

Orgs

Vicente Paulino

Miguel Maia dos Santos

Língua e Linguagem no cotidiano



Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento

Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL

Língua e linguagem no cotidiano

Vicente Paulino & Miguel Maia dos Santos (orgs)

Língua e Linguagem no cotidiano



Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento

Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL

Título: Língua e Linguagem no quotidiano

Autores: Vicente Paulino & Miguel Maia dos Santos (orgs)

Edição: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL

ISBN 978-989-98671-6-1

CDU 80; 001; 003

Paginação e composição gráfica: Vicente Paulino

Revisão textual: Maria Baptista do Céu

Ilustração da capa: Vicente Paulino

Impressão e acabamento: Gráfica Taliti Unip. Lda

Data de Publicação: Outubro 2017

Local de edição: Díli, Timor-Leste

© Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL 2017 – Todos os Direitos Reservados

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do autor ou do editor.

Índice

Apresentação	7
Funções de língua ou linguagem no quotidiano <i>Vicente Paulino</i>	9
Introdução ao estudo da variação linguística <i>João Corrêa-Cardoso</i>	33
Variações linguísticas de Macassae <i>Lourenço Marques da Silva</i>	67
Indirect speech in Portuguese: backshift or non-backshift <i>Ana Paula Loureiro</i>	87
Língua gestual de Timor-Leste - a língua que falta em Timor-Leste para a participação dos surdos timorenses no desenvolvimento do seu país <i>Miguel Maia dos Santos</i> <i>Helder do Carmo Afonso Sousa</i>	103
O ensino do português em Timor-Leste: a capacidade lectoescrita <i>Ildefonso da Silva</i>	119
A hermenêutica da aprendizagem de Língua Portuguesa <i>Irta Sequeira Baris de Araújo</i>	131
O sentido de <i>hardware</i> na educação e centro do nosso ser na linguagem e no texto <i>Vicente Paulino</i>	141

Apresentação

O pensamento é uma característica fundamental do ser humano, aliás, ao longo do tempo é mesmo considerado como definidor da natureza humana, onde o Homem é classificado como animal racional. Esse racional que encadeia os juízos de uma lógica do pensar em e no algo a significar e algo significado. Alguns autores como Júlia Kristeva afirma que “a linguagem é simultaneamente o único modo de ser do pensamento, a sua realidade e a sua realização”, pelo que permite definir e dar nomes a tudo o que nos rodeia, tomar consciência do mundo através do sentido que está associado às palavras. Podemos entender que, por norma natural, através da linguagem aprendemos conceitos que nos permitem tomar consciência de nós mesmos como seres individuais (sujeitos) e construir uma imagem organizada e organizadora do mundo. É também através da linguagem que nós estruturamos o nosso modo de pensar, que nos faz apropriar da realidade vivida e experienciada.

Por norma, não inventamos a linguagem, mas sabemos que esta está materializada numa língua, num código comum, numa determinada sociedade, e isto remete-nos para uma ciência mais conhecida e mais popular agora é a própria palavra “comunicação” e a linguagem é portanto indispensável à elaboração do pensamento.

É preciso realçar que neste livro publicam-se sete artigos. O primeiro artigo é da autoria de Vicente Paulino que aborda sobre “funções de língua ou linguagem no quotidiano”, assentando na definição da “língua como um meio processual de comunicação”, nas vozes humanas que pronunciam palavras, língua como “exercício criativo da linguagem e como realidade sistemática e funcional”; defendendo ainda como “campo de realização social e cultural”, e finalmente, o texto é fechado com a relação da língua com o ensino.

João Corrêa-Cardoso, por seu turno, aborda fundamentalmente sobre “introdução ao estudo da variação linguística”, partindo de uma ideia de que o exercício linguístico, ao viabilizar a intercomunicação, permite a formação e a manutenção de múltiplos grupos humanos que se articulam entre si, motivados por distintas razões que se compreendem entre os interesses materiais e os valores éticos, dando origem às chamadas *comunidades de comunidades*, de que todos nós somos, afinal, coautores.

Lourenço Marques da Silva, pelo seu interesse pelas línguas locais de Timor, apresenta um texto sobre “variações linguísticas de Macassae”, explicando que o macassae é uma das línguas timorenses falada nos municípios de Baucau, Lautém e Viqueque, mais recentemente por evento musicais e negócios mercadorias, também é falado em Díli, em Liquiça, em Ermera e em diversos locais adjacentes de Timor-Leste. O macassae é inegavelmente, falado permanentemente pelos falantes nativos no Timor-Ocidental, sobretudo sob da regime obrigatório de refugiados em Cupão, desde no término de 1999 até ao recente. Coincidência pelas essas feições, a mudança e a variação linguística do macassae acontecia nos vários aspetos linguísticos, predominantemente na variação no nível da comunicação oral.

Enquanto Ana Paula Loureiro desenvolve no seu texto especificamente sobre “discurso indireto em português”, apresentando alguns exemplos como uma forma de explicar o modo como funciona um discurso indireto no português.

Além disso, o assunto sobre a “língua gestual de Timor-Leste - a língua que falta em Timor-Leste para a participação dos surdos timorenses no desenvolvimento do seu país” é trazido pelos professores Miguel Maia dos Santos e Helder do Carmo Afonso Sousa, apresentando-se a argumentação científica e fundamentação legal que clarifica a necessidade de uma decisão governamental, tão essencial quanto urgente sobre a aplicação da língua gestual em Timor-Leste.

“O ensino do português em Timor-Leste: a capacidade lectoescrita” é outro texto escrito pelo Ildefonso da Silva, que procura saber sobre a existência do vocabulário básico graduado é como um pré-requisito. O elemento básico de um texto é a palavra; por tanto, a sua aprendizagem deve merecer devida atenção. O vocabulário básico deve ser programado, sistematizado e aplicado na classe metodicamente conforme os níveis dos alunos. O professor pode utilizar a língua materna dos estudantes como meio de ensino em articulação com o método que lhe é prático, eficaz e disponível.

Irta Sequeira Baris de Araújo nos apresenta um tema bastantes interessante sob o título “A hermenêutica da aprendizagem de Língua Portuguesa”, elaborando uma conexão entre linguagem e a realidade vivida pelos alunos no ensino-aprendizagem. Finalmente, Vicente Paulino apresenta de novo outro texto intitulado “o sentido de hardware na educação e centro do nosso ser na linguagem e no texto” que vai explicar sobre o modo de aprendizagem estrutura-se sob a tríade de uma base metodológica e estratégica: com novas ideais de aquisição da leitura baseadas no conceito de “aproximação teórica”, “curiosidade epistemológica”, “valorização icónica”; com instituições que têm a tarefa de manter a prática da leitura em todas as circunstâncias temporais baseada na lógica de “aprende a aprender”; e reproduzir a nova ordem social com aquilo que obtemos na leitura. Só assim, podemos construir uma sociedade pós-leitura na era da globalização e tecnologia.

Introdução

Língua/ linguagem é algo instrumental que tem sido amplamente discutida nos estudos filosóficos, de comunicação, de educação e de antropologia, conjugando com estudos linguísticos e semiologia-linguística. O crescimento de múltiplas relações interdisciplinares que tem assumido o papel de harmonização das tarefas e habilidades fragmentadas e especializadas, assim como, a valorização de posições funcionalmente diferenciadas e conhecimento codificado de cada indivíduo, como dizia Aristóteles (1963), “o homem é um ser dotado pela linguagem”, desde o primeiro instante de sua vida até ao seu último suspiro.

A linguagem é proporcionador da comunicação intersubjetiva na sociedade. Sem esta possibilidade de comunicação com os outros, somos privados de uma série de experiências, conhecimentos, valores, de outros sujeitos, o que nos tornaria ainda mais incompletos e fechados. A nossa abertura ao mundo e aos outros e a todo o universo de sentimento e pensamento passa fundamentalmente por uma ponte que é a própria *linguagem*.

De um modo geral, a linguagem é o único modo de ser do pensamento, a sua realidade e a sua realização (Kristeva, 1974). A linguagem permite dar nomes a tudo o que nos rodeia, tomar consciência do mundo através do sentido que está associado às palavras. A linguagem é, assim por dizer, “uma condição necessária, mas não suficiente, para a construção das operações lógicas. É necessário, pois sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sem ter integrado em sistemas simultâneos ou englobando simultaneamente um conjunto de transformações solidárias” (Jean Piaget, 1999).

É através da linguagem que estruturamos o nosso pensamento, que nós apropriamos da realidade. Sendo assim, não inventamos a linguagem, por norma, está materializada numa língua, num código comum, numa determinada sociedade, e isto remete-nos para o outro aspeto fundamental da linguagem: a comunicação com os outros seres humanos e outro papel indispensável é de mediação do homem ao mundo de vida com ideias de fenomenologia e considerando a filosofia como ciência de rigor (Husserl, 1965 e 1986). Tudo isso está na origem da elaboração do sentido que o mundo tem para o homem.

A descoberta da autonomia da função significante da linguagem em relação à sua função designadora ou referencial é indissociável da rutura para com a conceção mítica da linguagem e é contemporânea do surgimento da racionalidade moderna. Portanto, para o pensamento mítico, nomear as coisas é de algum modo para atingir a sua própria essência. A linguagem na sua função referencial e significante presta posição naturalista e convencionalista.

O mundo, o homem e a linguagem não são entidades singulares e indiferenciáveis. Quando falamos ou conversamos ou comunicamos, não nos limitamos a atualizar ou a utilizar o sistema da língua. Trocamos, muitas vezes, com outros falantes de linguagens diversas, adaptamos discursos ao mundo e à heterogeneidade dos falantes que encontramos, acerca de uma multiplicidade de mundos diferenciados (Rodrigues, 2005).

1. Língua como um meio processual de comunicação

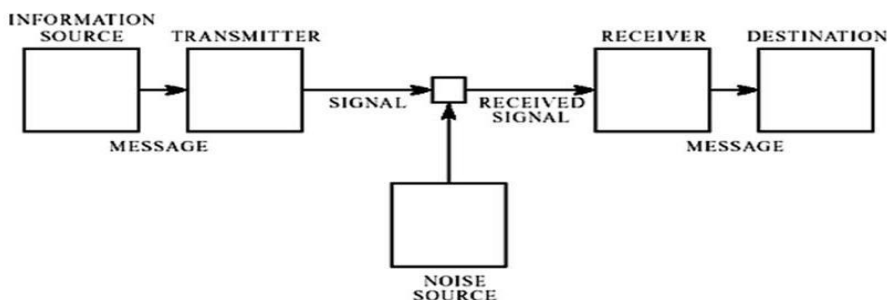
A língua é definida como um instrumento principal de comunicação, pois é através da língua que os seres humanos comunicam entre si, o que lhes permite interagir em sociedade, compartilhar experiências, interagir com as diferentes culturas e manifestar sentimentos diversos. Certo que a linguagem em si mesma está ligada à capacidade humana formada por leis combinatorias e signos linguísticos diversos e materializados pelo canal de mensagem.

A língua é um sistema programado pelo nosso cérebro que estabelece fundamentalmente relações entre os esquemas psico-cerebrais, segundo a qual formam a compreensão humana sobre o mundo que representado e concebido por um código de forma perceptível aos sentidos, e enquanto tal na faculdade da linguagem “pressupõe a existência, no ser humano, de um órgão biologicamente pré-programado para a linguagem verbal, o qual é objecto de desenvolvimento (ou maturação) em simultâneo com o desenvolvimento biológico e cognitivo” (Faria, et al.:1996:44).

Os seres humanos utilizam um grande número de línguas como sistema processual de comunicação, que em certo modo, diferem e se assemelham em muitos aspetos de diversificação de sua própria existência. Tanto as diferenças quanto as semelhanças são, em muitos casos, importantes e interessantes para o linguista, porque através da língua que o homem afirma a sua natureza existencial como um ser comunicante. Aliás, o homem comunica *com* e *através* da língua, pois é percebido que a língua assume a função de colectividade em torno da sua funcionalidade enquanto elemento primário da comunicação do ser humano na sociedade.

Os linguístas têm aprendido muito com a teoria da comunicação. Eles percebem que um processo de comunicação normal opera entre um emissor e um receptor. O emissor envia mensagem a partir de um canal e processador do canal emite a mensagem decodificada, daí o decodificador conhece o código de transmissão de informação ao receptor. Portanto, a mensagem enviada pela via de configuração dos códigos em dígitos e ele a interpreta de forma imediata e tal operação funciona graças a teoria de Shannon e Weaver (1949)- *The Mathematical Theory of Communication* (1949). É a partir do código que o receptor compreende a mensagem. A posição do linguista a decifrar as expressões de uma língua que não conhece é diferente. Ele tenta deduzir o código da mensagem de forma dessarte, não se pode considerá-lo como um decodificador, mas chama-lo como um criptanalista.

Figura 1 - teoria matemática da comunicação ou teoria da informação¹



O decodificador é um destinatário virtual da mensagem. Sendo assim, por exemplo, os criptanalistas norte-americanos que durante a guerra liam as mensagens secretas dos japoneses não eram os destinatários dessas mensagens. É evidente que os linguistas estão a explorar isso para compreender a técnica dos criptanalistas, onde naturalmente e quando nos servimos durante muito tempo de uma técnica, acabamos por acreditar que é o procedimento normal. Mas na verdade é um método desses que representa apenas o papel marginal e excepcional na comunicação comum, e a tarefa do linguista é começar a trabalhar como criptanalista para compreender o decodificador normal da mensagem (Jakobson, 2007) dentro do circuito de processamento da comunicação.

A descoberta progressiva feita pela Linguística tem início na consideração dada a um princípio dicotómico, que está na base de todo o sistema dos traços distintivos da linguagem. Trata-se de um progresso corroborado, pelo facto, de os engenheiros de comunicações a empregarem *signos binários* (*binary*, *digits*, ou *bits*, para usar a “*palavra-valise*”) como uma unidade de medida. Quando eles definem a informação selectiva de uma mensagem com o número mínimo de decisões binárias, é para permitir o ao receptor reconstruir aquilo que precisa ser extraído na mensagem recebida com base nos dados já em sua disposição (Jackson, 1953:2). Esta forma é realista e perfeitamente aplicável ao papel exercido pelos traços distintivos na comunicação verbal, cuja intenção é procurar um meio que possa reconhecer a universalidade do processo comunicativo pela classificação de conjunto dos traços distintivos, com base dos princípios da faculdade de linguagem, incluindo o problema de traduzir os critérios propostos pelos linguistas “numa linguagem matemática e instrumental” (Jakobson, 2007:74) e isso foi apresentado e esclarecido por Dennis Gabor (1951:82) em suas conferências sobre a teoria da comunicação. E justificou a publicação de um instrutivo estudo de G. Ungeheuer, que apresenta um ensaio de interpretação matemática dos traços distintivos e de sua estrutura binária influenciado pela pretensão realista.

¹ Fonte: <http://cm.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/shannon1948.pdf> (acesso a 12/4/2016). Na teoria da comunicação, o canal de comunicação refere-se ao meio onde a mensagem é transmitida (do emissor ao receptor) caracterizando-se em três aspectos: Visual – Auditivo – Cinestésico. Neste sentido, o processo de comunicação decorre da seguinte estrutura: O código, é um sistema de significados comuns aos membros de uma cultura ou subcultura.

Logicians, pure and applied, are confident in their recent expansion under the impression that they feel themselves able to overlook all other line of thought. Nominalists and realists and combinations of the two are welcome if they accept the rules (Ungeheuer – obs. cit Schmitz, 1990:160).

Esta tese de raciocínio é providenciada a partir de uma outra pretensão realística chamada “Gricean basic model”

S meant something by *x* is (roughly equivalent to S intended the utterance of *x* to produce some effect in an audience by means of the recognition of this intention (Grice, 1975:385 – obs. cit Schmitz, 1990:160).

A língua é utilizada para expressar e comunicar o pensamento, portanto, num raciocínio lógico de pensar, pode identificar-se como um instrumento de comunicação que se varia de comunidade para comunidade, e está carregada pela experiência humana baseada no conteúdo semântico e na expressão fônica de número fixo em cada língua, cuja natureza e relações mútuas também diferem de língua para língua. O que certo é, portanto, a expressão fônica de uma língua articula-se com unidades distintivas e sucessivas dos fonemas (cf. Martinet, 1974; Martinet, 1975; Mereu, 2009). Dito por outras palavras, “é uma actividade, um processo criativo, que vive e evolui historicamente na comunicação verbal” (Bakhtin, 2006) e verdadeira substância da língua é constituída pela interação verbal e não por um sistema abstrato.

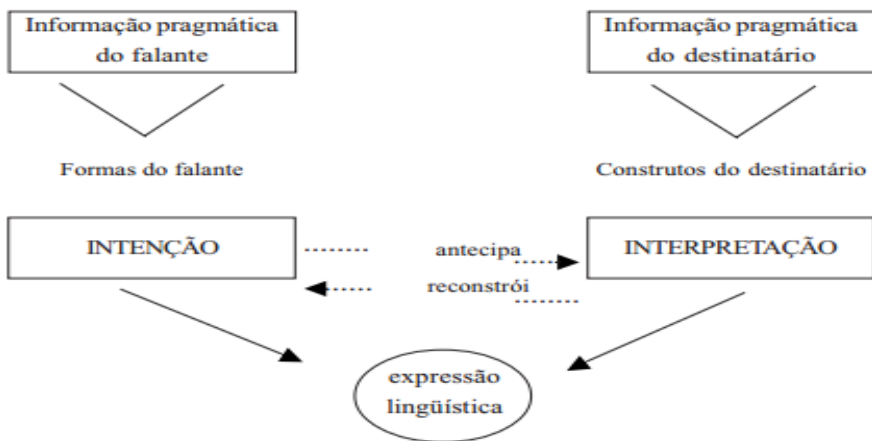
A língua é um produto de construção linguística que tem relação com o mercado de comunicação, ou seja, mercado dos media. Para tal efeito, Bourdieu (1992) coloca a competência prática na “acção comunicativa” (Habermas, 1987) dentro do “sistema de pensamento” (porque se caracteriza também como uma “expressão do pensamento”) na “arquitetura da linguagem humana” (Chomsky, 1999), onde se destaca a língua como valor social dos produtos linguístico que tem estado relacional com o mercado de comunicação, isto é,

na e pela relação objetiva de concorrência que os opõem a todos os outros produtos e na qual se determina seu valor distintivo: o valor social, do mesmo modo que, para Saussure, o valor linguístico está ligado à variação, ao desvio distintivo, à posição de variante considerada no sistema de variantes. Entretanto, em consequência da relação que une o sistema das diferenças linguísticas ao sistema das diferenças económicas e sociais, os produtos de certas competências trazem um lucro de distinção somente na medida em que não se trate de um universo relativista de diferenças capazes de se relativizarem mutuamente, mas de um universo hierarquizado de desvios em relação a uma forma de discurso reconhecida como legítima (Bourdieu, 1992:168).

Aqui parece que o questionamento sobre a noção de língua e de comunicação leva a uma relativização das competências linguísticas que, de certo modo, encontra-se uma relação hierarquicamente oposta com o mercadorização de língua. Vê-se que Bourdieu coloca todo o fenómeno linguístico em relação com as condições sociais de

produção, circulação e recepção dos bens simbólicos. A mesma tese que Dik (1989) concebe a língua como um instrumento de interação social entre os seres humanos, usado com o propósito, entre outros, de estabelecer relações comunicativas. Em modo geral, as noções de Bourdieu (1992) e Dik (1989) são subjaz à proposta das metafunções da linguagem de Halliday (1979,1985)

Figura 2 - o modelo de interação verbal de Dik (1989:8-9)



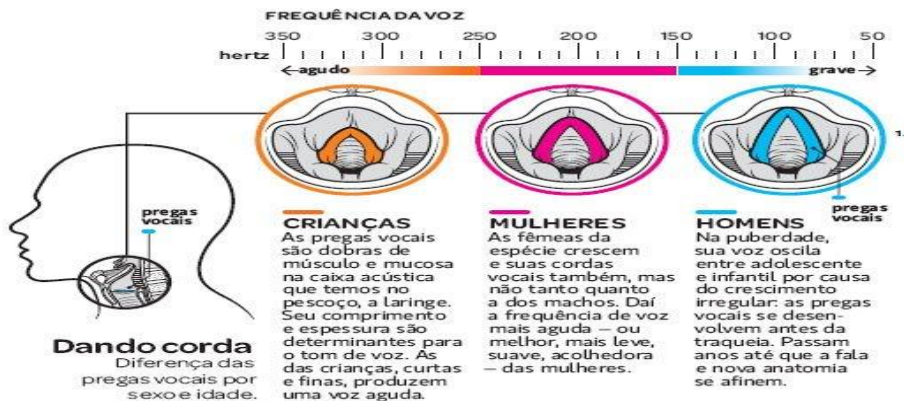
Tudo isso é muito bom, no entanto a questão que devemos colocar é seguinte: de onde vem a voz humana? Sabemos que comunicamos com a língua, mas de onde vem a voz humana que sobressai na boca? É isso que vamos destacar a seguir.

2. A voz humana que pronúncia a palavra

A voz é uma função neurofisiologia inata, pois se desenvolve num paralelismo com o desenvolvimento orgânico do indivíduo que está “presente desde o nascimento através do choro do bebê” (Silva, 2013:2). Quando se fala em voz ou cordas vocais, na verdade é que estamos a falar de pregas vocais, que são duas composições formadas por músculo e mucosa localizados na laringe, posicionadas horizontalmente (paralelas ao chão). A voz é o som produzido pela vibração das pregas vocais na laringe pelo ar vindo dos pulmões. A este processo chamamos de fonação (Valle, 1996). Os sons que são produzidos a partir dessa acção são chamados de sons vocálicos, este fenómeno existe desde o nascimento do indivíduo, o que identifica, não apenas seu sexo, mas também sua idade e seu tipo físico.

Frequência da voz no adulto atinge o estágio de conclusão do seu desenvolvimento a partir dos 18 anos, nessa altura as pregas vocais medem 17 milímetros no sexo feminino e 17 a 23 milímetros no sexo masculino.

Figura 3 - frequência da voz¹



O conceito de fonação segundo Aronson (1990), “é o ato físico de produção do som por meio da interação das pregas vocais com a corrente de ar exalada”. O mesmo autor define voz como “um som audível pelo ato da fonação”. Sons agudos são formados com maior tensão e alongamento de “vibração das pregas vocais” e enquanto tal a sua vibração é rápida e curta.

A voz é um elemento que possibilita a comunicação humana (Greene, 1986; Behlau & Pontes, 2009; Colton & Casper, 1996). A partir da voz é possível saber um pouco sobre a personalidade do indivíduo que fala sobre seus sentimentos e sobre aquilo que o rodeia. A voz representa, desta forma, um meio essencial para atingir o outro (Aronson, 1990).

voz humana está presente desde o nascimento por meio do choro, riso ou grito. Assim, desde o início da vida, a voz é um dos meios de interação mais poderosos que o indivíduo tem e se constitui no modo natural de comunicação entre as pessoas. A voz carrega palavras e também mostra a mensagem emocional associada a elas, o que significa que o som da voz tem a dupla função de transmitir conteúdos e sentimentos (Behlau & Pontes, 2009).

Toda a voz humana que sai na boca é configurada por um aparelho vocal e tal é composto pelo *aparelho respiratório e aparelho fonador*. No aparelho fonador, estão incluídos os aparelhos articulatório e ressonador. Através do sistema articulatório a fonação (voz) coloca-se a disposição da comunicação. Seja na voz falada ou cantada usamos sempre fonemas de forma articulada e combinada a fim de produzir sons e palavras que vão facilitar a nossa comunicação.

O sistema articulatório é composto por: lábios, língua, palatos (mole e duro), dentes. Chamamos este articulatório como uma dicção para articular (e consequentemente entendimento) as palavras expressadas. É neste sistema ressonante

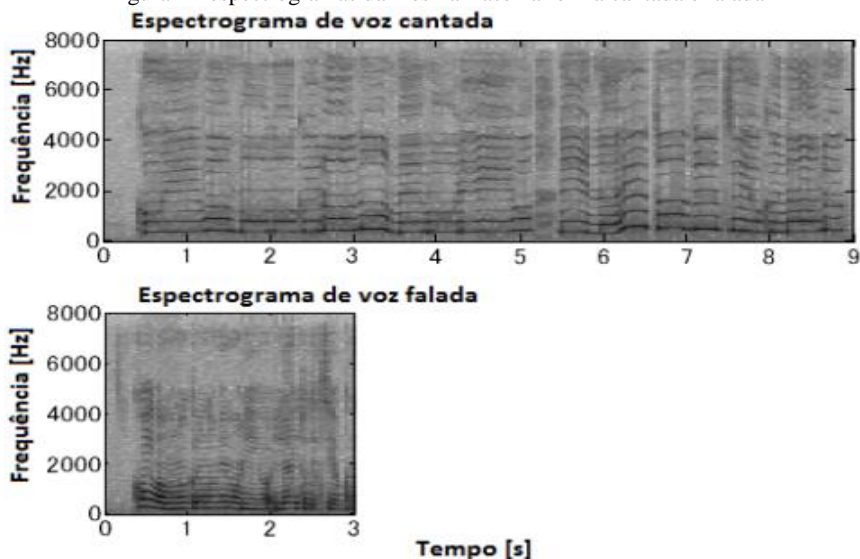
¹ Fonte: <http://avozemfoco.blogspot.com/2014/06/frequencia-da-voz-no-adulto-laringe.html> (acesso a 12/4/2016).

que podemos extrair uma melhor qualidade do som da voz (timbre). Boca, bochecha, língua, dentes, palatos (mole e duro), laringe, faringe, vias nasais funcionam como instrumentos ressonadores: a boca é uma verdadeira caixa acústica que “dá a voz à língua” e a partir dela que “a fala é atribuída” (Cavalcante, 1999 e 2001).

Há duas formas de vozes: voz falada e voz cantada. Voz falada e voz cantada estão no mesmo sistema, sendo que ambas têm muitas características em comum por serem produtos do mesmo mecanismo, mas há importantes diferenças entre as ambas, desde diferenças perceptivas às diferentes características acústicas (Bradley, 2010; Coffin, 1987; Howard & Collingsworth, 1992; Sundberg, 1987).

Resultados de estudos mostram que um humano distingue voz cantada de voz falada com 70% e 95% de exactidão para amostras de 300 milissegundos e 1 segundo respectivamente (Ohishi et al, 2005) que no caso dos cantores utilizam a voz de uma forma bem diferente dos não cantores, mostrando uma grande independência de parâmetros fonatórios na produção de voz (Sundberg, 1987; Henrique, 2002).

Figura 4 - espectrogramas da mesma frase na forma cantada e falada



A emissão falada ocorrida em *forma natural e intuitiva*, focalizando na transmissão da mensagem, onde necessita uma boa dicção para o entendimento do conteúdo verbal. A respiração é inconsciente e automática. A ressonância é, geralmente, na região mediana da tessitura vocal e inflexões variam-se de acordo com a intenção do interlocutor.

A qualidade da *voz falada* pode ser neutra ou com alguma disfonia (alteração e ruídos na fonação como: voz áspera, rouca, soporosa) que são socialmente aceitáveis. A articulação das palavras, o sotaque pode variar de acordo com a região natal do falante. A voz está diretamente relacionada à emoção e a voz falada apresenta com frequência a personalidade do indivíduo. Aliás, numa comparação da “voz” com a escrita, Derrida (2012) esclarece que todo significante não fônico contém no interior

do seu “fenómeno” e na esfera fenomenológica (não mundana) da experiência que se dá uma referência espacial ao sentido “fora” e “no mundo”, é um componente essencial do fenómeno. Nada disso, aparentemente no fenómeno da voz”.

Figura 5 - frequência de ondas da voz falada¹



A voz utilizada profissionalmente, especialmente a cantada, exige treinamento. É necessário adaptações específicas e conscientes. Na voz cantada a emissão prima é reconhecida a partir da qualidade do som, dicção, afinação. A respiração é coordenada de forma “calculadora” para ter o maior aproveitamento do ar. A automatização respiratória adequada para o canto adquire-se com treinamento diário com o sentido de “falar e cantar em cena” (Calvente, 2007/2008). A ressonância vai variar de acordo com a região da tessitura utilizada. Já a qualidade da voz cantada deve ser a mais limpa e sem ruídos possível, as possíveis disfonias são condenadas tendo em vista que uma voz patológica tem vida útil curta. Deve-se atentar para a boa dicção para melhor entendimento do texto e sotaques são utilizados de acordo com o género musical, assim como, na voz falada, a voz cantada não pode dissociar-se com a emoção.

A voz é um meio de comunicação rico do ser humano. Através dela, vinculam-se a informação linguística referencial e também outras informações menos evidentes, num primeiro momento, o que acaba por fazer o papel de representação do indivíduo (Costa, 2002). Aliás, de acordo com Souza (2010:146), “a voz se faz presente nos processos de socialização humana como um dos componentes da linguagem oral e da relação interpessoal, produzindo impactos na qualidade de vida das pessoas”. Falar bem e cantar bem são resultados de uma “voz que ensina” (Behlau: Dragone & Nagano, 2004) e guia o acto de comunicar ou “agir comunicacional”. É portanto, a voz que se ouve representa o nome desse elemento. Os signos fónicos (no sentido de Saussure, a voz é fenomenológica) são ouvidos pelo sujeito que os profere na proximidade absoluta do seu presente. O sujeito não tem que passar fora de si para ser imediatamente afectado pela sua própria atividade de expressão (Derrida, 2012).

A voz faz parte do corpo humano e, para isso, também enfraquece e envelhece com a duração de idade do homem. Este envelhecimento é provocado pela ação natural do desenvolvimento do organismo onde há o engrossamento das cordas vocais, a redução de movimentos das articulações, alterações hormonais e emocionais, maus hábitos, calcificação das cartilagens, atrofia da musculatura laríngea e a perda da capacidade pulmonar. O período de melhor desempenho vocal está no seu tempo entre os 25 e os 40 anos de idade, mas pode haver exceções quando

¹ A mais baixa frequência que pode dar a audibilidade a um ser humano é mais ou menos a de 20 hertz (vibrações por segundo), enquanto a mais alta se encontra entre 10.000 e 20.000 hertz, o que depende da idade do ouvinte (quanto mais idoso menores as frequências máximas ouvidas). A frequência comum de um piano é de 40 a 4.000 hertz e a da voz humana se encontra entre 50 e 3.400 hertz. https://pt.wikipedia.org/wiki/Voz_humana (acesso 12/4/2016).

se possui boa saúde física e psicológica, além de fatores genéticos, sociais, ambientais e raciais. O processo de alteração vocal começa a acontecer por volta dos 30 anos de idade para pessoas do sexo masculino e dos 50 anos para pessoas do sexo feminino com alterações no organismo à menopausa.

Dizia Aristóteles (1963:16-38): “Os sons falados são símbolos de afeções da alma, e as marcas escritas são símbolos dos sons falados. E tal como as marcas escritas não são as mesmas para todos os homens, também não são sons falados. Mas aquilo de que eles em primeiro lugar são signos – as afeções da alma – é o mesmo para todos; e aquilo a que essas afeções se assemelham – as coisas – também é o mesmo”. Trata-se de uma relação “semântica convencional e natural” quando se diz “sons falados - signos - afeções da alma” e “afeções da alma - semelhança - coisas” são as mesmas pelo fato de ambas pertencerem à semântica natural? A propósito disso, Aquino (2004) afirma que a significação convencional é fruto da sociabilidade humana, e se liga ao facto de que o homem é um ser animal social, vive na sociedade, comunica e partilha suas concepções aos outros homens.

O homem é um animal político e social, foi necessário que as concepções de um homem fossem colocadas ao conhecimento dos outros homens, o que se faz pela voz; daí a necessidade de sons de voz significativos para que os homens pudessem viver em conjunto. Eis porque aqueles que possuem línguas diferentes não vivem bem em conjunto (Aquino, 2004:12).

É uma forma de distinguir a relação convencional e a relação natural. Tal facto é bem mostrado pelo Aquino (2004), e aliás, é formulado também por Santo Agostinho em sua Confissões de que Aristóteles trata “não são as mesmas para todos os homens, ou seja, são convencionais” (Aquino, 2004:19). Sendo assim, John Locke (1999) na sua lógica de pensar considera que para além dos sons articulados, o homem deve ser capaz de usar esses sons, como signos de concepções internas; e torná-los marcas para construir as ideias na sua própria mente, para que elas possam ser conhecidas por outros, e os pensamentos nas mentes dos homens sejam transmitidos de um para o outro.

3. Língua como exercício criativo da linguagem

Se a linguagem é um instrumento de comunicação, então a que deve esta propriedade? No contexto do exercício criativo da linguagem surge duas respostas como “razão de evidência justificatória”: a primeira, “a linguagem é utilizada como tal, porque o ser humano não encontra meio melhor nem mais eficaz para se comunicar”; a segunda, “a linguagem apresenta certas disposições que a tornaram apta a servir de instrumento, presta-se a transmitir o que lhe confiarem, uma ordem, uma pergunta, um anúncio, e provoca no interlocutor um comportamento adequado a cada situação” (Benveniste, 1992:49). É por isso que no acervo linguístico da linguagem, a língua é definida como um reportório de signos e sistema das suas combinações e como uma atividade que manifesta as instâncias de discurso caracterizadas pelos seus índices próprios.

Existe várias formas de representações dadas a linguagem, ou seja, por meio de gestos, por um olhar, pela música, dança, pelas obras de arte, como a cultura, escultura e pelos símbolos. Quando se está a referir a estas formas de representações, remete-se à ideia da linguagem não-verbal, constituída pelos sinais gráficos, cuja interpretação requer do interlocutor, conhecimentos linguísticos e conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência, como se pode constatar alguns exemplos a seguir.

Figura 6 – sinais como signos



A língua enquanto instrumento exercício criativo da linguagem é revelada pela sua oposição social/individual com o tempo extremamente profícua. O que é facto da língua (langue) está no campo social e o que é ato de fala ou discurso (parole) situa-se na esfera do individual. É certo que com isso podemos perceber “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”(Saussure, 2001:16), sendo que distingue a linguagem como a faculdade natural de usar uma língua, “ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional” (Saussure, 2001:17).

Além disso, para tornar efetiva a linguagem verbalizada é necessário condicionarse a dois fatores: à língua em si e à fala (modo de comunicar com a língua). A língua é fator resultante da organização de palavras, segundo regras específicas e utilizadas por uma coletividade. Como exemplo o código social, a língua não pode ser modificada arbitrariamente, em função destas regras preestabelecidas. Tal organização do pensamento tende a corroborar para que o enunciado seja manifestado de forma clara, objetiva e precisa. Esta organização básica do pensamento pode considerar a língua como exercício criativo da linguagem em três considerações:

- a) língua é um acervo linguístico;
- b) língua é caracterizada como instituição social;
- c) língua representa a realidade sistemática e funcional da sociedade.

Na condição de acervo linguístico, a língua traz consigo diversas experiências históricas acumuladas por um determinado povo durante a sua existência no espaço e no tempo. Por exemplo, o latim como símbolo permanente da cultura e das instituições romanas, o português (que nos seus oito séculos de existência) apresenta um rico e notável acervo linguístico e literário na CPLP, e o caso de Timor-Leste é o tétum padronizado e literário. Neste contexto, a língua é “o conjunto dos hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender”(Saussure, 2001:92). É, além disso, “uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (Saussure, 2001:27).

Quando se define a língua como instituição social, significa que ela está carregada e representada pela hermenêutica linguagem, isto é, “tudo o que ser humano alcançou de crescimento cultural está ligado à linguagem. Sem ela, a cultura não existiria, e os conhecimentos não poderiam ser transmitidos de geração para geração. A linguagem torna possível o desenvolvimento e a transmissão de culturas, bem como o funcionamento eficiente e o controle dos grupos sociais” (Campedelli & Souza, 1998:10).

Além disso, para Chomsky (1998:22-23), o seu ponto de referência é o da psicologia individual que diz mais respeito aos aspectos da forma e do significado determinados pela “faculdade da linguagem” na construção de uma interação baseada na experiência do conhecimento atingido. Trata-se de uma faculdade linguística que se desenvolve na experiência do conhecimento em busca da “noção de estrutura” que está na mente do falante, capacitando-o a produzir e entender “expressões livres” que são novas para o falante e o ouvinte ou mesmo para a história da língua. É uma ocorrência comum da vida quotidiana em conceber o conhecimento de uma ou de outra língua. Tal afirmação parte do pressuposto de que cada ser humano é único e que, para ser compreendido, não precisa se expressar igual aos outros. Cada um expõe os seus sentimentos e revela sua maneira de ver o mundo de forma subjetiva, caracterizando, desta forma, a fala como um exercício criativo que resulta a ação comunicativa.

Sendo assim, Bourdieu (1982), por seu turno, estabelece um diálogo direto com alguns linguistas e através desse diálogo que faz nascer a sua teoria de “trocas simbólicas”. Trata-se de uma teorização aplicada às “trocas linguísticas” para constituir os conceitos de língua, gramaticalidade, comunicação e competência linguística de um indivíduo. As críticas a esse modelo ocorrem numa perspectiva sociológica por meio de identificação do determinismo político-ideológico subjacente às escolas epistemológicas da linguística, sobretudo, no conceito de língua. Partindo deste pressuposto, Bourdieu (1982) propõe a substituição da noção de competência linguística dos chomskyanos pela noção de competência prática: “o domínio prático da linguagem e do domínio prático das situações, que permitem produzir o discurso adequado numa situação determinada”(Bourdieu, 1992:158). Com isso, a noção de erro gramatical é deslocada para a noção de inadequação ao contexto social de uso da linguagem.

4. A língua como realidade sistemática e funcional

No aspecto da realidade sistemática e funcional, a língua é identificada como “um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (Saussure , 2001:18). A língua é um código e um sistema onde se apresenta a essencial união do sentido: aqui podemos falar de semiotização da língua enquanto elemento principal da comunicação do ser humano. Além disso, na sua funcionalidade associa-se a um sistema de signos que exprimem ideias, aqui podemos falar de idealização da língua no exercício criativo da linguagem e na realização social e cultural. Só assim que “qualquer elemento linguístico só tem realmente valor quando integrado em contexto ou em situação; em si mesmo, um fonema ou um signo mais complexo comporta

unicamente virtualidades semânticas, das quais só algumas se realizam efetivamente em determinado discurso” (Martinet, 1985:40). Não há, portanto, rutura de paradigma, mas sim continuidade e inovação dita “linguística da comunicação”, sobretudo, relação entre linguística e pragmática defendida por Gutiérrez (1981, 1989, 1992) nos seus trabalhos e tal como convivem e cooperam na comunicação.

Pelo sistema funcional que compreende a existência de “uma significação *linguagreira* da linguagem que realiza a mediação entre a minha intenção ainda muda e as palavras, de tal modo que as minhas palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensinam o meu pensamento” (Merleau-Ponty, 1991:97). Isso faz com que a “produção da linguagem de que fala Humboldt (1974) tem modificado o modo de pensar do homem sobre a “função existencial da linguagem” no quotidiano e entende a língua como um instrumento passivo da expressão que impõe ao pensamento um conjunto de distinções e de valores. Para Humboldt (1974), qualquer sistema linguístico contém uma visão própria do mundo exterior, diferentemente com a sua operacionalidade na realidade sistemática dentro dessa mesma visão. Isto significa que não se pode pensar o mundo pela forma como a linguagem o designa, mas pela forma como é criado pela linguagem, pois a linguagem em si é uma “classificação e organização da experiência sensível” (Whorf, 1958) na “categoria lógica das leis do pensamento” (Benveniste, 1992) que obriga o homem a pensar o universo previamente modelado pela língua. É assim que a língua na dimensão sistemática e funcional determina a visão do mundo que cada povo tem (Martinet, 1978). Portanto, o conteúdo e a forma linguística da vida espiritual do homem em compreender a existência do mundo são condicionados reciprocamente pela sua rotação dos signos que compõem a realidade social com o mundo e a cultura humana.

No sistema funcional de língua, há três funções que primeiramente Bühler (1950) concebe ao exercício criativo da linguagem: *representação* (ou de símbolo); *expressão* (ou de sintoma) e *apelo* (ou de sinal). Trata-se de noções semânticas que no ato de discurso se relaciona com o estado de coisas de que pronuncia: de que se fala (representação), com aquele que fala (expressão) e aquele a quem se fala (apelo). Assim está relacionado ainda com as seis funções da linguagem defendidas por Jakobson (1960, 1970) e tais funções são projetadas para a comunicação, especialmente a comunicação verbal:

- a) remetente (emissor ou destinador de signos);
- b) mensagem (refere a um contexto);
- c) destinatário (ouvinte ou recetor de signos);
- d) canal (meio do qual a mensagem passa do emissor ao recetor, cuja finalidade é transmitir um conteúdo informacional e intelectual, incentivar ou inibir contactos, evitar o silêncio);
- e) código (parcialmente comum ao emissor e ao recetor);
- f) contexto (*designatum*, puramente conceptual e não-físico, chamado impróprio “*referente*” ou “*denotatum*”)¹.

¹ Veja-se: Linda R. Waugh (1980), The Poetic Function in the Theory of Roman Jakobson, in *Poetics Today* Vol. 2, No. 1a, Roman Jakobson: *Language and Poetry* (Autumn, 1980), pp. 57-82. *The Functions of Language* By Louis Hébert - <http://www.signosemio.com/jakobson/functions-of-language.asp> (acesso 12/4/2016).

É necessário perceber que, em termos normativos, há várias funções da linguagem para serem utilizadas na comunicação das pessoas.

- Função emotiva ou expressiva: ocorre quando há ênfase no emissor e na expressão direta de suas emoções e atitudes, num contexto subjetivo e pessoal;
- Função referencial ou denotativa: privilegia o contexto e evidencia o assunto, o objeto, os fatos, os juízos. É a linguagem da comunicação, das descrições objetivas, das narrativas convencionais, das dissertações, dos ensaios científicos, entre outros;
- Função apelativa ou conotativa: orientada para o destinatário, é a função que busca mobilizar a atenção do recetor, produzindo um apelo;
- Função fática: quando a ênfase está no canal, para conferir sua receção ou para manter a conexão entre os falantes, bem como prolongar ou interromper a comunicação, temos a função fática;
- Função poética: dar-se quando a mensagem se volta para os seus próprios constituintes, tendo em vista produzir efeito estético, através da rutura da norma linguística ou de combinatórias inovadoras da linguagem;
- Função metalinguística: é a função que visa à tradução do código ou à elaboração do discurso, seja ele linguístico (escrito ou oral) ou extralinguístico (música, cinema, pintura, gestualidade, também conhecidos como códigos complexos.

No trabalho de Halliday (1979, 1985) encontra-se uma explicação mais moderada em relação ao sistema linguístico e às suas funções. Destaca-se três funções como determinantes da estrutura da linguagem: a *ideacional*, a *interpretação* e a *textual*. Quanto a primeira, reflete-se ao que comumente chamado “sentido cognitivo” ou “conteúdo proporcional” de orações; a segunda é mais interpessoal, pois diz respeito às distinções como as de “modo” ou “modalidade” (isto tem a ver com as diferenças entre afirmações, perguntas e ordens); e relativamente a terceira (textual) refere-se ao modo como a estrutura gramatical e entoacional das orações se relacionam a uma e a outra em textos contínuos e nas situações em que são usadas.

4.1. A língua como campo de realização social e cultural

Como instituição social, a língua faz “parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (Saussure, 2001:22). Em virtude deste, apresentamos 5 fatores que influenciam a evolução semântica de uma língua: *factores regionais* (o que em causa aqui são as diferenças entre a língua utilizada pelos cidadãos que vivem na capital e os cidadãos que vivem no interior), *factores culturais* (tem a ver com a escolaridade dos cidadãos (isto é, uma pessoa escolarizada utiliza a língua de uma maneira diferente da pessoa que não teve acesso à escola), *factores contextuais* (o modo de falar varia de acordo com o espaço e o tempo), *factores profissionais* (o exercício de

algumas atividades requer o domínio de certas formas de língua chamadas *terminologias técnicas*), *factores naturais* (o uso da língua pelos falantes sofre influência de factores naturais, como idade e sexo). Por exemplo, em Timor-Leste a maioria da população fala tétum, mas é possível notar diferenças do tétum falado por um timorense do interior e do de um timorense da cidade. Aliás, no processo educativo, o uso da língua na sua modalidade oral torna-se um elemento principal das interacções humanas na apropriação de conhecimentos (Paulino & Santos, 2014).

Temos de considerar que há diferentes níveis de fala e escrita dentro do processo educativo e que no uso da língua, o processo escrito é influenciado pelos discursos orais dentro de uma relação contínua devendo, por isso, os educadores valorizar os métodos pedagógicos de ensino da língua no sentido de a dominar com facilidade. Certo que nesse sentido, a língua enquanto instrumento social coloca a sua dimensão funcional e factual voltada à comunicação. Assim, o que importa é considerar a comunicação como um representante adequado de tais dimensões, pois na realização social e cultural,

a mensagem oral pode até mesmo portar as marcas da relação (social, simbólica) entre o locutor e o interlocutor. Em contraste, o escrito é muito mais universalizante e se ele porta marcas de uma origem social (erros de ortografia, por exemplo), é nas suas “falhas” e não intrinsecamente. De um modo geral, as sociedades humanas “grafematizadas” admitem muito mais facilmente as variações orais (todas as admitem na verdade) do que as variações escritas (Auroux, 1998:70).

O facto mostra, portanto, a forma oral da língua é um suporte de significado natural e insubstituível para o aprendizado da escrita. No entanto, não segue daí, que a escrita apenas codifique ou vise a perpetuar a fala; ela também representa, instaura, cria ou constrói níveis de significados, novos objetos, inacessíveis à fala.

4.2. Língua/ Norma

Os usos formais da língua requerem um conhecimento das convenções próprias de cada género discursivo e das estruturas textuais prototípicas, um domínio dos distintos registos linguísticos, um controlo sobre o uso dos conectores metadiscursivos, etc., isto é um controlo sobre o próprio comportamento linguístico (Cros & Vilá, 2003:91). Por exemplo, o tétum padronizado é formulado através das convenções linguísticas para fazer um controlo sobre o próprio comportamento linguístico desta língua timorense.

Com esse exemplo, podemos dizer que a aula de língua deve ser desenvolvida a partir dos mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito do próprio uso da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de

funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com outros comunicacionalmente.

Quando se reflecte ao conceito de norma, podemos recorrer a valiosa contribuição do linguísta romeno Eugénio Coseriu, que propõe alguns elementos de definição e identificação do funcionamento de língua à dicotomia saussuriana. Sua tricotomia (tem a ver com algo que se divide em três ramos, a partir de um ponto comum.) vai do mais concreto (**fala**, uso individual da norma) ao mais abstrato (**língua**, sistema funcional), passando por um grau intermediário: a **norma** (uso coletivo da língua). Contudo, há realizações consagradas pelo uso e que em determinadas circunstâncias linguísticas associam-se ao sistema funcional da língua. O funcionamento de língua, quer da escrita quer da fala, segue as regras gerais linguísticas, conforme o grupo social de que faz parte e a região onde existe a vivência.

Do ponto de vista explicativo e descritivo, a linguística descreve seu objeto como ele é, não especula nem faz afirmações sobre como a língua deveria ser. O carácter científico da linguística fundamenta-se em dois princípios básicos: *o empirismo e a objectividade*. A linguística é empírica porque trabalha com dados verificáveis por meio de observação; é objetiva porque examina a língua de forma independente, livre de preconceitos sociais ou culturais associados a uma visão leiga da linguagem. Os diversos desdobramentos que o funcionalismo apresenta na atualidade concordam com o fato de que a língua é, antes de tudo, instrumento de interação social, usado para estabelecer relações comunicativas entre os usuários. Nesse aspeto, aproximam-se do ponto de vista do sociolinguística ao incluir o comportamento linguístico na noção mais ampla de interação social (Saussure, 2001; Chomsky, 1999).

No âmbito normativo da língua, há níveis que não sejam de interface entre si, mas correlacionam-se entre uma e outra, quer do nível interno e externo da operacionalidade linguística, cuja probabilidade é reconhecer o sentido de uma e outra palavra apresentada. Um desses pressupostos é que há uma unidade de palavras no sistema interno e externo linguístico, por exemplo, a “mulher” (interno) e “alta” (externo), sincronizando isso em “mulher alta”. A palavra “mulher” aqui começa com oclusão dos lábios e é usada para referência a pessoas, uma noção bastante subtil; e digamos que a “mulher é alta”, então, estamos perante de a afirmação do próprio som e significado no seu funcionamento linguístico e tal funcionamento é chamado “traços” que têm associados aos chamados “ítems lexicais” (Chomsky, 1998:47).

Língua/ linguagem na sua natureza normativa de produtividade reflete-se a um falante que é capaz de produzir um número infinito de frases (bem formadas de acordo com as regras sintáticas, e com significado), por exemplo¹:

“O homem mordeu o cão”.

“O homem mordeu o cão que mordeu o gato”.

¹ Todos os exemplos relacionados com a natureza normativa de produtividade e de sistematicidade aqui apresentados são buscados no dossiê de disciplina “Filosofia da Comunicação” do Professor Luís Baptista que Vicente Paulino frequentou essa mesma disciplina em 2007 na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Além disso, pela pesquisa bibliográfica que fizemos, encontramos estes exemplos neste site <http://ifilnova.pt/file/uploads/d8f1bfae7bf1095c40b2df4a252a04cb.pdf> (acesso a 12/4/2016).

“O homem que gosta de gelado de baunilha mordeu o cão que mordeu o gato”.

“Ninguém acredita que o homem que gosta de gelado de baunilha mordeu o cão que mordeu o gato na casa de mensagens”.

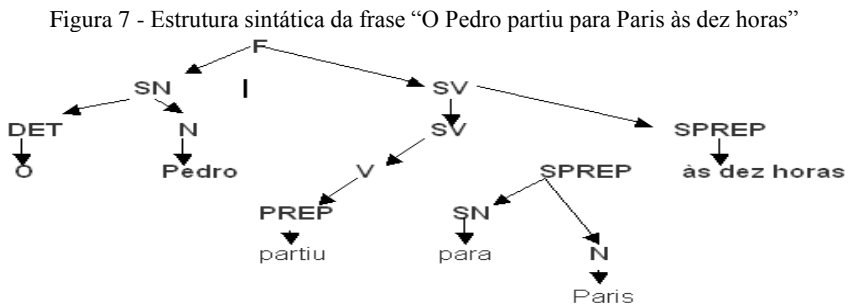
Na perspectiva de sistematicidade, os elementos das frases podem ser reaproveitados em outras frases, de acordo com as regras sintáticas, ou seja, se um falante compreende a frase:

“O João ama a Maria”

Também é capaz de compreender a frase

“A Maria ama o João”

Com os exemplos dados, podemos perguntar a nós mesmos: como podemos explicar a produtividade e a sistematicidade? A proposta mais viável é através da composicionalidade sintática e composicionalidade semântica, onde se combina a estrutura de uma frase pelos seus constituintes (composicionalidade sintática) e pelos significados dos seus constituintes (composicionalidade semântica), como exemplo a seguir.



- F:** Frase
 - SN:** Sintagma Nominal
 - SV:** Sintagma Verbal
 - DET:** Determinante
 - N:** Nome (“substantivo”)
 - V:** Verbo
 - SPREP:** Sintagma preposicional
 - PREP:** **Preposição**
- (Faria, 1996)

Tais exemplos são simplificados pelas regras sintáticas da seguinte forma:

$F \rightarrow SN SV$
(toda frase é composta por um sintagma nominal e um sintagma verbal)

SN → (DET) (SADJ) N (SADJ)

(um sintagma nominal é composto por um nome, que pode ser opcionalmente precedido por um determinante e um sintagma adjetival, e opcionalmente precedido de um sintagma adjetival).

SPREP → PREP SN

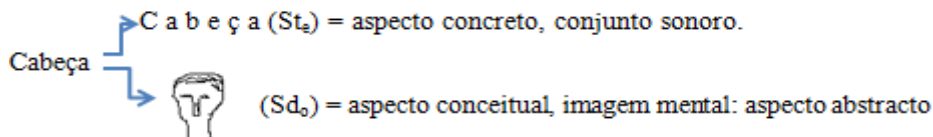
(um sintagma preposicional é composto por uma preposição e um sintagma nominal).

SV → V (SN) (SPREP)

(um sintagma verbal é composto por um verbo, opcionalmente seguido de um sintagma nominal, que pode ser opcionalmente seguido de um sintagma preposicional) (Faria, 1996)

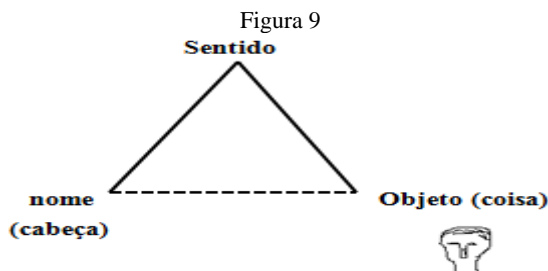
Certo que os exemplos dados são – na natureza do signo linguístico de Ferdinand Saussure – construções do discurso persuasivo em dupla face: o significante e o significado. O significante é o aspeto concreto do signo, é a sua realidade material, ou imagem acústica de uma dada realidade. O que constitui o significante é o conjunto sonoro, fónico, que torna o signo audível ou legível. O significado é o aspeto imaterial, conceitual do signo que nos remete a determinada representação mental evocada pelo significante. Por exemplo, o que acontece com a palavra cabeça.

Figura 8 – Palavra cabeça



Nesta presente exposição ocorre-se o mútuo conjuntivo de relacionamento entre o significante e o significado que são aspetos constitutivos de uma mesma unidade quando se diz “cabeça do homem” e se dizemos “pensar com cabeça”, significa a palavra cabeça em si possui uma significação diferente.

Contudo, os objetos são identificados por nomes e tais identificações se relacionam através do sentido, como se pode constar no esquema a seguir.



Assim sendo, podemos constatar que para assegurar o seu relacionamento é necessário compor os aspetos compositivos básicos das palavras no seu carácter simbólicos, pois as palavras estão sempre conectadas em *lugar* das coisas e não *nas*

coisas (Citelli, 1986). Trata-se de uma composição básica das palavras, que pela sua natureza de construção dos sentidos, reflete a uma prática da leitura semiológica que noutros domínios apresentam a configuração da linguagem em sistema semiótico com a consonância de rotação dos signos de coisas nomeadas (Benveniste, 1992). Podemos encarar aqui a língua como “soció-semiótica-linguística” que fornece as diferentes classes da estrutura linguística com a classificação de significados convencionais para formar aquilo que Vicente Paulino & Miguel Maia dos Santos (2014:26) chamam *zoológica linguística* ou *zoopedia linguística* na fala e na escrita, como adverte Roger Fowler (1994:47):

O uso da língua é uma actividade essencialmente pessoal e, na verdade, a maior parte dos manuais de linguística apresentam a interacção verbal em termos diálogo entre indivíduo, por exemplo, entre o falante A e o falante B ou o Martinho e a Martinha. De igual modo, o conhecimento linguístico é encarado como propriedade de um indivíduo, por exemplo, o “falante-ouvinte ideal” de Chomsky. É portanto, apesar das pessoas se conhecerem e utilizam a língua, muitas vezes, têm muito pouca liberdade para inventar ou alterar sentidos linguísticos (sentidos semânticos, sentidos fonéticos e fonológicos) de um dado discurso estabelecido no campo linguístico.

A zoológica linguística ou zoopedia linguística é valorizada e legitimada à medida que as crianças crescem, estas vão tomando contacto com uma língua oficial de significados legitimados através dos jornais, de filmes, da televisão e meios de comunicação que são geridos por grandes empresas comerciais e estatais (Paulino & Santos, 2014:26). É portanto, apesar de variedade sucessiva do aparato técnico na configuração do uso de língua em atividade essencialmente pessoal, no campo linguístico, verifica-se que na variação dá-se a passagem de um modelo de regras para o modelo de princípios e parâmetros.

5. Língua e ensino

A língua é um instrumento fundamental de acesso ao conhecimento (Mendonça, 2003:35-47). No plano oral e escrito, a formalização do ensino é norteadada pela relação do rigor e exigência na perspectiva linguística. A estruturação dos diferentes conceitos entre a aprendizagem contextual e colaborativa é muito importante para a aquisição dos “novos conhecimentos”, diversificando-os com “bioculturalidade de sentidos” nos discursos académicos (Maffi, 2007; Ramos, 2016) e este modelo é que deve ser aplicado no ensino geral, concretamente em países em desenvolvimento (Soares; Carvalho & Queiroga, 2016).

No contexto escolar, a questão não é falar certo ou errado, escrever certo ou errado, mas saber-fixar as regras do ato de fala e de escrever, ou seja, saber-adequar as diferentes situações comunicativas no *campo linguístico* (Bourdieu, 1992) onde a definição de um registo padrão da língua assegura uma norma de correções que rapidamente estabelece as diferenças e desigualdades de classe. Sabe-se que, entretanto, é necessário saber coordenar satisfatoriamente o que é falar e o que é

escrever de uma língua e como fazê-los, se queremos deteminarmos uma coisa com certas denominações linguísticas. É saber, portanto, utilizar variedades e registos da língua oral na escrita que são pertinentes para acção comunicativa interpessoal, grupal e social. A língua neste contexto constitui um facto objetivo externo da consciência individual e independente desta que a língua se apresenta como *sistema de normas rígidas e imutáveis* (Bakhtin, 2006) no sistema procesual do ensino-aprendizagem.

O perfil de uma dada língua é dinâmico, se colocá-lo em detrimento dos tempos para calcular o seu funcionamento na compreensão oral e escrita. Não só nas aulas de matemática, de física, de química e até nas aulas de filosofia e língua portuguesa como exemplo concreto desse dinâmico perfil da língua em termos de contagem dos “segundos temporais” da aprendizagem, mas acontece também noutras aulas de outras disciplinas.

QUADRO I: OS SEIS TEMPOS DA PALAVRA SEGUNDO

I tempo		II tempo		III tempo	
Sujeito: o professor		Sujeitos: O professor e o aluno		Sujeito: o aluno	
✓ Motivar		✓ Diálogo visando a compreensão dos conteúdos tratados (inclui e encoraja a manifestação de incorrecções, erros, dúvidas ou interrogações dos alunos).		✓ Manifestar as dificuldades a superar;	
✓ Contextualizar				✓ Mostrar o que, e como, entendeu (expressar a sua compreensão);	
✓ Enunciar				✓ Personalizar a sua forma singular de assimilação e de generalização através da palavra verbal.	
✓ Explicar					
VI tempo		V tempo		IV tempo	
Sujeito: o professor torna-se “aluno”, na medida em que mostra ter entendido, “crescido” ou aprendido com o aluno.		Sujeito: O aluno dialoga com o professor, certificando-se da clara compreensão daquilo que lhe pretende transmitir.		Sujeito: o aluno torna-se “professor”, dando a conhecer e explicando seu ponto de vista ao professor.	

Fonte: Vergani, 2002

Neste presente detrimento “segundo temporais”, não se pode esquecer que os signos da linguagem humana são vocais que durante centenas de milhares de anos e ainda hoje, a maioria dos homens conhecem e expressam oralmente, embora não saibam escrever e ler (Martinet, 1975). A este aspeto, Ducrot e Tzvetan Todorov (1976:23) distinguiram duas relações possíveis entre uma palavra “a” de determinada época A e outra palavra “b” de determinada época B, tendo chegado à conclusão de que as palavras poderiam vir por herança de outras ou por empréstimo. Nesta perspetiva, podemos destacar alguns exemplos, apresentados por Vicente Paulino (2011:82), de palavras faladas que se tornaram em língua escrita na tabela a seguir:

Quadro II

	Falar Português	Falar Tétum
1	Não podes ir à escola amanhã porque a tua condição não está bem.	Aban lalika ba <u>eskola</u> tamba ó nia <u>kondisaun</u> la'dun diak
2	A: Irmã! Qual é o vestido que podemos vestir amanhã? B: Com certeza. A: Hei, ouvem! A Irmã Superiora disse que amanhã podemos vestir, <i>com certeza</i> .	A: Madre! aban ami hotu tau <u>bistido</u> sá? B: <u>kon serteja</u> . A: Hei, rona mai! Madre boot dehan aban ita hotu tau <u>kon serteja</u> .
3	Éramos amigos.	<u>Amigos</u> hori uluk kedan.

Na sequência dos exemplos apresentados, Paulino (2011:82) explica ainda que:

As três produções que correspondem à fala de um timorense, com um certo grau de escolaridade, retratam realizações linguísticas que formam a regra geral das composições que se podem encontrar em Timor-Leste. Uma análise dos enunciados do quadro anterior permite-nos constatar que no caso da frase exemplificada em 1, nota-se que o falante reportou literalmente o adjectivo complemento da expressão portuguesa “condição” para o tétum “kondisaun”, o que altera é a letra “C” para “K” e o sufixo “são” para “saun”. Isto é, na sua categoria de género, em concordância com a manutenção do sentido a que se refere a situação em questão não se altera radicalmente. Na frase 2, na fórmula A, o predicado (vestido) e o substantivo do verbo complemento (podemos vestir) não são flexionados de modo a concordar com o determinante a que se refere na fórmula B (com certeza), e do mesmo modo a determinada divulgação de informação a que se constata na fórmula C (podemos vestir com certeza) também não corresponde a referida questão expressada na respectiva fórmula A e B. Apesar de linguisticamente, uma expressão errada suportada pela comunicação oral, não implica a compreensão do locutor sobre determinado objecto que tinha constatado na sua interacção. Na frase 3, não se procedeu à flexão do adjectivo “amigo” de forma a concordar com a forma verbal a que se refere (éramos), pois, de facto é uma expressão adjectiva que forma o sentimento pessoal na condução do “eu” a reconhecer do “outro eu”.

Nesta explicação, verificam-se algumas transformações das palavras faladas em português e tétum, e as suas causas encontram-se na psicogénese comunicação dos sujeitos falantes, visto que as línguas são produtos sociais, percebendo-se pois que a sociedade não é estática nem homogénea. Daí, o uso da escrita foi desenvolvido ao longo dos tempos para facilitar a comunicação entre os homens, permitindo-lhes ultrapassar as barreiras de comunicação na receção de mensagens e no seu desenvolvimento intelectual. Aliás, pela sua importância para a comunicação dos seres humanos, o uso da língua passou a figurar, socialmente, como prestígio social e instrumento de ascensão profissional. Logo, “a aquisição da língua escrita como processo sociocultural” (Brito, 2007) e para tal consideração preciso introduzir novos elementos para que o sujeito pense sempre na leitura.

Conclusão

Temos que compreender todas as significações que constituem este nosso mundo tão simples, pelo qual é determinado pelo contínuo desenvolvimento que o homem faz, embora essas significações não são absolutas (Karl Mannheim, Ideologia e Utopia). A questão de significação das coisas que nos rodeia, em relação com a linguagem, o mundo e a sociedade, chama a atenção, principalmente com a leitura de Henri Lefebvre que parte de uma hipótese – a de sabermos que todas as questões e respostas não podem ser formuladas apenas de dentro da própria linguagem. É necessário situarmos também os problemas entre a linguística e a sociologia linguística ou sociologia da linguagem, ou seja, na sua directa relação com os problemas da sociedade contemporânea.

Tempos que compreender a linguagem e suas respectivas funções a partir dos fundamentos impostos por Ferdinand Saussure, Claude Lévi-Strauss, Michel Foucault e outros linguistas como Noam Chomsky, Roman Jakobson, Jacques Derrida. Não esquecendo também o relacionamento entre ser e tempo formulado por Martin Heidegger e Pierre Bourdieu com seu roteiro principal do pensamento “hábito, campo e correção linguística” formado num circuito chamado “trocas linguísticas. Tendo em conta também o mais clássico pensamento como Aristóteles (categorias de interpretação e poética), René Decartes (Meditações metafísicas), Paul Ricouer (teoria de interpretação).

Em suma, temos que compreender, de uma vez por todas, que o pensamento humano, ou seja, o modo de pensar do homem, se relaciona com o discurso, a linguagem, a cultura, atravessados pela teoria e a prática do poder – a televisão e os média em geral estão no centro desses jogos de poder pensar *na, em e através* –, nada mais natural que o interesse com a questão se renovasse o sentido de significação do pensar *com e através* a linguagem.

Referências bibliográficas

- Aristóteles. 1963. *Categories and de Interpretatione*. Translated with Notes by J. L. Ackrill. Oxford: Clarendon
- Aquino, São Tomás. 2004. *Commentaire du Peryermeneias (Traité de l'interprétation)*. Traduction, introduction et notes de Bruno et Maylis Couillaud. Paris: Belles Lettres.
- Auroux, Sylvain. 1998. *A filosofia da linguagem*. Trad. José Horta Nunes. São Paulo : Editora da UNICAMP.
- Aronson, Arnold Elvin. 1990. *Clinical Voice Disorders*. New York: Thieme Stratton
- Bakhtin, M. M. 2006. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économi e des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, 1992. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Benveniste, Émile. *O homem na linguagem*. Trad. Isabel Maria Lucas Pascoal, Lisboa: Veja
- Brito, Antonia Edna . 2007. *Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural*. In *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 44/4, pp. 1-9
- Behlau, Mara & Pontes, Paulo. 2009. *Higiene Vocal – cuidando da Voz*. São Paulo: Revinter.
- Behlau, mara; Dragone, M.L.S & Nagano, I. 2004. *A voz que ensina: o professor e a comunicação oral em sala de aula*. rio de janeiro: revinter.
- Bradley, Evan. 2010. *An investigation of the acoustic vowel space of singing*. Em *Proceedings of the 11 th International Conference on Music Perception and Cognition*, Seattle, W. Department of Linguistics and Cognitive Science, University of Delaware.

- Bühler, Karl. 1950. Teoría del lenguaje. Traducción de Julián Marías. Madrid: Revista de Occidente.
- Chomsky, Noam. 1999. O programa minimalista. Trad. Eduardo Paiva Raposo, Lisboa: Editorial Caminho
- Chomsky, Noam. 1998. Linguagem e mente. Trad. de Lúcia Lobato, Brasília: Editora UnB.
- Citelli, Adilson. 1986. Linguagem e persuasão. São Paulo: Editora Ática
- Colton, R.H & Casper, J.K. 1996. Compreendendo os problema de voz: uma perspectiva fisiologica do diagnostico ao tratamento. Porto Alegre: Artes médicas.
- Cavalcante, M.C.B. 2001. A fala atribuída: as vozes que circulam na fala materna. In *Letras de Hoje*, vol. 36, nº 3 (pp.585-591), Porto Alegre:
- Cavalcante, M.C.B. 1999. Da voz à língua: a prosódia materna e deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. Tese de doutoramento, Campinas: Universidade Estadual de Campinas
- Calvente, Ana Lúcia de Alcantara. Falar e cantar em cena: a voz do ator brasileiro no teatro musical contemporâneo. 2007/2008
- Coffin, B. 1987. Sounds of singing (second ed.). Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press.
- Costa, Eda Mariza Franco da. 2002. As modificações da voz e os efeitos de sentido no telejornal. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Cros, Anna. & Vilà, Montserrat. 2003. Os usos formais da língua oral e o seu ensino. In C. Lomas (Org.), O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas (Vol. 1, pp. 91-108). Porto: Edições ASA.
- Campedelli, Samira Yousseff & Souza, Jésus Barbosa. 1998. Produção de textos e usos da linguagem: guia de redação. São Paulo: Saraiva.
- Dik, S. C. 1989. The Theory of Functional Grammar. Dordrecht: Foris Publications.
- Derrida, Jacques. 2012. A voz e o fenómeno: Introdução ao Problema do Signo na fenomenologia de Husserl. Lisboa: Edições 70.
- Ducrot, Oswald & Todorov, Tzvetan. 1976. Dicionário das Ciências da Linguagem. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Faria, Isabel Hub. et alli. 1996. Introdução à Linguística Geral e Portuguesa. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. 1992. Introducción a la semántica funcional. Madrid, Editorial Síntesis.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. 1989. Variaciones sobre la atribución. León: Colección contextos, Universidad de León.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. 1981. Lingüística y semántica-Aproximacion funcional. Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Gabor, Dennis. 1951. Lectures on communication theory. Cambridge: M.I.T.
- Greene, M.C.L. 1986. Distúrbios da voz. São Paulo: Manole.
- Humboldt, Wilhelm Von. 1974. Introduction à l'oeuvre sur le Kavi et autres essais. Paris: Édition du Seuil.
- Halliday, M. A. K. 1979. Syntax and semantics. Discourse and syntax. v. 12. New York: Academic Press.

- Halliday, M. A. K. 1985. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Habermas, Jürgen, 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*, vol. 2. Paris: Fayard
- Henrique, Luís L. 2002. *Acústica Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howard, D., & Collingsworth, J. 1992. Voice source and acoustic measures in singing. *Acoustics Bulletin*, 17 (4), pp. 5-12.
- Husserl, Edmund. 1965. *A Filosofia como Ciência de Rigor*. Coimbra: Atlântida
- Husserl, Edmund. 1986. *A Idéia da Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.
- Jakobson, Roman. 2007. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes, São Paulo: Editora Cultrix
- Jakobson, Roman. 1960. Closing Statement: Linguistics and Poetics. In *Style in Language* (ed. Thomas Sebeok).
- Jakobson, Roman. 1970. *Linguística. Poética. Cinema*. Tradução Haroldo de Campos et alii. Editora Perspectiva. São Paulo.
- Jackson, Wiener (org). 1953. *Communication Theory*. Nova Iorque: Academic Press.
- Kristeva, Julia. 1974. *La Révolution du langage poétique*. Paris: Seuil.
- Locke, John. 1999. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradu. Anoar Aiex, São Paulo: Editora Nova Cultura.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1991. *Signos.*, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltd
- Martinet, André. 1985. *Syntaxe Générale*. Paris: Armand Colin.
- Martinet, André. 1978. *Elementos de Língua Geral*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Martinet, André. 1975. *Studies in functional syntax*. München: Fink
- Martinet, Jeanne (dir.). 1974. *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris: PUF.
- Mereu, Lunella. 2009. Linguistic Typology and language theory: the various faces of syntax. In Helmbrecht, Johannes et al. *Form and Function in Language Research: Papers in Honour of Christian Lehmann*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, pp. 167-184.
- Maffi, Luísa. 2007. Biocultural diversity and sustainability. In Pretty, J. et al (eds.), *The sage handbook of environment and society*. London: Sage, pp.267-277.
- Ohishi, Y., et al. 2005. Discrimination between Singing and Speaking Voices. In in EUROPEAN CONFERENCE ON SPEECH COMMUNICATION AND TECHNOLOGY -CD-ROM EDITION-, 9 (pp. 1141-1144), Bonn: Universitat Bonn
- Paulino, Vicente & Santos, Miguel Maia dos. 2014. *Metodologias e estratégias de Aquisição da leitura aos alunos do Ensino Básico*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação da UNTL.
- Paulino, Vicente. 2011. *Cultura e Múltiplas identidades linguísticas em Timor-Leste*. In Correia, Ana Maria & Sousa, Ivo Carneiro de (org), *Lusofonia encruzilhadas culturais*, Macau: Saint Joseph Academic Press, pp.70-87.
- Piaget, Jean. 1999. *Seis estudos da psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Rodrigues, Adriano Duarte. 2005. *A partitura invisível: para a abordagem interactiva da linguagem*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ramos, Rui. 2016. Instituto da Língua Portuguesa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e: missão e ação. In Paulino, Vicente & Barbosa, Alessandro Tomaz

- (org.), *Língua, ciência e formação de professores em Timor-Leste*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, pp.65-74.
- Saussure, Ferdinand. 2001. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. 1949. *The Mathematical Theory of Communication*. Illinois: University of Illinois Press.
- Sundberg, Johan. 1987. *The science of the singing voice*. DeKalb, IL: Northern Illinois University Press.
- Schmitz, H. Walter. 1990. *Essays on Significs*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishin companhia.
- Soares, António; Carvalho, Manuel Belo de & Queiroga, Mariene. 2016. Métodos de ensino da língua portuguesa na escola básica filial de Samutuaben Bobonaro, Timor-Leste. In Paulino, Vicente & Barbosa, Alessandro Tomaz (org.), *Língua, ciência e formação de professores em Timor-Leste*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, pp. 17-24.
- Souza, Lourdes Bernadete Rocha. 2010. *Atuação Fonoaudiológica em Voz*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Silva, Maria do socorro Barros da. 2013. Considerações periciais acerca da voz enquanto instrumento de trabalho. *Revista On Line Especialize*.
- Valle, Mônica. 1996. *A voz da fala*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Vergani, Teresa. 2002. *Matemática e linguagens*. Rio de Janeiro: Pandora.
- Whorf, B.L. *Language*. 1958. *Thought and Reality*. New York: Wiley and sons.

Reflexões preliminares

A *linguagem verbal* é um comportamento específico do ser humano. O exercício linguístico, ao viabilizar a intercomunicação, permite a formação e a manutenção de múltiplos grupos humanos que se articulam entre si, motivados por distintas razões que se compreendem entre os interesses materiais e os valores éticos, dando origem às chamadas *comunidades de comunidades*, de que todos nós somos, afinal, co-autores.

Na qualidade de produto, em simultâneo intelectual e cultural, exige uma aquisição específica¹ e é usado permanentemente nas teias sociais e nos encontros intimistas do ser falante consigo próprio. O meio de expressão linguística é o único que viabiliza a criação das instituições humanas, que suporta o simbólico e o discurso imaginário e que sempre verbalizou a afirmação da identidade e da liberdade pessoal e grupal.

Por todas estas vertentes, as recentes tentativas para se esboçarem histórias da linguagem verbal, para além de contarem com os contributos já tornados clássicos da Etnologia, da Antropologia, da Sociologia ou da Psicologia – para listar alguns –, recorrem agora, de modo reiterado, às Neurociências e à Genética.

Também a nossa experiência quotidiana nos tem mostrado que, no âmbito de qualquer língua natural, há, a par da homogeneidade do sistema, uma *variabilidade* inerente às atualizações. Dizemos em Linguística que se trata de um *universal*: é uma realidade milenar que afectou todas as línguas desde que surgiu o *Homo loquens* na escalada evolutiva das espécies. Ora, é precisamente este o tema central que me ocupará nas próximas páginas: avaliar a complexidade do fenómeno e, na medida do possível, sistematizar os diferentes tipos existentes num tão extenso universo de dados, o que se tem revelado, na história do estudo científico da linguagem, um empreendimento difícil.

Para partir dessa análise, convirá não se confundir a noção de *diversidade linguística* com a da *variância verbal*.

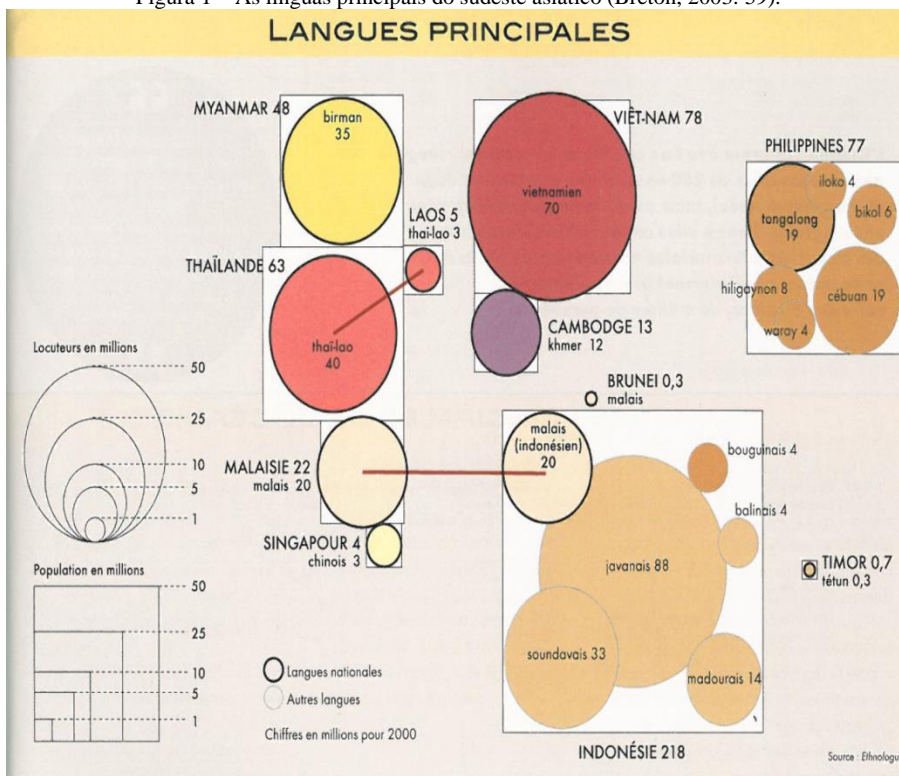
A diversidade linguística

Pelo primeiro conceito entende-se a totalidade das inúmeras línguas naturais faladas no Mundo em todas as épocas, possuindo, quando é possível o estudo comparativo, dissemelhanças – em graus de profundidade distintos – nas respetivas subestruturas sistémicas.

¹ Suportada pela nossa *faculdade linguística*, isto é, pela nossa capacidade de aprender e de atualizar uma língua. Cf. Hauser, Chomsky & Fitch, 2002.

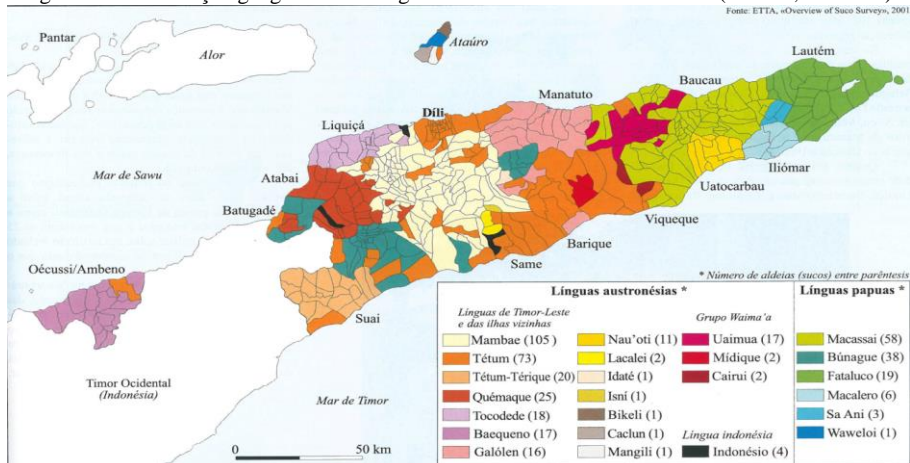
Para uma ilustração deste conceito operatório, considere-se apenas a ampla área geográfica do Globo em que se inscreve Timor-Lorosae. No sudeste asiático, o panorama linguístico dos Estados soberanos contemporâneos exhibe, na co-presença de vários sistemas linguísticos dentro das respectivas fronteiras políticas, o resultado de um processo milenar de fixação e de relacionamento entre díspares grupos etnolinguísticos e culturais. Observe-se a Figura 1. que apresenta diagramas sistematizadores da diversidade linguística contemporânea desta parte da Ásia, combinados com os indicadores demográficos dos falantes nativos de cada comunidade linguística.

Figura 1 – As línguas principais do sudeste asiático (Breton, 2003: 59).



Ponto de partida de, pelo menos, seis famílias de línguas, atualizam-se, neste vasto território, sete línguas nacionais autóctones, quatro línguas internacionais oriundas de antigos planos de colonização europeia e chinesa e, paralelamente, um lato conjunto de línguas locais, algumas delas com aspirações político-administrativas a estatutos linguísticos de maior prestígio nacional. Continuando a considerar o caso específico de Timor-Lorosae, observe-se a Figura 2. em que se evidencia o regime intrincado da coexistência de línguas, com o tal estatuto regional, com o Português e o Tétum.

Figura 2 – Distribuição geográfica das línguas autóctones de Timor-Lorosae (Durand, 2010: 95).



Para os linguistas, todas as línguas possuem o mesmo valor pois contribuem para a coesão grupal, para a organização e para a compreensão do que nos rodeia e da nossa vida anímica. Por outro lado, não nos esqueçamos que é só através das línguas que podemos refletir sobre elas próprias: nenhum outro comportamento semiótico nos oferece tal plasticidade interpretativa.

Durante muito tempo, o Homem, intrigado pelo fenómeno da pluralidade das línguas, tentou descobrir a ‘língua original’, a ‘primeira língua’, a *protolíngua* que estaria na base de todas as existentes, tendo-se gerado um longo debate que atingiu um dos seus momentos mais acesos e críticos entre os meados do século XVIII e o século XIX, a que não foram alheias influências teológicas, nem explicações que se baseavam na importância da expressão das necessidades básicas, dos sentimentos ou das interações dos seres sociais. Tomemos em atenção determinados passos significativos da reflexão.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), no seu *Essai sur l'origine des langues*, explicita a eclosão linguística apoiando-se em termos sociopolíticos e na filosofia dos sentimentos, como explica também a diversidade linguística com factores externos, nomeadamente, os climas. A este propósito, leiamos dois fragmentos textuais da referida obra:

“Qual será, então, a sua origem? As necessidades morais, as paixões. As paixões reaproximam os homens que a necessidade de encontrar meios para a sua subsistência tinha dividido. Não foram nem a fome nem a sede mas sim o amor, o ódio, a piedade ou a cólera que pela primeira vez soltaram a fala dos homens... Os frutos não nos fogem das mãos, podemos-los comer calados; é também em silêncio que se persegue a presa que se pretende abater – mas para conseguir comover um coração ainda inocente ou afastar um agressor injusto é a natureza que nos dita os seus acentos, exclamações ou lamentos. Estas é que foram as primeiras e as mais antigas palavras a ser inventadas; é por essa mesma razão que as primeiras línguas, antes de se tornarem simples e metódicas, foram cantantes e apaixonadas.” (Rousseau, 2001: 48)

“A causa das diferenças existentes entre as línguas é uma causa local, que tem a ver com os climas em que elas nascem e a maneira como elas se formam: é esta a causa a que devemos remontar se quisermos compreender a diferença geral e característica que distingue as línguas do Sul das línguas do Norte.” (Idem, *ibidem*: 69).

Na esteia rousseauiana, Johann Gottfried Herder (1744-1803) virá a defender, no seu livro intitulado *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*, a relevância das capacidades intelectuais, do agregado familiar e social, da unicidade do género humano e da diversidade dos povos como elementos fundamentais do desenvolvimento do tríptico *Humanidade – Línguas – Civilização*. Recorramos às suas palavras que antecedem as reflexões sobre as quatro leis gerais da natureza e da espécie humanas:

“A natureza não dá forças em vão. Assim, se deu ao homem não meras faculdades para a invenção da linguagem, mas fez dessas faculdades o carácter distintivo da essência humana e a roda motriz do seu privilegiado direccionamento, então essa força só pôde sair da mão da natureza como força *viva* e só podia ser colocada numa esfera em que necessariamente ficava posta em acção.” (Herder, 1987: 117)

Porém, é com a comparação entre palavras e gramáticas de línguas antigas da Europa, da Índia e do Irão, intensificada a partir do século XVIII, combinada, mais tarde, com mais estudos empíricos e ainda com novas informações acerca de grandes movimentos populacionais na crosta terrestre, que se pôde proceder aos processos de reconstrução linguística e se destacaram claramente raízes comuns que permitiam localizar a origem, por exemplo, da *família indo-europeia* a cerca de dois mil anos antes de Cristo, de que resultariam o latim, o grego, outras línguas antigas da Europa – como o gótico – e o persa, por exemplo. Desta fase, é incontornável a referência ao brilhantismo intelectual de William Jones (1746-1794) e a sua capacidade excepcional de pesquisa na Índia. As massas falantes que animam este grande grupo linguístico são os europeus, os indianos do norte, os iranianos e os sardos. No âmbito desta linha de pesquisas que, logo na passagem de Setecentos para Oitocentos, se transformará na Gramática Comparada, devemos associar a inovação trazida também pelos estudos filológicos fundados na Alemanha e devem ser nomeadas as pesquisas de Wilhelm von Humboldt (1767-1835), Friedrich von Schlegel (1772-1829), Jakob Grimm (1785-1863), Franz Bopp (1791-1867) e do dinamarquês R. K. Rask (1787-1832)

O interesse pelo fenómeno da aquisição linguística trouxe igualmente contributos de valores desiguais para a explicação do aparecimento da linguagem verbal. Foram sendo sucessivamente apontadas a importância da existência de Deus, da analogia, da língua da nação e, finalmente, com Paul Broca, do cérebro, em que reside a faculdade da linguagem – tal como também virá a escrever mais tarde Ferdinand de Saussure.

O início do século XX viu nascer a Linguística Moderna e a vontade decisiva em se definirem formalmente as regras de funcionamento das línguas, tomadas na perspectiva sincrónica. Foram vários os linguistas que preferiram não dispendir muito do seu tempo de investigação com o tema histórico da génese da linguagem verbal:

Ferdinand de Saussure (1857-1913), Edward Sapir (1884-1939), Roman Jakobson (1896-1982), Louis Hjelmslev (1899-1965), para nomear algumas das mais destacadas figuras da época.

A investigação ao longo do último século, após a afirmação académica dos estudos linguísticos, foi extremamente produtiva e, a partir da década de 50, com o aparecimento de novas tendências (com as gramáticas gerativas, com a sociolinguística e a psicolinguística, com a pragmática e com a linguística da enunciação), para além das abordagens formais dos sistemas, consideraram-se, de modo mais incisivo, os parâmetros sociológicos, mentais e das situações concretas dos usos que se analisam.

Independentemente do que defendem as denominadas *linguísticas cognitivas* a propósito das relações entre pensamento e linguagem verbal, esta nova abordagem (que marca decisivamente o início do século XXI) sublinha justamente a importância da observação da actividade cerebral na aquisição linguística e na produção discursiva. Ora, a renovada verificação desta capacidade humana singular reconduz-nos, de outra forma, ao tal momento, de datação nebulosa, em que a nossa espécie terá começado a falar, isto é, à fase em que, de modo espontâneo ou consciente, se tenha efetuado a ligação entre o funcionamento do cérebro e o do aparelho fonador (tal como os conhecemos hoje).

A polémica em torno das origens da linguagem verbal considera-se, porém, insolúvel. Continuamos a não conseguir responder, de modo satisfatório, a interrogações dotadas de aparente simplicidade:

Quando se começou a falar?

Como se falava?

Porque sentiu a espécie humana a necessidade de falar?

Qual a importância da seleção natural no aparecimento da linguagem verbal?

Ou será que a linguagem verbal contribuiu para a seleção natural?

Teriam sido graduais ou bruscas as mudanças que favoreceram o aparecimento da linguagem?

Como se articulava a linguagem verbal com a arte, a tecnologia e a cultura dos remotos grupos humanos?

Que outros comportamentos semióticos acompanhariam as práticas da linguagem verbal?

Que consciência haveria do alcance da linguagem verbal entre os seres anatomicamente modernos?

Quanto à família indo-europeia há pouco referida, estimava-se que, na passagem para o século XXI, os falantes nativos das línguas actuais dela resultantes constituiriam 43,5% da população mundial. (Breton, *Atlas*: 11-13). Perante especulações contraditórias e, portanto, ainda afastadas de um confortável consenso, mas, por outro lado, sem nunca se colocar esta vertente da investigação de parte¹, as comunidades científicas foram-se concentrando noutros pontos de interesse como, a

¹ Aqui fica a referência a algumas obras que, optando por perspectivas diversas, continuam a renovar a discussão: J.-L. Dessalles (2000), *Aux origines du langage. Une histoire naturelle de la parole*. Paris (Hermès); V. J. M. Levelt (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*. London (MIT Press); D. Nettle, S. Romaine (2000), *Vanishing Voices*. Oxford (Oxford University Press); C. Renfrew (1988), *Archaeology and Language: The Puzzle of Indo-European Origins*. Cambridge (Cambridge University Press); I. Tattersall (1998), *Becoming Human. Evolution and Human Uniqueness*. New York (Harcourt Brace and Co.)

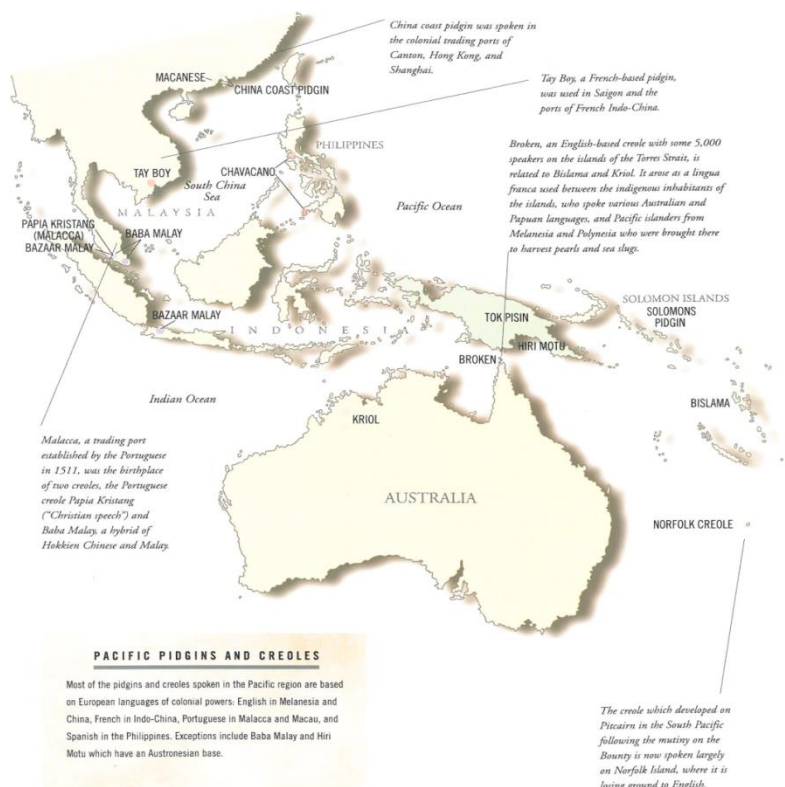
título exemplificativo, se revelam nos frutos de *contactos* culturais, pretéritos ou contemporâneos, entre povos de expressões verbais de tipologias diferenciadas. A este propósito, consideremos o mapa linguístico do sudeste asiático:

Figura 3. As línguas do sudeste asiático (Breton, 2003: 58).



A região, ao longo de séculos, foi uma plataforma de confluências de famílias de línguas e de mestiçagens etnolinguísticas que implicou a fermentação de terceiras vias de comunicação. Através do estudo das *línguas francas*, dos *sabires*, dos *pidgins* e dos *crioulos*, os linguistas e outros investigadores da cultura humana oriental testemunham a tendência de se observarem os resultados dos contactos linguísticos nesta parte do planeta. Os crioulos, pela complexidade estrutural atingida e pela plasticidade enunciativo-pragmática, constituíram-se como línguas maternas ao contrário do que aconteceu com os sabires ou com as línguas francas por serem (i) resultantes de contactos (ir)regulares entre falantes de comunidades linguísticas distintas; (ii) dotados de estruturas gramaticais frágeis; e por terem (iii) a função de responder apenas a necessidades efémeras, suscitadas pelas interacções não muito frequentes e rápidas entre os membros de diferentes grupos. No conjunto, os pidgins são entidades de charneira, isto é, possuem estruturas gramaticais mais estáveis em comparação com as dos sabires ou com as das línguas francas. Eis a disposição territorial dos crioulos e dos pidgins nesta zona do Pacífico:

Figura 4. Pidgins e crioulos no Pacífico



Por outro lado, a inquirição em torno do *bilinguismo*, do *plurilinguismo* e da *diglossia*, já se revelou extremamente relevante na explicitação de problemas gerais sobre a linguagem articulada e sobre os próprios mecanismos subjacentes à aquisição linguística em momentos distintos da nossa vida. Por razões várias – que se prendem com a história pessoal de cada um, com aspectos sociais e culturais, de acordo com opções ideológicas e filiações religiosas... – somos utentes, com maior ou menor competência comunicativa, de línguas diferentes e poderemos assumir-nos como *políglotas*. Quem investiga o fenómeno do encontro de um ou mais sistemas no ser falante, tomado individualmente, tem de tentar responder a determinadas questões que se colocam em permanência:

- a) *como funciona o cérebro de um falante bilingue?*
- b) *será que o desenvolvimento intelectual de um sujeito bilingue é ou não lento?*
- c) *que relações afectivas desenvolve o sujeito para com as línguas que atualiza?*
- d) *será possível identificar a língua dominante?*
- e) *que língua considerará o próprio indivíduo ser o sistema dominante?*
- f) *que usos específicos faz das línguas que fala?*

A última pergunta conduz-nos ao conceito operatório de diglossia que supõe a existência de relacionamentos hierárquicos entre as línguas em co-presença nas comunidades plurilingues e que definem os domínios respetivos de usos¹. A avaliação sociolinguística destas situações permite detetar as coordenadas da gestão e da política linguísticas seguidas pelo governo central dos Estados plurilingues.

Tomemos, como ilustração deste ponto, o subcontinente indiano ocupado por quatro grandes famílias de línguas: a Dravidiana², a Indo-europeia, a Austro-asiática e a Sino-tibetana. A União Indiana, com mais de um bilião de habitantes, é formada por 28 Estados e no texto da sua Constituição são nomeadas 18 línguas³. Todavia, a repartição linguística contemporânea das mais de 4600 comunidades étnicas que aí vivem dá-nos uma imagem bem complexa do panorama plurilinguístico do país. Senão vejamos: 1281 comunidades étnicas falam 35 línguas dravídicas; 3094 grupos étnicos atualizam 110 línguas indo-europeias; 65 etnias têm 24 línguas austro-asiáticas como línguas maternas e 207 comunidades étnicas usam 130 de origem sino-tibetana. Para além das línguas apontadas, há ainda duas que se falam no território por pequenos segmentos humanos e que não pertencem às tais 4 grandes famílias de línguas: a língua tribal Nahali, no centro da Índia, e a língua Burushaski, em zonas fronteiriças do Paquistão e do Afeganistão⁴. Atente-se na Figura 5. que mostra a presença das línguas com maior prestígio na Índia, no Paquistão e no Afeganistão:

Figura 5. As línguas com o estatuto de nacionais na península indiana



¹ O mesmo conceito se aplica à hierarquia estabelecida entre variedades de uma mesma língua. Neste caso particular, estaremos perante as variedades a que se atribui menos prestígio – ditas *variedades baixas* – e a variedade de maior prestígio – considerada a *variedade alta*.

² De acordo com alguns investigadores, esta grande família linguística poderá ser a única autóctone daquele vasto território.

³ Cf. Breton, 2003: 54-55.

⁴ Cf. *The Indian Human Heritage*, 1998: 108.

A Linguística tem ainda considerado, com igual interesse, fenómenos através dos quais os falantes tentam, num outro plano, superar as dificuldades sentidas na intercomunicação entre indivíduos oriundos de comunidades linguísticas diferentes. É assim que se pode explicar a análise das *línguas tradicionais*, das *internacionais* e até das *artificiais*. Na mesma linha analítica, encontraremos o estudo da *planificação linguística* e das suas manifestações extremas como é o *imperialismo linguístico*.

Uma das soluções reencontradas pelo Homem Moderno tem consistido na intensificação do ensino de línguas estrangeiras junto de educandos cada vez mais jovens, exigindo esforços combinados de pedagogos, de psicólogos e, naturalmente, de linguistas, entre outros, não se esquecendo, porém, o papel decisório dos gestores e dos planificadores linguísticos e ainda das instituições políticas. Na Figura 6., podemos observar o ambiente entusiasmado de uma sala de aula na China, cujas crianças estão a aprender formalmente a língua inglesa que, de inúmeras formas, lhes dará acesso às cosmovisões ocidentais – um dos objetivos de abertura ao exterior, sustentado pela recente política educativa chinesa.

Figura 6. Aula de língua inglesa a uma turma de crianças chinesas (Kihlstedt, 2013:46).



Ora, a multiplicidade temática acabada de explicar enfatiza as relações entre as línguas e os falantes, tomados individualmente ou no coletivo. Assim, poderemos afirmar, com toda a propriedade, que se deverão convocar forçosamente as dimensões antropológica e sociológica, política e económica, educativa e psicológica para se atingir, nestes estudos, uma maior capacidade explicativa dos fenómenos enunciados.

A propósito do necessário investimento numa mais esclarecida sensibilidade educativa, consideremos, por último, o caso europeu, conhecido pela sua ancestral e profunda diversidade linguístico-cultural¹. No espírito da *Resolução sobre a cultura e o diálogo intercultural no âmbito da Parceria Oriental* (adotada a 17 de março de 2015, na Arménia), a Assembleia Parlamentar EURONEST sublinhou, de forma veemente, entre muitas outras questões, que a manutenção e a divulgação da diversidade linguística nos e entre os Estados-Membros não só se assume como um valor humano fundamental como é igualmente um compromisso político incontornável da ação da União Europeia. Na terceira página do documento, podemos ler que a *Resolução* considera que

“(…) no caso de as crianças serem ensinadas na sua própria língua materna desde tenra idade e, ao mesmo tempo, aprenderem uma língua oficial, essas crianças adquirem uma capacidade natural para a posterior aprendizagem de diversas línguas, e que o pluralismo linguístico é uma mais-valia para os jovens europeus (…)”
(*Resolução*, 23.9.2015: C 315/20)

De facto, o desenvolvimento das competências comunicativas em variados idiomas, associada a intercâmbios culturais e científicos, contribuem decisivamente para o aumento exponencial da compreensão mútua e para o inevitável respeito pela diversidade linguística e cultural. Por esta razão, o documento em análise apoia ainda o envolvimento da União Europeia e da Parceria Oriental em domínios como o desporto, a comunicação social, o turismo e o voluntariado também considerados como peças imprescindíveis no diálogo e na cooperação entre a União Europeia e o Mundo. (*Ibidem*: C 315/20) Para terminar, não será de modo algum estranho que, em determinados momentos, as campanhas de favorecimento do respeito pela diversidade linguística e cultural se manifeste na utilização de imagens muito atraentes no próprio material escolar: em capas de cadernos, em borrachas, em material de escrita, etc... Fica a próxima figura como exemplo das referidas utilizações.

Figura 7. Grafismo colorido alusivo à multiplicidade linguística.



No caso da variância verbal cuja especificidade reside na observação das diferenças registadas nas atualizações de um mesmo sistema, deverá o investigador ter em linha de conta duas faces dessa realidade e que são inequivocamente complementares: o nível da *variação interna* e o da *variação intra-individual*.

¹ Por exemplo, no princípio do século XXI, estima-se que haja 300 minorias nacionais e comunidades linguísticas em solo europeu.

Primeiro nível de análise do fenómeno da variação linguística

A *variação linguística* é um universal. Verifica-se, portanto, em qualquer unidade idiomática – entretanto desaparecida ou (ainda) existente –, regista-se em qualquer momento da sua história e afeta qualquer domínio estrutural.

A sistematização da variação interna é realizada com base em conexões com elementos exteriores à linguagem verbal. A saber: o *fator tempo*, o *fator espaço* e a *textura da comunidade humana* que fala a língua em causa.

O conceito de variação, central nos estudos sociolinguísticos desde os Anos 60 do século passado, viria a revelar-se igualmente crucial no estudo do fenómeno da *mudança linguística*, responsável, como sabemos, pela passagem de um estado sincrónico para o estado seguinte – período de transição sempre marcado por uma instabilidade estrutural, com graus de profundidade variáveis, mas que determinará o ritmo da evolução e o perfil histórico das línguas naturais. Desta maneira se explicita um outro argumento legítimo na defesa da cumplicidade fecunda entre a visão diacrónica e a abordagem sincrónica das línguas¹.

Cada um de nós tem uma consciência e um conhecimento diversos do passado histórico do sistema que usamos nos circuitos comunicacionais diários. A transformação da linguagem verbal através dos tempos é muito complexa e ocorre nos vários subsistemas – fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical – por intermédio de processos com efeitos cumulativos, atuando os referidos processos de forma mais ou menos independente.

As variedades dispostas ao longo de planos pretéritos, estudadas pela Linguística Histórica², denominam-se *variedades diacrónicas*. Os grandes temas que têm ocupado este ramo de especialidade, desde o seu aparecimento, são de grande amplitude, de que elencarei os seguintes: (i) distribuição das línguas por macro-famílias; (ii) estudo da diacronia de um mesmo sistema; (iii) reconstrução de línguas antigas mortas e de estados remotos das línguas atuais e (iv) estudo da mudança linguística tendo em conta a observação da ação de elementos de natureza muito diversificada – geográfica, social e psicológica, política, moral e estética, por exemplo. Caberá a esta disciplina tentar solucionar problemas do tipo:

- a) *porque se alteram os padrões linguísticos?*
- b) *como pode variar um sistema?*
- c) *que relações se estabelecem entre o fenómeno da variação e o da mudança?*
- d) *que factores promovem ou retardam a mudança?*
- e) *que mudanças são possíveis?*
- f) *qual o papel das interferências entre as línguas em contacto nos processos de mudança?*
- g) *quais as relações que poderemos estabelecer entre a mudança linguística e as transformações sofridas pela própria comunidade linguística?*

¹ Gustave Guillaume (1883-1960), precursor do que entenderemos, mais tarde, por linguística cognitiva, foi dos primeiros investigadores da corrente saussureana a defender esta necessidade em se conciliarem as duas vertentes analíticas.

² A Linguística Histórica surge no séc. XIX e pretendia, na época, estudar a linguagem verbal sem os condicionamentos das reflexões filosóficas.

Pelo exposto, podemos dizer que uma língua é uma entidade histórico-social e é a tal consciência a que me referia há pouco que une os sujeitos falantes – de determinada comunidade ou domínio linguísticos – porque reconhecem, nos seus hábitos verbais, a comunhão de uma mesma matriz linguística e cultural.

Em meados do século XX, e por causa do apogeu dos estruturalismos, a investigação linguística histórica parecia ter entrado definitivamente em declínio e, apesar de se terem produzido grandes trabalhos com Eugenio Coseriu (1921-2002), Pierre Guiraud (1912-1983) e com Stephen Ullman (1914-1976), parecia haver um desinvestimento grande por parte das gerações mais jovens de investigadores. Teríamos de esperar pelos avanços das neurociências e da linguística cognitiva para assistir à recuperação das pesquisas históricas das variedades diacrónicas – que se distinguem das cronologicamente simultâneas ou *sincrónicas*.

O desdobramento geográfico da língua resulta do desenvolvimento de particularidades linguísticas na expressão verbal de grupos humanos adjacentes a centros regionais importantes, mas mais ou menos afastados uns dos outros. Por motivos de ordem local vão, então, apresentando condutas peculiares diferenciadoras.

Na origem do notório afastamento dos hábitos linguísticos podem estar características topográficas como uma cadeia montanhosa, uma floresta impenetrável, um grande rio ou um braço de mar ou ainda outras realidades da humanização do solo como, por exemplo, uma movimentada auto-estrada ou uma fronteira política fortemente vigiada.

A adicionar a estes elementos nunca deveremos esquecer os esquemas da vida espiritual e material próprios e, por isso, únicos das localidades consideradas. As *variedades diatópicas* (falares e dialectos¹) são estudadas pela Dialectologia² que, desde o século XIX, mostra que não existem formas de expressão ‘perfeitas’ ou ‘puras’ porquanto o exercício das múltiplas influências entre si é constante.

A mesma área de investigação começou a sublinhar o carácter social da linguagem verbal, defendendo o estudo simultâneo do meio, do *habitat* – na expressão de Marcel Cohen – em que as línguas são escritas e faladas. Foi desta forma que iniciou um campo interdisciplinar com a Etnologia, a Antropologia e a Geografia, por exemplo, e através de atlas linguísticos, glossários, dicionários e descrições linguístico-etnográficas reabilitou o exame dos comportamentos verbais dos grupos populares tidos, até bastante tarde, como formas de expressão incorretas e inclusivamente marginais. A Figura que se segue é de uma página do *Vocabolario dei dialetti della Svizzera italiana* (Bellinzona, 26: 2015) e mostra como se registam (i) as variantes das expressões coligidas, (ii) a respetiva distribuição geográfica, (iii) as contextualizações das ocorrências, (iv) as descrições semânticas e (v) os enquadramentos histórico-culturais.

¹ Adoto a terminologia de Manuel de Paiva Boléo.

² Com origem científica na Filologia Românica, a Dialectologia procura explicar as metamorfoses geolinguísticas que resultam na diversificação das línguas românicas. Os pioneiros são Jules Gilliéron (1854-1926) e Edmond Edmont (1849-1926) que, trabalhando em parceria, empreenderam o primeiro grande levantamento dialectal francês, conducente ao *Atlas Linguistique de la France*.

Figura 8. As entradas dos vocábulos *dambia* e *damigiana*



Fig. 4. Damigiana trasportata al passo del S. Lucio, sul confine tra Valcoilla e Val Cavargna, per la festa del santo omonimo (CDE, Fondo Giovanni Bianconi; fot. G. Bianconi).

damasnaa → *masná*

DAMBIA (dámjba) s.f. Donna anziana, incapace (Gerra Verz.).

Voce espressiva, probabilmente fonosimbolica.

Moretti

dametsótt → *métt*
damézz → *mèzz*

DAMIGIANA (damiǵána) s.f. Damigiana.

Va r.: *damigiana*; *damiǵana* (Breg.), *damiǵèna* (Ludiano, Olivone), *damigiane* (Medeglia, Robasacco, Gerra Gamb.), *damisana* (Aranno), *damisigiana* (Tegna, Cavigliano, Ronco s. Ascona, Ligornetto, Poschiavo), *dimigiana* (Cavigliano), *dimisigiana* (Verscio, Cavigliano).

1. *El gh'éva dacc una butèglia da vin bun, ma pó la damigiana che l gh'a vendú el l'éva bastunada*, gli aveva dato una bottiglia di vino buono,

ma poi la damigiana che gli ha venduto l'aveva annacquata (Camorino), *l'é bèla che danóu parché l'a rótt la damigiana*, è bell'e disperato perché ha rotto la damigiana (Lodrina [1]), *ona damigiana l'è lí tóta spaiada, fóra dr'última stala dro país*, una damigiana giace tutta spagliata all'esterno dell'ultima stalla del paese (Vaglio [2]).

La damigiana è un recipiente di vetro della capacità di circa 50 litri e simile a un grosso fiasco, protetto da un fondo di legno e da un rivestimento di paglia intrecciata, vimini, sottili listelle di legno o, negli esemplari più moderni, di materia plastica. Dotata di due impugnature fissate all'altezza della circonferenza mediana del rivestimento, viene normalmente impiegata per la conservazione o il trasporto del vino e rappresenta un'importante innovazione rispetto ai vasi vinari di legno usati in precedenza; il vino vi viene trasferito al termine della fermentazione nei tini o dopo una prima stagionatura nelle botti. La chiusura dell'imboccatura, affidata a un tappo di sughero, può venir resa ermetica da uno strato galleggiante di olio di paraffina che impedisce l'accesso dell'aria proteggendo così il prodotto dall'ossidazione.

Todo este património linguístico fica preservado em registos desta natureza, disponíveis para a elaboração dos Atlas linguísticos anteriormente referidos. Como se depreenderá, são elementos fundamentais para a memória colectiva futura.

A paisagem dialectal portuguesa continental foi estudada sucessivamente por José Leite de Vasconcelos (1858-1941), Manuel de Paiva Boléo (1904-1992) e por Luís Filipe Lindley Cintra (1925-1991). O primeiro publicaria, baseando-se em dados linguísticos recolhidos a partir de 1881, a sua *Esquisse d'une dialectologie portugaise*, no ano de 1901, em que ficaram ainda zonas territoriais por explorar e caracterizar. Lindley Cintra, na sua *Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses*, integrou o território da Galiza¹. Paiva Boléo, com o que se viria a

¹ A contribuição de Lindley Cintra é publicada em 1971. A matéria linguística foi obtida *in loco* pelo linguista entre 1953 e 1956 [no âmbito dos trabalhos preliminares do *Atlas Linguístico da Península Ibérica* (A.L.P.I.)] e entre 1962 e 1968, sendo os dados recolhidos, neste período, pelo Professor de Lisboa e por alunos seus, quer *no terreno*, quer junto de fontes documentais entretanto publicadas por Alonso Zamora Vicente.

chamar – pelos alunos e discípulos mais próximos e pelos investigadores que consulta(va)m os materiais coligidos – *Inquérito Linguístico Boléo* (I.L.B.) promoveu, a partir de 1942 até ao ano da sua jubilação (em 1974), uma intensa pesquisa dialectal (por correspondência e, mais tarde, através de trabalhos de campo realizados pelos seus estudantes¹), conducente ao *Atlas Linguístico de Portugal* que, porém, nunca viria a ser elaborado. No século XX, foram estas a três mais amplas abordagens dialectais ao espaço peninsular da língua portuguesa.

Figura 7. Fotografias dos três grandes dialectólogos portugueses do século XX: Leite de Vasconcelos, Paiva Boléo e Lindley Cintra.



Empreendamos uma brevíssima viagem por alguns documentos que integram o I.L.B. e que nos ajudam a ilustrar uma via de investigação linguística bastante morosa.

Tudo começava com uma preparação prévia (linguística e metodológica) de quem teria a responsabilidade de aplicar o *Inquérito* no terreno. Depois de selecionada a localidade – terminologicamente designada por *ponto* –, o investigador deveria instalar-se na comunidade. Para além de adquirir conhecimentos de natureza histórica, geográfica e psicossocial da área e da população local, durante a estada deveria encontrar o seu *informador*, isto é, o sujeito falante a entrevistar, que correspondesse ao perfil de interlocutor desejado para se obterem os dados linguísticos representativos dos hábitos dialectais do grupo. O informador ideal seria, por exemplo, um indivíduo que tivesse nascido e vivido sempre nessa localidade e, portanto, assegurasse um bom conhecimento do modo de vida aí desenvolvido; que não fosse jovem e, assim, contivesse, nos seus hábitos linguísticos quotidianos, para além de outras, marcas antigas da língua; que possuísse a dentição completa para que as produções fonéticas não fossem afectadas. No processo de escolha do informador – que também não deveria ser introvertido –, poderia o estudante contar com a ajuda ou do sacerdote ou dos professores do Ensino Primário estabelecidos na zona.

Ao longo das entrevistas, longas e muito dependentes da disponibilidade dos informadores, o investigador ia preenchendo o Questionário, registando, logo no início, dados identificativos, fundamentais quer para a reflexão científica ulterior da matéria recolhida quer para o respetivo tratamento arquivístico.

¹ Frequentavam a Cadeira de *Linguística Portuguesa II*, regida por Manuel de Paiva Boléo.

Figura 9. Página inicial de identificação de um questionário do I.L.B. aplicado em 1942

795 Lugar de Vila Nova da Barca Distrito de Coimbra
 1666 Freguesia de Vila Nova da Barca Província de Beira Litoral
 Concelho de Montemor-o-Velho Bispo de Coimbra

Resposta enviada por Maria dos Anjos Miranda

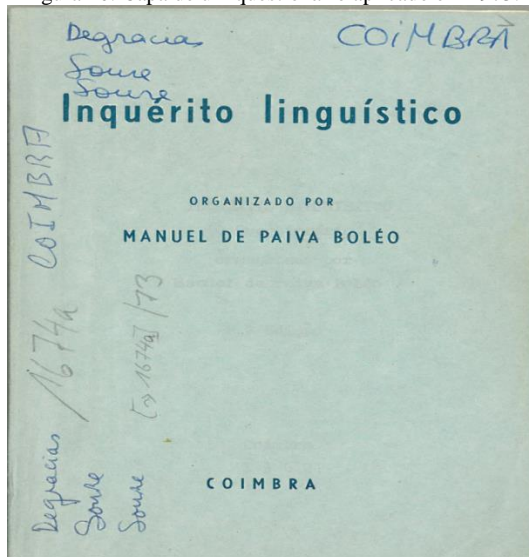
Professor da escola de 1) Vila Nova da Barca
 Pároco da freguesia de 1) }

Data do inquérito: 24 a 30 de Outubro de 1942.

1) Riscar o que não interessa.

Ao longo dos anos e à medida que se foi aperfeiçoando e enriquecendo através das experiências no terreno, a apresentação formal do Questionário do I.L.B. modificou-se radicalmente e o número das questões propostas aos informadores foi aumentando de modo bastante considerável: a última edição exhibe 757 perguntas.

Figura 10. Capa de um questionário aplicado em 1973.



Os centros de interesse, tal como acontecera em estudos dialectológicos estrangeiros anteriores (em especial, em França e na Suíça) centravam-se, a título exemplificativo, na *Terra*, nos *Animais* e no *Homem*, desdobrando-se em subsecções como *plantas e operações com elas relacionadas*; *aves e insectos*; *as partes do corpo*; *as fórmulas de tratamento*; *doenças, feridas, qualidades e defeitos físicos e morais*; *a alimentação* ou o *vestuário e calçado da mulher e do homem*; *religião*. Foram-se integrando aditamentos e instruções de preenchimento; incluíam-se mapas de localização geral; faziam-se desenhos de interiores das casas, de variadíssimos utensílios domésticos e de instrumentos agrícolas, sempre acompanhados por

legendas em que surgiam os termos regionais para os designar; anotavam-se aspetos pitorescos e menos conhecidos da vida comunitária. A maior parte da matéria linguística recolhida era transcrita foneticamente. Para ilustração, observem-se os seguintes documentos:

Figura 11. Página inicial do centro de interesse *Os Animais*

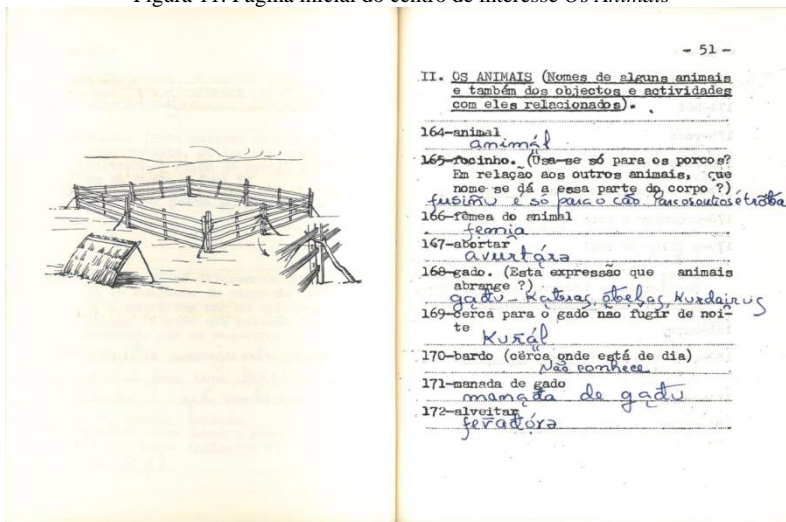


Figura 12. Desenho do tear e início da subsecção dedicada à *Alimentação*.

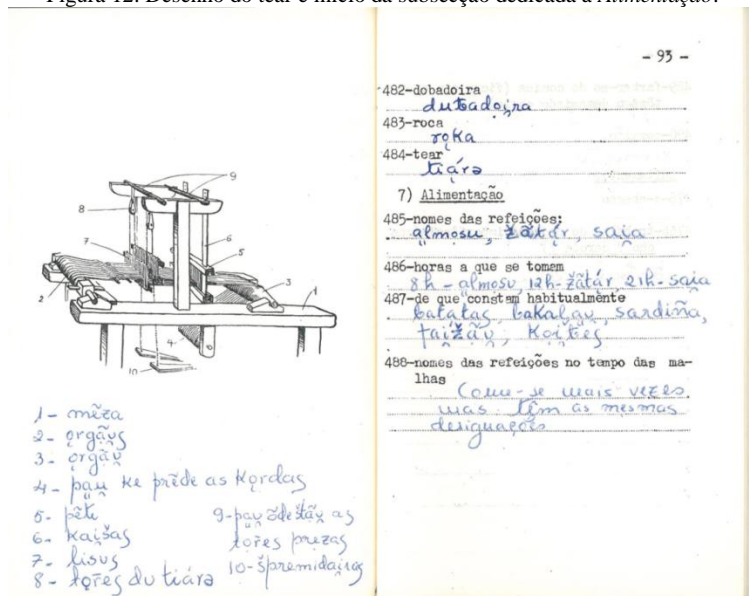


Figura 14. O texto de um dos Relatórios sobre o informador, acompanhado pela respectiva fotografia

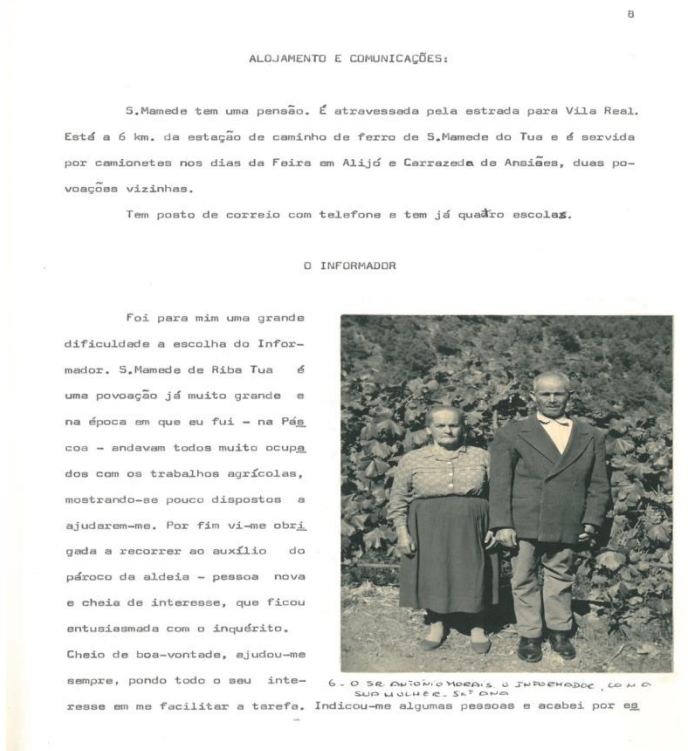


Figura 15. Desenhos de peças de mobiliário e de objetos de iluminação elaborados pelo estudante

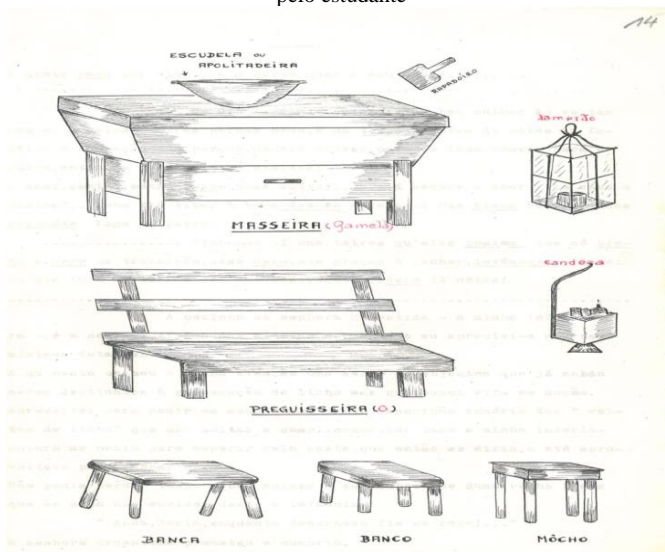


Figura 16. Calçado: *tamancos* e *socos*.

42

A maior parte da pedra extraída vai para o Porto, para a Cooperativa dos Pedreiros, onde é serrada e polida. Tem grande fama e é muito exportada para o Brasil.

As pedras têm diferentes nomes, de acordo com as dimensões, e, assim, uma pedra com 28cm é designada com o nome de "pedra de palmo e meio" e uma de 22cm tem o nome de "pedra de palmo e torno".

Nos trabalhos da pedreira usam uma ferramenta apropriada (fig.11) e os trabalhadores (homens e mulheres) calçam *tamancos* e *socos* (foto 11).



"tamancos"
e
"socos"

Foto nº 11

Há em Milheirós uma fábrica de paralelepípedos.

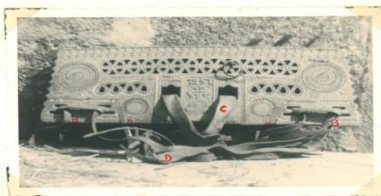


A indústria do cobre está já muito desenvolvida. A fábrica de pulverizadores "Rocha" é um bom exemplo. Fabricam-se, ali, ainda, outros objectos de grande utilidade para a agricultura e uso doméstico.

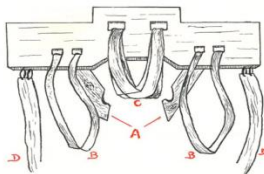
Há também as indústrias de espelharía e de pano para

Figura 17. O *juço*: fotografia e desenho explicativo

j. u. g. o

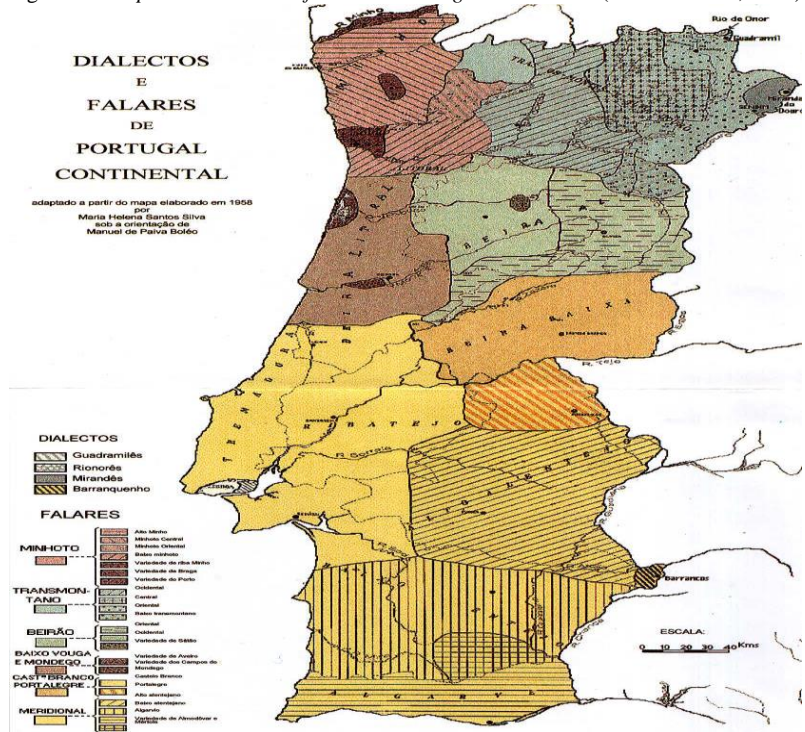


- A - CANZEL.
- B - 'APIAÇAS.
- C - 'TAMÃO ou TAMBEIRO.
- D - 'ABROEIRA.



Com a recolha sistemática de tantos dados linguísticos, ao longo de mais de três décadas, foi possível a elaboração do *Mapa dos dialectos e falares de Portugal Continental*, de autoria conjunta de Paiva Boléo e de Maria Helena Santos Silva que considera a existência de seis *falares* (minhoto, trasmontano, beirão, do baixo Vouga e Mondego, de Castelo Branco e Portalegre e, finalmente, meridional) e de quatro *dialetos* (guadramilês, rionorês, mirandês e barranquenho). A próxima imagem representa a referida diversidade geolinguística do português peninsular:

Figura 18. *Mapa dos dialectos e falares de Portugal Continental* (Boléo & Silva, 1974)



Uma das tarefas deste ramo da Linguística, com o apoio da Geografia Linguística, diz respeito, como se acaba de observar, ao mapeamento dos fenómenos verbais analisados. Todavia, algumas dificuldades encontradas nestes trabalhos resultam, em parte, do facto de os interlocutores atualizarem diferentemente a língua, o que nos conduz a outro tipo de variação sincrónica: a *diastática*.

A História das Civilizações ensina-nos que todas as culturas humanas se preocupam em definir, segundo critérios de naturezas divergentes, ordens ou estratos pelos quais distribuem os indivíduos. Se refletirmos um pouco sobre este assunto, poderemos facilmente alinhar determinadas classes baseadas em factores tão díspares como o *sexo*, a *idade*, a *etnia*, o *credo*, o *grupo social*, o *campo profissional* e as *escolhas ideológicas* ou *desportivas* – algumas das realidades responsáveis pelas

etiquetas que logo nos ocorrem. Alicerçando-se nestas variáveis e sobre outras que poderiam ser evocadas, constrói-se linguisticamente a sua *identidade* – quer a do sujeito falante quer a dos grupos humanos.

Ora, se todos estes estratos possuem comportamentos sociais definidos por padrões específicos, que em Sociolinguística denominamos por *normas de funcionamento*, ratificadas pelos diferentes grupos a que cada ser humano simultaneamente pertence, então, é de esperar que a linguagem verbal, na qualidade de uma dessas condutas sociais, exiba uma *variação diastrática* dado que a adesão dos grupos a essas normas seja flutuante, apesar de haver, mesmo a um nível implícito, uma pressão social para se respeitarem dentro do grupo.

A deteção e a fundamentação, a caracterização e a sistematização deste tipo particular de *variedades sincrónicas* constituem as fases por que se desenrola o estudo sociolinguístico das línguas naturais. Por outras palavras, as referidas etapas do trabalho – que não poderão ser afetadas nem por juízos de valor, nem por tentativas de hierarquização das normas de funcionamento –, conduzem-nos à elaboração das *normas descritivas* do comportamento linguístico dos grupos de falantes.

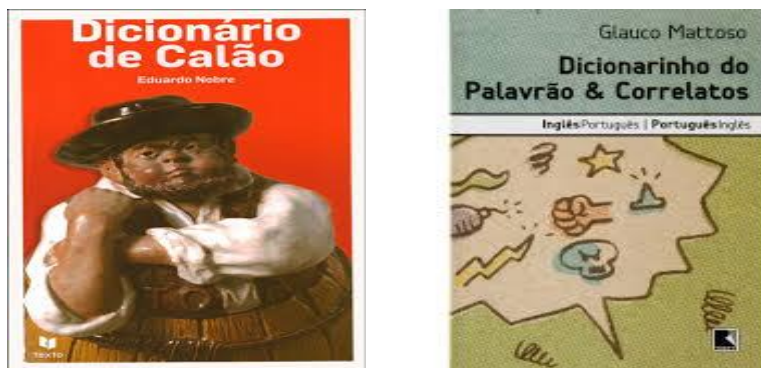
À luz desta perspectiva é possível falar-se da *linguagem culta* para se referirem os hábitos verbais do grupo socioeconómico médio ou alto, com elevado grau de formação académica e residente em ambientes urbanos; da *linguagem popular* das populações rurais, mais ou menos isoladas dos centros de inovação linguística; das *linguagens técnicas* de conjuntos profissionais distintos; das *gírias* actualizadas por determinadas franjas das sociedades e do *calão*.

As linguagens técnicas, as gírias e o calão constituem as chamadas *linguagens especiais*: as primeiras, igualmente classificadas como *tecnoletos*, asseguram um elevado rigor e objetividade na nomeação das parcelas da realidade em torno das quais se desenvolvem as actividades profissionais e científicas; as gírias promovem o segredo ou o sigilo necessários à prática de atos ilícitos, por exemplo, ou podem, noutros contextos, viabilizar a manifestação inequívoca do espírito de grupo, tendo este comportamento linguístico um grande peso simbólico no estabelecimento da coesão comunitária; o calão é constituído por formas estéticas ou moralmente condenadas pela comunidade e, por isso, sentidas como marginais, mas permitindo, inúmeras vezes, o alívio emocional de estados anímicos tensos. Entre as linguagens especiais e a linguagem corrente, do dia-a-dia, estabelecem-se constantes interseções que permitem um enriquecimento lexical de todas as variedades em contacto.

Por outro lado, se nem todos nós atualizamos os mesmos tecnoletos ou as mesmas gírias, já somos todos utentes do calão. Todos nós sabemos que inclusivamente, quando aprendemos uma língua estrangeira, há sempre um conjunto de expressões, em particular as de *tabu*, que ficamos a conhecer rapidamente – por iniciativa própria ou porque os falantes nativos das línguas que estamos a adquirir se empenham ludicamente em nos introduzir nesses campos lexicais específicos.

Se percorrermos os escaparates de uma boa livraria à procura dos dicionários da especialidade, poderemos encontrar, imediatamente no grafismo das capas das obras, manifestações semióticas das atitudes sociolinguísticas veiculadas pelas expressões em causa, sentidas e/ou avaliadas como *desviantes*. Atentemos na clareza dos exemplos seguintes:

Figura 19. Capas de dicionários de calão. A da esquerda é uma edição portuguesa do calão do português europeu; a da direita é uma edição brasileira bilingue do calão do português do Brasil e dos seus equivalentes em inglês.



Nas contiguidades diastráticas que os usos linguísticos provocam, inúmeras vezes a referida variedade *maldita* figura em textos literários. A citação que se segue é extraída do universo literário de Francisco Umbral¹ (2013: 78) que utiliza espécies desta matéria verbal com uma tripla função, a saber, a caracterização psicológica do narrador auto e homodiegético, a definição das coordenadas psicossociais do universo diegético e a crítica a determinados costumes:

“Así es como mejor le veía el vientre alargado de culebrón rubio, el valle de las ingles, la poderosa ancadura, el muslo adivinhado y ya perdido en los pliegues, el culo, el culo, el santíssimo culo que tanto había tomado por el culo. Culo que tenía obnubilado al moro Musa, tonto, olvidado, perdido de sí, excombatiente porque había encontrado, para su miembro de camelo, un recto elástico, ancho, fácil, juguetón y limpio, y aquellas nalgas malvadas y rubias que devoraban entera la morenez del Musa.”

O impacto estético da utilização do calão no fragmento textual transcrito resulta ainda mais inesperado se nos recordarmos que as reflexões nele expressas são de um adolescente que se encontra no interior da Igreja de São Nicolau, em plena vigília. Será, todavia, sempre difícil e arriscado estabelecer os limites entre os tipos das variedades diastráticas definidos pela Sociolinguística dado que cada sujeito falante mantém variadíssimos contactos sociais na multiplicidade dos grupos humanos por onde circula, no cumprimento do seu papel de *animal político*.

William Labov foi o linguista pioneiro – nos E. U. A. e a partir de finais dos Anos 50 –, a preconizar o estudo de uma qualquer língua, correlacionando as estruturas das variações dessa língua com (i) as dimensões sociais da comunidade que

¹ Francisco Umbral (Madrid, 1935-2007) é um dos grandes escritores castelhanos da segunda metade do século XX. Galardoado com o *Premio Cervantes*, entre outros de que destaco, por exemplo, o *Premio Príncipe das Astúrias* e o *Premio Nacional de las Letras*, deixou uma vasta obra literária e de intervenção cívica. Deixo registados alguns dos seus títulos: *Trilogía de Madrid*, *Diario político y sentimental*, *El hijo de Greta Garbo* e *Amado siglo XX*.

a usa e com (ii) as coordenadas contextuais das produções discursivas aí criadas¹. Labov defendeu igualmente a necessidade de se estudar a correlação, assim pensada, articulando-a com o *grau de consciência* dos sujeitos falantes da existência da variação (a) nas suas próprias produções orais e (b) nas dos seus interlocutores, bem como ainda com o *grau de atenção* prestado à realização de cada ato de fala.

O linguista norte-americano estabeleceu uma clara distinção entre a *variação estável* (fenómeno linguístico comum a todos os subgrupos da comunidade) e as *mudanças linguísticas em curso* (que apontam para uma estreita cumplicidade entre os comportamentos linguísticos e as tais estruturas sociais).

Tomemos, para concretizar, o comportamento linguístico de povoações periurbanas que integram a freguesia mais a sul do concelho de Coimbra, a poucos quilómetros da cidade portuguesa que foi, desde a fundação do país, um foco indiscutível de irradiação cultural e de inovação linguística (Corrêa-Cardoso, 1999: 125-135). Possuindo aqueles grupos humanos da freguesia de Almalaguês um fortíssimo ascendente rural, procurei descobrir com que frequência ocorriam fenómenos linguísticos popularizantes, à medida que o grau de formalidade das entrevistas, realizadas *in loco*, ia aumentando. Para esta exemplificação, elejo apenas dois dos seis traços analisados²: i) a inexistência da oposição fonológica entre /b/ e /v/, em início de sílaba, em posição inicial de palavra ou medial – em expressões como *vela*, *vinho*, *televisão*, *olhava*; ii) a prótese da vogal [a], em posição inicial de palavra – em palavras como o advérbio *quase* e em infinitivos como *lembrar*, *receber*. No que diz respeito aos sujeitos falantes inquiridos, observaremos o comportamento dos dois grupos definidos pela variável sociológica de *género* (masculino e feminino) – diretamente relacionada com as características psicológicas, culturais e sociais associadas e/ou atribuídas ao indivíduo, imediatamente a partir do seu nascimento (e de acordo com o seu *sexo*), pelo grupo que o socializará. Uma das hipóteses de trabalho consistia em saber quais eram e como entravam em funcionamento os mecanismos responsáveis pela diferenciação verbal de acordo, então, com o género dos locutores.

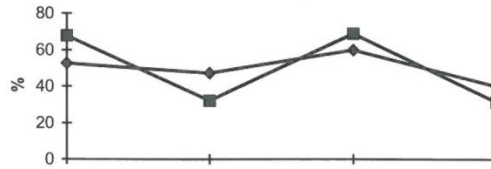
Observemos as figuras seguintes que nos irão permitir compreender o comportamento sociolinguístico de uma população que vive entre dois universos complexos (o rural e o citadino), de acordo com o modelo teórico-metodológico laboviano. Os graus de formalidade do discurso que estabeleci foram cinco, compreendidos entre 0,5 (o grau de menor atenção prestada aos produtos discursivos) e 4 (o grau máximo de vigilância para com a produção do ato de enunciação).

¹ Foi esta novidade epistemológica que causou a divulgação da teoria com as designações sucessivas de *dialectologia social* e de *linguística correlacionista*, estabelecendo-se definitivamente na expressão *sociolinguística variacionista*.

² Os outros quatro fenómenos linguísticos estudados foram os seguintes – por questões de economia de espaço, indico dois exemplos para cada variável: a actualização da vogal mista [ü], como em *debulhar* e *costura*; a paragoge vocálica depois de líquida, em casos do tipo *escorrer* e *futebol*; a nasalação da (semi)vogal [i] na sílaba final de formas verbais, em expressões como *gostei* e *fui*; a redução do ditongo crescente [ua] em sílaba átona e em sílaba tónica, em palavras como *quartel* e *qualquer*.

Figura 20.

Gráfico e Tabela 1 – Variância dos fenômenos linguísticos
Grau de formalidade 0.5
Distribuição segundo o (Fg)



	B/V inex.	B/V ex.	P ex.	P inex.
Gen. masc.	52,63	47,37	60	40
Gen. fem.	67,8	32,2	68,8	31,2

Gen. Masc. ♦ Gen. Fem. ■

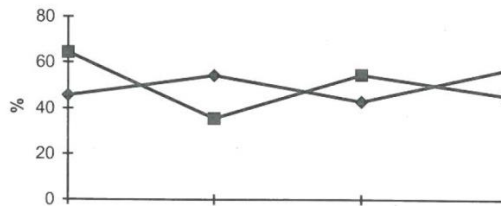
Fonte: I.L.A. 90

Fonte: Corrêa-Cardoso: 1999, 126.

Neste grau inicial, de maior informalidade, o gênero masculino exhibe menor oscilação entre a inexistência e a existência dos fenômenos há pouco descritos. Por outras palavras, entre as formas popularizantes e a ocorrência das previstas pela norma culta, as amplitudes são mais pequenas que as observadas entre as mulheres.

Figura 21.

Gráfico e Tabela 3 – Variância dos fenômenos linguísticos
Grau de formalidade 1
Distribuição segundo o (Fg)



	B/V inex.	B/V ex.	P ex.	P inex.
Gen. Masc.	45,71	54,29	42,86	57,14
Gen. fem.	64,4	35,6	54,54	45,45

Gen. Masc. ♦ Gen. Fem. ■

Fonte: I.L.A. 90

Fonte: Corrêa-Cardoso, 1999: 128.

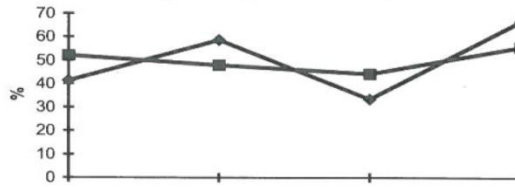
No grau de formalidade 1, a tendência entre os dois gêneros mantém-se, sendo, portanto, o comportamento dos homens mais próximo das realizações *normais*.

Figura 22.

Gráfico e Tabela 5 – Variância dos fenômenos linguísticos

Grau de formalidade 2

Distribuição segundo o (Fg)



	B/V inex.	B/V ex.	P ex.	P inex.
Gen. Masc.	41,31	58,69	33,33	66,66
Gen. fem.	52,07	47,92	44,23	55,76

Gen. Masc. ♦ Gen. Fem. ■

Fonte: I.L.A. 90

Fonte: Corrêa-Cardoso, 1999: 130

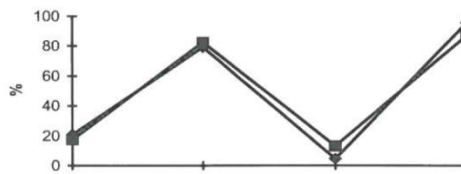
No grau de formalidade 2, a situação parece inalterável para as duas variáveis linguísticas. Os valores apresentados pelos discursos dos homens, quanto à manutenção da oposição fonológica entre /b/ e /v/ e em relação ao apagamento da prótese vocálica, revelam-se, para um grau intermédio de formalidade como é este, elevados, atingindo a ordem dos 60% de realizações determinadas pela norma ortoépica.

Figura 23.

Gráfico e Tabela 7 – Variância dos fenômenos linguísticos

Grau de formalidade 3

Distribuição segundo o (Fg)



	B/V inex.	B/V ex.	P ex.	P inex.
Gen. masc.	20,88	79,12	4,41	95,59
Gen. fem.	17,41	82,59	12,94	87,06

Gen. Masc. ♦ Gen. Fem. ■

Fonte: I.L.A. 90

Fonte: Corrêa-Cardoso, 1999: 132

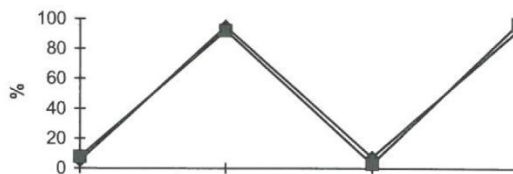
Na passagem para o grau de formalidade 3, manifesta-se uma mudança interessante no padrão sociolinguístico até agora detetado. As mulheres actualizam, mais que os homens, a oposição fonológica e exibem, aproximando-se da norma ortoépica, um alto valor de ocorrências para a elisão da prótese.

Figura 24.

Gráfico e Tabela 9 – Variância dos fenómenos linguísticos

Grau de formalidade 4

Distribuição segundo o (Fg)



	B/V inex.	B/V ex.	P ex.	P inex.
Gen. masc.	5,21	94,79	7,41	92,59
Gen. fem.	7,9	92,1	3,12	96,88

Gen. Masc. ♦ Gen. Fem. ■

Fonte: I.L.A. 90

Fonte: Corrêa-Cardoso, 1999: 134

No grau de maior formalidade, há diferenças mínimas entre os valores apresentados pelos dois grupos, em termos de adoção da norma ortoépica europeia. Na primeira variável, lideram os homens, com quase mais 3 pontos percentuais; na segunda, as mulheres, com uma margem superior de 4,3% das ocorrências *normais*.

Na posse dos dados apresentados, poderemos defender que o género feminino apresenta a tendência de erradicar, das suas práticas linguísticas mais formais, marcas do universo popular que, de modo claro e graças ao desenvolvimento da pesquisa na altura, percebi ser manifestação da consciência da ligação dos fenómenos da linguagem popular com a ruralidade.

Ao longo da investigação – de que para aqui convoco uma parcela mínima –, o comportamento linguístico feminino revelou-se imprescindível (i) no forte desejo de afirmação do género na comunidade conservadora e (ii) na assunção da legitimidade dos papéis sociais da mulher em domínios humanos mais alargados e que, naturalmente, transpõem os limites geográficos da freguesia. Tais aspectos são sustentados pela importância da figura feminina na educação das crianças e pelo elevado consumo, por parte deste público, de muitos meios difusores da norma-padrão.

Claro que a problemática abordada se relaciona também intimamente com os processos de construção linguística da identidade do locutor e com o *funcionamento diafásico* da língua. Vejamos, então, como, em termos de variação intra-individual, ocorre o fenómeno da variância linguística.

Segundo nível de análise do fenómeno da variação linguística

Um mesmo locutor adapta¹ o seu saber linguístico às diferentes situações sociais em que se vê envolvido diariamente² que, de resto, condicionam, em simultâneo, todas as outras suas reações comportamentais. As consequências linguísticas constituem-se num *corpus* individual, resultante da influência de contextos dissemelhantes, em que muitos linguistas – não apenas os que se dedicam ao estudo das variações fónicas – detetam aquilo que designam por *movência da fala*: a cada situação comunicativa corresponderá, então, um *estilo*.

Como casos paradigmáticos de estilos diversos, pensemos nas infinitas possibilidades de produção discursiva provocadas no âmbito das interações vividas pelo sujeito falante, também elas infinitas: com um jovem ou com um idoso; numa conversa ao telefone ou pelo *skype*; numa discussão violenta em família ou com amigos íntimos; numa abordagem oficial ao representante da entidade patronal que o emprega. Por estes motivos, falará William Labov, entre outros, da *alternância estilística*, transparecendo os resultados da adaptação do conhecimento linguístico, mais claramente, na pronúncia e no vocabulário, mas também nas opções gramaticais que se vão fazendo no decurso das interações linguísticas.

Estes diferentes usos estão na origem da fixação das variedades intra-individuais, consideradas num *continuum* cujos pólos são, respetivamente, o registo informal e o formal. Entre eles, poderemos encontrar, segundo as muitas terminologias e modelos classificatórios que entretanto foram surgindo, designações do género: *linguagem académica*; *linguagem culta*; *estilo banal*; *estilo snob*; *fala culta média*; *fala esmerada*; *fala habitual*; *estilo familiar*; etc...

As técnicas e os saberes linguísticos individuais são, como também sabemos, únicos e só parcialmente coincidem, tornando assim possível a intercomunicação. Por outro lado, esses contactos entre os interlocutores favorecem, a um tempo, a constituição da chamada competência comunicativa e a ocorrência de momentos em que esta é posta à prova e socialmente avaliada. Noutras palavras, espera-se que o sujeito falante se encontre apto para corresponder positivamente às exigências e finalidades de cada ato comunicativo em que participa.

As respostas de cada interveniente no circuito comunicativo aos estímulos quotidianos referidos podem recorrer ora à oralidade, ora ao registo escrito, prendendo-se as diferenças entre estes dois tipos apenas com os modos distintos de actualização do sistema linguístico e não com o próprio sistema neles refletido.

A escolha das matrizes combinatórias a aplicar, a seleção das formas ou entidades linguísticas a que se aplicam tais matrizes, a atribuição do valor funcional dessas formas e a consideração dos objectivos mediatos e imediatos da comunicação irão configurar as propriedades formais de cada texto, conjunto a que se atribui a designação genérica de *estilo*.

¹ A ideia de *capacidade de adaptação da linguagem verbal* que aqui se explicita é crucial para a abordagem sociolinguística.

² Tenhamos em linha de conta os parâmetros fundamentais estabelecidos pela pesquisa laboviana: (i) relações psicoculturais entre os interlocutores; (ii) dimensão social da interação; (iii) assunto ou tema das trocas conversacionais.

A Sociolinguística, ao demonstrar a sistematicidade da variação também ao nível do comportamento linguístico do indivíduo, destaca a importância de fatores extralinguísticos¹ e linguísticos nessa configuração textual e a noção de estilo enriquece-se conceptualmente com o facto de ficar conectada, a partir de agora, com o *grau de atenção* prestada pelo sujeito falante às suas próprias produções.

Outro elemento condicionador, por exemplo, das escolhas temáticas e, em particular, das respetivas mudanças (por vezes, bruscas), é o grau de consciência que o locutor possui da presença física de ouvintes não implicados directamente no circuito dialogal. Neste caso, fala-se do *efeito do auditório* na variação estilística.

Assim, o que nos permite distinguir os grupos sociolinguísticos é a *frequência relativa* com que surgem os produtos linguísticos nas diversas situações sociais, em que cada um de nós participa, e de que falava no início desta secção. A disciplina que teve, durante décadas, por objecto de análise sistemática este fenómeno foi a Estilística, herdeira do manancial de ensinamentos transmitidos pela antiga Retórica.

A norma linguística seletiva

A norma² linguística seletiva surge como uma entidade reguladora da produção de textos que os sujeitos falantes, em princípio, (devem) conhece(r)m *a priori* e a que geralmente tentam obedecer, evitando o risco extremo de serem socialmente marginalizados. Neste caso, a norma hierarquiza as de funcionamento de acordo com factores internos e/ou externos às línguas. Sabemos que as imagens e as representações do modelo verbal estão dependentes das características socioculturais e ideológicas das épocas em que se definem estas normas também ditas *prescritivas*. São vários os motivos que legitimam a ascensão de uma variedade do sistema ao estatuto privilegiado de norma linguística, de que destacarei quatro que orientam os princípios de selecção:

- pode ser um sociolecto do grupo humano a que se atribui o maior prestígio social na comunidade – *prioridade* dada ao *grupo de referência*;
- pode ser uma variedade com uma grande riqueza e tradição literárias, representada por autores consagrados e defendida por teóricos³ – *prioridade* dada ao *capital simbólico*;
- pode ser a variedade com o estatuto de língua internacional ou de intercâmbio;
- pode ser a única variedade que permita exprimir o sentimento nacionalista, independentemente de haver ou não um Estado soberano – *prioridade* dada à *tradição constitutiva* do grupo.

¹ À escala individual, tomemos, para exemplificar, a questão do *grau de solidariedade* ou de *pertença* ao grupo humano de origem.

² Como termo técnico, é relativamente recente o seu uso na terminologia linguística.

³ Deste aspeto cultural bastante emblemático pelas implicações identitárias que encerra pode advir a *sacralização das línguas*, cujo registo escrito dificilmente se consegue alterar.

Como facilmente se nota, há fatores que não são de ordem intrínseca às variedades verbais escolhidas e que assentam em critérios ou socioeconómicos ou culturais ou políticos. A este propósito, recordo um rápido comentário que li numa obra sobre o exílio de intelectuais de expressão linguística alemã, estacionados em Ostende, estância belga de veraneio. É verão, o de 36, em que se anuncia veladamente o segundo conflito mundial. Naquele ambiente tenso, mas também de paixões, de criação estética e de defesa inequívoca de princípios fundamentais como o da liberdade, surge o seguinte apontamento acerca do comportamento linguístico de Babette Gross, companheira do activista político Münzenberg. Leiamo-lo:

“(…) Babette, la mujer de Willi Münzenberg, procedente de una casa de la alta burguesía de Postdam, guapa, reservada y patricia, hablante de un puro altoalemán, que muchas veces observa a su oso turingio [o seu companheiro] con una sutil ironía en la mirada, aunque jamás se le ocurriría contradecir una de sus rápidas y sonoras tesis y reclamaciones.” (Weidermann, 2015: 85)

Note-se o aproveitamento simbólico de uma variedade linguística de prestígio para se sublinhar a diferença sociolinguística entre quem a atualiza face a outros falantes que usam variedades regionais da mesma língua, mas, muito particularmente neste caso, para se afirmar, assim, o forte sentimento de pertença a um grupo, mesmo quando nele se vivem situações fraturantes que causam dolorosas separações.

Porque vivemos sob o signo de uma efetiva e notável liberalidade linguística, os poderes reguladores dos modelos normativos de algumas comunidades têm evidenciado um amplo grau de abertura quanto à integração de itens próprios de outras variedades sincrónicas do sistema na chamada *língua corrente*, facto que aponta para uma relatividade (crescente) do conceito teórico que nos vem ocupando. Fundamentando a nova atitude está o reconhecimento de que qualquer língua natural é um todo uno que conhece a variação, a profusão na atualização, sem que tal realidade impeça o estabelecimento efectivo e o sucesso comunicativo dos contactos entre os sujeitos falantes.

De qualquer forma, os *meios difusores da norma verbal* como as instituições educativas e formativas, as gramáticas¹ e os dicionários, as Academias e Comissões de Defesa das línguas e os meios de comunicação social acabam por favorecer a unificação, com múltiplos matizes², da comunidade, na medida em que não abdicam do seu papel de reguladores em matéria linguística, em vertentes importantes como

¹ As gramáticas normativas – as que pugnam pelo *bom uso da língua* – têm a sua génese na Antiguidade Clássica ocidental e, por exemplo, na Cultura Francesa, a normatividade acentua-se nos séculos XVII e XVIII. Inúmeras vezes, são associadas, por exemplo, a movimentos puristas das línguas e à legitimidade das línguas nacionais. Serão as *gramáticas descritivas* – que se opõem às normativas – que concorrem para a afirmação, também académica, da Linguística no século XX, em particular, do Estruturalismo, depois da Segunda Guerra Mundial.

² A manutenção da *estabilidade linguística* de um sistema, por exemplo, poderá decorrer de uma forte *centralização política* operada por um grupo humano que, na respetiva comunidade, se constituirá como *grupo de referência*, também identificado (i) com os locais físicos que ocupa e frequenta e, ainda, (ii) de acordo com os *modos de vida* que tem e exhibe.

são a codificação e a normalização das línguas, na promoção das *formas melhores e mais corretas* (e bastante mais *belas*) da expressão verbal.

Tomemos um último exemplo, o da segunda gramática da língua portuguesa, aparecida em 1540, da autoria do humanista João de Barros.

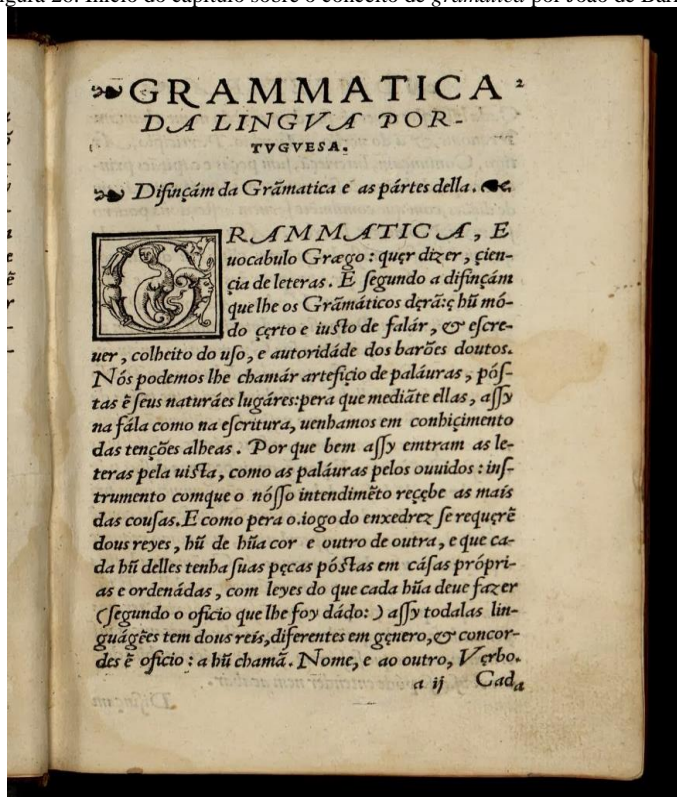
Figura 25. Retrato de João de Barros e a imagem do frontispício da sua gramática.



João de Barros (1496-1570), cuja educação e formação política decorreram na corte de D. Manuel I – durante a época áurea das Descobertas –, escreveu a *Gramática da língua portuguesa* com várias intenções que, hoje em dia, continuam a animar obras dotadas de idêntico perfil. Trata-se de um compêndio que, a partir da observação da matéria oral, pretendia normalizar a língua portuguesa para, de modo pedagógico cuidadoso, a ensinar. É, portanto, uma obra didática que, na época, foi pioneira por possuir ilustrações. Diálogos de natureza moral acompanham o texto em

que a língua é tomada como o elemento crucial na expressão da soberania imperial portuguesa, na manutenção da consciência de nação e na fermentação do espírito grupal ou comunitário. Mais tarde, não será, então, de estranhar a sua publicação conjunta com a *Cartinha para aprender a ler* (de 1539) e com o *Diálogo em louvor da nossa linguagem* (de 1540) e que este volume – intitulado *Gramática da língua portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* –, fosse utilizado no processo de alfabetização dos territórios colonizados.

Figura 26. Início do capítulo sobre o conceito de *gramática* por João de Barros.



Reflexões conclusivas

No encerramento deste texto, poderemos elencar, de forma breve, as ideias fundamentais da discussão em torno do comportamento definitório da nossa espécie. Começemos por afirmar que as línguas naturais não são homogêneas, todas possuem uma história e viabilizam a função primeira da linguagem verbal que é a da comunicação interindividual, a qual permite a realização, em simultâneo, de todas as outras funções.

Depois, porque as variedades linguísticas (diacrónicas e sincrónicas) só são explicitadas, isto é, identificadas, caracterizadas e classificadas, se levarmos em linha de conta as relações que entre si mantêm, a definição dos tipos de variância verbal concorrerá, então, para um melhor conhecimento do diassistema em causa. Do ponto de vista linguístico, não há variedades superiores e variedades inferiores, como igualmente se fundamenta o carácter relativo dos conceitos de língua e de dialeto. Finalmente, as diferentes disciplinas de análise linguística que estudam as variedades mantêm entre si correlações imprescindíveis e promovem diálogos interdisciplinares bastante produtivos.

Termino citando um linguista francês contemporâneo que, no momento solene em que o homenageavam e lhe solicitaram um depoimento para explicar o seu interesse pelas ciências da linguagem, ao longo de toda a sua vida de investigador, disse: «(...) les langues nous ouvrent à tout le monde. L'amour des langues, c'est l'amour des gens.» (Hagège, 2011: 14. Possa o nosso trabalho em linguística – e, de modo global, na comunidade científica – ser conducente, também em primeira linha, à construção da paz.

Bibliografia

- Atlas (The) of Languages*, (1996), Consultant Editors Bernard Comrie, Stephen Matthews & Maria Polinsky. Foreword by Jean Aitchison. London: Bloomsbury.
- Aux origines des langues et du langage*, (2005), Sous la direction de Jean-Marie Hombert. Paris: Fayard.
- Barbour, Stephen, (1998), *Variation im Deutschen: soziolinguistische Perspektiven*, Berlin: De Gruyter.
- Bédard, Édith & MAURAI, Jacques, (1983), *La norme linguistique*. Québec, Paris: Conseil de la langue française.
- Bibliografia dialectal galego-portuguesa*, (1976), Lisboa: Centro de Linguística das Universidades de Lisboa.
- Boléo, Paiva, (1974), «O estudo dos dialectos e falares portugueses (Um inquérito linguístico)» in *Estudos de linguística portuguesa e românica*. Vol. I, tomo I. Coimbra: Acta Universitatis Conimbricensis, pp. 1-43.
- Boléo, Paiva, (1974), «O estudo dos falares locais» in *Estudos de linguística portuguesa e românica*. Vol. I, tomo I. Coimbra: Acta Universitatis Conimbricensis, pp. 123-132.
- Boléo, Paiva, (1974), «Unidade e variedade da língua portuguesa» in *Estudos de linguística portuguesa e românica*. Vol. I, tomo I. Coimbra: Acta Universitatis Conimbricensis, pp. 251-287.
- Boléo, Paiva & SILVA, Maria Helena Santos. (1974), «O Mapa dos dialectos e falares de Portugal Continental» in *Estudos de linguística portuguesa e românica*. Vol. I, tomo I. Coimbra: Acta Universitatis Conimbricensis, pp. 309-352 + 4 mapas.
- Bourdieu, Pierre, (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

- Breton, Roland. 2003. *Atlas des langues du monde. Une pluralité fragile*. Préface de Joshua A. Fishman. Collection Atlas/Monde. Paris: Éditions Autrement.
- Cardoso, João Nuno P. Corrêa, (1999), *Sociolinguística rural. A freguesia de Almalaguês*. Coleção Estudos, vol. 27. Lisboa: Edições Colibri – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, José G. Herculano de (1979), *Teoria da linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*. Tomo I, 4ª edição, Tomo II, 3ª edição. Coimbra: Atlântida Editora.
- Carvalho, Maria Filomena de Andrade Saraiva de, (1974), *Linguagem e folklore do Concelho de Mêda (Distr. da Guarda). Algumas notas sobre a linguagem da mulher*. Dissertação (inédita) de Licenciatura em Filologia Românica, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Cintra, Luís F. Lindley, (1983), «Enquêtes au Portugal pour l'Atlas linguistique de la Péninsule Ibérique» in *Estudos de dialectologia portuguesa*. 1ª edição. Coleção Nova Universidade – Linguística. Lisboa: Sá da Costa Editora, pp. 17-20.
- Cintra, Luís F. Lindley, (1983), «Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses» in *Estudos de dialectologia portuguesa*. 1ª edição. Coleção Nova Universidade – Linguística. Lisboa: Sá da Costa Editora, pp. 117-163.
- Dessalles, J.-L., (2000), *Aux origines du langage. Une histoire naturelle de la parole*. Paris: Hermès
- Durand, Frédéric, (2010), *Timor-Leste. País no cruzamento da Ásia e do Pacífico. Um atlas histórico-geográfico*. Tradução de Pedro Rosa Mendes. Lisboa – Porto: Lidel-edições técnicas, lda..
- Hagège, Claude, (1989), *L'uomo di parole. Linguaggio e scienze umane*. Traduzione di Franco Brioschi. Einaudi Paperbacks, vol. 191. Torino: Einaudi.
- Hagège, Claude, (2011), *Parler, c'est tricoter*. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.
- Herder, Johann Gottfried, (1987), *Ensaio sobre a origem da linguagem*. Traduzido do alemão por José M. Justo. Lisboa: Edições Antígona.
- Hauser, M. D., CHOMSKY, N. & W. T. Fitch, (2002), «The Faculty of Language: What is it, who has it, and how did it evolve?» in *Science*, 298, pp. 1569-1579.
- Indian (The) Human Heritage*. 1998. D. Balasubramanian & N. Appaji Rao editors. Hyderabad: Universities Press – India – Limited.
- Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, (2012), Foreword by Androulla Vassiliou & Algirdas Semeta. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Kihlstedt, Maria, (2013), «Le bilinguisme est-il un atout?» in *Sciences Humaines*, n° 246, Paris.
- Kristeva, Júlia, (1983), *História da linguagem*. Tradução de Maria Margarida Barahona. Coleção Signos, n° 6. Lisboa: Edições 70.
- Labov, William, (1966), *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, William, (1972), *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Labov, William, (1976), «The Study of Language in its Social Context» in *Advances in the Sociology of Language*. 2nd Edition. Vol. I. Edited by Joshua A. Fishman. Preface by Joshua A. Fishman. The Hague: Mouton & Co., Printers.
- Labov, William, (1981), *The Study of Nonstandard English*. Foreword by A. Hood Roberts. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Levelt, V. J. M., (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*. London: MIT Press.
- Nettle, D. & Romaine, S., (2000), *Vanishing Voices*. Oxford: Oxford University Press.
- Parler les langues de l'Europe. Les langues dans l'Union européenne*. (2008), Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Pop, Sever, (1950), *La dialectologie. Aperçu historique et méthodes d'enquêtes linguistiques*. Louvain: Université Catholique et l'Unesco.
- Readings in Applied Linguistics. Papers in honour of Prof. Vaishna Narang*. (2014), Deepshikha Mishra & Deepti Gupta (eds.). Lincom Studies in Applied Linguistics, vol. 2.
- Renfrew, C., (1988), *Archaeology and Language: The Puzzle of Indo-European Origins*. Cambridge: Cambridge University Press.
- «Resolução sobre a cultura e o diálogo intercultural no âmbito da Parceria Oriental» in *Jornal Oficial da União Europeia*. 23. 9. 2015
- Rousseau, Jean-Jacques, (2001), *Ensaio sobre a origem das línguas*. Tradução, introdução e notas de Fernando Guerreiro. Coleção Clássicos de Bolso. 2^a edição, Lisboa: Editorial Estampa.
- Smith, Philip M., (1979), «Sex Markers in Speech.» in *Social Markers of Speech*. Edited by Klaus R. Scherer & Howard Giles. Preface by Klaus R. Scherer & Howard Giles. Paris and Cambridge: Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge University Press, pp. 109-146.
- Tattersall, I., (1998), *Becoming Human. Evolution and Human Uniqueness*. New York: Harcourt Brace and Co..
- Trudgill, Peter, (1984), *On Dialect. Social and Geographical Perspectives*. Oxford: Basil Blackwell.
- Umbral, Francisco, (2013), *Los helechos arborescentes*. Prólogo de Eduardo Haro Tecglen. Contemporánea Narrativa. Barcelona: Editorial Planeta.
- Vasconcelos, J.L., (1987), *Esquisse d'une dialectologie portugaise*. 3^a edição por Maria Adelaide Valle Cintra. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica – Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Vocabolario dei dialetti della Svizzera italiana*, (2015), Fascicolo 87. Bellinzona: Centro di dialettologia e di etnografia.
- Weidermann, Volker, (2015), *Ostende*. Traducido del alemán por Eduardo Gil Bera. Madrid: Alianza Editorial.
- Wolck, Wolfgang, (1976), «Community Profiles: An Alternative Approach to Linguistic Informant Selection.» in *International Journal of the Sociology of Language*, 9. The Hague – Paris, pp. 43-57.

A variação linguística do idioma Macassae

Lourenço Marques da Silva

Considerações iniciais

A língua falada é caracterizada pela sua dinâmica e pela sua flexibilidade, pela qual é determinada pela mudança de variação linguística. A variação linguística é um fenômeno no qual a prática corrente, de uma determinada língua não é falada ou não existe numa época, num lugar e num grupo social. Porém, idêntica ao que ela é noutra época em outro lugar e em outro grupo social.

A variação linguística no aspeto de variação diacrónica da língua dá-se sempre o lugar aos diversos trabalhos de gramática histórica, fornecendo o espaço à geografia linguística e à dialetologia no corrente do termo linguístico e à sociolinguística que se ocupa da variação da própria língua no seu contexto do uso na comunicação (Dubois, 2011:609).

Neste estudo e sob a luz da teoria da variação linguística transportamo-nos ao descrever os aspetos das variações linguística do idioma macassae na sua geneológica histórica, a dinâmica da sua evolução sincronicamente, no seu sistema da fala, na sua canónica gramatical, total de falantes nativos e as suas funções linguísticas, seja no nível de microlinguística quanto no nível da macrolinguística.

Concebe-se que a variação linguística do macassae acontece como nas outras línguas faladas e mais utilizada cabe a sua estrutura bem construída, devido a existência do idioma macassae como uma das línguas dentro no meio de outras línguas maternas ao seu redor cada vez sem marcada a sua fronteira influência em vice-versa por adstrato, substrato, alastrado por um superstrato do tétum e do mambae.

Portanto, a variação linguística do macassae é a mesma de outras com na sua destacação que é a **variação linguística** é o modo pelo qual ela se usa, sistemática e coerentemente, de acordo com o contexto histórico, geográfico e sociocultural no qual os falantes dessa língua se manifestam verbalmente. É o conjunto das diferenças de realização linguística falada pelos locutores de uma mesma língua. Tais diferenças decorrem do fato de um sistema linguístico não ser unitário, mas comportar vários eixos de diferenciação: estilístico, regional, sociocultural, ocupacional e etário. A variação e a mudança podem ocorrer em algum ou em vários dos subsistemas constitutivos de uma língua (fonético, morfológico, fonológico, sintático, léxico e semântico).

A diversidade linguística, em Timor-Leste, é idêntica com a comunidade falante poligolismo, precisa de identificar a existência de cada língua ao lado de outra para que possa redescobrir as suas palavras em desuso que ajuda a ampliar seu

vocabulário, as substituições escritas feitas por hábitos orais que nos levam a adaptar a oralidade na grafia para o futuro; fazer graficamente um estudo de aumento ou diminuição da popularidade da língua, de costumes e da população ajudará a entender certas atitudes e causas históricas do próprio falante no contexto do desenvolvimento da tecnologia avançada.

Os objetivos deste estudo são uma ação no campo de estudo linguístico ao caracterizar os pontos importantes e pertinentes do próprio contexto em: a) Refletir sobre a língua e suas variações; b) compreender a língua como ferramenta heterogênea; c) identificar contextos e adequações em seu uso a partir da diversidade linguística; d) distinguir as características entre língua padrão (escrita) e vernácula ou autóctones (fala); e) estimular o espírito dos pesquisadores, leitores e aprendizados da língua.

1. Desenvolvimento da língua macassae

O macassae, como se sabe, é uma das línguas timorenses falada nos municípios de Baucau, de Lautém e de Viqueque, mais recentemente por eventos musicais e negócios mercadorias, também falam-se em Díli, em Liquiça, em Ermera e em diversos locais adjacentes de Timor-Leste.

Inegavelmente, o macassae é falado permanentemente pelos falantes nativos de Timor-Ocidental, sobretudo sob o regime obrigatório de refugiados em Cupão, desde no término em 1999 até ao recente. Coincidência pelas essas feições, a mudança e a variação linguística do macassae acontecia nos vários aspetos linguísticos, predominantemente na variação no nível da comunicação oral.

Do ponto de vista da sociolinguística, a grande questão que a variação do macassae vive diz respeito às condições de sua sobrevivência. O próprio idioma progressivamente estigmatizou, atualmente têm sido recebidas e tomadas como símbolos de músicas divertimentos, ganhando espaço de apreciação, sentimento romântica, orais cultural nos eventos de troca casamentos, que são instrumentos poderosos de promoção e difusão nas outras línguas aproximadas, que possivelmente haver a mudança linguística, e por sua vez gere os dialetos desta língua.

Partilhando as propostas para a definição das regiões dialetais de Portugal. A mais recente, que costuma ser citada, é a de Cintra (1971), que propõe três grandes regiões dialetais: dialetos galegos dialetos setentrionais e dialetos centro-meridionais. Dentro desses dialetos destacam-se que o macassae seja uma língua materna na porção geográfica significativamente restringindo menor, possuem dialetos e subdialetos. Cabe ao cunho dos órgãos fonadores dos próprios falantes dispersadas nas regiões adjacentes, existem dois maiores dialetos, pelos quais comumente conhecida dialeto de Lari por uma forma de tratamento pessoais considerando dos pronomes da **primeira pessoa ani (eu)** perante de todas as camadas sociedades e pronome **ai (tu)** a designar de todas as camadas sociedades quando se caracteriza uma comunicação verbal por cunho considerando por jeito de sarcasmo.

Por sua vez, o dialeto da Soba não é caracterizado geográficos, porém feições comportamentais da fala de tratamento no contexto sociolinguístico. É uma forma de tratamento de designação e a perante das camadas sociais em uso de pronome

peçoais com tratamento **formal anumata (eu)** perante dos indivíduos com quem se fala mais adultos, qualquer indivíduo que tem profissão social assumia qualquer posição na camada social. O mesmo acontece no tratamento **informal ani (eu)** perante de qualquer indivíduo com que se fala nas categorias inferiores na camada social. Perante das crianças na família, os alunos na escola, os mais jovens na sociedade, aos elementos nas instituições.

O uso do pronome pessoal da primeira pessoa *ani* (eu) e da segunda pessoa *ai* (tu) no contexto formal estimadas entre casais numa situação formal harmoniosa de qualquer necessidade do casal. Ironicamente, também o uso deste dois referidos pronomes mencionados no mesmo casal quando na situação psicológica de alta tensão, ou seja, em emoção descontrolada.

Relativamente ao uso dos pronomes dos plurais ao designar para diversos indivíduos com quem se falam nas diferenças entre camadas, da primeira **ini (nós) exclusivo, pi (nós) inclusivo** utilizam o pronome tratamento formal de (**anumata la**) perante segunda **ii (vocês)** e terceira pessoa **era (eles)**: *ba'inó ara ou ba'inó la, nono ara, da'akoru la, era (elas): nonoi ara, nonoi la*, funciona na prática de comunicação de todos os níveis na camada social.

Além dos dialetos referidos, cabe a expressão que primeira ocorre em função do falante. A segunda em função do ouvinte. A variante em função do falante pode ser denominada de variação dialetal como variantes espaciais (dialetos geográficos ou diatópicos), variantes de classe social (dialetos sociais ou diastráticos), variantes de grupos de idade (dialetos etários), variantes de sexo (dialetos masculinos e femininos), variantes de gerações (variantes diacrônicas). A variante em função do ouvinte pode ser chamada de registro que passam a ser variantes de grau de formalismo, variantes de modalidade (falada e escrita) e variantes de sintonia (ajustamento do emissor ao receptor).

O idioma macassae é uma das línguas autóctones falada pelos falantes macassaenses no leste do território da República Democrática de Timor-Leste é uma das línguas maternas de substrato da Língua Austronésia Oriental e ou Papua-Melanésia-Língua Papuásica, adstrato das línguas Bunaque, Fataluco, Makalero da própria ramificação. Adstrato também da ramificação das línguas de Austronésia Central ou Austronésia núcleo com seus substratos de Nauti, Midiki, Waima'a, Tétum, Galolen, Mambae, etc.

Na mesma estratificação, além substrato e adstrato, o idioma macassae categorizado na posição superestrato dos seus dialetos falados nos bairros adjacentes da região falada macassae, pelos quais os dialetos de **de'e-bó, edobere, macalero, randau, sa'ane, nandaa e uaani-kau**.

Quadro I - Exemplos

Região	Língua resultante	Substrato de língua original	Adastrato	Superestrato resultante de
Baucau	Língua Macassae de Sotaque 'F'	Austronésia Oriental e ou Papua-Melanésia-Língua Papuásica	Cairui, Midiki, Nauti, Waima'a	Dialeto do 'Edobere' De'e-bó, Uaani-kau
Lautém	Língua	Austronésia Oriental e	Fataluco, Dauqa	Macalero, Sa'ane

	Macassae de Sotaque 'F'	ou Papua-Melanésia-Língua Papuásica		
Viqueque	Língua Macassae de Sotaque 'P'	Austronésia Oriental e ou Papua-Melanésia-Língua Papuásica	Cairui, Midiki, Nauteti, Tétum-Terique fehan	Dialeto de De'e-bó, randau, Nandaa

1.1 Estrato linguística do macassae

O macassae é uma língua dinâmica cuja flexibilidade da estrutura linguística constituiu-se por diversas camadas de estratos linguísticos de superstrato, adstrato e substrato onde nas suas composições, o estrato como núcleo das camadas estratificações. Assim sendo, a cada camada de estratificação estão detalhadas abaixo.

1.1.1 Substrato

Na sua existência de tempo a tempo em uso como ferramenta do comunicação da comunidade falante, o macassae é categorizado no grupo da língua substrato da sua origem Austronésia Oriental e ou Papua-Melanésia, Língua Papuásica pela perspectiva histórica. Já no total dos falantes nativos em Timor-Leste, o macassae categorizado como também substrato da segunda categoria do mambae e a terceira categoria da existência do tétum nacional, que é conhecido Língua Tétum Padrão Nacional (LTPN).

1.1.2 Superstrato

Superestrato é o contexto estendido por cima ou estender sobre outra língua do povo maioritário, que se introduz amplamente na área de outra língua do povo falado, mas que não a substitui e pode deixar de existir naquela área, deixando, entretanto, marcada sua passagem por certos traços que permaneceram na língua do povo falado (por exemplo, a influência lexical das línguas vizinhas o tétum mais abrangente sobre a língua macassae nos aspetos fonológicos, morfológicos e na construção da linguagem mais complexas no nível do estudo da linguística.

As palavras origem do tétum que influencia e enriquecer os vocábulos do macassae em uso sem prejudica de qualquer aspeto negativo. Essas palavras são os nomes dos animais criados e outros objetos pela cada comunidade diariamente.

Quadro II

Palavras origem do	O uso em macassae	Observação
Tétum	permanentemente	
Aidila	Kaidila	mudança na grafia
Bibi	Bibi	sem mudança de grafia
Karau	Arabau	mudança de grafia
Kuda	Kuda	sem mudança de grafia
Rusa	Rusa	sem mudança de grafia
Uma	Oma	mudança de grafia

1.1.3 Estrato

Na linguística, um **estrato** ou estratos vem do latim *stratum*, pela qual significa a camada linguística, é uma língua que influencia ou é influenciada por outra através de contacto. Portanto, no estrato linguístico percebemos que entre ambas as línguas do mesmo estatuto se deram influências e vice-versa no contexto de trocas de palavras, ou seja, emprestam de palavras por vias naturezas devido da sua isoglossa.

Inserese aqui duas palavras de duas línguas Macassae e Midiki em Ossú no uso simultâneo. A referida palavra *wada'a-karnoli* refere-se o mesmo objeto em português, que se designam uma das ferramentas nas utilizações em casa, isto é o chumaço. A palavra *wada'a* origem de Macassae enquanto a palavra *karnoli* origem de Midiki. Quando em uso na construção da linguagem comunicativo, usam-se simultaneamente.

Predominantemente, o uso dessas duas palavras em simultânea, isto é, quando se dá a fala nos usos de costumes no evento nas falas dos estilos, que era conhecido como dote das mortes, ou seja, dotes dos restos mortais que acontece entre as famílias de humane (paternal) e fetosaan (maternal). Neste contexto, o pajé da família de humane (paternal) pede por meio da linguagem cultural no evento da fala dos dotes das mortes ao pajé da família fetosaan (maternal) ... *pi 'ehani edi'ara leere isi-'ina ulalolo-sa'ilolo ini ere apa, ani 'ehani ni'ina gi halaok, gi bubu'a-sasoka mai gi wada'a-karnoli hai sa'i seti ere*. O pajé da família de *fetosaan* respondeu por meio da linguagem prático em seguinte, *Loloro ehani la'a hata ... Ai 'ina ge'e wada'a-karnoli seu 'u lawa rasa lola'e uru lima ma isi rai*.

Um **substrato** é uma língua que tem menor poder ou influência do que outra, enquanto um **superestrato** é uma língua que tem maior presença ou influência. Portanto, o substrato e superestrato influenciam-se mutuamente, mas de formas diferentes.

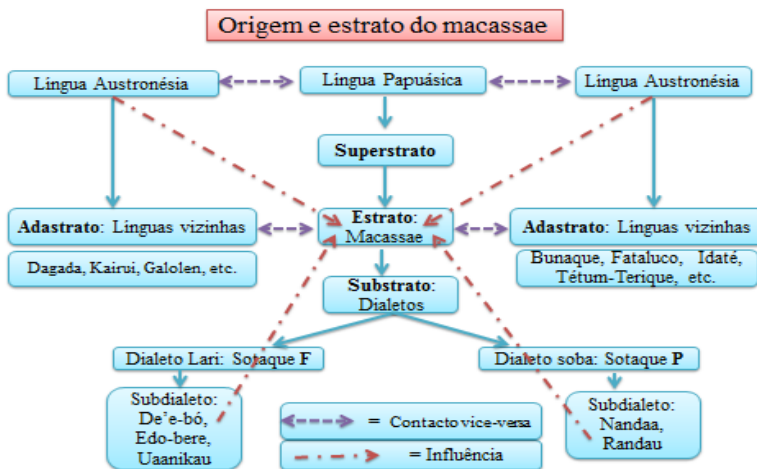
1.1.4 Adastrato

Um **adastrato** refere-se a uma linguagem que está em contato com outro idioma de uma população vizinha, sem por isso ter uma influência identificável maior ou menor. Língua ou dialeto falado numa região contígua àquela em que se fala outra língua e que pode influenciar esta última, na fonética, na sintaxe e sobretudo, no léxico. Exemplo: a palavra **kaidila**, **kaikasa**, kaidu'u de **kaijun** são origens do midiki. A palavra **aibalu**, **hena**, **lima**, **paru**, do tétum e ainda outras palavras de outras línguas que são faladas nos bairros adjacentes.

Estes termos referem-se à situação em que uma linguagem intrusiva se estabelece no território de outra, geralmente como resultado de uma migração. As situações em que ocorre o superestrato (a língua local persiste e a língua intrusiva desaparece) ou o substrato (a língua local desaparece e a linguagem intrusiva persiste) só serão evidentes após várias gerações, tempo ao longo do qual a linguagem intrusiva se mantém numa cultura de diáspora. Para a linguagem intrusiva persistir (caso do substrato), a população imigrante precisará assumir a posição política de elite ou imigrar em número significativo em relação à população local. Isto é, a intrusão

qualifica-se como uma invasão ou colonização, um exemplo seria o Tétum como Língua Nacional e língua oficial originando as línguas austronésicas de Austronésia Central e Austronésia Oeste, sobrepondo-se as outras línguas maternas falada etnicamente na sociedade timorense. O caso do superestrato refere-se as populações elites populacionais que acabam por adotar a linguagem local a improvisar nas regras comum na Língua do Padrão Nacional que eram estabelecidas sem prejudicá-las.

Figura 1



Diatopicamente, o estrato do macassae agrupada nos seus substratos de dialetos de macassae do sotaque F e do macassae de sotaque P. **O macassae de sotaque F**, falada ao longo da Costa Norte do Município de Baucau: de Baucau Vila, Seixal, Laga e alargada até Sagadate bairro adjacente no Oeste de Lautém, onde é fronteira com região de Baucau.

Este dialeto, encontram-se ainda nos seus subdialetos *de'e-bó*, *edo-bere* e *uaanikau* que é falada nos determinadas bairros ou sucos dentro da região falada macassae. O subdialeto de *de'e-bó* ou *boo-dii* falada nos locais Ba'aguia, Quelicai e alguns bairros adjacentes do município de Baucau, também é falada Uatolari e nos dois Sucos de Nahareca e de Uaibobo parte Leste no Posto Administrativo de Ossú do Município de Viqueque.

Quadro 3 - Exemplo dos enunciados da variação da fala do subdialeto de *De'e-bó*.

Hai goba sa'i ma'u de'e-bó?	Já estão chegaram tudo?
Leere ini gau de'e-bó?	Estes para nós (exclusivo)?
Lakú reuniaun isikola isi wo'i de'e-bó?	Logo vai ter reunião na escola?
Leere ana istadu ge'e, pi na'u uza to sai pi gau! Boo-dii!	Estes são do estado apenas usamos, não é para nós! Sim
Povu gi sirbisu ini keta gini ama gini	A tarefa do povo é que trabalhar na

eretai ba na 'i gini nana! Boo-dii!

horta e na arrozal! Sim!

Já o subdialeto de **Edo-bere** é falado pela uma comunidade de **Uai-'Oli** próximo parte Leste do Posto Administrativo de Venilale no município de Baucau. O Dialeto de Edo-bere uma característica especial daquela pequena comunidade na expressão quase finino ao tratamento à com quem se fala como um tratamento respeitoso. Qualquer expressão comunicativa, sempre se introduza com a terminologia de Edo-bere preceder as outras palavras expressadas depois. Descrevem-se alguns exemplos abaixo.

Quadro IV Exemplos:

Edo-bere lee 'opoloï ma'u do'e ba?	Edo-bere, Você avocado de chegar?
Edo-bere lee hai la'a nahi mege la'a 'etaï ba?	Edo-bere, Senhor já até aonde?
Edo-bere pi la'a hau ata-boere dete	Edo-bere, vamos lá jantar já
Edo-bere pi la'a hau meudia ete ara ba	Edo-bere, vamos já a almoçar
Edo-bere pi hau sada-beri'i ete apa mini	Edo-bere, vamos já fazer o matabiço
Edo-bere ni kuda hau siili gau la'a dete ba	Edo-bere, vou lá trocar meu cavalo

O Subdialeto de **Uaanikau** é uma das variações linguística do macassae do dialeto do sotaque F, que era predominantemente falado no Posto Administrativo de Uatolari município de Viqueque. A mesma coisa com o subdialeto de Edo-bere, o uaanikau é uma característica da fala que se introduza as falas comunicativas entre os locutores e interlocutores. O Uaanikau ocupa uma posição inicial dos enunciados ditos que antecederam as outras palavras expressadas depois numa dada encadeamento linguístico. Eis exemplos concretos da fala nesta variação da língua como ilustram nos seguintes.

Quadro V Exemplos:

Uaanikau ai na 'i hai nawa?	Uaanikau estás comer o que?
Uaanikau ai nai la'a nana?	Uaanikau tu vais para onde?
Uaanikau 'u ma ani gini!	Uaanikau dá um para mim!
Uaanikau pi lee muiri ara!	Uaanikau brincamos já aqui!
Uaanikau pi la'a seu soro!	Uaanikau vamos lá caçar!

Além dos três subdialetos do dialeto de macassae lari do sotaque F, o dialeto do macassae soba com subdialetos de nandaa e randau como formas de variação da fala que existe dentro do macassae diariamente no nível comunicação oral. Dentre os dois subdialetos mencionados, pela perspectiva diatópica e total dos falantes, o subdialeto de **nandaa** é uma maior variação quando compara-se com o subdialeto do **randau** dentro do dialeto de Macassae Soba do Sotaque P.

Pela designação da própria diatópica, a variação do subdialeto de nandaa é falada nos bairros adjacentes de Viqueque Vila, nos quais, umas das partes do povo no suco de Caraubalu, Suco de Beobe, todos Monumentos se localizam ao cerco de Vila de Viqueque. Vernaculamente, o subdialeto destes bairros também chamava-se por **Macassae de Kaikobi-Lari**. E uma outra parte na comunidade no Suco de Luca por volta 30 km no Sudoeste de Vila de Viqueque. Esta fala da comunidade

vernaculamente conhecida pela *Macassae de Luca*, ou seja, subdialeto de *Welolo* é idêntico ao nome adotado de um bairro.

Pela designação a marca da fala, quando o subdialeto de **Edo-bere** e **Uaanikau**, a sua peculiaridade marcada no início da fala antes das demais outras palavras expressariam nos médios e finais do encadeamento da linguagem comunicativa. Já no subdialeto de **nandaa**, a sua peculiaridade marcada no final do encadeamento da linguagem comunicativa. As expressões orais são caracterizadas pelo o acento tônico da fala sempre recai nas últimas palavras na unidade enunciados expressadas. Eis alguns exemplos inserindo-se nas ilustrações da lista abaixo.

Quadro VI Exemplos:

Gi hai ma'u haindaa .	Ele já vem.
Ii hai ma'u .	Vocês já chegaram.
Ma'u pi tama ar daa	Vamos entrar já
Mestre hai la'a sala mutu wo'i	O Professor já está lá dentro da sala
Pi basar isi la'a .	Vamos ao mercado
Sefi Aldeia hai ma'u karik ?	O chefe da Aldeia já chegou?
Mestre hai iskola isi wo'i karik ?	Talvez que o Professore já está na escola?
Era hai sau soro gau la'a karik	Eles já foram a caça?
Pi mi mara dani rau	Se possível, poderemos seguir lhes
Gi ani lola'e tan dete ramata karik	Talvez, mais dois anos que vai concluir o curso

As palavras digitadas em negrito nos exemplos, são as marcas peculiaridades na expressão oral que eram acentos tônicos recaem no final das expressões ditas. Aquelas marcas de acentos tônicos não são apenas nos enunciados interrogativos. Porém, também nos enunciados declarativos e imperativos, os acentos tônicos são características das variações da fala dentro do próprio macassae do dialeto de soba.

O subdialeto do randau é uma variação da fala do dialeto de macassae soba, falada numa pequena comunidade do Bairro adjacente no Suco de Uabubo e de Ossorua, aproximadamente a 10 km pela parte Leste do Posto Administrativo de Ossú. Essa variação linguística, vernaculamente categorizada um dos subdialeto do macassae pela sua trajetória *tônica fina alongada*.

Esta trajetória da fala idêntica com os seus falantes nativos que tinham atitudes linguísticas muito fininhas sem demonstra caráter agressivo, emoções confrontativos e quase nunca notamos que aquelas pessoas estão zangadas e sem paciência. Tudo é notado sempre por meio de uma atitude pacífica perante qualquer entidade na sua camada social. A peculiaridade da fala deste subdialeto *tônica fina alongada*, quase semelhante ao tétum-terique na fala do litoral da Costa Sul de Viqueque.

Eis exemplos:

Ai damue hai hau pa girau ee.

Hai noto woi lolo la'a mara ba, hai na'u mini halapu apa ee.

Ai nigau na'i a to gigini hai na'u mini gini apa ee.

Ai nigau hai na'u alkai naná gini apa ee.

Oo ai nigau lo woi hani damara, ai tonai ani ma 'ebora ria gau ma'u.

Este encadeamento da linguagem comunicativa é uma característica de expressão que demonstra uma atitude linguística rejeitada por uma mulher jovem como por uma mulher casada perante atitude agressiva de um homem pela intensão de tentativa do comportamento de amor pela atração orientada sexual. De acordo com a natureza dos comportamentos inatos, estes demonstram uma atitude linguística rejeitada de voz fininha alongada. Porém, uma atitude física nunca se demonstra a ação progressiva frontal perante no seu interlocutor.

A trajetória da fala de *voz fina alongada*, demonstra-se caracterizada não apenas por uma parte do encadeamento da linguagem comunicativa. Contudo, aquela trajetória caracteriza-se ao longo da sua enunciação desde início até ao final da sua expressão extraída perante do seu interlocutor.

2. Tipos de variação da fala

Relativamente aos tipos da variação de fala de uma língua no contexto sociolinguística, pode dizer-se que uma língua vive junto lado a lado com outras línguas e os comportamentos das falas dos falantes nativos. Os tipos aqui designados são os tipos de crioulo, diafásica e diatópica, pelos quais se destacam nos seguintes.

2.1. Crioulo

No dizer de Antônio Houaiss, crioulo diz-se de ou cada uma das línguas mistas nascidas do contato de um idioma europeu com línguas nativas, ou importadas, e que se tornaram línguas maternas de certas comunidades socioculturais. São exemplos: *crioulos franceses* em Haiti, Martinica, Guadalupe; *crioulos ingleses* em Jamaica, Estados Unidos; *crioulos portugueses* na África, Índia, China; *crioulos neerlandeses* na Indonésia.

Apesar das frequências serem crioulos geograficamente afastados e oriundos de famílias linguísticas diferentes, apresentam muitas semelhanças já que atendem a necessidades básicas de comunicação. Na formação de um crioulo também conhecido por terminologia de *pidgin*, onde a língua falada pelo grupo socialmente dominante e que fornece a maior parte do vocabulário no uso de comunicação.

Por base do conceito ilustrado, concebe-se que o crioulo é o uso da língua macassae em misturas das palavras oriundas de diversas línguas que as influenciam, e nesse crioulo também caberão todas as línguas faladas em Timor-Leste. No caso específico do macassae, praticamente todos os falantes nativos usam o crioulo de diversas línguas no nível de socioleto entre os próprios nativos nas suas famílias, nos seus bairros falam diariamente até aos nossos dias.

Exemplos:

Era `opoloí hai sau *merkadu*(P) isi la`a to mata gi *sasán*(T) *isikola*(P) ge`e tehu nana. *Lisensa, bon dia Tiu*(P), Anu-mata gi *kolega*(P) Nércia hau *isikola*(P) isi la`a?

Kolega(P) ai hai mala`a *istrada*(P) isi woi heini(T).

Katekista avizu(P) hai rai dane to matakini la *primeira kuniniaun*(P) gau nai rai nana. *Prrimeira kuminiaun*(P) hai sau gini, *dumingu-dumingu*(P) gahana *misa*(P) walihi gau la`a.

Misa suku(P) isi ho' o tuku nahiroba 'etai? *Misa suku(P)* isi ho' o *jam sepulu(M)* dete *tama(T)*.

Sasán(T) ma *misa(P)* gau *prepara(P)* ini, *mesa altar, óstia, leitura(P)*, badu-husu, ate-puhu.

Waipasua a matakini gapu *isikola(P) tama(T)* gi ge'e ini *kadernu, lapis, boraisa, régua, pasta, teni tan(T) farda isikola(P)* ge'e ini: *kalsa, paru, sapatu, mias(P)*.

Sirbisu(P) watu-watu ma oma isi ee gini *amá ajuda(P)* to ate-pufu la *rega(P)*, newai sapi, *baju(P)* la sare gini, *janela, armari(P)* la sare gini.

Legenda: **P** = Português, **M** = Malaia, **T** = Tétum

2.1.1. Diafásica

Diafásica é característico de cada uma das diversas modalidades de expressão de uma língua, como as linguagens falada, escrita, literária, da prosa, da poesia, as linguagens especiais etc. diz-se de variante linguística, forma etc. Por exemplo: as variantes diafásicas na fala do macassae em uso diariamente na língua falada distensa, mesmo entre pessoas falantes nativas. Nesta língua é muito intenso o uso da palavra negativa ne'egu (ainda não) em duas formas pelo próprio locutor ou diversos locutores. Uma utiliza a negativa ne'egu simples e outro utiliza negativa *ne'egu* em duplo.

Quadro VII Exemplos:

Com negativa “ne'egu” simples

Informasaun ere ini *ne'egu* ma'ene.

Tiu *ne'egu* duuru.

Arabau *ne'egu* lesu.

Ana *ne'egu* sa'i nawa.

Ma'a *ne'egu* gamu.

Com negativa ne'egu duplo

Sobuasa ere ini *to ne'egu* ma'ene.

Tiu *to ne'egu* duuru.

Arabau *to ne'egu* lesu.

Ana *to ne'egu* sa'i nawa.

Ma'a *to ne'egu* gamu.

No macassae, o to aqui é o mesmo sentido do ne'egu que em português to = não e ne'egu também não. Uma clarificação dos exemplos ilustrados com a palavra advérbio negativa dupla to ne'egu em Tiu *to ne'egu* duuru = Tiu *não ainda não* acordou.

Uma outra forma diafásica da fala em uso é uma outra palavra advérbio *hai* ou *ai* e *sau*, *hau* ou *au*, que em português *já*. Esta diafásica ocorre quase em todas as práticas da fala de todos os falantes nativos do macassae, seja no sotaque de **F** quanto no sotaque de **P**.

Quadro VIII Exemplos:

Sotaque de F

Fi kolega *hai* nawa di?

Fi kolega *ai* nawa di?

Fi tiu ara *hai sau* nawa di, ne'egu?

Fi tiu ara *hai hau* nawa di, ne'egu?

Fi tiu ara *ai au* nawa di, ne'egu?

Sotaque de P

Pi kolega *hai* nawa?

Pi kolega *ai* nawa?

Pi tiu ara *hai sau* nawa ini, ne'egu?

Pi tiu ara *hai hau* nawa ini, ne'egu?

Pi tiu ara *ai au* nawa ini, ne'egu?

2.1.2. Diatópica

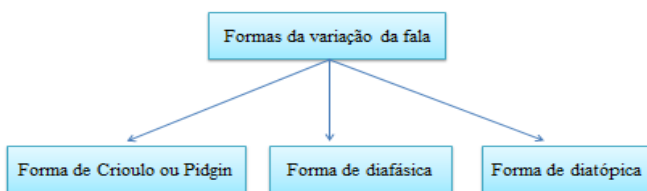
Diatópica que distribui-se geograficamente pelo que diz respeito, por exemplo, à variante linguística do macassae; geográfico, espacial, regional, horizontal. No caso da palavra camisa traduz-se em macassae de Baucau "*faru*" em Ossú "*paru*" nos outros bairros adjacentes dos ambos referidos em "*waru*" e a palavra substantivo "*sal*" nos bairros de Laga e Sagadate "*gasi*", em Ossú, e Viqueque "*asi*".

Diatopicamente, a mesma palavra camisa em português traduz-se em macassae de Baucau na primeira letra com fonema /f/, os de Ossú, pregava na fala daa sua primeira letra com fonema /p/ e nos bairros adjacentes pregavam a sua primeira letra com fonema semivogal dáblui /w/. Enquanto, na palavra sal em português traduzem em massae de Laga acrescenta o fonema /g/ no início da palavra em /gasi/ enquanto que os falantes de Ossú sem introduzida o fonema /g/ no início da palavra, porém apenas /asi/.

Um outro fenômeno ocorre na palavra numeral frásica de metade do português, quando se traduz em macassae de Laga e de Sagadate com a palavra *gilapi*, enquanto oss falantes de Venilale, Uatolari, Ossú e outros utilizava *gigapi*. Na sua pregação e pronúncia, os de primeiro insere-se o fonema /l/, já nos do segundo insere-se o fonema /g/ em uso diariamente na comunicação no nível de socioleto cultural.

As formas da variação da fala

No contexto de formas da fala constitui-se por crioulo, diafásica e diatópica, como se mostra no gráfico abaixo.



3. Estilos da fala

Existem vários estilos da fala de uma dada língua falada pela sua comunidade do falante nativo. Assim as demais línguas faladas já estão bem desenvolvidas como o português, o espanhol, o inglês que se ocupam bastante largada do espaço da fala cujos dialetos, jargões ou gírias, patoá e ainda demais estilos pertinentes de cada característica da própria língua falada. Sendo assim, o macassae também é uma variação da língua falada realmente como uma língua herança dos ancestrais da transnavaquiné que usam os mesmos estilos na fala entre os seus interlocutores.

Dialeto

No Dicionário de Antônio Houaiss, o dialeto é um conjunto de marcas linguísticas de natureza semântico-lexical, morfossintática e fonético-morfológica, restrito a dada comunidade de fala inserida numa comunidade maior de usuários da mesma língua, que não chegam a impedir a intercomunicação da comunidade maior com a menor. O dialeto pode ser *geográfico* ou *social*. Qualquer variedade linguística coexistente sempre com outra e que não pode ser considerada como uma *língua*, por exemplo: no macassae, o *dialeto de Laga*, o *de Baucau*, o *de Ossú*, o de Uatolari, etc.

Modalidade regional de uma língua que não tem literatura escrita, sendo predominantemente oral cujas diferenças em relação à língua padrão são tão acentuadas que dificultam a intercomunicação dos seus falantes com os de outras regiões por exemplo, de Sagadate e de Beação de Viqueque. No abrangimento da sociolinguística, a gíria é uma forma do dialeto que linguagem informal caracterizada por um vocabulário rico em idiomatismos metafóricos, jocosos, elípticos, ágeis e mais efêmeros que os da língua tradicional.

Na perspectiva linguística e sociolinguística o registro é uma variante linguística condicionada pelo grau de formalidade existente na situação em que se dá o ato da fala, ou da finalidade, no ato da escrita; estilo de linguagem formal e não formal conforme a norma canônica da língua. Na língua falada como a de macassae podem distinguir-se, em grau decrescente de formalidade, os registros *oratório*, *formal*, *coloquial tenso*, *coloquial distenso* e *familiar*, *informal*, *peçoal*. Algumas pessoas usam uma classificação simplificada e falam, tanto para a língua falada como do macassae apenas ainda no *registro informal*.

Jargão ou Gíria

Jargão, ou seja, gíria é um código linguístico próprio de um grupo sociocultural ou profissional com vocabulário especial, difícil de compreender ou incompreensível para os não-iniciados. No contexto sociolinguístico, jargão é uma forma de linguagem deliberadamente artificializada empregada pelos membros de um grupo desejosos de não serem entendidos pelos não-iniciados ou, simplesmente, de diferenciarem-se das demais pessoas.

Os jargões utilizadas na língua macassae pelos falantes, de determinados eventos pelo grupo de pessoas confiantes entre uma a outra que vincula a sua profissional pertinente. Caso, o grupo de caçadores tradicionais cujam os jargões de caças.

Exemplos:

1. **Pi ra'u ira hai saar** to'e ba, **matakini la** pera guba ra'isa to la'a **bu'u gata la lewe** isi la'a!
O nosso prato estão em acecados, leve os elementos a sair andam por volta daquele sopé!
2. La'a ba **ni iti 'u noto tutu'u**. = *Saimos mas nunca tinha atropelado.*
3. **'U pera au migena** gau la'a! = *Vá ver alguma!*
4. La'a **soru daha** 'u rata'a mas depa ipitau ini giredeke.
Encontrei seis sipres mas fracasso é o peste do cão.
5. Ma'a a usa apa nana dete ma'u **neli-wata-ulu 'u** na'u mini gua dula.
Quase madrugada que vim apanhei um bulbo de coco.

Nos cinco enunciados mostrados, encontram-se as várias palavras jargões como formas de variação da fala utilizadas pelos caçadores tradicionais. No primeiro enunciado encontram-se três jargões: *pi ra'u ira hai saara* (o nosso prato estão em acecados), *matakini la* (elementos) e *bu'u gata la lewe isi la'a* (por volta daquele sopé).

O primeiro jargão refere-se ao contexto de já determinado curto tempo as refeições de almoço e de jantar sem carne comestível. O segundo jargão *matakini la* designa-se cães caçadores para caçar em busca da carne dos outros animais selvagens. Em outro contexto denotativo, a palavra *matakini la* se refere as crianças terminologia diminutivo aos determinados elementos de qualquer grupo. E o terceiro jargão “*bu'u gata la lewe isi la'a* (por volta daquele sopé)” designa um local indefinido onde se esconderia os animais selvagens ao alvo da caça dos homens caçadores.

No segundo enunciado, o jargão **ni iti 'u noto tutu'u**. = *Sáimos mas nunca tinha atropelado* designa-se a uma ação de caça que tinha sorte de ter os animais caçados preferências. Ao entender o jargão no terceiro enunciado **'U pera au migena** gau la'a! = *Vá ver alguma!* demarcado a um conceito de o caçador saiu a esconder próximo dos lugares de descanso os animais ou os pássaros preferidos antes de anoitecer. Sendo assim, já tinha conhecido o lugar dos descansos dos animais preferidos, para na hora de anoitecer aproximar a matá-los.

O quarto jargão **soru daha** = *seis sipres* designada ao animal que prefere caçar. Neste sentido a designação do veado com seis chifres que tinha encontrado seu encaminhamento de caça, porém não foi morto ou apanhado. Enquanto, o quinto jargão **neli-wata-ulu 'u** = *um bulbo de coco* assemelha uma metáfora que se designa a um porco do mato, ou seja, javali que foi apanhado na sua caça.

Portanto, esses jargões ou gírias são códigos da variação da fala que foram entendidos pelo grupo do falante de mesma profissão, culturalmente, tinha um sentido abstrato para se entender pelas pessoas que vem de fora deste grupo de jargões. Para eles, a variação desta fala são as linguagens bastante subentendidas, ou seja, são linguagens viciadas na sua presença no envolvimento daquele grupo jargossistas.

Patoá

Patoá é uma parte do dialeto essencialmente oral que difere da língua oficial e que é um empréstimo numa área reduzida e bem determinada, geralmente no campo pela população do lugar. Este estilo considerado dialeto do antigo, ou seja, dialeto primitivo da língua que era maioritariamente utilizada nos discursos orais tradicionais pelos falantes iletrados e muitos iludidos. Em macassae, a patoá bastante utilizado pelos pajés ou curandeiros num comportamento de linguagem especial que não tão entendido pelos outros na sua perante.

A variação de patoá como os exemplos de **likasa** (mundo), **liu-ma'a** (torrão natal), **uru-watu** (Deus), **kota mutu beli mutu** (forma de castelo feito pelas pedras grossas duras), **lonisi wo'i, asanisi wo'i** (no outro mundo = mundo imaginário), **isi dada isi nanu** (os antepassados), **hai wai turbou kalau gi newai** (terras ou lugares abandonadas), **ilu gali sa gali dane** (desse graça ou benção), **sari ma mate ma gau ria** (desse os remédios necessários em cura) e demais outras.

4. Fatores de variação linguística

Como em outras línguas mais desenvolvidas e mais faladas, caso o português, o inglês, o tagalog e a língua malaia, etc., existem as suas variações em diversos aspetos. Formas de variações no sentido de variação na fala e a variação na escrita. Enquanto, pela sua existência em uso como ferramenta de comunicação, conhecem os termos da variação transmontanas, variações rurais e a variação urbana. Num outro contexto podemos conhecer também a variação litoral e a variação sertanejos, e demais outras variações.

Segundo Camacho (1988) existem múltiplos fatores originando as variações, as quais recebem diferentes denominações. Eis alguns exemplos:

Dialetos – variações faladas por comunidades geograficamente definidas. Idioma é um termo intermediário na distinção dialeto-linguagem e é usado para se referir ao sistema comunicativo estudado quando sua condição a igual à linguagem. O caso do macassae, a palavra beber do português expressa-se em diverficadas variações. Para os falantes macassae de Viqueque beber água em **ira gehe**, para os de laga em **ira nawa** (*comer água*) e para os de louro **ira horoko** (forma de consumir água fervente) seja que a água consumida não é água fervendo).

O dialeto usa-se por determinado grupo social que busca destacar-se através de características particulares e marcas linguísticas, especialmente em nível lexical. Seu processo de formação inclui truncamento, sufixação parasitária, acréscimo de sons ou sílabas, uso de certos códigos etc. Linguagem de marginais que, não sendo exatamente compreendida por outras classes sociais, costuma funcionar como mecanismo de coesão tribal e como código interativo entre tais grupos. Caso, a gíria, o princípio linguagem de marginais, estendeu-se a outros grupos sociais.

Socioletos – variações faladas por comunidades socialmente definidas. É a linguagem padrão estandardizada em função da comunicação pública e da educação. Neste contexto, o uso de certos terminologias da língua macassae na dignificação dos seus interlocutores.

Quadro IX Exemplo:

Sinó ba'inó, Noi Nora, Ko'ini Patana goba-goba 'e walihi ma'u.

Tupura asukai, la'iri mata-lapu, Ko'ini harai goba-goba 'e walihi ma'u.

Ai a tupura asukai, da'a-butí wasi-mosu, seka gata wa'i gata goba-goba 'e walihi ma'u.

A variação do socioleto na fala do primeiro enunciado é mais dignificativo quando se compara com os dois últimos enunciados no contexto semântico de acordo com a norma canónica da fala do macassae. As partes digitados a negrito é a distinção das categorias personalidades dos interlocutores. Enquanto as que não estão a negrito goba-goba 'e walihi ma'u = todos escutam para cá, é uma interpretação imperativa do locutor perante dos seus interlocutores antes de iniciar as suas aloçções.

Idioletos – é uma variação particular, isto é, o vocabulário especializado e/ou a gramática de certas atividades ou profissões. As formas concretas desta variação como nos exemplos ilustrados uma expressão de amor do português *Eu gosto de ti* em diferentes formas: **Ani ai karaka, ani ai geere, ani ai gau ho'uku, ani ai tianake**. Outra expressão adjetivo amansado do português *o manso (luma) da ovelha* em

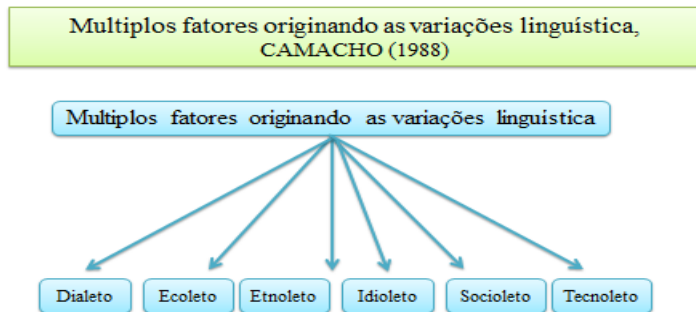
macassae nas locuções de **bibi gi luma, bibi gi ina gi luma, bibi lumalai, bibidai gi ina na'u luma, bibi gi palakai.**

Etnoletos – variação para um grupo étnico. Etnoleto conjunto de disciplinas que estudam as relações entre a língua, a cultura e a sociedade, focalizando especialmente as questões do relacionamento entre língua e visão de mundo, e entre estruturas linguísticas e estruturas sociais. No caso, o macassae propriamente falado fluentemente de todos falantes da etnia macassaenses sendo utilizado a ferramenta de comunicação diária com diferentes características do modo de falar.

Ecoletos – um idioleto adotado por uma casa. Ecoleto forma de afasia em que o paciente repete mecanicamente palavras ou frases que ouve. Esta variação designada o modo de falar dentro de uma família que utiliza os termos personalidade da família. Eu em anumata, anumata la, ani, ini; tu ou você em ai, ba'inó, nonoi, erawali, erawali la, baera, baera la. Como o uso das terminologias relativamente às refeições diárias. Por exemplo, palavra *comer* em nawa, midapa, midugala, 'apa-lebe sole, roso-toku, sada-'alini. Pequeno *almoço* em matabisu, matabesu, sadaberi'i. Quando almoço expressada em meudia, ata-uatubana, e o jantar expressa-se ata-boere.

Tecnoletos – são variações peculiaridades de cada grupo profissional dentro da sua comunidade falante. Neste fator de variação da fala do macassae, caracteriza a diversidade da fala de cada grupo técnico. Caso concreto, técnicos ourives, pedreiro, carpinteiro, barbeiro, cantreiro, e demais outros.

Figura 3



Citado de Martins (2001), a variação é uma propriedade inerente a qualquer língua (viva e saudável) e pode observar-se quer contemporaneamente, manifestando-se como diversidade dialetal ou sociolinguística, quer historicamente, revestindo então a feição de mudança linguística. Os dois tipos de variação encontram-se profundamente imbricados, sendo as variantes dialetais ora vias de acesso ao passado da língua oferecidas ao observador contemporâneo, ora manifestação de novas mudanças.

Portanto, o conhecimento consciente de uma língua por quem dela queira ser mais do que utilizador, implica o reconhecimento dessa dinâmica evolutiva e diversificante que torna qualquer língua resistente à normalização. De fato, as variantes normativas são, como as não normativas, eventualmente passageiras, mudando ao longo do tempo o modo como os falantes encaram os mesmos fatos linguísticos.

Segundo Cunha (1992) “*Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações. [...] Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção*”.

Por esta visão refere-se ao conceito da sociolinguística, o estudo do comportamento linguístico determinado pelas relações socioculturais' com a perspectiva de estabelecer as fronteiras entre os diferentes modos de falares duma mesma língua de acordo com o lugar em que estão (**variação diatópica**), com a situação de fala ou registro (**variação diafásica**) ou de acordo com o nível socioeconômico do falante (**variação diastrática**).

Acompanhando pelas evoluções das culturas, os próprios falantes nativos e sistemas comércios tradicionais desde os ancestrais aos dias de hoje, por mistos de casamentos, a existência do idioma macassae sempre evolui e amplia os seus contatos, forçado, muitas vezes; amigável em alguns casos com as mais diversas línguas, passando por processos de variação e de mudança linguística.

Além da sua variação estratificada, na perspectiva do seu modo de falar, do idioma macassae caracterizando-se nos modos da fala de diastrático, diástole e sístole. Os referidos modos detalhar-se-ão nas seguintes detonações.

Diastrático que se distribui na escala social (diz-se, por exemplo, de variante linguística); social, vertical (por exemplo, na comunidade macassaense, os apelativos noi ou nonoi (*dona*), *ina*, *inaa*, *gi-ina* (*madame*) e tia (*senhora*) são usadas em variantes diastráticas diferentes, sendo os dois primeiros característicos da fala de pessoas das classes mais populares, e o terceiro, das de classe média e alta *tia 'u gi-uma isi oi sirbisu* [*trabalhei na casa de uma dona, de uma madame; lisaun ma tia lowoi gi-mata-tupura gau dane = dei aula para a filha daquela senhora*]; a forma *wori-laa* (*Framengo*) também caracteriza a fala das classes mais populares).

Diástole é o deslocamento do acento tônico de uma palavra para a sílaba posterior [Ocorreu frequentemente nas mudanças dos vocábulos da língua macassae *e'edete* e *erenana* (*um momento e é isso*) para seu substrato o dialeto de Nandaa que falada no bairro macassae adjacente na vila de Viqueque, em *e'edeteé* e *erenanaá* (*um momento e é isso*) (com acento tônico no *e* e *a* *acrescentado na última sílaba*). Ou então, o diástole considerando uma variação da fala em alongamento de uma sílaba breve em uso na comunicação. Por exemplo, a palavra glotático o pronome possessivo *ge'e* (possui) teria uma mudança de alongamento da sílaba da palavra do verbo *geere* (amar). A mudança de alongamento da sílaba, caracterizando pela eliminação do sinal glotal (ʔ) no *ge'e* e acrescenta-se uma sílaba final *-re* com sílaba alongada *geere*.

Sístole é o deslocamento do acento tônico de uma palavra para a sílaba precedente na fala (por exemplo: na passagem da palavra do adjetivo imperativa, *bebése* torna-se em *bése* (depressa em pressa). Essa variação da fala acontece, o som tônico da segunda sílaba da palavra elimina-se primeira sílaba *be-* sem carga muda-se o som tônico de segunda sílaba à primeira sílaba da própria palavra expressada.

Figura 4



5. Macassae sob da perspectiva da estrutura sintática verbal (SOV)

Dentro das diversas variações da linguística do macassae acima destacado, no nível da gramática conforme a norma canônica do macassae, a própria estrutura sintática, o macassae sob da perspectiva constituinte de Sujeito Objeto Verbo por sigla de **SOV**.

Na formação sintática verbal, seja simples quanto complexo, ou seja, mais complexos, o elemento linguístico do verbo absolutamente ocupa na ponta do encadeamento linguístico que sempre procede a posição do objeto. Inserem-se aqui alguns exemplos do constituinte de **SOV** desde da frase verbal simples ao mais complexo.

Quadro X - Exemplo: Sujeito (S) Objeto (O) e Verbo (V) = S VO

Bui	asa	tia. = Gato morde o frango
Bui	asa gi ina	tia. = Gato morde a galinha.
Bui	asa a gi ina metana au	tia. = Gato mordeu a galinha preta.
Depa	asa gi mata eroba hau sa'i sau	tia. = Cão mordeu todos os pintanhos.
Bale	kuda a nami bere metana hai sau	Ladrão roubou o cavalo preto
ala	rei	

Adv.Temp. Conj.Integr. SOV

Adv.Temp. Conj.Integr. SVO

Wa'a gamu **dete** bui asa a gi ina metana au **tia.** Foi

6. A variação de mimiriki

Além das demais variações linguísticas do macassae constatando nas suas seqüências ilustradas anteriormente, pelas quais, a variação diatópica, variação diafásica, diastrática, diástole, sístole e outras, existia uma outra variação sincrônica de forma concomitante que se chama a **variação mimiriki** ou em português

mimirique. O mimiriki é uma variação linguística contemporânea, na prática falada pelos falantes nativos precisava de um treino dos mais idosos ou idosas intensivamente. Esta variação já existe nos finais da década de 70 que coincidiu com a ocupação da Indonésia que proibiu tantas maneiras da linguagem praticadas, relativamente o preconceito política da clandestina dos timorenses sob no seu domínio de regime ditadura militarismo.

6.1. Tipos da variação de mimiriki

Do mesmo modo de falar diatrática, diástole e sístole, nos termos das frequências da fala, **a variação de mimiriki** têm três tipos, pelos quais, tipo *mimiriki fino* modo, tipo mimiriki fino-grosso modo e tipo mimiriki grosso modo. A frequência da prática da fala do mimiriki, **o fino modo muito rápido, o fino-grosso modo um pouco lento, e o grosso modo quase tão lento como a prática da fala normal** da articulação dos órgãos fonadores, principalmente a ponta da língua e os ambos dos lábios.

6.1.2. Característica da variação de mimiriki

A característica da variação da fala de mimiriki, é bastante peculiar na sua técnica de comunicação, evidentemente **a repetição quase de todas as sílabas das palavras expressadas** e tão frequente nas primeiras sílabas das palavras, ou então, as palavras curtas construídas por apenas uma palavra por uma letra, caso a palavra numeral cardinal **'u = um**, o pronome pessoal da segunda pessoa do plural **i = vocês**, a palavra substantivo **'a = planta ou erva venenosa**, da família cebola-brava, **a = chuva**, etc.

Exemplos: *Ani gau 'u ma ani gini.* = Dá um para mim.

A prática da variação de mimiriki na frase de *Ani gau 'u ma ani gini* nos modos peculiaridades onde se ilustram abaixo.

A-a-ni ga-ga-u 'u-'u ma-ma a-a-ni gi-gi-ni.

'Ehni pi hau sa'i mimiriki nai lolo. Agora todos nós falamos só mimiriki.

'E-'e-ha-ha-ni pi-pi ha-ha-u sa-sa'i mi-mi-mi-mi-ri-ri-ki na-nai lo-lo-lo-lo.

Nestes dois exemplos da variação de mimiriki, ou seja, mimirique, valerão para todos os três tipos **o fino modo, o fino-grosso modo** e o **grosso modo** depende da capacidade intensiva do falante quando a pratica.

Considerações finais

As variações linguísticas são as diferentes manifestações e realizações da língua, as diversas formas que a língua possui, decorrentes de fatores de natureza histórica, regional, social ou situacional. Essas variações podem ocorrer a nível fonético e fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Assim sendo, a variação da língua macassae é o fato incontestável de acordo com a nova linguística. Vimos que as mudanças foram gradativas desde do seu nascimento, que é a língua-mãe, até aos dias de hoje vindo de Papuatransnovaguiné.

Apresentamos fatores geográficos, históricos, sociais e estilísticos como geradores de transformações e criação de novos falares dentro do território onde se fala pelos seus falantes nativos quotidianamente.

Entendemos que o crescente distanciamento entre a língua eleita como “certa” e a efetivação nas grandes camadas sociais diverge causando o elitismo de uma e marginalizando as outras possibilidades. Constatarmos a permanência da unidade linguística, devido aos caracteres similares presentes em todas as variações. Toda forma de se expressar possui uma gramática que a estrutura tornando cada variação eficaz no processo da comunicação.

Inteira-se do poder simbólico das variações o usuário a utilizá-la como meio de projeção social, e por sua vez, a Língua Macassae torna-se hoje, fator de inserção nos falantes atuais estimulando o sujeito a ser ativo perante a cultura e história dos próprios falantes nativos na interação no conceito da variação sociolinguística e entre os etnolinguísticos.

BIBLIOGRAFIA

- Camacho, R. 1988. A variação linguística. In: Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
- Cunha, Celso Ferreira da. 1992. Gramática da Língua Portuguesa. 12 ed. Rio de Janeiro: FAE.
- Dicionário Houaiss*. Verbetes: "mudança" (rubrica: linguística) e "variação" (rubrica: linguística).
- Dicionário Houaiss: "variedade" 5 Rubrica: linguística. "Variação linguística". PEAD.UFRJ.
- Cintra, L.F.L. "Nova proposta de classificação dos dialetos galego-portugueses". Boletim de Filologia. T XXII, fasc. 1 e 2, p. 81-116. 1971.
- Dubois, Jean et al. *Dicionário de Linguística*. Editora Pensamento-Cultrix, 2011, p.609, 610.
- Martins, Ana Maria. 2001. *Documentos Portugueses do Noroeste e da Região de Lisboa: Da Produção Primitiva ao Século XVI*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Martins, Ana Maria. 2001. "Emergência e generalização do português escrito: De D. Afonso Henriques a D. Dinis". *Caminhos do Português: Exposição Comemorativa do Ano Europeu das Línguas [Catálogo]*, organizado por Maria Helena M. Mateus. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- Nascentes, Antenor. 1996. Tesouro da Fraseologia Brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S. A.

1. Introduction

In Portuguese (as in many other languages that distinguish absolute and relative tenses), backshift (*sequence of tenses / consecutio temporum / concordance des temps / transposition / retrogradation*²) is not mandatory in Indirect Speech (henceforth IS). In a matrix past tense verb context (as for, *disse que...*, Pretérito Perfeito Simples, PPS, “*said that...*”), the embedded verb can both backshift into the past or maintain the corresponding “original” speech form.

We are dealing with the following pairs of alternative embedded tenses (in this order: “backshift” or “non-backshift”): Pretérito Imperfeito (IMP) or Presente (PR) // Pretérito Mais-que-Perfeito (MQP) or Pretérito Perfeito Simples (PPS) // Condicional (COND) or Futuro (FUT), as shown in the examples:

- (1) [Original speech] *Eu vivo em Baião.* (PR)
 (“I live in Baião.”)
 - a. [IS, backshif] *Disse que vivia em Baião.* (IMP)
 (“He said he was living in Baião.”)
 - b. [IS, non-backshif] *Disse que vive em Baião.* (PR)
 (“He said he lives in Baião.”)

- (2) *Eu vivi em Baião.* (PPS)
 (“I lived in Baião.”)
 - a. *Disse que tinha vivido em Baião.* (MQP)
 (“He said he had lived in Baião.”)
 - b. *Disse que viveu em Baião.* (PPS)
 (“He said he lived in Baião.”)

- (3) *Eu viverei em Baião.* (FUT)
 (“I will live in Baião.”)
 - a. *Disse que viveria em Baião.* (CONDI)
 (“He said he would live in Baião.”)
 - b. *Disse que viverá em Baião.* (FUT)
 (“He said he will live in Baião.”)

The choice between these two strategies (backshift or non-backshift) is generally said to depend on some *temporal conditions*. Backshift being the default rule, non-backshift is the marked option and therefore it *must be well-motivated, and it is subject to certain restrictions* (Declerck & Tanaka, 1996).

¹ I am indebted to Cristina Nery, Cristina Loureiro and David McCormick for their suggestions in the English version.

² See Rosier & Wilmet (2003).

This opposition (backshift / non-backshift) is closely connected, as we said, with another important grammatical opposition, the one that distinguishes relative and absolute tenses. Thus, speech reporting mechanisms have to be related first of all to the languages' own grammatical structures.

Section 2 will address the relation between speech reporting modes and languages tense subsystems, namely the relation between DS and IS and *absolute* and *relative tenses* opposition.

2. Speech reporting modes and tense systems. DS and IS: *absolute* and *relative tenses*.

The different modes of speech reporting¹ are partially dependent on each language's grammatical structures (Coulmas, 1986). One of the main language subsystems, among others, that may condition the ways of reporting speech is the verbal morphological system, mainly tense (sub)systems. Different languages provide different tense mechanisms that can be used to signal different modes of reporting other's speech, namely to mark the commonly accepted basic opposition between DS and IS. That is the case for languages that have formal *absolute* and *relative tenses* distinction. But other distinctive mechanisms are available in other languages to signal modes of speech reporting – for instance, differences of mood in German and Ancient Greek (Haberland, 1986). Some other languages, on the other hand, due to their structure, simply reproduce in IS the tenses in DS - it is well known the specific case of Russian (see Costello, 1961²; Brecht, 1974³; Comrie, 1986; Barentsen, 1996) and that is the case also for South Slavic (Gvozdanović, 1996) and Japanese (Ogihara, 1996).

Here we are dealing with languages that distinguish *absolute* and *relative tenses*. That is the case for Portuguese.

2.1. *Absolute* and *relative tenses* in Portuguese

The nuclear verbal category in Portuguese is tense. Different morphological endings (and also syntactic structures) convey information about the location of the event in one of three main positions - *anterior*, *simultaneous* or *posterior* – in relation to some *orientation point* (Oliveira & Lopes, 1995). This orientation point (OP) is, by default, the speech act (t_0). Considering the moment of the speech act, we can thus locate an event either in *its* past (“anteriority”), *its* present (“simultaneity”) or *its* future (“posteriority”). However, this OP can also be another point in the text (another

¹ *Cita* (Reyes, 1993 e 1994), *discurso reproducido* (Bosque & Demonte, 1999), *reported speech* (Janssen & Wurff, 1996), *discours rapporté* (Grevisse, 1988).

² «Since Russian has no morphological means of expressing the pluperfect or the future-in-the-past [...] the past and future tenses of direct speech are necessarily reproduced without change in indirect.» (Costello, 1961: 489)

³ «[...] the general rule for tense usage for Russian in so-called ‘reported speech’ is the following: the verb in the embedded tense is put into the same tense that would occur in the corresponding Direct Speech report.» (Brecht, 1974: 495)

speech act or another event, t_1), usually in the past and as such directly related to the t_0 . So, we can also signal that an event is *anterior*, *simultaneous* or *posterior* to this other OP.

These two possibilities can be expressed by two tense subsystems, with two parallel groups of tenses – the so called *absolute tenses* and *relative tenses* -, and the corresponding two parallel sets of temporal relations: “past in present”, “present in present” and “future in present”, on one hand, and “past in past”, “present in past” and “future in past”, on the other hand. *Absolute tenses* anchor directly in the speech act; *relative tenses* anchor directly in a *temporal domain* (Davidse & Vandelanotte, 2011) established in the text, which is, as such, directly anchored to the speech act. The following table presents the two parallel sets of temporal relations and tenses:

to	t_0	t_1
“simultaneity”	PR (Presente)	IMP (Pret Imp)
“anteriority”	PRET (Pret Perf)	MQP (Pret MQPerf)
“posteriority”	FUT (Futuro)	CONDI (Condicional)

Table 1. *Absolute and relative tenses: two parallel sets of temporal relations*

The second OP (t_1) can be either in the same sentence as the event or in another place in the context, explicit or implied. It can also be, as said before, either “situation-type” or “discourse-type”.

*Quando **cheguei** [t1], já eles **tinham jantado**.*

[“jantar” = anterior to t1]

*Ela **disse** [t1] que **chegaria** mais tarde.*

[“chegar” = posterior to t1]

*O João **falou-me** [t1] com maus modos. De certeza que já lhe **tinham contado** o sucedido. [“contar” = anterior to t1]*

Indirect Speech is one of the combined clauses that are eligible to employ the relative tenses subsystem and, thus, DS/IS differences have been partially ascribed to absolute/relative tenses opposition, through *transposition* phenomenon.

2.2. *Absolute vs relative tenses: DS vs IS*

There are two main ways of reporting speech: *directly* (*oratio recta*, direct speech/discourse/quotation) and *indirectly* (*oratio obliqua*, indirect speech/discourse/quotation). Direct Speech and Indirect Speech are therefore commonly accepted as the nuclear modes of reporting. Besides this traditional division, we have to deal with other derived and intermediate modes of speech reporting, expressed terminologically simply by means of the addition of adjectives or certain combining forms, such as *free*, *quasi-*, *semi-*, *pseudo-*. The most important one is *free indirect discourse*, but there are others: *pseudo-direct speech*, *pseudo-indirect speech*, *quasi-direct speech*, *quasi-indirect speech*, *semi-indirect discourse*, *free direct speech*, etc.¹

¹ See Maldonado (1991), Reyes (1994).

The connection between these two main nuclear ways of reporting (direct and indirect speech) is the phenomenon of *transposition/backshift*: indirect speech is the result of the transposition of direct speech, through which, as it is said, a *de dicto* reading (DS) is replaced by a *de re* reading (IS). This is the invariable way grammatical discourse explains IS: the expression «transposição do discurso direto para o indireto» (“transposition from direct to indirect discourse”), apparently based on the confusion between *direct speech* and the *original speech* itself, occurs frequently as a title or part of a text introducing this way of reporting.¹

As a result, in this backshifting process, among other mainly deictic changes, *absolute tenses are replaced by the corresponding relative ones*: PR becomes IMP, PPS becomes MQP and FUT becomes CONDI. According to Bechara (1999: 482): «O discurso direto [...] passa a discurso indireto, em que se transpõe o presente [...] para o pretérito imperfeito [...]». One of the four Le Bon Usage’s *Modifications entraînées par la transformation du discours direct en discours indirect* says that «Si le verbe introducteur est au passé, le présent de l’indicatif devient un imparfait, le passé composé devient...» (Grevisse, 1988: 681).

Backshifting is in fact a generic operative rule in IS in many languages in the context of a past tense matrix verb. It is so in Portuguese, as in Spanish (Reys, 1993² e Maldonado, 1991), in French (Landeweerd & Vet, 1996), in English (Declerck, 1990), in Dutch (Boogaart, 1996) and other languages. However, this is not the only available rule in this mode of reporting, as its counter-rule is also an option to be considered. Section 3 will discuss backshift and non-backshift in IS.

3. Indirect Speech: Backshift or non-backshift

3.1. Backshift: the “default rule”

The traditional expression of the backshifting rule seems to follow the common rule of *consecutio temporum* (Sequence of Tenses, SoT) for combined clauses and, thus, to define it as a *purely formal phenomenon*. With slightly different approaches, the switching from absolute to relative tenses in IS is seen as the natural consequence of the reporting verb tense form. According to Comrie (1986: 284-285), «if the tense of the verb of reporting is past, then the tense of the original utterance is backshifted into the past». In Landeweerd & Vet (1996: 147) we read that «The common rule of ‘consecutio temporum’ states that the tense form in the subordinate clause should be adapted to the tense of the matrix sentence [...]».

However, due to the specific nature of IS, this traditional view seems to be restrictive. Tense transposition in IS has to be more than a merely mechanical operation and therefore has to be distinguished from other tense shift processes. First of all and mainly, because of the specificity of the second OP here involved. IS’s t_I is discourse-type and therefore we have to consider two communicative situations. More than (changes in) *temporal orientation*, in fact, we are dealing with (changes in)

¹ See Cunha & Cintra (2013: 797).

² «Si el tiempo de Sit B [quoted speaker] es anterior al de Sit A, deben usarse los tiempos llamados “relativos”, cuyo significado temporal no es transparente, sino establecido a partir del verbo principal» (Reyes, 1993: 39)

perspective. And here is a quite intriguing and apparently paradoxical aspect: in IS the original temporal perspective/orientation is filtered through another speaker's (the reporting speaker) perspective but without losing its original anchorage. On the one hand, the actual speaker may have to deal with a lack of control on the embedded contents, namely on the tense's temporal orientation towards his own point-of-speech. On the other hand, however, according to Coulmas (1986), there is some space left for the *processing of content* and reporting speaker plays a role in it. Coulmas (1986: 3) refers to talking about a "de dicto and de re ambiguity": «in indirect speech the speaker is free to blend information about an utterance with information about the world not conveyed by that utterance». More than a merely formal operation, backshift has to be seen therefore as a mostly dynamic process and its status on IS's identity needs to be reviewed.

Additionally, we have to consider other tense patterns involved, namely the fact that the embedded tense can be available to anchor another point in the text. Veters (1996: 60) draws attention to this: «le choix de la stratégie temporelle se fait au niveau textuel et non pas à l'intérieur de la phrase complexe.» This may also put the SoT rule into perspective.

In this regard, non-backshift can be seen as a convincing evidence of the need for different approaches and transposition seems to gain a broader sense. After all, once in IS, backshift is not the only rule. In several contexts backshift and non-backshift seem to be equally valid possibilities and then absolute and relative tenses opposition becomes once again part of the equation. More than opposite tense patterns, we believe that backshift and non-backshift have to be viewed as complementary mechanisms in the processing of content shared by the two speakers involved. Thus, a revision of the conditions for non-backshifting is needed.

3.2. Backshift or non-backshift: "continuing applicability" context

A well-known main condition for non-backshifting is Comrie's rule of the applicability of the quoted original tense orientation ("anteriority", "posteriority" or "simultaneity") to the speaking point-of-time of the External Speaker (the "quoting speaker"): «[...] if the content of the indirect speech has continuing applicability, the backshifting is optional.» (Comrie, 1986: 284). This rule has to be supported by two other complementary rules: firstly, the temporal orientation of the embedded tense can never be used irrespective of the Internal Speech Point (the quoted speaker); secondly, the embedded tense never signals an exclusive orientation towards the Internal Speech Point – that is, the choice for backshift never prevents the "applicability reading".

The consequences of these three rules combined can be seen from different angles and therefore other different rules and conditions can be established.

First of all, from the point of view of the temporal relations towards the two speech points as far as it concerns the tense expression's responsibility, we can say that there are only two general readings: whether (i) the temporal orientation ("anterior", "simultaneous" or "posterior") of the embedded tense is *mandatorily true* for the Internal Speech Point (*IntSpeechPt*) and *simply possible* for the External

Speech Point (*ExtSpeechPt*); whether (ii) it is *mandatorily true for both* Speech Points. There is a “one-to-one correspondence” between the two tense mechanisms (backshift/non-backshift) and these two possible readings:

- 1) If the embedded tense backshifts, its temporal orientation is *mandatorily true* for the Internal Speech Point and *possibly true* for the External Speech Point;
- 2) If the embedded tense doesn't backshift, its temporal orientation is *mandatorily true* both for the Internal Speech Point and for the External Speech Point;

As we can observe, backshift and non-backshift differ in the status of the embedded tense's expressed relation towards the External Speech Point: either *possible* or *mandatory*.

This can be summarised as in the following figure, where arrows indicate the Speech Points that are followed by the tense's temporal orientation in each tense pattern context (solid line being mandatory and dotted line non-mandatory):

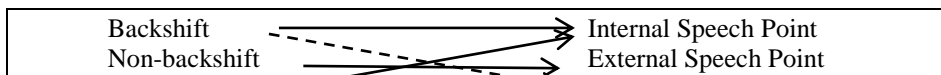


Figure 1. *Speech Points that are followed by the tense's temporal orientation*

The Internal Situation's (*IntSitPt*) temporal orientation towards the *ExtSpeechPt* happens to be the only non-mandatory relation (3) in the IS's *three-point and three-relations figure*:

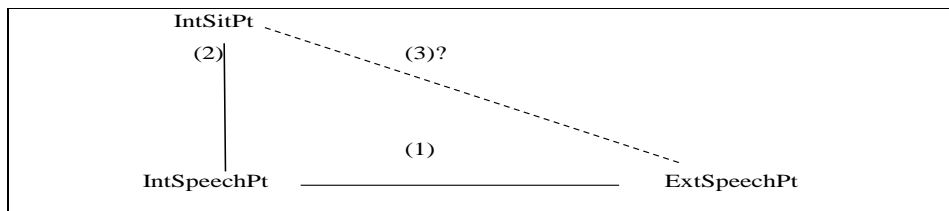


Figure 2. *IS's three-points and three-relations*

When tense backshifts, other contextual clues, namely adverbs, or even the truth status of the proposition itself (Kiparsky & Kiparsky, 1971, apud Davidse & Vandelanotte 2011: 248)¹ may make clear the actual embedded situation's temporal orientation towards the *ExtSpeechPt*. Otherwise it will remain ambiguous.² Depending on contextual information, non-backshift, in turn, would be, therefore, either impossible, “redundant” or even a really relevant temporal choice.

Secondly, in consequence, backshift and non-backshift have to be related to the following possibilities which place final temporal readings in context:

¹ *John grasped that the earth is (was) flat.* (Kiparsky and Kiparsky, 1971: 162, apud Davidse & Vandelanotte, 2011: 248).

² Veters (1996: 56) talks about *opaque* reading.

- (i) the temporal orientation of the embedded tense is **true only for** the InternalSpeechPoint; (**Backshift**)
Ele disse que chegaria ontem.
- (ii) the temporal orientation of the embedded tense is **true both for** the IntSpeechPt and the ExtSpeechPt (**Backshift** or **non-backshift**)
Ele disse que falaria com ele amanhã.
Ele disse que falará com ele (amanhã).
- (iii) the temporal orientation of the embedded tense is **true for** the InternalSpeechPoint **and ambiguous** towards the ExternalSpeechPoint. (**Backshift**)
Ele disse que falaria com ele.

As we can see, backshift is the more comprehensive form, as it is always possible (Declerck & Tanaka, 1996).

Thirdly, in the case of possibilities (i) and (ii) above, we can talk about *convergent* and *non-convergent* embedded tenses' temporal orientations towards the two Speech Points: in *convergent reading* (we will call it “applicability reading”), the two temporal orientations go in the same direction; in *non-convergent reading*, they go in different directions (opposite or simply divergent). The possible combinations of temporal orientations for each one of the mentioned pairs of tenses are the following:

- (1) Eu vivo (PR) em Baião. (“simultaneity”)

Backshift: *Disse que vivia em Baião.*

- Non-convergent (divergent) Reading
[“**simultaneity** to IntSpeechP + **anteriority** to ExtSpeechPt”]

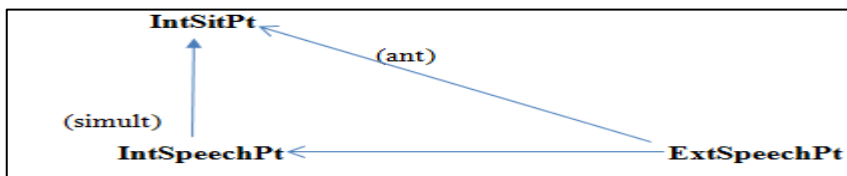


Figure 3. IS IMP Non-Convergent Reading

- Applicability Reading [“**simultaneity** to IntSpeechPt + **simultaneity** to ExtSpeechPt”]

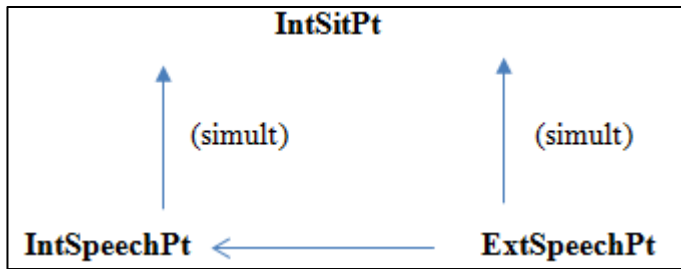


Figure 4. IS IMP Applicability Reading

Non-Backshift: *Disse que vive em Baião.*

- Applicability Reading [“**simultaneity** to IntSpeechPt + **simultaneity** to

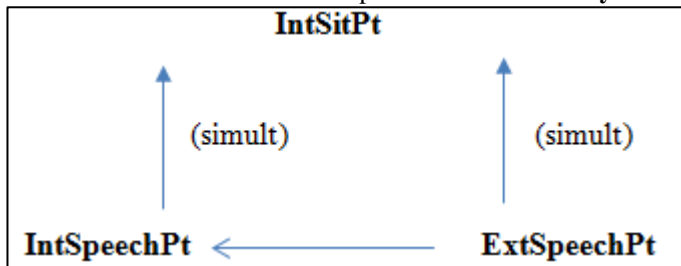


Figure 5. IS PR Applicability Reading

(2) Eu vivi (PPS) em Baião. (“anteriority”)

Backshift: *Disse que tinha vivido em Baião.*

- Applicability Reading [“**anteriority** to IntSpeechPt + **anteriority** to ExtSpeechPt”]

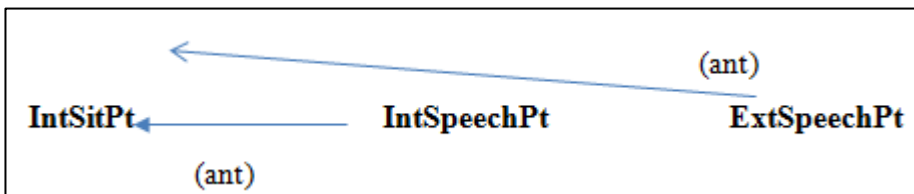


Figure 6. IS MQP Applicability Reading

Non-Backshift: *Disse que viveu em Baião.*

- Applicability Reading [“**anteriority** to IntSpeechPt + **anteriority** to ExtSpeechPt”]

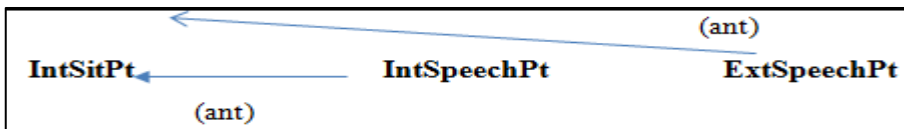


Figure 7. IS PPS Applicability Reading

(3) Eu viverei (FUT) em Baião. (“posteriority”)

Backshift: Disse que viveria em Baião.

- Non-convergent (opposite) Reading [“**posteriority** to IntSpeechPt + “**anteriority** to ExtSpeechPt”]~

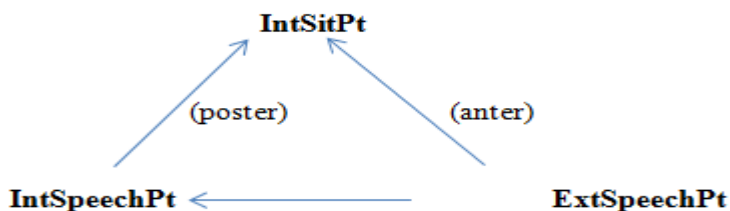


Figure 8. IS CONDI Non-Convergent Reading

- Applicability Reading [“**posteriority** to IntSpeechPt + **posteriority** to ExtSpeechPt”]

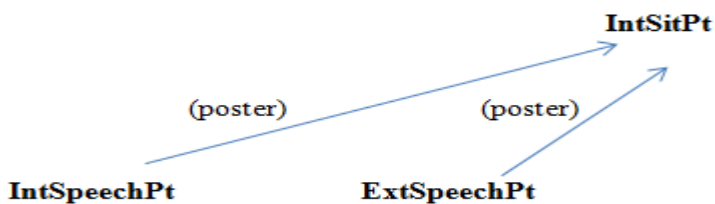


Figure 9. IS CONDI Applicability Reading

Non-Backshift: Disse que viverá em Baião.

- Applicability Reading [“**posteriority** to IntSpeechPt + **posteriority** to ExtSpeechPt”]

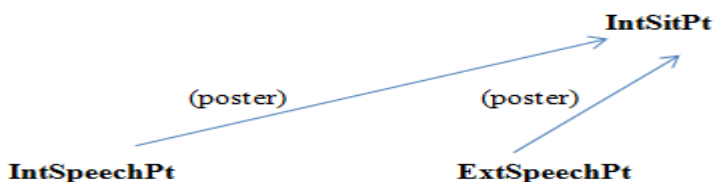


Figure 10. IS FUT Applicability Reading

In an “applicability reading” context, as backshift and non-backshift are both possible, the question is *what exactly brings the speaker to choose one or the other*. According to Comrie’s rule, we have been ascribing to IS’s tense variation mainly a temporal function, non-backshift explicitly marking the convergent reading. But we have to go back to the concept of “applicability reading” itself and its means of expression, in order to clarify what is really left for tense variation. In fact, we have to consider at least two possibilities: the “applicability reading” can be (i) either part of the embedded text (in which case, it can be inherent to the propositional content or expressed by other elements in the context), (ii) or not. In the latter, the “applicability reading” can be seen as tense pattern dependent and, thus, non-backshift as a motivated option. In the former case, however, the tense pattern apparently is not, at least temporally (*stricto sensu*), motivated.

Moreover, convergent/divergent figures show that there is one specific case where the “applicability reading” is inherent to the temporal orientation pattern: in the “anterior” pattern (in the context of an also “anterior” matrix verb) - as for *Disse que tinha vivido/viveu em Baião* - the embedded situation’s temporal orientation happens to be, for logical reasons and according to the rules, always true for both Speech Points. That is, the embedded temporal orientation would never be used irrespective of neither of the two Speech Points.¹

In our study we intend to focus specifically on this case: tense pattern variation in “past in past” context (MQP or PPS). And as we have seen that cannot be ascribed strictly speaking to a temporally motivated choice. It may become vulnerable to other factors.

3.3. Backshift or non-backshift: reviewing tense strategies in IS

The phenomenon of non-backshift in IS is one of the topics that has been further investigated in recent literature. Two main kinds of contributions, among others, can be identified and relevant for our purpose. On one hand, for languages that employ tense-shift rule as a default rule, empirical data shows that non-backshifting can be a more frequent phenomenon than it seemed to be. Consequently, it is claimed that it can’t be viewed as a peripheral phenomenon anymore [in contrast, according to some traditional approaches, non-backshift has been commonly seen as a simple possibility constrained by certain conditions, an allowed simplification, as an exception, sometimes even an error - *Le Bon Usage* (Grevisse, 1988: 681) refers to talking about «exemples non conformes», «mélange des temps»]. On the other hand, for languages that do not employ tense-shift in IS, at least systematically, cross-linguistic observation puts it into perspective. But basically both kinds of contributions bring to discussion the exact nature of the whole backshifting phenomenon. In fact, more than

¹ See also Costa & Branco (2012: 88): talking about “anteriority” contexts, they say that «in backshift contexts involving two past tense forms, the embedded tense never signals a time that temporally follows the time associated with the embedding tense: [...] *Debra said last night that she brought a bottle of wine this morning.»

a problem in itself, non-backshift has to be treated as part of the “problem” of backshifting process.

Being part of the problem, non-backshift has to be seen also as part of the solution. In fact, new approaches and data show that non-backshift plays a much more important role in the whole process.

Firstly because non-backshift is formally closer to the backshift pattern than it seems. In fact, unlike other combined clauses, in IS the matrix verb seems to be “strong enough to hold” the original embedded tense’s temporal orientation, regardless of tense pattern.

Secondly, because in certain conditions non-backshift may be as frequent as backshift pattern. According to Davidse & Vandelanotte (2011: 246), «relative tense is not as dominant as might have been expected». In Vandelanotte’s study about the distribution of tense patterns in IS, the numbers tend to be in fact quite close (Davidse & Vandelanotte, 2011).

One possible explanation could relate this pattern alternation to differences in register, non-backshift being in certain conditions preferred in oral communication.

Thirdly, in spite of what it seems, non-backshift is not a step back to direct quotation, but rather another step towards other levels of reporting speaker’s participation and commitment. An important facet of the phenomenon, and a possible argument, is the fact that non-backshift seems to be only possible with verbs of saying (Landeweerd & Vet 1996: 149).

In this respect, important data comes also from languages with other tense patterns in IS. According to Cate (1996), in German the Indicative/*Konjunktiv* opposition is said to be somehow related to reporting speaker’s degrees of distance towards reported contents and Indicative seems to be sometimes used to express approval of the contents. The relation between reporting and reported speakers, namely their identity, is said to be therefore a crucial factor and different situations have to be considered. First of all, the reporting speaker may quote either his own words and perspectives or somebody else’s. A different effect on tense pattern choice is thus expected. According to Cate (1996: 200), in German the use of *Indicative verb forms* are frequent *when reported speaker and reporter are identical*. Moreover, when reporting and reported speakers are different, which is the typical case, important differences should be also drawn between the context of a 3rd and a 2nd person reported speaker.

In our study we are investigating the distribution of MQP (backshift) and PPS (non-backshift) in the context of a matrix past tense verb of saying (*disse que*). As that cannot be ascribed strictly speaking to a temporally motivated choice, we believe that it may become vulnerable to other factors. We will try to discuss the following hypothesis: *the tense pattern alternation can be generically related to reporting speaker’s degrees of commitment to the reported contents and thus differences about who is reporting and who is reported should be considered*.

Our study is based on empirical data from parliamentary debates, where “discourse about discourse”, debating over (interlocutor’s or self’s) words, meanings and arguments is an important part of the reasoning processes and strategies.

4. Data analysis: some examples

We intend to observe the distribution of MQP (backshifting) and PPS (non-backshifting) in embedded clauses depending on *disse que* (*said that*), in the context of parliamentary debate. The examples are extracted from the CRPC corpus and considers only, in this phase, event verbs. As we said before, we believe that these two different tense patterns (backshift / non-backshift) can be related to the reporting speaker's intentions to build and combine points of view and knowledge about reported propositional contents. By taking this position, we follow Davidse & Vandelanotte (2011) and Declerck & Tanaka (1996). Some contextual factors are, therefore, being considered that can have an effect in the embedded tense option. The main factors are the following:

1. The subject of the reporting verb ("Who said that?") – we intend to distinguish the effect of a 1st, 2nd or 3rd person context in the embedded tense option/variation;
2. The subject of the embedded situation;
3. Reporting speaker's comments on the truth value of the embedded situation, when reporting and reported speakers are different;

The examples are organised according to these contextual clues and its relation to the two tense patterns. Some preliminary data of our study can be shown and briefly described in the following examples:

Context 1P+3P: "1st P-Reported speaker" + "3rdP embedded verb subject"

In this group of examples, reporting and reported speakers coincide. The speaker repeats his own words, in order to confirm them, correcting or not others' perceptions. In these cases, tense doesn't backshift and thus a 1st person context seems to have the expect effect on the embedded tense option.

(a) [...] *eu não disse que o problema do emprego era com o Sr. Ministro das Finanças, disse que a questão do desemprego foi discutida hoje de manhã e o Sr. Ministro das Finanças deu abundante informação [...]*

b) *Já aqui disse que, no decorrer de um século, o trigo que ali se produziu em abundância foi substituído pelo milho e este pelo arroz - única cultura arvensse possível dentro em breve.*

Context 2P+3P/2P: "2ndP-Reported speaker"+ "3rdP/2ndP embedded verb subject"

In this kind of context, reporting and reported speakers are different but they are part of the same communicative situation: they are "sender" and "receiver" in a face-to-face interaction. An important distinction has to be taken into consideration: whether the actual speaker is committed to the truth of the reported speaker's proposition, or whether he is not. Clues about this

commitment can be found in the context and, we believe, eventually also in the embedded tense's pattern, as shown in the following examples.

c) *Quanto à primeira parte da sua intervenção, o Sr. Deputado [...] disse que a sessão legislativa **tinha começado** mal, sobretudo por causa das questões regimentais. Quero dizer-lhe, Sr. Deputado [...], **que, na nossa opinião, começará menos bem**, por causa das questões regimentais, para se desenvolver melhor e terminar bem.* [you said that the legislative session had started wrongly]

d) *Sr. Presidente, relativamente a um debate a que assisti, há pouco, pelo circuito interno de televisão da Assembleia, **só queria corrigir um pequeno dado** factual constante da intervenção do Sr. Deputado [...], quando **disse que** o Orçamento de Estado para 1999 **tinha sido referendado** pelo Sr. Primeiro-Ministro no dia 6 de Janeiro.*

e) *Sr. Presidente, pedi a palavra para **fazer um pequeno protesto** em relação a uma afirmação feita pelo Sr. Deputado [...] quando **disse que** não se **tinha referido** a Deputados de, 1^a e 2^a porque, se a memória me não falha, **referiu-se efectivamente a eles**.*

f) *Srs. Deputados: Ouvimos a intervenção de um antigo Ministro dos Assuntos Sociais, onde **ele nos disse que tinha palmilhado** o País e que **tinha visto** situações horríveis. Acredito, porque é verdade que se vêem situações horríveis! Simplesmente, como Ministro, **o Sr. Deputado viu as que quis**, ou esqueceu-se dos óculos!*

g) *Sr. Presidente, Srs. Deputados, Sr. Presidente da Comissão de Assuntos Europeus, em primeiro lugar, devo dizer que **discordo do meu prezado** colega Deputado Luís Sá quando **disse que** hoje o Sr. Deputado Braga de Macedo **tinha repetido** a sua prática anterior - melhor diria que se trata de uma postura pois dois actos não fazem uma prática - de misturar a comunicação institucional do presidente da comissão com a posição do partido.*

h) *Em terceiro lugar, V. Ex.^a **disse que** na elaboração desta proposta **tinha tomado** em consideração apenas o artigo 27.º da Lei de Defesa Nacional e das Forças Armadas. **Não, Sr. Ministro!** Na nota justificativa da proposta de lei é dito claramente que também tomou em consideração o artigo 40.º, n.º 2 alínea g), dessa lei.*

i) *A propósito dos diplomas do V Governo, que o Sr. Ministro **disse que tinham sido feitos** à pressa já depois de conhecidos os resultados das eleições, **quero dizer que isso também não é exacto**.*

This first group of examples illustrates non-commitment contexts. And in all cases tense backshifts. In the following cases, in contrast, the reporting speaker happens to agree with reported speaker's words, as can be confirmed in the bold and underlined words in the context.

j) *A Sr.^a Deputada **disse que** o Orçamento **entrou** nesta Assembleia e **saiu** daqui muito modificado. O que é que a senhora diria se fosse ao contrário? A senhora não sabe que a competência nesta matéria, em matéria de política orçamental, em matéria de política fiscal, é da Assembleia da República? **Ainda bem que o Orçamento foi modificado!***

k) *Está a falar-se de 700 famílias que durante dois, três, quatro anos investiram nessa educação e, quando a Sr.^a Deputada disse que o Instituto foi avisado, quero lembrar que não houve só uma inspeção, houve três inspeções.*

l) *Ora, disse que quando o PS esteve no Governo não realizou acções deste tipo. O Sr. Secretário de Estado é uma das poucas e honrosas figuras deste Governo que passou por esta Casa, com o que me congratulo, mas os seus conhecimentos sobre o que se passou na Segurança Social são relativamente recentes. Gostaria de lembrar-lhe que o PSD é há 11 anos, sucessivamente e sempre, responsável pela área da Segurança Social.*

m) Sr. Deputado, V. Ex.^a disse que, historicamente, a Igreja teve o privilégio de dar o acesso ao saber, neste país. Não negamos isso [...].

Context 2P+1P: “2ndP-Reported speaker”+ “1stP embedded verb subject”

Moreover, in a particular kind of circular context, reporting and reported speakers are sharing and “switching” the other’s words or situations, in this way: reporting speaker takes the other speaker’s (2ndP) own words about some reporting speaker’s (1stP) alleged speech or attitude. Here are some examples:

n) Disse que eu não **tinha falado** do mais importante, uma vez que, na sua opinião, criar emprego para os deficientes não é importante, apoiar os deficientes e as suas famílias é pouco importante, e o mais importante são outras áreas. A Sr.^a Deputada tem um critério curioso!

o) No que concerne à eventual integração dos pensionistas e reformados do Caminho de Ferro de Benguela no sistema de protecção social portuguesa, o Sr. Deputado disse que eu **tinha recebido** um requerimento em que esses reformados solicitavam a sua integração na Caixa Nacional de Pensões. Ora, esta instituição não existe! Decerto, V. Ex.^a queria referir -se à Caixa Nacional de Previdência [...]

5. Conclusions

In this study, our aim was to discuss the conditions for *non-backshift* in Indirect Speech in Portuguese. We focused on the distribution of MQP (backshifting) and PPS (non-backshifting), in a “past in past” context. As this tense alternation cannot be ascribed to temporal conditions, we tried to observe other factors that can have some effect in the embedded tense option, namely those factors related to reporting speaker’s degrees of commitment to the reported contents. We have chosen parliamentary debate context and the results from the examples analysed here (from CRPC corpus) have shown that in fact tense option seems to be closely linked to the relation between speakers and contents.

References:

Barentsen, A. (1996), “Shifting points of orientation in Modern Russian.Tense selection in ‘reported perception’”. In T. A. J. M. Janssen, W. van der Wurff

- (eds.), *Reported Speech. Forms and Functions of the Verb*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 15-55.
- Bechara, E. (1999), *Moderna Gramática Portuguesa*, Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Boogaart, R. (1996), "Tense and temporal ordering in English and Dutch indirect speech". In T. A. J. M. Janssen, W. van der Wurff (eds.), *Reported Speech. Forms and Functions of the Verb*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 213-235.
- Bosque, I., Demonte, V. (1999), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Brecht, R. D. (1974), "Deixis in embedded structures". *Foundations of Language. International Journal of Language and Philosophy*, 11(4), pp. 489-518.
- Cate, A. P. ten (1996), "Modality of verb forms in German reported speech". In T. A. J. M. Janssen, W. van der Wurff (eds.), *Reported Speech. Forms and Functions of the Verb*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 189-211.
- Comrie, B. (1986), "Tense in indirect speech". *Folia Linguistica*, 20 (3-4), pp. 265-296.
- Costa, F., Branco, A. (2012), "Backshift and tense decomposition". In S. Müller (ed.), *Proceedings of the 19th International Conference on Head-Driven Phrase Structure Grammar, Chungnam National University Daejeon*, Stanford, CA: CSLI Publications, pp. 86-106.
- Costello, D. P. (1961), "Tenses in indirect speech in Russian". *The Slavonic and East European Review*, 39 (93), pp. 489-496.
- Coulmas, F. (ed.) (1986), *Direct and Indirect Speech*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- CRPC, Reference Corpus of Contemporary Portuguese, <http://www.clul.ul.pt/resources/183-reference-corpus-of-contemporary-portuguese-crpc>
- Cunha, C., Cintra, L. (2013), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Davidse, K., Vandelanotte, L. (2011), "Tense use in direct and indirect speech in English". *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 236-250.
- Decklerck, R. (1990), "Sequence of tenses in English". *Folia Linguistica*, 24(3-4), pp. 513-44.
- Decklerck, R., Tanaka, K. (1996), "Constraints on tense choice in reported speech". *Studia Linguistica*, 50(3), pp. 283-301.
- Grevisse, M. (1988), *Le Bon Usage*, Paris-Gembloux: Duculot. [douzième édition refondue par André Goosse].
- Gvozdanović, J. (1996), "Reported speech in South Slavic". In T. A. J. M. Janssen, W. van der Wurff (eds.), *Reported Speech. Forms and Functions of the Verb*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 57-71.
- Haberland, H. (1986), "Reported speech in Danish". In F. Coulmas (ed.), *Direct and Indirect Speech*, Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 219-253.
- Janssen, A. J. M., Wurff, W. van der (eds.) (1996), *Reported Speech. Forms and Functions of the Verb*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

- Kiparsky, P., Kiparsky, C. (1971), "Fact". In D. D. Steinberg, L. Jakobovits (eds.), *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 345-369.
- Landeweerd, R., VET, C. (1996), "Tense in (free) indirect discourse in French". In T. A. J. M. Janssen, W. van der Wurff (eds.), *Reported Speech. Forms and Functions of the Verb*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 141-162.
- Maldonado, C. (1991), *Discurso Directo y Discurso Indirecto*, Madrid: Taurus Universitaria.
- Ogihara, T. (1996), *Tense, Attitudes, and Scope*. Studies in Linguistics and Philosophy, vol. 58, Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Oliveira, F., LOPES, A. (1995), "Tense and aspect in Portuguese". In R. Thieroff (ed.), *Tense Systems in European Languages II*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 95-115.
- Reyes, G. (1993), *Los Procedimientos de Cita: Estilo Directo y Estilo Indirecto*, Madrid: Arco Libros.
- Reyes, G. (1994), *Los Procedimientos de Cita: Citas Encubiertas y Ecos*, Madrid: Arco Libros.
- Rosier, L., Wilmet, M. (2003), "La «concordance des temps» revisitée ou de la «concordance» à la «convergence»". *Langue Française*, 138 (1), pp. 97-110.
- Vetters, C. (1996), *Temps, Aspect et Narration*, Amsterdam / Atlanta: Rodopi.

Lingua gestual de Timor-Leste - a língua que falta em Timor-Leste para a participação dos surdos timorenses no desenvolvimento do seu país

Miguel Maia dos Santos
Helder do Carmo Afonso Sousa

Introdução

Neste artigo, que constituirá a primeira investigação isenta e cientificamente fundamentada sobre a importância da utilização de uma Língua Gestual própria na educação de surdos em Timor-Leste, apresenta-se a argumentação científica e fundamentação legal que clarificará a necessidade de uma decisão governamental, tão essencial quanto urgente.

Partindo de uma elucidação histórica sobre a educação dos surdos, explicam-se os diferentes paradigmas educacionais relativos a este contexto pedagógico à medida que foram surgindo na linha do tempo até aos dias de hoje, momento em que se apresenta o modelo educativo que representa o estado da arte na questão da educação de surdos.

Porque se trata de um país em desenvolvimento e, essencialmente, porque se trata de Timor-Leste serão também apresentados dados complementares de estudos paralelos a esta questão, que aquando da realização da viagem dedutiva desta investigação, ajudarão a fundamentar e concretizar a última parte deste artigo, reservado às conclusões e recomendações.

1. A Educação de Surdos no Mundo – as mudanças paradigmáticas na educação de Surdos ao longo do tempo

Na história da educação dos surdos, constatamos que durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média os surdos não eram considerados educáveis, sendo a surdez encarada como uma enfermidade passível de cura, mas apenas por intervenção divina. Nas primeiras discussões registadas sobre pessoas surdas, procurava-se estabelecer os seus direitos fundamentais enquanto ser humano, de acordo com a estrutura social da altura, por exemplo, o direito à herança, poder casar e constituir família, desenvolver uma linguagem e receber instrução (Jannuzzi, 2004).

Tendo em conta a sua incapacidade comunicacional e consequente falta de defesa de argumentação, os Surdos foram marginalizados pela sociedade por um longo período de tempo. Somente a partir do século XVI, no período de 1520 a 1584, em Espanha, com o monge beneditino Pedro Ponce de Leon é que surgiu a educação dos surdos. Ponce de Leon trabalhou com quatro surdos, filhos de aristocratas, ensinando-

os a falar latim, grego e italiano, para além de lhes ensinar conceitos de astronomia e de física. A sua metodologia consistia na aprendizagem da escrita e oralização, além da dactilologia (representação manual das letras do alfabeto). Fundou uma escola para surdos, surgindo desta forma os primeiros educadores de surdos, que começaram a admitir que era possível instruir pessoas surdas. Anos mais tarde, em 1620, foi publicado o Livro *Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*, que falava da invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon, por Juan Martin Pablo Bonet (Moura, 2000).

Em 1750, na Alemanha, Samuel Heinicke concebe o Oralismo, adotando uma técnica que viria a ficar também conhecida como o “método alemão”. Para Heinicke, o pensamento configurava-se apenas através do desenvolvimento e estruturação da língua oral, atribuindo ainda a estes conceitos uma proporcionalidade direta. A língua escrita teria um papel meramente secundário e de suporte, devendo acompanhar a língua oral e não anteceder-lá. Heinicke fundou a primeira escola pública de surdos com nove alunos onde empregou a abordagem oral na educação desses alunos (Moura, 2000).

No mesmo ano em que Heinicke fundou o Oralismo na Alemanha, em França o abade Charles Michel L’Epée, tendo-se aproximado de alguns surdos que deambulavam por Paris, verificou que estes haviam desenvolvido um tipo de comunicação eficaz entre si, comunicação esta que utilizava o canal sensitivo de percepção visual ao invés do auditivo. Tendo aprendido com eles a comunicar nesta forma de linguagem que substituíra as palavras por gestos, após uma contextualização pedagógica dessas aquisições, o abade L’Epée desenvolveu uma abordagem educacional denominada “Sinais Metódicos”. Esta abordagem recorria à utilização de uma técnica de ensino que, consistia na transmissão dos conteúdos através de um formato de comunicação que os seus alunos realmente compreendiam, vindo a conseguir resultados muito positivos na educação de surdos. Em 1775 fundou a primeira escola pública para surdos, em França, em sua própria casa, onde alunos e professores utilizavam os, então denominados, “sinais metódicos”. Em pouco tempo e com o sucesso dos resultados obtidos, a sua escola chegaria a atender 75 alunos, considerado um número elevado para a época (Moura, 2000; Jannuzzi, 2004).

A Instituição defendia que os professores deviam aprender os gestos com os alunos, estabelecendo desta forma uma ponte de comunicação, através da qual a língua oral e escrita poderiam ser ensinadas. O abade L’Epée compreendia que a comunicação oral, a língua e o desenvolvimento pleno da linguagem eram tipos de aquisições diferentes. Segundo a linha de pensamento do abade Charles Michel L’Epée, dominar uma língua oral ou gestual seria um meio para se chegar aos objetivos propostos e não a um fim. Desta forma, ele concebeu a Língua Gestual como um instrumento capaz de desenvolver o pensamento e a comunicação (Jannuzzi, 2004).

Segundo Goldfeld (2002), as metodologias de L’Epée e Heinicke confrontaram-se, tendo sido submetidas à apreciação da comunidade científica da altura. Os argumentos apontados pelo abade L’Epée foram considerados pedagogicamente mais coerentes, tendo, como consequência, levado à negação de recursos a Heinicke para o desenvolvimento do seu instituto. Por tudo isto, o século XVIII foi considerado o período mais significativo da educação de surdos, pois este teve um grande impulso,

não só no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, mas também qualitativo, já que, através da Língua Gestual os surdos tiveram acesso à aquisição de diversos saberes e, por conseguinte, puderam exercer diversas profissões.

Sacks (2011) destacou os avanços da época ao afirmar que:

Neste período [...] estabeleceram-se solidamente em todo o mundo escolas para surdos, habitualmente com professores surdos; os surdos saíram da obscuridade e deixaram de ser tratados com menosprezo; emanciparam-se e adquiriram direitos de cidadania; rapidamente começaram a ocupar cargos eminentes e de responsabilidade – escritores, engenheiros, filósofos, intelectuais surdos –, passando subitamente a tornar-se possível algo até então inconcebível. (p. 39)

Em 1815 o professor americano Thomas Hopkins Gallaudet viajou dos Estados Unidos da América para a Europa, movido pelo interesse em aprofundar conhecimentos acerca da educação de surdos. Este anseio relativo à educação de surdos, segundo Sacks (2011), surgiu porque Gallaudet, observando a brincadeira de algumas crianças no seu jardim, notou que uma menina não participava ativamente neste convívio devido a uma incapacidade comunicacional com os seus pares. Provavelmente nessa mesma altura, Gallaudet decidiu intervir direta e personalizadasmente no ensino desta jovem surda, de seu nome Alice Cogswell. Em conversas com o pai de Alice, o médico Mason Cogswell, foi sugerida a criação de uma escola para surdos em Hartford, sendo este o motivo pelo qual Gallaudet viajaria para a Europa, com a expectativa de encontrar um professor que o coadjuvasse na criação desta escola em Hartford.

Inicialmente esteve em Inglaterra, onde se encontrou com a família Braidwood que empregava técnicas de ensino com base na oralidade para a educação de surdos, tendo esta recusado partilhar com Gallaudet a sua metodologia. Depois da sua infrutífera estadia em Inglaterra, Gallaudet partiu para França, onde teve contato com o método de comunicação por gestos do Abade L'Epée (Jannuzi, 2004).

Em 1817, Thomas Gallaudet fundou a primeira escola para surdos nos Estados Unidos da América, acompanhado de um dos mais proeminentes alunos do Abade L'Epée, Laurent Clerc, que fazia uso de um francês sinalizado como forma de comunicação dentro e fora das salas de aula. Este modelo comunicacional implementado por Gallaudet e Clerc consistia na união do léxico da Língua Gestual Francesa com a estrutura da Língua Francesa, adaptado para a Língua Inglesa. Desta forma, surge uma metodologia que seria utilizada, mais tarde, na abordagem metodológica da Comunicação Total. Segundo Moura (2000), evidencia-se desta forma a propagação desta metodologia, uma vez que “discípulos de L'Epée e dos seus sucessores fundaram centenas de outras escolas, em moldes semelhantes, em todo o mundo”. (p.42)

De acordo com Goldfeld (2002), a partir de 1821 as escolas públicas americanas de surdos, com uma forte influência do francês gestualizado, evoluíam na aproximação à criação de uma nova língua, língua esta que viria a ficar conhecida como American Sign Language (ASL), que por esta altura já havia perpassado a influência do francês sinalizado. No ano de 1850 a ASL, e não o inglês sinalizado, passa a ser utilizada nas escolas de surdos por todo o país. Durante este período

verifica-se um aumento considerável no índice geral da escolarização dos surdos que, aprendendo de forma mais eficiente e com mais facilidade as disciplinas ministradas em Língua Gestual, viam agora concretizada a possibilidade de continuarem os seus estudos. Tendo em conta estas novas possibilidades, “em 1864 foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade Gallaudet” (Goldfeld, 2002, p.30). Sobre o sucesso obtido na educação de surdos nesta altura, Sacks (2011, p.41) afirma que “o advento da literacia e da educação dos surdos foi tão espetacular nos Estados Unidos como o tinha sido em França e rapidamente se expandiu para outras partes do mundo.”

Por esta altura, com os avanços tecnológicos induzidos pela Revolução Industrial, a aprendizagem da fala pelo surdo estava mais facilitada. Esta ideia iria gerar um investimento diferente nas aquisições pedagógicas formativas dos professores de surdos. Este investimento visava o desenvolvimento de competências do uso da oralidade na Escola, o que levaria rapidamente à firme conclusão que o uso de Língua Gestual seria, não só desaconselhável como metodologia comunicacional na Educação de surdos, como também dificultaria a aprendizagem da língua oral. Com o óbito de Laurent Clerc em 1969 e na falta de uma argumentação plausível, os defensores deste método, que se socorria da oralidade, sentiam a sua posição cada vez mais fortalecida (Goldfeld, 2002).

Sacks (2011) salienta a afirmação supracitada referindo:

O grande impulso da educação e libertação dos surdos, que varreu a França entre 1770 e 1820, continuou assim a sua marcha triunfal nos Estados Unidos até 1870 (Clerc, extremamente activo até ao fim da sua vida e com grande carisma pessoal, faleceu em 1869). Então – e este é o ponto de viragem de toda a história – a maré virou; virou-se contra a utilização da língua gestual pelos surdos e para os surdos, pelo que no fim de vinte anos se desfez o trabalho de todo um século. (p. 42).

No entanto, Goldfeld (2002) considera que, apesar da divergência entre as propostas educacionais para o Surdo, até final do século XIX houve uma utilização significativa das línguas gestuais.

Em 1880, foi realizado em Milão um congresso internacional de educadores de surdos, que teve como um dos seus principais momentos uma votação sobre a abordagem que deveria ser utilizada na educação de surdos. A votação acabou ser influenciada por um dos mais importantes defensores do Oralismo, Alexander Graham Bell, um prestigiado cientista e inventor, cuja mãe e esposa eram surdas. Bell, que era um especialista em ciência da acústica e pertencia a uma família com uma forte tradição no ensino de elocução e da correção de dificuldades da fala, considerava o Método Oralista como o mais indicado para a educação de surdos, tendo investido toda a sua autoridade e prestígio na defesa deste método. Assim, viria a contribuir fortemente para influenciar a opinião de voto a favor do Oralismo, tendo o Método Oralista sido entendido como o mais indicado para educar os surdos (Goldfeld, 2002; Sacks, 2011).

Como afirma Skliar (2005), citado por Eiji (s.d.) o Congresso de Milão constituiu não o começo do oralismo, mas a sua legitimação oficial. Esta legitimação designava não só a abolição da comunicação gestual na educação de surdos, mas também as

práticas bimodais que utilizavam gestos em simultaneidade com a fala. Em 1880, ficava então legitimado o Oralismo puro através dos votos da grande maioria dos mais de 170 membros do Congresso, onde o direito ao voto foi negado aos professores surdos participantes (Eiji, s.d.).

A aprendizagem da língua oral e o desenvolvimento da leitura labial haviam-se tornado os grandes objetivos dos educadores, em que se esperava que os alunos surdos se desenvolvessem de uma forma similar aos seus pares ouvintes, via utilização da língua oral. Assim, a educação dos surdos passou por uma expressiva mudança em sentido oposto à metodologia educacional utilizada durante o século XVIII, momento em que a sociedade começava a mudar a opinião referente às potencialidades das pessoas surdas, devido ao aumento expressivo dos níveis de escolarização, advindas do sucesso de transmissão de conteúdos via Língua Gestual.

No início do século XX, grande parte das escolas em todo o mundo havia deixado de usar a Língua Gestual. A língua oral tornara-se o objetivo principal da educação das crianças surdas, sendo que, para dominarem essa forma de comunicação, teriam de dedicar a maior parte do seu tempo letivo a treinar a oralidade (Goldfeld, 2002). Devido a este facto, o ensino de “disciplinas escolares como história, geografia e matemática foram relegados a segundo plano. Com isso, houve uma queda no nível de escolarização dos surdos” (Goldfeld, 2002, p. 31).

Tendo em conta o insucesso do Oralismo puro junto de um grande número de surdos que não obtiveram resultados positivos quer na leitura labial, quer na emissão de palavras, em 1968 surge a Comunicação Total, privilegiando a comunicação em si, em detrimento da língua utilizada para o efeito, fazendo uso de todas as formas de comunicação possíveis (Goldfeld, 2002). A Universidade Gallaudet, “que já utilizava o inglês sinalizado, adotou a Comunicação Total, tornando-se o maior centro de pesquisa desta filosofia” (Goldfeld, 2002, p.32).

Ainda segundo a mesma autora, esta abordagem metodológica à educação de surdos predominou em todo o mundo até a década de 1970, ano em que William Stokoe publica o artigo *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*, em que apresenta a ASL como uma língua que possui todas as características das línguas orais. Com base na publicação deste artigo, surgiram várias pesquisas referentes ao uso de Língua Gestual na educação e no quotidiano da pessoa surda, que aliadas à insatisfação dos educadores e dos surdos com a abordagem oral, “deram origem à utilização da Língua Gestual e de outros códigos manuais na educação da criança surda” (p.31).

A partir da década de 1970 em países como Suécia e Inglaterra, percebia-se que a Língua Gestual deveria ser utilizada de uma forma independente da língua oral. Ou seja, em algumas situações, o surdo deve utilizar a língua gestual e, em outras, a língua oral e não as duas concomitantemente como estava sendo feito (Goldfeld, 2002, p.32)

Da evolução da filosofia de Comunicação Total com suporte científico provido pela publicação de William Stokoe e de todos os artigos do mesmo teor que se sucederam, surge então a filosofia bilíngue para a educação de surdos, que, a partir da década de 1980, tem vindo a obter cada vez mais seguidores.

Diversos estudos científicos, no âmbito da linguística, da psicolinguística e da neurolinguística demonstram não só que a língua natural dos surdos é a língua gestual, mas também que as aprendizagens escolares devem ser realizadas na sua língua materna. O reconhecimento dos surdos como grupo bilingue e bicultural suscitou a realização de diversas experiências educativas em vários países europeus e nos Estados Unidos da América, que acabaram por demonstrar factualmente a importância da educação bilingue para os alunos surdos (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009).

Deste modo, a forma de comunicação gestual é recuperada da clandestinidade e, aos poucos, inserida como meio de instrução dos alunos surdos, dando origem à introdução sistemática e científica do Modelo de Educação Bilingue de Surdos, tendo como modelo a Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos da América, e o Instituto de Surdos de Manilla, na Suécia (Almeida et al., 2009)

Segundo Festa e Oliveira (2012), de acordo com as pesquisas, constata-se que o Bilinguismo, apesar de apresentar alguns pontos fracos, tem constituído um grande avanço na qualidade da educação de surdos, sendo esta a didática utilizada atualmente na grande maioria dos países que possuem um sistema educativo que contemple o ensino de surdos.

2. A Educação de Surdos nos Países em Desenvolvimento

Em 2009, a Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf* –WFD), em conjunto com a Associação Nacional de Surdos Sueca (*Swedish National Association of the Deaf* – SDR), publicou um relatório elaborado com base na análise de inquéritos distribuídos por 93 países do mundo inteiro. Ficaram de fora desta análise os países da América do Norte e da Europa Ocidental. Os inquiridos foram membros das associações nacionais de surdos de cada país, membros da WFD ou não. O relatório intitulado *Deaf People and Human Rights* procura dar uma visão geral de como se encontra a situação dos surdos em termos de direitos humanos nos países em desenvolvimento.

H. Hauland e C. Allen, os responsáveis pela análise dos dados, referem que a língua gestual só foi reconhecida oficialmente em quarenta e quatro dos noventa e três países inquiridos. O relatório considera que nenhum país nega completamente o direito dos surdos à educação, porque mesmo nos países que afirmam não considerar este direito (Bolívia, Eritreia, Guiné, Seicheles e Coreia do Sul) existe uma ou mais escolas para surdos. No entanto, não existe nenhum país em que o sistema educativo e/ou níveis de literacia sejam considerados completamente satisfatórios. Os inquiridos neste relatório referem que a qualidade da educação é baixa e o nível de iliteracia alto, o que, segundo Hauland e Allen (2009), é um indicador de que existe ainda um grande desconhecimento sobre a importância da língua gestual na educação de surdos.

Os mesmos investigadores referem que, dos países inquiridos, apenas vinte e três afirmam ter uma abordagem bilingue e só em algumas escolas. A confiança no método oral ainda é forte, o que significa que uma grande parte das crianças surdas continua a não aceder à educação através da língua gestual. Os mesmos investigadores informam-nos que no relatório *Deaf People in the Developing World*,

realizado por Joutsalainen em 1992, treze países afirmam que usavam apenas o método oral: Argentina, Cuba, República Dominicana, Haiti, Quênia, Lesoto, Mauritânia, Nicarágua, Panamá, Suazilândia, Tanzânia, Gâmbia e Zimbabué. Desses treze países, Cuba, Quênia e Nicarágua afirmam ter agora uma abordagem bilingue. Na República Dominicana, Haiti, Lesoto, Mauritânia, Panamá, Suazilândia, Tanzânia e Gâmbia o método oral é agora usado juntamente com a comunicação total, sendo que, apenas a Argentina e o Zimbabué afirmam continuar a usar apenas o método oral puro. Para além destes dois últimos países previamente citados, o relatório de 2009 indica que mais quatro países recorrem igualmente ao oralismo puro: a Argélia, o Iraque, o Malawi e o Senegal, sendo a abordagem mais usada na educação de surdos, a da comunicação total, utilizada em 66 dos países inquiridos.

Hauland e Allen (2009) assumem que não estão seguros de muitos dos dados obtidos, porque, segundo eles, ainda há uma grande confusão entre conceitos. Estes investigadores dão conta da dificuldade dos inquiridos em saber exatamente em que é que consiste o bilinguismo para surdos. Segundo estes investigadores, essa dificuldade existe até no seio das próprias associações de surdos e de muitas entidades políticas.

A maioria dos países, que no relatório da WFD (2009) afirma ter já implementado o bilinguismo, admite que ainda há muito trabalho a fazer, antes que se possa dizer que as crianças surdas usufruem de uma verdadeira educação bilingue. São apontados alguns problemas, nomeadamente, o facto de os professores terem pouca fluência em língua gestual e continuarem a ter baixas expectativas relativamente à capacidade de aprendizagem das crianças surdas. Estes países observam que, apesar de novas orientações pedagógicas, as representações em relação aos surdos continuam a ser as mesmas, o que se traduz em baixos resultados. São poucos os alunos que têm oportunidade para prosseguir estudos no ensino secundário, profissional ou universitário. As oportunidades para os surdos serem autónomos e conseguir um emprego, são por isso ainda muito limitadas na quase totalidade dos países inquiridos.

3. A Educação Inclusiva em Timor-Leste

A Educação Inclusiva está prevista na Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2010) através do reconhecimento do direito à Educação de todos os Cidadãos, o documento esclarece que é da competência e responsabilidade estatal a criação de um sistema público de ensino básico universal. Clarifica ainda que “todos têm direito à fruição e à criação culturais” e ainda que “todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional” (p.19). A partir da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (CRDTL) derivaram os documentos institucionais orientadores referentes à operacionalização funcional dos diferentes órgãos institucionais administrativos do Governo. Assim, na Lei n. 14 (2008) que aprova as Bases da Educação, refere no ponto 1, alínea i) do artigo 12º, que deverá ser assegurado “às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (p. 2645). Ainda no mesmo documento o artigo 28º identifica a Educação Especial, na alínea a) do ponto

1 como uma das modalidades especiais de educação escolar, sendo o artigo 29º muito claro em todos os seus sete pontos na descrição destas políticas educativas inclusivas, bem como aclara a responsabilidade do Estado em apoiar, e do Governo, através do ministério próprio pelas políticas educativas, definir as normas gerais da educação especial em Timor-Leste. Aqui, pode ler-se que a educação especial, a par de ser um direito inalienável de todos os cidadãos timorenses já salvaguardado na CRDTL, sobrevém aqui também como uma via para a cidadania digna dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) uma vez que

A educação especial visa a integração educativa e social, a autonomia, em todos os níveis em que possa ocorrer, e a estabilidade emocional dos educandos, bem como a promoção da igualdade de oportunidades e a preparação para uma adequada formação profissionalizante e integração na vida activa. (p. 2650)

O Decreto-lei nº 22 (2010) que aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação de Timor-Leste, na alínea m) do ponto único do artigo 2º, declara que constitui uma atribuição do Ministério da Educação, a necessidade de desenvolver o ensino especial e inclusivo em Timor-Leste.

A Resolução do Governo nº 14 (2012), que aprova a Política Nacional para a Inclusão e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, veio não apenas clarificar a necessidade de assegurar os direitos das Pessoas Com Deficiência em Timor-Leste, mas também esclarecer que todo este processo inclusivo deve assentar num esforço interinstitucional. Este documento tem como objetivos essenciais a promoção da igualdade de oportunidades, a participação na vida ativa e a melhoria de condições da vida das Pessoas Com Deficiência, salvaguardando assim o contributo no processo de desenvolvimento socioeconómico da sociedade timorense, ficando neste documento clarificadas quais são as áreas de intervenção específicas e áreas complementares. As áreas de intervenção são justificadas e identificadas através do seu enquadramento legal, após o qual, são apontadas estratégias como metas que devem ser atingidas, a fim de se ver cumprido o objetivo que motivou a elaboração deste documento. Simultaneamente, este documento resulta numa base legal de coordenação e articulação entre os Setores Público e Privado e a Sociedade Civil para uma monitorização e avaliação adequadas, com vista a uma harmonização das estratégias destinadas à Pessoa Com Deficiência.

Em 2008, quando Timor-Leste viu oficialmente aprovada a Lei de Bases da Educação, foi criado no Ministério da Educação um gabinete para a educação inclusiva, contando apenas com uma pessoa para desencadear este processo educacional no país. Durante dois anos, foi desenvolvido um trabalho solitário mas ainda assim muito válido, uma vez que da abordagem direta à população e às diferentes comunidades foi resultando uma mudança de pensamento em relação às crianças com deficiência de Timor-Leste, sendo desenvolvida uma sensibilização geral em torno da educação inclusiva junto das famílias e comunidades envolventes, contando com a necessária indicação e deferência dos líderes de comunidade. Em 2010, com ajuda de capital externo, foram acrescentados ao grupo de trabalho do gabinete de educação inclusiva mais dois funcionários, sendo então possível o início da organização dos Centros de Recursos, que se trata de um projeto de escolas

inclusivas que tem como objetivo estender-se a todo o território nacional. Estes Centros de Recursos são instituições escolares que acolhem alunos com e sem deficiência. Não existindo nenhuma especificidade em termos pedagógicos relativamente a nenhum tipo de patologia específica, este projeto resulta em centros escolares de multideficiência, onde os professores, após dez dias de formação genérica sobre a deficiência e NEE, tentam dar uma resposta pedagógica, tão boa quanto possível, a todos os seus alunos.

À data, funcionam em Timor-Leste três Centros de Recursos, sendo um deles em Díli, outro em Aileu e outro em Lospalos, estando no entanto em curso a disseminação destes Centros a mais Municípios. Atualmente, o gabinete de educação inclusiva do Ministério da Educação conta com cinco funcionários, e ainda que nenhum deles tenha qualquer tipo de especialização certificada em Educação Especial, trabalham de forma assertiva para melhorar a acessibilidade das escolas, providenciar recursos materiais adequados e fornecer informações sobre Educação Inclusiva e sobre as reais capacidades das crianças com deficiência e NEE.

No início de 2016, na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), iniciou-se a constituição de um Centro Académico para a Inclusão (CAPI), que tem como objetivos referenciar e apoiar pedagogicamente os alunos com deficiência e/ou NEE que frequentem esta instituição, melhorar a acessibilidade na UNTL e realizar pesquisa nos contextos pedagógicos referentes à deficiência e NEE em Timor-Leste, ao mesmo tempo que organiza atividades inclusivas e pró-inclusão, estando ainda prevista a intervenção direta à comunidade civil, através da orientação e operacionalização dos recursos disponíveis. Desta preocupação da UNTL resultará a construção e lecionação de uma nova disciplina transversal na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades a todos os seus cursos de vertente educacional denominada Pedagogia e Didática da Educação Inclusiva, que visará reforçar a preparação base dos futuros professores de Timor-Leste, com competências e estratégias referentes à lecionação de alunos com deficiência e/ou NEE.

3.1 A Educação de Surdos em Timor-Leste

A educação de surdos em Timor-Leste remonta a 1982, altura em que uma professora timorense frequentou um curso de Língua Gestual Indonésia de três meses, em Jakarta, tendo depois voltado para Timor-Leste com um grupo de professores indonésios com proficiência na utilização desta Língua Gestual. Nesta altura, no bairro de Taibesi em Díli, seria constituída a única escola para crianças com deficiência do país, que apenas alunos com deficiência poderiam frequentar, estando-lhes vetado o acesso a qualquer outra instituição de ensino. Apesar da visão redutora da surdez ser relevada à incapacidade de processar informação através das vias auditivas e de não existir qualquer tipo de rastreio nem acompanhamento médico especializado, a Língua Gestual Indonésia seria utilizada na escola de Taibesi como via privilegiada de comunicação com os alunos surdos. Não havendo registo de qualquer tipo de adequação curricular estabelecida especificamente para os alunos surdos, os objetivos centrais da aprendizagem resumiam-se ao desenvolvimento de competências de comunicação gestual, aprendizagem da leitura e escrita em Língua

Indonésia recorrendo à ajuda de uma técnica de terapia da fala indonésia e desenvolvimento de noções matemáticas básicas que permitissem identificar e manusear o dinheiro para o dia a dia destes alunos.

Com a independência, chegaram a Timor-Leste algumas Organizações Não-Governamentais (ONG) e Missões Religiosas que foram desenvolvendo os seus projetos de forma independente e desarticulada entre si, no que à educação de surdos concerne. Não havendo uma linha orientadora oficial do país, as ONG foram desenvolvendo as suas atividades de acordo com o previamente estabelecido nos orçamentos dos seus projetos, entretanto aprovados, para serem aplicados neste país que agora iniciava o seu desenvolvimento, assentando a transmissão de conteúdos relativos a comunicação gestual, tão diversificados como quantos os países de origem destes formadores. Não obstante, seria normal substituir-se a tão necessitada “pedagogia” por uma imagem de “caridade” que apesar de rentável, assentaria bem aos olhos do mundo, particularmente quando devidamente espelhada e retratada nos relatórios de missão destas organizações, funcionando ainda como uma manobra básica de marketing com o intuito viabilizar a continuidade dos seus projetos neste país, através do fortalecimento as possibilidades de acesso a mais fundos financeiros.

No presente momento, em Timor-Leste, podem identificar-se quatro instituições/organizações que desenvolvem serviços na área da educação de surdos. O Ministério da Educação de Timor-Leste, nos Centros de Recursos, a Congregação Cristã das Irmãs Alma em Díli, a Congregação Cristã *Putri Maria dan Yosef*, nas imediações de Baucau e a ONG internacional *Agape Foundation for Asia Pacific Ministries* (AGAPE), que desenvolve serviços em Díli e Fatumasi-Bazartete (Liquisa). Uma fonte do Ministério da Educação, em entrevista, afirma que os alunos surdos, que frequentam os Centros de Recursos, estão inseridos em turmas/classes com crianças com outras tipologias de deficiências e NEE, e crianças sem deficiência. Estas crianças e jovens surdos recebem informação via Língua Gestual Indonésia, têm apoio de um professor suplementar quando necessário, e estão perfeitamente inseridos na comunidade escolar, onde fazem parte constituinte de todas as atividades letivas. É ainda afirmado na mesma entrevista, que as crianças e jovens surdos, pertencentes às duas Congregações Cristãs, realizam a sua frequência letiva nos Centros de Recursos do Ministério da Educação de Timor-Leste.

A AGAPE, ainda que segundo a mesma fonte do Ministério da Educação não possua qualquer alvará de instituição de ensino em Timor-Leste, autodenomina-se como *AGAPE – School for the Deaf*, estando registada como ONG Internacional que desenvolve operações nas áreas da Educação, Humanitária, Saúde e Religiosa, segundo as informações constantes na página de internet do Banco Mundial, relativo a ONG's em Timor-Leste. Enquanto Escola para Surdos, segundo informações públicas na internet, a AGAPE afirma promover programas nas áreas de desporto, cozinha, costura e outros programas recreativos, nomeadamente uma barraca de venda de roupas e artesanato num centro comercial em Díli. A comunicação é estabelecida gestualmente, através de uma mescla linguística baseada da Língua Gestual Americana, Língua Gestual Filipina e ainda de alguns gestos nativos. Pode observar-se que esta instituição é bastante ativa, disponibilizando de recursos e meios, participa em vários eventos e desenvolve também as suas próprias atividades, que através de eventos de carácter festivo e atividades baseadas em coreografias dos seus

alunos, almejará sensibilizar de uma forma compassiva, os seus convidados e a sociedade local para a realidade dos surdos em Timor-Leste. Sendo bastante seletiva em termos de apoios voluntários ao nível de recursos humanos, a AGAPE funciona isoladamente mesmo tendo já sido convidada a colaborar com o Ministério da Educação, beneficiando no entanto de ajudas financeiras de outros ministérios e entidades timorenses.

A Resolução do Governo nº 14 (2012) que aprova a Política Nacional para a Inclusão e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, tem como uma das suas áreas de intervenção específicas a Educação. No documento, após o devido enquadramento legal, são definidas seis estratégias, sendo que duas delas se referem exclusiva e diretamente à Educação de surdos. Aqui pode ler-se que na área de intervenção da Educação deverá ser adotada ou criada uma língua gestual, ao mesmo tempo que deverá ser também ser criado e desenvolvido um mecanismo que reconheça esta língua gestual como língua oficial em Timor-Leste.

O ponto seguinte clarifica que deverá ser promovida a uniformização do ensino desta língua gestual.

4. O Modelo Bilingue para a Educação de Surdos enquanto Estado da Arte no contexto de Educação de Surdos

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, o termo Bilinguismo poderá, numa visão simplista, ser atribuído à situação de uma comunidade global onde são faladas duas línguas¹. No âmbito contextual específico da educação de surdos, o Bilinguismo tem como pressuposto primário que o surdo deverá ser bilingue, devendo adquirir a língua gestual como língua materna, e como segunda língua, a língua oficial do seu país. Os profissionais que utilizam esta filosofia educativa percebem a pessoa surda de uma forma bastante diferente dos que baseiam a sua atividade profissional seguindo a implementação das filosofias anteriormente apresentadas, sendo de opinião que o Surdo “não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir a sua surdez” (Goldfeld, 2002, p.42).

Sendo um dos objetivos do Bilinguismo a legitimação da utilização das línguas gestuais como línguas de aprendizagem num meio educativo bilingue, implicar-se-á a esta situação, um necessário respeito simultâneo do uso da língua gestual, e da importância do conhecimento da língua nacional, especialmente na sua vertente escrita, por assumir uma forma de informação visual (Coelho, 2010).

Não obstante o Bilinguismo rejeitar a ideia que o surdo deve, a todo o custo, aprender a modalidade oral da língua com vista à aproximação a um padrão de normalidade, a aprendizagem da língua oral é considerada desejável, não sendo, no entanto, eleita como objetivo primordial para a educação de surdos, nem como uma possibilidade de minimização das diferenças originadas pela surdez. O quesito

¹ In <https://www.priberam.pt/DLPO/bilinguismo>, consulta realizada em 30 de março de 2016

principal para o Bilinguismo é a Surdez e não a surdez¹, uma vez que os estudos desenvolvidos a partir desta ótica procuram entender o surdo como pessoa, as suas particularidades, a sua língua (materna e/ou natural), a sua cultura, tentando perceber a sua forma de pensar e agir de acordo com a sua singularidade étnica e membro de uma comunidade, não se baseando apenas nos aspetos biológicos ligados à surdez (Goldfeld, 2002).

O Bilinguismo, assim como as outras filosofias supramencionadas, não poderá ser definido como uma filosofia homogénea, pois os profissionais atuam e pesquisam seguindo diferentes abordagens nesta linha teórica. Assim, existem duas perspetivas na abordagem à implementação e desenvolvimento do Bilinguismo: a primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua gestual e a modalidade oral da língua do seu país, sendo o restante processo de alfabetização realizado com recurso à língua oficial do seu país. De acordo com a segunda perspetiva, os autores defendem que, para além da criança surda ter de adquirir a língua gestual, deverá ser exposta à aprendizagem da língua oficial do seu país, mas apenas na sua modalidade escrita. (Coelho, 2010; Goldfeld, 2002; Poker, s.d., Skliar, 1998).

Para Quadros (1997), o bilinguismo para surdos atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento do surdo enquanto pessoa dentro e fora da escola, numa perspetiva de âmbito educativo, social e cultural. Assim, a educação de surdos deve ser pensada em termos dos fins educativos integrais, não se limitando nem centrando apenas na aprendizagem e desenvolvimento de línguas, com vista a aprimorar as suas capacidades comunicacionais.

É importante salvaguardar que qualquer língua está impreterivelmente ligada a uma cultura e que por esse motivo não será possível tratar a língua gestual sem abordar a Cultura Surda com especial atenção. A Cultura Surda manifesta-se em toda a envolvimento da língua gestual, desde a sua natureza visuo-espacial, às regras implícitas na interação, à lógica visual que motiva a sua estruturação gramatical e a todos os conteúdos veiculados entre os seus falantes (Carmo, Estanqueiro, Martins, Morgado & Cavaca, 2007). Assim sendo, é pertinente sublinhar a importância de uma noção de biculturalismo associada ao Bilinguismo.

Uma noção importantíssima que deve ser retida é o biculturalismo. A comunidade surda, assim como todas as minorias, tal qual os judeus, negros, imigrantes, possui características culturais próprias, e a língua de sinais, como todas as outras, tem a marca dessa cultura (Goldfeld, 2002, p.110).

Os surdos encontram-se numa situação diferente das pessoas que fazem parte de outras minorias, pois sendo que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes, os surdos são uma minoria dentro da própria família. No entanto, não apenas estes, mas todos os surdos estarão sempre expostos à comunidade ouvinte, que também possui uma língua e cultura próprias. Então, quer os surdos filhos de pais ouvintes, quer os surdos profundamente enraizados na sua cultura e até mesmo aqueles que não dominam a

¹ Sacks (2011) estabelece a diferença entre surdez (com letra minúscula) que se refere apenas a um estado de saúde relativo à deficiência auditiva que condiciona uma pessoa, e Surdez (com letra maiúscula) que se refere à comunidade cultural formada pelas pessoas surdas.

língua oral, participam ativamente nestas duas culturas – a cultura surda e a cultura ouvinte. No caso de a criança surda adquirir como primeira língua uma língua diferente da dos seus pais, várias consequências poderão advir desta circunstância, uma vez que, mesmo após a aquisição de uma segunda língua, a forma de pensar e de ser não deixará de ser marcada pela primeira língua, uma vez que foi neste contexto linguístico que assentou o desenvolvimento das funções mentais superiores da criança. Perante isto, o ideal será fornecer à criança meios para que seja capaz de construir dois sistemas conceituais independentes, pois, desta forma, a criança realiza a aquisição dos conceitos e valores das palavras em oposição às outras palavras da mesma língua, baseados nas características culturais dessa língua, e não criando sinónimos entre as duas línguas (Goldfeld, 2002; Sacks, 2011; Skliar, 1998).

A educação bilingue deve ser encarada não como uma necessidade para os alunos Surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as línguas gestuais são património da humanidade e que expressam a Cultura da comunidade Surda. (Carmo et al, 2007, p.17)

Atualmente, os programas de educação bilingue para surdos encontram-se em expansão por todo o mundo, sendo esta abordagem reconhecida por vários autores e organizações internacionais como aquela que melhor satisfaz as necessidades e a especificidade das comunidades surdas. Será, portanto, uma questão de justiça social garantir que todos os indivíduos tenham acesso à educação através da sua primeira língua (Gomes, 2010).

Conclusões e Recomendações

Assim como Goldfeld (2002), acreditamos que uma perspetiva educacional para surdos que assente os seus fundamentos no Bilinguismo e no Biculturalismo é a melhor forma de respeitar as diferenças entre surdos e ouvintes, procurando uma interação mais eficaz e possibilitando um desenvolvimento pleno da criança surda. Sendo a aquisição da língua gestual e a interiorização da cultura surda ferramentas indispensáveis para evitar que a criança surda sofra um atraso de linguagem (e de todas as consequências que este facto acarreta), verificamos que o Modelo de Educação Bilingue para alunos Surdos viabiliza uma possibilidade de uma maior potencialidade de inclusão na sociedade ouvinte por parte da criança surda, uma vez que a estimulação da língua oral em crianças, que já dominam as funções comunicativa e cognitiva da linguagem, será um processo mais eficiente e simplificado.

No entanto, em Timor-Leste ainda não se verificou uma resposta assertiva nem definitiva por parte do Ministério da Educação sobre este tema, recaindo a responsabilidade da educação das crianças e jovens surdos sobre instituições de direito e interesses privados, que poderão, ou não, ser os adequados para o desenvolvimento de uma política nacional educacional para os surdos, de acordo com a necessidade e realidade cultural do país e dos seus cidadãos, isentas de qualquer tipo de necessidade de financiamento ou quaisquer outros interesses orçamentais.

Assim, por entendermos que:

- a) Uma língua é mais do que a amálgama dos seus termos e expressões, devendo assumir-se complementarmente como um sistema formado por regras e valores presentes na mente dos falantes de uma comunidade linguística;
- b) A importação integral de uma língua gestual oriunda de outro país nunca irá contemplar nem respeitar a identidade cultural do povo timorense;
- c) A mistura de várias línguas não dá origem imediata a uma língua legítima de um país, sendo incapaz de refletir os valores sociais e culturais do mesmo;
- d) É da responsabilidade do Governo da República Democrática de Timor-Leste, e de acordo com a sua Constituição, do Ministério da Educação o desenvolvimento e implementação de políticas educativas para todos os cidadãos de Timor-Leste;
- e) A formação inicial de professores deve contemplar conteúdos pedagógicos relativos a estratégias de inclusão de crianças com Deficiência e com NEE, com vista a estes conhecimentos serem disseminados e implementados a nível nacional nas escolas;
- f) O envolvimento dos surdos timorenses e das suas famílias deve ser parte fundamental na construção de uma política educativa para os surdos em Timor-Leste;

e acima de tudo,

- g) Por entendermos que existem condições no presente momento para não perpetuar mais a situação da educação dos surdos timorenses, e não desperdiçar assim o potencial educacional nem o futuro de nenhum timorense surdo,

é nossa opinião que o Ministério da Educação de Timor-Leste deve assumir, o mais rápido possível, a responsabilidade da educação dos surdos.

Por se tratar de um assunto urgente que, em alguns círculos, poderá ser remetido ao contexto de violação dos Direitos Humanos, entendemos que deve ser estabelecida uma prioridade institucional para a elaboração de uma política educativa para os surdos de Timor-Leste. Podendo e devendo ser tido em conta o trabalho entretanto já efetuado por outras organizações neste país, desde que venha a ser acreditado como pedagogicamente válido, deverão as entidades responsáveis avaliar a possibilidade de conceder a este processo toda a celeridade e sustentabilidade científica e social possível.

Nesta avaliação de possibilidades, na perspetiva de almejar uma inclusão efetiva dos surdos timorenses na escola e futuramente na sociedade, deverão ser tidas em conta as Línguas Oficiais de Timor-Leste, bem como os acordos institucionais de cooperação para o desenvolvimento já estabelecidos, principalmente aqueles que individualizam a riqueza cultural e identidade nacional de Timor-Leste como país nesta área do planeta. Assim, estará facilitado, senão ultrapassado, o processo burocrático avaliativo para a escolha de uma base de gestos e expressões que pertençam a uma Língua Gestual oficializada, língua esta que possua já uma série de recursos didáticos com qualidade pedagógica capazes de sustentar a sua disseminação além-fronteiras, sem a necessidade imprescindível da contratação exacerbada de recursos humanos para a transmissão destes conteúdos.

A Universidade Nacional Timor Lorosa'e, enquanto única instituição de ensino superior pública e enquanto centro de produção e disseminação de conhecimento científico em Timor-Leste, deverá organizar-se de forma a que, através do seu Centro Académico para a Inclusão, crie um "Laboratório para a Língua Gestual Timorense", onde sejam transmitidos, desenvolvidos e/ou adaptados os conteúdos vocabulares desta "Língua Gestual Parceira", para posteriormente se proceder ao registo oficial dos gestos que constituirão a base vocabular da Língua Gestual Timorense. Este trabalho deverá ter orientação académica, mas deve ser realizado por um grupo de surdos timorenses, que no futuro deve constituir o núcleo de uma equipa de formadores, que será responsável por levar os conhecimentos sobre esta forma gestual de comunicação aos Centros de Recursos do Ministério da Educação a alunos surdos e aos seus professores, e a outros locais onde se venha a verificar a necessidade de transmissão dos mesmos.

Assim, fornecendo uma sólida e consensual base vocabular a nível nacional, a Língua Gestual Timorense desenvolver-se-á sempre que dois surdos comunicarem entre si com recurso à base vocabular comum, em todos os momentos de aprendizagem em que participem surdos, intérpretes e/ou outros terapeutas, em todos os momentos de convívio, descontração e lazer entre surdos e que surja a necessidade de comunicar.

De acordo com o desenvolvimento de todas as línguas vivas, e com o devido suporte e acompanhamento científico, acreditamos que num prazo mínimo de quatro anos se reúnam condições para elevar e oficializar esta língua em Timor-Leste a Língua oficial, tendo sido então encontrado o ponto de união e de partida, para o futuro esclarecido e autónomo da Educação de todos os surdos de Timor-Leste, de acordo com o modelo educacional que, quer pelo sucesso dos resultados que continua a alcançar nos países onde é aplicado, quer por todos os diferentes momentos da história que o fazem sobressair como o modelo mais justo e eficaz para a educação de surdos – O Modelo de Educação Bilingue para Surdos.

Bibliografia

- Agape.com (2013). *AGAPE School for the Deaf – Who we Are*. Obtido de <http://agapeschoolforthe deaf.com/about-us/who-we-are/>
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos – Manual de Apoio à Prática*. Estoril: Cercica
- Carmo, H., Cavaca, F. (coord), Estanqueiro, P., Martins, M. e Morgado, M. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/>
- Carmo, H., Cavaca, F. (coord), Estanqueiro, P., Martins, M. e Morgado, M. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/>
- Coelho, O. (2010). *Surdez, Educação e Cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo*. In Orquídea Coelho (org.), *Um copo vazio está cheio de ar Assim é a Surdez* (pp. 17-100). Porto: Livpsic
- Decreto-lei nº 22/2010 de 9 de dezembro. (2010). *Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação. Jornal da República I Série. Nº 46, 4434-4451*

- Eiji, H. (s.d.). Congresso de Milão. Obtido de <https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>
- Festa, P. & Oliveira D. (2012). Bilinguismo e Surdez: Conhecendo essa Abordagem no Brasil e em Outros Países. *Ensaio Pedagógicos*, 1-10. Obtido de <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-PRISCILA.pdf>
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista* (3ª ed.). São Paulo: Plexus
- Gomes, M. (2010). O panorama actual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilingue. *Exedra – Revista Científica*, (3), 59-74
- Hauland, H. & Allen, C. (2009). *Deaf people and Human Rights. Report of the World Federation of the Deaf.*
- Jannuzzi, G. (2004). *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.* Campinas: Autores Associados
- Lei nº 14/2008 de 29 de outubro. (2008). *Aprova as Bases da Educação. Jornal da República I Série. Nº 40, 2641-2658.*
- Moura, M. C. (2000). *O Surdo: caminhos para uma nova identidade.* Rio de Janeiro: Revinter
- Poker, R. B. (s.d.). *Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez.* Obtido de <https://www.marilia.unesp.br/>
- Quadros, R. (1997). *A educação de surdos: a aquisição da linguagem.* Porto Alegre: Artes Médicas
- Resolução do Governo nº 14/2012 de 9 de maio. (2012). *Aprova a Política Nacional para a Inclusão e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Jornal da República I Série. Nº 17, 5933-5941.*
- Sacks, O. (2011). *Vejo uma voz – Uma Viagem ao Mundo dos Surdos.* Lisboa: Relógio D'Água Editores
- Skliar, C. (1998). Bilinguismo e biculturalismo – Uma análise sobre as narrativas tradicionais da educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, 1 (8), 44-57
- Timor-Leste. Ministério da Justiça (2010). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste/Konstituisaun Repúblika Demokrátika Timór-Leste Nian.* Díli: Assembleia Constituinte
- Worldbank.com (2005). *East Timor NGO Forum (FONGTIL) – International NGO Register.* Obtido de http://siteresources.worldbank.org/INTTIMORLESTE/Resources/International_NGOs_list.pdf

Introdução

Uma pequena experiência em falar o português com alguns colegas da CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa – particularmente, dos PALOP's – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – demonstra que estes colegas conseguem falar com menos dificuldades que nós, os timorenses. Os africanos estão quase sempre prontos a usar qualquer palavra ou expressão de que necessitam. Não se preocupam muito com a precisão da pronúncia (!?), mas têm o domínio perfeito do vocabulário e utilizam-no com grande êxito, isto é, dizem aquilo que querem dizer, claro e naturalmente.

Nós os timorenses, no território – consequência duma ocupação estrangeira por mais de duas décadas – falamos, provavelmente, o português com uma pronúncia bastante acertada, mas temos quase sempre dificuldades em encontrar (*recall*) as palavras de que precisamos para nos expressar de imediato, até mesmo sobre pequenos assuntos do dia-a-dia, já para não falar em temas e tópicos científicos. Esta dificuldade vocabular cria, naturalmente, situações deveras embaraçosas que, muitas vezes, faz com que recorramos ao inglês ou ao indonésio para suprir as falhas e as carências lexicais, bem como para designar situações novas. O mesmo acontece com a leitura de livros. A maioria dos livros, na tentativa de dar mais vivacidade aos textos, trazem várias ilustrações e vocabulário "novo", isto é, palavras e expressões ainda não conhecidas do aluno e corre o risco de tornar o processo da leitura lento, enquanto o aluno deseja aprender (ler e compreender) o conteúdo do texto o mais rápido possível. Nestas circunstâncias, o aluno tem que recorrer constantemente aos dicionários, quando são disponíveis, para fazer as devidas consultas. Este processo de consulta lexical, naturalmente, tem a sua quota parte no tempo que o leitor leva para acabar a leitura do livro; o que não aconteceria se ele já tivesse um domínio vocabular mais rico e vasto. No meu caso concreto, devo confessar, que para ler e compreender o conteúdo de um livro de cento e cinquenta à duzentas páginas, preciso, nada menos, de uma semana (6 dias x 6 horas) para o fazer; ao passo que, os meus colegas dos PALOP's, nas mesmas condições, precisam apenas de dois ou três dias para a efectuar.

Considerando que a língua que a maioria dos timorenses utiliza no seu dia-a-dia não é o português, mas sim o tétum e o indonésio, é de reconhecer que a prática de um ensino que assenta na descontinuidade entre a língua da comunidade e a língua da escola (verbal ou escrita) provoca não só uma perturbação da expressão, consubstanciada numa incapacidade de raciocinar correctamente em qualquer das

línguas em presença, mas também uma incapacidade de raciocinar de modo coerente nessas mesmas línguas.

O facto de os timorenses não comungarem a mesma língua materna, fez com que a constituição consagrou o tétum – a língua franca que unifica grande parte do território dentro da poliglossia panorámico-linguística timorense – como língua nacional. Esta é, conseqüentemente, a segunda língua no território na sequência de aprendizagem para a maioria dos timorenses. Logo surge a pergunta quanto à função/posição do português em Timor-Leste.

Nalguns países, particularmente da CPLP com a exceção de Portugal e Brasil, o português é leccionado como língua segunda e noutros, (França, Espanha, etc.), como língua estrangeira. Qual será a nossa opção em Timor-Leste? Ensinaresmos o português como língua segunda ou como língua estrangeira?

Neste relatório de pesquisa-aprendizagem eu queria salientar que o ensino da língua portuguesa em Timor-Leste encara um dilema fantástico, particularmente, a sua abordagem. Num lado, podemos ver que o ensino nas escolas tem sido planeado em conformidade com os princípios do método áudio-oral, cujo objectivo principal é tornar os alunos capazes de usar a língua alvo (*target language*) comunicativamente, isto é, a aquisição da fluência oral que, na minha óptica, não parece ser, por enquanto, o que os alunos necessitam. Noutro lado, uma mudança brusca, da aquisição de fluência oral para a capacidade leitora, como objectivo principal de ensino do português, seria também difícil porquanto ainda não estamos adequadamente preparados para tal. Esta é, realmente, uma situação perplexa para a qual temos que tentar encontrar soluções viáveis para que o português como elemento ancestral da identidade timorense com um papel fulcral na génese da cultura nacional se consolide no território.

Tomando em consideração a situação actual, as necessidades de ordem prática dos alunos e de outros aprendentes, e reconhecendo a ineficácia do método aplicado nos últimos três anos, é do meu parecer, que deveria haver uma remodelação no sistema de ensino da língua portuguesa para reduzir o hiato existente entre as duas vertentes metodológicas.

A fluência oral não é essencial

Se estabelecermos uma diferença entre o ensino do português como língua segunda (EPLS) com forte enfoque na escuta e reprodução do sistema sonora para obter a fluência verbal e o ensino do português como língua estrangeira (EPLE) com maior ênfase à obtenção de capacidade leitora, o ensino do português em Timor-Leste não cairá exactamente em nenhuma das categorias. A maioria da população escolar proveniente de diferentes regiões e vários dialectos tem que aprender o tétum como língua segunda e língua oficial, já que nunca fora formalmente ensinado nem padronizado no passado. Por conseguinte, o português, apesar de se ter naturalizado através dos séculos como uma das línguas de Timor-Leste e apesar de não se ter extinguido em Timor-Leste sob a forte repressão indonésia, na sequência de aprendizagem ocupa, ironicamente, a terceira posição, isto é, língua estrangeira. (!?)

Pedagogicamente, uma pergunta surge: teremos então que ensinar uma "língua estrangeira" com forte enfoque nos exercícios orais (*oral drills*) para conseguir o domínio da língua-falada? Se é este o que temos que fazer (e temos vindo a fazer com o método áudio-oral) a possibilidade de atingir a meta é quase nulo, visto as condições actuais no terreno não facilitam tal abordagem. Nada no ambiente ajuda os alunos a aprender o português com a fluência oral como seu objectivo principal.

Ainda guardamos bem frescas na memória as "nostálgicas" cenas de lições de português nas escolas no período colonial. O português era a língua oficial e a única utilizada a nível nacional no ensino, administração, eclesiástica, etc. e privilegiada como veículo para as comunicações internas em quase todas as esferas da vida da província. Era a língua que permitia o acesso a diferentes escalões do poder e da economia, e a sua proficiência constituía não só uma verdadeira marca de pertença à elite, como também uma exigência como condição de acesso a posições de relevo da época. Na área do ensino, as matérias leccionadas eram todas lusocêntricas. Os alunos possuíam todas as possibilidades e oportunidades de aprender e falar o português. As oportunidades para comunicações verbais com falantes nativos eram tão vastas que até mesmo arrastavam as pessoas (não só os estudantes) a sentir aquela necessidade imperiosa de se habilitar e falar no idioma, sobretudo se aspirar por uma promoção social ou procurar uma integração em determinadas esferas sócio-profissionais. Constantes oportunidades de contacto com a língua criava contínuos esforços para a sua aquisição e manutenção, o seu aperfeiçoamento na pronúncia e na fluência para depois se orgulhar do seu "Bom Português".

Tanto era o sentimentalismo dessa "marca de pertença" que alguns timorenses – os assimilados – chegavam até ao ponto de menosprezar o tétum e outros vernáculos nacionais, considerando-os mesmo como desnecessárias relíquias do passado, símbolos e costumes atrasados; ou ainda, como meros dialectos circunscritos ao meio familiar-rural- montanhês sem dignidade para serem utilizados em espaços públicos e, como tal, não merecem ser transmitidos aos seus filhos.

Outro obstáculo que impede o sucesso do ensino audiolingual do português em Timor-Leste é a falta de professores com boa fluência oral. Se o domínio da língua-falada for o objectivo principal do ensino do português, a disponibilidade de professores com fluência oral no idioma terá que ser um requisito. Estamos tristemente conscientes de que bons professores de português para este propósito ainda não os temos em número suficiente.

Esta insuficiência de professores manifesta-se na sua quantidade e na sua qualidade, a que se junta a falta de acompanhamento pedagógico, de cursos de superação, troca de experiências, etc., numa profissão já de si não prestigiada e frustrante devido aos baixos salários, por vezes em atraso. Às frustrações sociais dos professores aliam-se as profissionais, colmatadas com a falta de programas adequados, manuais, guias de orientação e outros suportes e materiais didácticos. O resultado tem sido, num lado, a fuga dos mais experientes e versáteis para o ensino privado ou outras empresas privadas com salários condignos e melhores condições de trabalho; e doutro, a frustração e a desmotivação generalizadas dos que permanecem no ensino estatal, por falta de alternativas para a solução das suas necessidades de sobrevivência diária.

A introdução do português aos alunos, particularmente os principiantes, tem vindo a ser feita por professores alheios ao domínio da língua como matéria de aprendizagem. Quase todos os professores (timorenses) que ensinam o português no território não têm a mínima noção do desenvolvimento do ensino de línguas, como uma ciência. Mesmo assim, continuam a ensinar baseando-se apenas nos velhos métodos em que eles próprios foram ensinados no passado bem remoto. Tais professores, nestas condições, produzem anualmente um elevado número de alunos com uma aquisição deficiente do português que mais tarde custar-lhes-á áduos esforços para a emendar, pois os erros se fossilizam com o tempo.

É de desejar, que um professor de português, tanto quanto possível, seja proficiente na língua e competente em metodologia, sobretudo, em termos de estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem. As acções periódicas de reciclagem que visem melhorar a sua proficiência linguística e competência metodológica, e que visem ainda aumentar o seu conhecimento sobre problemáticas candentes em planificação linguística, são partes do pacote de anseios sempre constantes. Têm-se registado esforços notáveis no sentido de elevar a capacidade e a fluência dos professores timorenses através de treinos (*in-service trainings*) mas, pelos visto, parecem não dar resultados satisfatórios, pois a maioria dos professores, com elevadas cargas horárias, participa nesses cursos já, física e mentalmente, cansados. Outras acções de natureza semelhante levadas a efeito até aqui, no quadro de cooperação internacional, são empreendimentos em que resultados mais determinantes só surgirão a longo prazo.

Outras razões genéricas de ordem didáctico-pedagógica, há ainda a tomar em conta, pois interferem directamente no ensino audiolingual, tais como, as classes sobrecarregadas, (mais de cinquenta alunos numa turma), a falta de meios áudio-visuais, laboratório linguístico, etc., e mais o facto de os exames finais nunca serem realizados oralmente. Esta situação, na sua totalidade, mostra claramente o motivo porque o domínio oral dos alunos em português não tem sido impressionante. O fraco aproveitamento advindo desta situação torna-se um fardo que os alunos têm que suportar. Não é exagero dizer que a disciplina do português aparece, por vezes, como um factor de desmotivação e de frustração sendo raro os alunos que declaram gostar dela.

É preciso ter em conta que ainda existe no território alguma resistência, particularmente, da parte dos jovens escolarizados no sistema e na língua indonésia ao processo da restauração do português em Timor-Leste. Para além do aspecto inerente à afirmação da identidade timorense que é perfeitamente compreensível, esse processo de reintrodução do idioma também é interpretado pelos malaiófonos desconcertados como uma ameaça à sua geração e ao seu futuro. Os efeitos da ocupação indonésia sobre essa juventude são deveras marcantes que os leva a compreender e a interpretar o mundo e o seu próprio país através da óptica indonésia.

Directamente à habilidade leitora?

A distinção entre o ensino do português como língua segunda e o ensino do português como língua estrangeira está, ligeiramente, no grau de ênfase que damos à

fluência audiolingual (*listening-speaking*) versus no que damos à aquisição de proficiência lectoescrita (*reading-writing*). O sistema de ensino do português com o enfoque à aquisição da competência audiolingual, implementado no território nos últimos três anos, parece não ter operado bem. A língua-falada não é o que os alunos realmente necessitam. Na prática, algumas pessoas, certamente, têm ocasiões para se expressar oralmente em português, mas a capacidade da língua-escrita, ler e escrever, continua a ser o essencial para muitos estudantes timorenses. A leitura é fundamental ao aperfeiçoamento das demais habilidades e à expansão do conhecimento, dentro ou fora das salas de aulas. Eis porque o ensino do português nesta área é mais crucial do que o da outra área. Daí, temos que dar a primeira prioridade, quer queiramos quer não, à esta área de capacidade linguística, habilitando assim os estudantes na leitura e habituando-os ao gosto por ela, pois as nossas escolas são, predominantemente, escolas de leitura (*reading schools*).

Todavia, poderemos tornar cépticos à nossa condição no terreno! Será que estamos prontos para efectuar mudanças no ensino em geral e no ensino de língua portuguesa nesta específica área linguística, em particular? Deve-se admitir que há uma carência de materiais didactico-pedagógicos para os exercícios de leitura nas escolas em todo o território. Os livros (doados) que se usam nas escolas são geralmente elaborados e destinados mais para o ensino audiolingual do que para o ensino lectoescrito, para não falar em contextos sócio-cultural e sócio-linguístico. Sabemos muito bem que livros preparados para uma área linguística específica podem não ser apropriados ou compatíveis para as outras áreas. Pelos vistos, a maioria dos professores de português no terreno estão a utilizar, por motivos de força maior, livros numa área para ensinar noutra. Não negamos, de forma alguma, o valor didáctico dos livros nem a efectividade deles para aqueles que realmente, em condições mais favoráveis, querem aprender a língua. Só questionamos a compatibilidade desses livros no adimplemento das necessidades dos alunos nas suas condições reais e imediatas.

Há uma grande necessidade de livros elaborados, particularmente, para o ensino lectoescrito. Seria muito vantajoso se pudéssemos elaborar e compor livros e outros materiais didácticos que, especificamente, reflectam situações de contextos sócio-cultural e sócio-linguístico timorenses, reconhecendo que os livros são os materiais básicos de ensino nas nossas escolas. A leitura e o seu ensino não podem ser realizados efectivamente sem a disponibilidade de livros adequados, não só aos contextos sócio-cultural e sócio-linguístico como também às diversas etapas de desenvolvimento dos aprendentes.

O ensino lectoescrito exige, além de textos adequados e métodos de ensino apropriados, outro requisito fulcral: a disponibilidade de professores especializados com algum conhecimento filológico. Ainda não temos professores disponíveis e com o perfil adequado para leccionar o português em geral e esta específica área linguística em particular. Para superar este óbice recorreu-se a antigos professores primários e a professores licenciados sem formação pedagógica para, eventualmente e sem vínculo com a escola, ministrarem o ensino do português, pois estes só aí permanecem enquanto não encontrarem outro emprego com condições mais aliciantes. Eis a razão porque ainda não podemos passar directamente do audiolingual para a lectoescrita.

O desfasamento entre a teoria e a prática, entre o que se pretende e o que se pode continua a ser excessivamente gritante. Embora saibamos que muito esforço e dinheiro já se gastaram neste empreendimento de restauração do português em Timor-Leste. Acreditamos que na verdade, a linguagem falada e a linguagem escrita são de igual importância. Como regra geral, as expectativas em relação às capacidades de um aprendente de qualquer língua alvo apontam para a capacidade de comunicação oral fluente sobre qualquer tópico ao seu nível intelectual, a capacidade de leitura e da escrita prática e a capacidade de funcionar linguisticamente no seio de uma ampla comunidade de falantes. Porém, as condições no terreno e os objectivos práticos nos obrigam a admitir uma excepção à regra: que devemos dar mais ênfase à capacidade lectoescrita do que à capacidade de comunicação verbal. A competência comunicativa é, normalmente, uma exigência central no âmbito da metodologia de ensino de uma língua segunda.

Naturalmente que deve caber ao sistema educacional determinar a sua tipologia linguística, bem como definir o nível e os objectivos pretendidos para uma determinada língua, uma vez ponderadas e equacionadas circunstâncias de natureza diversa.

Vocabulário limitado

Há quem diz que aprender uma língua não significa necessariamente saber todas as palavras dessa língua. É verdade! Mas também é bem verdade que aprender uma língua é aprender as palavras dessa língua, embora não todas. As palavras são um meio para comunicarmos com os outros. Quando queremos convencer as pessoas que as nossas ideias são das melhores; quando queremos persuadir alguém para fazer o que queremos; quando precisamos do auxílio dos outros; etc. o meio mais simples e eficaz de o fazer é, certamente, com **palavras**. Quanto mais palavras sabermos, mais fortes somos. Um rico e vasto vocabulário ajuda-nos a compreender os outros melhor. Somos capazes de obter mensagens rapidamente e reagir inteligentemente à elas. As palavras são a chave para pensamentos certos e precisos. Por isso, se o seu vocabulário for limitado, a sua habilidade de pensar, agir, reagir e comunicar será também limitada.

Dada a importância do vocabulário – o componente linguístico que nos leva a encetar na aprendizagem da língua alvo – o seu ensino deverá basear-se numa metodologia adequada. Nesta acepção, é de encarar uma estratégia que vise o enriquecimento vocabular dos estudantes bem como uma integração harmoniosa do tétum, (o binómio tradicional do português ao longo da sua existência), na aprendizagem do português em Timor-Leste. Como se sabe no tétum, particularmente a variedade tétum-praça ou tétum-dili, existem palavras "emprestadas" do português, (fonte tradicional de abastecimento lexical do tétum). Este fenómeno linguístico é, etimologicamente reconhecível a qualquer cidadão lusófono que chega no território, mas por vezes, ignorado pelos alunos, isto é, não sabem que tais palavras têm algo a ver com o português, pois já as ouviam desde crianças das bocas dos seus pais. Esta natureza híbrida de tétum pode ser uma vantagem, tanto para os alunos como para o professor, na aprendizagem do português↔tétum, (numa abordagem bilingue), se o

professor utilizar uma estratégia adequada, altruísta e pedocêntrica: ter no centro do processo ensino-aprendizagem os alunos e a forma como aprendem e não o professor e a forma como ensina. Às vezes acontece que um professor (não-timorense), no intuito de tornar o processo de aprendizagem mais vívido e atractivo, entra na sala de aulas muito confiante de si, ignora a "bagagem vocabular" dos alunos, fala aos seus alunos maravilhosamente em "Bom Português" e, infelizmente, corre o risco de não ser compreendido por estes, sentados à sua frente contemplativos e boquiabertos. Caso que pode causar, por vezes, incredulidade e espanto. No fim da sua missão-contrato o professor parte do território "bastante tetófono" e deixa os alunos "pouco lusófonos". Como consequência, os alunos continuam com um vocabulário muito limitado, daí se sentem com dificuldades em comunicar verbalmente, ler livros comuns, muito menos, livros científicos escritos em português. Constantemente se queixam de que o português é uma língua maravilhosa mas muito difícil de aprender.

O insucesso da aprendizagem de uma língua, certamente, não só recai sobre o professor. Se há que culpar alguém por causa do fraco aproveitamento dos alunos, o professor não é o único responsável. É verdade que têm havido protestos quanto aos métodos, às técnicas e às estratégias de ensino utilizados que dizem ser tradicionais, antigos, ultrapassados e anti-pedagógicos. De facto, os professores (timorenses) utilizam esses métodos, não porque eles conhecem e sabem de novas abordagens de ensino, nem tão pouco são defensores deste ou daquele método. Eles ensinam nesses métodos, só e tão somente, porque não conhecem outros. Naturalmente que esses professores querem e tentam dar o seu melhor, mas também ninguém dá o que não tem. (...), Porque é que caminhas se não sabes para onde vais? Quem não sabe para onde vai, acaba sempre por ir onde não quer! – Certo! Mas... um barco parado não faz viagens!

A matéria do ensino

Depois de tudo o que ficou dito tão cheio de questões, de dúvidas e de inquietações, eu creio que já é altura de virarmos o leme em direcção ao porto, deixarmos o turbilhão e as ondas tenebrosas, lançarmos as âncoras e pormos os pés em terra firme para tentar fazer algo em prol dessa juventude que dentro em breve estará a assumir cargos cruciais na vida do seu país, mas que hoje ainda se desconcerta face ao desafio de recuperar a língua falada ou entendida pelos seus pais ou a geração desses.

Guardemos as nossas dúvidas e as nossas inquietudes, os nossos anseios e as nossas preferências, para um futuro próximo, oxalá, mais confidente, prometedor e risonho, e lancemos mãos ao que possamos implementar, numa atmosfera de participação activa, partilha de responsabilidades, empenho, dedicação, muito trabalho e algum tempo, com insistência e perseverança. Nestas circunstâncias, o importante é, para onde vamos levar esta juventude. Não é, o ensino do português como uma língua segunda ou uma língua estrangeira é que nos interessa, mas sim, o tipo do seu ensino que possa responder as necessidades práticas e imediatas dos estudantes de forma a assegurar-lhes um futuro menos tenebroso dentro ou fora do espaço lusófono. Sem pretensões de descobrir soluções ou dar conselhos, tentemos

levantar pistas que nos entreabrem as portas de pesquisas futuras, quiçá nos deixem mais inquietos, nesta inquietude que é ser pioneiro de um trabalho em que quanto mais lemos, quanto mais questionamos, quanto mais pesquisas bibliográficas fazemos, mais dúvidas parecemos ter.

Para começar, vamos remodelar o sistema aplicado até aqui. Em vez de ensinar o português com base nos exercícios orais (*oral drills*) para os quais os professores têm que preparar quadros (*charts*), diagramas, imagens, gravuras, gráficos, etc. cada vez que vai ensinar; e em vez de tentar ensinar a ler e a escrever sem os livros apropriados, vamos tentar encontrar então uma alternativa intermediária entre as duas vertentes. Um ensino baseado num vocabulário básico planeado e sistematizado convenientemente em pacotes compatíveis com os níveis dos alunos.

A classificação do vocabulário deve ser planeada e feita em pacotes contendo elementos linguísticos que cobrem vocábulos e itens gramaticais adequados a cada nível. Os estudantes de cada nível devem aprender e utilizar o conteúdo dos respectivos pacotes. Nesta planificação deve existir um programa-mestre que explicitamente estipula quantos e quais os vocábulos, as expressões e os itens gramaticais que os alunos têm que aprender em cada nível. O professor tem neste programa a matéria de ensino para o nível que vai ensinar.

As palavras têm de ser arranjadas e classificadas numa certa ordem, de acordo com a frequência com que elas são usadas na conversação e na escrita normal diária. Uma palavra como “mesa”, por exemplo, é usada muito mais frequentemente do que uma palavra como “compressor”, enquanto palavras modernas de uso frequente nos meios citadinos, tais como “stop”, “credit card”, “teller”, “barbecue”, “close” e “hardware”, raramente precisam de ser ensinadas, uma vez que elas fazem parte de milhares de palavras que têm sido absorvidas na forma inglesa em diversos idiomas.

A selecção do vocabulário é extremamente importante. Apesar de cada palavra que o aluno aprende dentro ou fora da sala de aulas ser importante e útil, algumas palavras são mais importantes e mais úteis do que outras. Uma pessoa pode estar num distrito do território por um longo período de tempo sem precisar de usar a palavra “telemóvel”, ao passo que ela dificilmente passará uma semana sem usar a palavra “sabão”. Sobrecarregar o aluno desta forma, com palavras como “telemóvel”, enquanto ele ainda está a debater-se com palavras como “sabão” é, ao meu ver, um péssimo método de ensino.

De qualquer modo, palavras modernas tais como “T-shirt”, “credit-card”, “playstation”, entre outras, o aluno acabará por adquirir naturalmente, fora da sala de aulas. Enquanto, por exemplo, se ele viajar de auto-carro, ele facilmente entenderá instruções como “Quebrar em caso de emergência” e teria aprendido as palavras básicas “quebrar”, “caso” e “emergência”. Tais palavras básicas não devem ser ensinadas todas juntas, como é o caso de vários métodos. Enquanto livros com vocabulário moderno e ilustrações sofisticadas dão a impressão de fazerem parte de um método moderno e actualizado, a maioria das palavras básicas do português tem permanecido as mesmas por séculos. Apenas a partir do aluno tê-las adquirido, é que ele deveria começar a aprender um vocabulário mais avançado ao mesmo tempo do básico, sem que ele atrase o aluno do vocabulário básico, a menos que ele seja aquele aluno raro, um natural linguista.

Em cada sala de aulas deve existir uma cópia do vocabulário básico para o aluno consultar e conferir se a ele não está sendo ensinado um vocabulário avançado em detrimento do vocabulário básico essencial.

O professor tem que responsabilizar-se pelo programa. O conteúdo de cada pacote deve ser profundamente implantado na memória dos alunos, não importa, o método do ensino que utiliza. Ele tem a liberdade de elaborar vários tipos de exercícios para o uso na sala de aulas desde que não saia do conteúdo do pacote em questão. O professor pode utilizar uma outra língua como médium de ensino e técnicas que quiser e estiver ao seu alcance.

O conteúdo léxico-gramatical de cada pacote constitui a matéria de aprendizagem que os alunos têm que dominar, isto é, eles têm que saber os significados das palavras, como pronunciar-las, escrevê-las e usá-las nas frases. Daí, espera-se que os alunos consigam compreender, falar, ler e escrever o português utilizando os vocábulos e os itens gramaticais contidos nos respectivos pacotes. Consequentemente, o seus conhecimentos e o seu domínio na fluência da língua vão crescendo gradualmente com os pacotes. Mais tarde adquirirão, progressivamente, os aspectos linguísticos do idioma à medida que vão atingindo níveis mais elevados.

O ensino do vocabulário

São quatro as habilidades da linguagem: a escuta, a fala, a leitura e a escrita. Destas, a leitura é a mais complexa e integrada, por isso é imprescindível ao estudante na sua carreira académica. A leitura é um processo de aquisição da lectoescrita e, como tal, compreende duas operações fundamentais: a decodificação e a compreensão.

A decodificação é a capacidade de identificar símbolos gráficos por um nome ou por um som. Esta capacidade ou competência linguística consiste no reconhecimento das letras ou outros símbolos gráficos e a sua tradução para a linguagem oral. A sua aprendizagem consegue-se através do conhecimento das letras do alfabeto que formam as palavras que consecutivamente vão dar em frases, períodos, parágrafos e textos.

A compreensão é a capacidade de captar o sentido ou o conteúdo das mensagens escritas. A sua aprendizagem dá-se através do domínio progressivo de textos.

O reconhecimento imediato das palavras é o factor mais importante na compreensão de um texto em qualquer língua. Se o ensino do português tiver como objectivo a aquisição da habilidade leitora, então temos que dar mais atenção ao ensino do vocabulário nas lições do português nas nossas escolas. Os livros e outros manuais utilizados nas classes devem dar mais ênfase à aquisição e ampliação do vocabulário (*vocabulary building*), como componente mais importante na aprendizagem da língua. As actividades dos alunos nas salas de aulas devem ser, predominantemente, as de exercícios de vocabulário.

Para habituar os alunos a recordar rapidamente as palavras aprendidas com precisão, os exercícios de repetição devem ser contínuas. Nos textos para a leitura, por exemplo, as palavras com uma certa dificuldade na pronúncia, no significado e na ortografia devem aparecer mais vezes. É frequente acontecer que algumas palavras,

mesmo já aprendidas, ao serem encontradas noutros textos, parecem ser desconhecidas. Daí, o apelo ao cuidado de partir do e voltar ao texto anterior sempre que for possível, pois é fundamentalmente proveitoso à fixação dos diferentes significados em diferentes contextos. A falta de repetição como elemento essencial no ensino de vocabulário não ajuda os alunos a recordar as palavras já aprendidas e os seus respectivos significados. Seria como tentar recordar de alguém que vimos só uma vez e muito brevemente.

A introdução de palavras novas não é o mais importante. Em vez de nos preocuparmos com a introdução de palavras novas, os alunos deveriam repetir essas palavras tantas vezes quantas forem necessárias e possíveis em diferentes maneiras e contextos. As repetições devem ser feitas primeiro, em intervalos curtos e depois em intervalos mais longos para habituar os alunos a recordar as palavras e a relembrar os seus respectivos significados, grafia e pronúncia.

Outros factores também importantes que devem merecer a atenção do professor nas lições de vocabulário são os exercícios e o uso efectivo de dicionários. Os exercícios devem ser devidamente planeados de modo a abranger todos objectivos a alcançar. A disponibilidade de dicionários nas salas de aulas e a habilidade da sua consulta efectiva e eficiente têm também uma grande influência na aprendizagem do vocabulário.

Quanto a sua realização, isto é, a inventarização, classificação, sistematização e programação, caberá aos responsáveis pela educação no território cooperar e traçar os objectivos nacionais da educação que servirá de base às instituições, aos diversos ramos de formação e às disciplinas como matéria de aprendizagem nas escolas, planear e formular não só os seus objectivos específicos, como também determinar métodos e compor livros e manuais a utilizar na sua implementação.

Finalmente, nada fará sentido se não houver um esforço de cooperação internacional e uma maior articulação entre todas as partes envolvidas e se não houver igualmente uma maior sensibilidade no sentido de manter sempre viva esta chama lusófona que nem o tempo e nem a guerra apagaram nesta meia ilha de onde o sol logo em nascendo vê primeiro.

Conclusão

A língua portuguesa é parte integrante da identidade e da cultura do povo timorense. Se não tivéssemos tido a presença portuguesa não teríamos sido independentes. Teríamos sido parte integrante da grande nação indonésia como os nossos conterrâneos da metade ocidental da ilha o são.

Apesar da forte repressão indonésia, por mais de duas décadas, a língua portuguesa não se extinguiu em Timor-Leste. Ela enraizou e tornou-se binómio do tétum – língua franca – com quem coabita como parceiro histórico e fonte tradicional para a sua ampliação e renovação léxico.

A sua restauração no território constitui uma tarefa difícil porquanto tudo falta: professores em quantidade e qualidade, métodos e técnicas de ensino adequados, manuais e livros, salas de aulas, bibliotecas e laboratórios, e demais materiais didáctico-pedagógicos necessários à realização de um ensino efectivo.

Especialmente quanto ao seu ensino nas escolas não se verificou resultados significativos, apesar de tanto esforço e dinheiro já gastos nesse empreendimento. O ensino do português no território, conforme a posição que ele ocupa na sequência de aprendizagem de línguas, não deveria orientar-se pelo método áudio-oral com objectivo principal a capacitação da competência verbal. A competência oral não é a necessidade da maioria dos nossos jovens que agora frequentam o ensino secundário e o ensino superior. Na verdade, estes jovens estudantes, nessa transição de sistema de ensino, necessitam muito mais de habilidade leitora para poder ler livros e outras referências científicas que bem precisam para continuar e/ou acabar os seus estudos e até mesmo para aprender, auto-didacticamente, o próprio português através dela. É manifesto que a capacidade lectoescrita é mais significativo porque as profissões de futuro são baseadas na "literacy" (a capacidade de ler e escrever).

A existência do vocabulário básico graduado é um pré-requisito. O elemento básico de um texto é a palavra; por tanto, a sua aprendizagem deve merecer devida atenção. O vocabulário básico deve ser programado, sistematizado e aplicado na classe metodicamente conforme os níveis dos alunos. O professor pode utilizar a língua materna dos estudantes como meio de ensino em articulação com o método que lhe é prático, eficaz e disponível.

Quero entender que, cada vez mais, a humanidade é uma "aldeia global" e a lusofonia pode ser o paradigma dessa aldeia global em que todos possam conviver respeitando as peculiares formas de ser: europeus, americanos, africanos e asiáticos, unidos através da

mesma língua, em uns casos própria ou materna, em outros veicular e oficial. Língua de cultura em todo o caso e de comunicação internacional e intercontinental; a segunda românica do mundo, falada por quatro por cento da população mundial; é a que nos une a todos do ocidente a oriente.

Antes de terminar devo confessar que este trabalho é resultado de uma luta interna, na pessoa do signatário, entre a sua debilidade intelectual e a sua fortaleza espiritual. Mais do que ninguém, o signatário tem plena consciência das insuficiências deste trabalho, como das dificuldades em o tornar ao mesmo tempo claro e útil a todos os leitores.

Referências bibliográficas

- Carter, Mildred C. 1980. Improving your vocabulary. Monarch Press. USA.
- Grosso, Maria José dos Reis. 1999. O Discurso do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa. Dissertação de Doutoramento em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Hill, L. A. 1978. Learning a language at the tertiary level through a reading approach. In XXXII, 4. Pp. 318-322.
- Leal, Susana da Conceição Miranda Silva Mira. 2000. O Exercício de Poder pela Linguagem em Aula de Língua Materna: *Um projecto de investigação-acção com professores-estagiários de português.*, Volume 1, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

- Mateus, Maria Helena Mira. 1931. Uma política de línguas para o português, Colóquio Julho 1998, Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Edições Colibri.
- Marcos, Artur. 1995. Timor Timorense com suas Línguas, Literaturas, Lusofonia. Lisboa: Edições Colibri.
- Rei, José Esteves. 2000. Metodologia do Ensino do Português. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Casteleiro, João Malaca. 1988. Nível Limiar: Para o ensino/aprendizagem do Português como língua segunda/língua estrangeira. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – ICALP.
- Esperança, J.P. 1997. Política linguística em Timor Leste: Alfabetos e tentativas de normalização ortográfica do tétum. Lisboa: Associação Luso-Timorense de Informação e Cultura.

1. Timor, timorense na linguagem

Ao descrever este conceito no contexto Timor e timorense, todavia segundo (Paulino; Santos & Araújo, 2016), temos que examinar a tradição oral e a evolução do conceito de escrita na sociedade timorense, tendo em vista a compreensão da identidade histórica e cultural de Timor-Leste. O sol apareça, a vida começa e o homem nasce no seu choro. Este choro marca a primeira identidade do homem na fala e na linguagem. Ao nascer de cor escura ou branca já trazemos em nós uma marca de identidade histórica e cultural. Como dizia Sylvan “*a cultura é a memória de um povo que não morre*”. Neste sentido, para Sylvan, a cultura não é uma coisa morta, mas sim, um processo contínuo de identidade de um povo durante a sua estadia no mundo.

Assim, para o povo timorense a *cultura* é o símbolo que identifica a sua existência, maioritariamente na linguagem da tradição oral, e a tradição escrita ainda é desnecessária no seu contexto de uso. Neste caso, as sociedades que não existem ainda a tradição escrita, como: a sociedade africana, algumas sociedades da região da Ásia ou da América Latina e Timor, a tradição oral é o fator fulminante na vida comunicativa dessas realidades. Como define Malinowski, esta é a chamada a sociedade “primitiva” na sua tradição. Onde o sistema de comunicação na sua maioria concentra-se imediatamente na ação para transmitir os conceitos do ambiente que nela se rodeia. Esta transmissão codifica-se na língua e na linguagem.

Afirma João Guimarães Rosa (1954):

Toda a língua são rastros de velho mistério”, citado pelo Paulino & Santos (2014:21), é um mistério da língua que se encarna na vida humana e tal provoca a divergência e convergência de uma ideia na comunicabilidade do próprio ser. Se nós hoje, compreendemos a linguagem como uma coisa funcional e movimentada, então, a sua existência (na medida do possível) encontra-se no campo linguístico de “afirmação da identidade pessoal e coletiva” e no campo educacional possui um grande valor pedagógico.

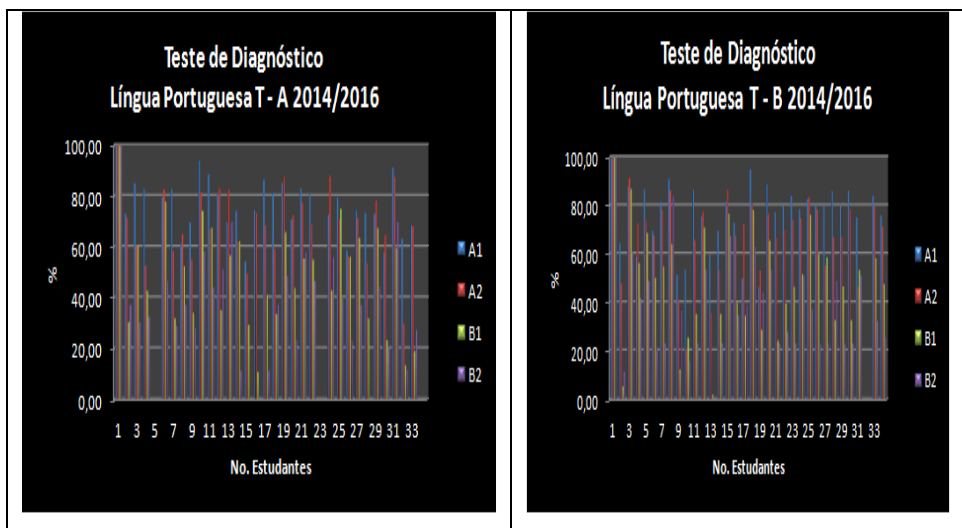
Esta afirmação reflete, no sentido hermenêutico na aprendizagem (especificamente na aprendizagem do português) um desafio, isto é, em cada debate de política educacional, os debates são somente uma questão superficial de relatórios, onde a sua hermenêutica do currículo propriamente dito acaba só nos papeis.

No caso de Timor-Leste a política de imersão das línguas cooficiais ainda é de pouca importância. Cada político faz a sua política e não cumprem o que está na lei.

Dizia um orador numa palestra¹ na UNTL, “aqui em Timor-Leste temos que cumprir as leis, nós não podemos fazer as leis para depois pisarmos em cima destas leis”. Esta afirmação provoca uma inquietação em nós como professores do ensino de língua portuguesa na UNTL em pensar e repensar nos alunos (como receber estes novos alunos que são oriundos de vários Municípios que nem todos dominam a língua portuguesa e que nem todos são preparados mentalmente para aprender e interagir nessa língua), sendo eles o futuro possuidor dessa língua nas suas vidas profissionais. É nesse sentido que todos os professores devem – no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa – pronunciar-se quanto à competência linguística evidenciada pelos alunos, nomeadamente no Tétum e no Português, especificamente no que respeita à sua capacidade de comunicação oral e escrita nessas línguas (Paulino e Santos, 2014).

Neste contexto de pensamento pode trazer como tema de reflexão para o campo da hermenêutica de ensino aprendizagem da língua portuguesa na UNTL. Fazer o currículo, planejar as aulas, procurar atingir as metas das competências desejadas são quadros dos planos estratégicos de uma dada matéria, entre outros quadros existentes, mas ainda é insuficiente para responder as demandas.

De cada vez os alunos cheguem ao ensino universitário ainda mostram um quadro mínimo conhecimento em língua portuguesa, porque isso o que acontece? Esta situação pode observar-se nestes dois quadros (os alunos que se formaram no ensino secundário em todos os Municípios no ano de 2014-2016), exemplo:



A partir deste teste de diagnóstico, a percentagem dos alunos das duas turmas que tiveram nível A1 e A2 é maior do que os restantes níveis. Neste caso, podemos dizer que os alunos que entram na UNTL ainda têm o português a um nível básico.

¹ Palestra datada, 6 de Julho de 2016. Fez uma observação na questão da importância de aprender as línguas cooficiais (Tétum e o Português) de Timor-Leste.

Este teste de diagnóstico de língua portuguesa segue o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas¹, no exemplo a seguir podemos observar e analisar as competências linguísticas que constam nos testes dos alunos que aprendem o português como língua estrangeira ou segunda língua.

QEC - (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas)			
Divide o conhecimento dos alunos em três categorias, cada uma com duas subdivisões, exemplo – língua portuguesa.			
Em Português Europeu	Nível	Em Português do Brasil	Nível
A- Utilizador básico	A1 Inicial	A – Falante básico	A1 Iniciante
	A2 Básico		A2 Básico
B - Utilizador Independente	B1 Intermediário	B - Falante Independente	B1 Intermediário
	B2 Independente		B2 Usuário Independente
C - Utilizador Avançado	C1 Fluente/Efícaz	C- Falante proficiente	C1 Proficiência operativa Eficaz
	C2 Fluente Estruturado		C2 Domínio Pleno

Com este quadro de nivelção em que os alunos mostram no teste diagnóstico a sua aprendizagem da língua portuguesa, especificamente no caso da UNTL – 2014 - 2016, pode realçar-se que o ensino do português no ensino básico, pré-secundário e secundário ainda é muito precário em termos das competências linguísticas aplicadas nas escolas e isso dificultam os alunos na medida em que eles confrontam com as exigências linguísticas a nível universitário. Esta afirmação também foi feita pela Dra. Ângela Carrascalão na XXVI Econtro da AULP no Centro de Convenções Díli (CCD), em 29 de Junho de 2016. Dra. Ângela fez esta declaração² no âmbito do desafio (da língua portuguesa) que os alunos da Faculdade de Direito da UNTL enfrentam. Por que é que a evolução de aprendizagem dos alunos perante a língua portuguesa se torna cada vez mais precário?

¹É um guia usado para descrever os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras na Europa (Manual, 2015).

²

Para resolver esta questão tentamos trazer pequenas hermenêuticas das práxis avaliativas para observar melhor as dificuldades dos alunos em aprender a língua portuguesa. Então o que é o quadro da avaliação formativa e para que serve?

Quadro da avaliação formativa
Línguas Cooficiais do Timor-Leste

Competencia Linguistica	Capacidade Oral	Capacidade Escrita
Línguas	C + Ex	C + Ex
Tétum		
Português		

Obs.
C:
Compreensã

A partir deste quadro um professor timorense no ensino de aprendizagem, neste caso, da língua portuguesa, como língua segunda ou língua estrangeira (...), deve fazer sempre, um teste de diagnóstico antes de o aluno entrar na imersão das competências linguísticas desta mesma disciplina a nível superior do ensino. Esta avaliação formativa é bastante necessária e deve ser aplicada para avaliar a competência linguística de cada aluno e descobrir os níveis das capacidades linguísticas tanto orais e escritos antes que eles pragmaticamente confrontam com as ideias linguísticas do português.

Por que razão é que esta situação acontece? Qual é a política do governo timorense, principalmente do Ministério da Educação em problematizar esta questão? O que é que acontece se ensinarmos o português desde o ensino básico?

2. Língua e linguagem no cotidiano timorense

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós seja um a priori de nossa história individual e social (Freire, 1993:104).

Língua e linguagem é uma coisa nata ao Homem, mas não é um dado, (a inteligência do homem constrói-se, inventa-se e promove-se no exercício social do nosso corpo consciente), pois, nela precisa de ser construída a partir de um processo de aprendizagem educativa.

O mundo inventa-se e inicia-se no olhar cognitivo de uma criança a partir do seu exercício social e nele se incorpora. Por exemplo, ao fazermos perguntas “por que é que a lua é branca?” (Peaget, 1996) a criança já está a fazer o seu exercício social propriamente dito, construindo assim o seu mundo imaginário e ao mesmo tempo o seu processo cognitivo crítico. Nesse sentido, a criança não é uma bagagem vazia, ela é um plantio crescido com seus instrumentos (raízes), por isso, ao fazer os programas educativos no ensino básico, das séries iniciais, esta situação cognitiva da criança deve obrigatoriamente ter a máxima consideração, ou seja, o que Paulo Freire chama por educação libertadora. Uma educação que liberta o *aprendiz* a conhecer o seu espaço imaginário em amplo sentido social e tecnológico. No sentido concreto não podemos fazer este exercício social só numa questão de extensão. Para este autor, o processo da construção desta educação libertadora, na arte do ensino-aprendizagem “se dá pela troca, pelo diálogo, pela comunicação e pelo aprendizado mútuo”.

A educação libertadora como exercício social das crianças, no contexto de Timor-Leste no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, torna-se cada vez mais complicado e desafiante perante a Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), que define as duas línguas cooficiais (Tétum e Português) sendo duas línguas principais em toda a esfera educativa, mas isto cai em desuso na prática pedagógica, quando o governo decretou¹ leis para introduzir o uso de línguas maternas como sendo mais fáceis nas fases iniciais das crianças e colocando o português apenas no 3º ciclo. “Somos programados, mas para aprender” dizia muito bem Paulo Freire, podemos dizer que o governo timorense está a fazer um programa de extensão e não é um programa educativo libertador do sujeito, mas sim, um programa que amorteça o mundo imaginário e o pensamento crítico deste Ser libertador em conhecer o mundo globalizado que em si se insere.

Um mundo onde a educação é a cima de tudo, para conhecer outros patamares científicos por meio de um diálogo comunicativo e crítico. Nesse sentido, a língua portuguesa é inquestionável neste contexto globalizado timorense. Isto significa que aprender o português não é apenas fazer um processo de extensão, mas sim uma aventura criadora no sujeito em conhecer criticamente o mundo *glocal* e globalizado. Se estivermos a fazer *extensão* na aprendizagem de língua portuguesa em Timor-Leste, estamos a *retardar*² o processo de aprendizado dos alunos no aprender a língua portuguesa, e o pior de tudo, neste caso, o governo, especialmente Ministério da Educação com a sua política linguística está a seduzir a própria constituição RDTL.

Neste a priori anglo, pretende-se com esta escrita poder trazer e mostrar vários fatores importantes que por si traduzem um panorama que indica a importância de aprender a língua portuguesa não sendo um desafio, mas sim uma coisa que leva a descobrir e decodificar as ideologias desnecessárias que amortece a vontade de aprender essa língua no contexto timorense.

¹ Dois decretos-leis do Governo timorense, publicados no Jornal da Republica de Timor-Leste em janeiro, introduzem o uso de línguas maternas no pré-escolar e arranque do ensino básico, colocando o português como língua principal apenas no 3º ciclo.

² Retardar neste caso é desviar aquilo que é necessitado pelos alunos nas fases iniciais no conhecimento em língua portuguesa.

3. Gnosiologia, Linguagem e a Educação Timorense

O caráter educativo em Timor-Leste, na sua totalidade, ainda funda-se num sistema tradicionalista onde o professor é o centro da obra e o aluno apenas o seu objeto de estudo para construir a sua obra de arte. Neste subtópico queria apresentar múltiplas situações variadas em ensino da língua portuguesa, especificamente (UNTL – 2014 a 2016). Propondo aqui esta marca do *ser*, em dois grandes aspectos fundamentais na sala de aula; um é o professor e o outro é o aluno. Estes autores no ambiente da sala de aula têm papeis importantes no funcionamento do processo de ensino aprendizagem, mas para alcançar o processo deste, a língua portuguesa é necessariamente e deve ser colocada como uma ponte que abre a janela para o conhecimento científico. Esta ponte é considerada como meio de interação que o homem utiliza para atingir seus objetivos, e sem a linguagem o homem não pode comunicar com outros seres.

Pois, na verdade, a linguagem é uma coisa, e não é simples coisa, é mais do que uma coisa que representa o código linguístico. Na verdade é que este código linguístico no processo de ensino-aprendizagem em Timor-Leste, ainda se encontra muitos desafios (uma realidade em que a língua portuguesa, mesmo sendo como língua cooficial ao lado do tétum, mas na política de *tradutibilidade* educativo ainda não é um código linguístico representativo), na construção da nação, só apenas é considerada como língua da afirmação identitária do seu povo, mas não está simultaneamente fazendo parte no exercício da construção da cidadania para a janela internacional. Como vamos responder e resolver esta questão?

Neste sentido, segundo Paulino e Santos (2014:21) “a língua é símbolo da existência de um grupo étnico. É o fio condutor da comunicação do ser humano e que, com ela afirma a sua existência no espaço e no tempo”. No espaço timorense a língua não é considerada como um fator desafiante na interação comunicativa, pelo contrário, ela é uma mais valia e uma coisa mais fácil de aprender, pois, porque este povo é um povo multilígue¹. Esta característica de multilíngue facilita no ponto de vista da linguística, permite que as crianças timorenses no seu desenvolvimento cognitivo linguístico aprendam rapidamente a língua portuguesa. Por isso, o tempo de aprender a língua portuguesa deve ser desde a tenra idade e é preciso atrelada a um processo contínuo de evolução. É portanto, a noção de desenvolvimento está conectada a um contínuo de evolução, em que nós caminharíamos ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução, nem sempre linear, se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor (Vygotsky, 1996; Piaget, 2002).

Para estes autores, para haver evolução é preciso ser como um fio condutor que se dá em diversos campos da existência (afetividade, cognitivo, social e motor). Nesse ângulo, o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no (ensino básico timorense) não pode ser dramatizado ou *pragmatizado* em uma fatia de bolo ou fragmentado. Aliás não devemos pensar que a aprendizagem de uma língua apenas se baseia na estatura ou no tamanho, sobre o que se deve aprender, mas no que

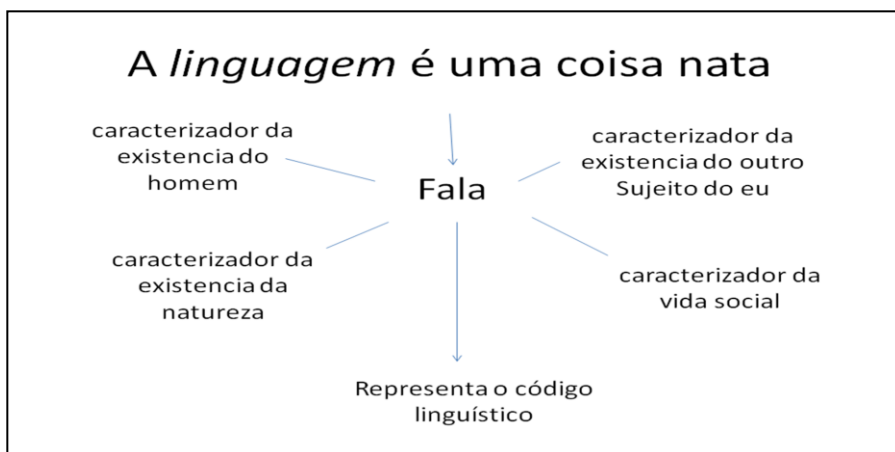
1

realmente é proveitoso numa dada língua no desenvolvimento de uma sociedade dita tradicional pode evoluir, pode e deve fazer nesta sociedade como possuidor dessa língua e saiba utiliza-la criticamente no seu processo da sua existência continua. Pois só assim é que podemos chamar esta sociedade uma sociedade evoluída. Uma sociedade evoluída é uma sociedade que saiba utilizar e aproveitar as marcas da sua existência como um ser humano na fala e na escrita, e compreende melhor a importância de não quebrar o fio da meada em aprender outras línguas.

A língua é uma actividade individual e social, que vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, no processo de evolução” (Mikhail Bakhtin, 1997, 2006), e afirmado pelo Paulino & Santos (2014:43), ou seja, a verdadeira substancia da língua é constituída pela interacção verbal, porque no uso comunicacional, ela “penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

Este panorama linguístico na vida do povo timorense quanto à oralidade (fala) convive com o povo desde séculos, e depois, só apenas em finais do século XIX (1877) é que existiu uma tipografia da hierarquia da igreja católica (Paulino, 2014). Este indicador é como um parametro para mostrar a importância da existência da língua falada no seio do povo timorense, ou como dizia e muito bem (Saussure, 2001:27), citado pelo Paulino “é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta”.

Se a língua falada é a origem de todo o processo histórico-cultural timorense (a língua portuguesa faz parte), então a conquista do povo timorense em termos linguísticos não foi no momento dos ditos decretos-leis promulgados pelo governo, mas sim desde sempre, isto porque, a língua portuguesa já é caracterizada na língua timorense (tétum), isto é, no nosso ponto de vista, é uma coisa inseparável seja qual for a política linguística e perante o processo de desenvolvimento do conhecimento científico no mundo globalizado. Segundo Echeverría (2003:20), antes da invenção do alfabeto, os seres humanos viviam na “linguagem do vir-a-ser”; a linguagem e a ação estavam unidas, as histórias narravam as ações dos atores e, dessa maneira, aprendia-se, por exemplo, sobre o que era coragem ou compaixão. Contudo, o alfabeto separou o narrador da linguagem e da ação, e o surgimento do texto escrito produziu a mudança da linguagem do vir-a-ser para uma linguagem das idéias. A reflexão substituiu o relato, e então começamos a nos perguntar sobre os conceitos, dos quais os heróis passaram a ser exemplos; passamos da linguagem do vir-a-ser para a do ser, mudança que trouxe ganhos no desenvolvimento da capacidade de reflexão, do pensamento racional e científico, da lógica e da filosofia, consumando-se a distinção entre teoria e prática (Echeverría, 2003:21).



As histórias como instrumentos de aprendizagem acompanham as origens sociais do ser humano, na tradição oral e escrita. Sempre que uma história é contada, fala dos atores e dos feitos em contexto particular e apresenta experiências que contribuem para a aprendizagem de narradores, leitores ou ouvintes. Segundo o contexto no qual é criada/escutada, pode gerar espaços de reflexão do passado e inspiração para a transformação do futuro. Seu papel tem mudado através do tempo e evidencia, entre outros aspectos, processos de transformação humana. (Filho; Villegas & Oliveira, 2008:43).

Assim, a partir deste caracterizador historico-cultural (o tétum e o português) que os políticos governantes ou principalmente os professores timorenses deveriam questionar e pegar como meta para conduzir os seus alunos ao desenvolvimento cognitivo e ao conhecimento científico para a transformação humana num Timor-Leste independente.

Referencias bibliograficas

- Bakhtin, Mikhail. 2006. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, Mikhail. 1997. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.
- Cheverría, Rafael. 2003. Ontología del lenguaje. Santiago, Chile: J.C. SÁEZ.
- Freire, Paulo. 1993. Política e Educação: Ensaio. São Paulo: Cortez Editora.

- Filho, Gentil José de Lucena; Villegas, Margarita Maria Morales & Oliveira, Sheila da Costa. 2008. Histórias de aprendizagem e gestão organizacional: uma abordagem ontológica e hermenêutica. In *Ci. Inf., Brasília*, v. 37, n. 2, p. 43-57, maio/ago. <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a04v37n2.pdf> (acesso a 12/8/2017).
- Paulino, Vicente; Santos, Miguel M. dos & Araújo, Irta S. B de. 2016. Timorense no tempo e no espaço. In Paulino, Vicente & Apoema, Keu (orgs.), *Tradições orais de Timor-Leste*. Belo Horizonte, DÍli: Casa Apoema, pp.211-230.
- Paulino, Vicente. 2014. Os média e a afirmação da identidade cultural timorense. In Paulino, Vicente (org.), *Timor-Leste nos estudos interdisciplinares*. DÍli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, pp. 133-150. http://repositorio.untl.edu.tl/bitstream/123456789/175/1/artigo_de_vicente_paulino_-_os_media.pdf (acesso a 12/8/2017).
- Paulino, Vicente & Santos, Miguel Maia dos. 2014. Metodologias e estratégias de Aquisição da leitura aos alunos do Ensino Básico. DÍli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação da UNTL.
- Piaget, Jean. 1996. *A construção do real na criança*. Trad. por Álvaro Cabral, 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, Jean. 2002. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Florence.
- Rosa, João Guimarães. 1954. Uns Índios. In "Letras e Artes" Suplemento de A Manhã, disponível em deliquescida.blogspot.com.br/2010/08/uns-indios-sua-fala.html (acesso a 14/8/2017).
- Saussure, Ferdinand. 2001. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix.
- vygotsky, L. S. 1996. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

O sentido de *hardware* na educação e centro do nosso ser na linguagem e no texto

Vicente Paulino

Reflexões preliminares

A noção de aquisição da leitura e do conhecimento que conhecemos e pela qual aprendemos resulta de um processo histórico em que a sociedade aprende e cresce, e ainda continua a ser como uma classe em construção, pois está sempre a lutar pela afirmação de seu projeto pessoal e social em que se confronta com o modo de aprendizagem tradicional e moderna. Adquirir o conhecimento através da leitura é um processo que permanece na vida de todas as gerações. Da mesma forma que o modo de aprendizagem estrutura-se sob a tríade de uma base metodológica e estratégica: com novas ideais de aquisição da leitura baseadas no conceito de “aproximação teórica”, “curiosidade epistemológica”, “valorização icônica”; com instituições que têm a tarefa de manter a prática da leitura em todas as circunstâncias temporais baseada na lógica de “aprende a aprender”; e reproduzir a nova ordem social com aquilo que obtemos na leitura. Só assim, podemos construir uma sociedade pós-leitura na era da globalização e da tecnologia.

Assim, o novo modo de adquirir a leitura é fundamentado na fórmula de “contar histórias”, sendo ela é agora uma das estratégias fundamentais que os professores usam na lecionação de suas lições. Constrói-se, desta forma, a outra fórmula que é duplamente livre: por exemplo, cantar com letras e buscá-las no cérebro pensante.

A ideia de que a leitura está presente no carácter de um aluno/ leitor, como se fosse o texto aberto e autossuficiente, reforçando a importância do conhecimento prévio dos alunos na aquisição da competência linguística. Trata-se de uma atividade mais geral que toda a população deve assumir como leitor exemplar na sociedade, pois só o próprio leitor que pode sintetizar grandes unidades de textos, condensando as ideias principais em busca de outras ideias secundárias. Para isso, é necessário criar um novo texto coeso e coerente com o original, assim a função de aplicabilidade das metodologias e estratégias na aquisição do conhecimento através da leitura é clarificar as ideias principais do texto e as suas interações.

1. Língua escrita e língua falada: semelhanças e diferenças

Através da língua o ser humano comunica entre si, pois língua por sua natureza existencial define-se como uma “linguagem que transmite a informação ou a notícia entre os grupos sociais unidos na ação”. Se assim, precisamos estudar a linguagem na totalidade? Evidente que precisamos estudar a linguagem, embora ela não seja uma empresa. E isso faz-nos pensar que “quando estudamos a linguagem, procuramos

aprender a falá-la e a compreendê-la”. A razão que leva o ser humano a estudar linguagem cientificamente, porque está a perceber que não pode simplesmente utilizar a linguagem e também não apenas para distinguir os seres humanos de todas as outras espécies animais da terra, mas direta ou indiretamente torna possível a organização social sofisticada da sociedade civilizada. Além disso, a capacidade humana de adquirir uma linguagem é inata, pois todo o grupo humano dispõe de uma linguagem. Isto significa que quando fazemos um estudo sobre a linguagem, significa que se está a estudar algo de carácter universal, com uma base sólida na natureza biológica do *homo sapiens* (Spinelli & Ferrand, 2009).

O processo de aprofundamento da língua escrita e a maneira de falar correta inicia-se e aprofunda-se na escola, pois a escola é uma entidade social do conhecimento que orienta o labor de aprendizagem. É necessário considerar os aspetos culturais e interculturais no processo de ensino-aprendizagem das línguas.

Fala é a realização concreta da língua, feita por um indivíduo da comunidade num determinado momento. É um ato individual que cada membro pode efetuar com o uso da linguagem. Trata-se de uma expressão oral e um ato intencional de vontade e de inteligência que se apoia exatamente nas “diferenças entre as línguas, ou seja, diferenças linguísticas” (Saussure, 2001). Visto que a língua tétum dos timorenses apresenta-se aqui como exemplo de diferença e de semelhança em diversas realizações, pois ela é identificada como instrumento e veículo de comunicação.

A língua tétum dos timorenses é formada pela expansão e complexidade linguística (pois desenvolvidas no sistema de comunicação linguística que emerge em contextos multilingues) e que se torna a primeira língua de interação entre vários grupos sociais. A semelhança e a diferença que têm no caso da língua referida (como exemplo) estão na sua forma existencial, sentido de aplicação e sua própria distribuição funcional com uma língua estrangeira como o português ou espanhol, tornar-se-ão em “facilidade ou dificuldade na aquisição do léxico desta língua estrangeira” (Lado, 1972:15). A comparação do léxico da língua tétum com o da língua estrangeira, as palavras estão agrupadas conforme a tabela a seguir.

Tabela 1 – Comparação do léxico entre a língua tétum e a língua portuguesa

Semelhantes	Diferentes	Classificação	Exemplos
1. Forma e sentido	-	Fácil	ótel, óspital, mesa, lápis, empresta, ler, parar
2. Forma	Sentido (heterossemânticos)	Difícil	Komikudór, rungu-ranga
3. Sentido	Forma	Normal	Pasiente, sangria, auzente, aselera, ezekusaun
4. -	Forma e sentido (sentidos estranhos)	Difícil	Kalkulasaun, komitmentu, ajudasaun
5. -	Tipo de construção (novos tipos de forma)	Difícil	Anota (anotar), purtantu, enkuantu, tenke, alénde.
6. Sentido primário	Conotação (conotação diferentes)	Difícil	Kareta.
7. Sentido, mas com restrições geográficas	-	Difícil/especial	Neli, intoksikasaun, akabativa

O exemplo apresentado na tabela 1 é uma adaptação feita a partir do caso de língua espanhol e da língua portuguesa, como constata na tabela seguir.

Tabela 2 – Comparação do léxico entre língua portuguesa e espanhol (Silva, 2002)

SEMELHANTES	DIFERENTES	CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLOS (Esp.)
1. forma e sentido (<i>Cognatos</i>)	-	fácil	hotel, flor, hospital
2. forma	Sentido (<i>Heterossemânticos</i>)	difícil	abate, taller, cuchillo
3. sentido	forma	normal	chancla, niño, yerno
4. -	forma e sentido (<i>Sentidos estranhos</i>)	difícil	paella, sangría, mil millones
5. -	tipo de construção (<i>Novos tipos de forma</i>)	difícil	anoche, por tanto
6. sentido primário	conotação (<i>Conotação diferente</i>)	difícil	araña, plomo
7. sentido, mas com restrições geográficas	-	difícil/especial ³	ómnibus, guagua, coletivo, bujeta

Devido ao facto do tempo e do espaço, as dificuldades variam-se em alguns grupos linguísticos que se sobrepõem, deixando algumas palavras se encaixarem em mais de um grupo. Como o próprio Lado (1972) prevê um nível geral de dificuldade e classifica cada grupo desses em um dos três níveis de dificuldade: “fácil”, “normal” e “difícil”. O mesmo autor ainda relaciona com os exemplos dados na tabela 1, apresenta-se os seguintes vocabulários estranhos na fala de uma pessoa em língua tétum como constata-se na tabela a seguir.

Tabela 3 – vocabulários no discurso coloquial e na escrita em língua tétum

Expressar o vocabulário estranho no discurso coloquial	Expressar o vocabulário corretamente na fala e na escrita
Halai <i>lansadu</i>	Halai <i>lalais</i>
Hatais <i>rápidu</i> loos (hatais para <i>rápidu</i> ida, la hatene atu ba ne'ebé karik)	Hatais <i>furak</i> loos (hatais para <i>furak</i> ida, la hatene atu ba ne'ebé karik)
Akompaña ho <i>ajudasaun</i>	Akompaña ho <i>ajuda</i>
Halo <i>kalkulasaun</i> ho diak	Halo <i>kálkulu</i> ho diak
Koalia ne'e tenke ser <i>transparente</i>	Koalia ne'e tenke <i>klaru</i> ka <i>haktuir loloos</i>
Apoiui sira ne'e hodi taka <i>limitasaun</i> ne'ebé ami hetan	Apoiui sira ne'e hodi atende ami nia <i>dificuldade sira</i>
Sira koalia hanesan ne'e tanba iha <i>interesadu</i>	Sira koalia hanesan ne'e tanba iha <i>interesse</i>
Hodi nune'e bele iha <i>dezenvolve</i>	Hodi nune'e bele iha <i>dezenvolvimentu</i>
Ba <i>Futurasaun</i> folin petróleu	Ba <i>futuru</i> folin petr]oleu

Os vocabulários estranhos no discurso coloquial – em língua timorense, o tétum – são tratados como “estilo de expressão” que erradamente aceitado como “progressão linguística” que dá a performance à competência comunicativa, ou seja, uma maneira de “ensaio linguístico transitório” onde o estado inicial de aquisição de língua que toma a experiência como um “dado de entrada” e fornece a língua como um “dado de

saída” e esse último é internamente representado no cérebro; mas no campo da “correção linguística” não funciona dessa forma, porque há uma ausência indelével dentro da norma, a carga expressão de uma materialidade da palavra sempre incompleta quando desconsiderar o seu sentido correto na fala e na escrita. Ou seja, quando “não domina o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é enunciado, não toma a palavra no momento certo, e começar e terminar no tempo correto” (Bakhtin, 2000:304). Sendo assim, os vocabulários estranhos pronunciados dependem também a expectativa coletiva que lhe garante o sentido social, como adverte Bourdieu (1996:45):

A língua legítima não tem o poder de garantir sua própria perpetuação no tempo nem o de definir sua extensão no espaço. Somente esta espécie de criação continuada que se opera em meio às lutas incessantes entre as diferentes autoridades envolvidas, no seio do campo de produção especializado, na concorrência pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima, pode assegurar a permanência da língua legítima e de seu valor, ou seja, do reconhecimento que lhe é conferido. (...) a luta tende continuamente a produzir e reproduzir o jogo e tudo o mais que está em jogo, reproduzindo naqueles que se encontram directamente envolvidos nele (mas não apenas entre eles) a adesão prática ao valor do jogo e do que está em jogo (móveis de concorrência), que define o reconhecimento da legitimidade. (...) Qualquer jogo termina quando se começa a perguntar se vale a pena.

Trata-se de uma situação comunicativa muito comum nas perspectivas interacionistas no mercado simbólico de trocas linguísticas. É, portanto, na economia da linguagem que se contrasta sempre com a sua ambivalência. É incómodo ter de se explicar tudo o que se diz, e por vezes pode ser desastroso. O grande problema é o de atribuir intenções às frases e aos atos – é um problema de suspeita e não um problema de linguagem (por exemplo, ideia do trauma) quando o passado de um indivíduo se torna causa do seu presente. É impossível retirar-se o que se disse na oralidade (presença, atualidade) – quando um indivíduo fala certo ou errado, a frase torna-se pública. A única maneira de explicar o que se disse num enunciado é apresentado com outro enunciado, que pode ser tão ambíguo (ter várias leituras), como o primeiro é fazer uma conversa chegar ao infinito (a linearidade do significante).

O que importante é – do ponto de vista lexical – considerar três aspetos conceptuais ontologicamente formados “*forma, sentido e distribuição*” (Lado, 1972:108) como elementos essenciais na análise comparativa da aplicação dos vocabulários. Estes elementos conceptuais são vitais para o ensino da língua. Barthes (1970, 1973) opera esta consideração aspectual entre texto legível e o texto escritível que ilustra cabalmente o investimento pulsional sobre o significante, tornando-se ilegível, compacto ao significado ou ao sentido no seu todo. Deleuze em “Dialogues” parece estar sintonizado com pensamento de Barthes (1970, 1973), quando adverte claramente o que seria o conceito da leitura de hoje:

[...] As boas maneiras de ler hoje, é chegar a tratar um livro como se escuta um disco, como se olha um filme ou um programa de televisão, como se é tocado por uma canção; todo tratamento do livro que exigisse um respeito especial, uma atenção de outra espécie, vem de uma outra era e condena

definitivamente o livro. Não há nenhuma questão de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que convêm a você ou não, que passam ou não passam (Deleuze, 1988: 10).

Certo que com a invenção da escrita a possibilidade do ser humano evolui-se nos novos meios de reprodução de textos, como se fosse um novo suporte mediático instituído e com ele fortifica as relações sociais. O texto impresso permite uma outra percepção e apropriação de saberes impensáveis nas sociedades orais.

Ora bem, a forma das palavras consiste nos segmentos fônicos, intensidade e altura e varia-se de acordo com a realidade social e cultural. Quanto à distribuição, compreende-se que as unidades de palavras ou frases são distribuídas em determinada língua, baseia-se no tempo e no espaço, incluindo vários níveis sociais e os estilos de fala e escrita. A poesia é um exemplo concreto dessa distribuição lexical. Ou seja, um falante de uma língua traz sempre consigo os hábitos das restrições em distribuições, assim como, as línguas diferentes têm restrições diferentes, é como no caso tétum e português, *português e espanhol* (Lado, 1972:111). Todavia, no regime semiótico do texto, essa distribuição lexical encontra-se a vários níveis sociais, quando:

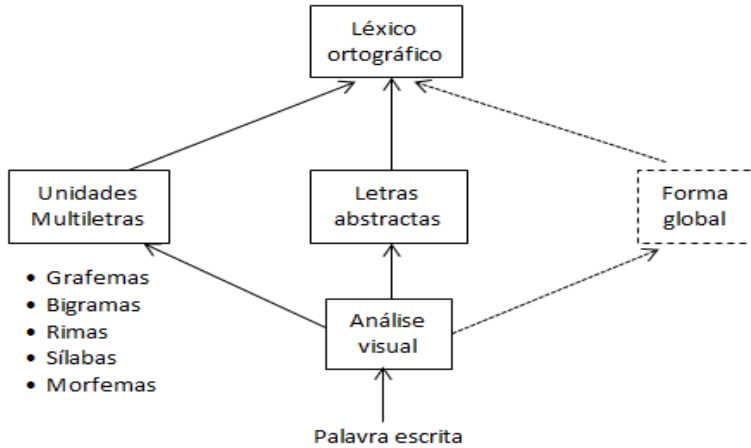
Se lermos o texto não unicamente como ‘véu’ semântico ou sintático mas também na espessura pulsional e corporal em que age o sujeito, isto é, como uma prática, dir-se-á que, longe de encobrir o real, ele será a única ‘linguagem’ (mas deixa de ser então uma linguagem no sentido de sistema estático, letra morta, mineral, véu) que introduz o real no simbólico. Onde a função de verdade do texto poético” (Kristeva, 1974, pp.363/364, n.1).

Aliás, em referência ao sentido, Lado (1972:109) adverte que “os sentidos em que classificamos nossa experiência são determinados ou modificados culturalmente e variam consideravelmente de cultura para cultura”, porque não são os mesmos em todas as línguas, isto acontece em alguns casos por engano que até pessoas com grau escolaridade cometem erro por acreditar que as línguas diferem apenas nas formas usadas para tais sentidas em *ordem do discurso* (Foucault, 2006).

Na palavra gramatologia, *grámma, grámmatos*, remete à letra, à escritura. Mais abrangente que a de escrita, no sentido corrente de termo, a noção de escritura, em Derrida (2005), compreende e excede a de linguagem. Essa afirmação supõe uma determinada definição de linguagem, afirmando que a linguagem escrita precede a linguagem oral no ser humano, alicerçada no princípio anti-idealista de que ‘a existência precede a essência’. Para o filósofo, o que está ‘fora dos livros’ é ‘marginal’, está à ‘margem da tradição’ e situa-se no ‘limite do discurso’. Fazer ciência seria não mais que “escrever” o que se repete no real¹. A essência da escrita é a sua própria metafóricidade que a coloca na função de “grande reveladora” e mostra a sua relatividade ou “passagem transitória” do reenvio do texto na “farmácia platônica” (Derrida, 2005).

¹ Fonte: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6602/6602_7.PDF (acesso a 12/4/2016).

Figura 1 - Três tipos de informações possíveis que podem visualizar a palavra escrita (Spinelli & Ferrand, 2009:134)



A “forma global” de uma palavra escrita corresponde ao conjunto de letras “ascendentes”, “descendentes” e “neutras” em todas as possibilidades de construção do discurso. O que permite classificar as palavras em “forma global neutra” (como *ananas* – ananás), ascendente (como *ballet*), descendente (como *papaye* – papaia).

A boa escrita é a contextualização da verdade e de imediaticidade transformação dos “sentidos comuns” que são sempre compreendidos como aquilo “o mesmo” ou aquele “sentido do mesmo” que deve ser compreendido. E, a má escrita é a escrita propriamente dita (hoje, por nós, dita derridiana) devido à sua energia aforística ou metafóricidade ou capacidade alusiva.

Chamamos de ‘escrita’ tudo aquilo que dá origem à uma inscrição em geral, seja ou não literal ou mesmo se aquilo que ela distribui no espaço é alheio à ordem da voz: cinematografia, coreografia, naturalmente, mas também a “escrita” pictórica, musical, escultural. É também nesse sentido que o biólogo contemporâneo fala de escrita e programa em relação aos mais elementares processos de informação na célula viva. E, finalmente... o campo total coberto pelo programa cibernético será o campo da escrita (Derrida, 1967/1976: 9).

Quanto à fala, pode dizer-se que falar é: a) uma capacidade, uma atividade e uma consumação do homem; b) o funcionamento dos órgãos de elocução e do ouvido; c) a expressão e a comunicação dos movimentos da alma guiados pelos pensamentos com vista à harmonia recíproca; d) uma representação e uma apresentação do real e do irreal (Heidegger, 1995:31).

2. Três conceitos na formulação de sentidos educativos e na construção de ideias

A ciência é uma construção do ser humano. É o espelho da sociedade que a criou e se a ciência é um produto, então, ela pode alterar-se de momento para o outro. Por isso, a ciência é caracterizada sempre pela sua lógica convencional do ser humano,

pois já nasce com um conjunto de regras de linguagem “processado” na anatomia do cérebro. E isso, faz-se perceber que a linguagem e a ciência são conectadas por um *hardware* de progressão ideia localizado na área do cérebro, formando uma “floresta zoológica” para compreender a existência da natureza de neurociência.

Para Seixas (2013:79-80) há três mundos na educação: o mundo único, o mundo dual e o mundo plural. A metáfora destes três mundos pode em cada leitor fazer rememorar várias homologias: a homologia de desenvolvimentos vários, quer ontológico (cognitivo e moral), quer genealógico (o desenvolvimento humano das sociedades). Estes três mundos são contemporâneos e situacionais ainda que em cada sistema social se possa vislumbrar que um dos mundos é mais presente que os demais. A cada ‘mundo’ corresponde um modelo educativo. De forma simplista, no mundo único segue-se um *modelo do Ensino*; no mundo dual, segue-se o *modelo da Aprendizagem*; no mundo plural é antes a *Mudança Pessoal* que está em causa.

Tabela 4 – Os três mundos educativos (Seixas, 2013:79-80)

	O mundo único	O mundo dual	O mundo plural
Concepção da cultura	Una	Dual	Plural
Estrutura social	Gerações	Classes	Representações
Função do sistema educativo	Processamento de alunos	Processamento de Professores e alunos	Processamento temporal de professores, alunos (carreiras) e conhecimentos
Principal relação	Família/Escola/Nação como função para a manutenção do sistema e da sua união	Família/Escola/Mercado de Trabalho como função para a manutenção da divisão estrutural do sistema capitalista	Professor-Pessoa vs Aluno-Pessoa
Concepção geral de educação	Reprodução: imposição de um produto global e final a ser enculturado	Reprodução: imposição de um produto parcial e final a ser reactualizado	Construção: em situação de um processo parcial e vital/contínuo
Concepção da instituição escolar	Extensão da família, socialização para a nação. Canal de manutenção da coesão social	Aparelho ideológico do Estado. Canal de manutenção das desigualdades de classe	Locus comunicacional. Diálogos em momentos de desenvolvimento de ciclo de vida/carreira distintos
Imagem do Professor	Socializador burocrata. Agente reproduzidor. Missionário/funcionário	Agente de classe. Agente reproduzidor ou de resistência. Cúmplice ou vítima	Actor e decisor em situação e desenvolvimento. Autónimo e reflexivo vs transmissor passivo. Professor-Pessoa

Compreende-se que, portanto, o mundo plural educativo liga-se à concepção de produção agrícola designada por *alienação* (Karl Marx) e da divisão do trabalho (Durkheim, 1999), associa-se à *cidade* de que fala Georg Simmel (1991) como *ecossistema*. Não se pode ignorar o mundo plural no sentido que este tem o seu próprio relacionamento com a um conjunto de *lógica burocrática* ou *burocracia patológica* que identifica o trabalhador com funções específicas (Robert King); além disso, se estabelece no *sujeito responsável* e *agente* (Arendt, 2007) como cidadão e mero habitante (Agambem, 2002 & 2004) do mundo instituído com labor, trabalho e ação. É óbvio que o pensamento pós-moderno, da crítica das metanarrativas associa-se sempre a um projeto educativo único (Lyotard, 1989) para produzir a ciência com

consciência (Motin, 1990), à lógica do efêmero (Lipovestky, 2009) e à liquidez das relações (Bauman, 2001) que se relacionam com o encolhimento espaço-temporal do mundo (Harvey, 2011) e à relevância da velocidade (Virillo, 1998/1999) em todas as suas leituras nos remetem para um mundo plural que se escapa sempre a uma compreensão totalista: a) da cidade à construção da escola de massas, b) da construção da juventude à juvenilização do mundo, c) da descolonização dos povos à descolonização das mentes e d) da tecnologia dos self-media à automediação do mundo.

No âmbito de aquisição do conhecimento, pode empregar o nome de um dos *hardware* do computador como exemplo para perceber esta natureza conceitual: *laho* (de língua timorense - tétum), *rato* (de língua portuguesa) e *mouse* (de expressão inglesa) para desenvolver a forma como se adquire a ciência dentro da sala de aula e fora dela. O enquadramento de aquisição do conhecimento no espaço educativo deve ser instigado a partir do nível de “*laho* – laboratório de acionar a hominização dos objetivos”, e tal enquadramento conceitual é fortificado pela ação do “*rato* – racionalidade ativada pela inteligência oratória ou ortodoxa” e tal ação pode ser mobilizada por uma denominação científica chamada “*mouse* – mobilização operacional das unidades do sistema educativo” no processo de ensino-aprendizagem. Certo que com estes três enquadramentos conceituais pode descobrir-se a essência do “raiz – razão, ação, inteligência e zoopedia¹” do conhecimento natural que vem do interior de um ser humano².

É, portanto, a definir “raiz é estabelecer uma etimologia. Esta arte de definir a raiz é uma forma de afigurar um retorno à história e à teoria das línguas-mães que o classicismo, por um instante, parece quer manter “o seu desenvolvimento espantoso, tal como uma semente de olmo produz uma grande árvore que, de cada raiz, lança novos rebentos, produzindo com o tempo uma verdadeira floresta” (De Brosses, 1765:18; obs Foucault, 2005:162). As raízes são palavras rudimentares idênticas que se encontram num grande número de língua – em todas, talvez, inicialmente gritos involuntários, são impostas pela natureza e utilizadas espontaneamente pela linguagem de ação. Foi aí que os homens procuram incluir nas suas línguas convençiais, para que depois as constituem com conceitos terminológicos das ciências (Foucault, 2005:161).

De facto, adverte ainda Foucault que as raízes formam-se de várias maneiras: pela onomatopeia, bem entende que não é expressão espontânea, mas articulação voluntária de um signo semelhante àquilo que ele significa: “emitir com a voz o mesmo ruído que emite o objecto que se pretende nomear” (De Brosse, 1765:9); pela utilização de uma semelhança experimentada nas sensações: “a impressão da cor vermelho, que é viva, rápida, dura à vista, será muito bem dada pelo som r, que causa uma impressão análogos aos ouvidos”; e ainda há várias impressões que não conseguem apresentar todo aqui nesta abordagem ontológica do termo “raiz”. Mas, pode garantir que num espaço de filiação contínua a que De Brosses (1765) chama

¹ Zoopedia significa padeia, educação.

² No âmbito deste, pode dizer-se que a educação é fortificada pela razão porque existe constantemente na vida do ser humano que geralmente se inicia com o nosso etário de infância e até a idade adulta. A educação eleva a atitude e melhora a vida humana, assim sucessivamente. Assim a razão da educação passa a ser mais necessária no ser humano, pois só com ela que pode transformar o mundo.

“arqueologia universal”, neste grande espaço filial ter-se-ia a filiação completa de cada raiz enquanto conceito aplicado à ciência (Foucault, 2005:162).

Contudo, de que forma podemos jogar estes três conceitos na formulação de sentidos educativos e na construção de ideias sobre o funcionamento do ensino-aprendizagem. Percebe-se pois, o que se faz mover a funcionalidade de um objeto fora de sua composição interior, como o caso do nome de *hardware* do computador: “*laho*”, “*rato*” e “*mouse*” que na perspectiva ontológica define a existência de um mesmo objeto em diferentes línguas.

Certo que estes três nomes do mesmo objeto conduzem-nos para saber a sua origem etimológica, quando se diz: o que é isto? A ontologia da resposta vai ser, por exemplo’ “*laho*”, certo que o objeto questionado é o mesmo “*laho*”, mas na questão epistemológica da originalidade desse termo sobressai para além da sua fronteira linguística, se questionarmos desta forma: como sabe? A resposta vai ser a mesma, mas, já com outra forma de consideração de um indivíduo com uma certa compreensão o que ele é em outra língua, quando se diz: o “*laho*” é o “*rato*”. E, se nós encadeamos esse mesmo termo para fundamentar o alargamento do nosso conhecimento e aprová-lo o seu sentido de existencialismo, quando se diz: mas, porque é assim? Aqui a noção de representação é só reforçar a existência de diferentes nomes para a designação do mesmo objeto, isto é, o questionamento *porque é assim* como uma forma de esclarecimento quando justifica esse algo desta forma: o “*laho*” é o “*rato*”, porque é assim? Porque ele também “*mouse*”. Assim que certamente deve entender o mundo único, o mundo dual e o mundo múltiplo da educação no ato de “dar” e “receber”, “partilhar” e “considerar” o conhecimento.

Certamente que a sala de aula como centro de aquisição de leitura e do conhecimento com várias modularidades interligadas e conhecidas por “laba-laba de aquisição” que tem ligação muito próxima com o conceito de “cebola de aprendizagem” firmado no “circuito do eu” enquanto “saberes escolares” (Paulino & Santos, 2014:109-110). Sala de aula é considerada como centro de:

- a) Raciocínio: o que importante é considerar a flexibilidade na construção de *brainstorming* (tempestade de ideias) e criatividade; considerar a análise e síntese de avaliação e organização de informação; organizar a conexão de conceitos e a integração de novas informações com conhecimento, procurando formas de resolução de problemas.
- b) Compreensão de leitura: o que preciso fazer com a compreensão e leitura é procurar conectar, caracterizar, avaliar, inferir, perguntar, resumir, sintetizar e visualizar o conhecimento.
- c) Colaboração: na sala de aula é necessário ter uma mútua colaboração entre professores e alunos e alunos; por via papel e online em tempo real.
- d) Transparência: fazer uma comparação sobre a compreensão antes e após de instrução; mostrar o espírito de transparência no registo de raciocínio e conversa dos alunos é fácil de partilhar com os outros.
- e) Vínculo: criar o vínculo de confiança entre alunos na sala de aula e online, vincular o texto limitado como imagens, conceitos-chave e cores.
- f) Engajamento: faz uma sala de aula mais interativa, mais pessoal e ativo.

Espera-se assim, pois, o que parece de qualquer forma desejável, possa ser uma questão de consciencialização de aquisição do conhecimento pela própria “ação de partilha” e fortificada pela “raiz do saber”, quer isto dizer que a educação deve ser fortificada a partir da base, para que possa solidificar e consolidar o seu tronco até poder dar a vida aos ramos de ciência. Assim, a educação nasce pela razão, cresce pela ação e se desenvolve pela inteligência a fim de intitular-se na zoopédia dos saberes no panorama de “renascenças pedagógicas” (Durkheim, 1999). É assim que os “saberes escolares” constituem o “conteúdo” do ensino que dão origem as “categorias de pensamento” e que, por sua vez, influenciam a evolução das representações coletivas de uma sociedade.

Evidentemente que a especificidade do domínio é em algumas circunstâncias resposta apenas para uma classe bastante restrita na construção de um perfil aprendente na sala de aula, a partir de sons da sua fala de acordo com *sons linguísticos*. Além disso, considera-se também a restrição informacional como um critério de atualização do conhecimento no “interior do cérebro”, é o único sistema que atualiza informações dentro da sua própria base de dados.

No âmbito de programatização de um *hardware* na formulação de sentidos educativos e na construção de ideias, a tarefa principal é descobrir os princípios e parâmetros. Há duas categorias que se inserem nesta programatização do *hardware* de aquisição do conhecimento: a primeira é relações entre mente e cérebro; a segunda diz respeito a questões de uso da língua na aquisição do conhecimento. Primeiramente, o estudo internalista da linguagem de que fala Chomsky (1998:26) tenta descobrir as propriedades do estado inicial da faculdade de linguagem e os estados que este assume sob a influência da experiência. Os estados iniciais e atingidos são estados do cérebro em primeiro lugar descritos abstratamente, não em termos de células, mas em termos de propriedade que os mecanismos do cérebro têm de satisfazer de algum modo a importância que alguns dispositivos de *hardware* do computador – como “*mouse*” (*rato* em português; *laho* em tétum) – tem na educação. Trata-se de um facto “inato nos cérebros humanos” que produz sempre novos conceitos e novas terminologias em busca das evidências que têm sido usadas para atribuir propriedades e princípios inerente à hipótese de que existe verdadeiramente “um nível de explicação com base no *hardware*” (Searle, 1992) – que em termos da estrutura do dispositivo terminológico no campo linguístico – faz funcionar a evolução cognitiva da ordem cerebral na organização do modo pensar *na* e *em* alguma coisa.

Com relação às ciências do cérebro, o estudo abstrato de estados do cérebro fornece diretrizes para a pesquisa e aquisição do conhecimento numa perspectiva da “conceção científica” que “realmente existe” no seu contexto histórico, onde as ciências vieram a aceitar a conclusão de que há uma relações entre *hard* e *soft* na produção do conhecimento científico (Chomsky, 1998:30). Aliás, se nós queremos que todos os conhecimentos e ciências aprendidos nas escolas e na sociedade ficam gravados e preservados ciosamente no cérebro até a morte, por isso, enquanto humano tem e deve beber todas as fontes do conhecimento e da ciência através da leitura como se fosse um modo dado à *pic-nic de ideias*.

3. Relação dual entre o texto e o mundo

O texto possui uma dimensão representativa. Há uma postura teórica – a ideologia da representação – que considera qualquer objeto artístico que representa o mundo, logo, o texto não possui autonomia, pois representa sempre o mundo (Dilthey, 1992). Assim, seria necessário separar o texto com o mundo, desligar o texto na sua função de representação, para que ele se torne objeto autónomo. Para Jakobson (1970), por exemplo, a função poética da linguagem diz respeito à mensagem que se centra em si própria, que se elabora a si própria, logo, a mensagem não representa o mundo. Ou seja, não se pede ao texto que representa, mas sim que institua aquilo que fala, extinguindo ou enfraquecendo a dimensão representativa. É possível falar de textualização como uma atividade intelectual complexa, sendo que a textualização do mundo é uma forma de apropriação da sua complexidade, a qual cabe unicamente ao texto articular o sentido poético dos acontecimentos em *Mimese e Muthos* como uma *imitação de ação* (Aristóteles, 1992).

A compreensão da ação advém de finalizar essa ação e atribuí-la a um agente, ou seja, a ação é sempre antropomorfizada, pois trata-se, de facto, de compreender o mundo com base no modelo humano. Também a narrativa tenta fazer esta figuração, pelo que não há narrativas abstratas. Isto levou Ricoeur (1994) a dizer que “antropomorfização textual generalizada”. Este princípio de antropomorfização do mundo, que caracteriza também a narrativa, leva a que se formulem juízos de valor relativamente à natureza, julgando-a com a base no mundo humano. Assim, Ricoeur (1994) segue na mesma direção tomada por Heidegger (2005a), em *Ser e Tempo*, quando desvincula da teoria da compreensão estabelecida na compreensão do outro, retendo a análise heideggeriana de “projeção dos possíveis mais próximos” para aplicá-la à teoria do texto e o que de facto “deve ser interpretado, num texto, é a proposição de mundo, de um mundo tal como posso habita-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próprios. É o que chamo de mundo do texto, mundo próprio a este texto único” (Ricoeur, 1990:56) como se fosse a humanidade é jogada no *lebenswelt* para afirmar o seu “ser-no-mundo” “que “transporta dentro de si” (Ricoeur, 1986) uma “ordem do discurso” (Foucault, 2006).

A essencial conexão entre *fazer* e *dizer* que permeia a novidade do sentido hermenêutico textual ricoeuriano, dá o grande benefício à uma abordagem hermenêutica da ação, embora não somente na descoberta de que o texto é ação, mas também uma força decisiva pela quais as ações podem ser lidas como um texto para decifrar e interpretar o mundo e a nós mesmos. Pois, de forma alguma, a ação de um texto não constitui apenas o “conteúdo proposicional” de sentidos, ou seja, a matéria da ação de sentidos, mas também fornece a “força ilocucionária” de significância para superar a referencialidade da situação dos sujeitos falantes (Corá & Silva, 2014; Jervolino, 1996).

Propp (1984) defende que as narrativas do texto que liga ao mundo devem estar organizadas segundo mecanismos invariante, ou seja, um determinado tipo de ações que têm sempre uma determinada função que permite o desenvolvimento do todo. As próprias personagens são definidas pelas ações que poderão desempenhar. Porém, o mundo da narrativa é um mundo de múltiplas figurações, porque mais invariante que seja a estrutura, a capacidade de figuração é infinita, pelo que as personagens podem

ter as mais diferentes configurações. É aqui que reside a diversidade narrativa. Todavia, “O mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. (...) o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (Ricoeur, 1994:15).

Na teoria de textos fala-se de manifestação discursiva, que é a passagem do nível figurativo para o nível profundo, que é um nível lógico e acrónico, que não entra em linha de conta com o tempo. Deste modo, a organização cronológica vai ser colocada entre o nível profundo e a *manifestação discursiva* mediante uma junção com os sujeitos da sintaxe narrativa de superfície (Greimas, 1973; Greimas & Courtés, 2008). Ricoeur (1986), ao desconstruir o modelo acrónico, concebe muito mais o *nó da intriga*, o *muthos*. Para ele, o *muthos* (que é, ao mesmo tempo, lógico e cronológico) define a inteligência narrativa do homem (considerada, por muitos, uma capacidade ou competência inata, ao contrário da racionalidade argumentativa que é adquirida). E, para Lévi-Strauss (1979), a razão narrativa é o que permite a formação de mitos que levam a cabo uma compreensão do mundo.

Ricoeur (1986) no quadro do seu pensamento define duas questões contextualizadas na relação do texto e do mundo:

- a) A questão hermenêutica: a distanciação, isto é, o quadro que permite pensar a relação do texto ao mundo; a distanciação é o fosso que todo o texto cria com o leitor e no qual assenta o processo de interpretação. De facto, uma distância a que Gadamer chama “*distância alienante*” entre o texto e o leitor, que é impossível ultrapassar. Deste modo, o quadro da textualidade impõe o princípio da alteridade porque estamos na face de um algo totalmente estranho. Coloca-se então, a questão como é captar o que está escrito? Como é que é entrar no pensamento do outro?
- b) *A questão da relação entre oral e escrita*: que é transversal a toda a questão da textualidade. No quadro de diferenciação entre a *oralidade e a escrita*, no ponto de vista da história, a escrita é posterior à *oralidade*. A anterioridade histórica do oral em relação ao escrito pode levar à consideração de que toda a escrita é *cópia da oralidade*, é fixação da fala. A escrita fixa a lei social e passa a ser o campo do código simbólico. Deste modo, a escrita favorece uma intenção legisladora. As culturas orais se ia desenvolveram o *texto humanístico*, pois predominava a cultura viva, que se ia alterando numa continuidade. Por isso, falamos da escrita como uma cultura morta, como uma herança testamentária de Ricoeur e de Derrida, no sentido em que todo o escrito se dirige para a posterioridade. Assim, a escrita não tem como simples função copiar o oral, uma vez que o oral não tem nenhuma pretensão à posteridade, mas sim a um efeito simultâneo: as suas finalidades são, portanto, distintas.

O texto não pode ser entendido como a fixação do oral pelo escrito. Aquilo que define um texto é ser um discurso que poderia ter sido dito, mas que está escrito precisamente porque não foi dito, isto é, o texto não é *um redobramento da fala*.

Neste sentido, nem tudo o que é escrito é texto. Há uma dimensão escritível num texto escrito, que também pode existir num texto oral. De facto, quanto mais reflexivo é o oral, mais ele se aproxima da dimensão escritível e mais perde da sua dimensão de espontaneidade e de *irrepetibilidade de sentidos*. É isto que acontece nos meios de comunicação social.

Não se pode igualar emissor/ receptor a autor/ leitor, pois estes últimos saem do quadro da pergunta/ resposta, que não há *feedback* nesta relação. Não se pode fazer uma comparação absoluta entre a dialética oral/ escrita e a dialética evento/significação, uma vez que o oral, embora esteja do lado do *acontecimento* pode ter uma dimensão descritível; e o escrito, embora se situe do lado da *significação* pode ter uma dimensão *evenemencial*. Esta dimensão *evenemencial* tem a ver com a capacidade de leitura em diferentes momentos e com a visão da escrita como produtividade, como processo e não como produto. Um texto fechado é produto, mas a escrita poética é um processo do texto.

A escrita não pode ser vista como um redobramento do diálogo, porque no escrito não há uma verdadeira relação de interlocução, não há diálogo entre autor e leitor, por isso, Ricoeur (1994) diz que “*o texto produz uma dupla ocultação*”. Com efeito, toda a ideologia da comunicação transparente é criticável, pois esbarra com os dispositivos técnicos e tecnológicos da comunicação como a escrita. Assim, do ponto de vista ontológico, a escrita procede à ocultação do autor e do leitor. A escrita deve ser entendida como diferimento: o leitor não está presente no ato da escrita, nem o autor está presente no ato da leitura. Deste modo, a escrita não conhece o seu leitor, o autor não conhece o seu destinatário. Na escrita epistolar, embora esta participe do diferimento, o destinatário é conhecido. Porém, o texto não epistolar não visa um único destinatário, nem um determinado destinatário, antes se institui no lugar do destinatário como instância coletiva. Efetivamente, o destinatário da escrita tende a ser coletivo e anónimo. O leitor tornou-se anónimo dada a massificação, dada a grande circulação do texto. Quanto menos datado é um texto mais alargado é o seu público.

O enunciado produzido na fala não é o mesmo que o produzido na escrita. Se entendermos por discurso o conjunto de enunciados organizados, poderemos dizer que o discurso integra muito mais a situação envolvente do que o texto. Enquanto, na fala a realidade está presente e o discurso pode remeter para ela constantemente; na escrita há uma espécie de suspensão dessa relação á situação. Assim, a referencialidade no discurso é muito objetiva.

Ricoeur (1986) distingue *língua e discurso: a língua não tem referente*, um termo no dicionário que não remete para nenhum objeto em particular; *o discurso tem sempre um valor de verdade*, logo, todo discurso *tem um referente*, todo o exerce a dimensão de referencialidade, pois todo o discurso tem a dimensão representativa da fala, ou seja, é o próprio do discurso que fala do mundo. Ricoeur (1986) faz uma distinção de graus de realidade, por isso, não vemos o mundo da mesma maneira. O mesmo autor distingue no conceito de referencialidade, dois grandes níveis: *enquanto o discurso coloca uma referência de primeiro grau e o texto coloca de segundo grau*. A referencialidade de primeiro grau esgota-se na demonstração e na designação. Assim, a referência de primeiro grau é de natureza paradigmática, pois tem a ver com a capacidade de referência direta e indireta ao real, porque o texto em si mesmo não

está alienado do real (Ricoeur, 1986), pois há uma referência de segundo grau que mostra o texto como não é desprovido de referência. Simplesmente, a *referencialidade* passa a ser uma dimensão mais elaborada, que não entende o mundo como o aqui e agora da situação de comunicação. Esta referência de segundo grau acaba por fabricar uma noção de mundo. Ao contrário do discurso, essa realidade é fabricada no e pelo texto, na e pela escrita. Dá-se então, uma distanciação entre a realidade física e a realidade elaborada pela escrita.

4. O centro do nosso ser no texto e no hipertexto

“Entender a vida como um romance e o mundo como um livro” (Charles, 1995)

O centro do nosso ser na educação, na língua, na ciência e na tecnologia é feito a partir da construção de um texto. O texto representa tudo aquilo que as palavras saídas no horizonte do nosso cérebro, por isso só no texto é que deixa a marca simbólica das palavras. Significa que “a nossa existência não pode ser justificada só pelas palavras voadas sem paragens, mas preservada pelos textos, porque o texto é outra forma de apresentar a racionalidade do ser humano que parte sempre com o sentido de um algo” (Paulino & Alessandro, 2016:13).

A definição de texto é, na perspectiva linguística, muito ampla e ainda continua a ser discutida continuamente pelos académicos de ciências linguísticas, filosofia de sentido e de gramatologia. De grosso modo, pode ser entendido como uma manifestação linguística das ideias de um autor que vão ou estão a ser interpretadas pelos vários leitores com seus conhecimentos linguísticos e culturais.

O texto é um “conjunto de palavras e frases articuladas, escritas sobre qualquer suporte” (Camargo & Bellotto, 1996:74), pois “um texto é uma ocorrência linguística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal. É uma unidade de linguagem em uso” (Costa-Val, 1991). Um texto pode ser escrito ou oral e, em sentido *lato*, pode ser também não-verbal. Texto crítico é uma produção textual que parte de um processo reflexivo e analítico gerando um conteúdo com crítica construtiva e bem fundamentada na “arqueologia do saber”, nesse sentido, chama a ciência como “saber”. O texto representa o “saber científico”, ou seja, a produção científica feita a partir de colaboração mútua entre o vínculo pessoal na construção de ciências do saber ou do “saber da ciência”.

Certo que Foucault (2009) adverte estas considerações na sua conhecida obra “Arqueologia do Saber”, defendendo que um saber é aquilo que considerado em prática discursiva como “domínio constituído pelos diferentes objectos”; um saber é associado também a um espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (neste sentido, o saber da medicina clínica é o conjunto das funções de observação, interrogação, decifração, registo, decisão, que podem ser exercidas pelo sujeito do discurso médico); um saber é considerado também como “campo de coordenação” e de “subordinação dos enunciados” nos conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (neste nível, o saber da história natural); finalmente, um saber é definido pelas possibilidades de utilização e

de apropriação oferecidas pelo discurso (o saber da economia política, por exemplo). Sendo assim, Foucault (2009) nunca faz história das ideias nem história das ciências, mas sim, apresenta ideias relacionadas com a questão de análise da possibilidade da ordem e da positividade histórica, a partir da qual constitui um saber com teorias e conhecimentos e reflexões, formando “possíveis ideias” das ciências. É portanto neste espaço de ordem que “o saber se constitui” (Araújo, 2007) e se transforma em narrativa “textual do livro” (Babo, 1993), pelo que “no mínimo, os anos me ensinaram isto: se você tem uma caneta no seu bolso, há uma boa chance de que um dia se sinta tentado a começar a usá-la. Como gosto de dizer para os meus filhos, foi assim que me tornei escritor” (Auster, 2009:64). Não é de estranhar, por isso, que o que define o livro como um dos repositórios fundamentais e duráveis de pensamentos e saberes da humanidade que está disposto a abrir-se de novo para revelar os acontecimentos sucedidos na história do homem e da humanidade.

Assim, remetemo-nos à relativização do tempo, ou seja, o tempo para ler um livro é de fato um investimento, mas para baixar um programa para ler um texto não se pode esperar mais do que um minuto sem uma certa irritação e sensação de “perda de tempo”. Há menos tempo e paciência para o ato de ler, saborear um livro completo. O tempo que se precisa para pensar no que a leitura afetou, no que desestabilizou, concorre com o tempo sempre escasso. Anestesiaram-se o silêncio, as invenções, nas entrelinhas. Estas são sensações ligadas ao nosso fazer com a tecnologia.

Todo texto tem alguns aspetos formais, ou seja, têm uma estrutura, um formato e um sentido que estabelecem relação entre si. A coesão e coerência são aspetos formais que devem ser consideradas na construção textual das ideias, pois são estas que dão sentido e forma ao texto. “A coesão textual é a relação, a ligação, a conexão entre as palavras, expressões ou frases do texto” (Platão & Fiorin, 1996). A coerência está relacionada com a compreensão, a interpretação do que se diz ou escreve (Koch & Travaglia, 2002). Um texto precisa de ser sentido, isto é, precisa de ter coerência. Embora a coesão não seja condição suficiente para que enunciados se constituam em textos, são os elementos coesivos que lhes dão maior legibilidade e evidenciam as relações entre seus diversos componentes, a coerência depende da coesão. Dar o sentido àquilo que concede a permanência da vida em textos; sabe-se que, pois, quando falamos e escrevemos, estamos a pensar em construir o mundo com novos sentidos, embora o mundo em si mesmo é um horizonte e um destinatário que apresenta o resultado de uma dada interpretação na qual fazemos parte, logo, somos ativos na formulação de ideias no mundo dos textos. Sendo assim, não se afasta a exigência hermenêutica da questão inerente ao processo hermenêutico quando fazemos perguntas ao texto que mostra a probabilidade de sentidos; é inerente ao pensamento e à linguagem que explicitam todo o processo de pensar e todo o processo de discurso.

Num dos capítulos de *Gramatologia*, intitulado “O fim do livro e o começo da escritura”, Derrida (2004) faz um registo sobre o fim do livro que pode ser análogo do “começo da escritura”, ao ser constituído como produtor do primeiro significante, e considera que a fala não é apenas um mero significante entre outros, já que ela representa o “estado de alma” do ser humano que reflete as coisas por semelhança natural em textos instituídos pelas ideias. Assim, o texto pode ser um objeto que tem relacionamento com “o ser e a alma, as coisas e as afeições, haveria uma relação de

tradução ou de significação natural; entre a alma e o logos, uma relação de simbolização convencional. E a primeira convenção, a que se referiria imediatamente à ordem da significação natural e universal, produzir-se-ia como linguagem falada. A linguagem escrita fixaria convenções, que ligariam entre si outras convenções” (Derrida, 2004:13).

No aspeto sócio- histórico, o texto é evidenciado como um objeto puramente linguístico, pois à luz da análise de discurso que o imaginário discursivo é definido pela língua como instrumento de comunicação. Guimarães (1995) sintetiza muito bem esse imaginário quando refere que o “texto tem a ver com a ilusão de evidência ligada ao fato de que há sequências de linguagem que se caracterizam por ter um princípio e um fim. Esta evidência está ligada ao fato de que em dadas circunstâncias, começa-se a escrever e termina-se” (Guimarães, 1995:64). Certo que, nesse sentido, o texto é tomado sob alguns pontos de vista característicos da análise de discurso como: a) unidade discursiva; b) efeito de uma prática social caracterizada pelo ato de um indivíduo investir-se de uma posição-sujeito para enunciar; c) relação de sentidos imaginários, efeitos das projeções imaginárias (formações imaginárias) que o sujeito enunciador produz no ato de enunciação.

A história literária, os arquivos literários e as noções de texto estão a modificar-se devido aos efeitos combinados do hipertexto e da *World Wide Web*. Na estrutura do hipertexto, cada ligação associa-se ao sistema de alteração ecológica da leitura, mesmo que algumas das hierarquias do hipertexto originam no sistema de organização e referência interna do código (secções, capítulos, índice, índice analítico, anotações, imagens, etc.).

Na perspectiva da conectividade, tendo em conta com a separação hierárquica entre texto principal e as anotações fragiliza-se quando um texto está em rede, num mesmo suporte, com outros textos e outros padrões de uso da linguagem propiciados pelos media digitais com sistemas hipertextuais para poder permitir o leitor a anotar “um texto individual e *linkar* para outros, até textos contraditórios, isso destrói uma das mais importantes características do texto impresso – sua separação e univocalidade. Sempre que colocamos um texto numa rede de outros textos reforçamos a sua existência como parte de um diálogo complexo” (Landow, 1995:63). Aliás, Levy (1997:33, 40) define hipertexto como:

um conjunto de nós ligados por conexões. Os hipertextos podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem, eles mesmos, ser hipertextos. ...navegar em um hipertexto significa, portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (...) Um hipertexto é uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o efeito da interação com um usuário. Nenhuma diferença se introduz entre um texto possível da combinatória e um texto real que está na tela. A maior parte dos programas são máquinas de exibir (realizar) mensagens (textos, imagens etc.) a partir de um dispositivo computacional que determina um universo de possíveis. Esse universo pode ser imenso, ou fazer intervir procedimentos aleatórios, mas ainda assim é inteiramente pré-contido, calculável.

O hipertexto é definido como “nova forma de escrita” (Babo, 2004) e “como teia de conexões de um texto com inúmeros textos” (Silva, 2002:14), tecnicamente tendo caracterizado como “hiperlivro” com uma “textura heterogênea e híbrida” (Babo, 1998 e 2005) entrelaçadas no meio das letras e dos desenhos. É uma ideia que corrobora com a definição de Levy. Todavia, o hipertexto é apresentado como um *novo paradigma tecnológico*, onde conformado pela nova forma de visualização de informação e do conhecimento. É portanto, a essência da hipertextualidade está para além do suporte mecânico (*hardware* e *software*), pois a informática é, por si só, oferece combinatórias que não problematizam em nada a questão do sentido. O que importante é transitar o pensamento em nova forma de escrita entre folhas e bytes como uma “expressão dos media impressa e da media digital na cultura e na produção de subjectividade” (Wulfhorst, 2004) e como extensões das habilidades intelectuais e comunicativas do ser humano, constituindo uma parte importante do mundo do pós-modernismo e do futuro, das cartografias dos desejos, “das representações e do imaginário contemporâneo” (Guattari & Rolnik, 2000; Cândido, 2003).

O cérebro humano está, cada vez mais, no centro do hipertexto, associando à uma realidade *real* e *virtual* falada a partir de uma ideia meramente “coisas definidas”, mas antes coisas que usamos para algo (Heidegger, 2005a). Isto significa que “uma coisa” consiste em coisas que são utilizáveis para algo, por exemplo, “o quê”, em sentido lato, inclui tudo o que é útil para designar ou nomear um “algo” que vem de “uma coisa” (Heidegger, 2005b). Assim, um elemento de “*Zeug* – uma coisa” é definido por aquilo que é usado, como explica Dreyfus (1991:63): “O que é e como é enquanto entidade, o seu “o quê” e o seu “como”, é constituído por aquilo mesmo para que é usado, pelo seu envolvimento” no sentido de “cruzar-se com qualquer um” (Blanchot, 1983) através a imagem fornecida pelas redes virtuais. É necessário fazer também uma profunda reflexão sobre a necessidade imprescindível de pensar e contestar as tecnologias em todos os ângulos, alertando que a tecnologia pode ser “amiga” e “inimiga” (Postman, 1994).

A realidade “real” e virtual é criada por um instrumento técnico e tal instrumento técnico deve ser constituído por outro “instrumento técnico” para ser reconstituí-lo de novo como “coisa utilizável”. Isto é

ao modo de ser de qualquer instrumento pertence sempre uma totalidade do instrumento, que lhe permite ser o instrumento que é. O instrumento é sempre essencialmente um „para algo“. (...) Uma totalidade do instrumento é constituída por diversos modos do „para algo“, tais como serventia, condutividade, usabilidade, manipulação. (...) O instrumento – de acordo com a sua instrumentalidade – é sempre o que é em termos de seu envolvimento com outro instrumento, por exemplo, tinteiro, caneta, tina, papel, etc. (Martin Heidegger, 1927:68; obs. cit Simões, 1999:270).

Daí que se ajuste sobre aquilo que fazemos entre a realidade *real* instrumentalizada (imagem) e a realidade “virtual” imaginada para construir um algo num contexto de outras realidades instrumentalizadas, por exemplo, no jogo xadrez virtualmente jogados a dois entre utilizador e computador, nesse campo de jogo que se conhece o verdadeiro espaço virtual criado pelas interfaces, a interatividade tem um papel fulcral, tendendo o computador a perder o seu traço ferramenta, mas ganhar

um traço de parceiro (Simões,1999:276). Contudo, a dinâmica da tecno-ciência influencia fortemente a vida real do ser humano nesta era contemporaneidade em que as fontes culturais da Internet não se reduzem radicalmente os meios de comunicação tradicional.

Reflexões conclusivas

Educação engloba os processos de ensinar-aprender. É um fenômeno observado em qualquer sociedade e nos grupos sociais que responsabilizam pelo seu funcionamento e pela sua a partir da convivência humana. Enquanto processo de socialização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade. É portanto, a educação coincide com os conceitos de socialização e inculturação, mas não se resume só a estes. A prática educativa formal – que ocorre nos espaços de escolarização, sejam da educação infantil à pós-graduação – dá-se de forma intencional e com objetivos determinados na definição e identificação do conceito “educação escolar” em narrativas textuais do livro.

Todo o relacionamento do ser humano com o mundo e com todo o ambiente no seu redor é concebido pelas representações, interpretações, exposições, explicações, publicações, descrições e argumentações textuais. É, por isso, que o relacionamento do ser humano é definido também como um texto que move à sua volta. Assim que o *hardware* do nosso ser centra-se no circuito da linguagem e do texto, porque o nosso corpo é um texto que relata o percurso de vida e de regresso à eternidade do pó divino, pelo qual somos criados e fazemos parte.

Referências bibliográficas

- Araújo, Inês Lacerda. 2007. Formação discursiva como conceito chave para a arqueologia do saber. In Baronas, Roberto Leiser (org.), *Análise do Discurso: apontamentos para uma história danoção-conceito de formação discursiva*. São Paulo: Pedro & João Editores.
- Agamben, Giorgio. 2002. Homo sacer – O poder soberano e a vida nua. Trad. Henrique Burigo, Belo Horizonte: UFMG.
- Agamben, Giorgio. 2004. Estado de Exceção. Trad. Iraci D. Poleti, São Paulo: Boitempo.
- Arendt, Hannah. 2007. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Aristóteles. 1992. Poética. Tradução de E. de Souza. São Paulo: Ars Poética.
- Auster, Paul. 2009. O caderno vermelho: histórias reais. São Paulo: Companhia das letras.
- Blanchot, Maurice. 1983. La communauté inavouable. Paris: De Minuit.
- Bakhtin, Mikhail. 2000. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes.
- Bourdieu, Pierre.1996. A economia das trocas lingüísticas. São Paulo: Editora da USP.
- Bauman, Zygmunt. 2001. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Babo, Maria Augusta. 2005. Do texto como textura heterogênea ao texto como textura híbrida. In *Teorias E Estratégias Discursivas*
- Babo, Maria Augusta. 2004. O hipertexto como nova forma de escrita. In *Historiografia literária e as técnicas de escrita: do manuscrito ao hipertexto*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent
- Babo, Maria Augusta. 1993. A escrita do livro. Lisboa: Vega.
- Babo, Maria Augusta. 1998. O hiperlivro: ainda um livro. In *Revista de Comunicações e Linguagens*, pp.25-26.
- Barthes, Roland. 1970. *S/Z*. Paris: Seuil.
- Barthes, Roland. 1973. *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.
- Chomsky, Noam. 1998. *Linguagem e mente*. Trad. de Lúcia Lobato, Brasília: Editora UnB.
- Costa-Val, M. da Graça. 1991. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Camargo, Ana Maria de Almeida & Bellotto, Heloísa Liberalli (orgs.). 1996. *Dicionário de terminologia arquivística*. São Paulo: Associação dos Arquivistas Brasileiros – Núcleo de São Paulo / Secretaria de Estado da Cultura – Departamento de Museus e Arquivos.
- Charles, Michel. 1995. *Introduction à l'étude des textes*. Paris: Seuil.
- Corá, Élsio José & Silva, Luzia Batista de Oliveira. 2014. A ação como um texto na obra de Paul Ricoeur. In *Impulso*, vol. 24, nº 59, pp. 15-23. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/issue/view/147> (acesso a 30/4/2016).
- Cândido, Celso. 2003. *As Transformações da Subjetividade no Contexto das Tecnologias Intelectuais Contemporâneas*. Dissertação de Doutorado em Psicologia Social, São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Derrida, Jacques. 2005. *A Farmácia de Platão*. Trad. Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras.
- Derrida, Jacques. 1967/1976. *Of Grammatology*. Translated by Gayatri Spivak, Baltimore, Maryland: The John Hopkins University Press (First published in 1967 as *De la Grammatologie*, Paris: Les Éditions de Minuit)
- Durkheim, Émile. 1999. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes
- Dreyfus, Hubert L. 1991. *Being-in-the-world: a commentary on Heidegger's being and time, división I*. Cambridge: MIT Press.
- Dilthey, Willem. 1992. *Teoria das concepções do mundo*. Lisboa: Edições 70.
- Deleuze, Gilles. 1988. *Diferença e Repetição*. São Paulo: Graal.
- De Bosses. 1765. *Traité de la formation mécanique des langues*.
- Foucault, Michel. 2009. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, Michel. 2006. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Foucault, Michel. 2005. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70.
- Guimarães, Eduardo. 1995. Texto e Enunciação. In *Organon*, vol. 9, nº 23, pp. 65-69.
- Guattari, Félix; Rolnik, Suely. 2000. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes
- Greimas, Algirdas Julien. 1973. *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix/EdUSP.
- Greimas, Algirdas Julien & Courtés, Joseph. 2008. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto.

- Heidegger, Martin. 1995. *Língua de tradição e língua de técnica*. Lisboa: Veja.
- Heidegger, Martin. 2005a. *Ser e Tempo*. Trad. de Marcia Sá Cavalcante Schuback, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Heidegger, Martin. 2005b. *A origem da obra de arte*. Lisboa, Edições 70.
- Harvey, David. 2011. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo Editorial
- Jervolino, D. 1996. *Le parole della prassi: saggi di ermeneutica*. Napoli: Città del Sole.
- Jakobson, Roman. 1970. *Linguística. Poética. Cinema*. Tradução Haroldo de Campos et alii. Editora Perspectiva. São Paulo
- Koch, Ingedore Grunfeld Villaça & Travaglia, Luis Carlos. 2002. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- Kristeva, Julia. 1974. *La Révolution du langage poétique*. Paris: Seuil.
- Lado, R. 1972. *Introdução à lingüística aplicada*. Rio de Janeiro: Vozes
- Landow, George P. 1995. *Hipertexto: la convergência de la teoria critica contemporânea y La tecnologia*. Barcelona: Paidós.
- Lévy, Pierre. 1997. *O que é o Virtual?* São Paulo: Editora 34.
- Lipovetsky, Gilles. 2009. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Cia das Letras.
- Liotard, Jean-François. 1989. *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Lévi-Strauss, Claude. 1979. *Mito e significação*. Lisboa: Edições 70.
- Morin, Edgar. 1990. *Science avec conscience*. Paris: Fayard.
- Paulino, Vicente & Barbosa, Alessandro Tomaz. 2016. *Língua, ciência e formação de professores em Timor-Leste*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, pp.13-14).
- Paulino, Vicente & Santos, Miguel Maia dos. 2014. *Metodologias e estratégias de aquisição da leitura aos alunos do ensino básico*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL. ISBN 978-989-98980-0-4.
- Platão & Fiorin. 1996. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática.
- Propp, Vladimir. 1984. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Postman, Neil. 1994. *Tecnopólio: a Rendição da Cultura à Tecnologia*. São Paulo: Nobel.
- Ricoeur, Paul. 1986. *Du texte à l'action – essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, Paul. 1994. *Tempo e narrativa*. Tradução de C. M. César. Campinas: Papirus.
- Searle, John. 1992. *The rediscovery of the mind*. MIT Press
- Spinelli, Elsa & Ferrand, Ludovic. 2009. *Psicologia da linguagem*. Lisboa: Instituto Piaget
- Saussure, Ferdinand. 2001. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix
- Silva, Eliane Barbosa da. 2002. *Bloqueios do aprendiz de espanhol/LE: os heterossemânticos*. In *Congreso Brasilenno de Hispanistas*, nº 2., San Pablo – http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100020&lng=en&nrm=abn (acesso a 30/4/2016).

- Seixas, Paulo Castro. 2013. O mundo plural: a educação como dissonância e tradução. In *Revista VERTIAS*, nº 2 (pp.73-85), Díli: Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL.
- Simões, Graça Rocha. 1999. De Heidegger a Bill Gates : A utilização do computador-ferramenta ou a interação com o computador-parceiro?. In *Revista de Comunicação e Linguagem*, nº 25-26, Lisboa : Edições Cosmos, pp.267-279.
- Simmel, Georg. 1991. *Secret et sociétés secrètes*. Estrasburgo: Circé.
- Virilio, Paul. 1998/1999. *A Bomba Informática*. São Paulo: Estação da Liberdade.
- Wulfhorst, Cristina. 2004. Transitando entre folhas e bytes a expressão da mídia Impressa e da mídia digital na cultura e na produção de subjetividades. In *Psicologia Ciência e Profissão*, vol. 24, nº 4, pp.78-87. <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n4/v24n4a10.pdf> (acesso a 30/4/2016).

Autores

Ana Paula Loureiro:

Professora Auxiliar do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Coimbra. Doutorada em Linguística Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, leciona cadeiras de Linguística e de Língua Portuguesa. É membro do CELGA (Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada) e desenvolve a sua investigação na área da semântica e sintaxe do português.

Helder do Carmo Afonso Sousa:

Professor Convidado na UNTL, está a trabalhar no Gabinete da Provedoria e Aconselhamento da UNTL.

João Corrêa-Cardoso:

Doutorado em Linguística Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, é Professor Auxiliar de Linguística Portuguesa nessa instituição. A 26 de Julho de 1999, no Instituto de Letras da UERJ, Rio de Janeiro – Brasil, foi-lhe atribuída a Medalha de Mérito Lingüístico e Filológico Oskar Nobiling e o respectivo Diploma pela Sociedade Brasileira de Língua e Literatura. Da sua carreira docente salienta-se a leccionação em Seminários de Romanística das Universidades alemãs de Hamburg, de Göttingen, de Kiel, de Leipzig, de Freiburg e de Jena. Tem publicado diversos trabalhos, sobretudo na área da Sociolinguística – nas vertentes rural, urbana e escolar –, e ainda na área da Dialectologia, de que se poderão destacar os seguintes títulos: O Dialecto Misto de Deilão (1995), Estudo de sociolinguística escolar em torno das atitudes das crianças de Maputo (I) (1998), Sociolinguística rural. A freguesia de Almalaguês. (1999), Wo meine Heimat ist, weiss ich nicht genau: aspectos da construção linguística da identidade em crianças portuguesas residentes em duas cidades alemãs (2000), Sociolinguística urbana de contacto. O português falado e escrito no Reino Unido (2004).

Lourenço Marques da Silva:

Nasceu em Ossú, Viqueque, no dia 10 de janeiro de 19961 (data nascimento), 1967 (data administrativo), Casado, uma esposa e três filhos, residência em Manleuana, possui Licenciatura em Língua e Literatura da Indonésia, pela Universidade Timor-Timur (UNTIM), atual Universidade Nacional Timor Lorosa'e e Mestrado em Estudo de Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, Brasil. Tem experiência de ensino como professor voluntário e permanente no Ensino Básico em Timor-Leste desde 1993 a 2000. Foi Elaborador do Currículo da Escola Secundária do Governo Transitório de 2000 nas Disciplinas da Língua Malaia, Sociologia e História e Geografia. Foi professor, Vice-diretor da Escola Secundária Cristal e professor no Instituto Superior de Cristal em Díli. Desde 2000 ensina, orienta e participa de bancas examinadoras de trabalhos de monografia, na Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Ensina Pós-Graduação da UNTL (2014). Atualmente é Diretor do Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico

e formador do Programa Nacional de Disseminação da Língua Tétum (2003 a recente em cooperação TIMOR AID sob da coordenação de INL, Professor da Língua Portuguesa de Tétum para curso Bacharelato Acelerado em cooperação com INFORDEPE sob coordenação do Ministério da Educação de RDTL (2005 a 2011). Já apresentou várias palestras em eventos científicos nacionais e internacionais, incluindo **Colóquio Internacional de Educação, Ciências e Cidadania Cultural**, que foi realizada no dia 7 de abril, no auditório da Faculdade de Educação, Artes e Humanidade da Universidade Nacional Timor Lorosa'e com tema *A Importância da Formação de Professores após da Restauração da Independência de Timor-Leste* e é autor e co-autor de alguns livros, como o Manual do Ensino de Tétum de 7º a 9º Ano, de 2012 a 2015, Perito do Currículo do Padrão Mínimo aos Formação de Professores de Timor-Leste (2015 a recente) em cooperação de Ministérios da Educação da RDTL.

Ildefonso da Silva: Pesquisador Independente

Irta Sequeira Baris de Araújo:

Professora Convidada para as *Disciplinas Transversais* da Universidade Nacional Timor Lorosa'e desde 2014. Licenciada em Língua Portuguesa e Cultura Lusófona pela Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Mestre em Educação e Movimentos Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil. Tem publicado trabalhos sobre Timor, nomeadamente sobre cultura dos lulik (sagrado) timorense). Email: barisaraujo@gmail.com

Miguel Maia dos Santos

Miguel Maia dos Santos: Professor do Departamento de Língua Tétum da UNTL. Investigador Principal do INL. Foi Decano da Faculdade da Educação, Artes e Humanidades (2000-2007) e Vice-Reitor dos Assuntos Académicos da UNTL (2007-2012). Tem participado em vários projectos de investigação. Tem participado e apresentado comunicações nos eventos académicos nacionais e internacionais. Tem produzido e publicado (em co-autoria) manuais para o ensino básico de Timor-Leste.

Vicente Paulino:

Professor Convidado da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Director da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL. Licenciado e Mestre em Ciências da Comunicação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade nova de Lisboa. Doutorado em Estudos da Literatura e Cultura/especialidade em Cultura e Comunicação pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa com uma tese sobre a representação identitária em Timor-Leste: culturas e os média. Foi secretário da RENETIL (Resistência Nacional dos Estudantes de Timor-Leste) do distrito de Maliana e fundador e redactor do “Boletim Semanal Kuda Ulun Lian” (1999-2001). Foi investigador do Projecto: As ciências da classificação antropológica em “Timor Português” – Projecto HC/0089/2009 – FCT, no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa; e do projecto: Aquisição da Leitura – metodologias e

estratégias, supervisionado pelo INFORDEPE. É investigador colaborador do CEMRI – Centro de Estudos de Migração e Relações Interculturais da Universidade Aberta de Portugal. É Membro do Conselho de Política Científica da AICSHLP – Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa (desde 2011 até 2019), com sede no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. É membro da direcção da AIA-SEAS – Associação IberoAmericana de Estudos do Sudeste Asiático (2013 a 2016), com sede no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa. É membro do ‘Fórum de Cadernos de Ciências Sociais’ da Escolar Editora – Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique. É membro do GT Jovem Investigador e GT Jornalismo e Sociedade da SOPCOM (Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação). Tem participado e apresentado comunicações em vários eventos científicos de dimensão nacional e internacional, tendo publicado vários trabalhos académicos em livro, capítulos de livro, revista e atas de conferências.

ISBN 978-989-98671-6-1



9 789899 867161