

O Ensino da Língua Portuguesa no Contexto Multilíngue de Escolar em Timor-Leste no Progresso e Desenvolvimento Sustentável (2025)

Sabina da Fonseca, DLP FE UNTL, Ana Cristina Silveira de Jesus Martins, DB FE UNTL, Armandina Maria Gusmão dos Santos, DLP FE UNTL Alexandre Gentil Corte Real Araujo, DD FD UNTL, Carlos Boavida Tilman, ESE FMCS UNTL

*Correspondence: Sabina da Fonseca

Received: 20 Mar 2025; Accepted: 28 Mar 2025; Published: 05 April 2025

Citation: Sabina da Fonseca. O Ensino da Língua Portuguesa no Contexto Multilíngue de Escolar em Timor-Leste no Progresso e Desenvolvimento Sustentável (2025). AJMCRR. 2025; 4(4): 1-14.

Abstract

Introdução: Este estudo que pretende analisar o processo de ensino da língua portuguesa é no contexto de Sistema de Educativo em Timor-Leste desde a sua presença na introdução pelos Missionários através da Evangelização e, sobretudo, da sua embrionário inicialmente no sistema de educativo timorenses para articulação com diversos serviços de apoio línguas nacionais, de modo a permitir a consolidação da identidade de linguística e sociocultural de Timor-Leste, através de melhores conhecimentos da língua portuguesa e tradições multilíngues. É ainda nosso intuito de analisar as abordagens didática apostar em prática de comunicação no referido sistema educação de sustentabilidade no país.

Os objetivos de Pesquisa: Inicialmente para capacitar os educadores de formação que adquirem à mínima diferença entre estudar e aprender a língua portuguesa para poderem lecionar nos referidos níveis do ensino básico, conforme combinado a crescer no seu desenvolvimento de sucesso do ensino depende em grande parte, da sua competência linguístico social e cultural.

Enquadramento Teórico: Para responder às suas questões e ter consideração, não só a política linguística nacional, mas também com o projeto de educação multilíngue baseada em língua maternas, a introduziram no início da escolaridade básica. Este programa foi financiado pela UNESCO esta em funcionamento em três municípios do país designado por experimental, sobre a designação de Ensino Piloto. No tempo de a resistência marcar uma identidade única na defesa, integrando o período mais crítico do país de 24 anos ocupação militar indonésio, estar entre ser uma língua escondido a realidade de resistência do povo de Timor-Leste. A língua portuguesa no sistema educativo do período de independência total e na formação de quadro técnico de ensino e aprendizagens tal como novos programas de diferentes perspectivas de política linguística e de política educativa muito importante citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

Metodologia de Pesquisa: Este estudo em que procurámos de saber explorarem e explicar os mecanismos utilizados para responder as nossas questões e dúvidas de investigação, procedendo depois a analisar na discussão a disponibilidade relativamente da língua portuguesa em Timor-Leste.

Resultado de Discussão: No contexto de multilingue em Timor-Leste, as principais razões para a entrada sobre a existência da Ilha Insularidade de Timor constam de referências sucintas nas literaturas chinesa, árabe e javanesa mostram que têm a interligações do processo de mudanças. Na perspectiva da literatura mais antiga no que diz respeito ao comércio do sândalo repetindo-se os textos quase literalmente uns nos outros, até finais do século XVI, altura em começou a noticiar a presença portuguesa na Ilha de Timor aliás Timor-Leste. Timor não estava isolado do mundo, pelos contrários no sudeste asiático e pacífico entre dois países gigantesco Indonésia e Austrália em termo socioeconómico segundo (Durand, 2015; citado por Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

Conclusão: Chegámos finalmente ao termo da trajetória que delineamento em torno do estudo da língua portuguesa no sistema de educação de Timor-Leste desde a sua introdução no século XV pelos missionários até na atualidade formação e do contributo do seu contacto com às línguas timorenses para a construção e consolidação de identidade sociolinguística e cultural Timor-Leste citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

Palavra-chave: Sistema Educativo de Timor-Leste- Educação Multilingues - Currículo Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende analisar o processo do ensino da língua portuguesa no Sistema Educativo de Timor-Leste desde a sua introdução pelos missionários através da Evangelização e, sobretudo, da sua reintrodução no sistema educativo timorense, articulando-o com as diversas línguas nacionais, de modo a permitir a consolidação da identidade linguística e sociocultural do povo de Timor-Leste, através de um melhor conhecimento das suas línguas, culturas e tradições. Neste sentido

normal funcionamento através da formação e capacitação de docentes, sobretudo para o pré-escolar e para o 1º e 2º ciclos como também para os níveis seguintes, de forma a atingir as metas estipuladas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2011-2030) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM, 2015), na base de estudo a língua portuguesa é uma boa de ensinar e aprender de nova gerações em fundamentação a língua e cultura citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

e com base na longa trajetória da língua portuguesa como língua de instrução em Timor-Leste e a sua interrupção pela ocupação indonésia, esta, considerada responsável pelos diversos problemas linguísticos que têm surgido desde a sua reintrodução, torna-se necessária uma tomada de medidas adequadas que permitam retomar o seu

O objetivo inicial era sobretudo capacitar professores de forma a adquirirem o mínimo de proficiência em língua portuguesa para poderem lecionar nos referidos níveis do ensino básico, conscientes de que o sucesso do ensino depende, em grande parte, da sua competência linguístico-

cultural. Em 2000, os professores portugueses que integravam o Plano Reintroduz da Língua Portuguesa (PRLP) ainda lecionavam a disciplina de língua portuguesa no 3º ciclo e nas escolas secundárias, a fim de darem apoio aos professores timorenses, enquanto tal for considerado necessário. Para o efeito, estabelecemos os seguintes objetivos que irão nortear o nosso trabalho:

1. Identificar o modo como tem sido estabelecido o contacto entre a língua portuguesa e as línguas nacionais timorenses e o contributo de todas elas para a construção da identidade timorense.
2. Caracterizar diferentes perspetivas didáticas (1999-2012) propostas pelos programas de línguas e pelos manuais de língua portuguesa para o 1º e 2º ciclos.
3. Refletir sobre os resultados encontrados.

Estes objetivos pretendem dar respostas às seguintes questões de investigação:

- a. Como se tem processado a reintrodução da língua portuguesa, após o referendo de setembro de 1999?
- b. Que relação se tem estabelecido do contacto entre a língua portuguesa e as línguas nacionais e de que modo têm estas contribuído para a consolidação da identidade (linguística e cultural) timorense?
- c. Que perspetivas didáticas têm sido utilizadas na reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste, no 1º e 2º ciclos?

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para responder a estas questões, há que ter, em consideração, não só a política linguística nacional, como também o Projeto de Educação Multilingue Baseada na Língua Materna, a introduzir no início

da escolaridade básica. Este projeto financiado pela UNESCO está já em funcionamento em três distritos do país, a título experimental, sob a designação de «Ensino Piloto». No entanto, surge outra questão que se prende com a falta de professores capacitados e de materiais/ manuais para o ensino das referidas línguas. No que respeita à recolha de dados, esta foi feita, sobretudo, a partir de uma pesquisa documental a diferentes tipos de documentos das obras de diversos autores, além de outros documentos, nomeadamente teses, revistas, artigos e jornais, entre outros, na Biblioteca da Universidade Nova de Lisboa, Biblioteca Nacional de Portugal e noutras bibliotecas e instituições relevantes. Serão também recolhidas informações através de entrevistas orais e escritas a diretores e formadores de língua portuguesa e ainda da recolha de informação em forma de questionário junto de professores e estudantes do 2º ciclo do ensino básico durante o percurso académico citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

No primeiro capítulo, propomo-nos descrever a paisagem sociolinguística, isto é, o panorama pruri/multilingue de Timor-Leste e, assim, contextualizar -nos sobre o espaço de encruzilhadas linguísticas e culturais seculares que foi palco de diversos acontecimentos histórico-políticos. O segundo capítulo, pretende descrever o percurso para a construção do sistema educativo de Timor-Leste desde a chegada dos missionários até à independência do país, integrando o período em que língua portuguesa deixou de ser a língua de escolarização para figurar apenas como língua de resistência e marca da identidade timorense e, finalmente, como é apresentada num novo quadro do sistema educativo de Timor-Leste como país independente, isto é, «A Língua Portuguesa no Sistema Educativo no Período pós-referendo e na

formação de professores de línguas» e, como tal, com novos programas e diferentes perspectivas de política linguística e de política linguística educativa.

A realização de qualquer trabalho ou estudo tem, normalmente na base, uma motivação. O meu pai nunca conheceu os bancos da escola. Para não o sujeitar aos castigos físicos aplicados na escola, o meu avô nunca aceitou que ele fosse estudar, até porque a escola ficava muito longe da casa. A minha mãe e as colegas também tiveram de abandonar a escola onde estiveram apenas umas semanas, porque na altura a escolarização feminina estava associada a uma conotação muito negativa.

A escola foi encerrada em 1962 começou a funcionar, em Tutuala, uma escola municipal masculina e, a partir de 1964, começou a funcionar uma escola municipal para ambos os sexos. No entanto, o meu pai sempre procurou aprender a ler e escrever e, para isso, teve o apoio de um primo que tinha feito o serviço militar e que lhe ensinou a ler e escrever o seu nome.

Para colmatar esta lacuna, pôs-me a estudar num colégio das freiras canossianas em Ossu, distrito de Viqueque, contrariando a mentalidade da época, em que uma filha, em vez de andar na escola, devia estar em casa a tecer e a fazer trabalhos domésticos, preparando-se para ser boa dona de casa. Por iniciativa da Madre Superiora, Maria Farina, minha grande protetora e benfeitora, terminado o ensino primário, no ano letivo de 1964/65, ingressei no Curso de Formação de Professores (na altura, Escola de Professores Catequistas), que funcionou inicialmente na Escola das Canossianas em Balide, hoje Colégio de S. José. Nos anos seguintes, o curso passou a funcionar na Escola Primária Central de Díli, sob a designação de Escola de

Habilitação de Professores de Posto Escolar Engenheiro Canto Resende, integrando também os rapazes. Eu estava integrada no primeiro grupo de professores, preparados para a lecionação nas escolas primárias. Em julho de 1968, recebíamos o diploma que nos reconhecia esta função, tendo sido colocados nas escolas primárias. Na altura, a colocação dos professores era quase sempre fora da área de residência, consoante a classificação obtida no curso e atendendo ao pedido dos interessados, mediante um requerimento apresentado no final de cada ano letivo e antes do início do novo ano letivo. Esta realidade que me funcionou formação em Timor-Leste citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

A escola primária de Manatuto foi o meu primeiro local de trabalho, ainda sem experiência no ensino, apenas com as ferramentas adquiridas no curso. As aulas eram em língua portuguesa, como é óbvio, mas foram-me confiadas duas turmas de iniciação, uma da pré-primária e outra da 1ª classe. Os alunos eram muito engraçados. No entanto, foi difícil fazer-me entender e também entendê-los pois, a maioria só falava galolen. Aproveitei esta oportunidade para aprender uma nova língua. Ao mesmo tempo que ensinava português aos alunos, também aprendia o galolen. Hoje falo e entendo esta língua, embora não a fale fluentemente.

De Manatuto fui transferida para o distrito de Lautém, primeiro na escola de Tutuala, depois na de Mehara e, por último, de Lospalos, já em 1974/1975. Houve depois uma interrupção devido à fuga para as montanhas. Em 1977, quando descii das montanhas, voltei a dar aulas, mas obrigatoriamente em malaio indonésio, porque o português fora banido e, nestas aulas éramos acompanhados por um militar indonésio e dois elementos da polícia, mais o tradutor (timorense).

Isto foi por pouco tempo. Já em Díli, para poder ter equivalência como professora, precisava de frequentar um curso em língua indonésia, com a duração de dois anos. Feita esta formação, além de dar aulas nas escolas primárias públicas em língua indonésia, também dava aulas no Externato de S. José, ao mesmo tempo que terminava os estudos liceais. No capítulo II será feita uma referência mais detalhada a esta escola. Assim, sempre colaborei na manutenção da língua portuguesa, não apenas no Externato de S. José, mas também no 3º ciclo de S. José, sob a tutela da Fundação Paulo VI, cujo presidente era, na altura, o padre jesuíta, Filomeno Jacob cujo papel na defesa da língua portuguesa no período da ocupação indonésia é de realçar.

O Externato de S. José foi encerrado em junho de 1992. No entanto, continuámos com as aulas de língua portuguesa na residência dos jesuítas em Lahane, à sombra das árvores e na varanda da residência, apenas com um quadro preto minúsculo onde as palavras eram escritas e depois copiadas pelos alunos. Nestas aulas eram também utilizados os livrinhos do Dia Santificado, além da antiga gramática de Ulisses Machado e outros materiais que conseguíamos arranjar. Importa referir que, nesta tarefa, a minha colega Áurea Celina foi também uma grande lutadora na defesa da língua portuguesa. Considero oportuno referir aqui um episódio triste e preocupante: Numa tarde, não me lembro exatamente do dia, ainda não tínhamos terminado a aula quando ouvimos tiros que se aproximavam cada vez mais e deixaram-nos a todos em pânico. Devia-se ao facto de um militar indonésio ter sido morto a tiro por um guerrilheiro e era transportado para o hospital militar que fica acima da residência dos padres. O tiroteio começou no local de onde tinha sido retirado o cadáver, no

Subdistrito de Vemasse, Distrito de Baucau, e transportado até ao hospital. As ruas foram todas bloqueadas. Tivemos, então, que pernoitar na residência dos jesuítas, professoras e alunos.

Educação significa formação, ação de adquirir conhecimentos, de desenvolver aptidões, de formar e enriquecer o espírito, de se instruir e, em consonância com o pensamento de Platão, é o processo que visa o desenvolvimento harmónico do Homem nos seus aspetos intelectual, moral e físico, contribuindo, desta forma, para a sua inserção na sociedade para o que necessita também de conhecimento e prática de normas de cortesia. Neste sentido, podemos assumir que ensino e educação, embora sem o mesmo sentido etimológico, convergem nos mesmos objetivos, para cujo alcance a escola é escolhida como o lugar privilegiado e o professor, o mediador. Assim sendo, é possível admitir que o conceito ensinar e educar convergem, em determinados contextos, na ideia de ministrar conhecimentos sobre uma ciência ou arte, dar lições a alguém, doutrinar, instruir sobre algo, transmitir ou adquirir conhecimentos ou formação científica, profissional, social ou moral de ensinamento e acompanhamento citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

Neste sentido, podemos assumir que ensino e educação, embora sem o mesmo sentido etimológico, convergem nos mesmos objetivos, para cujo alcance a escola é escolhida como o lugar privilegiado e o professor, o mediador. Assim sendo, é possível admitir que o conceito ensinar e educar convergem, em determinados contextos, na ideia de ministrar conhecimentos sobre uma ciência ou arte, dar lições a alguém, doutrinar, instruir sobre algo, transmitir ou adquirir conhecimentos ou formação científica, profissional, social ou moral.

indivíduo atinja um elevado grau de desenvolvimento intelectual e espiritual, cultivando-se e aperfeiçoando-se cada vez mais, afirmando assim que «a educação nos faz o que somos» (Helvécios, s.d., apus Rebuli, 2010:18). Partindo destes pressupostos, podemos considerar a Educação, na sua essência, como um ato de libertação de dentro para fora, pressupondo a relação entre educador e educando, num âmbito livre e autónomo, responsável pela formação e transformação do Homem proporcionando-lhe os meios adequados ao exercício da sua liberdade, autonomia e humanidade. Através dela o indivíduo liberta-se do estado de 'ignorância', alargando o horizonte dos seus conhecimentos pela aquisição de saberes, pelo que não pode ser apresentada como um sistema de conteúdos fixo e inalterável, pois desta forma, eliminaria o aspeto exterior e a constante reaproximação à realidade circundante (Albuquerque, 2018).

O acesso à educação é um direito universal de todo o ser humano. Já Comínio, na sua *Didática Magna* traduzida mais tarde por Ferreira Gomes (2016:139), exortava a que os jovens de ambos os sexos sejam enviados às escolas, independentemente da sua condição e do seu estatuto social ou do meio em que vivem, visto serem todos iguais perante Deus e criados à Sua imagem e semelhança. Esta exortação está presente no Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pelas Nações Unidas, a 10 de dezembro de 1948, que também reconhece o direito de todas as pessoas à educação, sendo a educação básica obrigatória e gratuita. O mesmo documento propõe o ensino técnico e profissional generalizado e igual acesso aos estudos superiores, em função do mérito de cada um. Esta posição é também reforçada pela UNESCO

(2017:5; citado por Fonseca S & Tilman CB., 2025), que preconiza a expansão da educação e os cuidados com a primeira infância, assim como a garantia do acesso de todas as crianças em idade escolar à educação primária completa, gratuita e de boa qualidade, eliminando a disparidade entre o gênero.

Torna-se, então, evidente que intenção da educação é a transformação do indivíduo de cada nova geração que aparece como tábua rasa, sobre a qual é necessário construir e imprimir valores, transmitir atributos específicos que distinguem o ser humano dos outros seres vivos (cf. Durkheim, 2011: 15-17; Citado por Fonseca S & Tilman CB., 2025). Por isso, o fim da educação é, por um lado, tornar cada indivíduo num ser único, individual, constituído por estados mentais relacionados com o indivíduo e com os acontecimentos da vida pessoal de cada um, e por outro, torná-lo num ser social constituído pelo sistema de ideias, de sentimentos, de hábitos, identificadores não da personalidade individual, mas dos seus grupos como sejam as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de qualquer género.

O tema da identidade representa uma indagação permanente do discurso filosófico. A busca da definição daquilo que faz com que uma coisa seja o que ela é e não outra coisa, suscitando a pergunta acerca da essência das coisas e da diferença em relação a outras, tem ocupado a atenção dos filósofos, quando «o mundo se dividiu em fenómenos superficiais e essenciais e se desmantelou o regime de poderes míticos arbitrários» (Habermas, apus Ninis & Saunders, 2010: 15-16). Interessa, pois, descobrir aquilo que dá a uma coisa ou pessoa a sua natureza essencial.

Do ponto de vista teórico, os conceitos de linguística e cultural e finalmente quais as identidade e diferença aparecem intimamente perspectivas didáticas utilizadas na reintrodução do ligados a identidade de Timor-Leste citado por português em Timor-Leste. (Fonseca S & Tilman CB., 2025).

RESULTADO DE DISCUSÃO

A identidade nacional timorense é um conjunto formado de “retalhos” que estão na base das origens individuais e dos clãs, manifesto em todos os grupos etnolinguísticos. No que respeita às questões relacionadas com as identidades coletivas, em dimensões nacionais, é facto que pode haver mais de uma identidade cultural, dentro de um espaço político açambarcado por uma identidade nacional, como nos foi demonstrado, pelo contexto etnolinguístico e cultural de Timor-Leste. No intuito de reduzir a imprecisão terminológica relativamente à noção de identidade, em especial quanto às identidades coletivas, pelo que tem observado com a aplicação de quase todos os termos filosóficos à retórica política, (Arroio, 2010: 195) realça que o termo identidade converteu-se numa dessas palavras-chave que articulam a engrenagem característica do pensamento filosófico -antropológico com o discurso político, pelo seu ar conceitual confuso e pelo conteúdo pouco preciso de ganhará a confiança da população em geral dos académicos na pratica de implementação citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

MÉTODOLOGIA

Apresentamos a metodologia do estudo em que procurámos explicar os procedimentos utilizados para responder às nossas questões de investigação, procedendo depois à análise e discussão dos resultados relativamente à reintrodução da língua portuguesa no período pós-referendo, no contacto estabelecido entre o português e as línguas autóctones timorenses e o modo como esse contribuiu para a consolidação da identidade

A nossa expectativa é que haja uma melhor gestão do multei/plurilinguismo de Timor-Leste, contribuindo assim para a reconfiguração do Sistema Educativo, para a Formação de Professores e para a elaboração de materiais mais adequados ao contexto e ao público a que se destinam, tendo em vista a promoção do sucesso escolar dos alunos e, consequentemente, da erradicação do analfabetismo, de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). A aquisição desta ferramenta abstrata possibilita a comunicação e interação ao nível das ideias entre as pessoas das diferentes camadas sociais. É através da língua que são transmitidos os sentimentos e valores atrás referidos. A necessidade de comunicação surge desde a infância, aumentando sempre de importância à medida que a criança também se desenvolve e se torna membro ativo da sociedade, ou seja, de grupos sociais mais amplos. Assim, a capacidade de comunicação desenvolve-se à medida que se vai adquirindo processos mentais, tendo lugar inicialmente a linguagem verbal, «uma vez que o homem, primordialmente, busca comunicar-se por meio de um código de signos verbais e dispõe de outros códigos, pelos quais lhe é dado do mesmo modo, não apenas o poder de manifestar-se, mas ainda o de conhecer» a realidade (Rousseau, 2011: citado por Fonseca S & Tilman CB., 2025). A noção de língua tem tomado diferentes aceções em função de diversas perspectivas linguísticas. Trata-se de um conceito complexo que diz respeito ao código usado por um conjunto de indivíduos para se expressar. Pensar a

língua significa pensar também nos processos de fala e de escrita, pensar a linguagem no seu uso. Para a realização do nosso trabalho propomo-nos identificar pontos de contacto entre o português e as línguas nacionais timorenses, assim como o modo como este contacto tem contribuído para a construção da identidade timorense.

Segundo referem (Andrade, et al, 2017:159-161; Fonseca S & Tilman CB., 2025), algumas línguas têm o privilégio de servir as causas e os discursos mais nobres como a ciência, a filosofia, a poesia, enquanto outras se confinam à comunicação do dia-a-dia. No primeiro caso, relativamente às línguas de Timor-Leste, estão compreendidas as línguas oficiais, o português e o tétum, reconhecidos como tal pela Constituição do país e, conseqüentemente, línguas de escolarização, juntando-se-lhes o inglês e o malaio indonésio como línguas de trabalho enquanto tal for considerado necessário. O malaio indonésio é falado e entendido pela maioria da população jovem, por ter sido a única língua de escolarização obrigatória no período da ocupação indonésia de memória certo citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

No caso das línguas que se confinam à comunicação do dia-a-dia estão incluídas as línguas autóctones com o estatuto de línguas nacionais. Sendo ainda maioritariamente ágrafas, estas línguas servem apenas para manter a comunicação com os familiares e são, normalmente, utilizadas na comunicação em eventos culturais e rituais (casamentos, funerais, invocação aos antepassados, entre outros). Assim, as línguas são também habitadas, deixando perceber modos de os sujeitos apreenderem e se relacionarem com aqueles que as usam, em relações metonímicas que não dissociam o objeto do seu falante e que remetem para

conceitos bastante complexos e imbricados de língua, sujeito, identidade e cultura e, como dizia, Possante (2013: 164), «Há sujeitos nas línguas, mas estes sujeitos não têm sempre a mesma cara». As imagens das línguas também dizem respeito a várias dimensões da sua existência e do seu funcionamento.

A língua, de acordo com a definição do Dicionário de Didática das Línguas de Alisson & Costa (1983), é «um sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas». Desta forma, ela é partilhada por uma comunidade que, pouco a pouco, vai modificando as convenções utilizadas de modo a que tenham um ‘carácter evolutivo’ e um conjunto de normas e condutas primárias universalmente válidas, pois permite ao falante, enquanto ser inteligente e social, construir uma determinada visão do mundo, convocando fatores complexos de uma determinada comunidade, uma referência que permite a construção gradual do conhecimento de pessoas, estando em permanente renovação e atualização através da pluralidade discursiva da mesma. É, igualmente, o meio através do qual o indivíduo constrói as suas relações com os outros que o rodeiam. Poder-se-á, então, dizer que a língua possui um vasto leque de referências, desde os aspetos políticos e institucionais à representação pessoal e abstrata de um determinado objeto, constituindo um sistema organizado e estruturado, através do qual o indivíduo cresce, se transforma e se interrelaciona com os outros.

Rodrigues (1999) refere a língua como um processo interlocutor onde a relação entre o sujeito do eu e do outro evolui, em primeiro lugar, na dialética da língua materna, alargando-se depois para outras línguas, como novos instrumentos em busca do

conhecimento e de comunicação. É o fundamento da comunicação humana, por excelência, indispensável para a constituição de uma sociedade comunicativa e integradora. Para o ser humano, a língua reveste-se de especial importância, pois confere-lhe a capacidade de produzir o sentido das coisas através de uma série de discursos, os quais podem ser vistos como dispositivos de constituição de sentido e das relações interoceptivas não só a comunicação de ideias, pensamentos e sentimentos, como também a persuasão e o convencimento de interlocutores de educação citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

O mesmo autor (1996:15) defende ainda que a língua desempenha funções de significação, funções expressivas e está na origem da elaboração do sentido do mundo para o Homem, porque o mundo é uma construção e o resultado da própria elaboração linguística do Homem. É, por isso, um elemento cultural e, simultaneamente, expressão verbal da cultura, exprimindo esta, por sua vez, a ideia de costumes e crenças de uma comunidade que utiliza uma língua distinta como meio de comunicação e, ainda, para designar ou denominar as coisas. Neste sentido, a língua é o instrumento de comunicação e de transmissão de conhecimentos e valores, indispensável no processo de ensino aprendizagem. Estamos perante a língua oficial (LO), aquela que é reconhecida por cada Estado, assim como língua utilizada na interação com outros Estados. Cada Estado reconhece e atribui o estatuto de LO à (s) língua(s) nas quais são redigidos os textos oficiais por ele emanados. No caso de Timor-Leste, o país escolheu como línguas oficiais o tétum e o português, de acordo com o Artigo 13º da sua Constituição, que atribui às restantes línguas autóctones o estatuto de línguas nacionais, a serem tratadas no decorrer do nosso trabalho diário e são fundamentais nos pensamentos citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

As primeiras notícias sobre a existência da ilha de Timor constam de referências sucintas nas literaturas chinesa, árabe e javanesa. Na perspectiva da literatura chinesa, a referência mais antiga diz respeito ao comércio do sândalo, repetindo-se os textos quase literalmente uns nos outros, até finais do séc. XVI, altura em que se começou a noticiar a presença portuguesa na ilha. Alusões mais extensas são do reinado da dinastia YUAN, em meados do séc. XIII, com referência ao sândalo em quase todos os documentos, como sendo abundante nas montanhas de Timor e com enorme procura por parte dos chineses, segundo o relato de Roerich Pita (cf. Fernandes, 1992: 9). Existem crónicas javanesas referentes a Timor desde o século XIV, ainda bastante lacónicas, limitando-se a citar especificamente o nome da ilha na lista das que enviavam tributo ao rei de Majapahit, na Java Oriental, que desde os finais do século XIII a inícios do XVI dominava aquela zona (Durand, 2010: 39). O autor adianta ainda que, a partir dos finais do século XII e meados do século XIII, a ilha teria sido visitada regularmente por comerciantes da China, do Médio-Oriente e de Java à procura de cera de abelha e de sândalo que era comercializado na costa ocidental da ilha insular de Timor hoje em dia de conhecido Terra de Santa Cruz alias Timor-Leste citado por Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

Através da documentação portuguesa, conhecemos que, relativamente à organização social e política de Timor, os timorenses, à semelhança da maioria dos povos austronésios, estavam organizados em chefaturas hierarquizadas, e que a sua hierarquia comportava quatro níveis: liurai, dá-tos, tamungões

e o povo. A este respeito, apoiando-se em Thomaz (2001:39-52), o historiador José Matoso (2011: 11) também refere que a sociedade timorense «tomou como modelo a nobreza tradicional autóctone, dividida em três níveis: o dos liurais, o dos dato e o dos tumungões». Efetivamente, Timor fora já noticiado num documento oficial, datado em 1516, onde alguns navegantes ou comerciantes portugueses informavam não apenas sobre a existência de sândalo e as trocas comerciais efetuadas na ilha de Timor como ainda davam conta da existência de uma estrutura administrativa a nível local importante (Correia, 1994: 11; citado por Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

Em 1514, Afonso de Albuquerque, através da carta de Rui de Brito Petalina (cf. Matos, 1974: 36), informou o Rei de Portugal, D. Manuel I, da abundância de mel e cera, não tendo sido possível, no entanto, chegar lá por falta de barcos (juncos)³.

E, visto que o interesse dos navegadores portugueses por Timor constava no plano de Rui Brito Petalina, era suposto que tivessem tentado navegar até à ilha com a intenção de adquirir sândalo em grande quantidade. Porém, segundo o relato do então novo capitão de Malaca, Jorge de Albuquerque, ao rei de Portugal a 8 de janeiro de 1515, o sândalo vindo de Timor não era levado pelos mercadores portugueses, mas tratava-se de comércio feito por naturais de Malaca. Pode dizer-se então que foi a fragrância do sândalo de Timor que abriu a luz ocidental ao rumo da ilha de Timor, como demonstra a descrição de Artur Basílio de Sá (s/d: 1568-79, em Fernandes 2012: 9; citado por Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

Timor-Leste é um país recém-nascido no século XXI, um país que, após o domínio colonial português de mais de quatro séculos, no decorrer

do qual ainda sofreu os efeitos nefastos da ocupação japonesa, durante a Segunda Guerra Mundial, quando enfim, parecia poder respirar uma nova atmosfera de liberdade e esperança com a ‘revolução dos cravos’, em Portugal, que pôs termo ao regime do Estado Novo, sonhando com um novo espaço onde os timorenses pudessem decidir o seu futuro, à semelhança dos restantes territórios portugueses em África, foi vítima da invasão e ocupação indonésias num período de duas décadas (Dezembro de 1975 – Agosto de 1999). Foi um período duro e sangrento, marcado não só pela destruição massiva de vidas humanas e bens materiais, mas também pela descaracterização paulatina da cultura timorense, aliás, luso-timorense, que existem no país e crescer no seu custo-me e cultura de natureza em transformação social citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

Foi perante esta situação catastrófica que os diversos grupos etnolinguísticos que constituem a sociedade leste timorense se manifestaram, decididos a convergir numa única plataforma a que se poderia chamar ‘consciência nacional’, tornando Timor-Leste num país culturalmente plural, na medida em que o profundo sentimento do seu povo está aliado a uma crescente perceção racionalizada da existência de uma identidade nacional única e uma vontade firme de formar um Estado independente e soberano, capaz de escolher livremente o seu próprio destino. Deve-se salientar também a existência de uma forte relação entre o individual e o coletivo na construção da identidade nacional de Timor-Leste (Governo. Timor-Leste, 2022).

Do ponto de vista histórico, Timor-Leste tem hoje uma identidade cultural composta por vários ciclos

de influências e aculturação, pelo que se acredita que a sua cultura se encontra em posição privilegiada para reagir de forma afirmativa, graças à situação do seu legado histórico de partilha da “memória coletiva de refletir a realidade”. Relativamente ao delicado compromisso entre a identidade ‘pessoal’ e ‘coletiva’ na construção da ‘identidade nacional’, na opinião de Maria Regina Marcheta (2012a: 31), o sentimento da identidade nacional deve ter emergido em simultâneo com a própria consciência social, na medida em que se destaca uma identidade inerente ao pensamento humano com a consciencialização de elementos de singularização do “eu” pessoal e coletivo. O complexo panorama linguístico que Timor-Leste apresenta pode ser sintetizado com as seguintes palavras de Cardoso: a diversidade linguística é a marca da identidade do povo timorense» (1997: 49). É um facto que estudos superficiais nunca conseguirão fornecer e/ou obter as informações bem esclarecidas, de forma a que se chegue a um verdadeiro entendimento. A este respeito, salientando que os grupos linguísticos não correspondem rigorosamente a etnias definidas, já porque de grupo para grupo não há pequenas diferenças, em nota de rodapé, Thomaz (2012: 166) destacam se que «Os fatalucos do Concelho de Lautém têm, porém, uma personalidade étnica mais vincada».

Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Também é falado e aprendido como LNM em Goa e em países de forte emigração portuguesa na América e na Europa ou na Ásia e Oceânia (Mateus & Cardeira: 55; Mateus et al.: 2021). Todavia, a maior parte das transformações da língua dá-se inconscientemente, por evolução da própria língua, como a do tétum-praça que é hoje o tétum padronizado, uma das línguas oficiais de Timor-Leste de harmonização e crescer com a evolução de natureza citado por (Fonseca S & Tilman CB., 2025).

O português é a LO de Timor-Leste, sendo evidente também que a atual situação linguística reflete claramente a coexistência e a cumplicidade entre esta língua e as línguas nacionais do país. A sua utilização, como língua de comunicação por timorenses pertencentes a diferentes grupos linguísticos, favoreceu a sua aprendizagem e contribuiu para o enriquecimento das referidas línguas, sobretudo ao nível do léxico. A mudança da língua no tempo, ou seja, numa determinada época, acompanha o ritmo da mudança dos conceitos de vida de uma sociedade, como também das artes, da filosofia e da ciência. O português, que chegou a estas paragens no século XVI, é produto de transformações sofridas nos séculos anteriores. No período da ocupação indonésia, porém, Timor-Leste deixou de ter contato com a língua portuguesa e, como tal, não acompanhou as mudanças posteriores de 1999, verificou-se a necessidade de acelerar o processo de adaptação e adequação para que Timor-Leste ficasse em pé de igualdade com os outros países da CPLP, mas têm vontade de aprender, compreender no conhecimento de ciências e tecnologias avançadas citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

A expansão marítima portuguesa contribuiu para a divulgação da língua e, conseqüentemente, a sua mudança e variação no espaço, ao acompanhar os marinheiros e missionários que partiam à descoberta do desconhecido. Foi assim que a língua portuguesa atravessou mares até às terras da África, Ásia e América onde é hoje língua nacional no Brasil (Mateus & Cardeira, 2017: 55), língua oficial e de escolarização em Moçambique,

CONCLUSÃO

Acerca das línguas existentes em Timor, já no século XIX, um relato do naturalista Henry Forbes (1885: 426; 1984, vol. 13: 405) confirma serem em número de dezasseis, declarando, contudo, não estar preparado para dizer se, de facto, seriam línguas⁸. Nesta pequena nota, Forbes omitiu ou simplesmente, não referiu as outras duas línguas: o bunak e o fatuluku, facto que se deve, provavelmente, segundo refere Paulino (2011: 6) à sua «falta de preparação» ou à sua «curta passagem» na ilha. Os estudos desenvolvidos pela Missão Antropológica de Timor concluíram que existem, pelo menos, 31 grupos etnolinguísticos, 28 existentes na ilha de Timor e 3 na ilha de Ataúro, como defendeu António de Almeida nos vários trabalhos sobre Timor Português (1975/1994: 303-18; 310; 1976/1977: 121-147), afirmando serem apenas em número de sete as principais línguas mais faladas no território de Timor, sem, no entanto, identificá-las.

Thomaz (2002:163-169) agrupa as línguas timorenses em línguas papuas e línguas austronésias (ou malaio-polinésias), sendo que aquelas, segundo o autor, «embora papuas, apresentam vestígios mais ou menos acentuados de influência do superstrato austronésio e, mais recentemente, do português» (p.164). Perante o complexo quadro linguístico apresentado, Thomaz (p.164) admite que «a maioria dos habitantes de Timor são bilingues ou multilingues» e, ainda com tendência para o trilinguíssimo, ou seja, utilizando, na comunicação do dia-a-dia, uma língua local/ língua materna, o tétum e o português. De acordo com o linguista australiano Geoffrey Hull (1996: xi –xi & Revise 9.2.2002: 1-2) as línguas austronésias pertencem ao ramo Malaio-Polinésio Ocidental e ao sub-ramosa Neo-Butónico/butanês, podendo ainda

subdividir-se em dois grupos: o Faraónico e o Ramelai-o, e as línguas de origem Papuásia/papua podem ser classificadas com as demais línguas Papuásia, como pertencentes ao “Trans-New Guineia phylum” ou Filo Trans-Nova-Guiné (2012: 2), que consiste numa classificação mais ampla, mas tem uma boa referência a ser obra adénica no futuro de linguístico de Timor-Leste no seu desenvolvimento e progresso de comunicação rápido académica e na comunidade atual citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

Do grupo ramelai-o temos o Mambai, considerado como uma das línguas de Timor-Leste com mais falantes nativos. O tokodede é a língua falada no distrito de Liquiçá e em algumas regiões vizinhas e apresenta também traços fortes de crioulização com a morfologia completamente isolante e um léxico aplásico. O kemak é falado nas regiões junto à fronteira com a Indonésia e, além de possuir um léxico aplásico, é distinto das demais línguas do grupo, Mambai, tokodede e idálica, pois apresenta também grande influência do malaio, visto ser falado na região da zona fronteira com a Indonésia. A idálica é uma terminologia utilizada para se referir ao complexo dialetal formado pelos dialetos: idaté, lacarei e Isna, como no caso da calamina, já referido. Estes dialetos apresentam alguns traços arcaicos e compartilham certas características com algumas línguas do grupo faraónico, o que faz admitir a probabilidade de protolínguas do grupo rabelaiico de acordo com (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

Hull (2010: 2) admite que a designação de neobomberaico se deve ao facto de estas línguas aplásicas terem um único ancestral comum e de origem da península de Bombeira. São no total de quatro. O fataluku apresenta uma grande variação

dialetal, mais precisamente variedades regionais, como o mambae. É falado no extremo leste do país, assim, o fataluco no Município de Lautém Lospalos. Tal como também referimos, os falantes de fataluku são culturalmente distintos dos falantes doutras línguas de Timor Leste. O makasae é falado no Município de Baucau e Viqueque, e é também uma das línguas com mais falantes nativos. O makalero é falado nos subdistritos de Luro e Iliomar, Município de Lautém Lospalos e é similar ao makasae, ou seja, encontra-se numa posição intermediária entre o fataluku e o makasae (porém mais próximo deste), pelo que poderia ser um contínuo dialetal aplásico localizado no leste do país. O bunak é falado praticamente na mesma região que o kemak, com pequenas distinções de alguns espaços.

O tétum, uma das línguas nacionais de Timor-Leste de origem malaio-polinésia, com profunda influência da língua portuguesa, partilha com esta o estatuto de língua oficial (LO), reconhecido pela Constituição da RDTL, que também reconhece e atribui o estatuto de línguas nacionais às outras línguas autóctones. Às línguas indonésia e inglesa é reconhecido apenas o estatuto de «línguas de trabalho, em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário», de acordo com o artigo 159º da referida Constituição. Existem ainda as três variantes do chinês: o mandarim, o cantonês e, principalmente, o haco, faladas pelas pequenas comunidades chinesas residentes no território nacional da RDTL citado por (Fonseca S. & Tilman CB., 2025).

References

1. ALBUQUERQUE, D. B. Contribuições de Timor Leste à Linguística. MS. 2018.
2. ALKATIRI, M., Timor Leste. O Caminho do Desenvolvimento. Os Primeiros Anos de Governação. Lisboa: Lidell, 2019.
3. ALMEIDA, Nuno C., Língua Portuguesa em Timor-Leste, Ensino e Cidadania, Liddell: Edições Técnicas Lda, 2014.
4. ALVES, S. B. O tétum-praça e a construção da identidade de Timor Lorosae. UnB: Dissertação de Mestrado, 2015.
5. AMADO, J., & BOAVIDA, J., Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspetivas, Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1ª Edição, março 2016.
6. ANÓNIMO, «Estudo antropológico do indígena de Timor», in: Boletim da Agência Geral das Colónias, ano 5, nº 54, Lisboa, 1929: 149-151.
7. AZEVEDO, J. Gonçalo & ROSA, M. Dias, Timor: Breve Resenha Histórico-Cultural, Lisboa: Pelouro da Cultura da Câmara Municipal de Lisboa, 2002.
8. BARATA, Filipe J. F. Themudo, «Timor, esse desconhecido»: Estudos Políticos e Sociais. N.º3, Vol. II, 2013: 659-698.
9. BARDIN, L., Análise de Conteúdo, Edição Revista e Atualizada: Edições 70 Lda., 2014.
10. BAXTER, A., «Notes on the creole Portuguese of Bidau, East Timor», in Journal of Pidgin and Creole Linguistics, nº 8, 2010: 1-48.
11. BELO, Carlos F. X., «A comunicação social em Timor Lorosae: a respeito das bodas de Ouro de SEARA», in Seara – Boletim Eclesiástico de Timor Oriental, número especial, 1999.
12. BESSA, António M., (cord.), Timor-Leste em Mudança. Ensaio sobre a Administração Pública e Local, Lisboa: Instituto do Oriente, 2014.
13. BOLINA, M., «Timor e a Língua Portuguesa no seu Projeto Educativo»: Revista Lusófona de Educação, 2015, 6: 179 - 183.

-
14. CAPELL, A (1943/1944), «People and languages of Timor», in *Oceania*, vol. 14, nº 3 (pp.191-219), nº 4 (pp.311-337); vol 15 (1944/1945), nº 5: 19- 48.
 15. CASTRO, Alberto O. de a Ilha Verde e Vermelha de Timor, 5ª edição. Agência Geral das Colónias: Edições Cotovia, Lda, Lisboa,2016.
 16. GUNN, G., Timor Lorosae. 500 Anos. Macau: Livros do Oriente, 2019.
 17. LOURENÇO, Soraia V. M. F., Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa: FLUL, 2018.
 18. LOURENÇO, Soraia V. M. F., Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa: FLUL, 2018.
 19. MARCOS, A., Timor timorense: com suas línguas, literaturas e lusofonia, Lisboa: Edição Colibri, 2015.
 20. Ministério da Educação de Timor-Leste - 2011: Plano Estratégico Nacional da Educação 2011 – 2030.
 21. PEREIRA, Sílvia N., «Alfabetização em Timor-Leste: um desafio para o desenvolvimento local» in *Timor-Leste em mudança. Ensaios sobre a Administração Pública e Local.* (Coord.) António Marques Bessa. Lisboa: Instituto do Oriente, 2014.
 22. SILVA, M., Complexidade da Formação de Professores: saberes teóricos e saberes práticos, São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, 114 ISBN 978-85-98605-97-5: 114 - 120.
 23. SOARES, Lúcia Maria M. C. V. P., Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo? Tese de doutoramento em Didática e Formação, Departamento de Educação: Universidade de Aveiro, 2014.
 24. TEODORO, A., Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação: Edições Afrontamento, Lda. Porto, 2013.
 25. TUCKMAN, B., Manual de Investigação em Educação (3ª ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.