



OLHAR DIALÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

Joice Eloi Guimarães

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora de Língua Portuguesa em estágio docente pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES).

GUIMARÃES, Joice E. *Olhar dialógico para o ensino de língua portuguesa em Timor-Leste*. In: **Revista Advérbio**, 2015, V.10, N. 20, p. 120-135.

RESUMO: Neste trabalho realizamos um levantamento das principais dificuldades enfrentadas por professores e alunos de Timor-Leste no desenvolvimento da prática pedagógica com a Língua Portuguesa, pois, apesar de figurar como idioma oficial do país, o português é uma língua diferente da língua materna desses sujeitos. Na análise que realizamos, elegemos como objeto de estudo enunciados escritos de professores que atuam na rede básica de ensino de Timor e que integram uma turma de graduação no curso de Língua Portuguesa. A metodologia utilizada fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica, na qual o ser social e as ações que realiza são considerados na relação constituinte que estabelecem com o contexto em que estão inseridos. Tomando como referência a teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin, utilizamos a dicotomia *signo x sinal* para compreender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua não materna no panorama multilinguístico timorense. Escolhemos como foco da nossa investigação o enunciado concreto, e, como categorias para análise, conceitos componentes do contexto extraverbal: conceito de cronotopo e de entonação. A análise dos enunciados nos permite afirmar que professores e alunos apresentam dificuldades comuns em relação à Língua Portuguesa. Essas dificuldades são provenientes de fatores internos e externos à língua. Apesar desse quadro, observamos que os enunciados dos professores refletem uma valoração positiva em relação ao ensino de Língua Portuguesa nos ambientes escolares do país.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Língua não materna; Timor-Leste.

ABSTRACT: In this work we performed a research of the main difficulties faced by teachers and students from East Timor while developing the pedagogical practice with the Portuguese Language because despite being one of the official languages of the country, Portuguese is a non native language of these subjects. In the analysis we conducted, we chose as object of study a set of writings of teachers who work in primary school of Timor and who teach a graduation class in the course of Portuguese language. The methodology is based on the socio-historical perspective in which the social human beings and their actions are considered in the constituent relationship they establish with the context in which they live. Relying on dialogism theory of Mikhail Bakhtin, we used the sign x signal dichotomy to understand teaching and learning process of a second language in the Timorese multilingual environment. We chose as the focus of our investigation the concrete statement, and, as categories for analysis, components concepts of the extra verbal context: the concepts of chronotope and intonation. The analysis of the statements enables us to say that teachers and students have common difficulties when facing the Portuguese language. These difficulties come from internal and external factors to language. Despite these concerns, we note that the statements of the teachers reflect a positive evaluation regarding the teaching of Portuguese language in school environments in the country.

KEYWORDS: Teaching; Non native language; East Timor.

INTRODUÇÃO

A relação constituinte linguagem/contexto sócio-histórico assinalada por Mikhail Bakhtin em seus estudos pode ser observada de forma evidente em Timor-Leste, haja vista a multiplicidade linguística presente no país. As diferentes línguas que circulam em Timor – as línguas oficiais, tétum e português; as línguas de trabalho, inglês e *bahasa* indonésio; e as demais

línguas maternas – carregam ideologias e juízos de valor que permeiam o desenvolvimento da sociedade timorense.

A Língua Portuguesa, doravante LP, tem uma história de mais de 500 anos em Timor-Leste. Língua introduzida pelo colonizador, Portugal, esteve presente no país até o ano de 1975, quando houve a invasão pela Indonésia e a obrigatoriedade do uso do *bahasa* indonésio, juntamente com a proibição do uso da LP. Em 2002, após o processo de independência, o português passou a configurar como língua oficial no país. Essa opção provocou, dentre outras ações, a emergência da inserção da disciplina de LP nos currículos escolares.

Os professores que atuam no país, devido ao histórico apresentado, têm dificuldades em trabalhar com essa língua. Essa dificuldade precisa ser compreendida tendo em vista o percurso histórico de Timor-Leste. Àqueles docentes que foram formados no período anterior à invasão indonésia e tiveram sua formação em LP, no período da ocupação passaram a trabalhar em outros setores da sociedade. Já os professores que obtiveram sua formação no período de domínio indonésio estudaram em *bahasa*. Esse quadro, que é linguístico, e portanto, histórico-social e ideológico, configura um problema no desenvolvimento do trabalho docente com a LP em Timor.

Considerando esse contexto, neste trabalho pretendemos discorrer sobre os apontamentos de professores timorenses acerca de suas práticas com o ensino de LP nos ambientes escolares do país. Utilizamos como base teórico-metodológica os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin e de integrantes do Círculo de Bakhtin. Por meio da discussão acerca dos temas língua; linguagem e ensino; visamos analisar dialogicamente os enunciados dos integrantes desta pesquisa tendo no horizonte de nosso olhar o contexto extraverbal de produção desses enunciados: os elementos históricos e sociais que influenciam no ensino de LP em Timor.

Para tanto, na próxima seção apresentamos uma breve contextualização acerca da linguagem na perspectiva desenvolvida por Bakhtin. Em seguida são apresentadas considerações sobre o ensino de uma língua não materna, caso observado no ensino de LP em Timor-Leste. Apresentamos ainda os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como a opção metodológica que norteia nosso olhar sobre os dados. Por fim, são realizadas as etapas de interpretação e análise dos dados e apresentadas as considerações finais da pesquisa.

A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN

A linguagem, no entendimento de Bakhtin, é resultado das atividades humanas decorrentes das necessidades comunicacionais e interacionais. Essas atividades desenvolvem-se

em um contexto histórico e social em contínuo movimento, do qual a linguagem está impregnada desde seu interior, pois sua constituição se dá pelas relações sociais, dialógicas estabelecidas nas vivências com o outro.

Nessa perspectiva, é por intermédio da linguagem que o homem, ser social, age/interfere no mundo. Ou seja, as atividades humanas ocorrem por meio da linguagem. Essa é constituída de signos linguísticos que refletem e refratam as ideologias presentes nas esferas da sociedade. A compreensão do signo é possível na relação do falante com sua língua materna, pois para o falante nativo de uma língua, a significação (signo) e o reconhecimento (sinal) deste signo, são apagados, ou seja, de acordo com Bakhtin [Volochínov] (2010), o falante nativo de uma língua é capaz de compreender a palavra no seu contexto particular, com a ideologia que manifesta.

A língua estrangeira, ao contrário, apresenta-se como um caminho misterioso. Nesse caso há apenas a identificação de um sinal, não a descodificação de um signo, pois esse é compreensível juntamente com o contexto de enunciação partilhado pelos sujeitos falantes de uma língua.

No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a 'sinalidade' e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 97).

Para Bakhtin [Volochínov] (2010), o processo de descodificação do signo não pode ser confundido com o processo de identificação do sinal. O sinal apresenta conteúdo imutável, ele não substitui, reflete ou refrata algo, apenas designa algo no mundo. Sendo assim, o sinal não carrega uma ideologia. Para Bakhtin, aquilo que constitui um signo é sua orientação dada por um contexto, apesar de haver a identificação enquanto sinal, este agora é mutável, tem uma mobilidade específica e adquire sentido na compreensão da palavra em seu sentido particular, na interrelação com o outro.

Os estudos da linguagem que ignoram o dialogismo, a interlocução *eu x outro* como condição de sua existência, tendem a descaracterizar a língua como objeto social que é, pois, não reconhecendo no enunciado a relação entre o verbal e o extraverbal (subentendidos; predeterminados), excluem a relação entre língua e vida.

Esse contexto extraverbal, por sua vez, precisa ser entendido na relação que estabelece com as categorias tempo e espaço responsáveis por moldar a realidade em que ocorrem as relações de produção e recepção dos enunciados. (CLARK; HOLQUIST, 1998). As relações entre tempo e espaço na produção dos enunciados são compreendidas por Bakhtin (2002) por

meio do conceito de cronotopo. Os cronotopos, na acepção desse autor, refletem de maneira direta as ideologias dos diferentes tempos e espaços na produção dos enunciados.

É por meio dos enunciados que as valorações construídas socialmente são expressas individualmente. Os enunciados são as unidades concretas da comunicação discursiva e se constituem dialogicamente no contexto histórico, social e ideológico de uma época. Assim sendo, o enunciado não pode ser neutro, pois sua produção ocorre na utilização de signos linguísticos impregnados de índices sociais de valor, cuja escolha representa a posição ativa do sujeito que enuncia perante seu objeto e interlocutor

A inter-relação do cronotopo com a produção dos enunciados não se dá de maneira evidente, pois nos diferentes cronotopos em que os enunciados são proferidos estão presentes vozes sociais. Essas vozes configuram-se como representantes das ideologias de grupos sociais específicos em determinados tempos e espaços históricos e atuam, portanto, de modos distintos no processo de construção dos enunciados. Diz Bakhtin (2011, p.294):

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom [...] Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc.

Os enunciados dos professores integrantes desta pesquisa precisam ser compreendidos levando-se em consideração que sua constituição se dá na relação com os elementos do contexto extraverbal, discordando deles ou reafirmando-os. É importante ressaltar também que, para esses sujeitos, a Língua Portuguesa configura-se como língua não materna, ou seja, sua compreensão está no limiar da dicotomia *signo x sinal*.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE: ENSINO DE LÍNGUA NÃO MATERNA

Os professores que atuam nos contextos escolares de Timor-Leste têm como norte para o desenvolvimento de sua prática as prescrições curriculares construídas com base na Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (n.º 14/2008) que em seu Artigo 8.º aponta: "As línguas de ensino do sistema de ensino timorense são tétum e o português." Ou seja, o ensino de LP deve ocorrer junto ao ensino do Tétum, sendo esta língua utilizada para auxiliar o ensino daquela.

Sabemos que o docente precisa conhecer aquilo que ensina. No caso de Timor, o que se observa é que muitos professores não tem formação em LP e, inclusive, apresentam dificuldades em relação a essa língua, o que, dentre diversos fatores pode ser justificados pelo fato de que em Timor-Leste,

a língua portuguesa nunca chegou a tornar-se língua normal de comunicação oral, nem língua de contato entre etnias diferentes – papel que sempre coube ao tétum. Manteve, via de regra, o caráter de língua clerical, administrativa e de cultura; embora sua função seja relevante no plano interno, articulando a unidade cultural por meio de uma pequena elite de letrados nativos e, no plano externo, procurando associar a cultura local ao universo lusíada. (BRITO, 2010, p.183).

Dessa forma, quando se pensa no ensino de LP nos ambientes educativos de Timor é preciso levar em conta que se trata do ensino de uma língua que não é a língua utilizada cotidianamente pelos timorenses, não é a língua materna desse povo.

A multiplicidade linguística presente em Timor-Leste é decorrente não apenas das línguas aqui introduzidas por diferentes povos. As línguas maternas, faladas nos distritos, são elementos relevantes quando se pensa o ensino de LP. Essa multiplicidade está presente no contexto escolar, nas interações que ali se desenvolvem, já que a escola, enquanto espaço de socialização, vai repercutir a multiplicidade que constitui, em parte, o repertório linguístico (plurilíngue) dos alunos. (SOARES, 2014). Se pensarmos o ensino de LP em Timor deixando de lado esse elemento linguístico/social estaremos retrocedendo no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de uma língua não materna. Afinal, este processo não se dá por exclusão de uma língua em detrimento da outra, e sim por meio de estratégias que se utilizem das línguas que o aluno já domina como instrumento para se chegar à língua meta, como aponta Ançã (1999, n.p.):

É inegável que o conhecimento do funcionamento da língua materna do aluno ou do grupo linguístico a que pertence [...] é um apoio importante. Este conhecimento não implica que o professor fale fluentemente essa e outras línguas, mas que saiba reconhecer as zonas conflituosas (sintáticas, léxico-culturais, etc.), a fim de encaminhar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades específicas.

Apesar de não ter voltado seus estudos para a esfera pedagógica, podemos, por meio das reflexões de Bakhtin, fazer apontamentos para essa área, inclusive para o ensino de uma língua não materna. Pois, como vemos abaixo, para o autor, o ensino de uma língua não materna deve seguir os mesmos princípios de ensino de uma língua materna: partir da língua em uso, inserida em um contexto e sendo constituída por ele.

O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. O que faz com que o fator de reconhecimento da palavra normativa seja, logo de início, associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade. [...] Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 98).

O ensino de LP em Timor-Leste configura-se como desafio para professores e alunos, pois na maioria dos casos esses sujeitos apresentam dificuldades com essa língua. Essas dificuldades acentuam a preocupação: que ensino de LP vem sendo realizado no país? Como língua materna ou língua não materna? Há, por parte desses sujeitos, a descodificação do signo linguístico em LP ou a identificação de um sinal? Essas questões são de grande importância, pois suas respostas são imprescindíveis na elaboração de propostas didáticas cujo objetivo é o ensino de LP em Timor. Dessa forma, interessam-nos analisar a percepção dos docentes acerca de suas dificuldades e suas ações perante as dificuldades dos alunos, tais apontamentos permitem um olhar mais apurado para a realidade da sala de aula. Assim sendo, no próximo capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que possibilitaram a coleta e análise dos dados.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa aplicamos um questionário a professores atuantes na educação pré-escolar e no ensino básico de Timor (1º e 2º ciclo)¹. Esses docentes, apesar de atuarem nas salas de aula não possuem, ainda, formação de nível superior. São alunos do 5º semestre de um curso denominado Classe de Extensão, oferecido pela Universidade Nacional de Timor Leste (UNTL)².

Como docente da disciplina Fundamentos para o Ensino da Língua Portuguesa, aplicamos com estes professores um questionário cujo objetivo inicial era averiguar o perfil dos discentes.

As respostas obtidas às questões relacionadas à prática em sala de aula com a LP, contudo, instigaram uma observação mais minuciosa. Sendo assim, analisaremos neste trabalho as respostas de 34 professores as seguintes perguntas:

¹ De acordo com a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (n.º 14/2008), o ensino básico está dividido em três ciclos: o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos.

² Esse curso integra o departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional de Timor-Leste. Com 90% de disciplinas correspondentes as presentes no currículo do curso de Formação de Professores, a Classe de Extensão destina-se à professores atuantes nas escolas do país, mas que não possuem ainda formação de nível superior.

- Quais são as suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa?

- Quais são as dificuldades dos alunos para aprender a Língua Portuguesa?

- Consegue sanar as dúvidas dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa?

A análise que realizamos dos enunciados produzidos pelos professores fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica. Nessa perspectiva o ser social e suas ações são considerados em sua realidade concreta, inseridos em um contexto e por ele constituídos. Tomando como referência os estudos desenvolvidos por Bakhtin e demais integrantes do seu Círculo, pela teoria do dialogismo, elegemos, como foco de nossa investigação, o enunciado concreto, que, segundo Bakhtin (2011), é elo no grande diálogo da comunicação discursiva; é a realidade concreta da língua.

Os enunciados são compreendidos como a materialização das interações entre os sujeitos nas condições concretas de sua produção. Por essa razão, o enunciado como unicidade concreta (real) da comunicação humana possibilita a compreensão da atividade do homem. Definimos, como categorias para a análise, os conceitos de signo e sinalidade e elementos constituintes da dimensão extraverbal do enunciado: cronotopo e entonação.

O espaço-tempo em que se dá o desenvolvimento da presente pesquisa, bem como a valoração do sujeito que enuncia sobre o que ele enuncia, está relacionado e imbricado no todo dos enunciados alvos de análise. Sendo assim, nossa análise recai sobre os sentidos dos enunciados produzidos por docentes timorenses quando o tema são as aulas de Língua Portuguesa no ensino básico de Timor.

ANÁLISE DOS DADOS

A construção dos enunciados dos docentes que integram esta pesquisa precisa ser compreendida considerando-se que, em certa medida, a adoção da Língua Portuguesa como língua oficial em Timor-Leste é uma escolha realizada *para* os timorenses e não *com* os timorenses. Sendo assim, os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem realizados nos ambientes escolares estão condicionados à palavra de autoridade³ expressa através de documentos oficiais e dirigida à esfera escolar.

³ De acordo com Bakhtin (2002), dois tipos de palavras alheias tomam parte do processo de formação da consciência ideológica dos sujeitos sociais: a palavra de autoridade e a palavra interiormente persuasiva. A palavra de autoridade encontra-se na comunicação social como verdade absoluta, a qual não se modifica nas relações com outras vozes sociais. A palavra interiormente persuasiva, ao contrário, constrói-se em relação dialógica com a palavra própria do sujeito, possibilitando a abertura para o discurso interior na produção de novos sentidos.

Também a construção desses enunciados reflete a cadeia de comunicação com que estes sujeitos dialogam em seu percurso histórico e social. Sendo assim, é importante considerar a relação que esses professores têm com a LP e com outras línguas a que estão expostos. Apresentamos, na Tabela 1, as respostas dos professores acerca de sua(s) língua(s) de formação e aquela(s) que utilizam predominantemente em suas aulas.

Língua de Formação	Professores	Língua de atuação predominante	Professores
Língua Portuguesa	4	Língua Portuguesa	0
Língua Tétum	2	Língua Tétum	20
<i>Bahasa</i> indonésio	18	<i>Bahasa</i> indonésio	0
Português e Tétum	9	Português e Tétum	7
<i>Bahasa</i> indonésio e Tétum	1	<i>Bahasa</i> indonésio e Tétum	2
Língua Materna	0	Língua Materna	2
Língua Materna e Tétum	0	Língua Materna e Tétum	3
Total	34	Total	34

Tabela 1: Demonstrativo da(s) língua(s) de formação e de atuação dos professores integrantes desta pesquisa.

Podemos observar, por meio da Tabela 1, que a maioria dos professores estudou em *bahasa* indonésio, ou seja, no período de ocupação da Indonésia (1975-1999). Dentre as respostas, 09 professores afirmam ter estudado em LP e língua Tétum concomitantemente e apenas 04 realizaram seus estudos somente em LP.

Ao olharmos para a coluna referente à língua de atuação predominante, chama atenção que a língua em que os professores majoritariamente estudaram não é utilizada em suas aulas. Isto pode ser explicado pelo fato de esses docentes atuarem no 1º e 2º ciclos da educação básica, que corresponde às turmas do 1º ao 6º ano escolar. Dessa forma, os alunos, devido à faixa etária – em média entre 7 e 12 anos de idade – não tem conhecimento escolar da língua indonésia, apenas por contatos com a comunidade e familiares.

Podemos observar também que nenhum professor disse utilizar em sua prática apenas a LP, a utilização da LP se dá juntamente com o Tétum, 07 professores, assim como os 02 que afirmam utilizar o *bahasa* e 03 a língua materna do aluno o fazem juntamente com o Tétum. Apenas 02 professores afirmam utilizar em suas aulas apenas a língua materna. Sendo assim, esses docentes, ao trabalhar com ensino de língua na escola, utilizam da língua que o aluno conhece, o que é enfatizado por Ançã (1999). Também para Bakhtin [Volochínov] (2010, p. 104), "A palavra

nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério."

Em relação à pergunta: *Quais são as suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa?* Apresentamos, na Tabela 2, as dificuldades apontadas pelos docentes para a realização de sua prática pedagógica.

Dificuldades apontadas pelos professores	Número de ocorrências
Professor não domina a LP	07
Aluno não compreende a LP, não utiliza essa língua em casa	08
Gramática	08
Ortografia	02
Números	01
Falar	09
Escrever	05
Leitura	02
Falta de material didático	08
Problema de infraestrutura do ambiente de ensino	02
Excesso de alunos por turma	01
Não tem dificuldade	04

Tabela 2: Demonstrativo das dificuldades enfrentadas pelos docentes na realização de sua prática pedagógica.

As principais dificuldades apontadas pelos docentes estão relacionadas ao sistema abstrato (linguístico) da LP, o que é compreensível por se tratar de uma língua diferente da língua materna desses sujeitos. Os quatro professores que afirmaram não ter dificuldade com a LP podemos supor que tiveram sua formação no período anterior à invasão indonésia, ou seja, sua formação foi realizada na língua do antigo colonizador, Portugal.

Em relação às outras dificuldades mencionadas, a falta de livro didático, as más condições de infraestrutura dos espaços onde se realizam as aulas e o número elevado de alunos nas salas de aula, é preciso considerar a recente história de Timor-Leste, que afetou todos os setores do país. No setor da educação os reflexos desse histórico são visíveis no pouco número de escolas, na má infraestrutura desses espaços e na ausência de recursos didáticos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Dessa forma, podemos inferir que as dificuldades enfrentadas pelos docentes são provenientes de fatores internos e externos à língua. Aqueles estão relacionados à condição que a LP ocupa em Timor – língua oficial, contudo diferente da(s) língua(s) materna(s) dos timorenses – e estes às condições em que se dão os processos de ensino-aprendizagem no país.

Outra pergunta que fizemos aos docentes foi em relação às dificuldades dos alunos: *Quais são as dificuldades dos alunos para aprender a Língua Portuguesa?* As respostas obtidas encontram-se na Tabela 3.

Dificuldades dos alunos	Número de ocorrências
Professor não domina a LP	07
Aluno não compreende a LP, não utiliza essa língua em casa	08
Gramática	08
Ortografia	02
Números	01
Falar	09
Escrever	05
Leitura	02
Falta de material didático	08
Problema de infraestrutura do ambiente de ensino	02
Excesso de alunos por turma	01
Não tem dificuldade	04

Tabela 3: Demonstrativo das dificuldades enfrentadas pelos alunos, segundo os professores.

É possível perceber que as dificuldades apontadas pelos professores como suas se aproximam muito daquelas que eles apontam como dificuldades dos alunos. Podemos inferir que ambos os sujeitos envolvidos na prática pedagógica – professor e aluno – apresentam, em relação à LP dificuldades comuns. É importante notar também que, não há uma culpabilização do aluno pelo professor, pois apesar de oito docentes afirmarem que o aluno não compreende a LP, sugerem que o motivo é que o aluno não pratica a língua em seu ambiente familiar.

Mesmo sendo de conhecimento que as causas do fracasso educacional, em Timor ou qualquer outro contexto, são resultado de uma conjunto de fatores, observamos nas respostas de sete professores um verdadeiro *mea-culpa*, pois esses sujeitos atribuem a si mesmos a dificuldade enfrentada pelos alunos, pois admitem não dominarem a LP.

Ao assumir o trabalho com o ensino de LP, o professor assume também esse dever inerente a sua existência. Essa responsabilidade, de acordo com Bakhtin (2010), é conferida ao sujeito pela posição social única que ocupa no mundo, “O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade.” (BAKHTIN, 2010, p. 99). Essa responsabilidade se manifesta no ato singular realizado no mundo da vida, na consciência individual do sujeito que age em uma situação concreta. Nesse caso, no ato docente do sujeito professor.

Contudo, no caso específico desta pesquisa, a responsabilidade do sujeito que age encontra-se, atrelada à dificuldade que ele tem em relação à língua. Consiste, portanto, em uma

situação diferente de uma prática que ele desenvolve com uma língua que domina. A prática de *falar* a LP, por exemplo, aparece como a maior dificuldade para professores e alunos. Sendo assim, consideramos que a responsabilidade do agir único do sujeito no mundo está a mercê de condições que possibilitem esse agir responsável.

Em relação à pergunta: *Consegue sanar as dúvidas dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa?* É possível observar que houve um elevado número de respostas em que os professores afirmam conseguir sanar as dúvidas dos alunos, 23 professores. Seleccionamos alguns enunciados para analisar.⁴

Professor: *Sim, eles pergunta da língua e é simples, posso explicar para os alunos.*

Professor: *Sim. Ex.: as crianças tem dúvidas porque em tétum escreve outra forma e português outra, mas professora explicar e mostrar e as crianças compreendem.*

É importante ressaltar que os enunciados recolhidos para esta pesquisa, produzidos em um tempo e espaço específicos – a aula de Língua Portuguesa integrante da grade curricular do curso de ensino superior – é elemento constituinte destas respostas. Ou seja, esse cronotopo específico é responsável por moldar a produção dos enunciados. O grande número de respostas que afirmam conseguir sanar as dúvidas dos alunos pode ser relacionado à ideia, valorada positivamente na sociedade, de que o professor deve conhecer aquilo que ensina. Sendo assim, ao afirmar que é capaz de sanar as dúvidas dos alunos com a LP o enunciado do professor evita o confronto com um enunciado estabilizado socialmente e que, muitas vezes, é assimilado por ele como verdade. Nesse contexto, é preciso considerar que as escolhas discursivas dos docentes são marcadas pela sua formação como professor, partícipe que é da esfera educativa e de outras esferas sociais.

O pertencimento dos sujeitos a um mesmo grupo social (no caso os professores), em uma mesma época, proporciona a esses sujeitos um horizonte social comum, o qual está repleto de valorações subentendidas que pairam na sociedade. Essas valorações, “não costumam se enunciar, posto que formam parte da carne e do sangue de todos os representantes de um grupo dado.” (VOLOCHÍNOV [BAKHTIN], 2010, p. 158), e dessa forma, organizam as enunciações dos sujeitos integrantes desse grupo social desde seu interior. Assim, observamos que a valoração do sujeito em relação ao objeto sobre o qual ele enuncia – elemento constitutivo do enunciado –

⁴ Os enunciados foram reescritos de acordo com o originalmente escrito pelos professores.

reflete determinadas construções ideológicas que pairam na sociedade e que ali permanecem como “valorações subentendidas”.

Logo, o social em sua base é plenamente objetivo: trata-se antes de tudo de uma *unidade material do mundo*, que forma parte do horizonte dos falantes, [...] e da *unidade das condições reais da vida*, que geram a *comunidade das valorações*: o pertencimento dos falantes a uma mesma família, profissão, ou classe social, a algum grupo social e, finalmente, a uma mesma época, posto que todos os falantes são contemporâneos. As valorações subentendidas aparecem então não como emoções individuais, senão como atos socialmente necessários e consequentes. (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2010, p. 158, grifos dos autores).

Vemos que, dentre as estratégias de ensino, os docentes se utilizam de recursos afetivos juntamente com o uso do que Bakhtin [Volochínov] (2010), chama de *língua irmã*, aquela que faz parte do repertório do aluno.

Professora: Não tem dúvidas porque professor tem paciência, tem carinho e fala com língua tétum e depois a Língua portuguesa.

O ensino de uma língua que não faz parte do repertório dos alunos difere do ensino de língua materna, pois, "Não se trata de uma reflexão sobre a percepção que o locutor nativo tem de sua própria língua; trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira." (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] (2010, p. 102). Ou seja, não há ainda o apagamento entre o sinal e o reconhecimento do signo. Nesse caso esses processos são ainda sentidos pelo sujeito, "a língua ainda não se tornou língua". (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] (2010, p. 97).

Apesar disso, há, na sociedade timorense uma forte relação com a LP. Os discursos que aqui circulam dão a LP o *status* de língua capaz de unir Timor ao restante do mundo, sobretudo aos demais países lusófonos integrantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Abaixo trazemos um enunciado que demonstra a assimilação de um discurso difundido socialmente que valora positivamente a oficialidade da Língua Portuguesa em Timor-Leste.

Professor: Eu consigo porque esta língua importante para minha nação e para desenvolve capacidade dos alunos na sala de aula.

Segundo Bakhtin (2011), em cada época e em cada esfera de organização social coexistem enunciados que gozam de prestígio, que são seguidos pelos grupos sociais pertencentes a essas esferas. Em contrapartida, esses mesmos enunciados criam contextos em razão dos quais outros

enunciados são desprestigiados. Essa relação dialógica entre enunciados, no interior de uma mesma esfera ou entre enunciados provenientes de diferentes esferas sociais, é constituinte da formação ideológica dos sujeitos.

Entre os professores que afirmam conseguir sanar as dúvidas dos alunos, 05 revelam que contam, para isso, com a ajuda de recursos que os auxiliam com as suas próprias dificuldades com a língua, como o dicionário.

Obtivemos apenas 5 respostas em que os professores dizem não conseguir sanar as dúvidas dos alunos. Dessas, 2 justificaram sua resposta, atribuindo a fatores externos à língua, como a falta de recursos didáticos, e também a sua própria dificuldade com a LP.

Professor: Não, porque cada vez tenho que procurar materiais que relaciona com conteúdo, é difícil a explicação para matéria.

Professor: Não, porque as vezes os alunos têm dificuldades de aprender. Também eu tenho dúvidas de ensinar porque ainda não domino na gramática.

O diálogo instaurado entre o enunciado dos professores e outros enunciados presentes na sociedade timorense, carregados de valorações e juízos de valor, nos permite inferir que os docentes não contestam a obrigatoriedade de ensino na LP nas escolas. Ao contrário, vemos que os argumentos para as dificuldades enfrentadas recaem sobre os próprios sujeitos envolvidos nos processos educativos e/ou nas condições onde as aulas ocorrem.

Os enunciados dos professores são impregnados dos sentidos que se lhes atribuem na dimensão do pequeno tempo, em sua área de atuação e também no diálogo com os demais enunciados presentes nas diferentes esferas da atividade humana, movimento que vem marcado pelo encontro da palavra própria do sujeito e de outros enunciados presentes na corrente de comunicação discursiva.

Vemos, portanto, que os sentidos construídos nesse contexto se dão na fronteira entre o que esses sujeitos aceitam e validam como favorável ao desenvolvimento do país e as dificuldades que essa opção provoca. Esse embate é constructo do diálogo ininterrupto do qual esses sujeitos fazem parte e ao qual respondem ativamente.

CONSIDERAÇÕES

Os discursos dos professores produzidos em tempos (históricos) e espaços (sociais) específicos têm seus sentidos vinculados à valoração individual ou coletiva que adquirem na

sociedade. Em se tratando do cronotopo específico em que esta pesquisa foi realizada – a aula de Língua Portuguesa – observamos que os enunciados dos professores, em sua maioria, apontam dificuldades comuns para professores e alunos e uma passividade em relação à obrigatoriedade do ensino de LP nas escolas timorenses. Para tanto se ancoram em valorações expressas e subentendidas socialmente.

Tendo em vista o quadro acima mencionado é preciso revisar a formação docente no contexto timorense, sobretudo, àquela voltada ao exercício da prática pedagógica em Língua Portuguesa.

Timor-Leste prevê em sua Lei de Bases que além da formação inicial, o professor tenha a formação continuada. Na Lei de Bases de Timor Leste está prevista a formação continuada com o intuito de complementar e atualizar a formação inicial. Contudo, como vemos, muitos docentes não possuem a formação inicial. Ou seja, muitos professores que atuam em sala de aula ainda não possuem a habilitação necessária e alguns possuem habilitação em *babasa* indonésio, aí a necessidade de a formação continuada trabalhar conteúdos da formação inicial, porque os professores não estão habilitados ou estão habilitados, mas precisam revisar seus conhecimentos em Língua Portuguesa. Por este motivo o governo de Timor implantou o curso denominado de Classe de Extensão, o qual oferece ao professor do ensino básico a oportunidade de realizar a formação inicial.

Por fim, dada à orientação teórica que utilizamos, consideramos que este trabalho possibilita a abertura para que outros enunciados se ponham em diálogo com os que integram esta pesquisa, buscando atribuir sentido às ações humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANÇÃ, Maria Helena. Da língua materna à língua segunda. **Noesis**. nº 51, julho/setembro, 1999. Disponível em: <<http://area.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm> > Acesso em 19 de fevereiro de 2015.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 2002, p. 71-164.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____; (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRITO, R. H. P. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez. 2010 Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>> Acesso em 19 de fevereiro de 2015.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, MICHAEL. **Mikhail Bakhtin**. [Trad. J. Guinsburg]. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SOARES, L. M. M. C. V. P. **Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?** Tese (Doutorado em Educação) – Tese apresentada à Universidade de Aveiro, 2014.

TIMOR-LESTE. (2008). **Lei n.º14/2008** de 29 de Outubro – Lei de Bases da Educação. Disponível em: <<http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=1453>> Acesso em 30 de janeiro de 2015.

VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 147-181.