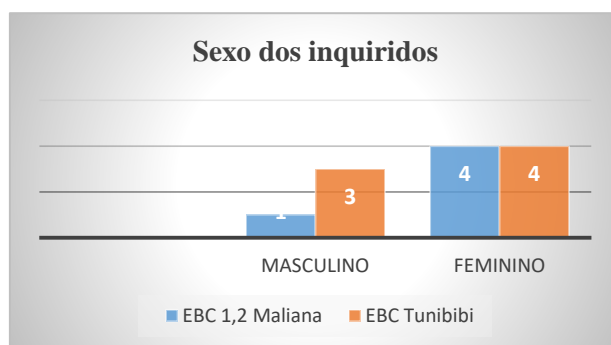
**Gráfico: 3.24 Duração dos cursos de português frequentado pelos docentes**



### Município de Bobonaro

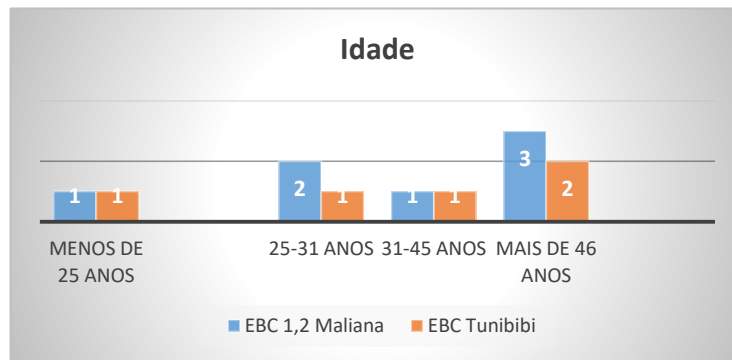
A esmagadora maioria dos inquiridos é do sexo feminino, registrando oito respostas, equivalente a 66,6%. Apenas quatro docentes (equivalente a 33,3%) são do sexo masculino, como se pode constatar no gráfico 3.25.

**Gráfico: 3.25 Sexo dos inquiridos**



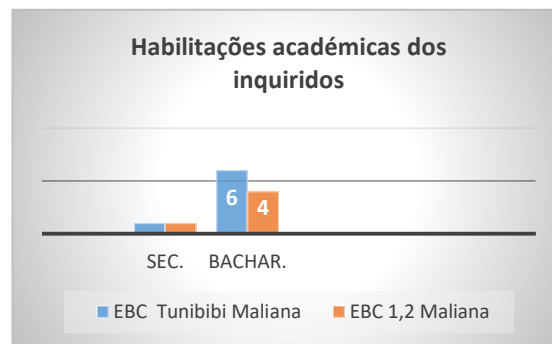
Como se pode observar no gráfico 3.26, os inquiridos têm idades compreendidas entre os 25 e os mais de 46 anos. A maioria dos inquiridos, 41,6%, uma percentagem equivalente a cinco inquiridos tem mais de 46 anos, seguindo-se os docentes entre 25 e os 31 anos, com 25%, equivalente a três inquiridos. Os professores com menos de 25 anos e entre 25 e 31 anos são os menos representados, com apenas dois docentes (16,6%).

**Gráfico: 3.26 Idade dos inquiridos**



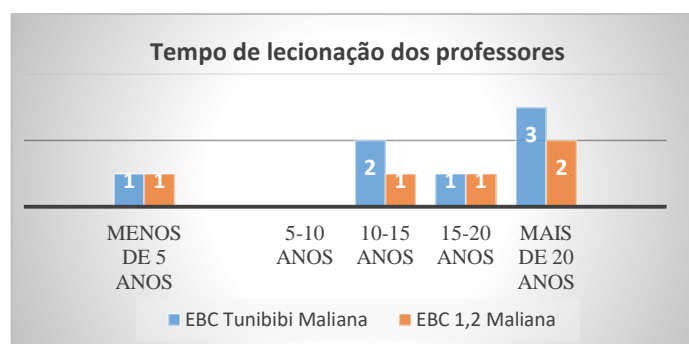
Relativamente às habilitações académicas da amostra de informantes, como é visível no Gráfico 3.27, a esmagadora maioria dos inquiridos (10 ocorrências), equivalente a 83,3%, possui o grau académico de Bacharelato e somente dois o Secundário.

**Gráfico: 3.27 Habilitações académicas dos inquiridos**



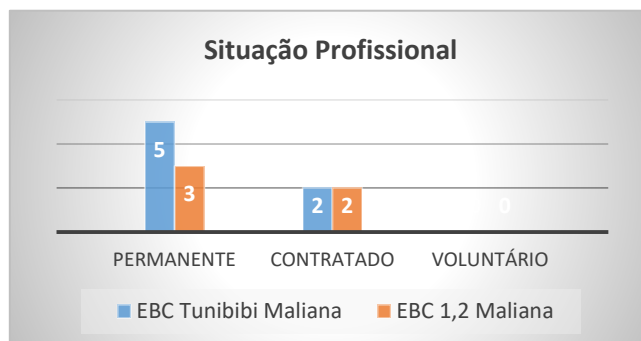
No que concerne ao tempo de serviço, os professores com mais de 20 anos de serviço constituem o grupo maioritário (cinco), o que corresponde a 41,6%, seguindo-se os que têm entre os 10 e os 15 anos com três inquiridos, equivalente a 25% e os que têm menos de 5 anos e entre os cinco e os dez anos, com dois professores (equivalente a 16,6%), como é visível no Gráfico 3.28.

**Gráfico: 3.28 Tempo de lecionação dos professores**



Como se pode constatar no Gráfico 3.29, dos 12 professores inquiridos nas duas escolas, oito são permanentes, seguindo-se com quatro docentes contratados.

**Gráfico: 3.29 Situação Profissional**



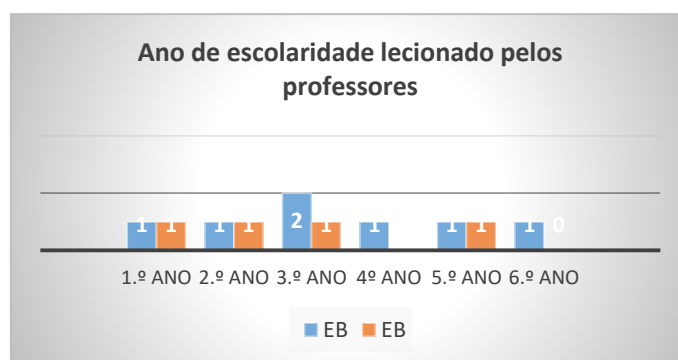
Como podemos verificar no Quadro 3.19, em relação ao 1.º Ciclo obtivemos resposta por parte de oito professores (66,6%). Quanto ao 2.º Ciclo, registam-se quatro respostas, equivalente a 33,3%.

**Quadro: 3.19 Ciclos lecionados pelos professores**

	N.º de professores	Percentagem
1.º Ciclo	8	66,6%
2.º Ciclo	4	33,3%

Relativamente à distribuição da amostra em função do ano que lecionam, verificamos, no gráfico 3.30, que três professores ensinam o 3.º ano de escolaridade. Seguem-se o 1.º, 2.º e 5.º anos com dois docentes cada e, por último, o 4.º e 6.º anos de escolaridade com um professor cada. Um docente não respondeu.

**Gráfico: 3.30 Ano de escolaridade lecionado pelos professores**



Quanto às línguas faladas pelos inquiridos, sem surpresa, o tétum revelou-se a língua mais utilizada com a totalidade da amostra (100%), uma percentagem equivalente a 12 inquiridos. Logo de seguida encontra-se o bunak utilizados por sete inquiridos, seguido do kemak e português por cinco professores. Regista-se ainda a diminuição da influência do bahasa indonésio enquanto língua de comunicação junto dos professores, obtendo apenas quatro respostas.

Deste modo, como se pode constatar no Quadro 3.20, num contexto plurilingue, a esmagadora maioria dos inquiridos usa o tétum, associado a uma língua materna, neste caso o bunak e kemak.

**Quadro: 3.20 Línguas faladas pelos docentes**

<b>Línguas</b>	<b>Falantes</b>	<b>%</b>
tétum e bunak	8	66,6%
tétum, bunak, português e bahasa indonésio	4	33,3%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Quando procurámos saber quais as **línguas utilizadas em casa**, identificamos seis para o tétum e bunak, cinco para o tétum, bunak e bahasa indonésio e outra para o português, tétum, bunak e bahasa indonésio (ver Quadro 3.21).

**Quadro: 3.21 Línguas faladas em casa**

<b>Línguas faladas em casa</b>	<b>Falantes</b>	<b>%</b>
tétum e bunak	6	50%
tétum, bunak e bahasa indonésio	5	41,6%
português, tétum, bunak e bahasa indonésio	1	8,3%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Quando questionados acerca das línguas mais usadas na escola, como se pode observar no Quadro 3.22, sobressai o tétum e português com nove falantes (75%), seguido do tétum, bunak e português, todos com três casos.

**Quadro: 3.22 Línguas usadas na escola**

<b>Línguas faladas na escola</b>	<b>Falantes</b>	<b>%</b>
tétum e português	9	75%
tétum, bunak e português	3	25%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

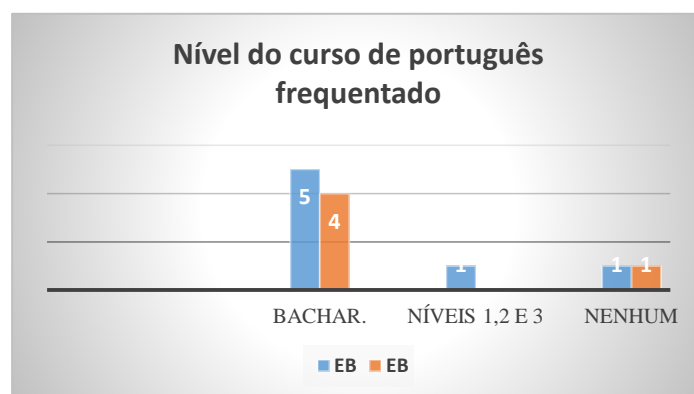
No que concerne às línguas faladas em outros locais, o quadro seguinte indica que a maioria dos inquiridos (8) expressam-se em tétum e bunak, seguido do tétum, bunak e bahasa indonésio com quatro casos.

**Quadro: 3.23 Línguas faladas em outros locais.**

<b>Línguas faladas em outros locais</b>	<b>Falantes</b>	<b>%</b>
Tétum, bunak	8	66,6%
Tétum, bunak e bahasa indonésio	4	33,3%

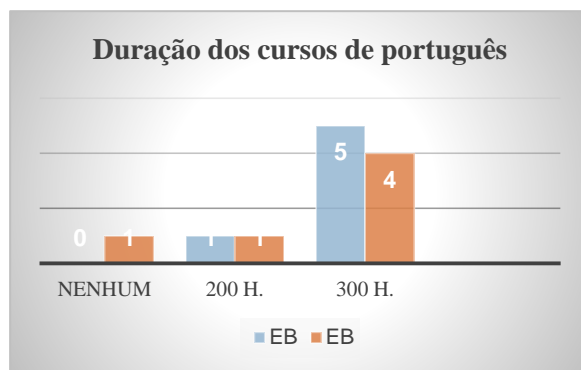
Na questão referente ao nível do curso de português frequentado pelos professores, o gráfico 3.31 mostra que a discrepância nos valores dos cursos frequentados é bastante expressiva: 9 docentes, equivalente a 75%, indicam ter frequentado o nível de Bacharelato, por oposição aos cursos de níveis I, II e III com apenas uma resposta. É de registar ainda que dois docentes afirmam não ter frequentado nenhum curso de português.

**Gráfico: 3.31 Nível do curso de português frequentado**



No que concerne à duração dos cursos frequentados pelos docentes, o gráfico 3.32 é bastante ilustrativo em relação à duração dos cursos de português, por ordem decrescente: nove ocorrências para as 300 horas, seguindo-se as 200 horas, com duas ocorrências. Regista-se para o facto de um docente ter indicado que não frequentou nenhum curso de português.

**Gráfico: 3.32 Duração dos cursos de português frequentado pelos docentes**



### 3.3.1.2 Línguas usadas para a instrução

#### 3.3.1.2.1 Período anterior à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Depois de abordadas questões relacionadas com a caracterização sociolinguística dos inquiridos, pretendeu-se com o presente tópico averiguar se o português antes da nova reforma curricular foi usado como língua de instrução nas salas de aula do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico em escolas públicas de quatro municípios.

#### Município de Lautém

Os dados fornecidos indicam que todos os professores que lecionam nas duas escolas, usavam o português nas salas de aula, na oralidade, escrita e leitura. Quanto ao tétum, a esmagadora maioria dos inquiridos (18), equivalente a 85,7%, usava-o somente na oralidade, apresentando uma diminuição do seu uso tanto na escrita (4) como na leitura (4), equivalente a 19,04%.

Finalmente, é digno de registo, também, o facto de nenhum dos inquiridos indicar ter recorrido quer às línguas maternas quer ao bahasa indonésio na sala de aula, como é visível no Quadro 3.24.

**Quadro: 3.24 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período anterior à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<b>oralidade</b>	21	100%	18	85,7%	0	0%	0	0%
<b>escrita</b>	21	100%	4	19,04%	0	0%	0	0%
<b>leitura</b>	21	100%	4	19,04%	0	0%	0	0%

No que concerne ao uso das línguas nas instruções aos alunos, nas explicações (conceitos, ideias) e nos materiais didáticos, o Quadro 3.25 indica que 19 dos 21 professores (equivalente a 90,4%) que leciona nas duas escolas usava o tétum na sala de aula para mediar o processo de aprendizagem seja dando instruções aos alunos seja dando explicações de conceitos, ideias, funcionando como auxiliares pedagógicos. É ainda de notar que apenas cinco professores (equivalente a 23,8%) indicaram utilizar os materiais didáticos em tétum.

Relativamente ao uso do português, uma percentagem mais baixa de professores utilizava a língua nas instruções e nas explicações de conceitos, ideias, entre outros (28,5%), uma percentagem equivalente a seis inquiridos. Em contrapartida, 76,19% dos inquiridos (16) afirmam ter usado o português no uso de materiais didáticos.

Observando ainda o quadro, constatámos que a língua materna não parece ser a língua usada como meio para dar instruções (19,04%) e para esclarecer os alunos conceitos, ideias que eles não percebem (19,04%), percentagem equivalente a quatro docentes.

**Quadro: 3.25 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período anterior à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<b>Nas instruções aos alunos</b>	6	28,5%	19	90,4%	0	0%	4	19,0%
<b>Nas explicações (conceitos, ideias...)</b>	6	28,5%	19	90,4%	0	0%	4	19,0%
<b>Nos materiais didáticos</b>	16	76,1%	5	23,8%	0	0%	0	0%

No que respeita ao tempo aproximado de uso na sala de aula por semana para cada uma das línguas, antes da nova reforma curricular, são indicados apenas duas línguas: o

português e o tétum. De acordo com os dados do Quadro 3.26, 90,4%, uma percentagem equivalente a 19 inquiridos, afirmam que ensinavam o português mais de 10 horas por semana. Apenas dois professores, equivalente a 9,5% afirmam ter usado o português entre 8 a 9 horas. No que concerne ao tétum, grande parte dos inquiridos (18), equivalente a 85,7%, afirma ter ensinado esta língua entre 3 a 4 horas por semana e três docentes (equivalente a 14,2%) entre 5 a 6 horas. Quando se procura saber se usava na sala de aula as línguas maternas, o bahasa indonésio e o inglês, nenhum dos inquiridos respondeu.

**Quadro: 3.26 Tempo aproximado de uso na sala de aula por semana das línguas usadas**

	1 – 2 horas	2 – 3 horas	3 - 4 horas	5 - 6 horas	6 - 7 horas	8 - 9 horas	9 – 10 horas	<10 horas
<b>Português</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>19</b>
<b>Tétum</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

### **Município de Manatuto**

Quanto às línguas usadas em sala de aula nos domínios da oralidade, escrita e leitura, salienta-se a utilização do português por parte de todos os docentes (18). Em contrapartida, o tétum era usado pela esmagadora maioria dos inquiridos (16), equivalente a 88,8%, somente na oralidade, apresentando uma diminuição do seu uso tanto na escrita (3) como na leitura (3). Finalmente, é digno de registo, também, o facto de nenhum dos inquiridos indicar ter recorrido quer às línguas maternas quer ao bahasa indonésio na sala de aula, como é visível no Quadro 3.27.

**Quadro: 3.27 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período anterior à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º ciclos**

	<b>Português</b>		<b>Tétum</b>		<b>Bahasa Indonésio</b>		<b>L. Materna</b>	
	<b>N.º</b>	<b>%</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
<b>oralidade</b>	18	100%	16	88,8%	0	0%	0	0%
<b>escrita</b>	18	100%	3	16,6%	0	0%	0	0%
<b>leitura</b>	18	100%	3	16,6%	0	0%	0	0%

No que diz respeito ao uso das línguas nas instruções aos alunos, nas explicações (conceitos, ideias) e nos materiais didáticos, o Quadro 3.28 indica que a maioria dos

professores (16), equivalente a 88,8%, usava o tétum na sala de aula para mediar o processo de aprendizagem. Apenas quatro professores (equivalente a 22,2%) indicaram utilizar os materiais didáticos em tétum.

Relativamente ao uso do português, apenas dois professores (equivalente a 11,1%) utilizou a língua nas instruções e nas explicações de conceitos, ideias, entre outros. Em contrapartida, 12 inquiridos (equivalente a 66,6%) dos inquiridos afirmam ter usado o português no uso de materiais didáticos. Observando ainda o quadro, constatámos que a língua materna não parece ser a língua usada como meio para dar instruções e para esclarecer os alunos conceitos, ideias que eles não percebem, registando três ocorrências (equivalente a 16,6%).

**Quadro: 3.28 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período anterior à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º ciclo**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Nas instruções aos alunos	2	11,1%	16	88,8%	0	0%	3	16,6%
Nas explicações (conceitos, ideias...)	2	11,1%	16	88,8%	0	0%	3	16,6%
Nos materiais didáticos	12	66,6%	4	22,2%	0	0%	0	0%

De acordo com os dados do Quadro 3.29, 94,4%, uma percentagem equivalente a 17 inquiridos, afirmam que ensinavam o português mais de 10 horas por semana. Apenas um professor, equivalente a 11,1% afirma ter usado o português entre 8 a 9 horas. No tétum, analisando os dados, a situação é muito diferente: em 16 casos, os docentes afirmam ter ensinado esta língua entre 3 a 4 horas por semana e apenas dois inquiridos entre 5 a 6 horas. Quando se procura saber se usava na sala de aula as línguas maternas, o bahasa indonésio e o inglês, nenhum dos inquiridos respondeu.

**Quadro: 3.29 Tempo aproximado de uso na sala de aula por semana das línguas usadas**

	1 – 2 horas	2 – 3 horas	3 - 4 horas	5 - 6 horas	6 - 7 horas	8 - 9 horas	9 – 10 horas	<10 horas
<b>Português</b>	0	0	0	0	0	<b>1</b>	0	<b>17</b>
<b>Tétum</b>	0	0	<b>16</b>	<b>2</b>	0	0	0	0

## Município de Díli

De acordo com os dados do Quadro 3.30, é de sublinhar que todos os docentes (42) usavam o português nos três domínios de aprendizagem. Quanto ao tétum, os números oferecidos indicam que a maioria dos docentes (38), equivalente a 87%, usavam-na somente na oralidade, seguidos da escrita e leitura, respetivamente com 12 e 14 ocorrências. Por último, nenhum dos inquiridos indicou ter recorrido às línguas maternas e ao bahasa indonésio na sala de aula.

**Quadro: 3.30 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período anterior à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<b>oralidade</b>	42	100%	38	90,4%	0	0%	0	0%
<b>escrita</b>	42	100%	12	28,5%	0	0%	0	0%
<b>leitura</b>	42	100%	14	33,3%	0	0%	0	0%

Os dados fornecidos pelo Quadro 3.31 apontam para que o tétum seja usado nas instruções e explicações por parte da grande maioria dos respondentes (40 ocorrências), contra apenas nove (equivalente a 21,42%) para o português. É ainda de notar que nenhum dos professores indicou utilizar a língua materna como meio para dar instruções e para esclarecer os alunos conceitos, ideias que eles não percebem.

**Quadro: 3.31 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período anterior à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<b>Nas instruções aos alunos</b>	9	21,4%	40	88,8%	0	0%	0	0%
<b>Nas explicações (conceitos, ideias...)</b>	9	21,4%	40	88,8%	0	0%	0	0%
<b>Nos materiais didáticos</b>	36	85,7%	6	14,2%	0	0%	0	0%

Observando o Quadro 3.32, verificamos que todos os docentes indicaram mais de 10 horas por semana em relação ao português. Em contrapartida, 41 docentes afirmam ter

ensinado o tétum entre 3 a 4 horas por semana e apenas 3 inquiridos entre 5 a 6 horas. Quando se procura saber se usava na sala de aula as línguas maternas, o bahasa indonésio e o inglês, nenhum dos inquiridos respondeu.

**Quadro: 3.32 Tempo aproximado de uso na sala de aula por semana das línguas usadas**

	1 – 2 horas	2 – 3 horas	3 - 4 horas	5 - 6 horas	6 - 7 horas	8 - 9 horas	9 – 10 horas	<10 horas
<b>Português</b>	0	0	0	0	0	0	0	<b>42</b>
<b>Tétum</b>	0	<b>2</b>	<b>35</b>	<b>5</b>	0	0	0	0

### **Município de Bobonaro**

Quanto às línguas usadas em sala de aula nos domínios da oralidade, escrita e leitura, salienta-se a utilização do português por parte de todos os docentes (12). Em contrapartida, o tétum era usado pela esmagadora maioria dos inquiridos (10) somente na oralidade, apresentando uma diminuição significativa do seu uso tanto na escrita (2) como na leitura (4). Finalmente, nenhum dos inquiridos indicou ter recorrido às línguas maternas e ao bahasa indonésio na sala de aula, como é visível no Quadro 3.33.

**Quadro: 3.33 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período anterior à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos**

	<b>Português</b>		<b>Tétum</b>		<b>Bahasa Indonésio</b>		<b>L. Materna</b>	
	<b>N.º</b>	<b>%</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
<b>oralidade</b>	12	100%	10	83,3%	0	0%	0	0%
<b>escrita</b>	12	100%	2	16,6%	0	0%	0	0%
<b>leitura</b>	12	100%	4	33,3%	0	0%	0	0%

Os dados fornecidos pelo Quadro 3.34 apontam para que o tétum seja usado nas instruções e explicações por parte da grande maioria dos respondentes (10 ocorrências), contra apenas dois (equivalente a 16,6%) para o português. É ainda de notar que nenhum dos professores indicou utilizar a língua materna como meio para dar instruções e para esclarecer os alunos conceitos, ideias que eles não percebem.

**Quadro. 3.34 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período anterior à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna Bunak	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Nas instruções aos alunos	3	25%	10	83,3%	0	0%	0	0%
Nas explicações (conceitos, ideias...)	3	25%	10	83,3%	0	0%	0	0%
Nos materiais didáticos	10	83,3%	2	16,6%	0	0%	0	0%

De acordo com os dados do Quadro 3.35, todos os inquiridos afirmam que ensinavam o português mais de 10 horas por semana. No tétum, analisando os dados, a situação é muito diferente: seis docentes afirmam ter ensinado esta língua entre 3 a 4 horas por semana e três inquiridos entre 2 a 3 horas e entre 5 a 6 horas. Em contrapartida, nenhum dos inquiridos afirmou ter usado na sala de aula as línguas maternas, o bahasa indonésio e o inglês.

**Quadro. 3.35 Tempo aproximado de uso na sala de aula por semana das línguas usadas**

	1 – 2	2 – 3	3 - 4	5 - 6	6 - 7	8 - 9	9 – 10	<10
	horas	horas	horas	horas	horas	horas	horas	horas
<b>Português</b>	0	0	0	0	0	0	0	<b>12</b>
<b>Tétum</b>	0	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	0	0	0	0

### **3.3.1.2.2. Período pós-aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

#### **Município de Lautém**

No que respeita à segunda parte do tópico – Línguas usadas para a instrução, isto é, quanto ao período pós-aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, de acordo com as respostas obtidas, podemos concluir que os resultados indicam que todos os inquiridos usam o tétum na sala de aula, na oralidade, escrita e leitura.

Quanto ao português, seis inquiridos, uma percentagem equivalente a 28,5%, usam-nos nos domínios da escrita e leitura, seguido da oralidade com cinco ocorrências (equivalente a 23,8%). Finalmente, é digno de registo, também, o facto de apenas cinco inquiridos afirmarem usar as línguas maternas, neste caso concreto, o fataluco, apenas na oralidade, como podemos observar no Quadro 3.36.

**Quadro. 3.36 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período após a aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<b>oralidade</b>	5	23,8%	21	100%	0	0%	5	23,8%
<b>escrita</b>	6	28,5%	21	100%	0	0%	0	0%
<b>leitura</b>	6	28,5%	21	100%	0	0%	0	0%

Quanto às funções das línguas em sala de aula, nomeadamente no que diz respeito às instruções, explicações e materiais didáticos dados aos alunos, como se pode verificar no Quadro 3.37, todos os inquiridos (21) afirmam usar o tétum para mediar o processo de aprendizagem, como meio para dar instruções, explicações aos alunos, facilitando a sua compreensão, seguido do fataluco com 13 ocorrências (equivalente a 61,9%).

Quanto à utilização do português, é de destacar que nenhum dos respondentes considerou que o português é utilizado tanto nas instruções como nas explicações a dar aos alunos. Ao invés, 12 docentes (equivalente a 57,1%) afirmam recorrer aos materiais didáticos.

**Quadro. 3.37 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período após a aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna Bunak	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<b>Nas instruções aos alunos</b>	0	0%	21	100%	0	0%	13	61,9%
<b>Nas explicações (conceitos, ideias...)</b>	0	0%	21	100%	0	0%	13	61,9%
<b>Nos materiais didáticos</b>	12	57,1%	21	100%	0	0%	0	0%

## Município de Manatuto

Quanto às línguas usadas em sala de aula nos domínios da oralidade, escrita e leitura, salienta-se a utilização do tétum por parte de todos os docentes (18). Em contrapartida, o português é usado por 12 inquiridos (equivalente a 66,6%), somente nos três domínios. Finalmente, é digno de registo, também, o facto de apenas cinco inquiridos indicarem recorrer quer às línguas maternas, neste caso ao galolen na sala de aula, como é visível no Quadro 3.38.

**Quadro: 3.38 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período após a aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<b>oralidade</b>	12	66,6%	18	100%	0	0%	5	27,7%
<b>escrita</b>	12	66,6%	18	100%	0	0%	0	0%
<b>leitura</b>	12	66,6%	18	100%	0	0%	0	0%

No que diz respeito ao uso das línguas nas instruções aos alunos, nas explicações (conceitos, ideias) e nos materiais didáticos, o Quadro 3.39 indica que todos os professores (18) usam o tétum na sala de aula para mediar o processo de aprendizagem. Relativamente ao uso do português, nenhum professor utiliza a língua nas instruções e nas explicações de conceitos, ideias, entre outros. Em contrapartida, seis inquiridos (equivalente a 33,3%) dos inquiridos afirmam usar o português no uso de materiais didáticos.

Observando ainda o quadro, constatámos que a língua materna, neste caso concreto o galolen, é usada como meio para dar instruções e para esclarecer os alunos conceitos, ideias que eles não percebem por oito docentes (equivalente a 44,4%).

**Quadro. 3.39 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período após a aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<b>Nas instruções aos alunos</b>	0	0%	18	100%	0	0%	8	44,4%

Nas explicações (conceitos, ideias...)	0	0%	18	100%	0	0%	8	44,4%
Nos materiais didáticos	6	33,3%	18	100%	0	0%	0	0%

### Município de Díli

De acordo com os dados do Quadro 3.40, é de sublinhar que todos os docentes (42) usam o tétum nos três domínios de aprendizagem, contra 24 em português, equivalente a 57,14%. Por último, nenhum dos inquiridos indicou ter recorrido às línguas maternas e ao bahasa indonésio na sala de aula.

**Quadro: 3.40 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período após à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<b>oralidade</b>	24	57,1%	42	100%	0	0%	0	0%
<b>escrita</b>	24	57,1%	42	100%	0	0%	0	0%
<b>leitura</b>	24	57,1%	42	100%	0	0%	0	0%

Os dados fornecidos pelo Quadro 3.41 apontam para a supremacia do tétum em relação às restantes línguas. Assim, constata-se que o tétum é usado por todos os docentes (42) nas instruções e explicações, contra apenas um para o português. Quanto aos materiais didáticos utilizados, obtivemos apenas 18 respostas (equivalente a 42,8%). É ainda de notar que nenhum dos professores indicou utilizar a língua materna como meio para dar instruções e para esclarecer os alunos conceitos, ideias que eles não percebem.

**Quadro: 3.41 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período após à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Nas instruções aos alunos	1	2,38%	42	100%	0	0%	0	0%
Nas explicações (conceitos, ideias...)	1	2,38%	42	100%	0	0%	0	0%
Nos materiais didáticos	18	42,8%	42	100%	0	0%	0	0%

### Município de Bobonaro

Observados os dados fornecidos pelo Quadro 3.42, é possível verificar que todos os professores (12) indicam usar o tétum em sala de aula nos domínios da oralidade, escrita e leitura. Os números referentes ao português revelam que sete docentes (equivalente a 58,3%) a usam nos três domínios. Finalmente, nenhum dos inquiridos indicou ter recorrido às línguas maternas e ao bahasa indonésio na sala de aula.

**Quadro: 3.42 Línguas usadas na oralidade, escrita e leitura no período após à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<b>oralidade</b>	7	58,3%	12	100%	0	0%	0	0%
<b>escrita</b>	7	58,3%	12	100%	0	0%	0	0%
<b>leitura</b>	7	58,3%	12	100%	0	0%	0	0%

De acordo com os dados do Quadro 3.43, os números revelam que todos os professores usam o tétum nas instruções e explicações.

Relativamente ao uso do português, nenhum professor utiliza a língua nas instruções e nas explicações de conceitos, ideias, entre outros. Em contrapartida, cinco inquiridos (equivalente a 41,6%) dos inquiridos afirmam usar o português no uso de materiais didáticos. Observando ainda o quadro, constatámos que as línguas maternas, neste caso, o kemak e o bunak, são usadas como meio para dar instruções e para esclarecer os alunos conceitos, ideias que eles não percebem por seis docentes (equivalente a 50%).

**Quadro: 3.43 Línguas usadas nas instruções, explicações e nos materiais didáticos no período após à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º ciclos**

	Português		Tétum		Bahasa Indonésio		L. Materna	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<b>Nas instruções aos alunos</b>	0	0%	12	100%	0	0%	6	50%
<b>Nas explicações (conceitos, ideias...)</b>	0	0%	12	100%	0	0%	6	50%
<b>Nos materiais didáticos</b>	5	41,6%	12	100%	0	0%	0	0%

### 4.3.1.3. O Português como língua de instrução

Esclarecidas as questões relativamente ao uso das línguas de instrução antes e depois da nova reforma curricular, pretendemos obter informações quanto à perceção dos professores relativamente ao uso da língua portuguesa no ensino.

#### Município de Lautém

Analisando os dados do Quadro 3.44, no que diz respeito às experiências relativas ao português, uma constatação ressalta de imediato: quase a totalidade dos inquiridos (19), equivalente a 90,4%, declaram que o português não dificulta o ensino e aprendizagem.

Todos são unânimes e convergem na ideia de que a instrução nas línguas maternas não favorece a aprendizagem do português, apesar de quatro docentes (equivalente a 19%) referirem que o uso da língua portuguesa na sala de aula é um fator de discriminação para as crianças que vivem nas zonas mais remotas.

Interrogado sobre se o uso do português como língua de instrução conduz ao abandono escolar, a maioria dos respondentes (95,2%) declara que não leva ao seu abandono.

14 dos inquiridos (66,6%) consideram também que o uso do português não desvaloriza as línguas maternas e a identidade das diferentes comunidades.

**Quadro: 3.44 Perceção dos professores relativamente ao uso da língua portuguesa no ensino.**

	Sim	Não
1.1. O português dificulta o ensino e aprendizagem.	9,6%	90,4%
1.2. A instrução nas línguas maternas favorece a aprendizagem do português.	0%	100%
1.3. O uso do português na sala de aula é um fator de discriminação para as crianças que vivem nas zonas mais remotas.	19%	81%
1.4. O uso do português como língua de instrução conduz ao abandono escolar.	4,8%	95,2%
1.5. O uso do português nas salas de aula desvaloriza as línguas maternas e a identidade das diferentes comunidades.	33,4%	66,6%

#### Município de Manatuto

De acordo com os dados do Quadro 3.45, todos afirmam que o português não dificulta o ensino e aprendizagem. Quase a totalidade dos inquiridos (16), equivalente a 88,8%,

declaram que a instrução nas línguas maternas não favorece a aprendizagem do português. O quadro mostra que a maioria dos inquiridos (15), equivalente a 83,3%, considera que o uso do português na sala de aula não é um fator de discriminação para as crianças que vivem nas zonas mais remotas. Todos afirmam que o uso do português como língua de instrução não conduz ao abandono escolar. Por fim, 12 respondentes (equivalente a 66,6%) afirmam que o uso do português não desvaloriza as línguas maternas e a identidade das diferentes comunidades.

**Quadro: 3.45 Perceção dos professores relativamente ao uso da língua portuguesa no ensino.**

	Sim	Não
1.1. O português dificulta o ensino e aprendizagem.	0%	100%
1.2. A instrução nas línguas maternas favorece a aprendizagem do português.	11,2%	88,8%
1.3. O uso do português na sala de aula é um fator de discriminação para as crianças que vivem nas zonas mais remotas.	16,7%	83,3%
1.4. O uso do português como língua de instrução conduz ao abandono escolar.	0%	100%
1.5. O uso do português nas salas de aula desvaloriza as línguas maternas e a identidade das diferentes comunidades.	33,4%	66,6%

### **Município de Díli**

Analisando os dados do Quadro 3.46, todos são unânimes e convergem na ideia de que o português não dificulta o ensino e aprendizagem e o seu uso como língua de instrução não conduz ao abandono escolar. Quando questionados sobre se a instrução nas línguas maternas favorece a aprendizagem do português., quase todos responderam que não (40 ocorrências), equivalente a 95,2%. Apesar de a percentagem não ser tão expressiva, grande parte, 81,8%, considera que o uso do português na sala de aula não é um fator de discriminação para as crianças que vivem nas zonas mais remotas.

Por fim, é de assinalar que 15 docentes (equivalente a 35,7%) concordam que o uso do português nas salas de aula desvaloriza as línguas maternas e a identidade das diferentes comunidades.

**Quadro: 3.46 Perceção dos professores relativamente ao uso da língua portuguesa no ensino.**

	Sim	Não
1.1. O português dificulta o ensino e aprendizagem.	0%	100%
1.2. A instrução nas línguas maternas favorece a aprendizagem do português.	4,6%	95,2%
1.3. O uso do português na sala de aula é um fator de discriminação para as crianças que vivem nas zonas mais remotas.	18,2%	81,8%

1.4. O uso do português como língua de instrução conduz ao abandono escolar.	0%	100%
1.5. O uso do português nas salas de aula desvaloriza as línguas maternas e a identidade das diferentes comunidades.	35,7%	64,2%

### **Município de Bobonaro**

De acordo com os dados do Quadro 3.47, quase todos os inquiridos consideram que o português não dificulta o ensino e aprendizagem e afirmam que a instrução nas línguas maternas não favorece a aprendizagem do português, respetivamente 11 e 10 inquiridos. O quadro mostra que a maioria dos inquiridos (9), equivalente a 75%, considera que o uso do português na sala de aula não é um fator de discriminação para as crianças que vivem nas zonas mais remotas. Todos afirmam que o uso do português como língua de instrução não conduz ao abandono escolar. Por fim, nove respondentes (equivalente a 75%) afirmam que o uso do português não desvaloriza as línguas maternas e a identidade das diferentes comunidades.

**Quadro: 3.47 Perceção dos professores relativamente ao uso da língua portuguesa no ensino.**

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1.1. O português dificulta o ensino e aprendizagem.	8,3%	91,7%
1.2. A instrução nas línguas maternas favorece a aprendizagem do português.	16,7%	83,3%
1.3. O uso do português na sala de aula é um fator de discriminação para as crianças que vivem nas zonas mais remotas.	25%	75%
1.4. O uso do português como língua de instrução conduz ao abandono escolar.	0%	100%
1.5. O uso do português nas salas de aula desvaloriza as línguas maternas e a identidade das diferentes comunidades.	25%	75%

### **3.3.2. Análise dos dados das entrevistas**

Seguidamente apresentar-se-á os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas a dois diretores do Ensino Básico.

Ao pretendermos analisar o conteúdo das entrevistas e cruzar essa informação de acordo com os objetivos do nosso estudo, apresentamos de seguida o Quadro 3.48 que esquematiza os objetivos e as questões orientadoras.

Deste modo os objetivos da entrevista seriam aprofundar alguns tópicos abordados no inquérito, com o objetivo de perceber algumas reflexões dos diretores sobre o uso do português antes e após a reforma curricular por parte dos professores do 1.º e 2.º ciclos, em que circunstâncias o têm feito, se têm ensinado em outras línguas e averiguar qual a sua perceção relativamente ao uso da língua portuguesa no ensino.

Assim, selecionamos como categorias a perceção dos diretores quanto ao uso do português como língua de instrução antes e depois da aprovação do novo currículo nacional (1) e em relação ao Guia do professor, designado por Plano(s) de Lição (2). Nesta última categoria, pretendemos procurar auscultar os nossos entrevistados sobre a abordagem do português.

Salientamos ainda que em anexo (anexos III E IV), poderá ser consultada a transcrição das entrevistas na íntegra.

Deste modo, os objetivos definidos e as questões orientadoras vão de encontro aos objetivos centrais do nosso estudo, e às questões de investigação proposta, permitindo assim a recolha de informação necessária e adequada ao estudo.

Em síntese, com esta entrevista pretendíamos identificar o posicionamento dos sujeitos face às línguas de instrução, no âmbito da nova reforma curricular do Ensino Pré-Escolar e 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Lei n.º3/ 2015 e Lei n.º4/2015) respetivamente, que assenta na promoção das línguas maternas no ensino escolar.

**Quadro: 3.48 Grelha de análise às entrevistas aos diretores**

<b>ENTREVISTAS</b>	
<b>Perceção dos entrevistados</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	<b>QUESTÕES ORIENTADORAS</b>
Identificar a(s) língua(s) que os professores utilizam em sala de aula e a(s) situações de utilização.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais as línguas utilizadas pelos professores em sala de aula e em que situação?</li> <li>2. Na Escola, qual é a língua utilizada para ensinar/aprender os conteúdos e desenvolver competências?</li> <li>3. Quais as línguas usadas para dar instruções, chamar a atenção e castigar</li> <li>4. Pensa que todos os alunos, ao chegarem ao 2.º ciclo já têm domínio oral em português?</li> <li>5. Quando faz reuniões com os professores fala em que língua? E os professores entre eles?</li> <li>6. Que diferenças encontra entre o período antes e depois da promulgação dos dois Decretos-Leis?</li> </ol>

Enumerar as principais vantagens e desvantagens do(s) Plano(s) de Lição	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tem manuais de LP para os alunos?</li> <li>2. O que pensa destes Guias (Planos de lição)?</li> <li>3. No seu entender, os professores cumprem com os objetivos dos planos de lição?</li> <li>4. Sabe com que materiais se dão as aulas de português?</li> <li>5. Estes Planos de lição estão adequados ao nível dos alunos?</li> </ol>

**No que respeita às línguas utilizadas pelos professores em sala de aula após a aprovação do novo currículo do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e em que situação,** na opinião dos diretores, as línguas usadas são o tétum, o português e a língua materna, neste caso o fataluco, no município de Lautém, como se pode depreender pelo excerto da seguinte entrevista: *Todos os professores do 1.º ciclo dão as suas aulas em tétum em todas as disciplinas, menos a de português....(E1).*

Quando procuramos confirmar as situações em que os professores usam o português, após a implementação do novo currículo, parece-nos, pela resposta que obtivemos a esta questão, que os docentes recorrem a esta língua somente na disciplina de português, quer no 1.º quer no 2.º ciclo. O entrevistado E1 considera que no âmbito deste novo currículo nacional, o tétum é a língua dominante por ser utilizada em todas as disciplinas e por ter também a função de mediar o processo de aprendizagem, facilitando a compreensão. Por outro lado, os entrevistados reiteram o uso do tétum em todas as disciplinas, tanto na oralidade como na escrita e leitura.

**Relativamente às línguas usadas em que estabelecem relações interpessoais,** ambos os entrevistados referem que todos os professores usam o tétum e por vezes a língua materna nas instruções aos alunos e nas explicações (conceitos, ideias).

Já no que respeita à interação entre professor e alunos, seja para chamar a atenção seja para felicitar, os entrevistados dizem que os docentes também recorrem ao tétum e, por vezes, à língua materna, no caso do fataluco. Em suma e de acordo com os dois diretores, a principal língua de interação entre professores e entre professor e alunos é o tétum, em detrimento do português, reconhecendo que, por vezes, recorrem à língua materna (fataluco) no caso de Lospalos.

Deste modo, o entrevistado E2 reconhece a perda de visibilidade por parte do português, invocando o novo currículo nacional para o 1.º e 2.º ciclos de escolaridade:

*Os professores utilizam o português só 5 minutos por dia no 1.º ano, o resto tudo em tétum. No 2.º ano, só 15 minutos por dia. Nos 3.º e 4.º anos 30 minutos por dia. Quando chegam ao 2.º ciclo, os alunos têm 200 horas por semana” (...) Eles têm mais tétum do que português...(E2).*

Um dos entrevistados reconhece a dificuldade de leitura e compreensão por parte dos alunos, quando chegarem ao 5.º ano: *Os alunos vão chegar mal preparados, sem competências básicas para compreender textos longos no 5.º ano, porque eles aprendem o português só a nível oral nos três primeiros anos ... Só mais tarde, no 4.º ano é que começam a escrever...(E1).*

No que respeita ao estudo da língua como componente curricular, podemos constatar que o português é meramente oral nos três primeiros anos. A partir do 4.º ano, a língua portuguesa passa à leitura e escrita com 2h30 horas por semana, sendo ampliado ao tempo máximo de 3h20 horas nos 5.º e 6.º anos.

No que toca às línguas usadas fora da sala de aula, o diretor E1 refere: *Nas reuniões com os professores, utilizamos o tétum e nunca o português. Antigamente, com o currículo anterior, nós todos utilizávamos o tétum e português.*

Na mesma linha, o entrevistado E2 afirma: *(...) nos intervalos, os professores usam o tétum e não o português para interagir com os alunos e os colegas.*

**Quando procuramos confirmar as diferenças encontradas entre o período antes e depois da promulgação dos dois Decretos-Leis que definem o novo currículo nacional**, as respostas que obtivemos destes diretores sugerem que existem grandes alterações, mostrando-se céticos em relação ao ensino do português com o atual currículo, como é o caso do entrevistado E1.

*No currículo anterior, os professores ensinavam todas as disciplinas em português, porque todos os manuais eram em português (...). Isto facilitava a aprendizagem dos alunos e tinham muito mais horas de português do que o tétum. Quando os alunos não compreendiam a matéria, os professores explicam em tétum e, por vezes, na língua materna. Todos os professores tinham manuais em português. Agora não há manuais, apenas o Plano de Lição que, no 1.º ciclo, está escrito em tétum, o que dificulta a tarefa dos professores na disciplina de português... (E1).*

Como podemos constatar, se no período anterior à nova reforma curricular, o português era a língua utilizada nos manuais de qualquer disciplina, o que lhe dava grande visibilidade em contexto escolar, agora assume funções meramente cognitivas, sobretudo no 1.º ciclo do Ensino Básico.

O diretor E2 revela alguma preocupação em cumprir com as atividades descritas no plano: *...em 50 minutos o professor não consegue fazer todas as atividades que estão no plano porque são muitas e os textos são longos e difíceis para os alunos. Mas pior estão os professores do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos, que têm respetivamente 5, 15 e 30 minutos por cada aula. Assim, eles chegam ao 5.º ano com muitas dificuldades e isso é um problema para os professores.*

Nesta perspetiva e questionado acerca da adequação dos conteúdos programáticos ao nível dos alunos presentes nos Planos de Lição, o entrevistado E2 é da opinião que estes conteúdos, sobretudo nos 5.º e 6.º anos não estão adequados às competências dos alunos que chegam ao 2.º ciclo. Considera que a redução do número de horas em relação ao português no 1.º ciclo veio prejudicar os alunos que assim estão impedidos de assimilar todos os conhecimentos e conteúdos necessários à sua aprendizagem.

Este facto vem contradizer o documento EMBLM que aponta para uma maior proficiência e fluência nas línguas oficiais e nacionais.

Face ao exposto, em relação à verificação do ensino do português ao longo do 1.º ciclo, identificamos, através das respostas dos entrevistados, que fica assim comprometida a aquisição de competências desenvolvidas pelos alunos, com lacunas graves ao nível da competência linguística, na capacidade de compreensão, pelo facto de existir uma reduzida carga horária da sua disciplina de português.

O diretor E2 aponta ainda para a necessidade de os professores recorrerem sistematicamente à tradução para ajudar os alunos na compreensão dos enunciados: *Os professores do 5.º ano têm que fazer tradução para tétum, porque os alunos não compreendem as palavras em português e também não compreendem a matéria* (E2).

Parece-nos que efetivamente se verifica uma certa proficiência por parte dos professores em relação ao tétum e português, uma vez que conseguem recorrer à tradução.

Ainda acerca deste novo currículo implementado desde início de 2015, os diretores referem ser um constrangimento para o ensino do português, uma vez que vê reduzida substancialmente as suas horas de lecionação, só começando a ser a principal língua de instrução somente a partir do 3.º ciclo. Até esse ano é usado o tétum, tal como vimos no

capítulo 3.7 relativo à análise do documento (Diploma) Decreto-Lei n.º 4/2015 de 14 de janeiro referente ao Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Além disso, deixou também de funcionar como meio para dar instruções e informações e mesmo para esclarecer dúvidas e estabelecer relações interpessoais. Por estas razões, deixou de funcionar como instrumento de interação social em contexto escolar.

Apesar de os responsáveis políticos timorenses defenderem o novo currículo, afirmando que as línguas maternas facilitam a aprendizagem entre as crianças que não dominam as línguas oficiais e que estavam já a ser usadas como línguas de instrução, constatamos que muitas são as vozes discordantes por parte dos professores.

**Quanto às questões colocadas acerca do(s) Plano(s) de Lição adotados no âmbito do novo currículo nacional**, merece destaque, na entrevista realizada, a falta de distribuição quer dos Planos de Lição, único recurso didático para poder lecionar a sua disciplina aos professores, quer do *Livru Dalen Tétun & Livru Dalen Portugés*, que serve de guia para os alunos aprenderem a gramática das duas línguas oficiais de Timor-Leste, dificultando a sua tarefa na preparação dos conteúdos programáticos. Relativamente a esta questão, o entrevistado E2 refere que:

*...Em muitas escolas do país, ainda não foram distribuídos os planos de lição neste 2.º trimestre, por isso torna difícil a situação dos professores e prejudica a aprendizagem dos alunos... Também ainda não temos acesso ao livro de gramática (Livru Dalen Tétun & Livru Dalen Portugés) para professores e alunos...*

Quando questionado acerca da adequação dos conteúdos programáticos em relação à disciplina de português, o entrevistado E2 é da opinião que estes conteúdos não proporcionam aos alunos uma aprendizagem efetiva e adequada ao seu ritmo, pois constata-se que até ao 3.º ano este plano visa desenvolver apenas as capacidades de expressão e compreensão oral, cujo modelo metodológico seguido tem uma abordagem mais comunicativa.

Analisando ainda o parecer do entrevistado E2 verifica-se que o que é exigido nos Planos de Lição relativamente à disciplina de português nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, encontra-se desajustado face à realidade dos alunos:

*Os planos de aulas com a duração de 50 minutos não são suficientes para cumprir todas as atividades enunciadas no plano (...) Também os textos são muito longos, mais de uma página. Os alunos não possuem as competências adequadas, mostrando muitas dificuldades em compreender os textos. Isto acontece porque durante o 1.º ciclo, a*

*disciplina de português tem poucas horas por semana. (E2)... e até ao 3.º ano os alunos só aprendem a oralidade.*

Acrescenta ainda que o excesso de conteúdos programáticos dado em cada aula, nomeadamente no 5.º e 6.º ano, obriga os professores a apressar a matéria no sentido de cumprirem as planificações dentro dos prazos estabelecidos.

Na mesma linha, o diretor E2 revela também alguma preocupação em cumprir com as atividades descritas no plano: *...em 50 minutos o professor não consegue fazer todas as atividades que estão no plano, porque são muitas e os textos são longos e difíceis para os alunos.*

A outra questão apontada pelo mesmo entrevistado refere-se ao facto de os Planos de Lição, que englobam todas as disciplinas curriculares (Literacia em tétum, Literacia em português, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Arte e Cultura e Educação Física) do 1.º ciclo, virem redigidos somente em tétum.

Neste âmbito parece existir uma preocupação das competências referidas, quando analisamos a carga horária da disciplina de português no 1.º ciclo do ensino básico, uma vez que o tempo de lecionação é bastante reduzido, e, por outro, o facto de até ao 3.º ano o ensino do português só incidir no domínio da oralidade, descurando a leitura e a escrita, como vimos anteriormente.

No âmbito das atividades que os alunos realizam com os Planos de Lição, os diretores referem que os alunos oralmente recorrem normalmente ao tétum e, por vezes, à sua língua materna, dando ênfase à competência plurilingue e intercultural (Moore, 2006).

Quando questionados sobre a participação dos professores na formação da LP, ambos os entrevistados referem que os professores do 1.º e 2.º Ciclos tiveram um número insuficiente de horas para adquirirem conhecimentos para ensinarem os seus alunos.

Analisando o parecer do entrevistado E2, verifica-se que, muito embora os professores tenham realizado diversos cursos de formação em língua portuguesa, continuam a manifestar sérias lacunas no domínio da LP, oral e escrita. Esta questão é mais visível nos docentes mais jovens, dado que estes *... foram formados durante o período indonésio, onde a LP era proibida e por isso eles têm mais dificuldades na aprendizagem do português.*

**CAPÍTULO IV –  
Discussão dos resultados**

## **CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1. Discussão dos resultados**

As entrevistas realizadas, os questionários aplicados aos professores em quatro municípios diferentes possibilitou-nos encontrar respostas para os objetivos da nossa investigação. Assim, com base nos resultados dos inquéritos dos professores, conjugados com os das entrevistas, passaremos a apresentar a síntese e a discussão dos resultados obtidos.

Tendo em consideração o novo Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, que prevê que o português só comece a ser a principal língua de instrução a partir do 3.º ciclo, sendo até esse ano usadas as línguas maternas, procuramos averiguar se a língua portuguesa tem estado presente na instrução e como tem sido usada.

Assim, com base no levantamento dos dados do inquérito aplicado aos professores do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, verificamos que, relativamente às idades dos professores, se registam quatro faixas etárias: menos de 25 anos, 25 aos 31 anos, 32 aos 45 anos e mais de 46 anos. O maior número de docentes tem mais de 46 anos. Este resultado mostra-nos que a esmagadora maioria dos inquiridos frequentou os primeiros anos de escolaridade ainda em português antes da invasão indonésia de Timor-Leste, quando era ainda uma das províncias ultramarinas de Portugal.

Já as faixas 35-45 e 25-31 anos integram professores que concluíram os estudos básicos e secundários no ensino em língua indonésia, em 1999, e continuaram os seus estudos com o grau de Bacharelato na era da independência, possuindo já uma educação em língua portuguesa.

O sexo feminino é o dominante nos municípios de Lautém, Bobonaro e Díli, com exceção do município de Manatuto.

Relativamente às habilitações académicas da amostra dos inquiridos, concluiu-se que a esmagadora maioria dos professores possui o grau académico de Bacharelato, seguido do Secundário e da Licenciatura.

**Relativamente à frequência de cursos de português**, constata-se em todas as escolas inquiridas que a totalidade dos docentes frequentou formação de/ em língua portuguesa. Assim, a maioria dos professores inquiridos (75%) afirma ter frequentado o nível de Bacharelato em português. Existe uma percentagem relativamente baixa de professores com Pré-Bacharelato (15%) e ainda mais reduzida é a percentagem de docentes que frequentou um curso intensivo com os níveis I,II e III (10%). Como já referido anteriormente, esta formação de/em língua portuguesa refere-se ao curso de formação ou de profissionalização em exercício no âmbito do Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa, que teve lugar em todos os municípios de Timor-Leste.

**No que concerne às línguas faladas em outros locais** (em sociedade), de acordo com os dados obtidos, concluímos que a maioria dos professores convive com o tétum, as línguas locais (fataluco, macassai, galolen, bunak, kemak, entre outras) sobretudo, em contexto familiar, e ainda o bahasa indonésio, que continua a ser usado por grande parte dos professores, nomeadamente no comércio e com falantes de malaio indonésio, adquirindo assim uma função de interação social. Podemos constatar, deste modo, que pouco são os professores que usam o português em sociedade (equivalente a 10%) e que o tétum desempenha um papel fulcral em Timor, visto que é a única língua comum a todos os docentes inquiridos.

**Relativamente ao período anterior à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**, aqui, uma conclusão se oferece de imediato: o português era a principal língua de instrução, ao contrário do afirmado por aqueles que defendem o novo currículo. Todos os professores afirmam ter ensinado em português mais de 10 horas por semana e 1 a 2 horas em tétum. Nenhum dos inquiridos refere ter ensinado nas línguas maternas.

Todos os professores inquiridos usavam o português na oralidade, escrita e leitura. É, pois, notório o reconhecimento que era dado ao português, assumindo-se como língua oficial preferencial em contextos educacionais, tal como é descrito no diploma legal que

então regulava o uso das línguas no ensino, a Lei de Bases da Educação (Lei n.º 14/2008 de 29 de outubro).

Assim, constatamos, através do inquérito aplicado aos professores, o predomínio do português, quer para ensinar os conteúdos da disciplina de português quer para ministrar a matéria das outras disciplinas, e o tétum, como língua de recurso, correspondendo assim ao que está instituído na Lei de Bases da Educação (Lei n.º 14/2008, de 29 de outubro). Relembramos ainda que, com este documento normativo, é adotada uma política bilingue (8º Art.), assumindo-se a língua portuguesa como a língua oficial preferencial em contextos educacionais. Deste modo, o português era a língua que se utilizava para ensinar, para fazer os trabalhos de casa e para estudar.

Deste modo, em face dos resultados obtidos, poderemos afirmar que coexistiam duas línguas em sala de aula, o português, a língua de escolarização e de instrução, e o tétum, como língua de recurso, considerada a língua veicular de ensino, como refere Albuquerque (2012). Se o português desempenhava não apenas uma função cognitiva como também de mediadora do processo ensino/aprendizagem, o tétum surgiu como língua de recurso para facilitar a compreensão.

Também no que respeita às línguas usadas para dar instruções, os dados aqui analisados podem confirmar de alguma forma que os professores recorriam ao tétum e português para dar instruções aos alunos, facilitar a compreensão ao explicar a matéria e o vocabulário, de modo a mediar o processo de ensino/aprendizagem. Deste modo, o português funcionava não apenas como meio de instrução mas igualmente como recurso de comunicação fora da sala de aula.

Já as línguas locais apresentam-se numa posição de pouca visibilidade, assumindo ainda que raramente a função de mediadoras do processo de ensino/aprendizagem, na perspetiva dos professores e diretores.

### **No que respeita ao período após à aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Através dos dados obtidos, concluímos que no 1.º e 2.º ciclos, as línguas que circulam nas escolas são o tétum e o português e de forma restritiva as línguas maternas. No entanto, é possível perceber que o português já não é a língua que assume um estatuto privilegiado em contexto de sala de aula, como língua de instrução, nomeadamente no 1.º ciclo, uma vez que só é usada na disciplina de Português, com uma redução significativa da sua carga

horária. Deste modo, fica comprometida a aquisição de competências desenvolvidas pelos alunos, com lacunas graves ao nível da competência linguística, na capacidade de compreensão, ao chegarem ao 2.º ciclo, confirmada pelos testemunhos dos diretores. Isto vem contrapor o Decreto-Lei n.º 4/2015, que aprova o *Currículo Nacional de Base para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, no qual se garante a progressão gradual do tétum para o português, explicitando que “...no final do segundo ciclo, os alunos [possuam] uma sólida base de literacia das duas línguas oficiais”.

Como línguas de escolarização, encontramos o tétum e o português no 1.º e 2.º ciclos, levando-nos a questionar a presença das línguas maternas que, como já referimos anteriormente, assumem apenas a função de “auxiliar pedagógico”. Estas, como se pode depreender das declarações de um dos diretores, são utilizadas apenas para mediar o processo de ensino/aprendizagem, o que vai ao encontro do Decreto-Lei n.º 4/2015, que aprova o *Currículo Nacional de Base para o Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico*. No ponto 3 do artigo 11.º desse documento, é referida a importância do uso da língua materna “como instrumento de acesso efetivo ao conteúdo curricular desta área de conhecimento, quando necessário”.

Quanto ao bahasa indonésio, uma das línguas de trabalho do país, não obstante, continuar a ser uma língua que mantém contactos familiares, já não é vista como um idioma da escola no 1.º e 2.º ciclos.

Já o inglês é um idioma sem nenhuma visibilidade a nível do 1.º e 2.º Ciclos, pois só aparece como disciplina no 3.º ciclo.

Por outro lado, na opinião de um dos entrevistados, como vimos, se antes da aprovação do novo currículo, entre os professores se usava o tétum e o português, agora a utilização da língua portuguesa entre os docentes é praticamente nula, surgindo de forma esporádica. Como vimos anteriormente, no que respeita ao estudo da língua como componente curricular, podemos constatar que ela é meramente oral nos três primeiros anos e, a partir do 4.º ano, passa à leitura e escrita com 2h30 horas por semana, sendo ampliada ao tempo máximo de 3h20 horas nos 5.º e 6.º anos.

Quando questionados sobre a utilização das línguas no contexto de sala de aula nos domínios da oralidade, escrita e leitura, constatamos que a situação relativa ao uso do português se altera significativamente face ao período anterior à aprovação do novo currículo, acentuando-se a predominância do tétum na oralidade, escrita e leitura, em detrimento do português que é agora usado apenas na oralidade.

Os resultados obtidos indicam ainda que os professores recorrem às línguas maternas para auxiliar em termos pedagógicos sempre que necessário, para facilitar a compreensão dos alunos, com particular ênfase nos primeiros anos do ensino básico do 1.º ciclo, tal como referem os dois diplomas que regulam o novo Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Observando as respostas dadas quanto ao uso das línguas em contexto de sala de aula, os números apontam para a importância do tétum e das línguas maternas enquanto idiomas de mediação no processo de ensino/aprendizagem, coexistindo em sala de aula. Estamos, pois, convictos que os inquiridos recorrem às duas línguas para interagir com os seus alunos, como um meio para dar instruções, ordens, informações e explicar a matéria. Isto vai ao encontro das declarações proferidas pela vice-Ministra da Educação que sustenta que “o uso das línguas maternas nos primeiros anos de escolaridade visa melhorar a capacidade de aprendizagem e a comunicação entre professores e alunos”, facilitando o processo de aprendizagem.

**Quanto à perceção dos professores relativamente ao uso da língua portuguesa no ensino**, os dados analisados aqui podem confirmar de alguma forma a ideia de que a língua portuguesa assume uma grande importância junto dos docentes, não constituindo qualquer obstáculo entre os alunos e a aprendizagem do português.

É também generalizada a perspectiva de que a instrução nas línguas maternas não favorece a aprendizagem do português e que o ensino nesta língua não conduz ao abandono escolar, como argumentam os responsáveis políticos. Apesar de a percentagem não ser tão expressiva, grande parte, 70%, afirma que o uso do português não desvaloriza as línguas maternas e a identidade das diferentes comunidades. Esta visão dos professores vem igualmente contradizer a dos responsáveis políticos.

Os resultados conferem ao português um lugar de destaque entre os professores. A faixa etária da maioria dos professores pode ter influência na perceção que estes têm da língua portuguesa, uma vez que muitos foram escolarizados em português.

Concluindo, diremos que a análise realizada nos permitiu perceber que o tétum é a língua predominante em todos os contextos com o meio escolar. Em contrapartida, o português já não é a língua que assume um estatuto privilegiado em contexto de aula, deixando claramente a função de língua de instrução. Além disso, o uso do português nos domínios da oralidade, leitura e escrita surge apenas na disciplina de Português, enquanto nas restantes disciplinas é usado o tétum. Outro dado corroborativo é o facto de o português não ser a língua escolhida pela quase totalidade dos professores para mediar o processo

de aprendizagem de modo a facilitar a compreensão, através das instruções, esclarecimento de dúvidas e explicação de conceitos, ideias.

Também no que concerne ao estabelecimento de relações interpessoais, como seja dar alento, tratar com carinho ou repreender, o português perdeu toda a sua visibilidade. Tudo isto veio aumentar as dificuldades para uma concretização mais firme e definitiva desta língua enquanto língua de instrução. Tal como refere o Professor Benjamim Corte-Real, ao português já não lhe é atribuída a devida importância na fase da vida da criança em que ela está mais predisposta à assimilação de conhecimentos.

## **CAPÍTULO V – CONCLUSÕES**

## CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

Ao finalizar este nosso estudo e após a apresentação dos resultados obtidos com a nossa investigação, resta-nos apresentar as conclusões finais que sintetizam o que foi apresentado até ao momento.

Ao longo dos últimos meses, em Timor-Leste, políticos, professores, pais e população em geral têm debatido a nova reforma curricular do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Apesar de os responsáveis políticos timorenses defenderem o novo currículo, já por nós explicitado no tópico 2.8, afirmando que as línguas maternas facilitam a aprendizagem entre as crianças que não dominam as línguas oficiais e que estavam já a ser usadas como línguas de instrução, muitas são as vozes discordantes.

Ainda muito recentemente, durante um Seminário subordinado ao tema “Criar, Educar e Inovar em Língua Portuguesa”, promovido pela Embaixada de Portugal, em parceria com várias entidades do país, que decorreu de 2 a 6 de maio de 2017, em Díli, diversas especialistas apontaram o dedo aos diplomas que regulam o novo Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, que visam a utilização das línguas maternas nos primeiros anos de escolaridade nas escolas timorenses, no Ensino Básico, em substituição da língua portuguesa. Na ocasião, estes defenderam o aumento da carga horária semanal de literacia em português com mais recursos de formação em língua portuguesa para os docentes e uma maior utilização do português durante o processo de ensino em todos os níveis.

Com este estudo, pretendeu averiguar-se se a língua portuguesa tem estado presente na instrução e a forma como tem sido usada.

Face ao exposto e em resposta aos objetivos que orientaram o estudo, conclui-se que a maioria dos professores do 1.º e 2.º ciclos, oriundo de oito escolas de Díli, Lautém,

Manatuto e Bobonaro, usava antes da aprovação do novo currículo o português na instrução, o que vem contrariar os responsáveis pelas alterações curriculares. Todos os professores inquiridos usavam o português na oralidade, escrita e leitura. É, pois, notório o reconhecimento que era dado ao português, assumindo-se como língua oficial preferencial em contextos educacionais, tal como é descrito no diploma legal que então regulava o uso das línguas no ensino, a Lei de Bases da Educação (Lei n.º 14/2008 de 29 de outubro).

Relativamente ao período pós-aprovação do novo Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º Ciclos de ensino, parece seguro afirmar que, tendo em conta os resultados obtidos, a língua de instrução nos primeiros anos é o tétum. Os professores quando inquiridos sobre as línguas que utilizam na escola, no 1.º e 2.º ciclos, quase todos referem o tétum, como língua predominante (por ser não apenas língua de escolarização, utilizada em situação pedagógica, mas também a língua dos Planos de Lições e dos documentos administrativos), o português e as línguas locais. Deste modo, apesar de existir uma certa coabitação entre as três línguas na escola, é visível a disparidade entre o tétum e o português nos diferentes contextos no seio escolar. Já em relação às línguas locais, estas surgem de forma mais restritiva como mera função de auxiliar pedagógica, quando necessário.

Assim, percebe-se que o português já não é a língua dominante em contexto de sala de aula, como língua de instrução, uma vez que só é usado na disciplina de Português, com uma redução drástica do tempo de aprendizagem em todo o 1.º ciclo: 25 minutos por semana no 1.º ano, 75 minutos no 2.º, 150 minutos no 3.º e 4.º, 200 minutos no 5.º e 6.º anos. Por outro lado, o seu ensino é meramente oral nos três primeiros anos, passando à leitura e escrita com 2h30 horas por semana, a partir do 4.º ano, sendo ampliada ao tempo máximo de 3h20 horas nos 5.º e 6.º anos, tal como vem referenciado no *Currículo Nacional de Base para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*.

Deste modo, fica comprometida a aquisição de competências desenvolvidas pelos alunos, com lacunas graves ao nível da competência linguística, na capacidade de compreensão, criando problemas acrescidas de aprendizagem no 5.º e 6.º anos de escolaridade. Isto vem contrapor o Decreto-Lei n.º 4/2015, que aprova o *Currículo Nacional de Base para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, no qual se garante a progressão gradual do tétum para o português, explicitando que “(...) no final do segundo ciclo, os alunos [possuam] uma sólida base de literacia das duas línguas oficiais”.

Deste modo, podemos dizer que o atual currículo do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico impede o domínio do português no final do ensino básico, evidenciando-se uma baixa proficiência em língua portuguesa por parte dos alunos.

Outro dado corroborativo é o facto de o português não ser a língua escolhida pela quase totalidade dos professores para mediar o processo de aprendizagem, para facilitar a compreensão, dar instruções, esclarecer dúvidas e explicar conceitos, ideias.

O mesmo acontece em relação ao estabelecimento de relações interpessoais, como seja dar alento, tratar com carinho ou repreender, situações em que os professores utilizam o tétum, em detrimento do português e das línguas locais. Face ao exposto, podemos dizer que o português, ao deixar de repartir com o tétum as funções identitárias e de interação social, veio aumentar as dificuldades para uma concretização mais firme e definitiva enquanto língua de instrução.

Quanto à perceção dos professores relativamente ao uso do português como língua de instrução, a maioria considera que esta não dificulta o ensino e aprendizagem, não é um fator de discriminação para as crianças de zonas mais remotas, não conduz ao abandono escolar e não desvaloriza as línguas maternas e a identidade das diferentes comunidades. Por outro lado, na perspetiva de grande parte dos docentes, a instrução nas línguas maternas não promove a aprendizagem do português. Esta visão dos professores vem igualmente contradizer a dos responsáveis políticos.

Quanto à formação dos professores da LP, é possível verificar que, muito embora os professores tenham realizado diversos cursos de formação em língua portuguesa, no âmbito dos objetivos definidos no Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030, continuam a manifestar sérias lacunas no domínio da LP, oral e escrita. Esta questão é mais visível nos docentes mais jovens, dado que estes nasceram e/ ou foram formados no período de ocupação indonésia, correspondendo às gerações a quem foi interdito o uso da LP.

Relativamente ao Plano de Lição, único recurso/material didático destinado aos docentes, importa referir dois factos com repercussões ao nível do ensino: i) o facto de os docentes terem recebido formação tardiamente e com poucas horas sobre os Planos de Lição; ii) a distribuição tardia e em número reduzido deste recurso/material didático às escolas de todo o território, continuando presentemente a verificar irregularidades e insuficiências; iii) o excesso de conteúdos programáticos dada em cada aula, obrigando os professores a apressar a matéria no sentido de cumprirem as planificações dentro dos prazos

estabelecidos; iv) o Plano de Lição estar redigido em tétum - excetuando a disciplina de português - o que constitui uma dificuldade acrescida para muitos professores.

Apercebemo-nos também do constrangimento patente nos professores e diretores face à falta de distribuição dos Planos de Lições aos professores bem como do *Livru Dalen Tétun & Livru Dalen Portugés* que serve de guia para os alunos aprenderem a gramática das duas línguas oficiais de Timor-Leste, dificultando a sua tarefa na preparação dos conteúdos programáticos e ao mesmo tempo prejudicando a aprendizagem dos alunos. Além disso, o facto de não existirem quaisquer manuais escolares em todos os níveis do 1.º e 2.º ciclos em nada contribui para o desenvolvimento de capacidades e para a aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos.

Como podemos verificar, a visão do ensino do português transmitida pelos professores e diretores nas escolas do 1.º e 2.º ciclos, é encarada por estes como língua que deixou de ser usada como meio de instrução mas também como meio de comunicação dentro e fora das salas de aula. Os alunos falam pouco português dentro e fora das aulas e têm poucas oportunidades de contacto com a língua.

Na nossa perspetiva, existe de uma certa forma uma indefinição quanto à língua principal de instrução e a língua de recurso, cuja função passa por mediar o processo de aprendizagem em sala de aula.

Relativamente ao ensino do português e do tétum e, tendo em conta que ambas as línguas são Línguas Oficiais e que constituem um elemento de unificação nacional, contribuindo decisivamente para a coesão da sociedade e do Estado timorense, julgamos que seria benéfico existir uma paridade da carga horária na literacia do tétum e do português de modo a garantir o domínio das duas línguas oficiais e de instrução. Assim sendo, achamos pertinente que se aumente a carga horária semanal de literacia em português e uma maior utilização da língua portuguesa durante o processo de ensino em todos os níveis, o que não significa descurar totalmente as línguas maternas.

Quanto às línguas nacionais, pensamos que o facto de não possuírem a padronização gráfica, sintática e lexical faz com que dificulta a sua introdução em contexto escolar, pelo que julgamos que a sua introdução nos primeiros anos de escolaridade poderia incidir em disciplinas como Saúde e Higiene, Educação física, Artes e Cultura, Religião e Moral. Consideramos também que esta opção pela introdução das línguas maternas no Ensino Básico terá custos elevados, que vão desde da necessidade de desenvolver estruturalmente as línguas locais aos esforços para dar formação a todos os docentes nestes idiomas.

Uma conclusão se oferece de imediato: não há dúvida que esta nova reforma curricular do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico coloca aos principais decisores políticos uma questão de Política de Língua Educativa difícil, debatendo-se com a necessidade de definir estratégias que garantam a convivialidade entre as duas línguas oficiais e as línguas nacionais.

Procurou, com este estudo, criar-se um espaço de reflexão sobre o papel que o ensino do português tem vindo a desempenhar nas escolas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Pela sua reduzida dimensão, dir-se-ia que o presente estudo não esgotou o diagnóstico das línguas usadas na instrução no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Neste sentido, os resultados apresentados deverão suscitar novos estudos mais aprofundados, nomeadamente em zonas mais remotas, onde as línguas maternas poderão ter mais influência na instrução.



## **BIBLIOGRAFIA**

Albuquerque, D. B. (2009). *Pré-história, história e contato linguístico em Timor Leste*. In: Domínios de Linguagem, v. 6, n. 2, p. 75-93.

Albuquerque, D. B. (2011). *O Português de Timor-Leste: contribuições para o estudo de uma variedade emergente*, in PAPIA 21.

Albuquerque, D. B. (2012). *Bilinguismo e multilinguismo em Timor-Leste: aquisição, interação e estudo de caso*. PERcursos Linguísticos, v. 2, n. 6, p. 1-17, 2012.

Almeida, Nuno C. (2011a). *Língua Portuguesa em Timor-Leste: Ensino e Cidadania*, Lisboa, Lidel – Edições Técnicas Lda.

Almeida, N. C. (2011b). *A língua portuguesa na escola: uma polémica virtual Ou Língua portuguesa: uma ponte para o mundo*, in *Comunicação Para a (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste*, III SIMELP, Macau.

AAVV (2002). *Atlas de Timor Leste*, Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, GERTIL – Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor Leste, Lisboa, Porto, Coimbra: Lidel, [Atlas 2002].

Babbie, Earl (2010). *The Practice of Social Research*. 14th edition. Canada: Cengage Learning. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=bS9BBAAAQBAJ&pg=PR21&dq=The+Practice+of+Social+Research&hl=pt-PT&sa=X&ei=WbTxVLrjMsa0UZirgbgD&ved=0CB8Q6AEwAA#v=onepage&q=Thiss%20format%20offers%20several%20&f=false> [Consultado a 14 de março de 2017]

Batoréo, H. (2007). Enquadramento cognitivo para a estrutura narrativa: uma proposta de olhar para a narrativa a partir da perspetiva da Linguística Cognitiva de Leonard Talmy. In: Veredas, revista da Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, Brasil.

Batoréo, Hanna (2008). *A língua portuguesa em Timor: De que forma deve o ensino de português adaptar-se às diferentes realidades nacionais*, comunicação apresentada no *Encontro sobre Português como Língua Não Materna*, Lisboa (Abril) (não publicada).

Batoréo, H. J. (2009). *A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais*, in *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 4, Lisboa: Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.

Batóreo, H. (2010) *Ensinar português no enquadramento poliglóstico de Timor-Leste. Palavras*, vol.37. p.7

Batoreó, H.J. & Casadinho, M. (2012). *Perception and Evaluation of Language Identity in East Timorese speakers of Portuguese: Language and Cognition in a Multilingual Community*. Mininni, G. & Manuti, A.(eds.),2012. *Applied Psycholinguistic*.vol II, Milano: Franco Angeli, 57-61. Disponível em: [http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/bib\\_timor/Batoreo\\_Casadinho\\_2012 .pdf](http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/bib_timor/Batoreo_Casadinho_2012.pdf) [Consult. janeiro 2016].

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Version Intégrale. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg: Conseil de L'Europe

Bogdan, C. & Biklen, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução Teoria aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Brito, R. H. P. & Martins, M. L. (2005). *Moçambique e Timor-Leste: onde também se fala o português*, in *Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO*, vol. III. Costa, Luís (2001), “*O tétum, factor de identidade nacional*”, in *Timor Lorosa'e – Revista de Letras e Cultura Lusófonas*, nº 14 (p.59-64), Lisboa: Instituto Camões.

Brito, R. H. P. (2010). *Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste*, in *Ciências e Letras*, nº 48, Porto Alegre.

Calvet, L. J. (1996). *Les Politiques Linguistiques*. Paris. Press Universitaires de Paris.

Calvet, L. J. (1998). *Language wars: language policies and globalization*. Acedido a 12 de Dezembro 2016, Disponível em <http://nanovic.nd.edu/assets/8706/calvetpaper.pdf>

Calvet, L.-J. (2002a). *Le Marché aux Langues. Les effets Linguistiques de la Mondialisation*. Paris: Plon.

Calvet, L.J. (2002b). *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial.

Calvet, L. J. (2007). *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola.

Campanha Global pela Educação. (2013). *SÍNTESE DA POLÍTICA DA CAMPANHA GLOBAL PELA EDUCAÇÃO Ensino na Língua Materna: Lições de política para a qualidade e inclusão*.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para bgt5 auto-aprendizagem*. 2ª Ed. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, A. S. R. (2010). *As políticas linguísticas e de ensino de línguas em Timor-Leste: desafios de um contexto multilingue*, in *Filologia linguística portuguesa*, 12 (1).
- Carvalho, J. Eduardo (2009) - *Metodologia do Trabalho Científico. "Saber-Fazer" da investigação para dissertações e teses*, Lisboa, Escolar Editora.
- Cavalli, M. et al. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Página consultada a 22 de janeiro de 2017, <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/ducPlurInterDroit\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/ducPlurInterDroit_fr.pdf)>.
- CNE [Comissão Nacional de Educação de Timor-Leste]. (2011). *Educação Multilingue Baseada na Língua Materna: Política Nacional*. Díli: Comissão Nacional de Educação, Ministério da Educação, UNICEF. Página consultada a 7 de dezembro de 2016, <http://www.scribd.com/collections/3046404/Education-Policy-Law-and-Research>
- Cooper, Robert L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Costa, Luis (2012). *A língua. Fator de identidade nacional leste-timorense*. In: Língua portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários. BASTOS, Neusa (Org.). São Paulo: EDUC, 2012. p. 213-222.
- Delio Del Rincón [et al.] (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones Dykinson.
- Direção Nacional de Estatísticas. Census 2010. Timor-Leste. Página consultada a 23 de outubro de 2016, <http://www.dne.mof.gov.tl/census/questionnaires/index.htm>
- Djité, P. G. (1994). *From Language Policy to Language Planning - An Overview of Languages Other Than English in Australia Education* (1 ed.): National Languages and Literacy Institute of Australia LTD.
- Esperança, João Paulo Tavares (2001). *Estudos da Língua Timorense*. Aveiro: Sul-Associação de Cooperação para o Desenvolvimento, 2001.
- Felgueiras, P.e João. (2001). *As Raízes da Resistência*, in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, n.º 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões.
- Feijó, R. G. (2008). *Língua, nome e identidade numa situação de plurilinguismo concorrencial: o caso de Timor-Leste*, in *Etnográfica*, n.º 12.
- Fishman, J. (1983). *Modeling Rationales in Corpus Planning: Modernity and Tradition in Images of the Good Corpus*. In J. Cobarrubias & J. A. Fishman (Eds.), *Progress in Language Planning: International Perspectives* (pp. 15-33). Berlin: Mouton Publishers.
- Fortin, Marie-Fabienne (1999). *O processo de Investigação: Da Conceção à Realização*, Pub. Loures: Lusociência, p.42.

Fortin, Marie-Fabienne (2003). *O processo de Investigação: Da Conceção à Realização*. 3.ª Ed. Loures: lusociência.

Gorman, T. P. (1973). *Language allocation and language planning in a developing nation*. In J. Rubin & R. Shuy (Eds.), *Language Planning: current issues and research* (pp. 72-82). Washington: Georgetown University Press.

Gov. (2007). *Programa do IV Governo Constitucional (2007-2012)*. Página consultada a 8 de dezembro de 2016, <http://timor-leste.gov.tl/?p=16&lang=pt>

Gov. (2008). *Lei n.º14/2008 de 29 de Outubro – Lei de Bases da Educação*. Página consultada a 12 de dezembro de 2016), <http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=1453>

Gov. (2011). *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Página consultada a 14 de janeiro de 2017, <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estratégico-de-Desenvolvimento-PT1.pdf>

Gov. (2015). *Decreto-lei n.º4/2015 de 14 de Janeiro -O Currículo Nacional de Base do primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico*. Disponível online em: <http://www.jornal.gov.tl/?q=node/6512>

Gunn, G. (2001). *Língua e Cultura na construção da Identidade de Timor-Leste*. Timor Lorosa'e. Camões, Revista de Letras e Culturas Lusófonas, 14, 14-25. Lisboa: Instituto Camões

Haugen, Einar (1961). *Language planning in modern Norway*. Scandinavian Studies, 33, p. 68-81.

Heyward, M. (2005). *Lafaek as a tool to support education improvements in East Timor (TF 030630)*. Report of the Fundamental School Quality Project.

Hull, G. (1998). *The languages of Timor 1772-1997: a literature review*. IN Estudos de Línguas e Culturas de Timor-Leste. Nº 1. Pp. 1-38.

Hull, Geoffrey. (2001a). *Língua, Identidade e Resistência. Entrevista a Geoffrey Hull*. In: Revista Camões nº 14. p. 81-92.

Hull, G. (2001b). *Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional*, Lisboa: Instituto Camões/MNE

Hull, G. (2005). *Preparar o tétum para o futuro*, Suplemento do JL, nº 907, Ano XXV, 6-19 de Julho

Jernudd, B. H., & Neustupný, J. V. (1986, Maio 1986). *Language planning: for whom?* Comunicação apresentada em: International Colloquium on Language Planning, Ottawa, Canada.

Kaplan, R. B; Baldauf. R. B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

Lei de Bases do Ensino Básico. Lei n. 14 de 29 de Outubro de 2008. Lex: Jornal da República, Díli, Timor-Leste. Série I, nº 40, p. 2641-2648

Lopes, A. J. (2013). *A Batalha das Línguas. Perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique* (1.<sup>a</sup> ed. 2002). Luanda: Editora das Letras.

Loureiro, R. M. (2001). *Onde nasce o sândalo: os portugueses em Timor nos séculos XVI e XVII*. Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas, n. 14, p. 93-104, jul./set. 2001.

Mattoso, José (2012). *A Dignidade: Konis Santana e a Resistência Timorese*. Lisboa: Temas e Debates.

MEC [Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste]. (2005). *Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário*. Díli: Direção Nacional de Currículos, Ministério da Educação e da Cultura.

Mateus, Maria Helena Mira (org.) (2002). *Uma política de língua para o Português*. Actas do Colóquio organizado no Convento da Arrábida em Julho de 1998. Lisboa: Edições Colibri.

Mateus, M. H. M. (2009). *Uma política de língua para o Português*. In *Textos Seleccionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 73-78). Porto: APL. Página consultada a 15 de fevereiro de 2017, [http://www.iltec.pt/pdf/politica\\_lingua.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/politica_lingua.pdf)

Michelle Lessard, et all. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos E Práticas*. Lisboa. INSTITUTO PIAGET

Ministério da Educação (2008). *Ajudar as crianças a aprender: Uma Conferência Internacional sobre Educação Bilingue em Timor-Leste*. 17 a 19 Abril de 2008, Volume Um. Díli, Timor-Leste.

Ministério da Educação de Timor-Leste - Komisaun Nasional Edukasaun (2011). *Educação Multilingue Baseada na Língua Materna – Política Nacional*. Timor- Leste.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Éditions Didier

Noss, R. (1967). *Language Policy and Higher Education, Higher Education and Development in Southeast Asia* (Vol. 3 Part 2). Paris: UNESCO and the International Association of Universities

Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (2008) - *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

Ramos, Ana Margarida & Teles, Filipe (2012). *Memória das políticas educativas em Timor-Leste. A consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN: 978-989-20-2986-3.

Reichardt, Charles and Cook, Thomas (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*, Morata, Madrid.

Rousseau, L.-J. (2007). *Élaboration et mise en oeuvre des politiques linguistique*. Cahiers du Rifal, numéro 26, décembre 2007, Bruxelles. Communauté française de Belgique, p. 58-71.

Salomão, R. (2007). *Línguas e Culturas nas Comunicações de Exportação: Para uma Política de Línguas Estrangeiras ao Serviço da Internacionalização da Economia Portuguesa*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em: <http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/1386/1/TESE.RSALOM%C3%83O.pdf>

Silva, Lurdes; Sousa, Carneiro (2001). *Some facts and Comments on East timor 2001 Constituent Assembly Election*. Edição Centro Português de Estudos do Sudeste Asiático (CEPSA).

Soares, L. V. P. (2016). *Mudam-se os tempos, Mudam-se as vontades: Apontamentos para a história da Política Linguística de Timor-Leste*. Todas as Letras, São Paulo, V.18, n.º1, 66-78. Página consultada a 7 de março de 2017, <http://docplayer.com.br/22316560-Mudam-se-as-vontades-apontamentos-para-a-historia-da-politica-linguistica-de-timor-leste.html>

Spolsky, Bernard (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thomaz, L.F. (2002). *Babel Lorosa'e - O Problema Linguístico de Timor-Leste*. 2ª Ed. Coleção Cadernos Camões. Lisboa: Instituto Camões.

Thomaz. (2008). *País dos Belos – Achegas para a Compreensão de Timor-Leste*. Lisboa: Fundação do Oriente.

\  
TIMOR-LESTE. Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030. Díli: Direção Nacional de Currículos, Ministério da Educação. 2011a.

TIMOR-LESTE. Decreto-Lei nº 4/2021, de 14 de janeiro de 2015. Aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico. 2015b

UNESCO (1953). *L'Emploi des Langues Vernaculaires dans l'Enseignement*. Lucerne: UNESCO. Página consultada a 15 de fevereiro de 2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131582fo.pdf>

UN [United Nations] (2000). *The United Nations and East Timor. Self-determination through popular consultation*. New York: Department of Public Information.

UNESCO (2007). *Language in Education Policy and Practice in Asia and the Pacific, in Advocacy kit for promoting multilingual education: Including the excluded*, Bangkok, UNESCO Bangkok: Published by the UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

# **ANEXOS**

# **ANEXO I**

## QUESTIONÁRIO

No âmbito de uma investigação do curso de Mestrado em *Português Língua não Materna*, da Universidade Aberta, subordinada ao tema “O português em Timor-Leste: presença da língua nas salas de aula de escolas do 1.º e 2.º ciclos”, solicitamos a sua colaboração neste questionário.

O que se pretende é aferir se os professores do ensino básico usaram, antes da aprovação do Currículo Nacional de Base do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, o português como língua de instrução nas salas de aulas.

Responda, por favor, a todas as questões, pois a sua opinião é determinante para o sucesso deste estudo.

Será garantido o total e completo anonimato.

Agradecemos o seu tempo e colaboração

### Parte I – Caracterização pessoal, profissional e sociolinguística

1. - Coloque um **X** na quadrícula correspondente:

1.1 . Género:

Feminino

Masculino

**1.2. Idade:**

Menos de 25 anos	<input type="checkbox"/>	Entre 32 e 45 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 25 e 31 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 46 anos	<input type="checkbox"/>

**1.3. Habilitações Académicas:**

Secundário	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>		

**1.4. Há quanto tempo é professor no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico?**

Menos de 5 anos	<input type="checkbox"/>	Entre 15 e 20 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 5 e 10 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 20 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 10 e 15 anos	<input type="checkbox"/>		

**1.5. Situação profissional:**

Permanente	<input type="checkbox"/>
Contratado	<input type="checkbox"/>
Voluntário	<input type="checkbox"/>

**1.6. Ciclo em que leciona:**

1.º ciclo	<input type="checkbox"/>
2.º ciclo	<input type="checkbox"/>

**1.7. Que ano leciona atualmente?**

(Assinale com X no(s) respetivo(s) retângulo(s) em branco).

<b>1.º</b>	<b>2.º</b>	<b>3.º</b>	<b>4.º</b>	<b>5.º</b>	<b>6.º</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.8. Que línguas fala?

\_\_\_\_\_

1.9. Que línguas usa nestes contextos:

	Tétum	Português	Indonésio	Inglês	Línguas maternas Quais? _____ _____
Casa					
Escola					
Outros locais					

1.10. Já frequentou cursos de português?

Sim

Não

1.11. Se sim, que nível frequentou e qual a duração do curso?

\_\_\_\_\_

## Parte 2 – Línguas usadas para a instrução

PERÍODO ANTERIOR À APROVAÇÃO DO CURRÍCULO NACIONAL DE BASE DO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

1. Indique as duas principais línguas usadas na sala de aula na oralidade, escrita e leitura, antes da aprovação da nova reforma curricular. Assinale com um X as suas repostas.

	Português	Tétum	Indonésio	Inglês	Língua(s) materna(s) Quais? _____ _____
Oralidade					

<b>Escrita</b>					
<b>Leitura</b>					

2. Que línguas usava antes da aprovação da nova reforma curricular? Assinale com um X as suas respostas.

	<b>Português</b>	<b>Tétum</b>	<b>Indonésio</b>	<b>Inglês</b>	<b>Língua(s) materna(s)</b>
<b>Nas instruções aos alunos</b>					
<b>Nas explicações (conceitos, ideias...)</b>					
<b>Nos materiais didáticos</b>					

3. Indique o tempo aproximado de uso na sala de aula por semana para cada uma das línguas, antes da nova reforma curricular. Assinale as suas respostas com um X.

	Nunca	< 1 hora	1-2 horas	2-3 horas	3-4 horas	4-5 horas	5-6 horas	6-7 horas	7-8 horas	8-9 horas	9-10 horas	> 10 horas
<b>Português</b>												
<b>Tétum</b>												
<b>Indonésio</b>												
<b>Inglês</b>												
<b>Língua(s) Materna(s)</b>												

PERÍODO PÓS-APROVAÇÃO DO CURRÍCULO NACIONAL DE BASE DO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

1. Indique as duas principais línguas atualmente usadas na sala de aula na oralidade, escrita e leitura. (Assinale com um X.)

	Português	Tétum	Indonésio	Inglês	Língua(s)materna(s) Quais? _____ _____
<b>Oralidade</b>					
<b>Escrita</b>					
<b>Leitura</b>					

2. Que línguas usa atualmente? (Assinale com um X.)

	Português	Tétum	Indonésio	Inglês	Línguas maternas
<b>Nas instruções aos alunos</b>					
<b>Nas explicações (conceitos, ideias...)</b>					
<b>Nos materiais didáticos</b>					

### Parte 3 – O português como língua de instrução

1. Diga se concorda ou não com as seguintes afirmações. Assinale as suas respostas com um X.

	Sim	Não
1.1. O português dificulta o ensino e aprendizagem.		
1.2. A instrução nas línguas maternas favorece a aprendizagem do português.		
1.3. O uso do português na sala de aula é um fator de discriminação para as crianças que vivem nas zonas mais remotas.		
1.4. O uso do português como língua de instrução conduz ao abandono escolar.		

1.5. O uso do português nas salas de aula desvaloriza as línguas maternas e a identidade das diferentes comunidades.		
--	--	--

## **ANEXO II**

**Guião de entrevista Semiestruturada**  
**Diretores de escolas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

**Tema:** presença da língua nas salas de aula de escolas do 1.º e 2.º ciclos

**Objetivo geral:** averiguar se o português tem sido usado como língua de instrução nas salas de aulas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico em escolas públicas de cinco municípios

**Estratégia:** Semiestruturada: os blocos temáticos da entrevista encontram-se no guião ordenados logicamente; levar o entrevistado a explicitação e clarificação dos seus pontos de vista no que respeita às temáticas em causa.

<b>BLOCOS</b>	<b>QUESTÕES ORIENTADORAS</b>
<b>Contextualização da entrevista</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar sobre os objetivos do trabalho de investigação</li> <li>2. Garantia de confidencialidade</li> <li>3. Solicitar autorização para gravar entrevista em suporte áudio</li> <li>4. Agradecer a participação</li> </ol>
<b>Perceção dos diretores quanto ao uso do português como língua de instrução.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais as línguas utilizadas pelos professores em sala de aula e em que situação?</li> <li>2. Quais são as situações em que os professores utilizam o português e a sua frequência?</li> <li>3. Quando faz reuniões com os professores fala em que língua? E os professores entre eles?</li> <li>4. Na sala de aula, os professores utilizam outras línguas? Quais? Quando?</li> <li>5. Que diferenças encontra entre o período antes e depois da promulgação dos dois decretos-Leis?</li> </ol>

	<p>6. Que manuais os professores e os alunos utilizam?</p> <p>7. Estes planos de lição estão adequados ao nível dos alunos?</p> <p>8. No seu entender</p> <p>6. Considera que o ensino das LM como línguas de instrução é um fator que potencia o sucesso dos alunos na aprendizagem?</p> <p>8. Todos os professores do 1.º e 2.º Ciclos participaram em formações da língua portuguesa?</p>
--	--

## **ANEXO III**

A entrevista que se segue teve lugar no dia de 28 de março de 2017, em Lospalos, ao diretor da Escola do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. O tema da entrevista recaiu sobre a presença da língua portuguesa nas salas de aula de escolas do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, onde pretendemos conhecer quais as línguas usadas para a instrução no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico nestas escolas, caracterizar a forma como o português é usado enquanto língua de instrução e saber qual a perceção dos professores quanto ao uso do português como língua de instrução. A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos desta tarefa. A entrevista foi gravada e transcrita integralmente, com a autorização expressa do entrevistado, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

### **Transcrição da entrevista (E1)**

#### **1- Quais são as línguas utilizadas pelos professores da sua escola na sala de aula?**

**E1:** Os professores usam o tétum e também o português, mas só na disciplina de português. Então, os professores usam o tétum para todas as outras disciplinas, porque os textos estão tudo em língua tétum. Então como é que os professores vão ensinar em português? Não podem...

### **Os professores também utilizam as línguas maternas e em que circunstância?**

**E1:** Só as vezes a língua fataluco. Mas só quando o aluno tem dificuldade na matéria, quando não compreende qualquer coisa, então o professor explica em fataluco.

### **Quais são as situações em que os professores utilizam o português?**

**E1:** Os professores do 1.º ciclo e também do 2.º ciclo só usam a língua portuguesa na disciplina de português, porque nas outras disciplinas só em língua tétum. Como é que os professores podem ensinar português aos alunos se não têm livro. O manual/guia está tudo em língua tétum... então não é possível ensinar em português.

### **E qual é a carga horária do português no 1.º e 2.º ciclos?**

**E1:** Os professores utilizam o português só 5 minutos por dia no 1.º ano, o resto tudo em tétum. No 2.º ano, só 15 minutos por dia. Nos 3.º e 4.º anos 30 minutos por dia. Quando chegam ao 2.º ciclo, os alunos têm 200 horas por semana” (...) Eles têm mais tétum do que português. Então, no 5.º ano, os alunos chegam mal preparados, sem competências básicas para compreender textos longos no 5.º ano, porque eles aprendem o português só a nível oral nos três primeiros anos e só na disciplina de português. Só mais tarde, no 4.º ano é que começam a escrever. Então como é que eles podem estar preparados no 5.º ano? não podem. É impossível, e os responsáveis do Ministério da Educação têm de ver isto.

### **Que línguas os professores costumam usar fora da sala de aula?**

**E1:** Nas reuniões com os professores, utilizamos o tétum e nunca o português. Antigamente, com o currículo anterior, nós todos utilizávamos o tétum e português, porque os manuais era tudo em português para todas as disciplinas e então os professores usavam mais a língua portuguesa.

### **Que diferenças encontra entre o período antes e depois da promulgação dos dois decretos-Leis?**

**E1:** No currículo anterior, os professores ensinavam todas as disciplinas em português, porque todos os manuais eram em português. Isto facilitava a aprendizagem dos alunos e tinham muito mais horas de português do que o tétum. Quando os alunos não compreendiam a matéria, os professores explicam em tétum e, por vezes, na língua

materna. Todos os professores tinham manuais em português. Agora não há manuais, apenas o Plano de Lição que, no 1.º ciclo, está escrito em tétum, o que dificulta a tarefa dos professores na disciplina de português. Então como é que os alunos podem aprender a língua portuguesa. É impossível.

**Que manuais os professores e os alunos utilizam?**

**E1:** Neste momento, com o novo currículo, não temos manuais ou livros do professor e também dos alunos. O único Manual que temos é o plano de lição mas só está escrito tudo em língua tétum. Só no 2.º ciclo é que vem nas duas línguas: o tétum e o português. Mas temos outro problema. É que o ministério ainda não distribuiu todos os planos de lição do 1.º trimestre ao 3º ano e também do 4. Ano. Então isto dificulta a tarefa dos nossos professores.

**Este problema da falta de distribuição dos planos de lição ocorre também noutras escolas?**

**E1:** Sim, muitos colegas de outras escolas aqui no nosso município também não têm todos os planos de lição.

**Estes planos de lição em relação ao português está adequado ao nível dos alunos?**

**E1:** Acho que não, porque até ao 3º ano o plano de lição só aborda a oralidade e não a escrita. E o tempo é muito curto. Cinco minutos por dia no 1. Ano, 15 minutos no 2.º ano e nos 3.º e 4.º anos 30 minutos por dia. Isto não permite que os alunos aprendam bem a língua portuguesa. Antigamente, com o velho currículo, os alunos tinham muito mais horas de português e aprendiam todas as disciplinas em língua portuguesa.

**No seu entender, os professores cumprem com os objetivos dos planos de lição?**

**E1:** Muitos professores dizem que não conseguem porque o plano apresenta muitas atividades, mas o tempo curto não permite que eles realizem todas as tarefas. Também os alunos têm que copiar tudo para o caderno porque não têm manual.

**Pensa que todos os alunos, ao chegarem ao 2.º Ciclo já têm domínio oral em português?**

**E1:** Não. Como é possível aos alunos saberem falar português se o professor dá as disciplinas tudo em tétum. Depois o guia do 2.º ciclo, no 5.º ano, os textos são grandes e difíceis. Portanto eles não conseguem compreender o conteúdo.

**Considera que o ensino das LM, neste caso o fataluco, como línguas de instrução é um fator que potencia o sucesso dos alunos na aprendizagem?**

**E1:** Não, porque a maioria fala tétum e depois como é que se pode ensinar a língua fataluco se não existe na escrita, só na oralidade? Ninguém escreve em fataluco porque não existem livros ou gramáticas de língua fataluco e de qualquer língua nacional. E também os professores não têm conhecimento da língua fataluco na escrita. Então isto não beneficia a aprendizagem dos nossos alunos.

**Como é que caracteriza a situação linguística no seu município? Que línguas se falam?**

**E1:** Aqui no nosso município, a maioria das pessoas fala a língua tétum e a língua fataluco. Também o indonésio porque as pessoas veem todos os dias na televisão programas na língua indonésia e vivem alguns indonésios aqui em Lospalos.

**E em relação ao português?**

**E1:** Muito poucas vezes entre os colegas professores da geração do tempo português.

**Todos os professores do 1.º e 2.º Ciclos participaram em formações da língua portuguesa?**

**E1:** Sim. A maioria participou na formação da língua portuguesa, mas teve poucas horas. Portanto, acho que não é suficiente para estar preparado a ensinar em português, em especial os mais jovens que foram formados durante o período indonésio na língua malaio.

# **ANEXO IV**

A entrevista que se segue teve lugar no dia de 04 de abril de 2017, em Díli, ao diretor da Escola Básica Filial de Nularan. O tema da entrevista recaiu sobre a presença da língua portuguesa nas salas de aula de escolas do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, onde pretendemos conhecer quais as línguas usadas para a instrução no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico nestas escolas, caracterizar a forma como o português é usado enquanto língua de instrução e saber qual a perceção dos professores quanto ao uso do português como língua de instrução. A entrevista seguiu um guião pré-elaborado onde se explicitam os objetivos gerais e específicos desta tarefa. A entrevista foi gravada e transcrita integralmente, com a autorização expressa do entrevistado, a quem foi assegurada a total confidencialidade do conteúdo da mesma.

### **Transcrição da entrevista (E2)**

**Quais são as línguas utilizadas pelos professores da sua escola na sala de aula?**

**E2:** Os professores aqui usam o tétum e o português, mas todos os professores do 1.º e 2.º Ciclo dão as suas aulas em tétum em todas as disciplinas, menos a de português.

**Os professores também utilizam as línguas maternas e em que circunstância?**

**E2:** Não. Aqui em Díli, só usamos o tétum e o português.

**Quais são as situações em que os professores utilizam o português?**

**E2:** Com este novo currículo, os professores só usam a língua portuguesa na disciplina de português. Pelo contrário, todas as outras disciplinas nós usamos o tétum.

**E para explicar um conteúdo ou chamar a atenção que língua os professores recorrem?**

**E2:** Também o tétum. Quando os alunos não compreendem alguma palavra ou ideias, nós só usamos só o tétum para explicar aos alunos. Quando o aluno faz alguma asneira os professores chamam a atenção na língua tétum.

**Qual é a carga horária do português no 1.º e 2.º ciclos?**

**E2:** Os professores utilizam o português só 5 minutos por dia no 1.º ano, o resto tudo em tétum. No 2.º ano, só 15 minutos por dia. Nos 3.º e 4.º anos 30 minutos por dia. Quando chegam ao 2.º ciclo, os alunos têm 200 horas por semana. Portanto, os alunos têm mais tétum do que português, porque em todas as disciplinas os professores lecionam em língua tétum.

**Que línguas os professores costumam usar fora da sala de aula?**

**E2:** Nos intervalos os professores usam o tétum e não o português para interagir com os alunos e os colegas. Também quando realizamos reuniões entre os professores, usamos a língua tétum.

**Que diferenças encontra entre o período antes e depois da promulgação dos dois decretos-Leis?**

**E2:** Enquanto no antigo currículo, os professores davam as suas disciplinas tudo em português e tinham livros em português para todas as disciplinas, neste momento, a situação é muito diferente, porque não existem manuais de português para qualquer disciplina. Nós utilizamos o guia do professor que se chama Planos de lição e que vem escrito em língua tétum no 1.º ciclo e tétum e português no 2.º ciclo. Isto prejudica os nossos alunos em relação a aprendizagem da língua portuguesa. Mas também nós, professores, porque não temos manuais, só este guia que mostra tópicos que o professor tem de seguir.

**Então que manuais os professores e os alunos utilizam?**

**E2:** Agora com este novo currículo, usamos o guia do professor que traz as indicações que o professor tem de seguir mas está escrito tudo em tétum em todas as disciplinas em relação ao 1.º ciclo. EM relação aos alunos, não existem manuais. Nós temos de tirar

fotocópias do guia para dar aos nossos alunos. Também o Ministério da Educação ainda não enviou todos os guias em relação ao 1.º trimestre deste ano. Eu próprio tive de ir ao ministério e pedir para passar para a minha pen os guias. Em muitas escolas do país, ainda não foram distribuídos os planos de lição neste 2.º trimestre, por isso torna difícil a situação dos professores e prejudica a aprendizagem dos alunos...Também ainda não temos acesso ao livro de gramática (Livru Dalen Tétun& Livru Dalen Portugés) para professores e aluno.

**Estes planos de lição em relação ao português está adequado ao nível dos alunos?**

**E2:** Estes conteúdos não permitem aos alunos uma aprendizagem eficiente e adequada, porque vemos que até ao 3.º ano, este guia só desenvolve a oralidade. Enquanto no 2.º ciclo e eu leciono o 5.º ano, verifico que tenho muitas dificuldades em cumprir com as atividades que estão referidas no plano, porque em 50 minutos o professor não consegue fazer todas as atividades que estão no plano porque são muitas e os textos são longos e difíceis para os alunos. Mas pior, estão os professores do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos, que têm respetivamente 5, 15 e 30 minutos por cada aula. Assim, eles chegam ao 5.º ano com muitas dificuldades e isso é um problema para os professores.

**Pensa que todos os alunos, ao chegarem ao 2.º Ciclo já têm domínio oral em português?**

**E2:** É claro que não, porque durante o 1.º ciclo, a disciplina de português tem poucas horas por semana e até ao 3.º ano os alunos só aprendem a oralidade. Em relação à disciplina de português nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, não está adequada aos alunos que chegam ao 2.º ciclo. Os planos de aulas com a duração de 50 minutos não são suficientes para cumprir todas as atividades enunciadas no plano. Também os textos são muito longos, mais de uma página. Os alunos não possuem as competências adequadas, mostrando muitas dificuldades em compreender os textos. Muitas vezes os professores do 5.º ano têm que fazer tradução para tétum, porque os alunos não compreendem as palavras em português e também não compreendem a matéria.

**Considera que o ensino das LM, como línguas de instrução, é um fator que potencia o sucesso dos alunos na aprendizagem?**

**E2:** Não, porque as duas línguas oficiais são a língua tétum e a língua portuguesa. Então os alunos têm que aprender desde o 1.º ano estas duas línguas. Se aprendem nas línguas maternas, então vai trazer problemas porque não existem gramática nas línguas maternas em todos os municípios. Então os professores vão ter dificuldades ao ensinar os seus alunos a escrever.

**.Como é que caracteriza a situação linguística no seu município em Díli? Que línguas se falam?**

**E2:** Aqui em Díli, todos falam a língua tétum. Em casa, nos serviços, mas alguns também falam o português, especialmente nós, os da velha geração do tempo português. Mas agora com este novo currículo, eu penso que os alunos vão ter mais dificuldades de aprendizagem na língua portuguesa.

**E em relação ao indonésio?**

**E2:** Muitos ainda falam indonésio, porque a maioria vê os programas da televisão em malaio, porque tem programas mais atrativos para as crianças.

**Todos os professores do 1.º e 2.º Ciclos participaram em formações da língua portuguesa?**

**E2:** A maioria sim. Mas aqueles professores mais jovens sentem mais dificuldades, porque foram formados durante o período indonésio, onde a língua portuguesa era proibida e por isso eles têm mais dificuldades na aprendizagem do português.

