

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÁRCIA VANDINEIDE CAVALCANTE

**A relevância da oralidade no processo de alfabetização e letramento de
crianças em Timor-Leste**

São Paulo
2020

MÁRCIA VANDINEIDE CAVALCANTE

**A relevância da oralidade no processo de alfabetização e letramento de
crianças em Timor-Leste**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientador: Claudemir Belintane.

Coorientadora: Professora Dr^a. Maria Luísa Álvares Pereira, do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

C376 Cavr Cavalcante, Márcia Vandineide
A RELEVÂNCIA DA ORALIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS EM TIMOR-LESTE / Márcia Vandineide Cavalcante; orientador Claudemir Belintane ; coorientadora Maria Luísa Álvares Pereira. -- São Paulo, 2020.
391 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Oralidade . 4. Timor-Leste. 5. Língua tétum. I. Belintane , Claudemir , orient. II. Álvares Pereira, Maria Luísa , coorient. III. Título.

CAVALCANTE, Márcia Vandineide. **A relevância da oralidade no processo de alfabetização e letramento de crianças em Timor-Leste**. 2020. 391 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovada em: 04/12/2020

Banca Examinadora (Presidente)

Prof. Dr. Claudemir Belintane

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP

Prof. Dr. Vicente Paulino

Instituição: Universidade Nacional de Timor Lorosa'e -UNTL

Prof. Dra. Suzani Cassiani

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dra. Regina Helena Pires de Brito

Instituição: Universidade Presbiteriana Mackenzie - UMP

Às crianças timorenses, especialmente as reveladas nesta pesquisa, em respeito e gratidão; e a Vivi, fonte incessante de vida, criatividade, poesia, amor e afeto.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão ao professor Claudemir Belintane, primeiramente pela disponibilidade em orientar este trabalho de forma tão eficiente e cuidadosa. Seu compromisso, sua generosidade, competência, história de vida e parceria são exemplos que sem dúvida estarão comigo ao longo da minha trajetória. Obrigada por cada detalhe deste aprendizado.

À professora Maria Luísa A. Pereira, pelo interesse e apoio na minha pesquisa, pela gentileza em me apresentar os estudos do professor Claudemir e por toda disposição em ler o meu trabalho.

Ao professor Vicente Paulino, por não medir esforços para contribuir neste processo de pesquisa em Díli, por todo o apoio e por aceitar fazer parte da banca examinadora.

Sou grata à professora Lizete Arelaro, pelas relevantes contribuições no Exame de Qualificação e no maravilhoso curso sobre Paulo Freire. Seu exemplo de engajamento social é para mim uma grande inspiração.

À professora Regina Brito, pelas contribuições durante o exame de qualificação, por seu trabalho em relação aos estudos sobre Timor-Leste e por sua disposição em participar desta etapa final como membro da banca examinadora.

À professora Suzani Cassiani, por toda a boa vontade em aceitar participar da banca examinadora e pelo acompanhamento durante o período em que foi coordenadora do PQLP.

Ao professor Clécio Bunzen, por toda a gentileza em aceitar o convite para participar da banca examinadora. Agradeço também aos professores Irlan V. Linsingen, Anderson de Carvalho Pereira, e às professoras Liane Castro de Araújo e Lívia A. D. Rodrigues, obrigada pela generosidade e disposição.

Agradeço aos professores da Escola Hans Klemm (Bairro-Pite), em especial aos professores do 4º ano e ao Coordenador Pedro Martins, que permitiram a realização da pesquisa na escola e se mostraram receptivos ao trabalho de pesquisa de campo. Obrigada por toda a colaboração, pelo acolhimento e amizade.

Aos integrantes do Grupo Oralidade Leitura e Escrita - GOLE, pelo acolhimento e aprendizado compartilhado. Cada um de vocês tem uma contribuição especial neste trabalho, seja pelo convívio, pelas sugestões, ou pelo trabalho e pesquisas desenvolvidos. Em especial, agradeço à Kátia, pelo acolhimento na minha chegada em São Paulo e por partilhar comigo o doce convívio com

Romeu e Peri. Obrigada pelo convívio, estudos e trabalhos em conjunto durante esse tempo. À Natália, pela disponibilidade em me apresentar algumas propostas desenvolvidas na Escola de Aplicação da USP; à Mariana por abrir as portas de sua casa para brindarmos às lutas e conquistas; à Laura, pelas ótimas reflexões durante nossas reuniões e à Isadora, pela parceria e apoio.

À professora Natalícia, por se dispor a me acompanhar no trabalho com as crianças durante a pesquisa de campo: suas contribuições foram fundamentais, sem elas o percurso teria sido muito mais difícil, e ter você como parceira neste trabalho me ensinou muito. Sua performance como contadora de história é realmente inesquecível. Obrigada por sua amizade e profissionalismo. À professora e também excelente contadora de história Natércia, que se dispôs a ajudar no trabalho de campo com as crianças todas as vezes que precisei. Aos demais integrantes do grupo de contadores de história *Haktuir Ai-knanoik*, amigas e parceiras de longas datas, pela oportunidade de mais uma vez conviver e aprender com cada um/uma de vocês durante a realização desta pesquisa em Timor-Leste: Sandrina, Olga, Gertrudes, Mônica e a todos os novos integrantes que vêm enriquecendo o grupo a cada dia. Espero que ainda tenhamos muitas outras histórias para contarmos juntas. À Juliana Soares, pelo companheirismo e disposição em ajudar; saiba que você representou um pedacinho de Timor-Leste aqui no Brasil durante os anos em que estive por aqui. Sua ajuda foi muito importante. À Aquilina, à Novinda e à Basília, pela amizade de sempre.

À direção, aos colegas do Centro de Língua e, em especial à professora Clara Amorim, pela credibilidade e apoio ao meu trabalho; aos professores do Departamento de Língua Portuguesa da FEAH-UNTL, pelo acolhimento e confiança no meu trabalho. Em especial, agradeço à professora Benvinda, pela amizade, confiança, companheirismo, dedicação e disposição para revisar muitas questões relacionadas à língua tétum, e pela constante atenção durante o meu tempo em Timor-Leste. Minha gratidão às professoras Urraca e Eugênia, que também se dispuseram a contribuir durante esse processo, obrigada também pelo apoio e amizade durante a minha estadia em Díli; à professora Maria da Cunha, e à professora Fernanda Sarmento pelos trabalhos em parceria cultivada no decorrer da pesquisa, e à professora Irta, pelo acolhimento e disposição em ajudar. Agradeço também aos meus queridos alunos de Literatura e Didática da Literatura desse Departamento, as nossas discussões nas aulas enriqueceram muito esta pesquisa.

Ao Magnífico Reitor da UNTL, Dr. Francisco Miguel Martins, ao Pró-Reitor Dr. Miguel Maia dos Santos, pelo apoio durante o tempo da minha atuação nessa Instituição. Sou grata também

à Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL, pelo acolhimento e parceria. À coordenação e à direção do Centro de Língua Dr. Benjamin Corte-Real, pela credibilidade e apoio ao meu trabalho.

Ao diretor, aos professores e funcionários do Departamento de Formação de professores de Ensino Básico da FEAH- UNTL, pelo apoio: ao professor Gaspar Varela, pela amizade e viabilização de vários detalhes importantes para minha estadia em Díli durante a pesquisa; ao professor Manuel Belo que me ajudou com várias informações importantes; ao professor Lourenço da Silva, pelo apoio; à professora Zelina Roterio, pela confiança no meu trabalho e pela disposição em me acompanhar no meu primeiro contato com a Escola Hans Klemm; e à Santina Soares, mediadora importante nesse processo.

À Direção Geral da Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Recorrente do Ministério da Educação de Timor-Leste na pessoa do Sr. Cidália Leite, pela autorização, pelo interesse e parceria durante a realização da pesquisa. À mana Gilberta Baião e à mana Eliesefa Barreto, pela prontidão em me ajudar e pela amizade.

Agradeço de forma muito especial ao professor e *belun* Luís Costa, sempre disposto a contribuir compartilhando materiais e conhecimentos, e que dedicou várias horas do seu tempo em revisar partes importantes deste trabalho. Sua amizade, sua sabedoria e suas contribuições foram muito valiosas em todo esse tempo. Minha eterna admiração e gratidão!

Ao amigo Roger (Sávio Ma'averu) e ao Sr. Álvaro Vasconcelos, pela amizade e por partilharem comigo seus conhecimentos acerca da história timorense: agradeço-lhes de forma muito especial por me ajudarem a contatar as pessoas que eu precisava entrevistar para esta pesquisa e pelos ricos materiais que me ajudaram a localizar.

Ao Sr. Roque Rodrigues, meu sincero agradecimento pelas enormes contribuições e disposição em me receber, e por nossa frutífera conversa sobre a história da educação timorense. Dentre os bons acontecimentos durante o meu último tempo em Díli, a nossa amizade é um deles. Agradeço também à Sr^a. Filomena de Almeida e à Sr^a. Fátima Guterres, que também se dispuseram a me ajudar neste processo.

Ao professor Antero Benedito, ao Sr. Domingos Doutel, e à Maria Maia e à Fátima Calçona, sou grata pelo tempo que dedicaram para conversarmos sobre temas tão importantes para esta pesquisa, e por partilharem suas inesquecíveis histórias de vida.

Ao Alessandro Boarcaech, por suas ricas contribuições, pelo incentivo e amizade.

Ao Carlos Severino e à Lúcia V. Soares, obrigada pela amizade e pela ajuda no processo de aquisição de algumas referências que só em Portugal seria possível encontrar. Sou grata também ao Hélio Maia pela colaboração.

Aos excelentes profissionais que durante essa fase me ajudaram a cuidar da minha saúde física e psíquica: Eduardo Lyra, Dewton Vasconcelos, Dalton Bertolini, Rosane Villanasi, Erica Nakamura e Adriano Cavalcante. O acompanhamento de cada um de vocês foi fundamental.

Agradeço também aos amigos e amigas que estiveram sempre presentes durante este percurso:

À mana e amiga Susana, sua forma de encarar a vida é sempre um bálsamo para a lida diária. Obrigada por todo o incentivo, pela amizade, pelas leituras e organizações, e por ouvir meus lamentos e alegrias durante esta jornada.

À mana Marina, obrigada por sua amizade e sua disposição em pacientemente ler estes longos textos. Seu acolhimento em São Paulo foi muito importante para mim. Agradeço também à linda Carol por ter me ajudado no processo de viagem para a realização da pesquisa de campo.

À querida Ariz, grande amiga e profissional exemplar, agradeço pelas parcerias na vida e no trabalho. Obrigada por seu carinho e pelo caminhar junto nesta jornada.

À mana Branca, pela valiosa amizade e por todas as colaborações desde o momento inicial desta pesquisa. Agradeço também à mana Sil, à mana Josete, à Julieta, à Nanda e ao Cris, Jose e Moisés à Karin Indart pela atenção e carinho durante a pesquisa de campo; ao George, pelos momentos de lazer com e sem Salém, sua amizade tornou o tempo intenso de trabalho, em Díli, mais divertido e mais leve. À gentileza de Raquel, Carol, Alisson, Jaci, Suzana, Amúria, Sueli e demais colegas, obrigada por toda ajuda. À Gisa, à Denise, à Rômina, à Bebel à Clarinha e à Clarão, queridas amigas apoiadoras que me incentivam sempre. Ao Herón e à Lucineide, colegas que se tornaram parceiros. À Sílvia, amiga e grande companheira durante este tempo, obrigada querida. Às amigas que me acompanham mesmo de longe: “Vinda”, Wanda, Vanesa, Kathryn, Ana, Edenilda, Adriana, Djanira, Vera e Mirian, amizades que nem o tempo nem a distância têm o poder de arrefecer.

À minha família, mãe guerreira, irmãos e sobrinhos, pelo amor, incentivo e confiança. Ao meu pai e ao meu avô Nestor (*in memoriam*), pelas tantas histórias compartilhadas e que deram origem ao meu encanto e desejo pela oralidade, eixo fundamental desta tese.

Agradeço carinhosamente ao meu amado companheiro Igor: palavras não traduzem exatamente a gratidão por seu carinho, amor, parceria, paciência e compreensão no dia a dia – como se não

bastasse me oferecer tudo isso, presenteou-me também com sua arte ao ilustrar cuidadosamente toda a tese.

Agradecimentos Institucionais

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pelo financiamento parcial desta pesquisa (a partir de setembro de 2017).

À Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, em especial à Gerência Educacional de Política do Ensino Médio da GPEM/SE e a cada um dos colegas. Obrigada pelo afastamento concedido durante o período do curso.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, seus alunos, professores e demais funcionários, pela viabilização da realização desta pesquisa.

Ao Programa de Cooperação Educacional entre Brasil-Timor - PQLP-CAPES, que me deu a oportunidade de conhecer e iniciar minhas pesquisas em Timor-Leste. Agradeço à coordenação desse programa e aos colegas de trabalho pelas parcerias e amizades desenvolvidas.

À Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, pela oportunidade de trabalho em conjunto.

À Fundação Oriente pela acolhida no momento inicial da pesquisa de campo.

RESUMO

CAVALCANTE, Márcia Vandineide. **A relevância da oralidade no processo de alfabetização e letramento de crianças em Timor-Leste**. 2020. 391 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Levando em consideração os percursos históricos e educacionais de Timor-Leste e a forte presença das tradições orais naquele contexto, este trabalho tem como principal objetivo compreender os desafios concernentes ao processo de alfabetização e letramento das crianças timorenses, mais especificamente daquelas que vivem em Díli – Capital do país. Partindo dessa compreensão, esta investigação se propõe também a contribuir para uma reflexão sobre a importância da oralidade para a entrada da criança na escrita. Recorrendo a abordagem metodológica de pesquisa participante, realizou-se um trabalho de campo de caráter diagnóstico e interventivo com alunos do primeiro ciclo do Ensino Básico (4º ano), a partir do qual foi possível analisar o desempenho do grupo selecionado quanto à oralidade, à leitura e à escrita em língua tétum, considerando ser esse o idioma mais utilizado no contexto familiar e escolar dessas crianças. Após a análise das principais dificuldades apresentadas por elas, desenvolveram-se e aplicaram-se estratégias pedagógicas que buscaram contribuir na aprendizagem do grupo e, ao mesmo tempo, testar a viabilidade da abordagem teórico-metodológica a que se vincula esta pesquisa, que tem como principal pressuposto a relevância da utilização dos gêneros orais (contos, fábulas, adivinhas e outras práticas de oralidade) para a alfabetização e o letramento. Dentre os resultados obtidos foi possível observar que as crianças que mais se vincularam à oralidade foram também aquelas que apresentaram melhor desempenho na leitura e na escrita, ratificando assim, a hipótese inicial do trabalho.

Palavras-Chave: Oralidade. Alfabetização. Letramento. Timor-Leste. Língua Tétum.

REZUMU

CAVALCANTE, Márcia Vandineide. **Oralidade nia relevánsia iha prosesu alfabetizasaun no letramentu hosi labarik-oan sira iha Timor-Leste.** 2020. 391 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Ho konsiderasaun ba tempu sira istóriu no edukasionál sira Timor-Leste nian no ho prezensa tradisaun sira orál sira ne'ebé maka'as iha kontestu sira ne'ebá, traballu ida-ne'e iha ninia objetivu prinsipál hodi komprende dezafiu sira ne'ebé ligadu ho prosesu alfabetizasaun no letramentu labarik timoroan sira nian, liuliu ba sira ne'ebé hela iha Díli – Kapitál país nian. Hosi kompreensaun ida-ne'e, investigasaun ne'e iha mós nia objetivu hodi kontribui ba refleksaun kona-ba importánsia oralidade, hodi lori labarik atu tama ba eskrita. Bazeia ba abordajen metodolójika pesquisa participante nian, ami hala'o tiha traballu kampu nian ho karakter diagnóstiku no interventivu ho alunu sira primeiru siklu Ensinu Báziku nian (4º ano), hosi ne'e bele fó-kbi'it hodi analiza dezempeñu grupu ne'ebé selesionadu tiha ona kona-ba oralidade, leitura no eskrita iha dalen tetun, ho hanoin ida katak dalen ne'e mak utiliza liu iha kontestu familíar no eskolár labarik sira ne'e nian. Remata tiha análize kona-ba difikuldade prinsipál sira-nian, ne'ebé mak hatudu hosi (sira) labarik sira ne'e, dezenvolve no aplika tiha estratéjia pedagójika sira ne'ebé buka hodi kontribui ba aprendizajen grupu ida-ne'e nian, no aumezmu tempu, atu verifika viabilidade abordajen teóriu-metodolójika nian ne'ebé iha relasaun ho pesquisa ida-ne'e, nu'udar ipóteze mahuluk ne'ebé iha relevánsia ho utilizasaun jéneru oin-oin orál nian (kontu, fábulá, ai-sasi'ik no prátika sira seluk oralidade nian) ba alfabetizasaun no letramentu. Hosi rezultadu ne'ebé hetan, bele hatudu katak labarik sira ne'ebé mak iha liu relasaun direta ho oralidade, sira ne'e mak hatudu di'akliu sira nian dezempeñu iha oralidade no iha eskrita, hosi ne'e bele konfirma, ipóteze dahuluk pesqiza ida ne'e nian.

Liafuan-xave: Oralidade; Alfabetizasaun; Latramentu; Timor-Leste; Dalen Tetun

ABSTRACT

CAVALCANTE, Márcia Vandineide. **The relevance of orality in child alphabetization and literacy processes in Timor-Leste**. 2020. 391 pages. Dissertation (Doctorate) – Faculty of Education, Sao Paulo University, Sao Paulo, 2020.

Based on an understanding of Timor-Leste's historical and educational specificities and the strong presence of oral traditions in that context, the main purpose of this research is to comprehend the challenges concerning the process of alphabetization and literacy of Timorese children, more specifically those who live in the country's capital – Dili. This investigation therefore also aims to offer more insight into the importance of orality for children's initiation into writing practices. With a participatory research methodological approach, this research employed field work of diagnostic and interventional nature with students from the first cycle of Basic Education (4th year), from which the performance of the selected group was analyzed in terms of orality, reading and writing in the Tetum language, since this is the most used language in these children's family and school contexts. After analyzing the main difficulties presented by the children, pedagogical strategies were developed and applied to contribute to the group's learning as well as to test the feasibility of the theoretical-methodological approach to which this research is associated, which has as its main assumption the relevance of using oral genres (tales, fables, riddles and other oral practices) for child alphabetization and literacy. The results reveal that the children who were more involved in orality also showed better performance in reading and writing, thus confirming the initial hypothesis of this research.

Keywords: Orality. Alphabetization. Literacy. Timor-Leste. Tetum language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização geográfica de Timor-Leste.....	23
Figura 2 - <i>Tais</i> com desenho de <i>lafaek</i> (crocodilo).....	42
Figura 3 - Pintura rupestre com imagens de homens montados em cavalos	43
Figura 4 - “Tigilulu” desenhado por Me.Berta Gertrudes Wao.....	51
Figura 5 - <i>Uma Lulik eh Wedat Mali Leik</i> na Aldeia Busakukun /Suai – região oeste (<i>loro-monu</i>)	59
Figura 6 - <i>Uma Lulik</i> da região de Lospalos - região leste (<i>loro sa'e</i>)	59
Figura 7 - Uma das primeiras apresentações do <i>Haktuir Ai-knanoik</i> no contexto escolar	81
Figura 8 - Exemplo de acrofonia 1	95
Figura 9 - Exemplo de rébus perfeito em Português.....	96
Figura 10 - Exemplo de rébus perfeito em Tétum	97
Figura 11 - Exemplo de rébus quase perfeito em tétum: <i>odamatan</i> (porta)	97
Figura 12 - Casa tradicional timorense	98
Figura 13 - Exemplo de rébus acrofônico em Língua Portuguesa.....	99
Figura 14a - Exemplos de acrofônico em Tétum.....	99
Figura 14b - Exemplos de acrofônico em Tétum.....	100
Figura 14c - Exemplos de acrofônico em Tétum.....	100
Figura 15a - Exemplos de rébus a partir de sílabas internas.....	101
Figura 15b - Exemplos de rébus a partir de sílabas internas.....	101
Figura 16 - Fotografia (não datada) de um dos colégios das missões católicas	108
Figura 17 - Capa do dicionário Portuguez -Tetum (1889).....	117
Figura 18 - Capa do dicionário Chorographico de Timor (1903).....	118
Figura 19 - Capa do dicionário Teto-Português (1907).....	118
Figura 20 - Capas da “Cartilha-Tetun” (primeira edição de 1917, segunda e terceira edições de 1932)	123
Figura 21 - Lições da “Cartilha -Tetun”	123
Figura 22 - Capa do manual <i>Rai Timur Rai Ita Niang</i>	133
Figura 23 - Ilustrações que antecedem respectivamente os textos sobre a chegada dos portugueses e a exploração das riquezas locais pelo colonizador.....	134
Figura 24 - Ilustrações que antecedem respectivamente os textos sobre a chegada dos portugueses e a exploração das riquezas locais pelo colonizador.....	134

Figura 25 - Imagens com as ilustrações que antecedem os textos sobre a necessidade da união dos timorenses na luta contra o sistema colonial	135
Figura 26 - Imagens com as ilustrações que antecedem os textos sobre a necessidade da união dos timorenses na luta contra o sistema colonial	135
Figura 27 - “Termos geradores” presentes no manual.....	136
Figura 28 - Continuação dos “termos geradores” presentes no manual.....	137
Figura 29 - Desenho do Monte Ramelau que antecede o poema.....	139
Figura 30 - “Termos geradores” com destaque para a palavra <i>kuda</i>	142
Figura 31 - Desenho que antecede o texto sobre a escolarização	143
Figura 32- Programa de GCRET formação de alfabetizadores utilizando o método Paulo Freire	148
Figura 33 - Alfabetização nas Montanhas	152
Figura 34 - Placa com os cinco princípios do <i>Pancasila</i> , afixada em alguns estabelecimentos públicos, inclusive nas escolas, durante o período de ocupação indonésia	155
Figura 35 - Momento de “orientação” na UNTL.....	156
Figura 36 - Cédula de votação utilizada no referendo de 1999	161
Figura 37 - Mapa linguístico de Timor-Leste	163
Figura 38 - Progressão linguística proposta no currículo vigente.....	170
Figura 39 - Matriz curricular para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico	171
Figura 40 - Paráfrase inicial do texto <i>Makikit ho laho</i>	182
Figura 41 - Exemplo correspondente ao grupo 2: cópia espelhada do texto	183
Figura 42 - Exemplo correspondente ao grupo 3: cópia parcial do texto	183
Figura 43 - Cópia com rasura.....	183
Figura 44 - Reconto completo - história <i>Kasadór, asu no busa</i>	211
Figura 45 - Reconto incompleto	211
Figura 46 - <i>Kasadór</i> ou <i>jogadór</i> ?.....	212
Figura 47 - Atividade de ordenação de cenas da história <i>Kasadór, asu no busa</i>	215
Figura 48 - Imagens do <i>Duruhui</i> na perspectiva das crianças	226
Figura 49 - Cena agonística 1: animais impedindo a passagem do <i>Duruhui</i>	228
Figura 50 - Cena agonística 2: grupo de <i>Duruhui</i> invade a caverna.....	228
Figura 51 - Cacatua transforma-se em uma criança.....	229
Figura 52 - Bambus com líquido mágico.....	229
Figura 53 - Esteira que fala palavras mágicas	229
Figura 54 - Folhas de bétel, feixe de noz de areca e cal	239

Figura 55 - Imagem referente à atividade 1: leitura a partir de adivinhas	243
Figura 56 - Exemplos de cartelas para a atividade de leitura descrita anteriormente.....	247
Figura 57 - Exemplo de exercício de escrita de acordo com a sequência que as palavras aparecem no trava-língua.....	247
Figura 58 - Imagem referente à atividade 2: jogo <i>fila-lian</i> com uso de gravuras	260
Figura 59 - <i>Ai-matandukur</i> pela manhã e ao final da tarde.....	264
Figura 60 - Planta “Maria Moedór”	265
Figura 61 - Modelo de colete utilizado no jogo utilizando os nomes das crianças	267
Figura 62 - Jogo de memória	271
Figura 63 - Ampliação de atividade utilizando o jogo de memória.....	272
Figura 64 - Imagem referente à atividade 2: formação silábica e escrita de palavras	273
Figura 65 - Ampliação da atividade de formação silábica.....	273
Figura 66 - Imagem referente à atividade 5: leitura de imagem e formação de palavras a partir da sílaba acrofônica “AI”	275
Figura 67 - Continuação da atividade 5- sílaba acrofônica “FA”	276
Figura 68 - Continuação da atividade 5 – sílaba acrofônica “HU”	276
Figura 69 - Continuação da atividade 5 – sílaba acrofônica “KU”	277
Figura 70 - Imagem referente à atividade 6: leitura e escrita de palavras com sílabas complexas	279
Figura 71 - Imagem referente à atividade 6: leitura e escrita de palavras com sílabas complexas	279
Figura 72- Ampliação da atividade de acrofonia para trabalhar com sílabas complexas	280
Figura 73 - Imagem referente à atividade 2: nomeação de imagens e escrita de palavras	281
Figura 74 - Imagem referente à atividade 8: leitura e escrita de palavra-valise (<i>liafuan-pasta</i>)....	283
Figura 75 - Imagem referente à atividade 9: escrita de palavra-valise (<i>liafuan-pasta</i>)	284
Figura 76 - Imagem referente à atividade 9: continuação do trabalho com palavra-valise ...	285
Figura 77 - Imagem referente à atividade 11: leitura e escrita de rébus perfeito e quase perfeito	287
Figura 78 - Rébus “ <i>Ai love</i> ”	289
Figura 79 - Rébus “ <i>Kristo Re’i</i> ”	290
Figura 80 - Rébus <i>uma du’ut</i>	290
Figura 81- Rébus <i>bee matan</i>	291
Figura 82 - Imagem referente à atividade 12.1: leitura e escrita a partir de rébus acrofônicos – parte 1.....	292
Figura 83 - Imagem referente à atividade 13: continuação do exercício de leitura e escrita a partir de rébus acrofônico - parte 2	294

Figura 84 - Imagem referente à atividade 14: continuação do exercício de leitura e escrita a partir de rébus acrofônico - parte 3	295
Figura 85 - Imagem referente à atividade 15: leitura (de imagens) e escrita de palavras a partir de rébus acrofônico - parte 4.....	296
Figura 86: Imagem referente à atividade 16: leitura e escrita de palavras mágicas	298
Figura 87 - Imagem referente à atividade 17: rébus <i>Lekimali</i>	300
Figura 88 - Imagem referente à atividade 18: rébus <i>Duruhui</i>	300
Figura 89 - Rébus Danília (exemplo 1).....	301
Figura 90 - Rébus Joi (exemplo 2).....	301
Figura 91 - Exemplo 1: resultado do desempenho de Rerilque em relação à escrita	306
Figura 92 - Exemplo 2: resultado do desempenho de Carla em relação à escrita	307
Figura 93 - Exemplo 3: resultado do desempenho de Abel em relação à escrita	309
Figura 94 - Exemplo 4: resultado do desempenho de Alexandrino em relação à escrita	311
Figura 95 - Exemplo 1: resultado do desempenho de Daniel em relação à escrita	312
Figura 96 - Exemplo 2: resultado do desempenho de Julio em relação à escrita	313
Figura 97 - Exemplo 1: resultado do desempenho de Evandro em relação à escrita.....	315
Figura 98 - Exemplo 2: resultado do desempenho de Jerônimo em relação à escrita.....	316
Figura 99 - Escrita da mesma criança com e sem acompanhamento.....	330

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Resultado da primeira fase do diagnóstico	181
Tabela 2 - Escrita do próprio nome	190
Tabela 3 - Idade e data de nascimento	191
Tabela 4 - Escrita do nome dos pais	192
Tabela 5- Percurso escolar	193
Tabela 6 - Língua falada pelas crianças fora do contexto escolar	196
Tabela 7 - Línguas utilizadas nos programas televisivos assistidos pelas crianças	198
Tabela 8 - Reconto por desenhos da primeira história: “ <i>Kasadór asu no busa</i> ”	210
Tabela 9- Sistematização dos resultados do primeiro reconto oral.....	222
Tabela 10- Reconto por desenhos da segunda história: “ <i>Duruhui</i> ”	227
Tabela 11- Análise dos recontos orais da história do <i>Duruhui</i>	231
Tabela 12 – Desempenho das crianças na atividade de <i>fila-lian</i> (jogo de revestrés)	261
Tabela 13- Resultado comparativo em relação à escrita do próprio nome	269
Tabela 14 – Progressão das crianças na habilidade de escrita	304
Tabela 15 - Resultado da questão 1	331
Tabela 16 - Resultado da questão 5	333
Tabela 17 - Resultado da questão 2	334
Tabela 18 - Resultado da questão 3	335
Tabela 19 - Resultado da questão 4	335

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Jogo <i>fila-lian</i>	90
Quadro 2 - Exemplos de palavras-poéticas em tétum.....	103
Quadro 3 - Palavra-valise em tétum.....	104
Quadro 4 - Transcrição da página 2 da “Cartilha – Tetun” (parte II), correspondente à figura 20	124
Quadro 5 - Transcrição e tradução do texto <i>Makikit ho laho</i> apresentado na imagem anterior.....	182
Quadro 6 - Horário de aprendizagem.....	195
Quadro 7- Vocábulos em bahasa indonésia relacionados ao contexto escolar e utilizados pelas crianças	197
Quadro 8 - Esquema de corporalidade.....	203
Quadro 9 - Análise dos recontos orais da história “ <i>kasadór, asu no busa</i> ”	218
Quadro 10 - Adivinhas.....	240
Quadro 11 - Jogo “palavra-fórmula”	254
Quadro 12 - Exemplos de frases para descoberta de novas palavras-fórmulas	258
Quadro 13 - Quadro de referência dos ditados	305
Quadro 14 - Resultado do desempenho de Rerilque em relação à escrita	307
Quadro 15 - Resultado do desempenho de Carla em relação à escrita	308
Quadro 16 - Comparação entre registros feitos por Abel nos dois primeiros ditados	309
Quadro 17 - Resultado do Desempenho de Abel em relação à escrita	310
Quadro 18 - Resultado do desempenho de Alexandrino em relação à escrita.....	311
Quadro 19 - Resultado do desempenho de Daniel em relação à escrita	313
Quadro 20 - Resultado do desempenho do Júlio em relação à escrita.....	314
Quadro 21- Apócopies em palavras finalizadas com as consoantes k e t	320
Quadro 22 - Apócopies em palavras finalizadas com as consoantes l , r , s e n	320
Quadro 23 - Envolvimento das crianças com a oralidade.....	323
Quadro 24 - Panorama geral sobre a situação inicial e final das crianças	325

LISTA DE SIGLAS

AMRT – Arquivos do Museu da Resistência Timorense
ASDT - Associação Social Democrática Timorense
APODETI - Associação Popular Democrática Timorense
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CNBPSC - Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico
DIT - Díli Institute of Technology
DRT- Documentos da Resistência Timorense
FEAH/ UNTL - Faculdade de Educação Artes e Humanidades da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e
FEUP - Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FRETILIN - Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente
GOLE - Grupo Oralidade Leitura e Escrita
GCRET - Grupo de Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor
EBF-HKBP - Escola Ensino Básico Filial 1o e 2o ciclo “Hans Klemm Bairro-Pite”
INL- Instituto Internacional de Linguística
LBE - Lei de Bases da Educação
KPG - Kursus Pendidikan Guru (Curso de nível médio para formar professores do Ensino Primário)
ME/TL - Ministério da Educação de Timor-Leste
OPMT - Organização Popular das Mulheres
OPJT - Organização Popular da Juventude Timorense
ONU - Organização das Nações Unidas
PAIGC - Partido Africano para Libertação de Cabo Verde e Guiné
PLO-DLP2014 - Pesquisa de Literatura Oral - Departamento de Língua Portuguesa /2014.
PQLP - Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste
RDTL - República Democrática de Timor-Leste
UDT - União Democrática Timorense
UNAER - União dos Agricultores de Ermera
UNAAPTIM - União Nacional dos Agentes de Ensino Primário do Timor

UNETIM - União Nacional dos Estudantes Timorenses

UNTAET - Administração Provisória pela Organização das Nações Unidas

UNTL - Universidade Nacional de Timor Lorosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
1 RELAÇÕES DINÂMICAS ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: TIMOR-LESTE... 39	
1.1 TRADIÇÃO, ORALIDADE E ESCRITA	40
1.2 A POESIA TRADICIONAL TIMORENSE – <i>DADOLIN</i>	44
1.3 A PRESENÇA DA TRADIÇÃO ORAL NA LITERATURA EM VERSO E PROSA	48
1.4 TRADIÇÃO, MEMÓRIA E NARRATIVA	57
1.5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	67
1.6 A CORPORALIDADE E A PRODUÇÃO ESCRITA DE NARRATIVAS ORAIS	85
1.7 DA CORPORALIDADE À ESCRITA	88
2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E LINGUÍSTICA..... 107	
2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO COLONIAL PORTUGUÊS.....	108
2.1.1 Missão educacional jesuítica em Timor-Leste e o Colégio Nuno Álvares Pereira	110
2.1.2 Primeiras iniciativas de articulação entre a língua tétum e a língua portuguesa no ensino.....	120
2.2 DA II GUERRA MUNDIAL (1942 - 1945) À DESCOLONIZAÇÃO PORTUGUESA (1975)	125
2.2.1 Campanha de alfabetização da FRETILIN e o plano de reformulação do ensino primário (1974-1975)	128
2.2.1.1 Manual didático RAI TIMUR RAI ITA NIANG	133
2.2.1.1.1 <i>Apresentação e discussão do texto Foho Ramelau (Monte Ramelau) e do texto que faz uma crítica à escolarização colonialista.....</i>	<i>138</i>
2.2.1.2 Considerações acerca da tentativa de reformulação do ensino liderada pelo GCRET.....	146
2.3 EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE DOMÍNIO INDONÉSIO (1975-1999).....	150
2.4 PANORAMA LINGUÍSTICO DE TIMOR-LESTE E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR APÓS A RESTAURAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA	162
3 A CORPORALIDADE NO PROCESSO DA ENTRADA DE CRIANÇAS TIMORENSES NA ESCRITA	175
3.1 SEÇÃO 1: SELEÇÃO DA ESCOLA-CAMPO E REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO.....	176
3.1.1 Realização do diagnóstico com as crianças	179
3.1.2 Primeira etapa do diagnóstico.....	179

3.1.3 Resultados obtidos na primeira fase do diagnóstico e seleção para a segunda fase	181
3.1.4 Segunda etapa do diagnóstico	185
3.1.5 Terceira etapa do diagnóstico	186
3.2 LEVANTAMENTO DE DADOS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA FASE INTERVENTIVA.....	187
3.2.1 Elementos básicos de cidadania	187
3.2.2 Percurso escolar	193
3.2.3 Contexto linguístico.....	194
3.3 SEÇÃO 2: FASE INTERVENTIVA.....	200
3.3.1 Corporalidade em prosa: atividades interventivas	205
3.3.1.1 <i>Proposições de conto e reconto da fábula “Kasadór, asu no busa” (O caçador, o cão e o gato)</i>	209
3.3.1.2 <i>Corporalidade e reconto oral</i>	222
3.3.1.3 <i>Proposições de conto e reconto da história do “Duruhui”</i>	225
3.3.1.4 <i>Recontos orais da história do “Duruhui”</i>	231
3.3.2 Corporalidade em verso: atividades interventivas.....	234
3.3.2.1 <i>Adivinhas</i>	234
3.3.2.2 <i>Trava-língua</i>	244
3.3.3 Outros tópicos de corporalidade.....	248
3.3.3.1 <i>Jogos de linguagem</i>	249
3.3.3.2 <i>Lian KR (língua KR)</i>	251
3.3.3.3 <i>Jogo “palavra-fórmula”</i>	253
3.3.3.4 <i>Jogo fila-lian (jogo de revestrés ou inversão silábica)</i>	259
3.3.4 Corporalidade a partir de elementos de transição entre fala/oralidade/imagem/escrita.....	262
3.3.4.1 <i>Acrofonia</i>	262
3.3.4.2 <i>Nomeação</i>	263
3.3.4.2.1 <i>O uso da acrofonia e da nomeação a partir da corporalidade de imagens e da escrita</i>	266
3.3.4.2.2 <i>Nomeação e acrofonia em prol da ampliação do vocabulário e de outros itens importantes para o processo de entrada na escrita</i>	270
3.3.4.3 <i>Palavra-valise</i>	282
3.3.4.4 <i>Rébus</i>	286
3.3.5 Desempenho das crianças em relação à escrita	302
3.3.5.1 <i>Sistematização das principais dificuldades da escrita das crianças</i>	317
3.3.6 O envolvimento com a oralidade e sua repercussão na escrita.....	322

3.3.7 A relação entre a severidade escolar e o ensino.....	329
CONSIDERAÇÕES FINAIS	342
REFERÊNCIAS.....	350
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES	361
APÊNDICE B - INSTRUMENTO UTILIZADO NA PRIMEIRA FASE DO DIAGNÓSTICO.....	362
APÊNDICE C - TRADUÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS CRIANÇAS	364
APÊNDICE D – HISTÓRIA <i>KASADÓR, ASU NO BUSA</i>	365
APÊNDICE E - HISTÓRIA DO <i>DURUHUI</i>.....	368
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO SOBRE PROCEDIMENTOS DO PROFESSOR.	376
ANEXO A - RESULTADO DOS DITADOS APLICADOS COM AS CRIANÇAS	377
ANEXO B - SUPLEMENTOS Nº 1 E Nº 2 DO JORNAL DO POVO MAUBERE DE 01 E 08 DE NOVEMBRO DE 1975.....	384
ANEXO C – ALFABETO EM TÉTUM PRESENTE NO LIVRO “DALEN TÉTUM & LIVRO DALEN PORTUGUÊS” PRODUZIDO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (RDTL - ME/TIMOR, 2016, P. 2-3)	388

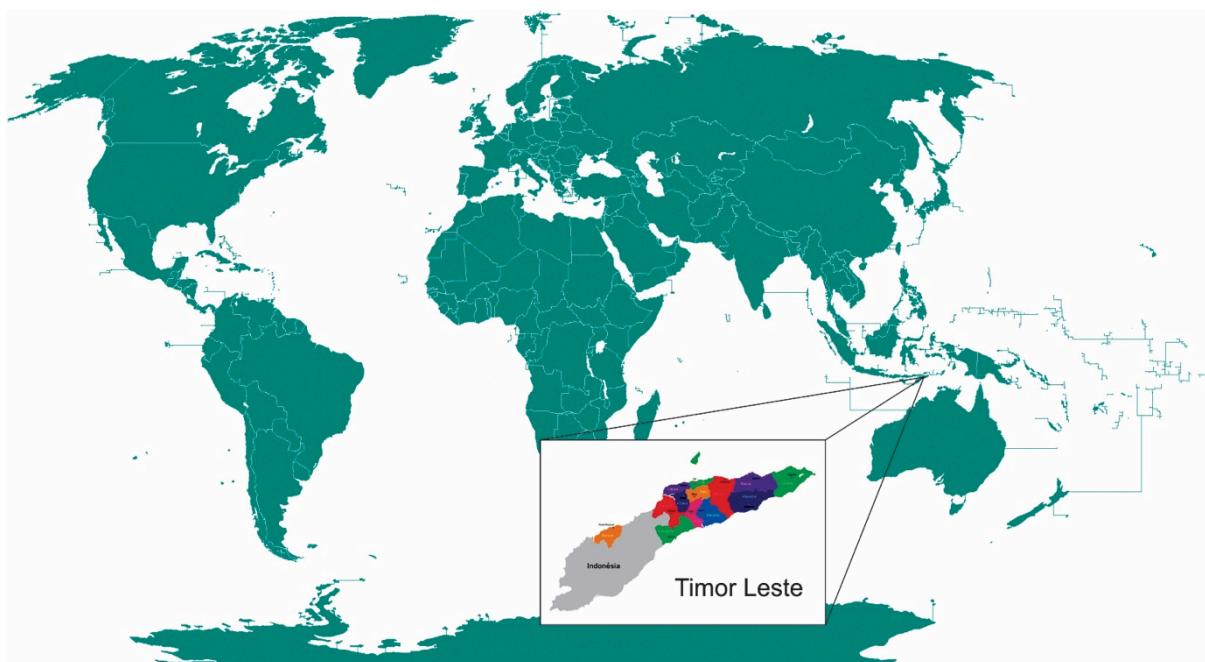
INTRODUÇÃO

Timor fragilíssimo e distante
 <<Sândalo flor búfalo montanha
 Cantos danças ritos
 E a pureza dos gestos ancestrais>>

Em frente ao pasmo olhar atento das crianças
 Assim contava o poeta Ruy Cinatti
 Sentado no chão
 Naquela noite em que voltara da viagem

(ANDRESEN, 2016, p. 58-59)

Figura 1 – Localização geográfica de Timor-Leste



Fonte: acervo da autora. Trata-se de montagem gráfica vetorial produzida por Igor A. Cunha, referenciado em: <<https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/east-timor-map-vector-1607144>> e <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b1/Mapa_mundi_blanco.PNG>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Localizada no sudeste asiático, entre a Austrália e a Indonésia, Timor-Leste tem uma extensão territorial de 14.610 km² e, de acordo com o Censo realizado em 2015, soma uma população de 1.179.654 habitantes (RDTL, 2015). Seu território subdivide-se em municípios, Postos Administrativos, Sucos¹ e Aldeias. Os principais acontecimentos históricos que marcam o país envolvem os primeiros contatos com o Ocidente por volta de 1512, culminando na

¹ Ou *Suku* (em tétum) corresponde ao termo utilizado para denominar uma das unidades administrativas do país.

Colonização Portuguesa, iniciada em meados do século XIX e estendendo-se até a sua Independência em 1975. Ressalta-se ainda que durante a Segunda Guerra Mundial há no território timorense a intercorrência de quatro anos de Invasão Japonesa (1942-1945). No mesmo ano em que é Proclamada a Independência ocorre a Invasão Indonésia, instaurando um regime ditatorial com duração de 24 anos (1975-1999), processo que resulta na morte de pelo menos um terço da população local. Em 1999 é realizado um referendo popular em que mais de 78% da população vota a favor da Independência. Após esse referendo, ocorre a Administração Provisória pela Organização das Nações Unidas - UNTAET (1999-2002), que viabiliza a Restauração da Independência ocorrida em 2002 (DURAND, 2009).

Com a Restauração da Independência, em 2002, é promulgada a Constituição da República Democrática de Timor-Leste, que institui a língua tétum e a língua portuguesa-LP como línguas oficiais, e o bahasa indonésia² e o inglês como línguas de trabalho.

Ainda que não seja intenção principal deste trabalho analisar as influências históricas de cada um desses acontecimentos no processo de escolarização timorense, sempre que necessário serão retomados aspectos históricos que repercutiram direta ou indiretamente no processo de alfabetização das crianças no período atual, foco central desta investigação.

A escolha por realizar esta pesquisa sobre educação no contexto timorense surge a partir da minha atuação como professora integrante da cooperação internacional entre Brasil e Timor-Leste³, por meio do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste-PQLP, executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Integrei o PQLP nos períodos compreendidos entre 2007-2010 e 2013-2015, atuando na formação inicial e continuada de professores dos diferentes níveis de ensino e dedicando-me também ao ensino de Português como língua não materna para professores e para estudantes universitários, experiências que me fizeram conhecer e utilizar, em minha prática, questões relacionadas às tradições orais e à literatura timorense.

O excerto do poema utilizado como epígrafe, por meio de algumas imagens representativas, contribui para esta apresentação inicial do cenário paisagístico e cultural

² *Bahasa* significa língua - “bahasa indonésia” é a forma comumente utilizada pelos timorenses para se referirem à língua indonésia.

³ Buscando uma maior clareza textual, ao me referir às experiências por mim vivenciadas e que elucidam questões práticas e teóricas, usarei a primeira pessoa do singular, mas, ao tratar dos aspectos relacionados a esta pesquisa, para os quais recomenda-se distanciamento do sujeito, farei uso da terceira pessoa do singular. No Capítulo 3, dedicado à descrição e análise dos dados obtidos a partir da pesquisa de campo, optei por utilizar prioritariamente a primeira pessoa do plural, pelo fato de envolver também os professores timorenses participantes dessa etapa da investigação.

timorense e, ao mesmo tempo, é um texto que, de forma metafórica, contribui para a descrição dessa minha inserção no contexto da investigação. O poema retrata um pouco da relação que o poeta, agrônomo e antropólogo português Ruy Cinatti estabeleceu com Timor, onde desenvolveu importantes trabalhos em diversas áreas, como arte, literatura e oralidade, antropologia, botânica e arquitetura tradicional. O autor se envolveu intensamente com os timorenses, a ponto de chegar a fazer um pacto de sangue com um líder local, afirmando, assim, a sua identificação e o seu compromisso com aquela terra. Era um crítico do sistema colonial, mas, ao mesmo tempo, por já saber da intenção da Indonésia de invadir o país e pelo fato de se contrapor radicalmente a isso, se posicionou também de forma contrária aos movimentos timorenses em prol da descolonização portuguesa⁴. O seu trabalho e sua vivência naquele país possibilitaram que diversas pessoas conhecessem aquele Timor do qual Cinatti falava, como é o caso da escritora portuguesa Sophia M. B. Andresen que no texto em epígrafe faz referência a um dos momentos em que pôde, juntamente com sua família, saber sobre fauna, flora, cantos, danças, mitos, ritos e histórias ouvidas e vivenciadas por Cinatti no território timorense. Em outro texto, a poetisa relata detalhes dos momentos referenciados na estrofe acima e conta que, na ocasião, Cinatti havia acabado de chegar de Timor e foi do aeroporto de Lisboa diretamente para visitá-la. À medida que ia descrevendo detalhes sobre a ilha, que tanto o inspirou, tirava de dentro da mala artesanatos, tecidos e outros objetos típicos timorenses. Andresen menciona, ainda, que ele ia narrando as histórias e “às vezes levantava-se e fazia alguns passos de danças timorenses” (ANDRESEN, 1999, p. 17).

Essas belas imagens, suscitadas pelas palavras da poetisa, representam para mim um recorte das inúmeras sensações relacionadas às minhas idas e vindas àquele país, quando também trazia na minha mala semelhantes artefatos de madeira, de prata, de palha, além dos coloridos *tais* (tecido artesanal timorense de valor identitário) e de uma porção do precioso óleo de sândalo guardado por mais de duas décadas, e com que fui presenteada no encerramento de um curso de formação para professores timorenses, exalando, assim, as essências, não somente aromáticas, mas também de novos aprendizados e de inúmeras experiências vivenciadas na minha permanência em Timor-Leste. Minhas bagagens saíam do Brasil repletas de itens tipicamente brasileiros (livros, cds, dvds, artesanatos e afins) que por lá ficavam, carregadas também de minhas vivências pessoais e profissionais, as quais iam encontrando elementos de

⁴ Para mais informações sobre o posicionamento político de Ruy Cinatti, cf.: “Nota de advertência” escrita em 20.01.1974 (CINATTI, 2016, p. 1059-1060), bem como seus poemas : “Provocação”, escrito em 29.06.1974 e “Realismo político” de 30.06.1974 (ibidem, p. 901-902), este deve ser comparado à versão publicada em Cinatti (1974, p. 11).

identificação que me faziam sentir cada vez mais em casa, “como a nostalgia de um calor e de uma liberdade que são as de uma infância (quase) perdida, de uma história (quase) passada” (ZUMTHOR, 2007, p.17).

As minhas sensações no primeiro contato com o solo timorense podem ser traduzidas, também, por meio da afirmação do educador brasileiro Paulo Freire, ao se referir à sua chegada à África - mais especificamente à Tanzânia e à Guiné Bissau -, “sentia como quem voltava e não como quem chegava” (1978, p. 13). O encontro de Freire com as similaridades culturais ali percebidas leva-o a dizer que aquele era um reencontro consigo mesmo, não simplesmente de forma romantizada e sentimentalista, mas também por poder estabelecer relações com as dificuldades e os problemas comuns ao cenário brasileiro, aspectos que, de forma impactante, me desafiaram na permanência em Timor-Leste. Freire destaca seus “pequenos” encantamentos com a África, sendo alguns desses “detalhes” os que também me atraem e me fazem sentir mais identificada no ambiente timorense:

A cor do céu, o azul-verde do mar, os coqueiros, o perfume das suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana - maçã; o peixe ao leite de coco; gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo da gente andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; corpos bailando e, ao fazê-lo, "desenhando o mundo", a presença, entre as massas populares, a expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (FREIRE, 1978, p.13).

Refletir, a partir dessas impressões de ambiguidade sobre o que conhecemos e sobre uma realidade aparentemente tão distante, ajudou-me a estabelecer uma relação dialética entre desafios educacionais timorenses que, em diversos aspectos, são comuns à região das minhas origens no agreste Pernambucano, igualmente possuidora de forte cultura popular, muitas vezes secundarizada no sistema educacional. Essas inquietações, que relacionam tradição oral e ensino, temas de minhas anteriores reflexões no âmbito escolar brasileiro, passaram a ser também tópicos de reflexão ao longo do tempo em que trabalhei em Timor-Leste, razão que também motiva esta investigação de Doutorado sobre a alfabetização de crianças e sua relação com a oralidade naquele país, recentemente independente. É importante ressaltar que entre os anos de 1974/1975 Freire exerceu uma importante influência na educação timorense, um dos tópicos de discussão que será apresentado posteriormente.

A marcante tradição oral timorense é também um dos temas de destaque na obra poética de Ruy Cinatti, cujos poemas sempre me impressionam e me fazem sentir como se ele estivesse

aqui, “sentado no chão”, contando as encantadoras histórias da mitologia timorense, que me deixam “pasma e com olhar atento”, como referiu-se Andresen ao mencionar a reação de suas crianças.

A literatura oral timorense foi outro elemento de identificação, pois, ao ouvir lendas e fábulas, eu era transportada imediatamente de volta à infância, quando tinha acesso a uma espécie de livro vivo que saltava da boca do meu avô. “Livro” também comum aos *katuas* e *ferik sira* de Timor-Leste (idosos e idosas em língua tétum). Buscar conhecer mais sobre essa oralidade, que me remetia ao interior do nordeste brasileiro – local de minha formação de educação básica e onde iniciei minha vida profissional - foi um dos aspectos que me ajudaram nos trabalhos desenvolvidos junto aos timorenses, e que se foi mostrando cada vez mais relevante nas minhas experiências naquele país.

Ao chegar a Timor-Leste pela primeira vez, em fevereiro de 2007, ouvia os timorenses conversando entre si na língua tétum e, à medida que compartilhavam suas histórias, fui me interessando em poder entender aquelas narrativas em uma língua que soava para mim com uma certa cadência ritmada, despertando curiosidade e imaginação, naquele cenário paradoxal entre o nunca visitado e o já muito familiar. Ao mesmo tempo em que o tétum era um idioma totalmente desconhecido, percebia, em meio às conversas, palavras pronunciadas do português, que posteriormente soube serem, em sua maioria, empréstimos do português e alguns falsos cognatos. Possivelmente, seria também essa a sensação de alguns grupos de timorenses com os quais eu trabalhava, que até aquele momento tinham tido pouco contato com a língua portuguesa –, resultando no entendimento parcial do que eu falava durante as aulas, percepção que me levou a me empenhar ainda mais quanto ao aprendizado do tétum. A partir desse aprendizado comecei a ter uma melhor comunicação com os alunos durante as aulas. A língua tétum, portanto, passou a ser também um elemento importante para a minha interação sociocultural, contribuindo na compreensão das implicações relacionadas à oralidade local e, sobretudo, promovendo reflexões acerca das principais dificuldades inerentes ao ensino-aprendizagem do português naquele contexto, desafio constante na minha tarefa como professora cooperante.

Durante os meus primeiros anos de trabalho no PQLP, estive diretamente envolvida com a formação de professores dos anos iniciais e da Educação Pré-escolar, o que possibilitou conhecer grande parte das escolas de Educação Básica de Díli e os professores que atuavam em pré-escolas das diversas regiões do país. Essa experiência serviu de base para que eu elaborasse o Curso de Português Instrumental direcionado a esses profissionais a partir de temas presentes no Currículo Oficial daquele período (2008-2010), assunto sobre o qual desenvolvi minha

pesquisa de Mestrado “Ensino de Língua Portuguesa para Professores da Pré-Escola: uma experiência em Timor-Leste” (CAVALCANTE, 2013).

O contato com diferentes realidades levou-me também a atentar para as distintas formações daqueles docentes, a depender do período histórico vivenciado em sua educação básica, a saber: período colonial português, quando o único idioma utilizado nas escolas era a língua portuguesa; domínio indonésio, quando o português foi proibido no sistema escolar e apenas a *bahasa* indonésia poderia ser utilizada; e após a Restauração da Independência, quando o português e o *tétum* passaram a ser as línguas de ensino. Essa diversidade de formação, possivelmente, constitui um dos aspectos que influenciaram o processo de escolarização atual e que precisa ser considerado para compreender a alfabetização das crianças timorenses na atualidade, em que a busca para entrar na escrita lida com os desafios inerentes a um cenário multilíngue, de marcante tradição oral, e com a implementação do *tétum* e do português como línguas de ensino.

Justificativa

Nesta pesquisa optou-se por realizar uma investigação relacionada ao processo de alfabetização em *tétum*, língua veicular que se constitui num forte elemento identitário timorense, sendo falada atualmente pela maioria da população das mais diversas regiões do país. A escolha se deu, primeiramente, por sua inserção no ensino em parceria com o português. A segunda razão da escolha pela temática é o fato de o *tétum* ser a língua materna de grande parte das crianças de Díli, Capital do país, onde trabalhei e articulei propostas pedagógicas bilíngues: *tétum/português* e *português/tétum*. É importante ressaltar que, ao decidir pelo estudo sobre a alfabetização em *tétum*, esta investigação não exclui observar algumas relações desse idioma com as outras línguas que circulam no ambiente escolar em que a pesquisa foi realizada.

A partir da minha atuação e de pesquisas que venho desenvolvendo acerca da educação timorense, é possível destacar alguns aspectos relacionados ao processo de alfabetização e letramento naquele contexto:

1) Muitos dos professores timorenses, que tiveram sua escolarização no período da colonização haviam estudado somente até a 4ª classe (correspondente ao ensino fundamental I); após a Independência, a maioria concluiu bacharelado ou licenciatura, mas não necessariamente tiveram formação sobre metodologia de ensino do *tétum*.

2) Os professores que iniciaram sua escolarização no período da ocupação indonésia estudaram em *bahasa* Indonésia, parte desses tendo cursado até o Ensino Secundário, sem

formação específica para a docência, e até a Restauração da Independência não haviam estudado nem língua portuguesa nem tétum; somente após 2002 muitos desses ingressaram na universidade.

3) Os atuais professores timorenses do Ensino Básico⁵, apesar de falantes do tétum (a maioria como língua não materna), grande parte deles nunca estudaram sistematicamente essa língua. Outro fator complicador é que existe um número limitado de materiais didáticos nesse idioma: em 2015 começaram a ser distribuídos pelo Ministério da Educação de Timor-Leste-ME/TL os primeiros livros didáticos nas duas línguas de ensino. Correia (2015, p.14) chama a atenção para a importância de estudos relacionados à língua tétum - especialmente depois de ter se tornado uma das línguas de ensino - ao afirmar que:

se até então a grande carência de trabalhos de descrição da língua tétum já era notória, a esta carência soma-se agora a urgência de produção de materiais didáticos adequados à realidade leste-timorense que suportem e até regulem a alfabetização em tétum e o ensino desta língua.

No decorrer do trabalho de formação, os professores da Educação Pré-escolar e dos anos iniciais do Ensino Básico, com os quais trabalhei em vários projetos, levantavam questionamentos acerca das implicações e dos desafios relacionados ao processo de alfabetização em língua tétum. Essas indagações surgiam não no sentido de questionar a viabilidade da entrada da criança na leitura e na escrita dessa língua, mas sim relacionadas às dificuldades enfrentadas por esses professores no que diz respeito às questões linguísticas e metodológicas no ensino de tétum, já que eles nunca haviam estudado esse idioma. Portanto, para pensar na alfabetização e no letramento nesse idioma, parece imprescindível também refletir sobre o contato dos professores alfabetizadores com a cultura escrita, considerando que os diversos grupos etnolinguísticos timorenses estão inseridos em um cenário com pouca tradição escrita, tendo em vista o processo de democratização da escolarização ter se dado muito recentemente.

⁵ Denominação utilizada em Timor-Leste que envolve as seguintes etapas obrigatórias: o Ensino Primário: 1º ciclo (1º ao 4º ano), 2º ciclo (5º e 6º ano) e o Ensino Pré-Secundário: 3º ciclo (7º ao 9º ano), compreendendo, portanto, um total de nove anos de escolaridade. Após esses três ciclos é facultado ao aluno frequentar três anos de Ensino Secundário, correspondente ao Ensino Médio no Brasil.

Hipótese

Paralelamente a essa complexidade, decorrente do percurso da história educacional de Timor-Leste, um fator importante, e que foi possível perceber durante o meu convívio com professores do Ensino Básico, foi a existência de vasta literatura oral que habita suas memórias e que faz parte do cotidiano timorense. Esse é um dos aspectos que contribui para a formulação da nossa hipótese de que essa oralidade poética, tão marcante em uma sociedade com forte tradição oral, poderá contribuir efetivamente com o processo de alfabetização das crianças. Nesse sentido, esta investigação parte de uma concepção de linguagem e de subjetividade que diferencia, mas que não dicotomiza o oral e o escrito, o adulto e a criança, o letrado e o iletrado e o ensino da leitura e da escrita.

Partindo dessas prerrogativas, os principais aportes teóricos utilizados nessa investigação, baseiam-se nas teorias relacionadas à equação oralidade e escrita preconizadas pelos pesquisadores: Lord (1960), em continuidade aos estudos de Milman Parry, ao investigar a tradição épica servo-croata; Havelock (1996; 1997), ao discutir a chegada do alfabeto na Grécia Antiga; Ong (1998), que, apesar de fazer certa distinção ao classificar oralidade primária e oralidade secundária, também ressalta a importância delas no processo de alfabetização; Zumthor (2007) no que diz respeito à performance e à leitura poética oral ou escrita; Calvet (2011) que estuda a relação da tradição oral com a tradição escrita, associando as questões relacionadas à preservação da memória social em sociedade de tradição oral. No Brasil, Tfouni (2010) com questões relacionadas ao letramento e à alfabetização; e mais especificamente na abordagem de Belintane (2013; 2017), que estuda a importância da oralidade poética (ou formular) no processo de alfabetização de crianças, a partir de campos teóricos interdisciplinares, abordando questões relacionadas à História da Escrita, à Psicanálise e à Linguística. Sua perspectiva de alfabetização é apresentada a partir de resultados de investigações no âmbito do “Projeto Desafios”, executado por sua equipe ao longo de quatro anos (de 2011 a 2014), em escolas públicas brasileiras, direcionadas a três polos de pesquisa (São Paulo, Belém e Pau dos Ferros - RN). Belintane apresenta uma perspectiva de alfabetização não apenas do ponto de vista teórico, mas envolve também o campo teórico-metodológico, o que faz com que seus estudos constituam a base fundamental desta investigação.

Feito este preâmbulo, apresento a pergunta principal que orienta a pesquisa:

- Qual a relevância da oralidade e da literatura oral timorense para o processo de alfabetização de crianças que têm a língua tétum como língua materna ou como a língua mais utilizada em seu dia a dia?

Para responder a essa pergunta é necessário compreender também:

- Se e como o currículo oficial timorense para o Ensino Básico leva em consideração a tradição e a literatura oral local.
- Que línguas, além do tétum, estão sendo utilizadas no contexto escolar e de que maneira isso influencia o processo de alfabetização.

Objetivos

Considerando a diversidade, a riqueza da tradição oral timorense e questionamentos levantados ao longo da permanência em Timor-Leste sobre como utilizar a oralidade em sala de aula, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a oralidade e a literatura oral timorense e suas possibilidades no ensino – se elas podem e, de que maneira, ser transpostas na forma de estratégias de alfabetização e letramento. Para melhor abordar esse processo, dividimos as ações principais nos seguintes objetivos específicos:

- estabelecer relações dinâmicas entre a oralidade e a escrita no contexto timorense;
- realizar levantamento histórico da alfabetização de Timor-Leste, especialmente no que diz respeito às tentativas da inserção da língua tétum no ensino;
- analisar a concepção de oralidade no Currículo Oficial, elaborado pelo Ministério da Educação para o primeiro ciclo do Ensino Básico Timor-Leste (1º ao 4º ano);
- fazer um levantamento do repertório oral das crianças participantes da pesquisa;
- testar e analisar estratégias metodológicas que levem em conta a importância da oralidade para o processo de alfabetização.

Metodologia

Esta pesquisa está estruturada a partir de um percurso metodológico articulado entre pesquisa bibliográfica, histórico documental, que envolve aspectos historiográficos e sobretudo a pesquisa participante. Cada uma dessas etapas estão minuciosamente descritas no decorrer de cada um dos capítulos que compõe este trabalho. A seguir serão apresentados de modo mais global, os percursos metodológicos traçados em cada uma dessas etapas.

O Capítulo 1, corresponde a uma pesquisa bibliográfica em que serão discutidos os conceitos-chave que sustentam teoricamente esta investigação. Para melhor compreensão desses conceitos, sempre que possível, serão apresentados exemplos que articulam aspectos teóricos a questões relacionadas à oralidade timorense, especialmente no que diz respeito à literatura oral. Ressalta-se que a maior parte desses exemplos tem como base, sobretudo, os registros feitos pela pesquisadora ao longo de sua vivência naquele país.

O Capítulo 2, parte de uma abordagem metodológica histórico-documental, pois trata de tópicos relacionados à história da alfabetização em Timor-Leste durante a Colonização Portuguesa, o Domínio Indonésio e após a Restauração da Independência. No entanto, devido à extensão desses períodos históricos, esta pesquisa apresenta um panorama geral sobre os processos educacionais timorenses, ao longo da história, descrevendo e analisando, de modo mais detalhado, as principais tentativas da utilização da língua tétum no ensino. Paralelamente, apresenta os principais materiais didáticos elaborados nesse idioma, em cada um dos períodos. Esta etapa recorre, portanto, à análise de documentos referentes aos distintos períodos de escolarização timorense. Na perspectiva de elucidar algumas informações presentes nesses documentos, realizaram-se também entrevistas semiestruturadas com sujeitos envolvidos no processo de Reformulação do Ensino e na Campanha da Alfabetização, planejadas no final do período colonial 1974/75.

Ao tratar sobre a utilização da língua tétum como língua de ensino na atualidade, realizou-se também um levantamento de dois documentos que normatizam o Ensino Básico de Timor-Leste: o Currículo Oficial e o Decreto de Lei N° 4/2015. A análise desses documentos oficiais centrou-se em buscar compreender a orientação sobre o processo de progressão linguística durante o primeiro ciclo do Ensino Básico (1º ao 4º ano) e o conceito de oralidade preconizado para esses anos de escolarização.

O Capítulo 3, parte de uma pesquisa participante (BRANDÃO, 1999; THIOLENT, 2002; SCHMIDT, 2007) e consiste na parte central deste trabalho. Integra pesquisador e professores timorenses em um processo de diagnóstico e de intervenção em prol da

alfabetização de crianças de 4º ano de uma escola pública de Díli. Esse trabalho de campo foi realizado de agosto a novembro de 2018 e envolveu observação, diagnóstico e intervenção pedagógica, buscando compreender a relação da oralidade, leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento.

Essa integração entre pesquisador e professores timorenses destaca o caráter social da abordagem metodológica aplicada nesta investigação, pois para Brandão e Borges (2007, p.53), as pesquisas participativas “partem de diferentes possibilidades de relacionamentos entre os dois polos de atores sociais envolvidos, interativos e participantes”. É importante destacar que as intervenções realizadas na escola foram executadas após discussão e concordância dos professores timorenses, regentes das turmas, e da coordenação pedagógica da escola. Porém, devido à indisponibilidade de carga-horária, os professores da escola tiveram uma participação parcial no processo. Para suprir essa lacuna recorreu-se a uma assistente de pesquisa, professora da Rede Pública, que teve sua participação aceita pela escola e que acompanhou e atuou em parceria com a pesquisadora no trabalho de campo com as crianças. Essas interlocuções e adaptações necessárias estão em consonância com os princípios preconizados por Brandão e Borges (2007, p. 55) quanto à dinâmica da pesquisa participante, que visa “constante diálogo não doutrinário de parte a parte que um consenso sempre dinâmico e modificável deve ir sendo também construído. Uma verdadeira *pesquisa participante* cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores”.

Ainda sobre esse viés metodológico, esses autores discutem e ampliam os princípios presentes na obra “Investigación Participativa” de Gabarron e Landa (1994), afirmando que esse tipo de pesquisa deve estar situado em uma perspectiva social e pressupõe que haja troca de saberes científicos e populares entre os agentes envolvidos, mesmo que estes sejam provenientes de grupos sociais distintos. Nesse sentido, o investigador deve ter um compromisso político e social com as causas da comunidade envolvida, partindo, portanto, de uma realidade concreta, visando contribuir para uma transformação social, nem que seja em um aspecto pontual e específico. Apesar de já se ter claro o objeto de estudo ao qual essa pesquisa pretende se dedicar, outras questões poderão surgir ao longo do processo em interação entre os sujeitos, definindo mais detalhadamente os procedimentos a serem seguidos. Essa concepção sobre pesquisa participante defende que um dos seus propósitos é que a investigação sirva de instrumento pedagógico, ideológico e político, gerando aprendizado mútuo (BRANDÃO; BORGES, 2007).

Essa partilha de saberes aconteceu não apenas entre pesquisador e professores, mas também entre o pesquisador e as crianças envolvidas na pesquisa, de forma que as produções

das crianças constituíram o *corpus* principal desta investigação, desde a fase diagnóstica à fase interventiva. O diagnóstico foi realizado com 97 crianças, sendo 48 meninas e 49 meninos, com idades entre oito e 12 anos. A partir da diagnose foram seleccionadas para a fase interventiva as 20 crianças (três meninas e 17 meninos) que apresentaram o desempenho mais baixo nessa primeira fase. Após essa primeira fase realizamos uma fase interventiva, que constitui a parte mais extensa da pesquisa. É importante ressaltar que essas duas fases demandaram um trabalho minucioso de análise: a diagnóstica, que, por envolver um número significativo de crianças, exigiu que fosse executada a partir de instrumentos metodológicos diversificados; a fase interventiva, que, por corresponder à fase que buscou respostas mais específicas para responder à hipótese inicial desta pesquisa, quanto aos potenciais da oralidade no processo de alfabetização, recorreu a variados recursos concernentes à abordagem teórico-metodológica que orienta esta pesquisa.

Na tentativa de tornar uma apresentação mais fluída e menos repetitiva desses processos, a seguir serão apenas elencados os elementos metodológicos utilizados na fase interventiva, porém a forma de operacionalização dessa fase será explicitada na seção 2 do Capítulo 3, que ao retomar os conceitos-chave, busca relacionar os potenciais metodológicos de cada um dos recursos utilizados. Os principais tópicos trabalhados com as crianças foram:

- corporalidade em prosa: reconto de fábulas, lendas e contos;
- corporalidade em verso: adivinhas, trava-línguas e outros jogos linguísticos;
- outros elementos de transição entre o oral e o escrito: “nomeação”, “acrofonia”, “rébus” e “palavras-valise”;
- escrita: ortografia.

Os recursos didáticos utilizados, que enfatizavam cada uma dessas estratégias metodológicas, foram construídos a partir de situações vivenciadas de forma coletiva ou individual com as crianças, evitando, assim, uma intervenção pré-montada, exógena e consequentemente descontextualizada. Nesse mesmo sentido, as temáticas abordadas nas intervenções partiam do repertório oral das crianças envolvidas na pesquisa.

Durante esse percurso, buscou-se promover também momentos de escuta individual com as crianças, o que possibilitou perceber suas singularidades, dificuldades e habilidades. Esse acompanhamento individual configurou-se como um elemento importante durante esta etapa da investigação, pois a partir dele foi possível também observar detalhes importantes

sobre o desempenho de cada criança no processo de alfabetização. Grande parte das atividades foram aplicadas em momentos distintos das intervenções, o que possibilitou uma análise comparativa do desempenho das crianças.

A intervenção nesta pesquisa consiste também na apresentação de sugestões de outras possibilidades metodológicas que possam ser utilizadas no trabalho de alfabetização e letramento. Portanto, ao longo da descrição de alguns dos tópicos mencionados anteriormente, serão descritas outras estratégias possíveis, além das que foram vivenciadas com as crianças durante a pesquisa.

Forma de análise dos resultados

A análise dos dados foi realizada processualmente, pois nem todas as etapas aconteceram de forma progressiva e linear. Realizou-se um cruzamento dos dados observados e analisados na pesquisa bibliográfica e na pesquisa histórico documental com os dados obtidos na pesquisa de campo. A análise apresentada passa de um nível descritivo para um nível analítico e propositivo, tendo em vista que a intenção última foi analisar as dificuldades e habilidades das crianças na oralidade, leitura e escrita, e a partir daí propor estratégias que articulassem princípios teórico-metodológicos que pudessem servir de contributos para a prática pedagógica dos professores (desse ciclo de ensino) no processo de alfabetização e letramento das crianças timorenses.

Analisa-se a efetividade do aporte metodológico acerca da oralidade como mediadora da leitura e escrita a partir dos resultados obtidos durante a fase interventiva. Sendo assim, os dados coletados serão apresentados como evidências de sustentação da hipótese, adotando portanto, um caráter confirmatório. Por outro lado, além da questão metodológica, serão também discutidas, ao longo da pesquisa, outras problemáticas que atravessam a questão da alfabetização de crianças timorenses.

Como objeto de análise foram considerados os resultados apresentados pelas crianças envolvidas na pesquisa durante as fases diagnóstica e interventiva, aspectos que foram também confirmados pela devolutiva dos professores envolvidos durante os encontros realizados nos intervalos das aulas. Nessa análise, foram considerados tanto os resultados apresentados pelas crianças, quanto a devolutiva dada pelos professores timorenses durante as reuniões realizadas no decorrer da pesquisa de campo.

Organização da tese

Devido à grande quantidade de imagens, tabelas e traduções (tétum-português), este trabalho apresenta uma dimensão extensa, razão pela qual, para maior clareza dos resultados obtidos, resolveu-se organizar esta tese em duas partes, sendo a primeira composta pelos Capítulos 1 e 2 e a segunda parte pelo Capítulo 3, que consiste na etapa mais complexa desta pesquisa.

Apresentação dos capítulos

Primeira parte – Capítulos 1 e 2

O Capítulo 1 trata inicialmente de questões ligadas à literatura oral timorense, especialmente em língua tétum, buscando estabelecer relações de circularidade entre “cultura douda e cultura popular” Ginzburg (2001, p. 23). De maneira articulada com essa descrição da oralidade em tétum, na segunda parte do capítulo é apresentado o estado da arte acerca das teorias que envolvem as relações dinâmicas entre oralidade e escrita. A partir dessa discussão teórica, serão relacionadas questões da oralidade das crianças timorenses e suas possíveis articulações com o processo de alfabetização em Timor-Leste.

O Capítulo 2 apresenta, primeiramente, o percurso histórico da alfabetização em Timor-Leste, buscando compreender os modelos de alfabetização vivenciados e os principais materiais em tétum produzidos ao longo da história. Descreve a primeira tentativa de alfabetização nessa língua, iniciada no período colonial português, por volta de 1915, e analisa a Campanha de Alfabetização, que teve inspiração nos estudos de Paulo Freire, realizada pelo partido político Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente - FRETILIN - entre 1974/1975, e que teve desdobramentos durante os anos de ocupação indonésia. Este capítulo trata também do panorama linguístico no processo educacional timorense após Restauração da Independência, quando o tétum e o português passam a ser línguas de ensino.

Segunda parte – Capítulo 3 (fase diagnóstica e interventiva da pesquisa de campo) e Considerações Finais

O Capítulo 3 está organizado em duas seções – a primeira seção descreve o processo de seleção da escola onde a pesquisa foi realizada, apresenta e analisa as fases e os instrumentos

utilizados no processo de diagnóstico e os critérios de seleção das crianças que participariam da fase seguinte da pesquisa. Ainda nessa primeira parte apresentam-se também dados relevantes relacionados a questões linguísticas e ao percurso educacional de cada uma das crianças selecionadas.

A segunda seção refere-se à parte central da pesquisa, pois descreve os procedimentos realizados durante a fase interventiva com as crianças. Inicialmente, a seção retoma os conceitos-chave apresentados no Capítulo 1 e, à medida que cada conceito vai sendo retomado, são descritos também os tópicos trabalhados com as crianças e as estratégias metodológicas utilizadas durante o processo. A partir da explanação sobre cada item vivenciado, serão discutidos os desafios enfrentados pelas crianças durante as atividades e o desempenho de cada uma delas no referido tópico. Buscando uma melhor compreensão dos seus desempenhos, os resultados obtidos são apresentados, na maioria dos casos, de forma qualitativa e quantitativa. Em decorrência de questões que emergiram durante às intervenções, no final do capítulo são articuladas também as relações entre a severidade e o ensino no âmbito educacional local.

Nas Considerações finais são retomadas cada etapa da pesquisa, os objetivos e as hipóteses que orientaram o trabalho, assim como os resultados finais, a partir das intervenções realizadas durante a pesquisa de campo. Nelas destaca-se a riqueza dos gêneros orais em tétum e dos jogos linguísticos utilizados pelas crianças, ao mesmo tempo em que se apresentam diversas possibilidades pedagógicas e a relevância da utilização desses recursos no processo de alfabetização. A reflexão sobre os dados coletados ao longo da pesquisa confirmam a hipótese inicial desta tese, pois foi possível constatar que as crianças que mais se vincularam às práticas de oralidade foram também aquelas que tiveram um melhor desempenho na alfabetização. As práticas de recontar uma narrativa, os jogos de adivinhas e de inversão silábica mostraram-se como exemplos de estratégias envolventes para as crianças e de grande potencial alfabetizador. Mesmo utilizando esses recursos no trabalho interventivo com todos os alunos, uma das criança não apresentou avanço em nenhum dos aspectos avaliados, o que pode estar relacionado à sua baixa assiduidade nos encontros realizados. Além dessa criança, houve ainda aquelas que melhoraram o desempenho na oralidade, mas que não conseguiram o mesmo progresso na leitura e na escrita. Essas situações, que representam uma minoria dos sujeitos acompanhados, pode suscitar a hipótese de que o indivíduo precisaria de mais tempo para avançar em seu processo de entrada na escrita. Além dessas questões metodológicas observaram-se também outros aspectos estruturais que precisam ser levados em conta no processo ensino-aprendizagem, a exemplo da inviabilidade de apenas um professor nos anos iniciais para acompanhar um grande número de alunos.

Dentre os contributos desta investigação, destacam-se o levantamento e o registo dos gêneros orais da infância em tétum e de ludismos linguísticos utilizados pelas crianças timorenses, assim como as possibilidades pedagógicas elaboradas durante a pesquisa de campo e disponibilizadas neste trabalho, que, por sua vez, podem servir de referência para a elaboração de outros recursos didáticos em prol da alfabetização tanto em tétum quanto em português, ou em qualquer outra língua local.

Outro aspecto contributivo desta investigação diz respeito à compilação de informações e documentos históricos relacionados aos processos educacionais timorenses, sobretudo no que diz respeito à relação da língua tétum com a alfabetização ao longo da história – especialmente ao tratar sobre o período que antecedeu o processo de descolonização 1974-1975 –, informações que podem ser úteis não apenas para resgatar dados relacionados à história da educação daquele país, mas que também podem servir de referenciais para se pensar em uma política educacional de alfabetização que tenha cada vez mais relação com os aspectos linguísticos, literários e culturais timorenses.

1 RELAÇÕES DINÂMICAS ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: TIMOR-LESTE

Tenta lembrar a herança milenar dos teus avós
 Traduzida em sabedoria
 E verdade de todos.
 Recorda a festa das colheitas,
 A harmonia dos teus Ritos,
 A lição antiga da liberdade,
 Filha da natureza.
 Recorda a tua fé guerreira,
 A lealdade,
 E a ternura do teu lar sem limites

Crisódio T. Araújo ¹

Neste capítulo serão tratadas questões relacionadas às tradições orais timorenses, dando ênfase à importância e a algumas especificidades da literatura em prosa e em verso inerente a essa oralidade. As discussões sobre essa temática buscam compreender de que modo esses elementos culturais podem contribuir para o processo de alfabetização das crianças.

Será apresentado, ainda neste capítulo, o estado da arte que orienta esta investigação e que tem como principais referências: Havelock (1997); Ong (1998); Ginzburg (2001); Zumthor (2007); Calvet (2011); Tfouni (2010) e Belintane (2013; 2017). Com o objetivo de refletir sobre os principais conceitos apresentados por esses autores, e pelos demais que serão mencionados no decorrer do texto, serão inseridos dados e reflexões, sempre que necessário, tomando como base duas pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora durante sua vivência em Timor-Leste: a primeira está relacionada ao Curso de Formação Docente e Ensino de Língua Portuguesa direcionado aos professores do Ensino Pré-escolar de Díli² durante o período compreendido entre 2008-2010; a segunda experiência diz respeito à sua atuação no Departamento de Língua Portuguesa da UNTL no decorrer do ano de 2014 e 2015, quando foi possível desenvolver uma pesquisa sobre tradição e literatura oral timorense com jovens universitários.

Retomar essas pesquisas de forma articulada com esta investigação sobre alfabetização parece importante porque, de certo modo, favorece articulações entre as teorias que serão apresentadas e discutidas ao longo do capítulo, especialmente por se tratar de investigações desenvolvidas na mesma localidade em que a presente pesquisa se insere.

¹ Excerto do “Poema Ancestral” do poeta timorense Crisódio T. Araújo. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/5529/poema-ancestral>>. Acesso em: 01 set. 2018.

² Este trabalho foi o tema central da Dissertação de Mestrado da pesquisadora (CAVALCANTE, 2013).

1.1 TRADIÇÃO, ORALIDADE E ESCRITA

A palavra Timor é uma adaptação portuguesa para o termo *Timur*, que tem origem no malaio e significa oriente ou leste. No período da colonização portuguesa era chamado de “Timor Português” do arquipélago de Sunda e para se distinguir da parte ocidental da ilha que, naquela época, era denominada de “Timor indonésio”. Durante a ocupação indonésia ficou conhecido como “Timor Timur”. Em língua tétum *Timor Lorosa’e* significa literalmente lugar onde o sol nasce, termo adotado em contraposição à parte ocidental da ilha. O formato do território, que atualmente é chamado de Timor-Leste e que pertence ao arquipélago de Sunda, de certo ângulo remete-se à imagem de um *lafaek* (crocodilo), o qual é considerado, por muitos timorenses, como um animal sagrado, fato que lhe confere um status de avô mítico local. Esse mito de origem relata de forma encantadora a transformação de um crocodilo naquela ilha: “Quando ouviu o último suspiro do crocodilo, respirou fundo como se quisesse dar à luz e viu o Sol nascer no mar iluminando a ilha inteira, finalmente livre do pesadelo da noite traiçoeira e chamou-lhe de Timor” (CARDOSO, 2010).

Retomando este mesmo mito de origem timorense, Xanana Gusmão (2003, p. 20-21) escreve o poema “Avô Crocodilo, traduzido para o tétum por Luís Costa “*Abo-mane lafaek*”:

AVÔ CROCODILO

Diz a lenda
e eu acredito!

O sol na pontinha do mar
abriu os olhos
e espalhou os seus raios
e traçou uma rota.

Do fundo do mar
um crocodilo pensou buscar o seu destino
e veio por aquele rasgo de luz

Cansado, deixou-se esticar
no tempo
e suas crostas se transformaram
em cadeias de montanhas
onde as pessoas nasceram
e onde as pessoas morreram

Avô crocodilo
- diz a lenda e eu acredito!
É Timor!

ABO-MANE LAFAEK

*Ai-knanoik haktuir
h'au fiar!*

*Loro iha tasi rohan
loke nia matan
hodi hakfelar nia roman
taturik dalan ida*

*Husi tasi kidun
lafaek ida hanoin buka nia rahun
hodi mai hosi hosi roman knes ne'e ba*

*kole, lulik hakfasek
iha tempu
nia kulit nakfilak
nu'u foho laloran
iha ne'êbe ema moris
no ne'êbe ema mate*

*Am'tuak lafaek
- Ai-knanoik haktuir
- ha'u fiar!
maka Timor!*

O verso destacado no início e no final do poema - “Diz a Lenda e eu acredito! É Timor” - ressalta a interpretação realista que essa e outras lendas e mitos têm nas sociedades

timorenses³, fortemente marcada pela tradição oral que, ao mesmo tempo, também possui rica tradição gráfica, desde as pinturas rupestres até os registros pictográficos em artefatos de madeiras, passando por objetos de prata utilizados para adornos nas cestarias artesanais e, de forma marcante, nos *tais* - espécie de tecido artesanal considerado como patrimônio cultural timorense, que possui características próprias em cada região do país. Além de ser utilizado como vestimenta, o *tais* é também oferecido como forma de homenagem a alguém, exercendo ainda um papel fundamental durante cerimônias tradicionais de modo geral. Durante o ritual que antecede os casamentos tradicionais, chamado de o *nahe biti*⁴, geralmente o *tais* é doado como parte integrante dos contratos estabelecidos entre as famílias, *barlake*, nos acordos matrimoniais, apresentando características distintas em cada região do país. De acordo com Joanna Barrkman (2014), que desenvolveu uma pesquisa sobre essa antiga arte têxtil, o *tais* é muito comum no sudeste asiático, surgiu em Timor, após a terceira onda da migração para a ilha de Proto-Malaios, e ao longo do tempo vem se sofisticando, servindo como marca de diferença cultural linguística e regional em Timor-Leste.

Nas narrativas da literatura oral timorenses o *tais* é um elemento frequentemente mencionado, fato constatado em pesquisa que envolvia a literatura oral timorense realizada por estudantes do Departamento de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL, coordenada pela pesquisadora em 2014⁵. O excerto abaixo faz parte da lenda de origem da aldeia de Iparira, localizada no Município de Lautém, recolhida e registrada por Rogério Ma'averu Sávio, no decorrer da investigação citada: “Em casa, a moça tecia o *tais* e cantava a sua tristeza. Naquele dia, o cão Laku-Wetar regressou mais cedo,

³ Cada grupo étnico, e até cada aldeia de Timor-Leste possui suas peculiaridades em relação à tradição oral, porém não é pretensão desta pesquisa analisar, especificamente, ou de forma comparativa, as suas diferenças e semelhanças, mas sim compreender, de modo geral, a importância dessa oralidade no contexto timorense. Entende-se, portanto, que por essa diversidade multicultural, aquele país não pode ser considerado por meio de uma única categoria de análise. No entanto, essas considerações gerais podem favorecer uma melhor compreensão das contribuições que a tradição oral ali presente pode oferecer no processo de alfabetização das crianças de Díli, tema central desta investigação.

⁴ Literalmente “estender a esteira”, o termo é utilizado por remeter aos momentos em que os membros da comunidade se sentam na esteira durante as reuniões para decidir algo importante, nesse caso, fazer os acordos entre as famílias dos noivos.

⁵ Ao longo do texto, no intuito de evitar repetições desnecessárias, ao me referir a esta pesquisa, usarei a sigla PLO-DLP2014 -Pesquisa de Literatura Oral - Departamento de Língua Portuguesa /2014.

molhado, com a cauda balançando. A moça foi lá fora, procurou os seus pais, mas ninguém apareceu”.⁶

Figura 2- *Tais* com desenho de *lafaek* (crocodilo)



Fonte: acervo pessoal, 2014.

Em alguns *tais* e em outros artesanatos locais é comum perceber registros zoomórficos, sendo muito frequente a figura do *lafaek*. Esse animal por vezes é representado de forma antropomórfica, maneira como também está expresso em pinturas rupestres locais e na literatura oral, especialmente nos mitos fundadores de diferentes regiões do país. Aspecto já observado por Barrkman⁷, quando afirma que esses tipos de figuras, presentes nos *tais*, surgem como formas de “interpretações dos antepassados, e que estão fortemente focados no fundador e nas origens históricas. As representações humanas, muitas vezes, aparecem como parte-animal, parte-humana, de acordo com os mitos ancestrais de fundação”.

Em diversas lendas de origem, recolhidas durante a PLO-DLP2014, o *lafaek* e outros répteis tomam forma humana, como é possível perceber no excerto do mito da aldeia Loi-Rubi e Laku-Rubi (suco de Wai-laha, Posto Administrativo de Venilale, Município de Baucau), recolhido e registrado pelos alunos dessa região:

os quatro concordaram uns com os outros e tomaram o caminho de volta, sendo que os dois *katuas* (velhos), que naquela altura estavam em forma de jiboia, voltaram a ser homens e os dois crocodilos fêmeas transformaram-se em duas mulheres. Regressaram juntos para a montanha de pedra em Venilale.

⁶ A coletânea “Histórias da Minha Origem /*Knanoik Hosi Ha'u Nia Hun*” (CAVALCANTE; CUNHA, 2018), com os textos recolhidos durante aquela pesquisa, apresenta várias outras narrativas em que o *tais* aparece como importante elemento cultural.

⁷ *ibidem*, p. 17.

Mitos do lafaek foram registrados também por escritores timorenses consagrados, como Fernando Sylvan (1988) e Luís Cardoso (2002), e vêm tendo destaque em obras infanto-juvenis que surgiram após a oficialização da língua tétum. Na tradição oral, o *lafaek* aparece também em alguns jogos infantis, sempre na posição de líder, como, por exemplo, na brincadeira “*lafaek*” em que as crianças só podem atravessar determinado território a partir da sua autorização: “*lafaek! lafaek! Ami bele liu mota ka lae?* (crocodilo... crocodilo... podemos atravessar a ribeira ou não?) (CAVALCANTE et al., 2014, p. 179-180).

Outro exemplo deste movimento entre registros em forma de desenhos, narrativas orais e transposições para a escrita pode ser notado na imagem do cavalo, representada na pintura rupestre encontrada na gruta de Ilikerekere (lit.:monte dos desenhos em língua fataluku) – localizada em Tutuala, Município de Lautém – podendo ser correlacionada com a lenda “A Corrida do Primeiro Cavalo”, registrada pelo autor timorense Fernando Sylvan (1988, p.47):

Num certo momento, apareceu um cavalo nas terras dos mauberes⁸. Foi o primeiro. E no momento a seguir apareceram muito mais. O cavalo que primeiro apareceu era preto e trazia uma mulher na garupa. Ela era feita de luz. Encosta acima o cavalo fugia. E a mulher, montada nele, fugia também. Pareciam ter pressa de chegar ao pico do Ramelau [...].

Figura 3 - Pintura rupestre com imagens de homens montados em cavalos



Fonte: fotografia concedida por Elaine Batista, 2014.

Esta pintura, ainda não datada, faz parte de um conjunto de registros rupestres feitos na década de 1960 por Ruy Cinatti e que atualmente são estudados pelos arqueólogos Rui Sue

⁸ De acordo com Fernando Sylvan, o termo *Maubere* era utilizado no período colonial de forma pejorativa para se referir aos timorenses, no período da invasão indonésia ganhou nova conotação, se universalizou e passou a ser utilizada no sentido de exaltar a identidade timorense. Cf.: <<http://videos.sapo.pt/od0qgfvHhVpvpnrTHI4>>. Acesso em: 14 nov. 2019. No entanto, mesmo pós-Independência não há um consenso sobre o significado do termo.

O'Connor e Nuno Vasco de Oliveira. De acordo com O'Connor (2003), provavelmente a pintura se refere a um período próximo à chegada dos portugueses, fato evidenciado devido às imagens do cavalo, animal que de acordo com esses estudiosos chegou a essa região apenas no século XVI. Oliveira (2011) também apresenta indícios de que a representação deste animal possa estar ligada aos contatos estabelecidos com ilhas circunvizinhas. É comum encontrar imagens de cavalo em *tais* da região de Lautém, onde está localizada essa pintura rupestre. Para Barrkman⁹:

o aparecimento de motivos têxteis cavalo-e-cavaleiro, conhecido como *kuca rata*, que significa "cavalo velho" [podendo ser traduzido também como "cavalo antigo" em língua fataluku], tem origem na arte rupestre da região. Os têxteis em Lautém que apresentam o cavalo como motivo são considerados de grande significado cultural.

Estas imagens representam a manutenção da memória de uma tradição oral que influencia também os posteriores registros escritos de recontos narrativos, ou mesmo as retomadas que aparecem em formas de poemas. Esse percurso pode vir da oralidade para o registro pictográfico, passando pela escrita alfabética, posteriormente sendo lido e recontado em rodas de histórias ou em recitais. O que resulta em uma alternância entre a oralidade-escrita e escrita-oralidade, constituindo assim um certo movimento de forma intercalada que remete à ideia do movimento de circularidade entre o popular e o erudito, notado por Ginzburg (2001, p. 23): “entre cultura douta e cultura popular costuma existir uma relação circular”.

1.2 A POESIA TRADICIONAL TIMORENSE – *DADOLIN*

Na literatura, de modo geral, é possível perceber essa questão da circularidade. No caso timorense é notável essa relação de entrelaçamento entre a escrita e a oralidade, tanto na prosa quanto em versos, que, muitas vezes, se baseiam em fórmulas da poesia tradicional denominada de *dadolik*, *dadolin* ou *dolin*, gênero definido como

uma composição poética usada para narrar fatos importantes da vida de um povo, façanhas extraordinárias do *liurai* ou dato, descrições de guerra para se apoderar de alguma princesa de outro reino ou qualquer facto importante da vida (de uma pessoa ou reino). A principal característica do *dadolin* consiste em usar sinónimos ou antónimos no primeiro e no segundo verso ou usar as últimas palavras dos dois versos anteriores para formar os versos seguintes até terminar no *malakar*¹⁰ (COSTA, 2015, p.116).

⁹ Ibidem, p. 31.

¹⁰ Segundo Costa (2015, p.119), *malakar* é um tipo de “*dadolin* mais reduzido e apresenta-se como resumo e conclusão de uma alocução. Serve para descrever resumidamente os acontecimentos e por isso assume também o

A estrutura das poesias de Borja da Costa é um exemplo claro do movimento de circularidade entre a oralidade e a escrita, pois destaca a riqueza da oralidade poética ali presente, especialmente pela combinação da estrutura da sua escrita com a forma do *dadolin* e de ritmos de danças tradicionais timorenses. O poema de cunho revolucionário *Foho Ramelau*, que será apresentado na íntegra no capítulo seguinte, retrata nitidamente esse concerto cuja “melodia desenvolve-se em escala pentatónica, própria das melodias timorenses e, em ascendente movimento, exorta a saída do obscurantismo para aceder à libertação:

hadér, kaer rasik kuda talin eh!
 (Acorda, toma conta do teu destino oh!)
hadér, ukun rasik ita nia rain eh!
 (Acorda, governaremos nós próprios a nossa terra oh!)
 (COSTA, 2009, p.13).

O poema *Kole lele mai*, que aborda a mesma temática de intervenção, leva em conta também a riqueza da oralidade timorense, pois tem como base o ritmo tradicional do *dahur/tebe* (danças locais). O texto denuncia e questiona o autoritarismo, opressão e o desrespeito à cultura local, fortemente presentes no período colonial. Já o poema *Kadadalak* remete à estrutura do *dadolin*, por descrever a façanha extraordinária dos timorenses pela libertação da sua terra, relacionando alegoricamente, nos quatro primeiros versos, a junção dos regatos que vão convergindo na “ribeira-mãe”, simbolizando a união dos timorenses rumo ao mesmo objetivo - a independência.

Quanto à forma, o poema apresenta a principal característica do *dadolin*, que consiste em utilizar a(s) última(s) palavra(s) dos versos anteriores para formar os versos seguintes. Aspecto que pode ser observado nas duas primeiras estrofes do poema a seguir¹¹:

Kdadalak

Kdadalak suli mutuk, fila ué inan
Ué inan tan malu sa be tahan.

Nanu'u timoroan sei hamutuk
Hamutuk atu tahan anin suut tasi.

Anin suut suut tasi, suut kabala Suut ita mata laran, ita kotuk laran

nome *dadolin* curto”. O autor ressalta que essa é uma forma de linguagem antiga utilizada pelos oradores tradicionais e que atualmente está em desuso.

¹¹ As versões aqui utilizadas fazem parte da coletânea de poemas de Borja da Costa, publicada de forma bilingue por seu irmão Luís Costa (COSTA, 2009, p. 20-21).

*Suut ita lun turu, ita kosar turu,
Susu ita rai bokur, ita isin bokur.*

*Kadadalak suli mutuk, fila ué inan
Tiomoroan, hamutuk, tane ita Rain*

Regatos

Regatos convergindo transformam-se em ribeira-mãe
As ribeiras-mãe juntando-se qual a força que se lhes opõe.

Assim os timorenses devem juntar-se
Unir-se para se oporem ao vento que sopra do mar.

O vento que sopra do mar fustiga o traje
Fere a vista e martiriza o dorso

Faz as lágrimas e o suor rolaem pelo chão,
Suga a gordura da terra e do nosso corpo.

Regatos convergindo transformam-se em ribeira-mãe
Timorenses, unidos, ergamos a nossa Terra.

Na versão em tétum de *Kole lele mai*, o primeiro verso finaliza com as mesmas palavras, *ué inan*, as quais também iniciam o segundo verso. Da mesma forma acontece na segunda estrofe a palavra *hamutuk* finaliza o primeiro verso e inicia o segundo. O que ocorre, de forma semelhante, com os termos *suut ita*, entre e a terceira e a quarta estrofe, obedecendo, assim, à estrutura da poesia tradicional em tétum. O paralelismo é uma das características marcantes nos poemas de Borja da Costa, e sobre essa questão Jolliffe ressalta que “o fenômeno do paralelismo é característico de muitas literaturas orais e em geral no sudeste asiático” (JOLLIFFE, 2005, p. 12).

O mesmo autor escreve também *Povu kiak* (povo pobre), poema que tematiza a mesma visão social e política, levantando questionamentos sobre o regime colonial. Seguindo novamente a estrutura tradicional do *dadolin*, é possível perceber a partir da segunda estrofe a repetição dos termos finalizantes do primeiro verso, os quais aparecem logo no início do verso seguinte.

Povu kiak

*Maun-alin, alin-maun, see tilun mai
oh! rona, maun-alin sira, oh!*

*ita ema oa kiak, mesa ema kiak
mesa-mesa ao kiak, mesa ema kiak.*

Povo pobre

Irmãos, irmãos, escutai
Oh! Ouvi, irmãos, oh!

Somos filhos pobres, de gente pobre
Todos somos pobres, de gente pobre.

Tan sa, tan, tan ba sa?
tan sa, tan se, tan ba se ?

Tan matan ema taka, neon ema taka
tan ema taka dalan, ema deo dalan.
Neon atu nakloke, matan atu haré
ita sei haré, ita sei hakarak.
Atu sei hakarak ita sei hatene
hatene tan as ita hela nune'e.

Por quê, por quem, por causa de quê?
Por quê, por quem, por causa de quem?

Porque nos vendaram os olhos, fecharam o espírito,
Porque obstruíram o caminho, cancelaram o caminho.
Para pensar livremente, e olhar em frente
Temos que ver, temos que querer.
Para querer temos que saber
Saber por que estamos assim

O *dadolin* é um gênero poético, comumente encontrado também em algumas narrativas da literatura oral timorense, a exemplo da lenda *Bee manas no suco Marobo* (*bee manas* - águas termais), recolhida no Posto Administrativo de Bobonaro (CAVALCANTE; CUNHA, 2018, p. 55-58). Porém, apesar de ter sido contada em tétum, as línguas maternas predominantes na região são Bunak e Kemak, por isso não foi possível identificar detalhes sobre as características estruturais do *dadolin*, já que, provavelmente, a versão original é oriunda dessas línguas locais. Logo, ao analisar apenas as traduções, tanto em tétum quanto em português, perde-se a oportunidade de perceber se ele obedece, em termos de forma, à poesia tradicional, como constatado nos poemas de Borja da Costa. No entanto, as traduções mostram que ele é estruturado em forma de uma prece, característica que o *dadolin* também pode apresentar:

Então Minak Resi saiu de Atsabe à procura de lume, ela andou no mato durante dois dias, mas não encontrou ninguém por lá, ao chegar em uma sombra, sentou-se. De repente, viu uma fumaça, como se alguém estivesse fazendo queimadas na área de Bobonaro. Ficou muito feliz ao ver aquela fumaça e começou a fazer um *dadolin*:

Há'u nai eeeeehhhh
Di'ak liu hotu...
Ha'u, balada no ai-horis
Sira, simu ba hasouru ahi.
Ó le le le

Oh, Meu Deus eeeeehhhh
O mais bondoso
animais e plantas
Que recebam o lume que eles encontrarem
Ó le le le

Nas cerimônias tradicionais o *dadolin* é usado também para evocar os antepassados e pedir proteção. Outra característica desse gênero poético é, de forma ritmada e fazendo uso de uma linguagem metafórica, apresentar ensinamentos e conselhos, como o que aparece na lenda

de origem da aldeia *Kaenlulik*¹², *dadolin* que, obedecendo à estrutura de um provérbio popular, alerta sobre a importância de se preservar as boas amizades:

*Lalikit hareu we
mori taa kotu
taa kotu imi leet
ami leet ona.*

Trepadeira que procura água
não cortes
se em vão cortar
para nada te serve¹³

Lendas como a do *suco de Marobo* e da *aldeia Kaenlulik* constituem narrativas que agregam em sua estrutura esse outro gênero da oralidade poética timorense, os *dadolin*, muito usados nas diferentes cerimônias tradicionais retratando, portanto, essa combinação entre a oralidade e a escrita, tanto em verso quanto em prosa, ao colocar em pauta costumes e tradições locais, como veremos no tópico seguinte.

1.3 A PRESENÇA DA TRADIÇÃO ORAL NA LITERATURA EM VERSO E PROSA

A literatura timorense em prosa é também fortemente marcada por elementos da tradição oral. No romance histórico *Colibere*, do escritor timorense Domingos de Sousa, a tradição oral é também tema de destaque, pois, além de evidenciar a importância das danças tradicionais locais, descreve diversos jogos e brincadeiras infantis:

As crianças da vizinhança, metidas dentro das suas *lipas*, apenas com o nariz e os olhos de fora, reuniam-se e faziam uma fila indiana, executando um jogo tradicional de crianças, o "*kuda tali rebo-rebo kiu, kiu, kiu*"

[...]

Maloi, o filho do Maussoko, levava a vida como as outras crianças da sua idade. Praticava os jogos tradicionais apropriados para as crianças; jogava berlindes timorenses, os *mucoros*¹⁴, como também *caleics*, com outros colegas da infância; saltava tapas¹⁵[tapa]; andava de cavalo de pau; trepava árvores para apanhar ninhos; jogava ao pião, feito de madeira rígida ou de chifre de búfalo; (SOUSA, 2007, p. 13 -15).

¹² Essas duas lendas também fazem parte da coletânea já mencionada, resultado da PLO-DLP2014. Algumas outras lendas recolhidas durante essa pesquisa têm um *dadolin* em sua composição.

¹³ *Dadolik* em *tétum térik* - tradução de Luís Costa.

¹⁴ Tanto o *mucoro* (ou *mocorós*) quanto o *caleic* são pequenos frutos de trepadeiras comuns naquela região. O *kaleik* (*caleic* ou *calêic*- outras formas ortográficas encontradas) é mencionado, em lendas, como uma trepadeira que liga o céu à terra Cf. Paulino (2013, p.113). O *kaleik* aparece junto ao pião, como jogos infantis em *Ai-knanoik ida*, registrada por Sá (1961, p. 36-40).

¹⁵ Termo em *tétum* para a brincadeira que no Brasil é chamada de amarelinha ou academia; em Portugal é conhecida como jogo da macaca.

Essa oralidade timorense tem importante destaque também na obra do romancista Luís Cardoso, em que frequentemente se remete a tradições, crenças, superstições e figuras míticas do imaginário local, como é possível perceber em alguns trechos selecionados a seguir:

Já tinha ouvido histórias de viajantes que se perdiam nos caminhos por causa do *rain-fila*,¹⁶ isto é, partidas que a terra prega aos intrusos, virando-se ao contrário, obrigando então aqueles a socorrer-se dum malabarismo, no qual o guia se sujeita a despir toda a roupa e a ver este lado como forma de encontrar o caminho do retorno (CARDOSO, 2010, p. 17).

Minha mãe, supersticiosa, desconfiava serem feridas provocadas pelas garras da *Pontiana* [...]. Esperava pela meia-noite, quando era altura do canto da pomba cinzenta, que ela suspeitava ser o momento da transfiguração do pássaro da noite em dama da morte¹⁷.

Em criança foi-me dito para nunca me aproximar do sítio onde nascia o arco-íris. Era suposto ser o local onde adormecia a jiboia que depois de um faustoso manjar bocejava para as nuvens manchas coloridas de sangue que desenhavam no espaço o trajecto percorrido ao longo da curva reptilínea¹⁸

Gritei que devia deixar de me oferecer *kokonaba* [Fruto silvestre muito comum em Timor-Leste] e nem ficava para brincar comigo. Menti que não gostava de *kokonaba* por ser o fruto preferido dos que andavam pelos montes. [...]

Ele sorriu como se dissesse que era mentira. Os da sua religião não acreditavam nos *dur-hui*¹⁹ (CARDOSO, 2017, p. 48).

Luís Cardoso reforça também a influência da mitologia timorense na sua vida de escritor, por meio da voz da narradora em sua obra “Requiem para um navegador solitário”, ao afirmar: “É nos mitos da infância que vamos resgatar as nossas referências quando a realidade nos atormenta” (CARDOSO, 2007, p. 173).

A tradição oral de Timor-Leste foi também um dos temas bem presentes na obra do autor português Ruy Cinatti, que, dentre outros aspectos da oralidade timorense, menciona de

¹⁶ Ou *rai-fila*, lit. terra ao avesso.

¹⁷ Figura mítica denominada pelo autor como “espírito de sedução” (ibidem, p. 30-31). No imaginário local, Pontiana é uma Ave agourenta que fica sempre em cima das árvores e transforma-se em uma mulher vestida de branco. Há variações dessa descrição mitológica de região para região e até de timorense para timorense de uma mesma localidade. A mitologia da ave agourenta assemelha-se às crenças relacionadas à rasga-mortalha em Pernambuco e à Matinta Pereira em São Paulo.

¹⁸ ibidem, p.65.

¹⁹ Na ortografia atual: *Duruhui* - figura mítica, espécie de lobisomem. No Capítulo 3 será apresentada uma das lendas sobre o *Duruhui*.

forma bastante curiosa a figura mítica *Tigla-lulu* - termo em língua mambae, literalmente traduzido como “orelhas dobradas”. O autor conta que ouviu esta história durante sua subida ao Monte Cablac. Descreve o *Tigla-lulu* como sendo, do ponto de vista mitológico, um dos seres ligados ao culto da natureza. Menciona também ter ouvido que, segundo o mito, o *Tigla-lulu* costuma roubar e comer de tudo, além de raptar pessoas isoladas, especialmente crianças. Em narração sobre o fim da sua expedição ao monte, Cinatti comenta:

Senti a presença de *Tigla-lulu*, oculta que fosse, na manhã seguinte, como se me perseguisse, e daí ter trepado os últimos 300 m com a língua de fora. Recordei mais tarde ter sentido presenças idênticas na minha pré-adolescência quando explorava matagais numa herdade ribatejana (CINATTI, 2016, p. 1027; CINATTI, 2013, p. 176).

Os vultos percebidos pelo poeta naquela viagem, serviram de inspiração para a escrita do poema “Expedição ao Monte Cablac” (CINATTI, 2016, p.922):

O vento consome como se «coçam pulgas» .
Havia na cabana frinchas
Que afiavam luminosos gumes.

Disse para mim:
... antecipou vento
Como silvos. Não
Catanas, espadas, estória antiga.
- antes do vento,
as pulgas
- esmeadas...

Olhos no chão
e em frente!
os troncos passam, os ramos não,
quando fustigam.

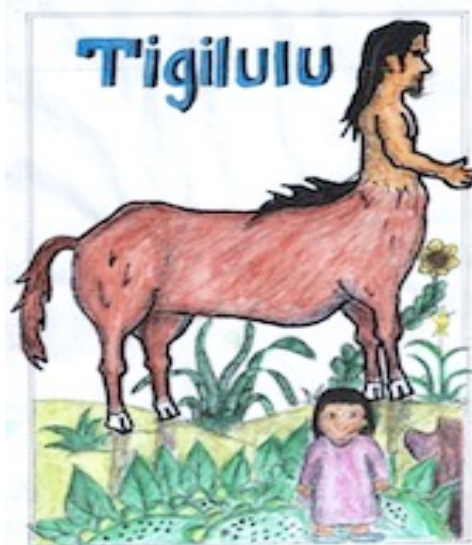
(Presente sempre
o vulto do monstro perseguindo
o mais inocente.

- Ser de olhos graves e orelhas
enormes..)
[...]

A história de *Tigla-lulu* foi mencionada também por professores da Educação Pré-escolar de Díli, em formação continuada - desenvolvida sob coordenação desta pesquisadora no período

correspondido entre 2008 a 2010 - e que tinha como base o currículo vigente na época²⁰. De acordo com a descrição feita pelos professores que recontaram o mito, *Tigla-lulu* tem o corpo metade gente e metade animal, segundo a ilustração feita por eles, lembrando uma espécie de fauno que, segundo o mito, costuma roubar as crianças que estiverem sozinhas e, sem seguida, escondê-las em cima das árvores ou em algum buraco, até os pais as buscarem, oferecendo-lhes algum objeto de valor em troca da criança.

Figura 4 – “Tigilulu” desenhado por Me. Berta Gertrudes Wao (após ouvir a história recontada pela professora Amélia dos Reis).



Tigilulu era como os pais da professora Amélia dos Reis – natural de Ainaro – nomeavam *Tigla-lulu*.

Fonte: acervo pessoal.

Como toda figura mitológica perpetuada pela oralidade, é muito comum que haja variações, tanto do mito quanto da imagem que se faz dela e até mesmo da sua nomeação. A história do *Duruhui*, registrada por Pascoal (1967, p. 291), relata que *Duruhui* é uma espécie de lobisomem e que seria a mesma coisa que em mambae é denominada como *Tigla-lulu*. Segundo a sua descrição,

são todos concordes em dizer que tinha aparência de homem, e igual estatura. Todavia, segundo uns, cobria-lhe o corpo, da cabeça aos pés, felpa negra, comprida e hirsuta. As pernas e os pés eram de cabra. Segundo outros, embora o duru-hui se parecesse muito com um homem, por andar erecto, dispunha, contudo, de uma única perna e tinha focinho de cavalo. Os povos que falam o dialecto mambae chamam-lhe tligla lúlu (orelhas dobradas) tão grandes e retorcidas eram as orelhas que tinha. [...] Sempre que o duru-hui encontrava

²⁰ Todas as etapas sobre o processo de recolha e registo dessa e de outras histórias da tradição oral timorense, realizadas durante aquele Curso de Formação, são descritas em Cavalcante e Pinheiro (2017).

uma pessoa isolada, levava-a voando, para cima das árvores, onde lhe rolhava a boca, hermeticamente, com folhas. Os cães temiam o duru-hui e eles, que tudo comem, se vissem algum morto, não lhe tocavam. O duru-hui conhecia processos estranhos para conseguir fins maléficos. Transforma-se, querendo, numa pessoa de qualquer sexo, e era, então, cleptomaniaco. Engolia tudo quanto roubava, fosse ou não comestível²¹.

Em outros relatos coletados durante o trabalho em Timor-Leste, o *Duruhui* foi descrito como um animal feio e que ninguém vê, mas que atrapalha a vida das pessoas roubando utensílios de cozinha e comida, engolindo tudo sem mastigar. Quando algo da cozinha desaparece, a suspeita mitológica é ter sido ele quem roubou (semelhantemente a uma das peripécias que no Brasil é atribuída ao Saci Pererê). Uma outra variação da nomeação do *Duruhui* é *Duruhi la keku*. A história do *Tigla-lulu*, quando contada por aqueles professores da Educação Pré-Escolar em 2008 aos seus alunos, segundo seus relatos causou medo, surpresa e curiosidade. Um aspecto que pode denunciar que essas histórias antigas da tradição oral timorense vêm sendo deixadas de lado é que os alunos para quem os professores contaram o mito nunca tinham ouvido falar no *Tigla-lulu*.

Durante a PLO-DLP-2014, um outro mito que gerou muita curiosidade nos jovens universitários, que não conheciam a narrativa, foi o mito do arroz, oriundo da aldeia de Suai-Loro, município de Cova-Lima, trabalhado durante uma das oficinas de contação de história, realizadas com esses estudantes. Esse foi também um dos mitos inspiradores na obra poética do Rui Cinatti:

Em terras de Suai, sítio hoje
de várzeas de arroz
que não havia – o mundo amanhecia -,
um príncipe morreu.
Rompeu o arroz!
[...]
Hoje, o arroz é comer dos homens.
- Os velhos recordam
veios de semente, humedecidos
pelo sangue do príncipe.
(CINATTI, 2016, p. 997-998)

Estes excertos supracitados mostram a forte influência que a tradição oral exerce sobre os autores timorenses e sobre os autores estrangeiros que escreveram sobre Timor-Leste, fator

²¹ Além dessa descrição, Pascoal registra uma lenda em que uma criança é roubada por Duruhui e segue sendo enganada por anos, até ser surpreendida ao ficar sabendo da sua história, contada por uma cacatua (Ibidem, p. 322-325).

que ressalta a importância e a predominância das práticas de oralidade em relação às práticas de escrita, aspecto observado também por Paulino (2013, p.107), ao afirmar que

podemos inferir, então, o enorme valor e a importância funcional da oralidade em todos os domínios do quotidiano em Timor-Leste, seja no contexto pré-colonial, caracterizado por um forte entendimento tradicional, seja mesmo após as transformações resultantes dos contactos coloniais e até pós-coloniais.

Apesar dessa prevalência da oralidade, a escrita vem sendo cada vez mais disseminada por todo o país. Desse modo, não se pode, portanto, classificar como uma “sociedade de culturas de oralidade primária” – (ONG, 1998), para as sociedades que desconhecem a escrita ou a impressão gráfica -, nem também simplesmente determinar a realidade timorense como uma “sociedade de cultura de oralidade secundária”, a qual, segundo o autor, é aquela que cria e se expressa por meio da escrita, tendo sua comunicação oral apoiada pelas novas tecnologias: televisão, rádio, televisão e telefonia [atualmente também a internet]. É possível, no entanto, que nas regiões mais remotas do país ainda haja remanescentes do que Ong chamaria de sociedade de oralidade primária. É provável, também, que haja em Díli grupos de oralidade secundária, mas, de modo geral, o que se pode constatar a partir da vivência naquele país é a influência dessa tradição na escrita, inclusive no surgimento de uma escrita literária fortemente marcada pela oralidade. Evidentemente, isso não é uma peculiaridade timorense: Havelock (1996a), ao estudar a cultura grega antiga, destaca a influência da riqueza do conhecimento preservado na memória oral e suas transformações com os avanços tecnológicos, alertando para “o fato de que o ponto crucial da questão está na transição do oral para o escrito e do concreto para o abstrato” (p.15).

Um exemplo que ilustra bem os espaços e os discursos que transitam entre oralidade tradicional e escrita, em Timor-Leste, pode ser observado a partir de vários trechos do documentário *Pás ho Dame* (2015), produzido pelo antropólogo brasileiro Daniel Schroeter Simião. Há cenas em que a autoridade local, responsável por ministrar os cerimoniais tradicionais (*lia-na'in*) segue os rituais tradicionais, incluindo o recital do *hamulak* ou do *harohan*,²² além de outras práticas culturais; paralelamente, no momento da assembleia geral com a comunidade, que acontece na sede do *suco*, lê as leis governamentais, buscando, desse modo, conciliar as decisões sobre o problema que está sendo vivenciado naquela aldeia,

²² Rezar; orar; dirigir palavras de caráter puramente deprecatório e propiciatório, à divindade ou ao *lulik* (antes de oferecer sacrifícios). *Harohan*, nesse caso, a súplica dirige-se apenas a *Maromak* (Deus). (COSTA, 2001, p. 150).

baseando-se nas “leis” da tradição, mantida na oralidade, e nas leis oficiais formalizadas na escrita.

Como é possível perceber, o mundo da oralidade, nas diversas culturas que constituem Timor-Leste, não se restringe a uma oralidade prosaica, coloquial; muito pelo contrário, a oralidade poética ritualística está presente nas diversas práticas culturais e nos rituais que se estendem ao longo da vida, desde os relacionados ao parto, ao nascimento, à nomeação das crianças, à cura de doenças, aos momentos de lazer ou de trabalho, à adoração dos antepassados, ao casamento e à morte.

É por essa oralidade poética, em contraponto com a fala cotidiana, que esta pesquisa se interessa, exatamente por entender que a riqueza da linguagem que a constitui é que pode contribuir para a formação de repertórios orais (rítmicos ou narrativos), os quais corroboram para a criação da memória lúdica da infância, pois como afirma Havelock (1997, p.31), “os segredos da oralidade não estão no comportamento da língua usada na conversação, mas na língua empregada para o armazenamento de informações na memória. Essa língua deve preencher dois requisitos: tem sempre de ser rítmica e narrativa”. Sendo assim, para se pensar em possibilidades teórico-metodológicas com o processo de entrada da criança timorense na escrita, é importante, antes de tudo, buscar conhecer o repertório dessa tradição oral em tétum (inclusive do que já foi registrado de forma escrita), buscando entender que a oralidade está presente no cotidiano das crianças falantes desse idioma.

Outro aspecto marcante que compõe essa tradição oral é a diversidade de narrativas, inicialmente classificadas de forma genérica pelo Pe. Artur Basílio de Sá, em *Textos em Teto da Literatura Oral Timorense* em 1961, como “lendas indígenas”, e posteriormente classificadas pelo Pe. Ezequiel Enes Pascoal, em *A alma de Timor vista na sua fantasia* (1967), como, por exemplo, lendas mitológicas, contos mestiços, fábulas e lendas totêmicas. Acerca do totemismo timorense, Pascoal afirma:

Os que o admitem, abstêm-se de comer certo animal ou espécie vegetal simplesmente porque um seu antepassado adoptou esse hábito em virtude de reconhecimento para com um animal dessa espécie que, em circunstâncias difíceis, o ajudou, com respeito e medo em relação a uma planta que, por qualquer motivo, o impressionou de modo extraordinário. Também nem sempre envolve a ideia de proteção (PASCOAL, 1967, p. 26).

Nas recolhas realizadas durante a PLO-DLP-2014 são mencionados diversos elementos totêmicos, o que justifica a proibição do consumo de alguns tipos de feijão e de milho em

diferentes localidades, assim como outros animais além do crocodilo, a exemplo do porco e da enguia. Cardoso (2010, p. 41-42) faz referência à sacralidade da enguia naquele contexto:

De manhã, acordava-me na altura em que se dirigia à fonte e levava consigo ovos que recolhera na véspera para dar de oferenda à enguia que vivia na fonte e protegia o caudal mantendo os aquíferos limpos. Anos mais tarde, um parente destemido viria a ficar imobilizado do lado esquerdo por ter ousado matar a enguia, impedindo desta forma o escoar das águas e secando a fonte.

Além da presença do totemismo, algumas das lendas possuem um valor também histórico, estando, muitas vezes, imbricadas com a História Oral, mencionando, inclusive, nomes de personagens que fazem parte da história do lugar, aspecto comentado por Paulino (2013, p.108), como narrativas que têm uma “interpretação realística”. Semelhantemente à observação de Goody e Watt (2006, p.22) sobre as narrativas do povo Tiv da Nigéria, afirmando que, para esses povos, “mito e história mesclam-se numa só coisa”. Tema tratado também por Malinowski (1949), em seus estudos sobre os povos trobriandenses da Papua-Nova Guiné²³, quando classifica, como “relatos históricos”, os contos em que há menção de terem sido presenciados pelo narrador ou certificados por alguém de confiança e que tem boa memória.

Essa interpretação realística pôde ser percebida também durante a PLO-DLP-2014, em que alguns dos contadores das lendas recolhidas se diziam parentes dos personagens, como é o caso, por exemplo, da *lenda de Saboria* (Município de Aileu), em que a senhora que narrou a história e dois dos estudantes que fizeram essa recolha afirmaram ser parentes próximos de um dos principais personagens dessa narrativa mitológica. Outro exemplo dessa interpretação realística é o da lenda da Aldeia Kaenlulik, recolhida no suco de Karau-Balu (Município Viqueque) em que, ao final da narrativa, o ancião Rubi Lequi, contador da narrativa, afirmou ser neto do protagonista.

Essa relação entre mitologia, genealogia e história timorense, além de ser transmitida, de modo geral, pelos *katuas* e *ferik* (anciãos), é preservada, vivenciada e transmitida também pelo líder de rituais *lulik*²⁴ (sagrado) de um determinado grupo étnico, o *lia-na'in* (lit. dono ou senhor da palavra), denominado por Costa (2001, p. 228), como “orador oficial (do ritual ou

²³ Região relativamente próxima a Timor-Leste, relacionada com as origens da população timorense, inclusive com grupos linguísticos diretamente ligados à formação de línguas locais, como poderá ser observado mais adiante no Capítulo 2 no tópico sobre a descrição das línguas timorenses.

²⁴ O termo *lulik* é amplamente discutido pelos estudiosos Judith Bovensiepen e Frederico Delgado Rosa em Transformations of the Sacred in East Timor. Comparative Studies in Society and History 2016; v.58, n.3, p.664–693.

cerimonial)”. Os *lia-na'in* são, portanto, guardiões das tradições, mestres de cerimônias do seu clã, semelhantemente aos *griôs* na África Ocidental. O responsável por um dos primeiros registros sobre a tradição oral timorense, Pe. Pascoal, fala sobre a credibilidade que possui o testemunho dos *lia-na'in* em seu meio e os designa como depositários de tesouros sagrados ou, ainda, uma espécie de livros vivos e preciosos, que

sabem contar mitos e desfiar genealogias - mitos e genealogia que, para eles e para o resto dos gentios, constituem histórias, por maior que seja a sua inverossimilhança e lhes falte ou ande baralhado o sentido cronológico.

[...]

Os *lia ná'in* formam, geralmente, verdadeira elite de homens escolhidos pela sua facilidade de expressão. Oradores natos, narram com opulência de pormenores. Com abundância de mímica. Descontraídos.

[...]

Não é possível, evidentemente reproduzir os gestos, as tonalidades de voz, variantes fisionômicas, a gama de atitudes e outros pequenos nada, significativos, dos narradores - em suma, o aspecto expressional, a roupagem típica, aquilo, precisamente, que mais empolga o auditório timorense e que as pessoas cultas apreciam. O que está para o enredo como sal para comida (PASCOAL, 1967, p.15- 18).

O autor continua sua abordagem explicando sobre as crenças relacionadas à narração dessas histórias, pois alguns acreditam que a vida de quem a contar pode ser abreviada se toda a história for revelada a estranhos. Em algumas situações de recolha no decorrer da PLO-DLP-2014, anciãos afirmaram não poder narrar a história até o final porque, se assim o fizessem, estariam correndo sérios riscos de morte ou de grave enfermidade, uma espécie de punição para si ou para seus familiares, já que para eles o referido mito era considerado sagrado. Em decorrência dessa questão cultural houve casos em que foi exigida aos estudantes a realização de um ritual para que a narrativa pudesse ser contada do início até o fim. Esse ritual envolvia, por exemplo, sacrifício de animais, como forma de pedir permissão aos antepassados para que o *ai-knanoik* pudesse ser contado integralmente. É importante ressaltar que esse é um fato que, embora frequente, não pode ser generalizado como uma exigência comum a todas as etnias timorenses, pois há sempre as particularidades de cada região e de cada grupo étnico. A prática do ritual, segundo a crença, garante não sobrevirem danos, nem ao ancião/anciã, nem aos seus familiares e nem aos ouvintes. Nesse processo de recolha houve situações em que se alertava que, no caso de a contadora ser mulher e relatar toda a história, ela poderia morrer, enlouquecer ou nunca engravidar. Tais formas de crenças, “ ‘Não faça isso, pois, se fizer, tal e tal coisa podem acontecer’ ”, se relacionam com o conceito de “magia negativa” ou “tabu”, estudado

por Frazer (1982, p.39) e discutido detalhadamente em Pascoal²⁵, quando se refere ao sigilo das lendas mitológicas e totêmicas de Timor-Leste.

A magia negativa, relacionada às narrativas da literatura oral local, justifica um questionamento feito por uma professora timorense no momento de formação, quando incentivei que contassem para seus alunos as histórias que sabiam e que ainda não estavam escritas. Surpresa, ela perguntou-me: “mas, essas histórias podem ser contadas na escola?”. Pergunta que suscita a necessidade de conhecer e compreender melhor as peculiaridades das tradições que estejam vinculadas à literatura oral, especialmente quando se pretende realizar uma investigação que envolve intervenções pedagógicas relacionadas à oralidade ritualística em tétum, utilizada pelas crianças de Díli. A partir desse conhecimento é possível selecionar narrativas culturalmente apropriadas e aceitas para serem utilizadas em sala de aula e que, desse modo, possam contribuir para a criação de um repertório textual das crianças, articulando tradição, memória e narrativa.

1.4 TRADIÇÃO, MEMÓRIA E NARRATIVA

As composições em prosa na literatura oral em tétum - contos míticos, lendas e fábulas - são classificadas de forma genérica como *ai-knanoik*, *ai-kanoik*, *kananoik*, *kanoik* ou ainda *lia-tuan* (contos antigos), sendo mais utilizado atualmente o termo *ai-knanoik*. Sá (1961, p.07-09) registra todas essas variações do termo e faz a seguinte afirmação sobre a sua origem:

nós supomo-los derivados do verbo *hanoin*, que significa «lembrar-se», «recordar», «pensar», etc. Este verbo pode tomar as formas *nanoin* e *knanoin*, dentro de certas particularidades mórficas do dialecto. De *knanoik* se formou, por sua vez, o adjectivo ou substantivo verbal *knanoik*, com o significado de «lembrança», «recordação», «memorial», «tradição». E *kanoik*, com síncope do primeiro *n*, é uma simples variante de *knanoik*.

Para o autor, o termo “*ai*”, que em tétum significa “planta/pau”, remete ao fato de que era muito comum as rodas de contação de histórias, anedotas, jogos de adivinhas e outros acontecerem embaixo das árvores nos horários de descanso, fins de tarde ou começo de noite. Ele destaca também o importante papel que têm as *ai-lulik sira* (árvores sagradas) como local de adoração e de depósitos de oferendas aos mortos, configurando-se como um espaço muito utilizado para também rememorar lendas, fábulas e histórias fantásticas sobre a vida dos

²⁵ Ibidem, p.109-110.

antepassados (SÁ, 1961, p.7). Além dos gêneros já mencionados - *ai-knanoik* e *dadolin* -, na literatura oral em tétum, é possível destacar ainda um outro tipo de composição oral designado como *knananuk* (ou *ai knananuk* ou *kananuk*) - cantigas e loas – que, segundo Costa (2015, p. 119-120), é uma “poesia de quatro versos e de uso bastante vulgar. É usado nas danças de trabalho e divertimento “*sama hare*”²⁶, “*tebe*” ou “*dahu*”. O autor menciona também o gênero *sidon*, poesia que constitui os cantos utilizados nos funerais tradicionais (cânticos fúnebres), a qual, em sua definição, consiste em uma composição para atos fúnebres utilizada durante o velório ou momentos antes do sepultamento, em que se lembra o status e o papel que o defunto desempenhara na família e na comunidade. Integra-se aos *knananuk*, gênero das adivinhas ou *ai-sasi'ik* (ou *sasi'ik*).

A perspectiva apresentada por Sá, em relação aos termos *ai-knanoik* (prosa) e *ai-knananuk* (verso), de certo modo, atribui às árvores um valor simbólico como elemento que propicia que as lembranças, tradições e memória do grupo sejam acionadas e transmitidas. Um segundo sentido possível remete-se, também, sobre o vocábulo *ai* associado aos dois termos, *knanoik* e *knananuk* seria a relação que ele pode ter com o sentido de árvore genealógica. Um dos fatores que pode gerar essa inferência é o sentido de *lulik* (sagrado), atribuído a grande parte das narrativas sobre genealogias dos clãs, assim como o valor simbólico atribuído a determinadas árvores. Essa rica tradição relacionada à literatura oral timorense nos faz pensar também sobre o simbolismo também da *uma lulik* - casa sagrada – que tem como uma de suas funções estabelecer ligação entre as gerações, como ressalta Costa (informação pessoal)²⁷:

A uma lulik responde a uma finalidade essencialmente ritual e cerimonial. Faz sentido como máxima expressão do vínculo entre os antepassados e os vivos, mas também entre estes e as gerações que estão por chegar. Trata-se de uma construção, mas sobretudo de um conceito, ou ideia, aglutinadora de símbolos, matriz de significados transcendentais e materialização de conteúdos espirituais.

²⁶ *Sama hare* – canto de trabalho executado em um grande círculo, em que ao ritmo da batida dos pés separam-se as espigas do arroz; *Dahur* e *tebe* são danças tradicionais timorenses (COSTA, 2001).

²⁷ COSTA, Luís. *Uma lulik*. Mensagem recebida por lusarcos@hotmail.com em 15 de abr. 2018.

Figura 5 - (à esquerda) *Uma Lulik eh Wedat Mali Leik* na Aldeia Busakukun /Suai – região oeste (*loromonu*).

Figura 6 - (à direita) *Uma Lulik* da região de Lospalos - região leste (*lorosa'e*).



Fontes : 5- Fotografia concedida por Julius Bere; 6- acervo pessoal da autora.

Essa segunda associação, feita sobre outra possível conotação do termo *ai* (planta/árvore), pode ser relacionada com o que Ong aborda sobre pensamento conceitual e pensamento abstrato, justificando que alguns usos de conceitos são mais abstratos do que outros, que em culturas orais a tendência é formular conceitos a partir de situações operacionais e cotidianas, possuindo pouca abstração. O exemplo a seguir ratifica essa perspectiva que remete os termos *ai-knanoik* e *ai-knananuk* ao sentido de memória de uma geração, ou seja, uma espécie de árvore genealógica em amplo sentido:

Todo pensamento conceitual é de certo ponto abstrato. Um termo tão “concreto” como “árvore” não se refere simplesmente a uma árvore “concreta” específica, mas constitui uma abstração, extraída e distanciada de uma realidade individual, sensível; ele se refere a um conceito que não é desta ou daquela árvore, mas pode ser aplicado a qualquer árvore. Cada objeto específico que intitulamos “árvore” é verdadeiramente “concreto”, simplesmente ele próprio, de modo algum “abstrato”, mas o termo que aplicamos ao objeto individual é em si mesmo abstrato (ONG, 1998, p. 60-61).

É possível perceber, portanto, que as duas interpretações acerca desses termos que designam a prosa e a poesia em tétum não se contrapõem; pelo contrário, podem ser associadas, de modo que se complementam, ampliando, assim, o entendimento a respeito destes importantes componentes da literatura oral timorense. Elucidando também que essa literatura está interligada a outras práticas de oralidade dinâmica local, como rituais, jogos, danças e brincadeiras, bastante presentes em atividades corriqueiras do cotidiano e em momentos especiais como nas cerimônias tradicionais.

Considerando, então, a junção do termo *ai* aos vocábulos *knanoik* e *kananuk*, e relacionando-os aos seus amplos sentidos na tradição oral de Timor-Leste, é possível fazer uma

associação ao conceito de Frazer sobre magia simpática e o princípio lógico da lei da similaridade, denominado pelo autor como magia “homeopática” ou “imitativa”, ou seja, “o semelhante produz o semelhante, ou que um efeito se assemelha à sua causa” (FRAZER, 1982, p. 34). Esse conceito de similaridade foi posteriormente retomado por Jakobson ao discutir sobre os eixos metafóricos e metonímicos, afirmando que “a similaridade das significações relaciona os símbolos de uma metalinguagem com os símbolos da linguagem a que se refere. A similitude relaciona um termo metafórico com o termo a que substitui” (JAKOBSON, 1995, p.61). Nesse sentido, percebe-se a aplicação do princípio de similaridade estabelecido entre a composição dos termos *ai-knanoik* e *ai-knananuk*, que, a partir da sua combinação de sentidos metafóricos, nomeiam esses dois importantes gêneros da literatura oral timorense. Outro exemplo para esta mesma perspectiva da similaridade na magia simpática é do termo *namhodan* em língua mambae, que, literalmente, significa “noite”. Na tradição oral mambae, porém, o termo *istoria namhoda* pode referir-se às histórias que só podem ser contadas à noite. Outra observação sobre magia simpática já havia sido observada por Ruy Cinatti, ao descrever uma dança tradicional do município de Manatuto - *suruboek* (apanhar camarão):

O *suruboek*, possível sobrevivência de rito totêmico ou de magia simpática, imita os gestos dos pescadores de camarão, quando estes mergulhavam a rede nos recessos aquáticos. A cada arcada inicial do violino corresponde uma comoção precipitada dos passos que estancam frente a uma fila de donas e donzelas e depois volteiam, a compasso marcado pelos pés. Ou então pelo contrário, são as mulheres que solicitam os homens, em obediência a praxes estabelecidas, lenço branco interposto nas mãos que se apertam (CINATTI, 2013, p. 66).

Suruboek e outros rituais ligados ao trabalho²⁸ geralmente entrelaçam mais de uma prática cultural, nesse caso associando um modo tradicional de pescar camarão a uma dança que se relaciona aos movimentos realizados naquele tipo de pescaria. Essas associações podem ser percebidas também entre a literatura oral e outros diversos aspectos da tradição timorense. Como por exemplo a prática de contação de história, jogos diversos, inclusive os jogos de *ai-sasi'ik* (adivinhas), usados como forma de passatempo durante as várias noites em que ocorre um velório tradicional, especialmente nas regiões rurais. Nessas ocasiões, algumas mulheres

²⁸ Outros rituais são mencionados nos mitos de origem registrados a partir da PLO-DLP2014, como o cerimonial chamado *sau batar* (bênção ao milho novo) em que o sacerdote animista asperge o milharal, aos toques estrondosos de tambores, latas ou bambus para espantar os maus agouros que impeçam uma colheita abundante. Depois de aspergir, as primeiras colheitas são oferecidas ao *lulik* (sagrado). Só depois desta primeira oferenda as pessoas podem começar a colheita - (Informação obtida com Luís Costa por meio de correspondência eletrônica em 05 de fev.2018). Cf. também “A pescaria da Bé- Malai: mito e ritual” descrita por Cinatti (2013, p. 56-68).

fazem o *suran*, ou seja, ritual de “prantear o defunto enumerando em voz chorosa as suas virtudes e benemerência” (COSTA, 2001, p.305), lembrando, de certo modo, as práticas das carpideiras, sendo que no caso do *suran* não há pagamento para isso.

Vale ressaltar, ainda, a importante coletânea de canções populares timorenses compilada pelo músico, compositor e maestro Simão Barreto (1987), que destaca os vários ritmos das canções, não apenas em tétum, mas também em outras línguas locais. Nessa obra, o autor registra as melodias denominadas como: *tebe*, *sama hare*, *sé manu*, *sugue*, registrando também os “cantares fúnebres”, “canções de saudade” e, como gênero relacionado à infância, as “canções de embalar”. As três canções de embalar presentes na obra são: *Lili Labelain* (Samoro/tétum), *Oan kiak* (Aileu/mambae); *Nina Noi* e *Kolo Kita* (*Oe-kusi/Balikenu*) (BARRETO, 1987, p. 62-65). As canções de embalar constituem um gênero musical pouco mencionado nas referências sobre oralidade timorense. Durante a vivência da pesquisadora em Díli foi possível observar que, ao invés de utilizar canções de ninar, o mais comum é os adultos utilizarem apenas um murmúrio ritmado enquanto embalam seus bebês. Registrou-se também, entre os mais jovens, uma canção em bahasa indonésia “*Nina bobo*” (lit. Canção de ninar e em uma tradução livre “dorme menina”). Apesar de não terem sido encontradas outras canções em tétum na Capital, registramos, durante esta pesquisa algumas canções em outras línguas timorenses, o que indica que esse é um gênero que pode ser também diverso em outras regiões do país.

O levantamento deixa evidente que a tradição oral timorense é diversa não somente no âmbito da literatura oral, sendo este apenas um dos aspectos da tradição oral, pois como bem distingue Calvet (2011, p. 146),

não se pode confundir tradição oral com literatura oral, a qual é uma maneira particular de tratar a herança cultural própria da tradição oral, enquanto a tradição oral diz respeito à sociedade como um todo: ela engloba, portanto, a literatura oral, mas não pode ser limitada a ela.

Assim como não é possível confundir literatura oral com tradição oral, não há coerência em atribuir valor hierárquico entre literatura oral e literatura escrita, até porque é inegável a influência que esta recebeu daquela. Na perspectiva do autor, somente um olhar eurocêntrico, centrado na escrita e que menospreze a oralidade, poderia estabelecer divergências significativas entre documento oral e documento escrito²⁹. Nos excertos de textos da literatura

²⁹ Ibidem, p. 20.

timorense transcritos ao longo deste trabalho fica evidente essa importante influência da oralidade na vida e obra daqueles escritores.

Corroborando essa linha de pensamento, Benjamin (1987, p. 198) afirma que “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”. Ao refletir sobre essa ressonância dos aspectos advindos da oralidade na escrita, ou mesmo da sua preservação em contextos como Timor-Leste, estamos também tratando de questões relacionadas ao nosso sistema mnemônico:

a memória, diz Sócrates a Teeteto, foi uma dádiva de Mnemósine, a mãe das Musas. Sem a memória, ninguém poderia desfrutar o que as filhas dela produziram: todos os sons se esvaneceriam sem jamais serem inclusos numa melodia; todas as palavras de cada poema desapareceriam antes que fosse ouvida sua rima (DRAAISMA, 2005, p. 24).

Mnemósine ou Mnemosine, titânide que na mitologia personifica a memória, é um termo grego que “inclui ou implica as ideias de recordação, de registro de memorização” (HAVELOCK, 1996b, p. 118). A alegoria em torno da história desta titânide é bastante apropriada para tratar da importância da memória em sociedades em que a oralidade é predominante, já que é por meio desse aparato que as narrativas são guardadas e repassadas de geração em geração. Alguns questionamentos acerca de elementos mnemônicos no âmbito timorense perpassam a temática desta pesquisa; mesmo não sendo o tema central a que ela se dedica, configuram-se como aspectos de interesse porque dizem respeito ao papel que a memória (recordação e evocação das tradições) tem exercido com o passar dos tempos, indicando também os meios que se tem utilizado para que essa memória seja preservada. É importante observar, portanto, de que forma as novas tecnologias têm influenciado nesse sentido, considerando a importância da literatura oral para as gerações atuais.

Refletir sobre a conservação das tradições orais em conjunturas de sociedades com pouca tradição escrita é também pensar na transitoriedade do homem que envelhece e morre e na imensidão de narrativas e versos que se vão junto com ele. Na realidade timorense, algumas histórias, ou parte delas, relacionadas à genealogia da família ou do grupo étnico, só podem ser transmitidas na iminência da morte do ancião conhecedor das tradições, geralmente o *lia-na'in*. Nessas ocasiões, ele chama e as transmite ao seu sucessor, o qual já vem sendo ensinado e o tem acompanhado durante as cerimônias, aprendendo sobre os rituais e sobre a sua genealogia. No entanto, como a morte nem sempre é anunciada, o apagamento de narrativas tem sido frequente. Esse fato pôde ser constatado durante a PLO-DLP2014, diante de dificuldades no processo de recuperação de alguns mitos de origem. Registramos, por exemplo, relatos que

afirmavam que o *lia-na'in*, que sabia de determinado mito, havia falecido repentinamente e, como não havia repassado para o seu sucessor a história, ninguém mais sabia. Em alguns casos foi possível resgatar uma parte da narrativa, mas sem a sua finalização, o que também pode ter relação não somente com o desconhecimento do desfecho final da história, mas também com o aspecto já mencionado, relacionado à magia negativa. Em outros casos, a narrativa pôde ser recuperada porque teve cada uma de suas partes contadas por diferentes anciãos, pois cada um deles lembrava da história de forma parcial, o que evidentemente pode ter resultado no comprometimento do teor do texto registrado.

Importante ressaltar que a questão mencionada sobre a proibição de narrar a história até o final está ligada mais diretamente aos mitos de origem, devido ao valor *lulik* (sagrado) dessas narrativas. Desse modo, a questão do *bandu* (proibição) não se aplica aos demais gêneros como fábulas e lendas em geral. Não é o *bandu*, portanto, a justificativa para o esquecimento de fábulas e outros textos da tradição oral, os quais permanecem até a atualidade mais vivos em comunidades rurais, sendo cada vez menos narrados nas comunidades urbanas, fato observado pelo trabalho realizado com jovens estudantes durante a PLO-DLP2014. Foi possível perceber, ao lidar com a temática no trabalho com esta faixa etária, que as narrativas têm encontrado pouco espaço para se presentificarem nos locais em que as novas tecnologias são acessadas mais frequentemente, e, assim, as novas gerações as desconhecem e se interessam cada vez menos, questionando sua importância.

Esse aspecto foi observado em 2010, durante curso de formação em Timor-Leste para docentes alfabetizadores, conhecedores de muitas narrativas da oralidade local. Durante esse processo foram coletados diversos depoimentos sobre o tema. Em um dos relatos, uma professora afirmou que quando seus filhos eram crianças, não lhes contava histórias, pois não sabia que isso era importante e, apesar de em sua infância ter sido uma exímia ouvinte dessas narrativas, não criou o hábito de contá-las para seus filhos, os quais, agora jovens e adultos, segundo ela, não têm interesse por essas histórias. Atualmente, quando ela tenta lhes contar, dizem que são histórias velhas que não servem para nada. A professora completou dizendo que, ao perceber a importância dessas narrativas, tem desenvolvido a prática de contar histórias para seus netos, ainda crianças, e, ao fazer isso, eles pedem sempre para que a avó conte mais uma vez.

Vale a pena estabelecer uma relação do depoimento dessa professora com o excerto do interessante romance “Haroun e o mar de Histórias”, do indiano Salman Rushdie, que usa a metáfora do mar de histórias para tratar da riqueza das narrativas e do prazer de ouvir e de recontá-las. O autor trata de temáticas como memória, esquecimento, preservação e valorização

da literatura oral, na voz de vários personagens, que repete, diversas vezes ao longo da obra, o questionamento: “Me responda, por favor: para que servem essas *histórias* que nem sequer são verdade?” (RUSHDIE, 2010, p. 129). Com a intenção de abordar a questão do desinteresse das novas gerações em ouvir histórias tradicionais, em favor das novas tecnologias, a obra retrata, de forma alegórica, um lugar chamado “Zona Velha do Polo Sul de Kahani³⁰”, onde havia menos procura pelas histórias antigas: “ ‘Sabe como as pessoas são’ diz ele, ‘querem novidades, sempre novidades! Para as histórias velhas ninguém mais liga’ ” ?” (RUSHDIE, 2010, p 70).

A não valorização das histórias de tradição oral em Timor-Leste foi observada também por Paulino (2017, p. 161): “É certo que por vezes os jovens timorenses não valorizam as antigas práticas culturais transmitidas oralmente, considerando-as como uma cultura *bei ala sira nian* – ‘dos ancestrais’ – e *tuan liu ona* – ‘já está fora da moda’ –, que já não dá benefício”.

Esse desprezo em relação a aspectos da cultura popular é um elemento que parece ser percebido em diferentes outros contextos e não apenas em Timor-Leste. Belintane (2013, p. 70) também aborda essa questão ao expor sobre a sua tentativa de utilizar textos da tradição oral nordestina durante uma de suas pesquisas, realizada juntamente com sua equipe, na zona oeste de São Paulo. O autor afirma que “para introduzir o texto da tradição oral nordestina (cordel, repente, embolada), é preciso um bom preâmbulo, pois boa parte dos alunos costuma rejeitar esses gêneros como se fossem produtos de pouco prestígio”.

Em Timor-Leste, no ambiente urbano em que esta pesquisa foi realizada, foi possível perceber o quanto esse movimento que passa pelo esquecimento e não reconhecimento da importância dessa oralidade tem influenciado para que as crianças e jovens timorenses conheçam poucas histórias da tradição oral. Durante a PLO-DLP 2014, apesar do alto grau de interesse dos estudantes demonstrado no decorrer da investigação, foi possível perceber que a maioria tinha restrito repertório relacionado às narrativas tradicionais. Muitos desses estudantes afirmaram que anteriormente à pesquisa não tinham conhecimento das histórias por eles recolhidas, ou que sabiam apenas superficialmente, o que dificultava a retransmissão da narrativa. Outro aspecto notado foi a limitação do conhecimento em relação a narrativas de outras regiões de Timor-Leste, que não fossem do seu município ou *suco* de origem (aspecto constatado também em contato com jovens universitários durante a realização desta pesquisa no ano de 2018). Importante lembrar que esses jovens vivem na Capital do país, com acesso, ainda que restrito, à internet e à televisão, o que pode ser indício de que a veiculação dessas

³⁰ *Kahani* em hindi quer dizer “história” (Ibidem, p.177).

narrativas também não tem sido enfatizada nos meios de comunicação, ou a maneira como vêm sendo transmitidas tem sido pouco atrativa para eles.

Percebe-se, portanto, que o fato de Timor-Leste ter rica e diversificada tradição oral, não significa poder afirmar que continua havendo naturalmente um repasse dessas tradições a ponto de a oralidade vir se tornado cada vez mais viva; pelo contrário, o que vem acontecendo é lamentavelmente um possível apagamento (ou no mínimo diminuição) dessa imensidão de histórias, da mesma forma que aconteceu com o “Mar de Histórias”, descrito por Rushdie (2010, p. 120):

Iff não conseguiu conter a mágoa e começou a chorar: “A culpa é nossa! Nós somos os Guardiões do Oceano, e deixamos de guardá-lo. Vejam só esse Mar! As histórias mais antigas que já foram inventadas – veja em que estado elas estão! E fomos nós que as deixamos apodrecer, nós que as abandonamos muito antes de começar esse envenenamento. Perdemos o contato com as nossas origens, nossas raízes, nossas Nascentes, nossa Fonte! São histórias chatas não interessam mais, é o que dizíamos; não há mais demanda, há excesso de oferta. E agora olhem, olhem só! Sem cor, sem vida, sem nada. Estragadas! Arruinadas!

O lamento do personagem Iff diante da diminuição da demanda dos ouvintes de antigas narrativas, é também um discurso comum entre professores timorenses com os quais trabalhei, os quais tiveram contato com essas narrativas infância e perceberam, em sua vida profissional, como educadores, a sua grande importância. Partindo desta inquietação, é possível refletir sobre que ações amenizariam o impacto destas mudanças sociais e tecnológicas, de forma que fosse possível usar estas transformações sociais como aliadas de um processo criativo que vise trazer histórias novas e antigas para a prática pedagógica relacionadas ao trabalho com a linguagem. O excesso de oferta tecnológica - desde a televisão, computadores, tablets e smartphones que oferecem inúmeros jogos e aplicativos – tem, de fato, ocupado o centro de interesse das crianças e jovens de cidades centrais timorenses na atualidade. Entretanto, todo esse aparato tecnológico não substitui o enlace com o outro, naturalmente estabelecido nas práticas de oralidade que ocorrem na interação entre contador e ouvinte. Nanci (2017) problematiza a concorrência e a coocorrência das narrativas em vários suportes, afirmando que as novas tecnologias interferem positiva ou negativamente no letramento das crianças. Segundo a autora,

a internet abarca possibilidades de criações, reproduções, transmissão de informações, publicização de textos etc. O acesso à internet é, senão para todos, já para muitos, mas ainda impera a solidão que a criança ou o adulto vivem por detrás das telas, mimetizando o imaginário simplista oferecido,

enquanto muitos já se esforçam por fazer um uso que proponha coletividades, reflexões e ações políticas emancipatórias (NANCI, 2017, p. 390).

Em se tratando de sociedades com forte tradição oral, um questionamento que emerge primeiramente é de que maneira o acesso a essas novas tecnologias tem interferido no processo de alfabetização e letramento das crianças. Outro questionamento, mais específico e que esta pesquisa busca responder, é de que forma o contato com os *ai-knanoi*, *dadolin*, *ai-sasi'ik* e outros gêneros orais, bem como outras práticas da oralidade, podem ser utilizados como recursos no processo de alfabetização das crianças timorenses, por meio de novas e/ou antigas tecnologias, e a partir daí analisar que repercussão o contato com essa oralidade tem para o engajamento dessas crianças no processo de sua entrada na leitura e na escrita. Calvet (2011, p.33), ao tratar da importância da oralidade, considerada ritualística ou poética, indica que o processo de aprendizado da língua, mediado por essa oralidade, dinamiza a expressividade e tem “portanto todas as vantagens que se pode tirar num domínio mais propriamente pedagógico”.

Essa perspectiva que enfatiza a oralidade poética é também a tônica da abordagem sobre alfabetização defendida por Belintane (2013; 2017). Visão que se coaduna com o que é preconizado nesta investigação, que tem como base a oralidade poética, e que defende um ensino de leitura e escrita que diferencie, mas não dicotomize, oralidade-escrita, ou fala cotidiana-oralidade (função poética e função comunicativa). Esta proposta destaca a importância dos gêneros orais que tenham função poética, levando em consideração o desejo e a fantasia da criança, em uma perspectiva que promova a literatura tanto regional quanto universal. Nessa compreensão denominada de equação oralidade-escrita, Havelock (1997, p. 28) propõe:

o desenvolvimento da criança deveria, de alguma forma, reviver as condições de nosso legado oral, ou seja, o ensino da língua escrita deveria ser desenvolvido com base na suposição de que seja precedido por um currículo que inclua canções, danças e recitação, além de vir acompanhado pela contínua instrução nessas artes orais.

Essas abordagens que apontam a oralidade como mediadora no processo de alfabetização são fundamentais para esta pesquisa, especialmente pela ressonância com diferentes experiências, vivenciadas pela pesquisadora, na formação de professores alfabetizadores e no ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste. No Capítulo 3 serão apresentadas possibilidades concretas de utilização dessa abordagem teórico-metodológica defendida nesta investigação.

1.5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A partir do levantamento bibliográfico, realizado durante esta investigação, não foi possível localizar pesquisas científicas sobre o processo de alfabetização e letramento das crianças timorenses em língua tétum, o que provavelmente se deve à recente Restauração da Independência do país e à reestruturação de políticas educacionais que, por meio da Lei de Base da Educação de Timor-Leste, LBE Nº 14/2008, instituiu o português e o tétum como línguas de ensino, além do estatuto que têm como línguas oficiais. Posteriormente, o Decreto-Lei Nº 4/2015 aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico (CNBPSC³¹) e normatiza a organização de um sistema de progressão linguística quanto ao uso das línguas no Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico. A ausência de referências sobre essa temática, de certa forma, constitui mais um desafio importante nesta investigação, que tem como foco a alfabetização de crianças de Díli e que parte de uma abordagem que busca analisar a função mediadora da oralidade nesse processo de entrada da criança na escrita.

A pesquisa realizada por Soares (2014), ainda que não trate especificamente sobre o tema central abordado nesta investigação, envolve a problemática das políticas linguísticas no processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens timorenses. Considerando aspectos geopolíticos daquele país, a autora busca compreender quais as imagens, as funções e os estatutos das línguas que circulam no meio em que as crianças estão inseridas, investigando também de que modo a escola tem lidado com a pluralidade linguística ali presente. Portanto, é um trabalho que apresenta discussões importantes sobre a coocorrência de línguas nas práticas educacionais e sociais timorenses, as quais, de certa forma, se coadunam com os dados problematizados no Capítulo 3, no tocante ao panorama linguístico das crianças envolvidas nesta pesquisa.

Em Timor-Leste a palavra alfabetização é frequentemente utilizada para remeter-se ao processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, no que se refere à educação de jovens e adultos ou ao Ensino Recorrente, como essa modalidade de ensino é denominada pela LBE/2008. Possivelmente essa conotação está relacionada ao uso do termo alfabetização em Portugal e que, como explica Dionísio (2007, p.210), é uma palavra que tem seu uso mais voltado para a educação de adultos. Em Timor-Leste essa conotação do termo foi reforçada pelo próprio percurso da história da educação timorense, em que, no final do período colonial português, entre 1974 e 1975, houve uma importante Campanha de Alfabetização, assunto que

³¹ Disponível em: < <http://www.moe.gov.tl/?q=node/257> >. Acesso em 02 dez. 2017.

será retomado no capítulo seguinte.

No Currículo Escolar do I e II Ciclos do Ensino Básico, nos livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação de Timor-Leste, bem como no Decreto-Lei Nº. 4/2015 de 14 janeiro, que regulamenta o Currículo vigente, o termo utilizado é “literacia” (em tétum *literasia*), por influência do termo que vem da língua inglesa *literacy*, sendo esse o termo para se referir tanto ao processo inicial da entrada da criança na escrita, quando começa a aprender os fonemas, as letras, sílabas e começa a formar palavras – que no Brasil é denominado de alfabetização –, como para a continuidade desse processo no que diz respeito às práticas sociais que envolvem oralidade, leitura e escrita dentro ou fora do ambiente escolar (letramento). Para conceitualizar o termo literacia, o documento apresenta a seguinte citação:

Possuir a literacia significa que saber algo mais do que psicologicamente e mecanicamente apenas dominar as técnicas da leitura e escrita. A literacia é quando as pessoas dominam essas técnicas com consciência; para compreender o que está a ler e escrever o que compreende: Isto significa comunicar graficamente. Possuir a literacia não significa memorizar as frases, palavras ou sílabas – os objetos inanimados que não estão ligados ao universo existencial – mas as atitudes de criação e recriação, é uma intervenção que causa a transformação para a si próprio e o seu contexto. (FREIRE, 1974 apud TIMOR-LESTE, 2014, p.14).

A obra citada é uma produção de Freire em inglês, portanto é natural que o autor tenha utilizado a palavra *literacy*, mas vale destacar que a citação traduz *literacy* por literacia, contudo, em suas obras em português o autor utilizava o termo alfabetização para referir-se ao processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, conceito que em sua concepção tem sobretudo um teor sociopolítico e emancipatório.

O termo literacia é utilizado por Dionísio (2007) como sinônimo de letramento, enquanto que a palavra alfabetização, de acordo com sua explicação, é aplicada em Portugal para referir-se apenas à educação de adulto. Na tentativa de estabelecer uma relação com a concepção de alfabetização e letramento no contexto brasileiro, a autora explica que entende “Letramento como práticas sociais, que envolvem o texto, que envolvem a leitura e a escrita. E alfabetização – práticas de escolarização, práticas em que se introduzem as crianças ou os adultos num determinado código” (DIONÍSIO, 2007, p. 211).

É importante ressaltar também que o conceito de literacia/literacy vem mudando ao longo do tempo e tem sido muitas vezes utilizado também como sinônimos de habilidades básicas para se fazer algo, como explica Bunzen (2019):

[...] a palavra “literacia”, ou *literacy*, pelo menos no contexto europeu e norte-americano, também pode assumir significado mais restrito e técnico. Isto é, pode ser mobilizada como uma “**capacidade básica**” (*basic skill*) ou como um conjunto de capacidades que nos permite fazer algo. “Literacia” assume aqui um significado restrito e quase metafórico de “conhecimento básico sobre algo”³².

Percebe-se que o sentido da citação de Freire utilizada no currículo está relacionado ao sentido mais amplo do termo, em que se articula o conceito de alfabetização ao que atualmente é denominado de letramento, termo que passou a ser utilizado no Brasil em meados da década de 80, primeiramente por Tfouni (1988), e foi sendo disseminado por Kleiman (1995), Rojo (1998), Soares (1998) e diversos outros autores. Foi nesse mesmo período que começou a ser utilizado o termo literacia em Portugal. O Currículo timorense não apresenta maiores discussões sobre a temática, o que dificulta a compreensão do conceito de literacia referenciada no documento.

Nesta investigação, optou-se pela não utilização do termo redutivo de origem inglesa *literacia*, mas sim pelos termos *alfabetização* e *letramento*, partindo da compreensão de que, ainda que sejam processos inter-relacionados, complementares e indissociáveis, são processos distintos. Ressalta-se, ainda, que o mais importante na reflexão sobre esses conceitos não é simplesmente em relação aos termos utilizados, mas sim uma análise mais ampla, envolvendo as práticas diretamente relacionadas ao processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à oralidade, à leitura e à escrita. Nesse sentido, esta pesquisa abre espaços de reflexão, inclusive sobre os conceitos de alfabetização e letramento no contexto timorense, que podem ser construídos a partir do conhecimento, levando em consideração aspectos históricos e políticos daquele país que, com menos de duas décadas de independência, busca construir um percurso educacional timorizado que considere as particularidades locais, ou como nomeia Silva (2015, p.134) uma “Pedagogia Timoriana”.

A concepção sobre alfabetização e letramento preconizada nesta pesquisa se alinha à definição da pesquisadora brasileira Leda Tfouni (2010, p.22) ao afirmar que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma

³² BUNZEN, C.S. **Letramento e/ou literacia? Distinções e aproximações.** Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes?fbclid=IwAR1I1LRTJU1UKZSV0QHJVnm8qEVH4e-jx_CqwyJBH7kJAi21pBg-c9URHMg.> Acesso em: 10 dez. 2019.

sociedade”. Para Tfouni, há níveis de natureza variada de letramento, inclusive sem a presença de alfabetização. Essa abordagem se contrapõe às linhas que analisam apenas as produções escritas para classificar o indivíduo como letrado ou não letrado, caso em que a escrita se sobrepõe à oralidade. Tal perspectiva confere uma nova abordagem do aspecto defendido na teoria da “grande divisa”³³, ou “grande virada” cognitiva, vertente que considera a oralidade e a escrita como processos distintos e estanques. Essa visão, inicialmente, foi defendida por Olson (1997), que posteriormente passou também a considerar a intrínseca relação entre essas duas formas de uso da língua (MARCUSCHI, 2001, p.17; TFOUNI, 2010, p.49-51).

Após a compreensão sobre a concepção de alfabetização e letramento defendida nesta pesquisa, percebe-se também a importância de se discutir a abordagem de Soares (2017, p. 140) a respeito da temática:

[...] é preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever, no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras - não se reduz à alfabetização, no sentido que é atribuído a essa palavra. É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita, mesmo do acesso *inicial* a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita: compreender o que é lido e escrever de forma que os outros compreendam o que se escreve; conhecer diferentes gêneros e diferentes portadores de textos e fazer uso deles, para ler e para escrever; participar adequadamente dos eventos de várias naturezas de que fazem parte a leitura ou a escrita. Em síntese, construir familiaridade com o mundo da escrita, adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita, desenvolver atitudes positivas em relação à importância e valor da escrita na vida social e individual. Na impossibilidade de determinar que a palavra *alfabetização* passa a significar não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a "invenção" da palavra letramento se tornou necessária.

A citação acima apresenta uma relevante distinção entre alfabetização e letramento e ressalta as intrínsecas relações existentes entre esses dois conceitos. A ressalva apresentada nesta pesquisa em relação ao pensamento de Soares diz respeito ao fato de a sua ênfase conceitual sobre alfabetização e letramento considerar a escrita como foco central. A autora referencia a importância de se trabalhar com diferentes gêneros portadores de textos [escritos], visando apenas às práticas de leitura e de escrita. Essa perspectiva reflete uma visão grafocêntrica, na qual a oralidade é secundarizada ou simplesmente reduzida à sua função

³³ Havelock (1996; 1997) e Ong (1998) são referências que se vinculam à perspectiva da “grande divisa” (que põe oralidade e escrita em patamares diferentes, como se as culturas logográficas fossem muito superiores às culturas orais). Ainda assim, recorreremos a esses estudos por reconhecermos sua importância no campo da equação oralidade e escrita e por percebermos sua relevância para articular conceitos fundamentais utilizados nesta pesquisa.

comunicativa.

Em contrapartida, a linha teórica a que esta pesquisa se filia preconiza que no processo de alfabetização e letramento não haja hierarquização entre o oral e o escrito e que, além disso, seja enfatizada uma prática de oralidade não restritiva ao seu caráter prosaico com finalidade de fala e de comunicação; pelo contrário, tem a preocupação de priorizar o contato com a oralidade em sua perspectiva poética, ou seja, privilegia os diversos tipos de literatura, pois compreende que os gêneros orais da infância têm um papel fundamental para a criança e funcionam como base para a escrita, em uma visão que

[...] busca as diferentes possibilidades subjetivas que a dinâmica discursiva dos diferentes gêneros orais da infância permite, quando a criança entra em contato com a dinâmica visual e simbólica da escrita. Cada gênero originário da cultura oral, desde que retomado em sua performance oral (se é um conto, então será ouvido e recontado; se é uma cantiga, então será cantada, de tal modo que o texto seja memorizado ou, em caso de provir da própria memória do aluno, seja reatualizado), traz importantes elementos estéticos e linguageiros que favorecem a alfabetização e a leitura significativa (BELINTANE, 2013, p. 42).

A abordagem teórico-metodológica de alfabetização e letramento apresentada por Belintane (2013; 2017), à qual esta investigação se vincula, agrega fundamentos de diversas áreas, desde a História da Escrita, Psicanálise, Linguística e Pedagogia. Ao longo deste capítulo será explicitada a rede conceitual e as principais estratégias desenvolvidas e utilizadas pelo autor no contexto brasileiro e que serviram como referencial para a realização desta investigação envolvendo as crianças timorenses. Em sua perspectiva, a subjetividade da criança e a oralidade poética a que se remete essa citação são consideradas como elementos primordiais e constituem pontos de partida importantes para a entrada da criança na escrita alfabética, levando, também, em consideração a importância dos movimentos corporais da criança. Desse modo, enfatiza-se também o que são designadas como atividades performáticas, ou seja, práticas que envolvam o trabalho de oralidade de tal maneira que o corpo da criança esteja também em movimento em prol da aprendizagem. Recorre-se, portanto, a procedimentos mediados por diversos gêneros orais, desde os versos e brincadeiras (as comuns na maternância como: cantigas de ninar, parlendas, brincos, mnemonias e outras brincadeiras orais) até os gêneros mais comuns na infância mais ampla (além da maternância) como a fórmula de escolha; as fórmulas/cantigas de brincadeiras corporais, como as de pular corda; réplica, pegadinhas e provocação rimada; cantigas de roda, ciranda e outras; adivinhas e enigmas; trava-línguas (BELINTANE, 2017, p. 88-102). No Capítulo 3, serão descritos gêneros orais da infância timorense registrados e enfatizados durante a pesquisa.

Nessa sua concepção, o autor defende que, além dos gêneros orais, os gêneros escritos a serem priorizados na alfabetização devem também privilegiar a função poética da linguagem, levando em conta a subjetividade, a criatividade e a necessidade de fabulação inerente ao ser humano, muitas vezes, mais evidenciada quando se refere ao público infantil. Nessa proposta, é imprescindível, portanto, que se priorize o contato das crianças com textos literários, orais ou escritos, e que a literatura seja considerada:

[...] da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004, p.174).

Priorizar textos literários em favor dos não literários na alfabetização é um tema polêmico que vem gerando discussões ao longo do tempo, pois enquanto algumas linhas de pensamento consideram que os gêneros textuais mais simplificados e que as crianças estão acostumadas a visualizar no seu dia a dia (notícias, anúncios, slogans, rótulos, embalagens, bulas, receitas etc) são gêneros que devem ser mais trabalhados em sala de aula, outras vertentes, como a que esta pesquisa se vincula, percebem a necessidade e a relevância de um trabalho com textos, considerados mais complexos, devido às suas construções, que envolvem figuras de linguagem e outros elementos estéticos. Esse foi um tema problematizado no ensaio “El quijote em la escuela”, de 1920, de Ortega y Gasset [1883-1955], que trata da importância de textos literários no âmbito escolar. O texto é uma contraposição à opinião de Antonio Zozaya [1859-1940], que publicou a crônica “Aprendamos a vivir” (1920), em que afirmava que “*el Quijoteno es lectura para párvulos ni para adolescentes*” e que “*en la escuela no hacen falta Don Quijote, ni Hamlet, ni Fausto, ni Segismundo, ni Don Gaiíferos*”. Sua justificativa era de que esses textos não capacitam nem preparam para a vida, e que na escola primária e talvez na superior sobram livros e faltam jornais; defendeu então que as escolas deveriam privilegiar a leitura de jornais, considerados por ele como os novos romances de cavalaria. Contrapondo-se a esse pensamento, Ortega y Gasset, em sua argumentação, defende um processo educacional que vislumbre não apenas uma educação para a vida, mas sim para uma vida criativa: “*a mi juicio, pues, no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora*” (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 16). O autor não critica a viabilidade do trabalho pedagógico fazendo uso de outros gêneros textuais, inclusive os não literários, veiculados nos jornais, desde que a literatura tenha sempre prioridade; o problema reside quando, diante de extensos programas curriculares, os textos literários são colocados em segundo plano.

Perceber quais gêneros textuais estão mais presentes no programa educacional para as

séries iniciais, possivelmente ajudará a compreender qual tem sido a posição adotada em relação à literatura em sala de aula; conseqüentemente, essa seleção textual é um indicativo também das concepções de alfabetização e letramento adotadas pela instituição de ensino. Em relação a Timor-Leste, não parece ser viável pensar nesses importantes conceitos apenas sob uma ótica ocidental, já que se trata de um cenário que apresenta diversas especificidades, que não podem ser ignoradas, ainda que apresente elementos comuns a outros exemplos de populações multilíngues e multiculturais. O Conselho da Europa define multilinguismo como “o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade³⁴”. Para que se compreenda melhor a questão do multilinguismo timorense, no próximo capítulo será apresentado um panorama linguístico de Timor-Leste e o plano de progressão das línguas utilizadas no primeiro e no segundo ciclo.

A sensibilidade do escritor malinês Amadou Hampâté Bâ expressa, em sua obra autobiográfica “Amkoullé, o menino fula”, a questão do multilinguismo presente em Mali na África Ocidental, aspecto que talvez seja uma das principais diferenças para se pensar sobre esses conceitos: “Muitos adultos considerados analfabetos pelos padrões ocidentais falavam quatro ou cinco línguas, e raramente menos que duas ou três” (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p. 229).

Essa é uma questão que é possível correlacionar à maioria dos adultos timorenses que, dependendo especialmente do período histórico em que nasceram, podem falar sua língua materna, tétum, português e bahasa indonésia; ou falar sua língua materna, tétum, bahasa indonésia e inglês; ou falar sua língua materna, mais de uma língua local, além do tétum, português, bahasa indonésia, inglês; ou ainda, ter o tétum como língua materna e falar bahasa indonésia e/ou português e inglês, dentre outras possibilidades, envolvendo outras línguas minoritárias ali presentes. Encontrar timorenses adultos monolíngues é mais raro dentre os que residem em Díli. No entanto, é preciso lembrar das crianças que residem atualmente na Capital, que têm o tétum como língua materna e que já não aprendem outras línguas, independentemente de os seus pais serem oriundos de outras regiões do país e de possuírem outras línguas maternas ou de falarem bahasa indonésia ou inglês. O novo currículo propõe, por meio do ensino bilíngue, tétum e português, que ao final do Ensino Básico, as crianças tenham domínio dessas

³⁴Disponível em:

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>.

Acesso em: 31 dez 2019. Soares (2014) apresenta uma ampla discussão sobre o contexto linguístico de Timor-Leste, discute os conceitos de multi/pluringuismo e apresenta um panorama detalhado sobre os status das línguas presentes naquele país. Ainda dentro do campo das políticas linguísticas, Carneiro (2014) faz uma análise acerca das visões dos professores e estudantes timorenses em relação às suas trajetórias sociais, aos seus repertórios heteroglóssicos e às políticas linguísticas locais.

duas línguas, na perspectiva de que se tornem no mínimo bilíngues, como grande parte dos timorenses. Importante ressaltar que essas crianças têm contato informal com o tétum e com o português no canal de televisão local, além do contato com o inglês e com a bahasa indonésia, que são também veiculados nos meios de comunicação de modo geral e no cinema (assinalando que a maioria dos filmes são exibidos nesses dois idiomas, geralmente sem legendas nas línguas oficiais).

É importante considerar que nos outros períodos históricos não havia uma preocupação com o ensino bilíngue. Primeiramente, no período colonial, a língua de ensino era exclusivamente o português e, posteriormente, no período da invasão indonésia, a bahasa indonésia foi a única língua permitida no ensino, enquanto o tétum, ainda que desconsiderado formalmente pelas instituições escolares, continuou sendo cultivado nas diversas instâncias das sociedades locais, o que, conseqüentemente, favoreceu o bilinguismo desde as séries iniciais (evidentemente, não de forma planejada) àqueles que tiveram acesso à escolarização.

Esta investigação considera, portanto, as questões relacionadas ao multilinguismo, bem como os aspectos inerentes à multiculturalidade e à história educacional timorense, por entender que “a alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura” (FREIRE, 1994, p.33). Portanto, diante da rica literatura oral, presente nas diversas sociedades timorenses, é mais que pertinente considerar a linha teórica que entende a oralidade como fundamento da escrita. Aspecto defendido também por Havelock (1997, p.32), ao afirmar que as heranças oralistas “constituem um complemento necessário à nossa consciência abstrata da cultura escrita”. Nessa perspectiva, promover o contato com os diversos gêneros orais da infância constitui um importante elemento no processo de escolarização das crianças timorenses, oriundas de uma sociedade com forte tradição oral, que busca a escrita e ao mesmo tempo a afirmação da sua identidade.

É relevante que haja ainda uma discussão sobre o papel que a escrita possui em sociedades com presença marcante de tradição oral, como é o caso de Timor-Leste. Calvet (2011, p.123-131), ao abordar essa temática, critica a visão seletiva e hierárquica sobre a escrita na perspectiva de Rousseau ainda no século XIX, prisma retomado posteriormente por Lévi-Strauss no século XX. Para o antropólogo, nas sociedades orais, a escrita é um instrumento de opressão, sendo, portanto, a alfabetização, um retrocesso ou mais uma forma de impor a servidão ao homem livre, já que, a partir daí, ele não poderia ignorar as leis determinadas pelo poder, ficando, dessa forma, obrigado a cumpri-las. Essa visão ingênua sugere um certo mal

causado pela escrita em si mesma. No entanto, de forma sensata, Calvet³⁵ alerta para o fato de que “o poder não é resultado do conhecimento do alfabeto, mas das condições sociais. A perfídia não está na escrita, está na exploração do homem pelo homem, na miséria, no neocolonialismo”. Notoriamente, é inegável que a escrita é um instrumento de poder, mas que somente ela, em si mesma, também não é a solução para a resolução de questões relacionadas à desigualdade social e opressão, pois o poder era exercido também nos impérios ágrafos. A maneira como acontece o processo de entrada das sociedades semiágrafas na escrita é que precisa ser exaustivamente discutida, não somente nos bastidores acadêmicos ou governamentais, mas com a população em geral dessas sociedades, lembrando também das lideranças tradicionais nelas existentes. Evidentemente, não se pode ignorar os impactos da escrita em todas as esferas de uma sociedade, muito menos no que diz respeito ao aspecto educacional, portanto, para que esse processo de inserção no mundo logográfico ocorra de modo favorável e autêntico é necessário que seja construído horizontalmente, ou seja, sem deixar de lado os aspectos culturais e linguísticos locais; pelo contrário, é imprescindível considerá-los e utilizá-los como elementos constitutivos por meio de propostas que transitem entre o oral e o escrito.

É importante ressaltar que, em se tratando do contexto timorense de modo geral, sem se restringir a uma comunidade específica, não se pode pensar de modo algum, como sendo uma sociedade que vive isolada e sem contato com a escrita. A prevalência da oralidade, nesse caso, não significa um isolamento do mundo escrito, mas sim um modo de viver, no espaço urbano ou rural, em que as práticas de oralidade são preponderantes. Nessa perspectiva, esta investigação envolve uma abordagem de alfabetização que favorece uma articulação constante entre o oral e o escrito, evitando problemas de priorizar uma modalidade em detrimento da outra, assim como alerta Gnerre (1991, p. 61): “um problema que me parece central na alfabetização de crianças e adultos é o da ausência ou redução extrema dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre oralidade e escrita”. Foi preocupação desta pesquisadora presentificar esses instrumentos durante sua atuação em Timor-Leste, articulando junto aos docentes timorenses, com os quais trabalhou, as diversas possibilidades pedagógicas mediadas pela oralidade e pela escrita. É portanto, com base nesse equilíbrio mediado pelo equacionamento oralidade e escrita que esta investigação acerca de alfabetização se pauta, baseando-se na visão de que “a relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é,

³⁵ (Ibidem, p. 135-136).

ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente” (TFOUNI, 2010, p. 20-21).

Essa relação de paridade entre oralidade e escrita fica bem evidenciada ao observar as categorias de análise de oralidade que Pattanayak apresenta, em detrimento das categorias de análises da escrita subentendidas em Olson (1997a):

1. o sistema de textos escritos e cumulativos;
2. instituição para o uso dos textos;
3. revolução e aquisição de uma metalinguagem para se falar sobre os textos;
4. instituição e escolas para introdução dessas práticas de cultura escrita.

Pode-se afirmar que, por seu lado, a oralidade envolve:

1. o sistema de citação, ação e acumulação de textos;
2. instituição para o uso dos textos;
3. evolução e aquisição de uma metalinguagem para interpretação e explicação dos textos;
4. instituição e escolas para introdução destas práticas orais. (PATTANAYAK, 1997, p. 118).

O percurso de alfabetização e de letramento mediado pela oralidade coloca em evidência tanto a memória social dos agentes envolvidos no processo quanto aparelhos que funcionem como uma espécie de memória estendida, ou seja, objetos em que seja possível dinamizar parte da nossa memória. Os recursos mais modernos, como por exemplo os computadores, tablets, smartphones e afins possuem ferramentas que podem funcionar como extensão da nossa memória, tanto na oralidade, ao utilizar o gravador e/ou a câmera, como também na escrita, ao recorrer a caixas e editores de textos, blocos de notas e lembretes. Tais aparelhos possibilitam, ainda, a leitura de e-books nos aplicativos, capazes de armazenar um grande acervo, bastando se ter os gigabytes de memória suficientes para esses registros. Nesse entendimento, os recursos mais antigos e tradicionais, como um simples caderno de anotações, um diário e livros também funcionam como memória estendida, pois são instrumentos que podem comportar arquivos auxiliares da preservação da memória.

A corrente de estudos da tradição poética denominada “teoria formular”, introduzida por Milman Parry e seu discípulo Albert B. Lord, que estudaram a tradição épica servo-croata a partir de cantores balcãs (LORD, 1960), afirma que os elementos como rima, métrica, antíteses, assonâncias, repetições, paralelismos e metáforas constituem o que eles chamam de “formularidade”, fator que contribui para o registro da oralidade, poética ou ritualística, na

memória. Lord³⁶ chama de “fórmulas” um conjunto de palavras que utilizam a mesma métrica para expressar as ideias principais, a exemplo da maneira como se iniciam e terminam os provérbios populares, a contação de história etc.

Em tétum, as fórmulas comumente utilizadas para se iniciar uma história são: “*hori uluk, hori uain*” ou *iha tempo uluk liu bá...* (tradução livre: “em tempos que já lá vão”, correspondente às fórmulas usadas no Brasil: “era uma vez ou “num tempo muito distante”; as adivinhas, que diferentemente da pergunta “o que é o que é?” utilizado em português, em tétum a fórmula mais utilizada é *si'ik to'ok* ! (adivinha!) ou ainda *sa sa ne'e?* O que é o que é?

bainhira loro sa'e ai-funan iha haat
bainhira loro klaran ai-funan iha rua
bainhira loro tun ai-funan iha tolu.

Quando o sol nasce tem quatro flores
 quando o sol está alto tem duas flores
 quando o sol se põe tem três flores.

Resposta:

labarik hane'e, ema boot lao ho ain rua no
katuas kaer ai-tonka

Resposta:

O bebê engatinha, o homem anda usando os
 dois pés e o velho anda usando bengala

É possível observar que a fórmula “*si'ik to'ok*” e a estrutura das adivinhas em tétum constituem afirmativas que convidam o ouvinte à decifração, portanto, diferencia-se da fórmula interrogativa “o que é o que é?” utilizada em português. Outro aspecto que vale a pena mencionar sobre o exemplo apresentado é a semelhança que pode ser estabelecida entre ele e o enigma utilizado pela esfinge no Mito de Édipo. O monstro mitológico, que tinha cabeça de mulher e corpo de leão, amedrontava e desafiava com adivinhas todos aqueles que queriam entrar na cidade de Tebas, sob a ameaça de que se não decifrassem o enigma proposto por ele seriam devorados: “decifra-me ou devoro-te”! Édipo resolve arriscar-se e consegue destruir a esfinge ao decifrar o seguinte enigma: “Qual é o ser que, de manhã, caminha com quatro pernas, durante o dia com duas e à noite, com três?”. Embora as alegorias utilizadas na adivinha grega e na adivinha timorense sejam distintas, compõem enigmas que têm o mesmo significado. Similaridades como essa podem também ser percebidas em alguns contos recolhidos por Cascudo (2004) sobre a literatura oral brasileira e em alguns contos timorenses registrados em Cavalcante e Cunha (2018).

Retomando a discussão sobre os elementos inerentes à oralidade poética, destaca-se que além da utilização das fórmulas, que funcionam como recursos facilitadores para um registro marcante na memória, há também o envolvimento e a presença de “um outro”, o que significa

³⁶ (Ibidem, p.32). Otero (2011) e Miotello (1996) são estudos que abordam de forma detalhada esta obra de Lord

que, conseqüentemente, resulta em uma relação corporal e provavelmente até afetiva entre orador e ouvintes, e que pode ser embalada pelo ritmo das poesias, pela variação da entonação do contador de história ou ainda por algum dos seus gestos no momento da interação. Nesse sentido Zumthor (1993, p. 260) afirma que "o significante do significado textual é um ser vivo". Essa relação resulta em sentimentos que ficam guardados como uma espécie de arcabouço em que o que foi ouvido mistura-se às sensações peculiares àquele momento. Ong (1998, p. 45), ao tratar sobre os elementos inerentes a essa ritualidade e suas repercussões na memória, utiliza a expressão "pensamentos memoráveis" para designar aqueles pensamentos que podem ser guardados e lembrados com o auxílio dos componentes dos rituais oralísticos, os quais podem vir à tona em situações diversas, em que sabendo *de cor* alguma composição, naturalmente compartilha-se com outros à sua volta. Essa divulgação pode gerar nos ouvintes novas memórias significativas, de modo que eles passem também a ser divulgadores da composição ouvida, seja ela em prosa ou verso. Belintane (2013, p.151) afirma que "as crianças que são submetidas a rituais de contação de histórias acabam também tomando a postura ativa de contador". Essa é uma atividade que geralmente desperta muito interesse e curiosidade nas crianças, sendo muito frequente que, após o término da performance, solicitem ao adulto para que repita a narrativa, o que pode ser interpretado como o desejo e o prazer que sentem em escutar, memorizar e recontar a história recentemente ouvida. Outro aspecto, mencionado anteriormente, no sentido de gerar memória, e que pode contribuir também para esse prazer é a interação interpessoal e corporal entre narrador e ouvinte, inerente aos momentos de contação de história ou declamação de poesias orais. Havelock (1996a, p.89), ao tratar sobre o tema, ressalta:

[...] as crianças que preferem uma repetição da mesma história querem memorizá-la e, assim, recontá-la no seu todo, ou em parte, e, desse modo, fruirla. A repetição está ligada ao sentimento de prazer, um factor de importância primária na compreensão do encantamento da poesia oral.

Essa sensação de prazer fica evidenciada ao se proporcionar às crianças o contato com quadrinhas, parlendas, trava-línguas, canções, contos cumulativos e até jogos e brincadeiras ritmadas, em que a formularidade - e muitas vezes o engajamento do corpo - está presente, pois é muito comum, após o término de qualquer uma dessas composições, a criança solicitar imediatamente que o adulto conte (ou cante) novamente. Essa questão foi constatada por Belintane (2017, p. 20), ao trabalhar com contos acumulativos em uma de suas pesquisas de caráter interventivo, verificando que:

[...] de fato, há algo da ordem do prazer nesse hiato entre linguagem e memória. Talvez porque o poder de Menemoseine aí se faça presente, pois retomar na memória algo já perdido, já dito, não deixa de ser uma luta contra a morte do que se acabou de ouvir e, quem sabe, não possamos enxergar aí uma espécie de preservação de algumas atividades neurônicas fundamentais.

Sem fazer uma associação direta com o fator da formularidade, Freud trata do prazer da criança relacionado à repetição das brincadeiras e histórias, bem como da exigência feita por ela no momento da segunda transmissão, quando requer do adulto uma versão exatamente igual à transmitida anteriormente:

[...] as crianças nunca se cansam de pedir a um adulto que repita um jogo que lhes ensinou ou que com elas jogou, até ele ficar exausto demais para prosseguir. E, se contarmos a uma criança uma linda história, ela insistirá em ouvi-la repetidas vezes, de preferência a escutar uma nova, e sem remorsos estipulará que a repetição seja idêntica, corrigindo quaisquer alterações de que o narrador tenha culpa, embora, na realidade estas possam ter sido efetuadas na esperança de obter uma nova aprovação. Nada disso contradiz o princípio de prazer (FREUD, 1988, v. XVIII, p.46).

O prazer da criança, relacionado ao fator da repetição, pode estar ligado também à apropriação dos saberes do outro, percepção que pode ser notada pelo entusiasmo demonstrado quando uma criança reconta ou recita de forma autônoma o que acaba de ouvir, solicitando ao adulto que não interfira, muitas vezes reforçando o fato de já ter apreendido tal conhecimento e não precisar mais do seu auxílio – “Eu já sei!”, “deixa eu dizer sozinha!”, “agora é minha vez!”.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que são variadas as razões para o prazer suscitado nesses momentos em que as crianças são submetidas à (re)contação de histórias, quer seja proporcionado pela apropriação do saber do adulto, quer simplesmente por uma aproximação mais efetiva e afetiva com esse adulto. Também pela performance de quem conta ou até pelo ritmo ou o enredo da composição, são experiências marcantes para a criança, o que talvez seja ainda mais evidenciado em sociedades fortemente marcadas pela tradição oral, como é possível perceber no relato de Hampâté-Bâ (2003, p. 13):

[...] e se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registrou somente seu conteúdo, mas toda a cena - a atitude do narrador, sua roupa, seus gestos, sua mímica e os ruídos do ambiente, como os sons da guitarra que o griô Diêli Maadi tocava enquanto Wangrin me contava sua vida, e que ainda escuto agora... Quando se reconstitui um acontecimento, o filme gravado desenrola-se do começo ao fim, por inteiro. Por isto é muito difícil para um africano de minha geração "resumir". O relato se faz em sua totalidade, ou não

se faz. Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez, e mais outra a mesma história. Para nós, a repetição não é um defeito.

Relação similar pode ser estabelecida ao analisar uma ação resultante da PLO-DLP 2014, quando organizei oficinas de contação da história, que resultou na formação do grupo *Haktuir Ai-knanoik* (Contar histórias), composto por alguns dos estudantes que integraram a pesquisa. Durante os encontros de vivência com essa equipe (inicialmente, 12 jovens do sexo feminino), nos momentos dedicados a relembrar as histórias que fizeram parte da infância de cada um dos componentes, era frequente destacarem a importância desses eventos, ressaltando aspectos relacionados aos movimentos performáticos do contador e aos sentimentos e sensações atualizados durante essa formação. Nesses encontros, alternadamente, tinham oportunidade de exercer o papel de narradores e de ouvintes, pois revezavam entre si, semanalmente, compartilhando suas impressões e discutindo elementos importantes a partir da apresentação dos pares e da sua própria atuação.

Essa etapa contribuiu para a reflexão do grupo a respeito de quais aspectos mais os envolviam naqueles momentos de escuta na infância e, ao mesmo tempo, para as participantes estabelecerem relação com as oficinas em que já atuavam como contadoras de história, nesse processo de formação. Rememorando as contações que ouviam quando crianças, lembravam do quanto insistiam para que as histórias fossem contadas repetidas vezes e da satisfação que isso lhes proporcionava. Ao simularem alguns desses momentos, na tentativa de partilhar suas experiências com as colegas do grupo, se davam conta de que havia uma memória também corporal – da qual falou Hampâté Bâ - que, de algum modo, supostamente contribuiu para a memorização da narrativa em si. Ao refletir sobre essas “lembranças corporais”, o grupo atentava para a percepção dos seus próprios movimentos físicos, entonação e ritmo da voz ao contar histórias para as crianças, buscando perceber similaridades e diferenças entre a maneira que lhes narravam *ai-knanoik*, quando eram crianças, e a criação de um estilo pessoal como contadoras de histórias. Para isso, foi preconizada a liberdade de criação sobre novas formas de narrar, pensando nas crianças inseridas no atual contexto timorense. Seguiram-se, assim, os princípios defendidos por Lord (1960, p. 29; 63), ressaltando a importância de se preservar a tradição, ao mesmo tempo em que se valoriza a contínua criatividade do narrador, pois para o autor não há um padrão único de tradição. Nessa perspectiva, houve um trabalho de incentivo e de preparação para que cada uma das componentes do grupo *Haktuir Ai-knanoik* buscasse conhecer suas habilidades como contadoras de histórias e desenvolvesse seu estilo pessoal de narrar, ou seja, sua própria performance.

O repertório de histórias contadas no grupo tinha como principal referência a interlocução entre os estudantes e seus parentes mais velhos (pais, avós e tios), a quem pediam para que lhes contassem as narrativas das quais se lembravam. Após se apropriarem de determinada narrativa, era proposto que organizassem momentos de contação para as crianças do seu núcleo familiar, as quais posteriormente faziam recontos orais. Essa foi uma etapa importante para que notassem algumas dificuldades e preferências das crianças nesse movimento de ações em que se alternavam como ouvintes e como divulgadores da narrativa escutada³⁷. Belintane (2013, p.151) considera essa troca de posição importante por reposicionar subjetivamente a criança, à medida que se intercala na escuta e na contação, o que lhe dá condições de reutilizar as matrizes que foram se acumulando e se reformulando ao longo dessa primeira infância.

A partir dessas experiências com as crianças do seu convívio mais próximo, o grupo *Haktuir Aik-nanoik* preparava as apresentações para um público mais abrangente, na universidade, em escolas e em outros espaços, momentos em que começaram os convites para participar de diversas atividades culturais fora do espaço escolar e universitário. Isso exigiu que houvesse uma busca constante em relação à adequação do repertório das histórias a depender do público específico, ao mesmo tempo em que se percebeu a necessidade de se pensar nesses aspectos relacionados à questão da performance, considerando os ambientes e a faixa etária dos ouvintes. A imagem a seguir retrata uma das primeiras apresentações do grupo em uma das escolas públicas de Díli:

Figura 7 - Uma das primeiras apresentações do *Haktuir Ai-knanoik* no contexto escolar



Fonte: acervo do grupo (2015).

³⁷ No link a seguir é possível assistir ao vídeo de duas crianças - sobrinhas de uma das componentes do grupo - participando no reconto, com ajuda de outra criança, da história *Ferik ida ho nia asu* (A velha e o seu cachorro). Registro feito durante a formação do *Haktuir ai-knanoik*, em 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rCZBy3dQL0g&feature=youtu.be>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

É possível perceber que, nesta etapa inicial, as apresentações nas escolas de Ensino Básico ocorriam dentro das salas de aula com os alunos sentados formalmente, o que limitava um maior envolvimento no que diz respeito à performance; mesmo assim, é possível observar na figura 7 a atenção e a expressividade das crianças ouvintes. Posteriormente, o grupo começou a fazer apresentações em espaços mais abertos e mais descontraídos, buscando uma melhor integração entre quem contava e quem ouvia.

Performance é um termo que vem do inglês e que por volta de 1930 e 1940 passou a ser utilizado pela dramaturgia. Nos Estados Unidos, foi empregada por pesquisadores como Abrams, Ben Amos, Dudgeon, Lomax dentre outros. Esses estudiosos entendiam que a performance era sempre constitutiva da forma e tinham como objeto de estudo qualquer manifestação cultural lúdica, fosse ela dança, música, canção ou conto (ZUMTHOR, 2007, p.33). O entendimento sobre esse termo, aplicado nesta pesquisa, remete-se à definição formulada por esse autor, ao afirmar que performance é um

Termo antropológico e não histórico, relativo, por um lado, às condições de expressão, e da percepção, por outro, *performance* designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira *imediata* (ZUMTHOR, 2007, p.51).

Em sua abordagem, o autor defende que a performance não se limita ao momento em que a interação está ocorrendo, pois ela tem o potencial de continuar produzindo lembranças e sensações à medida que os registros mais marcantes daquele evento performático são atualizados na memória de cada sujeito envolvido. Nesse sentido, os efeitos produzidos pelas contações de história durante a infância são bons exemplos das repercussões das atividades performáticas, pois, não raramente, vão além do acontecimento, ultrapassam o tempo e, ainda que sob lampejos de esquecimentos, são virtualmente memorados na vida adulta. O movimento inerente à performance, adicionado à trama da narrativa, pode ser mais um fator que ajuda a suscitar no ouvinte uma relação mais pessoal com a história, a partir da identificação com as personagens, ou seja, gera a criação de uma espécie de avatar, como explica Belintane (2018, p. 279):

[...] o psiquismo se deixa levar docilmente, constitui até uma **corporalidade** fantasiosa (um avatar?) para que o assujeitado viva as emoções do outro. Se o herói está prestes a cair do beiral de um prédio, compartilhamos suas emoções a ponto de nosso corpo suar frio, arrepiar-se, fazer gestos bruscos de defesa — é o que os antigos e modernos dramaturgos, seguindo Aristóteles, chamam *catarse*.

Ao longo deste trabalho, utiliza-se o termo “atividades performáticas” para se referir às atividades pedagógicas envolvendo performances, as quais constituem um componente essencial nesta rede conceitual que investiga a importância da **corporalidade** no processo de alfabetização. O destaque em negrito que aparece na palavra **corporalidade** é utilizado pelo autor para destacar que o termo é constituído pelas duas palavras: “corpo” e “oralidade” e, ao mesmo tempo, para ressaltar nesse contexto a intrínseca relação existente entre elas.

O termo corporalidade, utilizado também por Ong (1998, p.86) é ressignificado por Belintane, em uma abordagem que envolve, além do corpo biológico, um corpo imaginário que é criado à medida que o ouvinte ou leitor se entrelaça com a trama ouvida ou lida. Nesse sentido, como vem sendo enfatizado, as experiências de corporalidade geram também uma espécie de memória corporal, já que a interação com o outro ali presente, além de todos os outros estímulos, promove um contato corporal, fixando na memória cheiros, sons, cadência da voz e movimentos relacionados ao que foi proferido. Em sua perspectiva, Belintane ressalta que esse conjunto de elementos intrínsecos à oralidade, se utilizado no processo de alfabetização, pode servir como importante elemento facilitador para a escrita, à medida que a criança vai se enredando em uma estruturação poética e adquirindo uma espécie de textualidade que a auxiliará na entrada da leitura e da escrita, ou seja, “põe em relevo o corpo como suporte de ‘um modo de escrita’ e uma subjetividade de permeio, intervalar” (BELINTANE, 2013, p. 79).

Partindo dessa compreensão, nas atividades de oralidade em que o adulto contagia as crianças com movimentos expressivos, ritualizados e rítmicos, estas passam de meras ouvintes para agentes propagadores da corporalidade por elas vivenciadas, o que possivelmente contribui para que os pensamentos mnemônicos sejam ativados. Esse aspecto já foi referenciado por Havelock (1996a, p. 94), ao afirmar que “uma linguagem de acção, mais do que uma reflexão, parece ser um pré-requisito para memorização oral”.

Dessa maneira, as atividades performáticas como a contação de história, em que o corpo também entra em ação, não deixam de ser um recurso que pode auxiliar na constituição da memória do ouvinte, já que, assim como a voz é um elemento que difere e caracteriza cada indivíduo, os gestos, o olhar e os movimentos realizados por cada contador são também particulares. Independentemente das repetições formulares comuns em contos orais, a cada vez que a história é narrada pelo mesmo contador, isso não significa que ela seja repetida da mesma maneira; pelo contrário, quando esse “dono ou senhor da palavra” é experiente e criativo, ele automaticamente alterna a sua performance de acordo com as circunstâncias e com o público ouvinte. Como destaca Calvet (2011, p. 55), “ele sabe jogar com o tom, com a dicção, com a organização sintática, para chegar sempre aonde ele quer chegar: ele é *malabarista* no sentido

medieval do termo”. Seguindo nessa linha de pensamento, e transportando tal destreza e criatividade para o ambiente da sala de aula, é importante que o professor alfabetizador, a fim de criar memórias, além de ter um bom repertório oral, conheça bem o seu público e saiba selecionar as narrativas a serem utilizadas e, ao mesmo tempo, procure adaptar a sua forma de narrar a depender dos interesses demonstrados por seus alunos. Dessa maneira, a atividade não será apenas do adulto que narra e da criança que escuta; há uma maior possibilidade de haver uma profícua interação entre eles, semelhantemente ao que Havelock (1996a, p. 96) define como uma “participação ativa na linguagem usada” ao descrever as reações do público dos cantores bardos, que não só ouvia, mas aplaudia, dançava e cantava coletivamente. Uma sala de aula marcada pela heterogeneidade, alunos com centros de interesses distintos e muitas vezes, em faixas etárias discrepantes, retomando a metáfora utilizada por Calvet, exigem do professor um “malabarismo” ainda maior.

Tendo como base os estudos de Lord (1960), essa audiência no momento da narração foi um dos temas discutidos também por Miotello (1996, p.113), para quem

[...] a habilidade de narrar prende a atenção da audiência e a deixa inquieta. E quando a performance é bem sucedida, ao final a audiência "está imóvel de felicidade". Esta relação com a audiência é que vai determinar a duração da narrativa: a falta de atenção faz a narrativa ser encerrada, mas se, por outro lado, houver interesse da audiência o narrador amplia passagens descritivas. Isso também marca o talento do narrador.

A performance atinente aos momentos de contação de história e outras práticas do gênero que envolvem desde a escuta, a quietude (ou movimentos) do corpo e, ao mesmo tempo, fomenta a imaginação e a atenção, pôde ser observada no decorrer da formação do grupo *haktuir ai-knanoik*, em que foi possível analisar, também, a desenvoltura das crianças nesses momentos de interlocução com o grupo. Essa vivência, em que elementos mnemônicos da literatura oral timorense foram acionados, proporcionando uma profícua inter-relação entre duas gerações, permite que se faça uma correlação com as teorias abordadas nesta investigação, no tocante às práticas que envolvem a corporalidade em prosa, e que podem servir de ponto de partida para a escrita. Esse entendimento pode ser melhor evidenciado tendo como base alguns aspectos observados no trabalho relacionado a alguns gêneros orais da infância, desenvolvido junto aos professores da educação pré-escolar de Díli, descrito a seguir, pois é uma vivência que fomenta a hipótese de que a oralidade timorense possui significativo potencial para ser utilizado no processo de alfabetização e letramento.

1.6 A CORPORALIDADE E A PRODUÇÃO ESCRITA DE NARRATIVAS ORAIS

Na intenção de conhecer melhor o repertório oral dos professores da educação pré-escolar timorenses - que possuíam níveis de instruções diversificados, desde o quarto ano do Ensino Básico ao Ensino Secundário –, com os quais trabalhei durante três anos (2008-2010), propus um trabalho de resgate dos contos, fábulas, lendas, canções, adivinhas e brincadeiras tradicionais que fizeram parte da infância daquele grupo. Porém, percebi que havia muitas dificuldades para que escrevessem o que estava sendo recordado. A primeira dificuldade, supostamente, seria pelas limitações quanto à fluência na habilidade de escrever em língua portuguesa, sugeri então que fizessem uma primeira versão em língua tétum, quando pude compreender que o desafio não estava relacionado apenas por se referir à produção em português, mas sim em decorrência da produção escrita em si (aspecto notado também durante a PLO-DLP-2014). A partir dessa constatação, o trabalho foi direcionado tendo como princípio a corporalidade, pois à medida que rememoravam seu acervo oral, vivenciavam cada um dos gêneros por meio de atividades performáticas, ficando a produção escrita como última etapa do trabalho. Para isso, os professores formavam grupos e organizavam oficinas temáticas, contemplando os diferentes gêneros orais. Ao trabalhar os jogos e brincadeiras, por exemplo, cada grupo ficava responsável por ensinar e brincar com os outros grupos um jogo ou brincadeira de que seus participantes mais gostavam quando crianças. Na sequência, começava o processo de produção escrita. A proposta, desenvolvida a partir dos gêneros orais narrativos, obedeceu o mesmo princípio, contudo, ao iniciarem o processo de resgate da memória, os professores diziam não lembrar bem das histórias que haviam escutado na infância; à medida, no entanto, que um deles lembrava histórias e compartilhava com o grupo, era como se houvesse uma “atualização” das memórias mais antigas dos demais, que logo também as relembavam. A atividade começava com a formação de pequenas rodas de histórias em que cada um dos componentes compartilhava uma história e, em seguida, o grupo selecionava a história de que mais havia gostado. Após a seleção, realizavam oficinas de contação de história voltada ao público infantil e, por último, faziam o registro escrito, primeiramente em língua tétum e depois em português.

Essa metodologia utilizada foi fundamental para o processo de produção escrita, o que, para esse grupo de professores, não era uma prática frequente em seu dia a dia, especialmente no que diz respeito à produção de narrativas, ou de qualquer outro texto que demandasse um pouco mais de concentração para ser produzido, aspecto que pode ser compreendido pela preponderância da oralidade local. Outro fator que pode ter dificultado a habilidade de escrita

desses professores tanto em português quanto em tétum é o fato de que durante sua formação escolar a língua tétum não tinha sido utilizada como língua de ensino, e quanto ao português, estavam aprendendo no momento do curso; uma minoria havia estudado português no período colonial, mas é preciso lembrar que, com a invasão indonésia, houve a interrupção de mais de duas décadas do português na escola. No capítulo seguinte será retomada essa problemática da inserção das línguas durante a escolarização em Timor-Leste, considerando que o processo formativo desses professores é um fator que pode repercutir diretamente na alfabetização das crianças no período após a Restauração da Independência.

Durante essa proposta desenvolvida com os professores, e que teve a corporalidade como base, é possível afirmar que a partir das atividades performáticas, iniciou-se maior interação entre os participantes do curso, fato que amenizava os momentos de introspecção que a tarefa de produção escrita exige, pois como diz Ong (1998, p.82), “a comunicação oral agrupa as pessoas. Escrever e ler constituem atividades solitárias que atraem a psiquê para dentro de si mesma”. Esse equilíbrio foi importante também para amenizar os esforços demandados por parte daqueles professores na tarefa, nem sempre fácil, de associar uma textualização oral a um processo de textualização escrita, lembrando que a proposta foi pautada não por um trabalho baseado nas falas cotidianas, mas sim por uma escrita voltada aos gêneros textuais literários, pois partiu-se do princípio de que é por meio de uma prática literária (oral e escrita) que se promove o engajamento na escrita mais complexa. Como resultado, essa prática contribuiu para a expansão do repertório oral do grupo de registro das narrativas ouvidas durante a infância, favorecendo também para que os professores percebessem a importância de desenvolverem habilidades para o trabalho com textos literários em suas salas de aula. A importância dessas interações entre as lembranças de infância do professor e o seu envolvimento nessas atividades lúdicas com as crianças é preconizada por Belintane (2013, p. 23) quando aponta que

[...] nos ludismos que se dão entre adulto e criança, o que se vê é o reencontro de uma criança do passado (na memória do adulto) com a que está no presente. A produção desses textos se vincula à função poética e forma uma rede de memória que já enraíza potencialidades para o gosto literário.

É possível afirmar, então, que a proposta de corporalidade que enfatizou a importância da literatura tradicional timorense, além de ter ajudado na mediação entre a oralidade e a escrita, promoveu maior identificação do professor com as crianças. Ao mesmo tempo, contribuiu para a expansão do repertório oral do grupo e ampliou também o acervo de histórias escritas a serem utilizadas naquele país asiático, onde a literatura escrita ainda é bastante incipiente,

especialmente no que diz respeito às produções mais voltadas para o público infantil. É importante lembrar que durante a escolarização, e até mesmo no processo de formação profissional, esses docentes timorenses tiveram pouco ou nenhum contato com a literatura, que não fosse oral, já que não era prioridade no período colonial português, nem tampouco durante o período indonésio. Esse é mais um dado que alerta para a importância da literatura oral e escrita (considerando as duas modalidades igualmente fundamentais) na formação de educadores e na alfabetização das crianças timorenses.

Essa vivência com os professores, em que foi possível notar a influência da oralidade na escrita e vice-versa, é um forte indício da viabilidade de um processo de alfabetização mediado pela oralidade, primeiramente pelos resultados positivos obtidos durante e depois desta formação, quando a maioria dos participantes do curso conseguiu ingressar na universidade e, em segundo lugar, porque foi um trabalho que relacionou aspectos ligados à tradição oral e à própria história de vida dos professores, desdobramento relevante para que percebessem a importância dos seus conhecimentos acerca da tradição oral local, especialmente no que se refere à literatura oral e sua aplicabilidade em sala de aula. Esses elementos resultados contribuem para uma reflexão sobre um processo ensino-aprendizagem mais significativo, à medida que se articula subjetividade, cultura e ensino, da Pré-escola ao Ensino Superior.

Esta pesquisa, centrada na alfabetização de crianças timorenses, se apoia, portanto, em teorias que têm como princípio essa horizontalidade quanto à importância tanto da oralidade quanto da escrita; considera, sobretudo, questões relacionadas à oralidade timorense e o recente estatuto da formalização da língua tétum como língua de ensino, o que conseqüentemente, exigiu a oficialização do padrão ortográfico. Ao tratar das implicações relacionadas à entrada da escrita nas sociedades primárias, Ong (1998, p.23-24) alerta: “entrar no mundo cheio de atrativos da cultura escrita significa deixar atrás de si boa parte do que é fascinante e profundamente amado no mundo oral anterior. Devemos morrer para continuar a viver”. Na busca por inserir ao processo de alfabetização o mundo oral das crianças de Díli, a partir das vivências mencionadas, terão destaque nesta investigação as seguintes composições orais, em verso: *ai-sasi 'ik* (adivinhas) e em prosa: *ai-kananoik* (fábulas, lendas e contos) e outras práticas orais linguísticas infantis, que serão descritas no Capítulo 3. É importante lembrar que, devido a serem crenças e costumes locais, nem todas as narrativas da tradição oral timorenses são indicadas para serem utilizadas em sala de aula, como mencionado anteriormente. Essa restrição exige que o professor/pesquisador realize uma seleção prévia dos gêneros culturalmente possíveis e mais adequados para trabalhar com o público infantil timorense.

A relevância do contato com os textos da tradição oral, desde a infância, foi enfatizada

também por Cascudo (2012, p. 55), ao defender que

[...] as estórias que ouvimos quando crianças constituem a iniciação à cultura geral. Por elas, antes de qualquer outro texto, aprendemos as noções claras de Justiça, a soberania da Bondade. [...]. Lendas emocionais e adivinhações sugestivas, anedotas irresistíveis, tudo concorre para encontrarmos nessa sabedoria humilde, as abundâncias suficientes à nossa curiosidade nascente. É um curso fácil, ameno, agradável, que valorizamos na maturidade. Nenhuma surpresa encontraremos no trajeto social porque já tínhamos um exemplo, burlesco ou trágico, numa estória entendida na infância. O caso animal antecederá o episódio humano.

Não se pode, de fato, mensurar a influência dos contos ouvidos na infância, mas é inegável a sua contribuição, não somente em questões relacionadas à linguagem da criança, mas também no seu processo de formação como um todo. Candido (1972) ratifica também essa ideia, ao afirmar que talvez os contos populares atuem na formação de uma criança e de um adolescente tanto quanto a escola e a família.

1.7 DA CORPORALIDADE À ESCRITA

A abordagem teórico-metodológica de alfabetização preconizada por Belintane (2013; 2017) e que norteia esta investigação sobre a corporalidade e a escrita, é mediada por procedimentos pedagógicos que, além do trabalho com a corporalidade em verso e em prosa, envolvem também atividades que promovem a inter-relação entre corpo-linguagem, com ou sem nenhum apoio da escrita. Dentre os importantes procedimentos e recursos que envolvem essa abordagem citamos, ainda, a ênfase que é dada ao uso de jogos linguísticos e a utilização de imagens como transição entre fala, oralidade e escrita, aspectos sobre os quais discutiremos a seguir.

Os jogos linguísticos são as brincadeiras com as palavras, quase sempre exploradores do sentido polissêmico e que muitas vezes provocam comicidade. São jogos comuns à oralidade e muito presentes nas sociedades de pouca tradição escrita. Esses recursos da linguagem, segundo Calvet (2011), podem contribuir para que a criança desenvolva sua “intuição linguística”, ou seja, os conhecimentos da língua que não são provenientes nem de livros nem dos estudos linguísticos, mas sim da tradição, e que, na perspectiva do autor, são recursos que devem ser considerados no ensino de língua nas escolas.

Em sua percepção, nas sociedades de tradição oral, esses jogos funcionam como exercícios pedagógicos e “constituem uma iniciação à língua, à sua estrutura, às suas

dificuldades”³⁸. Nesse ponto, é importante ressaltar o notável prazer que a criança sente ao iniciar o aprendizado da sua língua, processo que passa a ser ainda mais efetivo e divertido, se mediado pela ludicidade com ampla abertura para a criatividade. Freud (1988, v. VIII, p. 122), discutindo sobre o ‘prazer do *nonsense*’, afirma que

[...] o período em que uma criança adquire o vocabulário da língua materna proporciona-lhe um óbvio prazer de ‘experimentá-lo brincando com ele’. Reúne as palavras, sem respeitar a condição de que elas façam sentido, a fim de obter delas um gratificante efeito de ritmo ou de rima. Pouco a pouco esse prazer vai lhe sendo proibido até que só restam permitidas as combinações significativas de palavras. Quando mais velho, tenta ainda emergir ao desrespeito das restrições que aprendera sobre o uso de palavras. Estas são desfiguradas por pequenos acréscimos particulares que lhes faz, suas formas sendo alteradas por certas manipulações (p. ex., por reduplicações ou ‘Zittersprache’³⁹); é possível mesmo a construção de uma linguagem secreta, para uso entre companheiros de brincadeira.

Tendo como referência essa abordagem sobre o prazer da criança, proporcionado pelo ludismo com as palavras, Belintane (2013, p. 145-147), ao discorrer sobre o desenvolvimento de resultados de sua pesquisa longitudinal no âmbito do “Projeto Desafios”, defende o uso de linguagens secretas-criptológicas como estratégia a ser aplicada ao processo de alfabetização, lembrando que “cripto” vem do grego *kruptós* e dá ideia de escondido/secreto. O autor percebeu que os alunos com muita dificuldade na leitura não conseguiam inverter um simples dissílabo, o que fez com que ele propusesse como estratégia e conteúdo o *jogo do revestrés* como mais uma possibilidade de o aluno aprender o algoritmo silábico. O jogo é uma prática de oralidade em que se brinca invertendo as sílabas das palavras. Em sua explicação sobre as vantagens desse jogo, o autor afirma ser uma

[...] atividade excelente não só para que o aluno assimile a sílaba como uma unidade destacável e reutilizável, também para abstrair os efeitos da materialidade do próprio código, pois, no início do jogo, qualquer que seja a palavra, só é reconhecida após a inversão, logo que se tenha um repertório, o reconhecimento se dá de imediato, a unidade é reconhecida não pela articulação em si, mas pelo esboço sonoro geral - atividade essencial na leitura, pois enquanto o aluno, na leitura, ficar na decifração de sílaba a sílaba, sabemos que sua leitura será lenta e dependente da subvocalização ⁴⁰

³⁸ Ibidem, p. 20.

³⁹ “Zitter”, seria então um termo acrescentado a outras palavras para assim criar uma linguagem codificada.

⁴⁰ Ibidem, p.146.

Esclarece ainda que, no Brasil, a linguagem do *revestrés* era muito utilizada nas cidades do interior ou nas periferias das metrópoles, com o objetivo de limitar a invasão do adulto quanto ao conhecimento do seu mundo infantil. Ao defender esse tipo de brincadeira Belintane afirma que “O interesse pelas adivinhas, enigmas e criptologias orais exige uma postura de leitor/decifrador (aqui decifrador está no sentido de atribuidor de sentidos)” (BELINTANE, 2013, p.148). Outras formas de linguagens secretas defendidas nessa abordagem e que obedecem a princípios semelhantes são: “*língua do Pé silábica*, “*língua do Pé fonética* e *língua do ferrê*”. É possível notar que, apesar de ser um trabalho voltado para decifração de letras, sílabas e palavras, essas atividades estão dentro de um contexto mais amplo em que a subjetividade e o ludismo têm lugar de destaque, diferentemente do automatismo proposto no método fônico ou silábico, que considera que a aprendizagem da escrita acontece a partir das unidades menores da língua (fonema, letra, sílaba e palavras) em direção às unidades maiores.

A prática do *jogo do revestrés* é também comum entre as crianças e jovens de Díli, aspecto que pôde ser percebido a partir do contato com os jovens universitários com os quais trabalhei no Departamento de Língua Portuguesa da UNTL. Em tétum, o jogo é denominado como *fila-lian* (língua/linguagem ao contrário) ou *kata-balik* - em bahasa indonésia – e é comumente utilizado por crianças e jovens como forma de codificar sua linguagem para que seus pais ou outros adultos não compreendam suas conversas. Ao ouvir estudantes falarem *fila-lian* imaginei que fosse um outro idioma local que eu não conhecia, e ao questionar sobre a língua que estava sendo utilizada naquele momento, uma delas, em tom de riso por estar me excluindo da conversa, “descriptografou” a linguagem, explicando-me que estava falando tétum ao contrário ou *fila-lian*, jogo que funciona da seguinte forma:

Quadro 1- Jogo *fila-lian*

<i>Fila-lian</i>	Tétum	Tradução
1. <i>Hande maa ofo ila sano uha saso uha ani parou.</i>	<i>Dehan ama fó lai osan ha'u sosa ha'u nia roupa.</i>	Diga para minha mãe dar dinheiro para eu comprar minha roupa.
2. <i>Uha ala aba kolaes.</i>	<i>Ha'u la ba eskola.</i>	Eu não vou para escola.
3. <i>Ani nista batan ani kabu ani maa.</i>	<i>Nia tanis tanba buka nia ama.</i>	Ela/ele está chorando porque está à procura da mãe.

Fonte: produção da autora.

No jogo *fila-lian* a última sílaba torna-se a primeira, mas é possível observar também que no caso de palavras com apenas duas letras é acrescentada uma vogal, como no exemplo 1. do verbo “dar”, em tétum “fò”, que em *fila-lian* fica “ofo”, ou em 2. o verbo “ir”, em tétum “bá”, que em *fila-lian* fica “aba”, códigos acrescentados para dificultar ainda mais a compreensão do adulto ou de colegas na escola que não sabem o jogo.

Um outro jogo semelhante é a brincadeira que troca a última consoante da palavra pelas consoantes “r” e “k”, o qual chamaremos de “*lian RK* (língua *RK*). Seguem alguns exemplo de palavras utilizando essa brincadeira: *hudi* (banana) muda para *hurki*; *marka Markia gorka harka katurka?* (mana Márcia gosta de comer katupa?). No caso das palavras formadas por três letras, sendo uma consoante e duas vogais –CVV–, intercala-se **rk** entre as duas vogais, ex.: o pronome *ha’u* (eu) muda para *harku*. Quando as palavras forem formadas por três letras, sendo Vogal-Consoante-Vogal-VCV- intercala-se *rk* antes da última vogal, ex.: *imi* (vocês) muda para *imrki*; *ama* muda para *amrka*.

Talvez o que diferencie a prática do *fila-lian* em Timor-Leste da prática mencionada e descrita por Belintane (2013, p. 146-147) seja o fato de que muitos timorenses continuam utilizando essa forma de criptologia, em certas ocasiões, até a vida adulta. Foi possível constatar, também, a partir do convívio com jovens timorenses, que ludismos semelhantes têm sido transpostos para a escrita durante as comunicações nas redes sociais de internet e, ao analisar alguns dos termos utilizados nesses ambientes virtuais, percebe-se que possuem sua base na oralidade e no multilinguismo ali presentes. É notável a mistura de diferentes idiomas na formação de certos códigos que podem, inclusive, funcionar também como mais um tipo de linguagem secreta para aqueles que não estejam familiarizados com a criptografia adotada por eles. Seguem alguns exemplos observados: *my* do inglês recorre ao fenômeno da homofonia⁴¹ (semelhança sonora) e é usado para representar o vocábulo *mai* (aproximar-se; vir) em tétum. Vários outros códigos recorrem ao mesmo princípio: *D8* é usado para representar o vocábulo *deit* (apenas; só), pela semelhança sonora produzida pelo fonema /d/ somada ao som do número 8 em inglês [eit]; *A2* é usado para *atu* (marcador iminentivo em tétum), neste caso o código é formado pela junção da letra *A* somada aos fonemas do número 2 em inglês [tu]; o código *3sti* é usado para representar o vocábulo empréstimo do português “triste” e o código *10kulpa* para “desculpa”. Já o código *143* é o utilizado para escrever a frase em inglês *I love you*, neste caso, recorre-se à contagem do número de letra de cada palavra: I =1, love=4 e you=3. *Hd3* é um código que utiliza uma criptografia um pouco mais difícil de ser decifrada, pois é utilizado para

⁴¹ Entenda-se homofonia como um conceito amplo tal como utilizado na Psicanálise nos estudos de Lacan.

representar o verbo *hadomi* (amar) em tétum, – neste caso, há a supressão das vogais correspondentes às duas primeiras sílabas que passam a ser representadas pelas consoantes *HD*, somadas ao número 3, que na escala musical corresponde a nota *mi*. Vários outros mecanismos similares, formados a partir de referências do inglês, do português ou do bahasa indonésio são utilizados na linguagem de internet em tétum entre os jovens, com o objetivo de substituir palavras ou frases completas. Esse tipo de linguagem construída a partir de elementos da fala demonstra uma tentativa, de incorporar na escrita, ainda que intencionalmente, a dinâmica que ocorre na oralidade.

Outros exemplos de utilização de códigos secretos que recorrem ao multilinguismo e que mostram que essa não é uma prática tão recente quanto as comunicações virtuais são os casos de alguns cognomes dados aos membros da resistência timorenses, durante a ocupação indonésia, visando preservar suas identidades na luta pela independência. Um desses casos é mencionado por Sousa (2007, p. 162):

O Prémio Nobel ia ser atribuído ao bispo Belo [Carlos Filipe Ximenes Belo], o *firaku*⁴², cognome que se dava à gente da ponta Leste. Juntamente com ele estava também o Horta [José Ramos Horta], conhecido em Timor por "To'os", que em Tétum significa "horta", devido ao medo que se tinha quando falavam do Horta em lugares não muito seguros. Pronunciar o nome "Horta" podia ser perigoso, significar elo de ligação com a resistência da frente diplomática. Daí, para despistar os inimigos pronunciava-se "To'os".

Fazer essas conexões da prática de *fila-lian*, bem como buscar outros jogos com as palavras utilizados em Timor-Leste, pode ser um procedimento pedagógico interessante no processo de alfabetização. Parte-se da compreensão de que, a partir desses recursos da oralidade, a entrada da criança na escrita pode ser realizada de forma mais prazerosa, ao passo que considera a corporalidade como processo de transição para a escrita, levando em conta os aspectos lúdicos da cultura oral da criança, pois, como indaga Belintane (2008, p. 45):

Não teríamos na infância uma cultura oral que poderia promover essa passagem para a escrita? Não seria preciso um amplo conjunto de recursos mnemônicos, de jogos linguageiros, para que a criança assumisse como um sujeito capaz de se enfiar como sonoridade entre os esqueléticos significantes da escrita? Não teríamos aí alguma semelhança entre um menestrel envolvendo seu público e uma mãe ou pai envolvendo seu filho? Não teríamos dois momentos de um tipo de escritura com suporte corporal preparando as bases de uma outra escritura (a alfabética) que, para existir precisa barrar o corpo, calar a voz e o movimento?

⁴² *Kaladi* era o termo utilizado para se referir às pessoas da ponta Oeste.

Além desses ludismos, Belintane, tendo como referência a história da escrita e os fundamentos da psicanálise, propõe também a utilização de alguns procedimentos e recursos de corporalidade e transição entre o oral e o escrito que atendem ao princípio de um trabalho de articulação entre os níveis menores da língua, tais como a “**nomeação**”, a “**acrofonia**”, o “**rébus**” e as “**palavras valises**”, Esses fenômenos estavam inseridos na metodologia utilizada durante o Projeto Desafios, ocasião em que foram testados, adaptados e analisados, apresentando resultados positivos no processo de alfabetização das crianças envolvidas no projeto (BELINTANE, 2013; 2017).

A abordagem sobre o item “**nomeação**” abrange diferentes aspectos, pois articula a simples aprendizagem de elementos importantes relacionados à sua cidadania, como a aprendizagem do próprio nome e de seus familiares. O trabalho com nomeação funciona também como recurso importante para a ampliação do vocabulário das crianças e oferece possibilidades de se estabelecer relação entre termos mais genéricos e os mais específicos (hiperônimos/hipônimos), como nos casos em que as crianças nomeiam por exemplo, cada hortaliça simplesmente como verduras, ou o contrário, selecionam o nome de uma hortaliça e nomeiam igualmente todas as demais. (Em tétum é muito comum o uso do hiperônimo “*modo tahan*” para referir-se às hortaliças como: *kakun* (espécie de espinafre); couve, mostarda, agrião etc. Um exemplo de hipônimos é quando a criança não consegue fazer a distinção entre esses vegetais e nomeia todos eles utilizando apenas um dos nomes, usa por exemplo, apenas a palavra “mostarda” para nomear também todas as demais hortaliças.

O autor enfatiza ainda duas outras possibilidades da utilização desse recurso, um deles é chamando atenção das crianças para o modo de nomeação e os efeitos da criação de sentido (onomatopeias, efeitos metafóricos e metonímicos), como por exemplo, questionando o porquê de certas plantas, animais ou objetos possuírem determinados nomes. A partir de alguns exemplos em português, citados por Belintane (2013, p.198), buscou-se localizar alguns exemplos em tétum: *manu-tasi* (lit.: pássaro do mar - para designar um tipo de garça que vive em volta da praia) ou *manu-metan* (pássaro-preto – corvo). A exploração desses significantes relacionando-os aos seus significados pode ser feita, por exemplo, no processo de renomeação comum ao gênero adivinha, quando se recorre a metáforas, metonímias e outras figuras de linguagem utilizadas para a produção de sentido.

Nos anos seguintes à alfabetização, o recurso da nomeação pode ser utilizado também para a nomeação de substantivos; adjetivos; nomeclaturas relacionadas a outras classes de palavras; identificação das figuras de linguagem e de outros aspectos, o que requer do aluno

relacionar determinados itens aos seus respectivos conceitos. Constitui, portanto, um campo de trabalho que pode abranger não somente o processo de alfabetização, mas também todo o percurso de escolarização básico das crianças.

Um outro viés apresentado pelo autor, ainda sobre a nomeação, diz respeito à relação de determinados significantes com os seus efeitos sonoros, como no caso dos nomes de determinados animais, diretamente relacionados com os sons que eles produzem. Em tétum, temos os exemplos: *kako 'ak* (uma ave), cujo som é similar: *koa 'a koa 'a!* e *kakatua*, (cacatua- espécie de papagaio branco, que além de imitar a voz humana, produz também o som *kae!* *kae!*); *kiukae* (codorniz). Esses onomatopáicos permitem que as crianças percebam as repetições das vogais e consoantes e podem tornar-se também um recurso interessante que extrapola uma reação direta entre o significante e o significado, de modo que abre possibilidades para uma dimensão do poético desde a alfabetização.

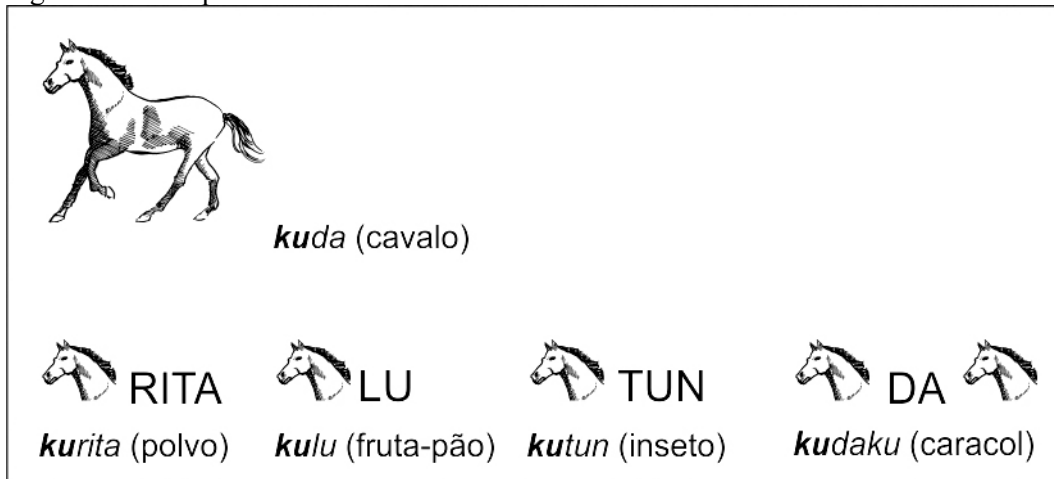
A seguir serão apresentados os conceitos de **rébus** e **acrofonia**, que se articulam e se complementam ao recurso da nomeação. Esses dois fenômenos estão relacionados à história da escrita, baseados no princípio dos pictogramas, que eram reutilizados para escrever uma outra palavra com som semelhante (homofonia).

O fenômeno da **acrofonia** baseia-se na história das escritas antigas, cuneiformes e hieróglifos, em que os escribas reutilizavam símbolos iniciais ou finais de uma palavra para a escrita de palavras novas, iniciadas com o mesmo som. A etimologia do termo vem do grego “acro” – extremidade e “fonia” – som. Esse conceito é ressignificado por Belintane (2017, p. 57), em sua abordagem sobre o processo de alfabetização, e passa a funcionar como mais um elemento de corporalidade na transição oral/escrito. O autor explica que:

[...] a **acrofonia** significa para nós a destacabilidade da primeira sílaba (também pode ser da última- pois *acro*, em grego, significa extremidade) e sua utilização para formar outras palavras, ou seja, é uma habilidade bem definida, de fácil avaliação e que abre possibilidades para ludismos no ensino.

A partir de suas pesquisas no âmbito do Projeto Desafios, o autor percebeu que o recurso da acrofonia demonstrou favorecer a entrada da criança na escrita, tendo em vista o mecanismo pelo qual geralmente as crianças recorrem às extremidades de suas palavras mais próximas (nomes próprios, palavras preferidas) para formular seus primeiros algoritmos silábicos. (BELINTANE, 2017, p. 33). Com base nos exemplos em português apresentados pelo autor, apresentam-se a seguir alguns exemplos de **acrofonia** em tétum:

Figura 8 – Exemplo de acrofonia 1



Fonte: produção da autora⁴³.

Neste exemplo, a cabeça do cavalo é utilizada como um símbolo para representar o pedacinho inicial (sílabas acrofônica) da palavra *kuda* (cavalo) e é reutilizada para formar novas palavras, transformado-se, portanto, em um pictograma silábico.

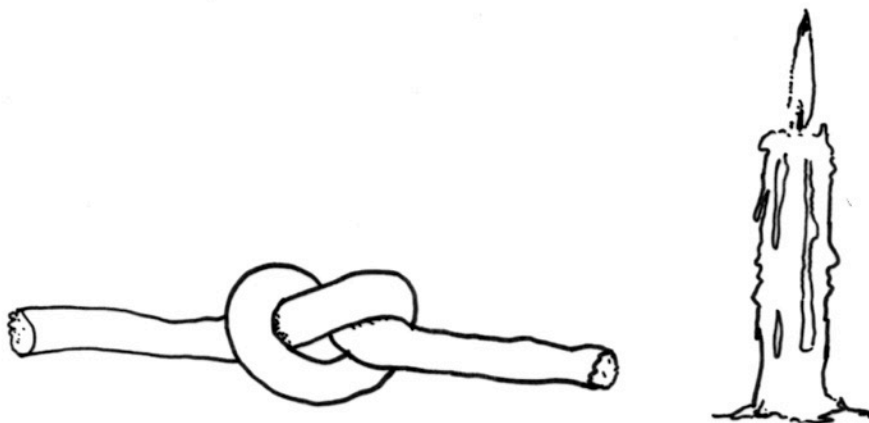
Semelhantemente ao fenômeno da acroponia, o **rébus** também obedece ao princípio do pictograma; o sistema hieroglífico egípcio era híbrido, o rébus era um dos princípios utilizados por eles, além dos pictogramas e ideogramas. A palavra **rébus** vem do latim e significa “da coisa” e também obedece ao princípio do pictograma; neste caso, a “coisa” seria a imagem que, ao perder seu valor como imagem, funciona como símbolo (letras/ sílabas), tendo como base o seu valor sonoro, ou seja, um símbolo representa fundamentalmente um som. Freud fez referência ao rébus no seu texto “A interpretação dos sonhos” (1988, iv), ao explicar que os sonhos são expressos numa escrita pictográfica e precisam ser interpretados de acordo com sua relação simbólica. Ong (1998, p.103) define o rébus como “uma espécie de fonograma (som-símbolo), mas apenas de modo imediato: o som é designado não por um signo codificado abstrato, como uma letra do alfabeto, mas por um desenho de uma das várias coisas que o próprio som significa”. O uso do rébus no processo de alfabetização, de acordo com a proposta de Belintane (2017, p.82), “funciona como uma letra-imagem a partir da homofonia. Na escrita, tem o poder de discriminar as sílabas e torná-las operantes já com certo nível de abstração”. Na perspectiva da reutilização desse fenômeno como recurso alfabetizador, a seguir serão apresentados alguns tipos de **rébus**, os rébus perfeitos, quase perfeitos e os rébus acrofônicos,

⁴³ Todos os desenhos apresentados neste trabalho, inclusive os utilizados nas atividades aplicadas durante a fase interventiva com as crianças, presentes no Capítulo 3, foram produzidos por Igor A. Cunha a partir de técnicas mistas.

os quais serão descritos e exemplificados a seguir.

Os **rébus perfeitos** são aqueles em que as imagens perdem o valor de imagem e fornecem apenas o som, funcionando como se fossem letras ou símbolos; essa associação de sons a partir das imagens dá origem a um novo significado e a novo significante. Podendo ser utilizado inicialmente apenas com imagens, o mecanismo que pode servir de base para a introdução à escrita alfabética. Por ser um termo não muito conhecido, e visando uma melhor compreensão, a seguir serão apresentados primeiramente um exemplo em português e na sequência alguns exemplos em tétum.

Figura 9 – Exemplo de rébus perfeito em Português



Fonte: acervo da autora.

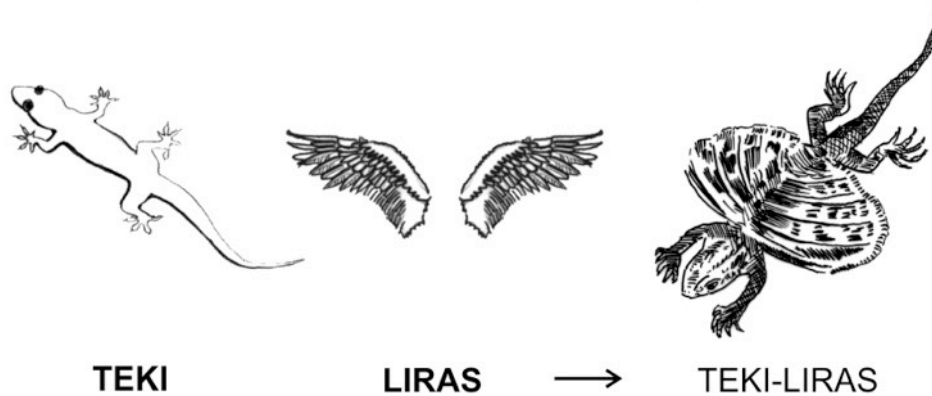
A leitura das duas imagens “nó” + “vela” representa um exemplo de rébus perfeito para formar o significante “novela”. Há a possibilidade também de se formar rébus a partir de imagens que necessitem fazer pequenas adaptações em sua leitura; são os designados neste trabalho como rébus quase perfeitos, a exemplo da leitura das imagens de um “carro” e de um “pato”, que para formar a palavra “carrapato” é necessário fazer o corte do fonema /o/. Essas adaptações assemelham-se ao que normalmente precisa também ser feito na leitura alfabética de determinadas palavras, como quando se lê [tomati] ao invés de tomate, [gatu] ao invés de gato etc.

Seguem também exemplos em tétum:

Figura 10 – Exemplo de rébus perfeito em tétum

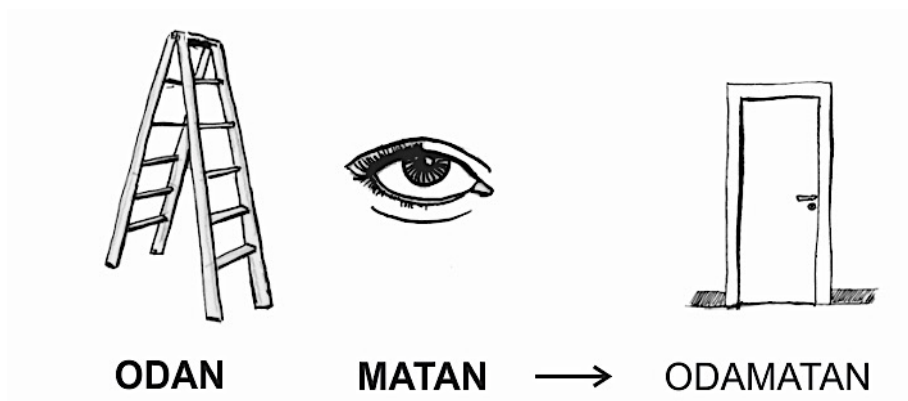
TEKI-LIRAS (espécie de lagartixa voadora pertencente à fauna timorense).

Tradução dos rébus perfeitos a seguir: ex.: 1: *teki* (lagartixa) + *liras* (asas) = *teki-liras* (lagartixa voadora).



Fonte: produção da autora.

Figura 11 – Exemplo de rébus quase perfeito em tétum: *odamatan* (porta)



Fonte: produção da autora.

Tradução: *odan* (escada) + *matan* (olho) = *odamatan* (porta).

Este exemplo constitui um rébus quase perfeito porque a adaptação na leitura das imagens é feita apenas pela supressão do fonema final do significante *oda/n/*, que ao ser aglutinado ao significante *matan* forma o significante *odamatan*, de modo que na oralidade a adaptação torna-se quase que imperceptível.

A constituição destes dois rébus se dá não apenas pelo fator da sonoridade das palavras, mas está relacionada também ao eixo metafórico pela própria formação das palavras: *teki* (lagartixa) + *liras* (asas): *teki-liras*, pois se remete ao formato do inseto, uma lagartixa voadora.

O segundo exemplo *odan* (escada) + *matan* (olho; abertura): *odamatan* (porta) é um rébus que pode gerar certa ambiguidade, pois o vocábulo *odan* vem sendo substituído pelo empréstimo do português *eskada*, outro sinônimo é *odan-kne'in*. A origem do significante *odamatan* (porta) está relacionada a um tipo de escada que dá acesso à entrada das casas tradicionais e poderia ser então traduzido literalmente como “abertura para a saída”. A ilustração a seguir contribui para uma melhor compreensão da origem do termo:

Figura 12 – Casa tradicional timorense



Fonte: acervo da autora.

Para a formulação do conceito de rébus, aplicado como recurso na transição da corporalidade para a escrita, Belintane, além de ter como referência a história da escrita, baseia-se também nas considerações feitas por Freud (1988, v. VIII, p.37-90) sobre o processo de condensação com formação de substituto na produção dos chistes. Ao tratar dos jogos de palavra, relacionados à sua identidade fônica, Freud exemplifica casos em que destaca a “plasticidade” que as palavras possuem, como nos casos em que os chistes acontecem porque a mesma palavra, ou o mesmo material verbal, pode ter diferentes usos em uma mesma sentença; por exemplo, quando um mesmo nome é utilizado duas vezes, sendo uma vez usando a palavra inteira e outra segmentando as sílabas separadamente, dando-lhe, assim, um outro sentido.

Para Freud, “as palavras são um material plástico, que se presta a todo tipo de coisas. Há palavras que, usadas em certas conexões, perdem todo seu sentido original, mas recuperam em outras conexões”⁴⁴. O autor refere-se ao que ele designa como o caráter “pleno” e “vazio”

⁴⁴ (Ibidem, p. 41).

das palavras, ou seja, a possibilidade de elas adquirirem sentidos diferentes, dependendo das circunstâncias em que são empregadas: se estiverem em meio a outras palavras, podem se “esvaziar” do seu sentido original, ou quando são isoladas de uma determinada sentença, recuperam o seu sentido “pleno”.

Tendo como base essa perspectiva de Freud, Belintane (2017, p. 61; 74) ressignifica a ideia e o uso do rébus e formula o que ele chama de “**rébus acrofônico**”, ou seja, um tipo de rébus construído a partir de palavras cujas imagens fornecem apenas a letra ou sílaba inicial ou interna para compor outra palavra de som semelhante.

A partir dessas considerações, apresentam-se a seguir um exemplo de rébus acrofônico em português e alguns exemplos em tétum.

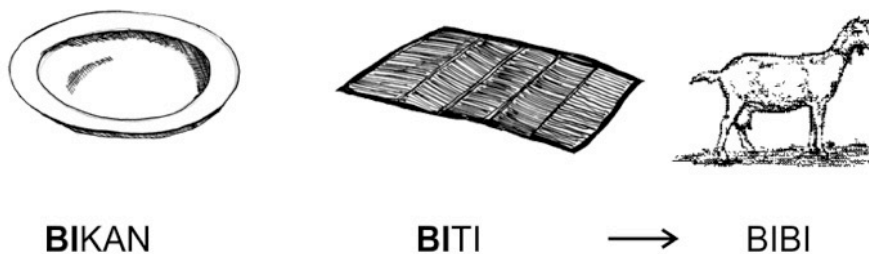
Figura 13 - Exemplo de rébus acrofônico em Língua Portuguesa



Fonte: produção da autora.

Figura 14a - Exemplos de rébus acrofônico em Tétum

Exemplo 1:



Fonte: produção da autora.

Tradução: *bikan* (prato) + *biti* (esteira) = *bibi* (cabrito)

Exemplo 2:

Figura 14b - Exemplos de rébus acrofônico em Tétum

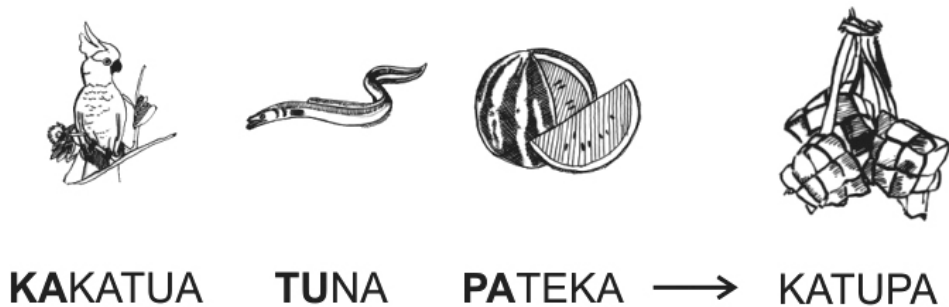


Fonte: produção da autora.

Tradução: *ibun* (Boca) + *kankun* (vegetal que se assemelha ao espinafre, muito comum na região) = *ikan* (peixe).

Exemplo 3:

Figura 14c - Exemplos de rébus acrofônico em Tétum



Fonte: produção da autora.

Tradução: *kakatua* (cacatua) + *tuna* (enguia) + *pateka* (melancia) = *katupa* [comida típica timorense à base de arroz e leite de coco, é muito comum ser servida com peixe assado ou espetinhos de frango ou carne grelhada].

Seguem também dois exemplos de rébus em tétum, a partir da utilização de sílabas internas das palavras:

Exemplo 1:

Figura 15a– Exemplos de rébus a partir de sílabas internas



Fonte: acervo da autora.

Tradução: *lafaek* (crocodilo)+ *dihi* (vespa) = **porco**.

Exemplo 2

Figura 15b– Exemplos de rébus a partir de sílabas internas



Fonte: acervo da autora.

Tradução: *kama* (cama) + *kanuru* (colher) = *manu* (embora formalmente, a palavra utilizada para designar “galo” em tétum seja *manu-aman*, *manu* é utilizado também de forma genérica para designar pássaro, ave e galo).

A utilização dos rébus acrofônicos e dos rébus formulados a partir das sílabas internas como procedimento a ser aplicado no processo de alfabetização funciona de forma que a criança, ao se deparar com duas imagens, cada uma com seus respectivos significados e significantes, terá que juntar as sílabas iniciais ou internas para assim formular um novo signo. Contudo, os rébus constituídos a partir das sílabas internas tornam-se um recurso limitado porque “há muitas sílabas internas de palavras de nossa língua que não são encontradas com facilidade em sílabas iniciais do português (sobretudo quando queremos usar imagens bem claras, sem ambiguidades)” (BELINTANE, 2017, p.74). Essa mesma dificuldade foi percebida

durante a pesquisa na formulação de rébus acrofônico a partir de sílabas internas em tétum.

Após essa apresentação dos vários tipos de rébus, por fim, será apresentado o tópico sobre palavra-valise, fenômeno utilizado como tópico de corporalidade e que compõe esta rede conceitual e propositiva em prol da alfabetização. O termo “**palavra-valise**” foi utilizado por Jakobson (1995, p.152), modificada e apropriada para o campo da educação por Belintane (2013, p.149) para designar as palavras que “apresentam uma propriedade que consiste em portar em seu corpo o significante de uma outra palavra”. Embora tenham origens distintas, as palavras-valise podem ser consideradas também um tipo de rébus, elas estão associadas ao que Freud (1998, v. VIII, p. 35) menciona ao tratar da condensação:

tanto a formação de palavras compostas como a modificação podem ser subsumidas sob o conceito de formação de substitutos; e, se desejarmos, poderemos também descrever a formação de uma palavra composta como a modificação de uma palavra básica por um segundo elemento.

Esse conceito foi também trabalhado por Jakobson no texto “Linguística e poética” (1995, p.151), ao abordar a sobreposição do princípio de similaridade à contiguidade:

Numa sequência em que a similaridade se superpõe à contiguidade, duas sequências fonêmicas semelhantes, próximas uma da outra, tendem a assumir função panorâmica. Palavras de som semelhante se aproximam quanto ao seu significado.

Levar em conta a importância da função poética da linguagem no processo de alfabetização, além de explorar a riqueza da linguagem infantil, é também um reconhecimento da necessidade de fabulação inerente ao ser humano. Esse aspecto é muito evidenciado em Timor-Leste, considerando que a poética está entrelaçada ao ritos e mitos locais e até mesmo ao próprio léxico da língua tétum, cuja composição de determinadas palavras apresenta certa nuance de poesia, o que nos faz denominá-las de "palavras-poéticas". A seguir, serão citadas algumas delas:

Quadro 2 - Exemplos de palavras-poéticas em tétum

Tétum	Tradução literal	Significado
<i>tasi-ibun</i>	boca do mar	praia
<i>loro monu</i>	sol cai	oeste
<i>loro sa'e</i>	sol sobe	leste
<i>aten barani</i>	figado corajoso	coragem/ corajoso
<i>isin-rua</i>	dois corpos	grávida
<i>laran- taridu</i>	laran: interior/coração <i>taridu</i> -estremecer	apavorado/assustado
<i>laran-makerek</i>	<i>laran</i> : interior/coração <i>makerek</i> : disfarçado/malhado	hipócrita
<i>laran-monu</i>	interior/coração caído	apaixonado
<i>laran-moras</i>	<i>laran</i> : interior/coração <i>moras</i> : doente	inveja/arrependimento/ciúme
<i>rai-tarutu</i>	barulho da terra	trovão
<i>rai-lakan</i>	brilho da terra	relâmpago
<i>ahi-matan</i>	olho do fogo	lareira
<i>matadalan</i>	olho da estrada	guia/caminho
<i>matan-dook</i>	olho/olhar distante	feiticeiro
<i>ulun-temek</i>	cabeça lisa	careca
<i>kabun-dulas</i>	barriga girando	cólica
<i>matan</i>	abertura/olho	olho
<i>hirus-matan</i>	olho da raiva	peito/peitoral
<i>udan-foho</i>	chuva/montanha	chuva que vem da montanha
<i>udan-tasi</i>	chuva/mar	chuva que vem do mar

Fonte: produção da autora.

Tendo como base esses fundamentos sobre linguagem poética abordado por Freud e Jakobson, Belintane (2013, p.149-150) ressignifica o conceito e passa a utilizá-lo a partir de imagens ou da escrita como mais um recurso a ser utilizado no processo de entrada da criança na escrita. Essa retomada e a aplicabilidade do conceito são justificadas pelo autor a partir do argumento de que

[...] brincar de localizar a palavra que vai dentro da valise, além de ser divertido, ajuda tanto na alfabetização como na aposta de um posicionamento subjetivo capaz de ler uma palavra ou frase, buscando, além do significado, outras mensagens no significante (leitura assimilando a função poética).

De acordo com essa abordagem, a utilização de **palavras-valise** no processo de alfabetização torna-se interessante quando o novo significante encontrado possui sons semelhantes. Além das “palavras-poéticas” apresentadas no quadro anterior, classificadas também como palavras-valise, a seguir serão apresentados alguns outros exemplos em tétum. É importante ressaltar que há palavras-valise que comportam mais de um novo significante, como é possível observar em alguns exemplos nesta tabela:

Quadro 3 – Palavras-valise em tétum

Palavras-valise	Palavra(s) encontrada(s)
<i>liman</i> (mão)	<i>lima</i> (cinco)
<i>halimar</i> (brincar)	<i>hali</i> ; <i>lima</i> (gondoeiro; cinco)
<i>rai</i> (terra; chão; mundo)	<i>ai</i> (planta)
<i>liis-mutin</i> (alho)	<i>liis</i> (cebola) <i>mutin</i> (branco/a)
<i>liis-asu</i> (alho)	<i>liis</i> (cebola); <i>asu</i> (cão)
<i>hanoin</i> (pensar)	<i>oin</i> (rosto/cara)
<i>rebusadu</i> (rebuçado/bala)	<i>busa</i> (gato)
<i>masin-midar</i> (açúcar)	<i>masin</i> (sal); <i>midar</i> (doce)
<i>katana</i> (catana – tipo de facão artesanal)	Ana
<i>kalilin</i> (axila)	<i>lilin</i> (vela)

Fonte: produção da autora.

O desenvolvimento de um trabalho de alfabetização dentro desta perspectiva, que estabelece uma relação dinâmica entre oralidade e escrita, prevê também a realização de diagnósticos que avaliem desde as habilidades languageiras da oralidade, o perfil leitor até a escrita das crianças, diferenciando-se assim dos testes avaliativos quem vêm sendo aplicados (inclusive em Timor-Leste), que analisam apenas a linguagem escrita. Os diagnósticos previstos nesta concepção de alfabetização, aos quais esta pesquisa está vinculada, são elaborados a partir dos gêneros orais mais comuns na infância, tanto em verso quanto em prosa, e utilizam também procedimentos que têm como base os elementos de transição entre a oralidade e a escrita apresentados neste capítulo: rébus, acrofonia, nomeação, palavras-valise e outros ludismos linguísticos.

Além desse panorama conceitual e metodológico, entende-se que refletir sobre um processo de alfabetização e letramento, vinculado aos aspectos culturais e que tenha ênfase na oralidade, requer considerar também o mosaico cultural e linguístico que constitui o cenário em que esta pesquisa se insere, pois, como descrito anteriormente, o multilinguismo pode ser percebido desde a sua nomenclatura: *Timor Lorosa'e* – termo constituído por vocábulos

oriundos de mais de uma língua. Outro elemento fundamental para se fazer essa reflexão é considerar as dinâmicas educacionais estabelecidas em cada um dos principais períodos históricos ali vivenciados. Dependendo das línguas assumidas no ensino e das políticas educacionais adotadas, as exclusões e os sistemas de dominação tornaram-se complicadores fulcrais no processo de escolarização timorense, como veremos no decorrer do capítulo a seguir.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo foram apresentados os gêneros da literatura oral timorense, em prosa e em verso, enfatizando os principais deles: *ai-knanoik*, *dadolin* e *ai-sasi'ik*. Foi possível conhecer também algumas práticas de oralidade, como a brincadeira do *fila-lian* e da *lian rk* –ludismo linguístico muito utilizado pelas crianças e jovens de Díli. Ao analisar alguns *ai-knanoik* e *dadolin* divulgados pela tradição oral de forma paralela a outros textos literários publicados por autores como Luís Cardoso, Fernando Sylvan, Borja da Costa e Ruy Cinatti, nota-se a marcante dinâmica que ocorre no processo de transição entre o oral e o escrito, ratificando-se, portanto, o movimento de circularidade entre a cultura popular e a cultura douta, mencionado por Ginzburg (2001).

Tais análises acabam por reforçar a pertinência de se refletir sobre processos de alfabetização e letramento a partir de concepções que preconizem a oralidade e a escrita como processos articulados e não hierárquicos, perspectiva que se alinha à visão defendida por Tfouni (2010) e Belintane (2013; 2017).

A proposta teórico-metodológica apresentada por Belintane tem como base o princípio da **corporalidade**, ou seja, compreende a importância de que a entrada da criança na escrita seja mediada por procedimentos de ensino que levem em conta os gêneros orais da infância e que estes sejam vivenciados primeiramente de maneira performática. Partindo desse princípio, foram apresentadas duas experiências de atividades performáticas desenvolvidas durante a vivência da pesquisadora em Timor-Leste, por meio das quais percebeu-se a relevância dessas iniciativas para o processo de escrita dos estudantes e professores com os quais trabalhou em pesquisas anteriores.

Além das propostas mais abrangentes envolvendo a corporalidade em verso e em prosa, foram destacados ainda neste capítulo, os conceitos de acrofonia, rébus e palavras-valise, elementos que, de acordo com a concepção do mesmo autor, compõem uma rede conceitual de recursos que funcionam como transição entre a oralidade e a escrita e que podem ser utilizados para trabalhar as unidades menores da língua (fonemas, letras, sílabas e palavras).

Compreendendo a importância de se pensar nesses conceitos de forma contextualizada à realidade da alfabetização das crianças em Díli, alguns desses conceitos serão retomados e rediscutidos no Capítulo 3, que será dedicado à análise dos dados coletados durante a fase interventiva desta pesquisa.

Do mesmo modo que para se fazer essa reflexão sobre a alfabetização e o letramento percebeu-se a necessidade de se conhecer aspectos relacionados à oralidade ritualística timorense, entendeu-se também a importância de que se compreendam os processos históricos da educação daquele país, especialmente no que diz respeito às iniciativas de se introduzir a língua tétum na escolarização, tema sobre o qual o capítulo seguinte irá tratar.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E LINGUÍSTICA

Manifesto Maubere

A cultura é a memória
De um povo que não morre!
A acção é a história
De um povo que não morre
[...]

(SYLVAN, 1981)¹

Tendo em vista a amplitude dos períodos que envolvem a colonização portuguesa; a ocupação indonésia; a ocupação japonesa e quase duas décadas de Independência, neste capítulo será apresentado um panorama sobre os diferentes processos de escolarização timorense, enfatizando as principais iniciativas da utilização da língua tétum no ensino. Cada uma dessas iniciativas será descrita de maneira cronológica e, sempre que possível, serão apresentados alguns materiais didáticos elaborados ao longo desses percursos históricos.

O capítulo está dividido em quatro temas principais, começando com uma apresentação sobre a história educacional no período colonial e com a descrição dos principais materiais produzidos em língua tétum naquela época. O segundo tópico deste capítulo será dedicado à fase da pré-descolonização, entre 1974/1975, quando começa a ser organizado um processo de reformulação do ensino e o lançamento de uma campanha de alfabetização organizada pela FRETILIN, iniciativas essas que tiveram inspiração nos estudos do educador brasileiro Paulo Freire.

Após a descrição sobre esse período serão apresentados alguns princípios educacionais adotados pelo regime indonésio, fase em que a única língua de ensino permitida era a bahasa indonésia.

Por fim, serão discutidos alguns documentos que regem os anos iniciais do ensino básico timorense no período atual, dezoito anos após a Restauração da Independência, ocorrida em 2002, aspecto que se considera fundamental para a compreensão do panorama linguístico e educacional em que esta pesquisa foi realizada.

¹ **Fernando Sylvan** - Poeta timorense (1917-1993) que nasceu em Díli, mas que passou a maior parte de sua vida em Portugal envolvido nas causas sociais timorenses. Além da literatura de protesto, outras duas principais temáticas de sua obra são a questão da infância, com destaque para o livro “Meninas e Meninas Poemas” (1979) e a tradição oral timorense, retratada em “Cantolenda Maubere” (1988), (BRANCO, 2017).

2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO COLONIAL PORTUGUÊS

Em 1512 os portugueses chegaram à ilha de Timor e permaneceram na região por mais de quatro séculos. Ao longo desse período, poucos tinham acesso à educação escolar. Como resultado das missões católicas, entre 1859-1863 foi fundado um colégio para os filhos dos *liurais* (palavra em tétum para denominar os reis/ régulos dos reinos timorenses). Apesar do multilinguismo, a língua utilizada no sistema educacional daquele período era exclusivamente a Língua Portuguesa.

Figura 16 - Fotografia (não datada) de um dos colégios das missões católicas



Fonte: Disponível em: <<http://www.cjpav.org/pt/cerit/imagens-antigas/156-alunos-do-colegio>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

A Companhia de Jesus não foi a primeira a chegar a Timor-Leste, pois os dominicanos já lá estavam catequizando, quando esses chegaram, tendo, inicialmente, pontos de conflitos entre as duas ordens, porque os dominicanos consideravam que ali era seu espaço exclusivo, não cabendo nenhuma outra ordem católica. Uma das estratégias utilizadas pelos missionários católicos naquela região era primeiramente converter os *liurai* para que assim, como liderança local, convencessem a população geral à doutrina cristã. Em 3 de dezembro de 1559, o superior da Comunidade jesuítica em Malaca, Padre Baltasar Dias, numa carta dirigida ao Padre Provincial da Índia, descrevia a ilha de Timor da seguinte forma:

A gente de Timor he a mais besta gente que há nestas partes. A nenhuma cousa adorão, nem tem idolos; tudo quanto lhe dizem os portugueses,

fazem. A língua desta gente dizem ser muita curta, conforme em algumas cousas com a malaia (SÁ, 1954, p.345)².

Apesar dessa perspectiva em relação à facilidade da conversão dos timorenses ao cristianismo, isso foi algo que aconteceu processualmente ao longo dos séculos de colonização e de forma sempre paralela à manutenção do animismo ali presente, o que permanece até os dias atuais. Ou seja, a inicial percepção do missionário destaca que os habitantes de Timor não tinham resistência alguma aos ensinamentos do colonizador, quando, na verdade, o que a história mostra é que uma das características mais marcantes entre os timorenses é a resistência. Prova disso é a preservação de vários aspectos das culturas animistas e das línguas locais, sem falar na resistência que demonstraram durante os anos de luta contra a invasão indonésia, que abordaremos mais adiante.

É interessante atentar ainda para o fato de que a carta destaca apenas uma língua, a qual ele denomina como uma ‘língua muito curta’. Diante das diversas línguas faladas na ilha de Timor, tanto na parte oriental quanto ocidental, não seria possível afirmar a qual língua o documento se refere; no entanto, é importante ressaltar que a língua majoritariamente utilizada no processo de catequização do então “Timor Português” foi a língua tétum. Salienta-se que, naquela época, essa era ainda uma língua ágrafa, que posteriormente teve sua escrita sistematizada e registrada por missionários católicos portugueses, o que contribuiu para que atualmente ocupe o status de língua cooficial, dando assim o destaque a Timor-Leste como a única das ex-colônias de Portugal a ter uma língua local partilhando sua oficialidade junto à língua portuguesa, fato de grande importância para a reafirmação da identidade timorense no processo pós-Independência.

O processo de escolarização em Timor-Leste foi iniciado pelos dominicanos e teve grande participação das Canossianas, e posteriormente pelos Jesuítas, estes só dão início à sua missão em Timor-Leste no século XIX. De acordo com Thomaz (2002, p. 137), em 1738 houve a tentativa da introdução da Companhia de Jesus no território timorense, porém, por ser um momento de decadência das missões católicas em Timor, isso não foi possível. Em 1834, já haviam sido extintos os seminários e conventos dos dominicanos, devido à expulsão das ordens religiosas naquele ano e com isso houve uma paralisação na educação escolar. No governo de Afonso de Castro (1859 - 1863) foi criado um colégio para os filhos de *liurais*, período também em que as madres canossianas abriram escolas para atender às jovens timorenses. Para a

² Esta carta é um dos documentos que retrata o início da evangelização das ilhas de Timor e de Solor. Disponível em: <http://purl.pt/26886/3/191039-2/191039-2_item3/index.html#/382-383.> Acesso em: 19 nov. 2019.

implementação deste segundo projeto foi realizada uma campanha de persuasão do bispo junto aos *liurais*, que não estavam de acordo com a ideia de uma educação escolar para as mulheres (THOMAZ, 2002); nesse momento, ainda não havia a instalação da missão jesuítica naquele território.

2.1.1 Missão educacional jesuítica em Timor-Leste e o Colégio Nuno Álvares Pereira³

O governo de José Celestino da Silva (1894 - 1908) foi marcado pela diminuição do poder dos *liurais*, que ficaram submetidos a uma administração burocrática de tipo colonial. Nessa época, Timor-Leste estava sob a jurisdição da diocese de Macau, já havendo ali seminários e escolas, construídos principalmente pelos dominicanos. Porém, o marco histórico na educação escolar timorense acontece com a chegada dos jesuítas para missão no reino de Samoro, em 1889, e a abertura do Colégio Nuno Álvares Pereira, ou Colégio de Soibada, como é popularmente conhecido (BELO, 2010). Construído a 130 km da região central do país, teve como principal patrocinador o régulo de Samoro D. André Doutel Sarmento. O historiador português Luís Felipe Thomaz, em 1973, descreveu essa instituição da seguinte forma:

O colégio é um casarão conventual, vasto, bem caiado, encaixado a meia-encosta na falda da montanha. Visto ao pé parece enorme, de longe é um ponto apenas, um ínfimo ponto branco na imensidão verde do mato. A realidade material não anda longe da realidade histórica: gigantesca pelo que representa de esforço e persistência, a Missão de Soibada foi, durante largos anos, o único ponto branco, de civilização e da cultura no vasto oceano de barbárie geral (THOMAZ, 2008, p. 44) .

No artigo “Esboço Histórico da Missão de Soibada” (s/a)⁴, o Colégio de Soibada é apresentado metaforicamente em língua tétum da seguinte forma:

Soibada hali fuan cmanec
Hoci foho mai taca
Tais mai taca
Soibada, lindo fruto do gondoeiro
Das montanhas se vem juntar

³ O Colégio recebeu esse nome em homenagem ao português D. Nuno Álvares Pereira, venerado e canonizado como S. Nuno de Santa Maria, de Bonjardim, localização do Colégio das Missões Ultramarinas de Sernache do Bonjardim, onde estudou o Pe. Sebastião M. A. da Silva. Disponível em: <http://www.historyanthropologytimor.org/wp-content/uploads/2012/01/SILVA_Sebastiao_Aparicio_F-D-Rosa_2011.pdf>, acesso em: 16 jun. 2017.

⁴ ESBOÇO Histórico da Missão de Soibada. **A voz de Timor**, Díli (TL), 14 dez. 1973. p.7. Sem informação de autoria.

Do mar se vem juntar
(Tradução de Luís Costa)

Apesar de os versos suscitarem a origem dos estudantes vindos das diversas regiões do território timorense, naquele período poucos tinham acesso à instituição, pois, a princípio, esse importante Colégio foi frequentado majoritariamente por filhos de *liurais*, filhos de professores e catequistas, e tinha como objetivo a formação de professores-catequistas, bem como a catequização e a alfabetização da população timorense, ou pelo menos de uma minoria. A educação nos colégios visava sobretudo à doutrinação católica, dosando-se o ensinar a ler e a escrever entre catequese, normas de conduta e as obrigações civis, ou como melhor revelam as palavras do protagonista do romance “Para onde vão os gatos quando morrem?”, de Luís Cardoso:

Para além de ser professor da escola primária ensinava catequese e a ler a Bíblia. Aprendi a ler as palavras, no princípio era o verbo. E de verbo em verbo fui aprendendo que Deus era o verbo. Mas também outros verbos que tive de aprender para conjugar a minha vida. O primeiro de todos foi o verbo amar a Deus, a pátria, os pais e seguramente Beatriz [preceptora de Ernesto, o protagonista] (CARDOSO, 2017, p.105)⁵.

Em 1902 foi inaugurada a parte residencial feminina do Colégio, a qual serviria como moradia de estudantes internas e que começou a funcionar com 12 alunas. Em seguida, houve também a inauguração do Colégio Imaculada Conceição, direcionado para meninas e que teria as madres canossianas como parceiras efetivas nesse trabalho. No ano seguinte à inauguração do Colégio, o número de meninos atingira 70, enquanto o colégio feminino tinha 30 meninas. Esse número de alunos foi crescendo ao longo dos anos e entre 1905/1906 já havia cerca de 120 estudantes, sendo 50% deles internos. Com a intenção de tornar a missão autossustentável financeiramente, os jesuítas montaram oficinas de carpinteiro, pedreiro, de olaria, uma fábrica de sabão e outra de tecelagem. Os tecidos produzidos eram utilizados para a confecção das vestimentas dos estudantes e o sabão era utilizado na lavagem das roupas dos alunos dos dois colégios. Além disso, desenvolviam trabalhos agrícolas, como o cultivo de hortas e arrozais (BELO, 2010).

⁵ Embora os excertos literários não sejam utilizados nesta pesquisa isoladamente para comprovação de fatos históricos, constituem um rico material que ilustra os temas abordados, sobretudo porque, ainda que se refiram a períodos distintos da história da educação timorense, condizem com a realidade descrita nos documentos citados, portanto, esse tipo de material será mencionado sempre que for considerado relevante para a discussão.

Essas estratégias utilizadas pelos jesuítas, à medida que iam se concretizando, iam também delineando o próprio currículo escolar dos dois colégios, havendo distinção entre o que era ensinado para as meninas e para os meninos. Figueiredo (2004, p. 499) faz uma breve descrição do ensino em cada um dos Colégios:

os alunos ao mesmo tempo que frequentavam a escola [Colégio para meninos], onde se lhes ensinava a ler, a escrever, a contar, a falar o português, contabilidade, doutrina cristã e os princípios da moral e da educação cívica, aprendiam também os ofícios de carpinteiro, pedreiro e oleiro, e trabalhavam nas tarefas de manutenção da missão e na fábrica de sabão ali existente durante algum tempo [...]. As raparigas ali aprendiam a instrução primária [Colégio para meninas]: ler, escrever, contar e música; e tarefas ligadas ao serviço doméstico: coser à mão e à máquina, fazer meia, rendas, bordar, talhar roupa, lavar e engomar, etc. Mais tarde, a montagem de uma secção de tecelagem permitia-lhes confeccionar panos e fabricar as suas roupas e as que os rapazes do colégio vizinho vestiam.

Pode-se perceber que o currículo consistia em ensinar a ler, escrever, contar, com ênfase na doutrina cristã e na aprendizagem de atividades práticas ou profissões que se diferenciavam em função do que fosse mais apropriado a meninos e a meninas. É notável perceber também que a educação jesuítica consistia no que referimos atualmente como uma educação tradicional fundamentada no autoritarismo do professor, o que incluía severas sanções para os alunos que apresentassem qualquer dificuldade na aprendizagem dos conteúdos. Outra passagem literária apresentada no romance autobiográfico de Luís Cardoso “Crônica de uma Travessia: a época do *Ai-Dik-Funam*” ilustra a severidade no ensino do Colégio:

Na sala de aula, mestre Jaime fazia da turma numa autêntica câmara de tortura. Fechávamos coisas ouvidas por causa dos gritos, lamentos insultos que atravessaram a parede. Dizia que eram estúpidos como o *kuda* - burro, certamente quatro patas. Mas o *burro* ficava a critério do aluno revoltado. Só mais tarde pude ver um exemplar digno desse nome numa feira de Lisboa. Não era parecido com os alunos de Soibada e nem tinha o rosto do mestre Jaime. Limpava o quadro preto com o rosto escuro dos alunos que, cobertos com o pó de giz branco, dizia ficarem mais esclarecidos. Os mais renitentes mandava-os rastejar por baixo das carteiras, obrigando os restantes acometerem pisadelas como forma de forçar aprendizagem (2010, p. 44).

O testemunho histórico de Guterres ratifica o excerto acima e a humilhação a que os alunos eram submetidos:

Quando fazíamos muitos erros, na redação, no ditado, na Matemática, apanhávamos um “Mau” bem grande e grosso, com tinta vermelha, que

ocupava toda folha - que depois, de castigo, trazíamos penduradas nas costas durante todo o dia à vista de todos (GUTERRES, 2014, p.3).

Essa severidade no ensino, comum naquele período, não apenas no âmbito timorense, era de certo modo aceita pelos pais que deixavam seus filhos aos cuidados das Missões e lhes conferiam todo o direito de puni-los da forma como lhes aprouvesse. A maioria das crianças ficava meses sem ver a família devido a distância do colégio para suas casas. Os romances “Infância” de Graciliano Ramos (2011) e o “Doidinho” de José Lins do Rego (2006), são exemplos de obras que retratam bem o ensino nos Colégios no Brasil na época de escolarização desses autores.

O fato de o Colégio de Soibada ter sido construído em um lugar bastante isolado e de difícil acesso⁶, com grande parte dos alunos em regime de internato e sob vigilância constante, condiz totalmente com o modelo da educação tipicamente jesuítica. Nas palavras de Boto (1996, p. 48), “nesse movimento de formação da criança pautado por isolamento rigoroso e vigilância intermitente havia um mundo da pedagogia, que paulatinamente ia se construindo por exclusão do contato com o mundo exterior”. Esses colégios criavam, nesse sentido, um mundo à parte, onde as regras e um investimento em relação à civilidade estavam intrinsecamente presentes no dia a dia dos estudantes timorenses, inclusive no que dizia respeito aos cuidados com o corpo e às boas maneiras, continuando assim a mesma linha de pensamento da civilidade de Erasmo, como afirma Petitat (1994, p. 83): “Neste universo pedagógico, a forma de doutrinação é tão importante quanto os conteúdos inculcados”. Além disso, havia um ensino voltado para as normas de etiquetas de como se portar à mesa, de como falar em público e outros aspectos relacionados ao comportamento desses alunos, como a orientação para vestimenta ocidental, deixando de lado assim, o uso das *lipas* e *tais* (vestimentas tradicionais timorenses), símbolo artístico e identitário. Essa assimilação já aparecia consagrada na vida diária dos professores timorenses do colégio, com raras exceções daqueles que contrapunham de alguma maneira esse sistema civilizatório, como bem lembra Cardoso (2010, p.45) ao se referir ao seu professor da turma de segunda classe, Fernando Osório Soares:

Quando o vi pela primeira vez na missão, misturado com outros professores e catequistas que então vestiam roupa ocidental a rigor, pensei que fosse algum chef de *suku* que para ali fora pedir alguma benesse ou exigir recompensa. Era alto, cabelos brancos, tronco erecto e tinha os pés descalços grossos e lamacentos. Vestia uma lipa [vestimenta tradicional timorense] verde quadriculada e usava uma camisa de caqui castanha. Quando se apresentou

⁶ A viagem de Dili até Soibada na época poderia durar entre um e três dias (THOMAS, 2008).

como sendo o professor duma turma de segunda classe não quis acreditar. Tinha um ar de nativo, pleno da sabedoria ancestral e gentia, que não se coadunava com o ensino da gramática portuguesa, da leitura e da tabuada. Poderia ser quando muito um mestre catequista do catecismo oral em tétum. Já havia directrizes oficiais no sentido de os funcionários públicos tomarem como vestuário roupa ocidental, de acordo com as funções que exerciam e chegando a haver prerrogativas extensivas aos familiares.

Além das regras estabelecidas, de toda a doutrinação presente e da implantação de um sistema português, não somente relacionado à vestimenta como a outras coisas do gênero, o ensino nos colégios jesuítas era descontextualizado também em relação a outras questões culturais, como o fato de ignorar toda a literatura oral local. Naturalmente, deixava de lado também os saberes dos estudantes timorenses, já que a intenção, evidente, era implementar o nacionalismo português. Como estratégias clássicas para isso, havia hasteamento da bandeira de Portugal e entonação do hino português constantemente em homenagem à “Pátria”. Um exemplo disso era o fato de os materiais didáticos utilizados serem todos importados de Portugal, sendo assim, a geografia e a história ensinadas não tinham nenhuma relação com o território timorense e tampouco com os interesses dos alunos. Em relação a este aspecto do ensino jesuíta, Boto (1996, p. 49) destaca: “Nada do que despertava o gosto e a atração do aluno poderia ser valorizado pela pedagogia da Companhia de Jesus”.

Obviamente, os conteúdos estudados nos colégios jesuítas em Timor-Leste eram totalmente relacionados a Portugal, inclusive no que dizia respeito à história e à geografia, fato que levou Cardoso (2010, p.51) a denominar os livros didáticos ironicamente como “guias turísticos”. A esse respeito o historiador português José Mattoso também ressalta:

os professores da disciplina de Geografia, que nada diziam sobre Timor, mas obrigavam a decorar os nomes de rios, montes e cidades de Portugal, e da disciplina de História, baseada nos nomes e cognomes de reis que nada sabiam da terra tão longínqua (MATTOSO, 2012, p. 47).

Algumas vezes houve equivocadas tentativas de adaptação de textos de livros portugueses para aquela realidade tão distinta, casos em que os maus ajustes textuais chegavam a ser grotescos, como é o caso do excerto abaixo, presente em um livro de leitura oficialmente aprovado para o ciclo preparatório:

Timor, ilha de picos imensos [...], onde se destacam os picos corados de neve, as encostas floridas, as fitas azuis dos rios, [...]. Tata-mai-lau, o pico mais alto do Império Português, com seus 3000 metros de altura, leva mais de dois dias a trepar. No alto assomam as neves (THOMAZ, 2008, p. 53-54).

O Monte Ramelau possui 2860 m de altura, mas a inverossimilhança não se restringe a esse pequeno detalhe, mas sim por destacar os picos corados de neve, quando na verdade não há neve em Timor-Leste; quanto às ‘fitas azuis dos rios’, o mais provável é que seja uma referência às diversas ribeiras existentes na região e em relação ao Tata-mai-lau (ou Monte Ramelau), pode ser que naquele período a subida fosse realmente complicada devido à mata fechada; atualmente, é possível se chegar ao seu topo em algumas horas. Diante dessas e de tantas outras inapropriações ao longo dos anos desse tipo de educação escolar, já próximo à Independência de Timor-Leste em relação a Portugal, os líderes timorenses Konis Santana e Domingos Doutel redigiram um documento contra o ensino colonial português, criticando os professores de ensino de geografia e história no período colonial português (MATTOSO, 2012, p.47).

Textos dessa natureza eram comuns no ensino colonial também nas demais colônias portuguesas. Outro aspecto que precisa ser ressaltado aqui, ainda que não mencionado na citação anterior sobre os currículos no colégio dos meninos e das meninas em Soibada, é o fato de que é possível afirmar que o ensino da língua portuguesa e da doutrina cristã faziam parte dos ensinamentos dos dois Colégios, aliás, era punido quem falasse em sua língua materna. Os fragmentos a seguir servem de ilustração para se perceber o local isolado onde foi estabelecido o Colégio, bem como para que se compreenda como eram aplicadas as sanções pelos ‘guardas linguísticos’ em Soibada:

A missão era um conjunto de edifícios de pedra, barro vermelho e telhado de zinco. Era uma autêntica Torre de Babel para onde afluíam os jovens de muitas partes do Timor, falantes de muitas línguas.

[...]

Embora a escola fosse um local erigido no meio daquelas colinas, como um altar de sabedoria, com gente oriunda de diversas etnias e falantes de diferentes idiomas, o português era obrigatório, e sancionado com reguadas quem transgredisse essa norma. O efeito da mandioca seca ou da reguada era fustigante mas eficaz. Durante o dia a palmatória circulava de mão em mão através de sentinelas, ou guardas linguísticos, que por vezes armavam ciladas como forma de se livrarem rapidamente do testemunho (CARDOSO, 2010, p. 43; 47) .

Era comum também que os alunos fossem designados a castigar os próprios colegas, aspecto frequentemente relatado nos momentos de formação dos professores timorenses com os quais trabalhei.

Outro registro histórico feito por Guterres descreve também as punições recebidas por aqueles que desobedecessem a ordem de não falar tétum nos colégios:

Quem estivesse distraída durante as aulas, ou fosse apanhada a falar o tétum — que era proibido, como maneira de aprender português, visto que a maioria das alunas quase não entendia nada — era castigada de diversas formas. Tomávamos as refeições em pé no centro do refeitório, com a "roseta preta" - feita de propósito para as castigadas- pregada no peito; só era tirada quando se fosse pedir desculpas de joelhos às senhoras Madres [...]. Outras vezes íamos para capoeira com os livros para estudar, fechadas e trancadas por fora, ou para o curral, tomar conta dos porcos. Enquanto esperávamos pela hora do perdão, saltávamos para fora da cerca e púnhamos a trepar às torangeiras e às goiabeiras que cresciam à volta, carregadas de frutos; comíamos alguns e dávamos o resto aos porcos. Na maioria das vezes, levavam-nos o almoço para o sítio de castigo, e os porcos quase que nos atacavam para tirar a nossa comida (GUTERRES, 2014, p.4).

Ao mesmo tempo que proibiam o uso do tétum em sala de aula, a catequização era feita nas duas línguas, fato que deixa clara a intenção maior das missões: “havia a catequese em português e em tétum para aquelas que ainda não percebiam muito bem português” (*op.cit.*, p.4).

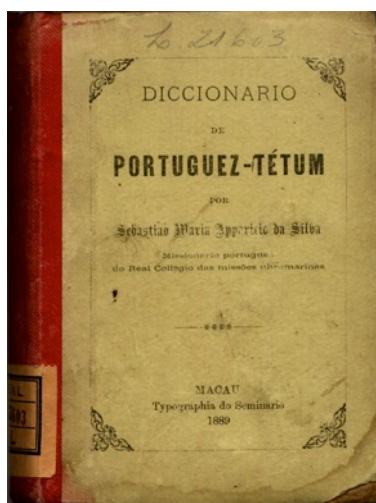
Se, por um lado, as línguas locais e a forte presença das narrativas e poesias presentes na oralidade dessas línguas eram completamente ignoradas nos Colégios – assim como todas as questões culturais timorenses –, por outro lado, a Companhia de Jesus tinha a preocupação em aprender tanto as línguas locais como também se interessava em obter o máximo de informações sobre aspectos da cultura oral local. Todo esse interesse levava em conta a intrínseca relação entre o sagrado e as atividades do cotidiano, comum às sociedades de tradição oral, o que evidentemente passava a ter relevância para a cristianização dos “nativos” – forma como se referiam aos timorenses. A partir de seu interesse a respeito desses fortes elementos presentes naquele contexto cultural, os jesuítas elaboraram e publicaram, além de diversos livros religiosos, o primeiro dicionário bilíngue *Dicionário de Portuguez-Tetum* (1889) (ver figura 17) escrito pelo Padre jesuíta Sebastião Maria Apparício da Silva, integrante da primeira geração de missionários do Colégio das Missões de Sernache do Bonjardim. Sebastião Apparício vai trabalhar em Timor Português pela primeira vez no ano de 1877. A publicação do seu dicionário acontece posteriormente, em 1889, quando o sacerdote passa a fazer parte da Companhia de Jesus naquela Colônia. Nessa época, o Pe. Sebastião assumia o cargo de superior da missão jesuítica em Soibada, em parceria com o padre Manuel Fernandes Ferreira – professor e prefeito do Colégio – que publicou o *Resumo da História Sagrada* (em tétum e em

português) *para uso das Crianças de Timor* (1908) e o *Catecismo Badac* (1939)⁷.

O *Dicionário de Portuguez-Tetum* foi idealizado primeiramente por D. Antonio Joaquim de Medeiros, então Bispo de Macau, que também viabilizou a publicação da obra, colocando à disposição do Pe. Sebastião Maria Apparício da Silva a tipografia do Seminário São José⁸. No prólogo da obra, pode-se ler o relato do autor a respeito do processo de elaboração:

Porquanto, sendo S. Exa. Revma. Superior e Vigário Geral de Timor e eu um dos seus súbditos, foi elle quem primeiro teve a ideia de que se publicasse este trabalho, movendo-me desde o principio a pensar em o fazer logo que podesse, não só quando eu tinha apenas alguns apontamentos feitos para meu uso particular a fim de melhor poder cumprir as obrigações de missionário (SILVA, 1889, p.ii).

Figura 17 - Capa do dicionário Portuguez -Tetum (1889)



Fonte: acervo pessoal.

Em 1903 Pe. Raphael das Dores⁹ publica o *Diccionario Chorographico de Timor* e em 1907, o *Diccionario Teto-Português* (figuras 18 e 19), destinado aos funcionários públicos e aos missionários portugueses que trabalhavam em Timor, visando que estes aprendessem pelo menos um idioma local. Nessa obra, o autor denomina o tétum não mais como dialeto, mas sim como língua. O autor começa a fazer suas anotações sobre o tétum em 1871 e continua seus escritos ao longo dos anos com idas e vindas àquele território, no qual também residiu por

⁷ Sá (1961, p. XXII) faz um levantamento detalhado das primeiras obras em tétum.

⁸ Esse importante colégio jesuíta foi o único estabelecimento a continuar com seus ensinamentos em língua portuguesa durante o domínio indonésio, tendo apenas um curto período de interrupção por parte dos indonésios.

⁹ Não foi possível obter informação a respeito da ordem à qual pertencia o Pe. Raphael das Dores.

vários anos. Com seus escritos já bem encaminhados, toma conhecimento do dicionário do Pe. Sebastião Aparício, e logo cogita desistir de publicar seu dicionário, porém começa a fazer estudos comparativos e percebe que além de haver algumas divergências, sua obra poderia trazer outras contribuições. Portanto, passa a estudar o *Diccionario Portuguez –Tétum* fazendo comparações com seus escritos e encontra divergências em alguns aspectos, como, por exemplo, a própria nomenclatura do idioma, denominada nessa obra como “tétum”, forma que se manteve na ortografia oficializada em 2004, e que para ele deveria ser nomeado como ‘Teto’. Na sua análise, percebe também que há nessa obra bem mais registros de palavras em língua portuguesa em comparação às suas anotações feitas anteriormente: “comecei de fazer um estudo comparativo com o *Diccionario Portuguez–Tetum do Sr. Padre Sebastião*, encontrei uma immensidade de palavras portuguesas introduzidas no mesmo: mais de mil além das que existiam em 1873” (DORES, 1907, p. 4).

Figuras 18 e 19 - Capa do dicionário Chorographico¹⁰ de Timor (1903) e capa do dicionário Teto-Português (1907).



Fonte: Dores (1903; 1907).

É natural que, ao longo do tempo, tenha havido os acréscimos dos vocábulos de língua portuguesa na língua tétum, fato que contribuiu para o seu fortalecimento, mesmo ficando claro

¹⁰ Corografia (grego khôros- ou, espaço, lugar+grafia). Descrição particular de uma nação ou de uma área geográfica. Fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/corografia>>. Acesso em: 09 maio 2018.

que a intenção dos jesuítas ao estudarem e registrarem esse idioma não era o fortalecimento da mesma. No entanto, as ações dos jesuítas foram de grande contribuição para a solidificação do tétum como língua veicular. Não se pode ignorar também toda a confusão e dificuldades de aprendizagem dos timorenses nos colégios jesuítas do período colonial, devido a não utilização do tétum ou de outras línguas locais na educação escolar, senão do português em quase todos os conteúdos e do latim em cantos e rezas. Essa mesma prática de ignorar as línguas dos alunos, mas ao mesmo tempo privilegiar o latim no ensino, era também uma das críticas feitas pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) no seu discurso sobre as ciências e as artes: “Vossos filhos ignoram a própria língua, mas falarão outras que em lugar algum se usam” (ROUSSEAU, 1973, p. 335).

Mesmo não priorizando o tétum ou outras línguas locais e considerando ainda toda a falta de contextualização do ensino jesuítico em Timor-Leste, é indiscutível o seu importante papel na educação escolar dos timorenses. O Colégio de Soibada aumentava a cada ano o número de alunos oriundos das várias regiões do país. De acordo com Belo (2010), em 1905-1906 os dois colégios – feminino e masculino – já possuíam 120 alunos entre internos e externos; quatro anos depois havia 76 meninos e 62 meninas internas, os quais tiveram que interromper repentinamente seus estudos quando em 1910 aconteceu a Proclamação da República em Portugal. Com esse marcante fato histórico, foram promulgados os decretos que ordenavam a expulsão da Companhia de Jesus, encerrando, assim, dentre outras instituições eclesiásticas, os colégios jesuítas. Ao mesmo tempo, tornou-se proibido o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias¹¹, havendo obviamente uma repercussão direta nas colônias. O autor explica ainda como se deu o cumprimento do Decreto relacionado à expulsão dos jesuítas do território timorense:

[...] seguindo as determinações de Lisboa, Carrazeda de Sousa, comunicou, no dia 23, aos Jesuítas e às Freiras Canossianas que deveriam deixar a Colônia de Timor. E, baseando-se no Decreto de 8 de Outubro de 1910, publicado pelo Governo Provisório da República, sobre as congregações religiosas, o Governo da Província de Timor publicava também um Decreto de 31 de Dezembro de 1910, segundo o qual o Estado se apropriava dos edificios utilizados pelos Jesuítas e Religiosas Canossianas: Em Dili, o edificio do Colégio de São José, a escola de Bidau (transformada em Enfermaria), a Casa de Malua; em Soibada, o edificio do Colégio masculino, a residência missionária, a igreja e o Colégio feminino da Imaculada Conceição. Julgando-se possuidor desses imóveis, o governo provincial arrolava tudo o que estava dentro (BELO, 2010).

¹¹ Disponível em: <<http://www.arqnet.pt/Portugal/liberalism/lib1910.html>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

Com a expulsão da Companhia de Jesus de Timor-Leste e a redução do clero naquele território, a educação escolar foi quase que totalmente interrompida, e somente em 1915 (TOMAZ, 2008, p. 406) foi criada a primeira escola primária governamental. Em sucessão a isso, vieram escolas militares fundadas pelo exército. A saída obrigatória dos jesuítas aumentou a insatisfação dos timorenses em relação a Portugal, sendo portanto um dentre os vários motivos que fomentaram o início de uma importante revolta dos *liurai* timorenses contra o regime português, denominada Revolta de Manufahi em 1911¹².

Em seguida à expulsão dos jesuítas, após 10 anos de missão em Soibada, o governo se apoderou dos prédios e mandou retirar todos os móveis que havia no Colégio dos meninos, ao mesmo tempo que o comandante militar se apossou do Colégio das meninas. Já a residência dos jesuítas foi ocupada por padres seculares que logo começaram a dar aulas para alguns alunos do colégio. As alunas internas do Colégio das meninas tiveram que retornar para suas casas e as que não tinham família foram distribuídas entre algumas famílias de Soibada (BELO, 2010). Mesmo com a presença de poucos padres seculares, aos poucos as atividades do Colégio Nuno Álvares Pereira foram sendo reestabelecidas, continuando com a língua portuguesa como a única língua de ensino.

2.1.2 Primeiras iniciativas de articulação entre a língua tétum e a língua portuguesa no ensino

Somente durante o Governo de Filomeno da Câmara Melo Cabral (1910 - 1917) houve a iniciativa de elaboração de um projeto de reforma de instrução primária que preconizava o ensino da língua tétum nas escolas. Para a elaboração desse projeto o governador contou com o trabalho do Pe. Manuel Mendes Laranjeira¹³, que, como conhecia bem a língua tétum, elaborou a *Cartilha – Tetum (I e II partes)*, a qual chegou a ser implementada nas escolas. Na introdução da primeira parte da cartilha o autor apresenta o material como

¹² Para mais informações sobre esse fato histórico consultar Belo (2012).

¹³ O Pe. Laranjeira também teve sua formação no Colégio das Missões Ultramarinas de Sernache do Bonjardim. Com a saída dos Jesuítas de Timor ele vai para o Colégio de Soibada e assume as funções de vigário cooperador e professor, permanecendo na instituição até a Guerra de Manufahi. Em parceria com o Cônego Manuel Patrício Mendes é responsável também pelo Dicionário Tétum-Português (1935). Disponível em: <<http://purl.pt/30436/1/index.html#/4-5/html>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

um simples ensaio de uma obra que alguém teria que começar que deverá ser continuada E aperfeiçoada, à medida que os conhecimentos do tétum vão sendo completos. [...] Um dos dois primeiros trabalhos numa língua mal conhecida, sem escrita nem outros elementos que possam servir de base (LARANJEIRA, 1917, p. IV).

A proposta de ensino, considerando os aspectos multilíngues timorenses e as dificuldades das crianças com o ensino apenas em português, foi determinada por meio da portaria nº 452 de 15 de novembro de 1915 pelo governador Filomeno C. M. Cabral. A cartilha fazia parte da iniciativa da reforma da instrução do ensino primário, e seu objetivo era implementar, primeiramente o tétum para os alunos que o tivessem como língua materna e só depois da proficiência na leitura e escrita nesse idioma, iniciar um ensino bilíngue tétum-português. Para as crianças que tivessem outras línguas como idioma materno, a orientação seria primeiramente elaborar cadernos auxiliares nessas línguas locais, em seguida, ensiná-la juntamente com o tétum e só depois se introduziria o ensino da língua portuguesa, como é possível perceber neste excerto do prefácio da cartilha feito pelo governador Filomeno C. M. Cabral:

Atendendo a que a arte de representar o pensamento por caracteres convencionais é desconhecida nas línguas ou dialectos falados em Timor que são transmitidas unicamente pela tradição oral;

Atendendo a que por êste motivo os alunos das escolas de primeiras letras esbarram nas dificuldades da lingua portugûesa complicadas pela surpresa da arte de escrever resultando na generalidade uma aprendizagem puramente fonética das palavras sem compreensão do seu significado, aprendizagem muito aproximada do solfêjo musical;

[...]

Considerando portanto que só depois da preparação inicial de lêr e escrever a sua lingua se deve ensinar a lingua portuguesa e a sua escrita e leitura em cartilhas e exercícios apropriados em que as duas linguas apareçam simultaneamente representadas pelos mesmos caracteres convencionais;

Considerando que pouco a pouco com a preparação de tais matérias se tornará possível por cada dialecto timorense publicar a cartilha e exercícios tríplexes *Makassai-Tetun-Português; Bunac-Tetun-Português; Mambai-Tétun-Português; etc. etc;*

[...]

Considerando que; sem abandonar a idéa de organizar tantas cartilhas e exercícios quantas as linguas faladas em Timor, é necessário iniciar o metodo de ensino escolhendo entre os dialectos de Timor aquele que melhor se recomenda para tal fim;

Considerando que a lingua *tetun* por ser a mais geralmente conhecida está naturalmente indicada;

[...]

Considerando ainda que há toda a vantagem em generalisar a toda a província o conhecimento de uma das linguas indígenas que naturalmente deve ser *tetun* embora convenha generalisar o trabalho que agora se faz de forma que nas regiões onde se fala o *Makassai* as crianças comecem por aprender a lêr e

escrever a língua que falam passando dessa ao tetun e depois ao português, o que demanda por exemplo a cartilha *Makassai - Tetun-* e depois em *Tetun-Português* ou *Makassai-Tetun-Português* (CABRAL, 1915, p. II e III).

Nesse prefácio, aparece claramente a pretensão política de uma iniciativa que considerava a importância do ensino envolvendo as línguas locais. O autor da cartilha apresenta um texto introdutório em que critica o ensino vigente, ressaltando as dificuldades em relação ao aprendizado da língua portuguesa, e destacando a necessidade de “uma leitura agradável, educativa, instrutiva que despertasse no aluno a curiosidade e o amor ao estudo [...]” (LARANJEIRA, 1917, p. II). Ao falar dos objetivos do material, ele alerta que o mesmo não visa ao ensino gramatical teórico, mas que tem a finalidade prática de introduzir a língua portuguesa para os alunos. A II parte da cartilha é composta por duas sessões, sendo a primeira com sílabas, palavras e dois textos em tétum *Aman, Inan*, (Pai e Mãe) e um texto sobre a importância da escola e as regras de boas maneiras:

De manhã, ao virem para escola os meninos devem lavar o rosto e as mãos [...] À hora de entrar para escola, devem tomar a bênção ao senhor professor, sentam-se depois nos seus lugares e estudam com atenção. [Se] O senhor professor fala para eles ou lhes pergunta alguma coisa, devem levantar-se, escutar o que êle diz e responder bem (LARANJEIRA, 1932, p. 89-90).

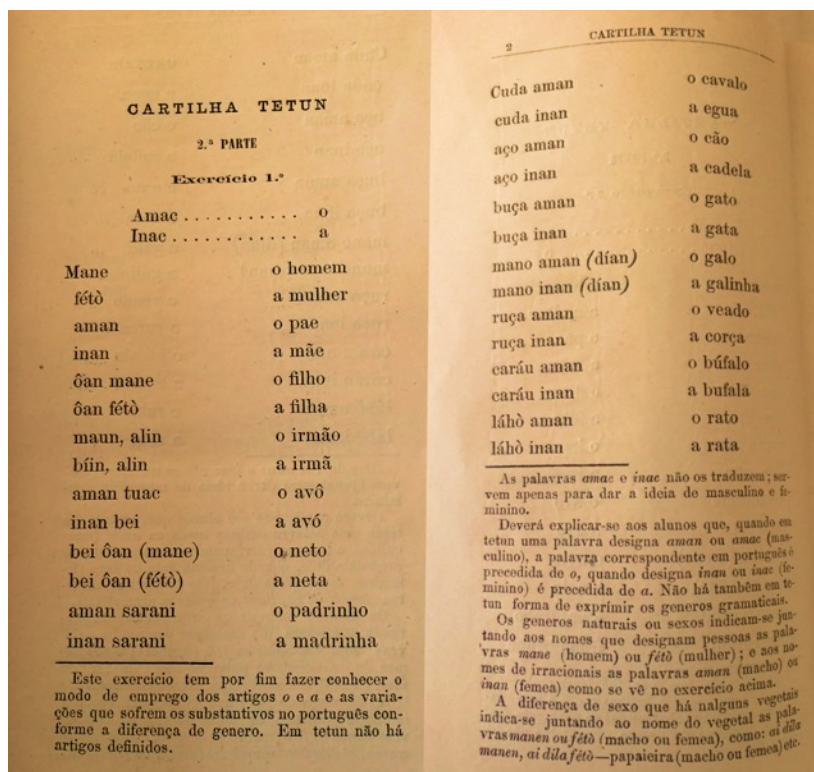
A segunda seção da cartilha (parte II) consiste em um manual explicativo das relações entre o português e o tétum, um estudo comparado de forma simplificada e direcionado ao aluno do ensino primário. Porém, apesar de falar na introdução, sobre a importância de uma leitura agradável que despertasse o “amor pelos estudos”, o material apresenta apenas uma sequência de palavras ou frases, de forma bilíngue, e notas explicativas em português direcionada ao professor que fosse lidar com o material fazendo uma relação entre as duas línguas, como é possível perceber na figura 21; seu conteúdo, devido à ilegibilidade da imagem, está transcrito no quadro 4, após a imagem:

Figura 20 - Capas da “Cartilha-Tetun” (primeira edição de 1917, segunda e terceira edições de 1932)



Fonte: Cartilha -tetun (1917; 1932).

Figura 21 - Lições da “Cartilha -Tetun”



Fonte: Cartilha Tétum (1917, p. 1-2).

Quadro 4 - Transcrição da página 2 da “Cartilha – Tetun” (parte II), correspondente à figura 20

<i>Cuda aman</i>	<i>cavalo</i>
<i>cuda inan</i>	<i>a égua</i>
<i>aço aman</i>	<i>o cão</i>
<i>aço Inan</i>	<i>a cadela</i>
<i>buça ama</i>	<i>o gato</i>
<i>buça inan</i>	<i>a gata</i>
<i>mano ama (dian)</i>	<i>o Galo</i>
<i>mano inan (dian)</i>	<i>a galinha</i>
<i>ruça aman</i>	<i>o veado</i>
<i>ruça inan</i>	<i>a corça</i>
<i>carau aman</i>	<i>o búfalo</i>
<i>carau inan</i>	<i>a bufala</i>
<i>láhò aman</i>	<i>o rato</i>
<i>láhò inan</i>	<i>a rata</i>

As palavras amac e inac não os traduzem; servem apenas para dar a ideia de masculino feminino.

Deverá explicar-se aos alunos que, quando em tetun uma palavra designa aman ou amac (masculino), a palavra correspondente em português é precedida de o, quando designa inan ou inac (feminino) é precedida de a. Não há também em tetun forma de exprimir os generos gramaticais.

Os generos naturais ou sexos indicam-se juntando aos nomes que designam pessoas as palavras mane (homem) ou fêtò (mulher); e aos nomes de irracionais as palavras aman (macho) ou inan (fêmea) como se vê no exercício acima.

A diferença de sexo que há nalguns vegetais indica se juntando ao nome do vegetal as palavras mane ou fêtò (macho ou fêmea), como: ai dila manen, ai dila fêtò-papaieira (macho ou fêmea) etc.

Fonte: produção da autora.

Após essa tentativa do ensino do tétum, esse idioma só voltou a ser ensinado durante uma campanha de alfabetização organizada em 1974 por membros da FRETILIN, sobre a qual falaremos adiante. A proposta de introdução de um ensino bilingue encabeçada no governo de Filomeno C. M. Cabral não foi executada por muito tempo, pois a intenção do sistema colonial era que apenas o português fosse ensinado, sendo assim, em pouco tempo a cartilha foi retirada de circulação das escolas, voltando a língua portuguesa a ser o único idioma no processo de escolarização. Apesar das frágeis tentativas de mudanças educacionais durante a atuação desse governo, após a saída dos Jesuítas do território timorense, não houve grandes avanços na área educacional. Até 1930 o Colégio de Soibada era a única instituição a possuir Ensino Secundário. Em 1936 foi criado, na mesma localidade, o Seminário Menor, e somente em 1938 teve-se a tentativa de criar em Díli um Colégio-Liceu semioficial.

2.2 DA II GUERRA MUNDIAL (1942 - 1945) À DESCOLONIZAÇÃO PORTUGUESA (1975)

Quando ocorreu a ocupação do exército japonês em Timor-Leste durante a II Guerra Mundial, tanto o Colégio Liceu Semioficial quanto o Seminário Menor, e muitas outras instituições, foram arruinados.

As escolas existentes foram destruídas, a população dispersou-se, o ensino paralisou por completo. A seguir a libertação houve portanto que começar pelo princípio: novas escolas foram levantadas, foi-se conseguindo o material necessário ao seu apetrechamento e começaram a funcionar (TIMOR, 1965, p.55).

Como se não bastassem todas as imposições da colonização portuguesa até então, durante quase 4 anos de invasão nipônica, a administração japonesa tentou impor a sua língua e a sua moeda. A violenta atuação japonesa naquele território causou a morte de cerca de 80 mil timorenses (DURAND, 2009). Com a rendição do Japão e o fim da II Guerra Mundial, os portugueses retomam o poder em Timor no dia 5 de setembro de 1945.

O Seminário foi reaberto em 1948 e reestabelecido em Díli em 1950, sendo transferido para Dare em 1951. Já o Colégio foi reaberto em 1946, quando continuou a formar os que hoje podem ser considerados como aqueles que constituem a elite intelectual timorense. Em 1952 foi oficialmente criado o Liceu, frequentado pelos filhos de autoridades e funcionários portugueses, filhos dos funcionários portugueses dos mais diversos cargos administrativos ou ainda os filhos de uma minoria timorense. A citação a seguir expõe a diferença no tratamento dado a cada um desses grupos de alunos:

O liceu era um local muito seletivo onde estudavam os filhos das altas autoridades europeias, que chegaram de manhã com sono, nos carros oficiais, e eram acordados nas aulas pelas professoras, esposas de súbditos e subalternos: ‘O menino Pedro dormiu mal?’ Os filhos dos funcionários menores europeus e colonos que chegavam nos seus carros particulares: ‘Pedro cale-se!’ Os filhos dos funcionários nativos: ‘número 27, ou te calas ou rua!’ (CARDOSO, 2010, p. 67-68)

Durante todo o período português o acesso à educação foi de fato para poucos. A quantidade de escolas era pequena e também o acesso a elas muito difícil: tanto por uma questão financeira de manter os filhos na escola, como também pela dificuldade de deslocamento das crianças que residiam na área rural, situação da maioria. Somente no final do período colonial cresceu o investimento nessa educação escolar.

Dois anos mais tarde, após a criação do liceu, o Seminário foi organizado em Dare e a fundação de uma Escola Técnica em Díli em 1965. Em 1972 foram fundadas em várias regiões do país escolas de ‘ciclos preparatório’, posteriormente (década de 1960), foram construídas escolas militares em diversas regiões de todo o país (THOMAZ, 2002, p. 43-45; 139).

Os Jesuítas retornaram a Timor-Leste episodicamente em 1928, mas somente em 1958 voltam definitivamente, quando ficam responsáveis pelo Seminário de Dare. Nesse período, a missão de Soibada já estava a cargo dos salesianos¹⁴, os quais em 1927 fundaram uma escola de artes e ofícios em Díli¹⁵, que dois anos depois transferiram para Soibada. Apesar de várias iniciativas educacionais, tanto dos jesuítas quanto de outras ordens católicas, além das promovidas pelo governo, o acesso à escolarização continuava sendo restrito a uma pequena camada da população, pois a maioria das famílias não tinha condições de manter seus filhos no Colégio, por ser necessário contribuir financeiramente. Na década de 1970 os dados apontam para um índice de analfabetismo de 90,8% entre os maiores de dez anos e de 90,2% entre os maiores de 20 (THOMAZ, 2002, p.39-40; 2012, p. 405-418). Obviamente o censo avalia exclusivamente a situação da leitura e escrita, sem considerar a prevalência do pouco contato que diversas comunidades timorenses têm com a escrita, desconsiderando portanto, a forte tradição oral que prevalece nos mais diversos grupos étnicos locais. Aspectos que remete a necessidade de se refletir sobre os conceitos de letramento, alfabetização e analfabetismo levando-se em conta esse contexto linguístico. O que se pode inferir, portanto, ao observar esses índices, é a evidência da grande porcentagem de pessoas que não tiveram acesso à educação escolar até aquele período. O autor ressalta ainda que, no período compreendido entre 1971-1974¹⁶, houve grande ampliação ao acesso à escolarização, chegando ao índice de 77% de crianças na escola nas prévias da Independência. Foi utilizado, nesse período, o Método João de Deus – “Cartilha Maternal ou Arte de Ler” de João de Deus¹⁷, implementada da mesma forma que os demais materiais didáticos aplicados nas décadas anteriores, ou seja, sem que houvesse preocupação em fazer qualquer contextualização para a realidade timorense.

¹⁴ É possível visualizar algumas imagens do Colégio na década de 1950 assistindo ao vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0CffR14fp0M>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

¹⁵ Essa escola teve como diretor o Pe. Basílio de Sá, autor de *Textos em teto da literatura oral timorense* (1961) e de vários outros escritos sobre Timor.

¹⁶ Carvalho (2007) apresenta um levantamento detalhado do número de alunos, de escolas e do número de professores desde o período colonial até a atualidade.

¹⁷ Disponível em: <http://purl.pt/145/5/1-1733-v_PDF/1-1733-v_PDF_24-C-R0072/1-1733-v_0000_capa-guardas2_t24-C-R0072.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

Diante desse sistema colonizador, que evidentemente não envolvia apenas a área educacional, a insatisfação entre os timorenses só crescia, levando a sociedade timorense a se articular cada vez mais contra o sistema colonial. Em maio de 1974, com o marcante acontecimento da Revolução dos Cravos, foram organizados os primeiros partidos políticos timorenses em prol da Independência:

- União Democrática Timorense – UDT, que agrupava funcionários do período colonial e pessoas mais abastadas da sociedade timorense, além de chefes de populações locais (*chefes de sucos*) e dos régulos tradicionais de reinos timorenses, chamados de *liurai(s)*;
- Associação Social Democrática Timorense – ASDT, que posteriormente passou a ser chamada de Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente – FRETILIN, considerado como o partido que investia nas camadas mais pobres da sociedade, como se pode ler no depoimento do líder timorense Konis Santana¹⁸: “comecei a simpatizar com a FRETILIN, pois esta se identificava já nessa altura com os pobres os oprimidos e explorados, os excluídos da sociedade, e defendia seus interesses” (DRT 6235.72, p. 8 *apud* MATTOSO, 2012);
- Associação Popular Democrática Timorense – APODETI, formada com a intenção de se aliar à Indonésia para integração de Timor-Leste como província.

Com os partidos já formados e várias divergências entre si, em 11 de agosto de 1975 ocorre um sangrento Golpe de Estado organizado pela UDT, já influenciado pela Indonésia. Dia 20 do mesmo mês, ocorre o contragolpe da FRETILIN, desencadeando uma guerra civil (DURAND, 2009, p.115). Durante esse período, houve violentas torturas entre membros dos diversos partidos timorenses.

Paralelamente, os portugueses se ausentaram da situação na Ilha de Ataúro, e alguns optaram por ir para a Austrália. A Indonésia, por sua vez, acusou a FRETILIN de ser comunista, tendo usado esse argumento como justificativa para pedir apoio à Austrália e aos EUA em prol da integração de Timor-Leste ao seu país, alegando que a integração seria a melhor resolução para o território timorense (MATTOSO, 2012).

¹⁸Konis Santana nasceu em 1955 (apesar da certidão de batismo registrar 1979) e morreu em 1998. É considerado um dos grandes líderes revolucionários timorense (MATTOSO, 2012).

2.2.1 Campanha de alfabetização da FRETILIN e o plano de reformulação do ensino primário (1974-1975) ¹⁹

Os programas políticos de cada partido, apesar de parecerem similares em muitos aspectos, diferiam em alguns objetivos específicos. Um dos focos da FRETILIN foi continuar a alfabetizar a população timorense e para isso constava em seu programa político²⁰ que preconizaria um ensino *a serviço do povo timorense*²¹. Na seção 11 do Manual e Programa Político da FRETILIN (1975, p.18) pode-se perceber as preocupações e a abordagem estabelecidas para o ensino:

Consiste num ensino que conduz à libertação do Povo. Um ensino que possa levar o Povo de Timor-Leste a participar activamente no traçado da vida da Nação ao contrário do ensino colonial: a) Desarticulado das realidades (geografia e história de Portugal; b) Destinado a vincular o sentido de patriotismo para com Portugal.

Porque é que a Fretilin quer que o povo esteja esclarecido e que todos saibam ler e escrever?

Porque a libertação do povo tem de ser completa e total. É necessário que todos, mas todos sem excepção participem activamente no governo da Nação. O Povo tem de estar esclarecido para decidir a sua vida. Não pode continuar ignorante para que ninguém possa aproveitar-se dessa ignorância e explorá-la em seu benefício. É necessário que todos, todos saibam exactamente o que querem e porque querem. Que a política não seja um tema estranho e vago só para senhores doutores. É necessário que o Povo esteja esclarecido para reclamar a solução dos seus problemas, para não continuar a ser enganado e depois que entrave é para o desenvolvimento da nossa cultura o alto grau de analfabetismo em que vivemos!

Como podemos desenvolver a nossa literatura, a nossa poesia se estas são expressão do Povo e o Povo não sabe escrever? Quantos valores se perdem por existir apenas uma tradição oral. Valores que passam de pais para filhos, mas a memória humana é limitada, e muitas, muitas coisas se perdem. Para construirmos um Timor verdadeiro livre e independente, é necessário que todos homens, mulheres, velhos, jovens e crianças saibam ler e escrever. Assim a Fretilin vai iniciar desde já uma grande campanha de alfabetização

¹⁹ Os seguintes estudos abordam detalhadamente esse período da história da educação timorense: HILL, Helen. *Stirrings of Nationalism in East Timor: FRETILIN 1974-1978, The origins, ideologies and strategies of a nationalist movement*, 2005, p. 103-107; DURNAN, Deborah. *Popular education and peace building in Timor-Leste*, 2005, p. 108-111. **Disponíveis em:** <https://openresearch-repository.anu.edu.au/bitstream/1885/112718/81/DevelopmentBulletin-68_2005.pdf#page=107>. Acesso em: 11 nov. 2019. CABRAL, E.; MARTIN-JONES, M. (2012) Discourses about adult literacy and about liberation interwoven: recollections of the adult literacy campaign of 1974/5. In M. Leach (et al.) *Communicating new research on Timor-Leste*. (Proceedings of the TLSA Conference, June-July 2011, Díli).

²⁰ Manual da Fretilin (1975). Acervo digital disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=05005.002#!18>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

²¹ Termos utilizados no referido manual para indicar que a alfabetização alcançaria aqueles que não tiveram acesso à escolarização no período colonial.

num ensino verdadeiro e libertador, que irá libertar o nosso povo dos 500 anos de obscurantismo. A todos a Fretilin irá esclarecer sobre os princípios que defende e estimular o espírito crítico para que todos participem activamente no Governo da Nação constituindo assim uma verdadeira democracia.

A partir desse excerto é possível perceber que o conceito de alfabetização estabelecido nos documentos trazia uma consciência crítica em relação ao jugo do colonialismo português, pois não dicotomizava a leitura do mundo do ato de aprender a ler e escrever palavras, perspectiva que coadunava com o pensamento de Freire sobre a alfabetização no âmbito da educação popular:

As experiências revelam também que nem sempre o fundamental, num trabalho de **educação popular**, é ensinar a ler e a escrever palavras, mas o fundamental é “ler”, “reler” e “reescrever”, com aspas, a realidade. Isto é, desenvolver uma compreensão crítica do próprio processo histórico, político, cultural econômico e social em que as massas estão inseridas” (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p.50).

Essa mesma concepção, conscientizadora da realidade política em que os timorenses viviam enquanto colônia, está evidenciada também nos demais documentos analisados, inclusive no material didático elaborado para esse processo de alfabetização, como apresentado adiante. Um dos meios de divulgação dos princípios dessa campanha foi apresentado no “Jornal do Povo Maubere”²², em que, além de explicitar o conceito de alfabetização defendido, descreve didaticamente as funções do facilitador e a metodologia a ser adotada nas aulas:

Alfabetizar é um ato político, por isso alfabetizar deverá ser politizar é a tomada de consciência da realidade da nossa Pátria. Alfabetizar não é só ensinar a ler e a escrever. Alfabetizar é, acima de tudo, uma forma de conscientização política. Alfabetizar é despertar a consciência do Povo MAUBERE, é mostrar-lhe a sua situação de classe explorada que é explorada. [...] No método de alfabetização proposto não há distinção entre professores e alunos. Há sim professores-alunos ou alfabetizantes e alunos-professores ou alfabetizandos. Há professores-alunos porque por mais que um Homem saiba, ele não tem o pleno conhecimento de toda a realidade. Há muito o que aprender com o povo, fonte inesgotável de Sabedoria (Anexo B).

Em contrapartida ao ensino exclusivamente em língua portuguesa, estabelecido pelo sistema colonial, preconizava-se também nesse documento, de forma revolucionária, que o tétum passava a ser o idioma utilizado na alfabetização. A determinação partia de duas justificativas: primeiramente pelo fato de que mais de 50% do “Povo Mau Bere” falava tétum

²² JORNAL DO POVO MAUBERE, Díli, Timor-Leste, 01 nov. 1975. Suplemento Nº 1, p.1-2.

e depois porque os revolucionários consideravam, sobretudo, o papel essencial desse idioma no processo de construção da “UNIDADE NACIONAL”. Paralelamente ao tétum, os facilitadores poderiam recorrer ao apoio de outras línguas maternas em regiões em que não se falasse tétum. A jornalista australina Jill Jolliffe ressalta que esse plano tinha como contradição e como ganho o fato do impulso pelo nacionalismo ter partido de uma “elite rebelde educada”. Ela afirma que foi a elite nacionalista que liderou a campanha por um ensino que estabelecia escolas de alfabetização nas partes mais remotas do interior e que liderava “a busca pela reconciliação com sua cultura, pesquisando o folclore e resgatando e divulgando músicas tradicionais” (JOLLIFFE, 2005, p. 11).

A campanha começou a ser estruturada por um grupo de estudantes timorenses recém-chegados de Portugal no final do ano de 1974, às prévias da descolonização. Algumas organizações surgem nesse período e começam a compor as frentes de atividades relacionadas não somente à educação, mas em diversas outras áreas como agricultura, saúde e sobretudo formação política. As principais organizações envolvidas nesse processo foram: União Nacional dos Estudantes Timorenses (UNETIM) – formada por estudantes do ensino secundário; Organização Popular das Mulheres Timorenses (OPMT) – formada por mulheres que faziam parte da FRETILIN e Organização Popular da Juventude Timorense (OPJT) formada por jovens da FRETILIN.

Nesta investigação, com o objetivo de ratificar algumas informações obtidas em documentos históricos daquela época, durante a pesquisa de campo, ocorrida entre agosto e novembro de 2018, realizaram-se encontros e entrevistas com sete timorenses envolvidos nessa campanha de alfabetização e nos demais movimentos em prol da descolonização do ensino naquela época²³, a saber: Roque Rodrigues, que fazia parte do grupo de estudantes que retornaram de Portugal no final de 1974; Filomena de Almeida, que também participou dos movimentos estudantis na diáspora; Maria Maia e Fátima Calçona, que integravam a UNETIM e que atuaram como instrutoras de alfabetização; Fátima Guterres, que também teve um importante papel na campanha de alfabetização; Domingos Doutel, que junto com Konis Santana elaborou documentos reivindicando mudanças no ensino colonialista, e Antero Benedito da Silva, professor-pesquisador -PHD do Instituto de Estudos de Paz e Conflito da UNTL (Peace Center da UNTL), que desenvolve projetos e pesquisas sobre Educação Popular

²³ Os materiais coletados nas entrevistas comprovam os dados levantados nos documentos citados neste capítulo, no entanto, diante da extensão deste trabalho, resolveu-se que eles serão transcritos e utilizados, mais detalhadamente, em futuras publicações.

em Timor-Leste e que possui estudos sobre a educação popular nesse período da história timorense. Um dos trabalhos do Peace Center da UNTL nessa área é o projeto realizado com a União dos Agricultores de Ermera (UNAER)²⁴.

Dentre as pessoas que lideraram essa Campanha de Alfabetização 1974/1975 destacam-se: Roque Rodrigues; Abílio de Araújo e sua esposa Guilhermina de Araújo; Vicente Reis (Sahe) e sua esposa Dulce Cruz (Wewe); Rosa Filomena Bonaparte Soares (Muky); Hamis Bassarewan (Hatta); Maria do Céu Pereira (Bilear) e seu esposo António Carvarinho (Mau Lear). A campanha de alfabetização foi também apoiada por Nicolau Lobato, proclamador da independência de Timor e por vários outros líderes locais e teve sua organização estabelecida em duas etapas: a primeira, relacionada à formação de professores ou jovens membros da UNETIM, que atuariam como alfabetizadores nas diversas regiões do país e o segundo momento voltado ao processo da alfabetização direcionado mais especificamente aos adultos. A campanha foi iniciada na aldeia de *Kintal Boot* em Díli e posteriormente em diversas outras localidades do país. Uma das obras fundamentadoras dessas formações foi “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire; o pensamento marxista também estava incorporado e teve influência nesse processo de alfabetização também o pensamento de Amílcar Cabral, Samora Machel e Mao Tsé Tung. Havia ainda um programa voltado para os timorenses que já sabiam ler e escrever, baseado na obra de Karl Marx, traduzida para português. Esses fatos que podem ser ilustrado pelo excerto do romance “Para onde vão os gatos quando morrem?”:

Os estudantes trouxeram de Portugal *O Pequeno Livro Vermelho* dos pensamentos de Mao, que podia servir de manual para educar um reacionário. O livro vermelho, em pouco tempo, passou a ocupar o lugar da Bíblia e circulava de mão em mão entre os estudantes, que, por tudo e por nada, citavam passagens como o faziam os evangélicos com a Bíblia (CARDOSO, 2017, p. 195).

O contato com as ideias de Paulo Freire foi iniciado pelos estudantes timorenses na Casa dos Timores, em Lisboa, partindo de lá, inclusive, a elaboração de um material didático para ser utilizado durante a campanha de alfabetização, intitulado *Rai Timur Rai ita niang* (Terra de Timor, Nossa Terra) e o planejamento de como o material seria utilizado. Nessa época, FRETILIN estava em contato com Guiné-Bissau - mais especificamente com a liderança do

²⁴ Para saber mais sobre esse projeto, consultar o trabalho de Urban (2016), que retoma esse percurso histórico e busca compreender o conceito de educação popular desenvolvido na atualidade no âmbito da formação da escola *Fulidaidai-Shulu*, liderado pelo Peace Center da UNTL.

Partido Africano para Libertação de Cabo Verde e Guiné - PAIGC²⁵ - quando e onde as ideias de Paulo Freire já estavam bastante disseminadas. De acordo com Silva (2012): “Seguindo a Declaração Unilateral de Independência, Hamis Bassarewan ‘Hatta’, membro da Casa dos Timores, e que esteve envolvido no treinamento da UNETIM para usar o manual de alfabetização, foi indicado para ser o Ministro da Educação do Governo Emissário da RDTL”.

A referida campanha de alfabetização, denominada por Silva (2012) como “Pedagogia Maubere”, pode ser considerada como o primeiro processo de educação popular ocorrido em Timor-Leste. De acordo com Torres (1997, p. 133):

a expressão educação popular foi inicialmente empregada na América Latina do século XIX para designar o ensino público, ou seja, ensino compulsório gratuito para todos. No início dos anos 60, a educação popular foi associada a facções radicais da esquerda latino-americana e especialmente ao trabalho de Freire no Brasil. A Pedagogia do Oprimido constitui um manifesto intelectual e político daquela época. A educação popular parte de uma análise política e social das condições de vida dos pobres [...].

No Brasil, o termo Educação Popular está associado aos movimentos civis e lutas pela democratização do ensino. O uso desse termo, como mencionamos aqui, pode ser verificado em obras de Celso de Rui Beisiegel, como *Estado e Educação Popular*, de 1974, e *Educação Popular e Educação de Adultos*, de 1987, de Vanilda Pereira Paiva, ao discutirem sobre as relações entre a educação das classes populares brasileiras, sociedade civil e Estado (BRANDÃO, 1981).

No caso de Timor-Leste, o movimento teve início exatamente no período em que começou a organização dos partidos políticos, havendo um movimento de conscientização contra a realidade opressora instaurada pelo domínio português. A campanha de alfabetização encabeçada pela FRETILIN foi motivada pelo alto índice de analfabetismo decorrente da falta de uma eficiente política educacional naquele período. Outro aspecto era a revolta causada pelos desmandos e injustiças próprias do sistema colonial ali instalado; a campanha buscava alertar a população acerca das injustiças e explorações cometidas pelo colonialismo. De fato, esse processo trouxe uma conscientização política para seus integrantes, dando inclusive fortes contributos para a subsequente luta em razão da invasão Indonésia. É inegável a preocupação conscientizadora dessa campanha de alfabetização, lançada no início de 1975, pois o próprio

²⁵ Um documento que comprova contatos estabelecidos entre membros da FRETILIN com Guiné-Bissau, naquele período, pode ser visualizado em: <http://amrtimor.org/docs/visualizador.php?nome_da_pasta=05000.216&bd=Documentos>. Acesso em: 02 nov. 2017. Contato comprovado também nas entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo.

material didático utilizado durante o processo é uma prova dessa abordagem política contra o colonizador, como pode ser observado a seguir.

2.2.1.1 Manual didático RAI TIMUR RAI ITA NIANG²⁶

Figura 22 - Capa do manual *Rai Timur Rai Ita Niang*



Fonte: Manual *Rai Timur Rai Ita Niang* (1974/1975).

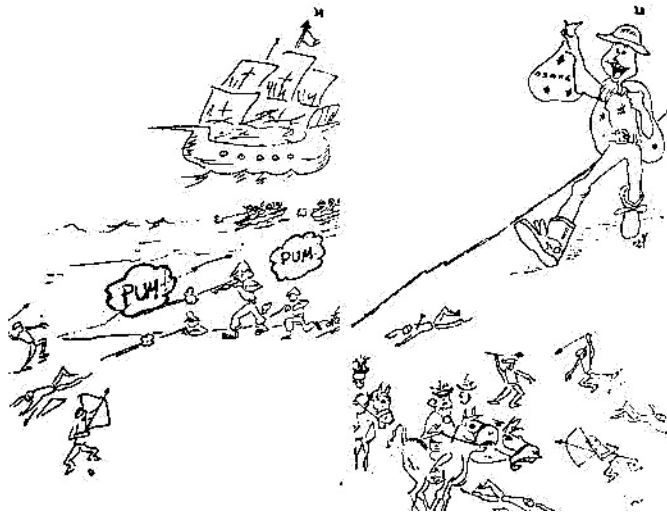
O material, fruto de um trabalho coletivo da FRETILIN, não menciona o nome dos autores e nem dos ilustradores, fato que tem relação com a perspectiva de um trabalho que se preocupava com os objetivos a serem alcançados na coletividade. Apesar de o manual não estar datado, as entrevistas realizadas confirmam que ele foi elaborado e impresso entre 1974 e 1975. O material não apenas conscientiza a população a respeito das desigualdades e injustiças sociais cometidas durante o regime colonial, mas ressalta também aspectos da cultura oral timorense, especialmente por meio das canções revolucionárias utilizadas durante o processo. Um aspecto

²⁶ A ortografia utilizada no manual didático “*Rai Timur Rai Ita Niang*” difere do padrão ortográfico oficializado após a Restauração da Independência, porém a transcrição dos textos e dos “termos geradores” será reproduzida exatamente como constam nesse material. O manual está datilografado e sem data e autoria.

interessante é o fato de as imagens ilustrativas serem apresentadas em uma página que antecede o texto, fato que suscita a ideia de que havia uma exploração prévia do tema antes de passar para o trabalho com o texto escrito, contudo, no material não consta nenhuma orientação quanto à forma que era utilizado. As imagens dão uma dimensão, ainda que parcialmente, da realidade vivenciada em Timor-Leste naquele período. Os suplementos “Como alfabetizar o povo maubere”, do Jornal do Povo Mau Bere, apresentam algumas diretrizes para sua utilização do material (ver Suplementos 1 e 2 no Anexo B).

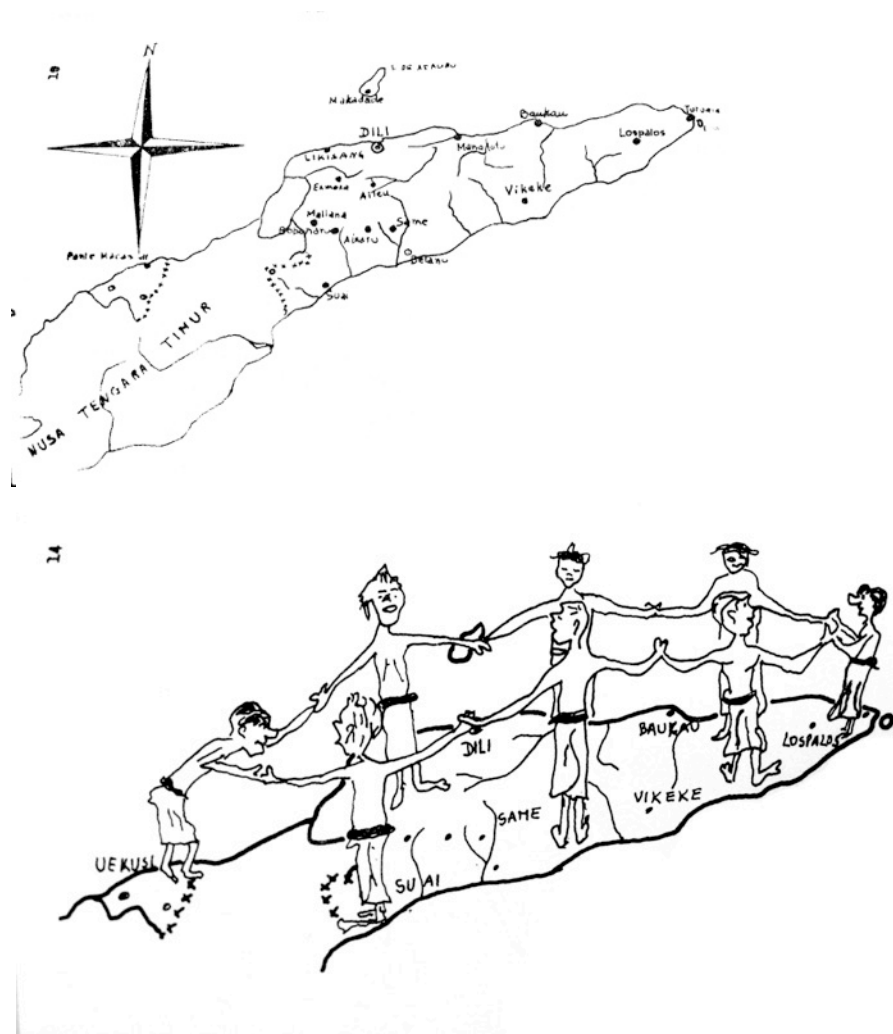
O manual está escrito integralmente em língua tétum, o que diante do percurso histórico já é um diferencial extremamente importante. Foi elaborado manualmente e contém ilustrações que representam diversos aspectos da cultura local e das paisagens geográficas timorenses, destacando mais de uma vez o mapa daquele território - o que expressa o nacionalismo e a luta pela descolonização. Estão presentes também imagens contrastantes que denunciam a postura do colonizador como opressor e do povo como oprimido - dominante *versus* dominado. Serão apresentadas a seguir algumas imagens do manual que ajudarão na discussão relacionada a esse material, no entanto cabe ressaltar que a ordem das ilustrações que seguem não obedece à sequência original.

Figuras 23 e 24 - Ilustrações que antecedem respectivamente os textos sobre a chegada dos portugueses e a exploração das riquezas locais pelo colonizador



Fonte: Manual *Rai Timur Rai Ita Niang* (p. 12; 34).

Figuras 25 e 26 - Imagens com as ilustrações que antecedem os textos sobre a necessidade da união dos timorenses na luta contra o sistema colonial



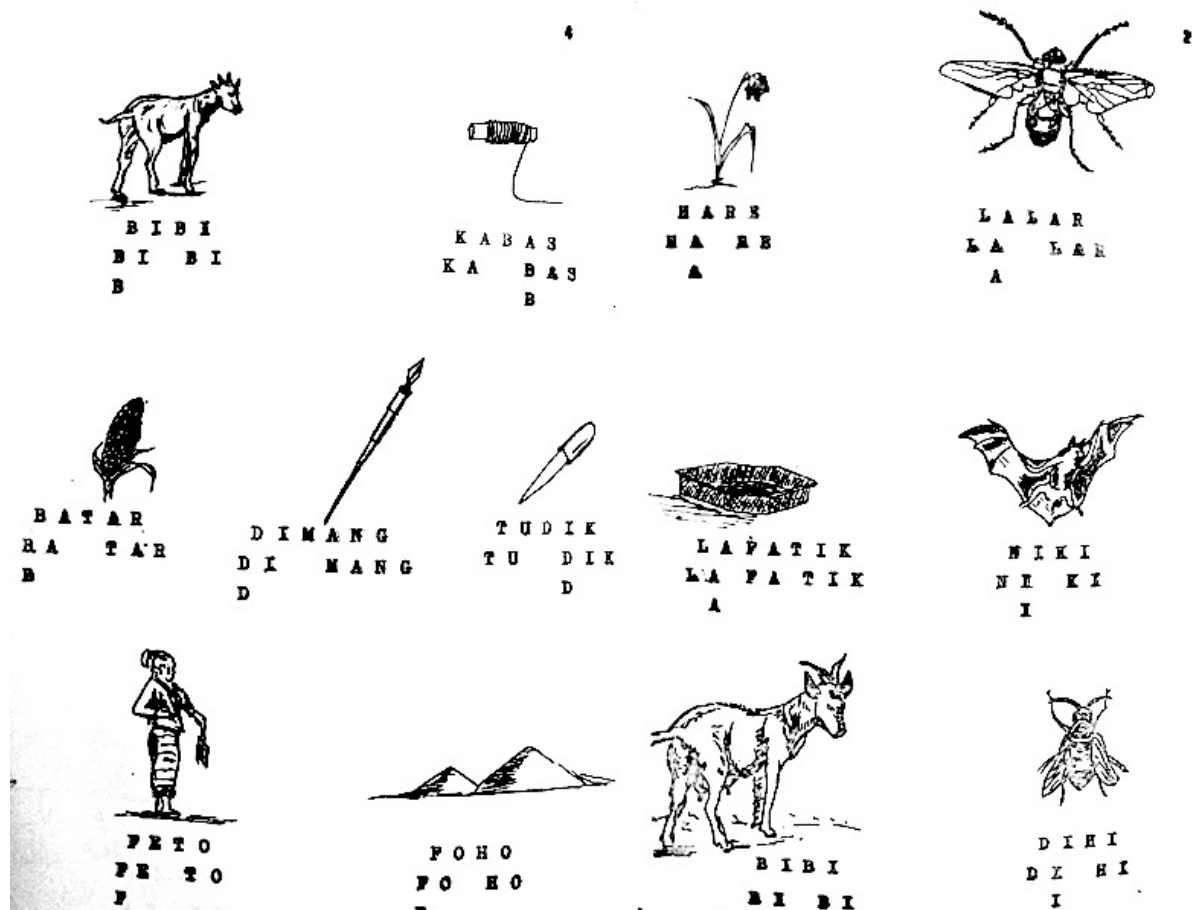
Fonte: Manual *Rai Timur Rai Ita Niang* (p. 10; 14).

As imagens e os textos em geral também denunciam a opressão e a exploração do colonialismo, ao mesmo tempo em que conclamam a população a se unir em prol da independência. Os temas específicos abordados são: a entrada dos portugueses em Timor-Leste; a união dos timorenses em busca da independência; desigualdade social entre os portugueses e os timorenses; trabalho árduo dos timorenses a serviço dos portugueses; fome dos timorenses e fartura dos portugueses; exploração das riquezas naturais locais; cobrança de altos impostos; crítica ao sistema de monocultura agrícola estimulada pelos colonizadores e crítica ao sistema escolar colonial. No final do manual são apresentados os “termos geradores” - como eram nomeadas as palavras escolhidas para serem trabalhadas²⁷. Os “termos geradores” (equivalente ao que Paulo Freire denominava como “palavras geradoras”) escolhidos representavam elementos da fauna, flora, armas e outros objetos artesanais, itens da alimentação local e objetos

²⁷ JORNAL DO POVO MAUBERE, Díli (TL), 01 nov. 1975. Suplemento Nº 1, p.2.

que fazem parte do ambiente cultural timorense. Após as imagens, será apresentado um quadro com a transcrição e tradução de cada um dos termos selecionados para compor o manual:

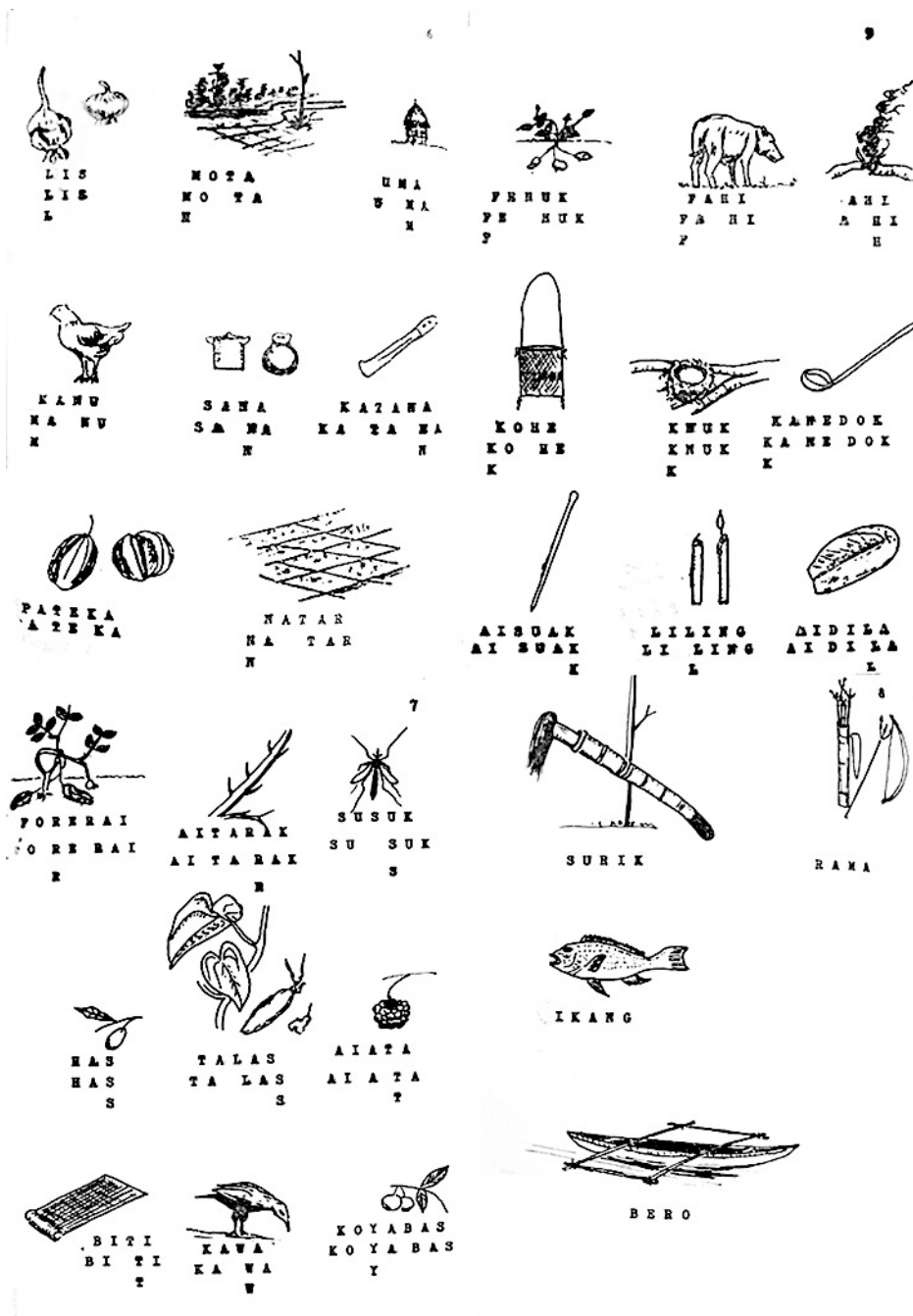
Figura 27 – “Termos geradores” presentes no manual



Fonte: Manual *Rai Timur Rai Ita Niang* (p. 2; 4).

Transcrição e tradução: *bibi* (cabrito); *kabas* (linha); *hare* (espiga/pendão de arroz); *lalar* (mosca); *batar* (milho); *dimang* (azagaia/lança); *tudik* (faca); *lafatik* (açafate de formato sextavado e de bordos baixos utilizado para peneirar); *niki* (morcego); *feto* (mulher); *foho* (montanha); *bibi* (cabrito); *dih* (vespa).

Figura 28 – Continuação dos “termos geradores” presentes no manual



Fonte: Manual *Rai Timur Rai Ita Niang* (p. 6-9).

Transcrição e tradução: *lis* (cebola) *mota* (ribeira) *uma* (casa) *fehuk* (batata) *fahi* (porco) *ani* (vento) *manu* (galo) *sana* (panela) *katana* (catana) *kohe* (bolsa de folhas de palmeira usada a tiracolo) *knuk* (ninho) *kanedok* (concha) *pateka* (melancia) *natar* (várzea) *aisuak* (alavanca de madeira) *liling* (vela) *aidila* (papaia) *forerai* (amendoim) *aitarak* (espinho) *susuk* (mosquito) *surik* (espada) *rama* (arco) *has* (manga) *talas* (inhame) *aiata* (anona/pinha) *ikang* (peixe) *biti* (esteira) *kawa* (corvo) *koyabas* (goiaba) *bero* (pequeno barco com flutuadores de bambu nas

laterais).

Uma questão que chama atenção em relação às palavras geradoras é o fato de que nenhuma delas tem origem na língua portuguesa, aspecto também notado nos textos do manual, nos quais pouquíssimas palavras são empréstimos do português. A preferência de vocabulário sem tantos empréstimos é um fator observado também nos outros 11 textos que compõem o material. Dentre eles, apenas sete palavras são empréstimos do português: *tropas, kareta, kafe, impostu, serbisu, plantasang e kolonialismu*.

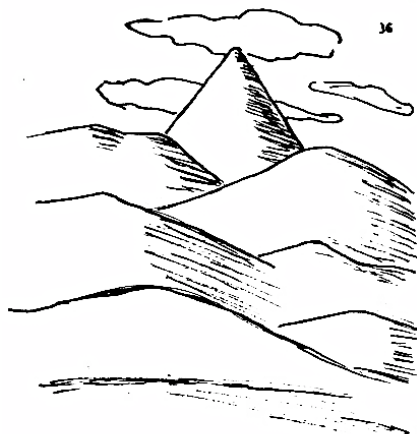
Essa observação parece curiosa, pois, como foi possível observar no texto introdutório do dicionário *Português-Tetum* (1907) do padre Raphael das Dores, o *Diccionario Portuguez – Tetum do Sr. Padre Sebastião A. M. da Silva* possuía mais de 1000 palavras advindas do português a mais que em 1873. Isso evidencia que no léxico do tétum já havia muitos empréstimos da língua portuguesa. Então, o questionamento que pode ser feito a partir dessa observação é se a escolha desses termos geradores para o manual não seria também uma forma de resistência à língua portuguesa. O que fica claro a partir da análise de outros documentos, que serão apresentados a seguir, é que a opção de que o processo de alfabetização fosse realizado prioritariamente em tétum, constituía também uma maneira de se contrapor às proibições do uso das línguas timorenses na escola, durante o período colonial. Contudo, é importante ressaltar, que paralelamente a esse posicionamento, havia também a orientação para que a língua portuguesa fosse utilizada no ensino nas séries posteriores, configurando assim, um plano de progressão linguística para a educação básica. Essa articulação entre o português e o tétum no ensino evidencia que a proposta de alfabetização considerando as línguas locais não se configurava como uma ação de resistência em relação ao ensino do português, mas sim, ao processo de alfabetização nesse idioma. A seguir serão apresentados e discutidos dois textos presentes no manual didático “*Rai Timur Rai Ita Niang*”.

2.2.1.1.1 Apresentação e discussão do texto *Foho Ramelau (Monte Ramelau)* e do texto que faz uma crítica à escolarização colonialista

Com o objetivo de compreender os textos utilizados no material, serão observados os aspectos linguísticos e a perspectiva política dos dois textos a seguir. O texto de abertura do manual – *Foho Ramelau* – foi selecionado para essa discussão por representar mais claramente, e de modo geral, a perspectiva da proposta da campanha de alfabetização. Em seguida, faremos uma análise do penúltimo texto presente no manual, que critica aspectos específicos da escolarização colonialista.

• **Texto 1: *Foho Ramelau***

Figura 29- Desenho do Monte Ramelau que antecede o poema



Fonte: Manual *Rai Timur Rai Ita Niang*, p. 36.

*Eh Foho Ramelau, foho Ramelau
Sa be as liu o tutung*

*Tan sa timur oan hakruk bebeik
Tan sa timur oan atang bebeik*

*Hader! Rai hung muting ona
Hader! Lorong founng sae ona*

*Loke matang! Lorong founng to iha o nia knua
Loke matang! Lorong founng iha ita rain*

*Hader! Kaer rasik kuda talin
Hader! Ukun rasik ita rain*

Monte Ramelau²⁸

Oh! monte Ramelau, monte Ramelau oh!
O que é mais alto que o teu cume,

Porque é que o timorense há-de curvar a cabeça para sempre?
Porque é que o timorense há-de ser escravo para sempre?

Acorda, que a madrugada já desponta
Acorda, que o novo dia já desponta

²⁸ A transcrição foi feita exatamente da maneira como aparece no manual, porém, na versão deste poema publicada por Costa (2009, p.13) há um verso a mais na primeira estrofe “*Sa be bein liu o lolon eh - O que é maior que a tua imponência!*”, além de mais dois outros versos: “*Tan as timor ulun sudur uai-uain?/ Tan sa timoroan ata uai-uai? - Porque é que o timorense há-de curvar-se para sempre? Porque é que o timorense há-de ser escravo para sempre?*”.

Abre os olhos, o novo dia chegou à tua aldeia
Abre os olhos, o novo dia chegou à nossa terra

Acorda, toma conta do teu destino oh!
Acorda, governemos nós próprios a nossa terra oh!²⁹

O poema *Foho Ramelau* é de autoria de Francisco Borja da Costa, poeta e líder timorense, nascido em 14 de outubro de 1946 e assassinado no dia da invasão indonésia. Foi musicado por Abílio Araújo e ficou consagrado como hino da revolução da FRETILIN (COSTA, 2009). O Monte Ramelau é o ponto mais alto de Timor-Leste, sendo ensinado nas escolas timorenses, durante a colonização, como o monte mais alto do Império Português. Descrever a geografia, a fauna e a flora timorense fazia parte do estratégico programa de ensino da FRETILIN, adotando, assim, os mesmos princípios da reestruturação do ensino coordenado por Paulo Freire em Guiné Bissau na década de 1970, como é possível perceber na citação a seguir:

a reformulação dos programas de Geografia, de História e de língua Portuguesa, ao lado da sua substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo. Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da corte (FREIRE, 1978, p. 25).

Contrastando esses conteúdos ensinados nas escolas do período colonial, a comissão organizadora do Manual *Rai Ita Niang* não faz uma escolha aleatória ao eleger “Foho Hamelau” como texto inicial, primeiramente exaltando a geografia local, ao destacar o monte mais alto do território timorense, do qual o colonizador se considerava dono. Essa escolha temática considerou também a importância cultural do Monte Ramelau ou *Tata –Mai-Lau*, pois, por ser a montanha mais alta de Timor-Leste, recebe também um estatuto de “avô mais velho”, além de simbolizar lugar sagrado:

Este nome vem-lhe da sua descomunal altura-superior à de todos os montes da Ilha-, da sua impressionante e austera silhueta e, sobretudo, de ter sido o primeiro que, segundo as lendas da região, emergiu das águas do mar que invadiram a terra. Por tudo isto, o Tata- Mai-Lau é sagrado e uma das Mansões dos mortos das regiões vizinhas. Tata- Mai-Lau é o seu nome completo. Tata

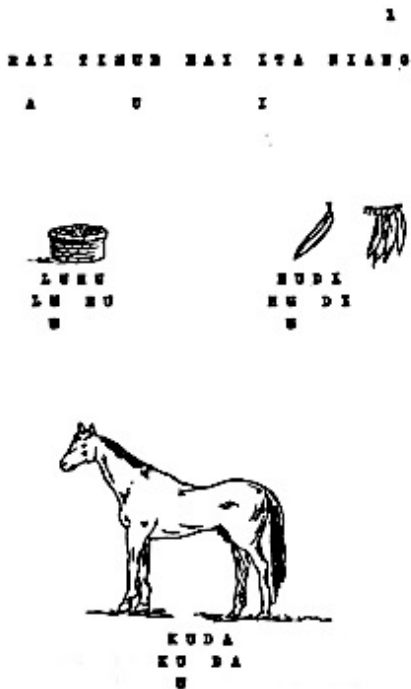
²⁹ Tradução de Costa (2009, p.13), no entanto, para que não haja divergência no número de versos, resolveu-se não transcrever os três versos que não estão presentes na versão apresentada no manual *Rai Timur Rai Ita Niang*.

significa avô, dialeto Mambae, falado em quase toda a Cordilheira e nas suas muitas ramificações. Mai, no mesmo dialecto, quer dizer velho. Juntas, estas duas palavras constituem uma expressão cujo significado é - o mais velho de todos os avós. Lau, no mesmo dialecto, significa cimo vértice de um monte (PASCOAL, 1967, p.57).

A exaltação de um lugar simbolicamente sagrado e que tem tamanha importância cultural mostra que essa campanha de alfabetização ia de encontro aos princípios preconizados no ensino colonial, que não considerava a geografia e a história, nem as tradições timorenses. Acontecia ali um tipo de invasão, definido por Freire (2011b, p. 205-206) como invasão cultural, ou seja, um domínio tanto no sentido econômico quanto cultural:

a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão [...]. Jamais pode ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos.

O poema se utiliza fortemente de uma linguagem metafórica, em tétum, questionando e conclamando que os timorenses assumam o seu papel na luta pela independência. O termo *kuda* que literalmente significa “cavalo” em tétum, aparece no penúltimo verso do poema acima "*Hader! Kaer rasik kuda talin*- Acorda, toma conta do teu destino” aparece na tradução, aqui utilizada, com o sentido de “destino”, reafirmado pelo verso seguinte "*Hader! Ukun rasik ita rain* - acorda, governemos nós próprios a nossa terra", podendo também ser atribuída a seguinte interpretação ‘Acorde, segure as rédeas de seu próprio cavalo. Acorde! Assuma o controle do seu próprio país’” (SILVA, 2012). Nas imagens que representam os “termos geradores, é possível perceber mais uma vez o destaque dado à palavra *kuda* (cavalo), de forma que não é à toa que a figura do cavalo aparece no centro da página e em um tamanho maior que os outros desenhos, provavelmente por ser essa outra conotação dada ao termo, o que evidencia que a seleção tanto dos termos quanto dos desenhos foi realizada de forma cuidadosa e com objetivos específicos.

Figura 30: “Termos geradores” com destaque para a palavra *kuda*

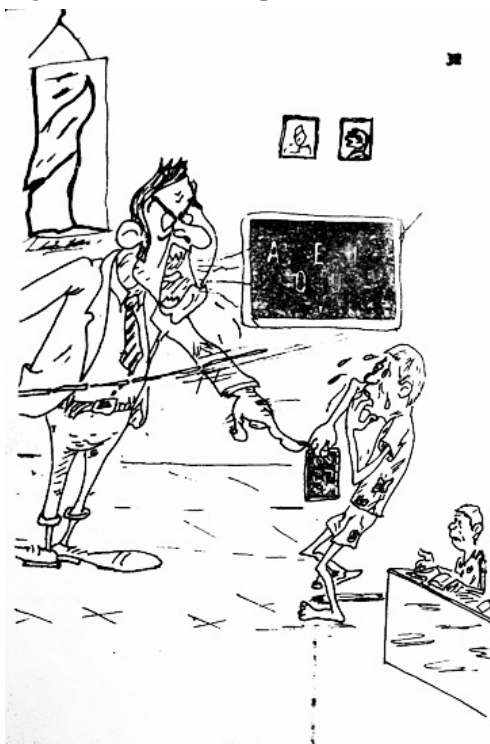
Fonte: Manual *Rai Timur Rai Ita Niang* (p. 1).

Foho Ramelau foi amplamente divulgada por todo território timorense naquele período, e se tornou uma canção popular³⁰ de resistência pelos anos que se seguiram, podendo ser considerada uma canção que simboliza luta, resistência, intervenção e protesto. O fato de usar uma canção local para o processo de alfabetização dos timorenses foi também algo que diferenciou o ensino até então ali estabelecido, pois nas escolas convencionais não se cantavam canções locais, primeiramente pela restrição em relação às línguas maternas e depois porque envolveriam questões culturais timorenses, o que para o sistema colonial não era de nenhum interesse.

³⁰Os demais partidos também utilizavam músicas de protesto em suas campanhas, as quais são também bastante populares até os dias atuais. Muitas delas podem ser consultadas na primeira autobiografia feminina timorense (GUTERRES, 2014).

• Texto 2 – Escolarização no período colonial³¹

Figura 31 - Desenho que antecede o texto sobre a escolarização



Fonte: Manual *Rai Timur Rai Ita Niang*.

*Kolonialismu Naing Sira Bandu Ita La Bele Koa Lia Ita Nia Liang.
Ita Nia Raing Dok Husi Sira Nia Raing. Sira Mai Husi Tasi Balu. Sira Dehang
Ba Ita Katak Ita Iha Hung Ida Deit. Maibe La Los Ida. Ita Nia Amang Sira La
Hanesang Sira. Ita Oing Seluk. Ita Hatais Oing Seluk. Ita Rai Seluk. Ita Iha
Liang Seluk.
Tangra Ne Iha Sira Nia Eskola Sira Hanoring Ba Ita Buat Seluk Deit. Ita La
Bele Bidu. Ita La Bele Hananu Ita Nia Dahur, Sama Hare Ho Tebe.*

Os colonizadores nos proibiram de falar a nossa língua
A nossa terra é distante da terra deles. Eles vêm do outro lado do oceano. Eles
nos dizem que temos a mesma origem, mas isso não é verdade. Nossos pais
não são iguais a eles. Somos diferentes. Nós nos vestimos de forma diferente.
Nossa terra é diferente. Nós temos língua diferente.
Por isso na escola deles nos ensinam somente coisas diferentes. Não podemos
dançar *bidu*, não podemos cantar nosso *dahur*, nem pisar o arroz dançando
*tebe*³².

³¹ A tradução do texto do tétum é de nossa responsabilidade.

³² Dança ao ritmo do *tebedai* - performance executada ao som de tamborim (*babadók*), de pratos (*dadír*) e, por vezes, de tambor (*baba*), tocados por mulheres em fila, meneando-se circularmente e a compasso. *Tebe* ou *dahur* são danças noturnas, executadas em círculo por mulheres e homens, ao som de cantos e ritmos dos pés, acompanhados do movimento do corpo. Durante a dança lançam-se cantigas de desafio a alguém e este deve responder (COSTA, 2001).

Tanto a ilustração quanto o texto denunciam o autoritarismo e a agressividade presentes na escola colonial, bem como a postura de superioridade do professor, quadro que não se diferenciava do que acontecia nas outras partes do Império Português. Freire (1978, p. 20), ao se referir à escolarização colonial portuguesa, afirma:

A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, esta separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias.

[...]

A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza dos movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas.

Por ser uma escola centrada nos Programas de Portugal, o descaso se dava em tudo o que dissesse respeito ao que caracterizava os timorenses cultural, histórica, geográfica e linguisticamente. A crítica feita por não se respeitar aspectos da cultura local, não podendo falar sua língua nem se divertir com suas danças no ambiente escolar de Timor-Leste, naquele período, pode ser melhor compreendida ao analisarmos o relato presente na obra *Colibere* - em que é descrita a escola onde estudava o protagonista Colibere:

[...] músicas em línguas vernáculas era coisa que não se via, nem os *tebes*, dança tradicional timorense para a debulha do *nele*, nem as famosas danças de Manatuto, como o *suruboek*, o *jetis*, o *Sentido*, o *Empat Kali-Dua kali*, a *Marcha de Manatuto*, *Bali Kali*, *Soran Kaki*³³, *Ola Vai* e a *Quadrilha*, que as moças e não moças, vestidas com as suas *cabaiais* e *kambatiks* e com os pés metidos nos *kamparas*, socas, sandálias feitas de madeira, executavam com muita elegância e arte [...]. Nem os *bidus*, dança guerreira, nem as danças, como os *tebes* ou *dahus*, por exemplo o *Tali Bole*, *Oh leo, leo*, *Ai Lole*, *Labelai ona* e outros eram ensinados na escola. Seria retrocesso à aprendizagem deles. Ir à escola significava aprender tudo que fosse importado de fora. Criou-se na mentalidade de Colibere e dos seus conterrâneos um complexo de inferioridade perante a sua própria cultura (SOUSA, 2007, p. 50-51).

No final da descrição, o narrador destaca o fato de que se “criou” em Colibere e em seus conterrâneos um complexo de inferioridade em relação à própria cultura. Esse fato aponta para mais um fenômeno do processo de invasão cultural em que aqueles do país invadido vão se reconhecendo como “inferiores” e reconhecendo os invasores como “superiores”. Quanto mais

³³ *Suruboek*, o *jetis*, o *Empat Kali-Dua kali*, *Bali Kali*, *Soran Kaki* são danças provenientes da influência indonésia/*Kambatiks* - expressão de origem Indonésia: *kain*=pano, *batik*= pano tradicional indonésio (SOUSA, 2007).

se acentua a invasão cultural, mais se vai alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles, tanto no andar, como no vestir e no falar (FREIRE, 2011b). A imagem que antecede o texto sobre a escola evidencia exatamente essa questão por meio dos traços que remetem ao autoritarismo do professor e o medo gerado no aluno.

O texto 2, em análise, é também um exemplo de que o material visava ir além do ensino da escrita e da ‘leitura da palavra’, pois tinha também a preocupação com a ‘leitura de mundo’ em um movimento paralelo entre uma e outra, ou seja, o foco não era “Nem a leitura apenas da palavra, nem somente na leitura de mundo, mas as duas dialeticamente solidárias” (FREIRE, 2011c, p. 146-147). Esse fato demarcava uma oposição à invasão cultural ali instalada, destacando aspectos que evidenciavam a alienação cultural inerente ao ensino escolar colonial. Talvez por isso a seleção lexical para produção dos textos, como já mencionado, evidenciava um cuidado por um léxico quase que puramente da língua tétum. No texto 1, por exemplo, não há nenhuma palavra do português, e no texto 2, curiosamente, o único empréstimo do português é a palavra "*kolonialismu*". No entanto, o que se percebe nos documentos sobre a reformulação do ensino é que não havia uma resistência à língua portuguesa em si, mas uma preocupação para que levassem em consideração a língua tétum no processo de alfabetização, porém, ainda sem um consenso a respeito do tema. Tal aspecto pode ser melhor compreendido a partir das leituras dos documentos da época que serão apresentados em seguida.

Os timorenses que lideraram essa campanha também fizeram parte do Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor - GCRET, que, tendo em vista o processo de descolonização e autodeterminação do Timor, tinha como objetivo elaborar um plano de reformulação do ensino que rompia com o sistema da educação colonial, pois visava contextualizar o ensino na realidade local, tanto em termos de conteúdos quanto em relação à metodologia a ser adotada. A proposta teve como coordenadores o então alferes militar português António Pinto Barbedo de Magalhães e Judite de Magalhães, que mediavam o processo de reformulação de ensino durante a fase de descolonização de Timor³⁴. António Pinto Barbedo de Magalhães é Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto - FEUP e Professor Emérito da Universidade do Porto. Ele viveu em Timor de 1974 a 1975, foi a favor da causa da autodeterminação e da independência timorense e, dentre várias atividades em prol das causas timorenses, foi também responsável pelas

³⁴ Ainda que esta pesquisa não tenha a pretensão de listar todos os timorenses envolvidos nesse processo de reformulação do currículo e na Campanha de Alfabetização, mencionam-se ainda alguns nomes citados nas entrevistas de outros membros envolvidos nos processos de planejamento para a mudança educacional naquele período: Fátima Guterres, Francisco Calçona, Josefina Muniz, Eusébio Cursino.

“Jornadas por Timor” nessa mesma Universidade³⁵. A seguir serão apresentados alguns aspectos sobre o que instituiu o GCRET.

2.2.1.2 Considerações acerca da tentativa de reformulação do ensino liderada pelo GCRET

A questão relacionada à língua que deveria ser ensinada no ensino primário foi discutida nos eventos sobre a educação que antecederam a descolonização, como é possível notar ao ler excertos do “Sumário do trabalho” realizado pelo GCRET” em de 30 janeiro de 1975:

Houve quem propusesse que na pré-primária se alfabetizasse nos dialetos locais. Neste caso a aprendizagem do Português far-se-ia na 1ª classe, depois das crianças já saberem ler e escrever alguma coisa no seu dialecto materno. O GCRET tem consciência das múltiplas dificuldades e graves problemas que levantaria esta opção, pelo que o assunto ainda está em estudo. Não se deve perder de vista que em Timor se falam pelo menos 32 dialectos com 6 origens diferentes!

Se a opção fôr pela manutenção do Ensino oral do português na pré-primária, quase podemos dizer que a grande reforma que o GCRET propõe para o ensino primário em Timor, consiste na aplicação honesta dos princípios consagrados no decreto de lei 45.908, 10 de setembro de 1964 (GCRET, 1975, p.15).

A proposta que estava em discussão visava a um programa de alfabetização nas línguas maternas com introdução da língua portuguesa por meio de práticas de comunicação oral, a começar na educação pré-primária. Nas disposições gerais do capítulo I, artigo 1º, do Decreto,³⁶ mencionado, era assegurado que:

§ 1.º A classe pré-primária visa a aquisição do uso corrente da língua nacional e actividades preparatórias da receptividade para o ensino escolarizado. O ensino será oral, basear-se-á em actividades lúdicas e terá como principal finalidade despertar racionalmente na criança as suas faculdades específicas e integrá-la no ambiente mais directo e imediato do seu desenvolvimento.

No entanto, na prática, o proposto Decreto nunca foi implementado, pois o ensino continuou sendo ministrado dentro dos padrões coloniais: desde os conteúdos até as práticas

³⁵ Uma vasta documentação histórica acerca do seu trabalho encontra-se catalogado na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Disponível em: < <http://gisaweb.fe.up.pt/creators/52217/>> . Acesso em: 02. fev. 2019.

³⁶ Disponível em: < <https://dre.tretas.org/dre/258393/decreto-lei-45908-de-10-de-setembro#text>> . Acesso em: 08 out. 2017.

cívicas em reverência à bandeira portuguesa, o currículo continuou sem levar em consideração o multilinguismo e a rica tradição cultural timorense. Em contrapartida, o GCRET propôs um “inquérito” para ser realizado com os alunos sobre o ensino colonial, na intenção de avaliar o ensino primário, bem como para elaborar proposições envolvendo temas relacionados a aspectos culturais timorenses. Uma das questões propostas no questionário direcionado aos alunos mostra a preocupação em elaborar um programa de ensino que levasse em consideração não apenas os aspectos geográficos e históricos locais, mas que também fosse incluídas no currículo questões relacionadas à literatura oral timorense:

Contam-se história, lendas da terra em que nasceste. Sabes alguma que nunca tenhas lido em livros, mas de que tu tenhas gostado? Por que não colecionar lendas, contos, histórias das tuas povoações, das povoações dos teus colegas? (GCRET, p. 44).

Incluir no ensino a literatura oral no processo de alfabetização foi também um dos princípios do trabalho de Paulo Freire desenvolvido em São Tomé e Príncipe, ao elaborar com os alunos o sexto caderno de educação popular intitulado “Nosso povo, nossa terra: lendas populares e testemunhos históricos³⁷”. Esse material trazia relatos pessoais dos alunos, histórias e lendas daquele país, defendendo que essas narrativas

têm um papel pedagógico indiscutível. Parte do que se pode considerar a dimensão teórica da educação que se dá nessas culturas se realiza através dessas histórias em cujo corpo ou uso das metáforas é uma das riquezas da linguagem popular (FREIRE, 2011a, p. 67).

Essa preocupação com a literatura tradicional timorense explicitada no conteúdo do Sumário do GCRET, além de evidenciar as influências recebidas pelas teorias desse importante educador brasileiro, deixa claro também que havia um consenso e um anseio dos timorenses por um currículo que envolvesse as questões relacionadas à cultura, à geografia e à história local. Para isso, foram tomadas diversas providências, desde o desenho de um novo currículo à elaboração de um programa de formação de professores. No tocante à alfabetização, a proposta também estava delineada de acordo com o método Paulo Freire, como pode ser visto na grade curricular do programa de formação docente, elaborado pelo GCRET:

³⁷ Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1159>>. Acesso em: 10 out. 2017.

Figura 32- Programa de GCRET – formação de alfabetizadores utilizando o método Paulo Freire

.28.

Para a preparação e reciclagem de professores do ciclo preparatório e do magistério para cursos de preparação de alfabetizadores (método de Paulo Freire), para colaborar na elaboração dos novos livros escolares, etc, prevê-se que serão necessárias, aproximadamente, os seguintes professores:

Professores existentes em Timor	Professores a vir de Portugal	Especialidades
-	1	Alfabetização (método de Paulo Freire)
-	1	Didática de Português (do Ciclo Preparatório)
1	1	Inglês e Didática de Inglês
-	1	História (Metodologia e Didática)
-	1	Didática de Ciências Física Geog. Naturais (ciclo)
-	1	Didática Matemática
-	1	Didática de Desenho
-	1	Psicologia Infantil
-	-(2)	Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento (já incluídos na quadro anterior).
-	1	Trabalho Social de Grupos (Assistente Social)
-	1	Joões e Educação Física
1	1?	Educação Musical (Didática)
2	10 a 11	Total

Fonte: Disponível em: <http://amrtimor.org/docs/visualizador.php?bd=Documentos&nome_da_pasta=05000.219&numero_da_pagina=38>. Acesso em: 09 jan. 2018.

A partir dessas comprovações documentais, podemos afirmar que as influências teóricas de Paulo Freire não se limitaram à campanha de alfabetização da FRETILIN, mas permeavam também a reformulação do ensino que se planejava para ser executada após a Independência. Visando discutir essas mudanças no sistema educacional, foi realizada no mês de março do mesmo ano a “Semana do Ensino Primário”, evento de iniciativa da União Nacional dos Agentes do Ensino Primário de Timor - UNAEPTIM, em parceria com o GCRET. Como resultado do encontro, foram feitas as seguintes proposições a respeito da alfabetização e da questão linguística:

Talvez fosse melhor as crianças na pré-primária aprenderem a ler e escrever no dialecto local e na primeira classe depois de já saberem ler e escrever um pouco aprender em português.

Pensa, quem fez tal proposta, que deste modo, usando o método intensivo de alfabetização (método do PAULO FREIRE, professor católico brasileiro) seria possível ensinar as crianças a ler e escrever no dialecto materno na pré-primária.

[...]

Falou-se na necessidade de elaborar cadernos com orientação sobre alfabetização nos vários dialectos falados em Timor. Esses cadernos terão que ser feitos necessariamente por agentes de ensino primário provenientes das várias regiões que falam os diferentes dialectos.

Propõe-se que os agentes do ensino primário fossem colocados de preferência na sua terra, pois assim será mais fácil fazer um ensino de acordo com as necessidades da população, por conhecerem o dialecto local, por conhecerem melhor os hábitos, os costumes e problemas do mesmo (GCRET, 1975, p.49-50).

A intenção era que todas essas mudanças no ensino fossem implementadas no ano seguinte (1976), considerando que a finalização do período colonial estava de certa forma previsto. Vários inquéritos foram feitos também com os agentes de ensino primário acerca de como gostariam que esta etapa da educação escolar fosse organizada. Em relação à alfabetização questionou-se no mesmo documento: “Gostarias de conhecer o método professor Paulo Freire para alfabetização de adultos e de crianças?”.

Após o evento da Semana do Ensino Primário, foi elaborada uma carta pelo coordenador do GCRET, António Pinto Barbedo de Magalhães, para que fossem submetidas à apreciação do Chefe de Repartição de Gabinete do Governador superior as propostas para o “Plano do Ensino de Transição para Timor”. O documento inclui um sumário do trabalho realizado pelo GCRET e um texto intitulado “Pensar nos Problemas da Escola é um Direito e um Dever”, elaborado pela mesma equipe em janeiro de 1975 para que fosse discutido nos pequenos grupos de trabalho. O texto afirma:

Estudar o trabalho dos outros, estudar a maneira como tu trabalhas é libertar as pessoas, é libertar o povo.

Se não trabalhares, o trabalho dos outros é duro, há Fome, há Doença, há Sofrimento, não há Alegria, não há Harmonia, não há Amor, não há Poesia. Trabalhar é fazer POESIA. Sabias? Exprime a poesia da Vida, sozinho ou com os teus colegas, fazendo poemas, recitando-os, desenhando, dançando, cantando, jogando e brincando, fazendo teatro, vivendo plenamente!

Aprender para servir o povo é um dever de todos nós (GCRET, 1975, p. 40-41).

O cariz nacionalista anunciava a luta por um *ensino timorizado* - termo recorrente nesses documentos - e esperava-se que com a independência essa militância contra o regime opressor não fosse mais necessária. A proposta foi aprovada em maio de 1975 e os planeamentos já estavam bem adiantados, quando os problemas entre os partidos políticos timorenses, seguidos da invasão indonésia, interromperam a implementação do projeto. Magalhães relata:

A seguir à aprovação do projeto, coordenou a Comissão Executora da Reestruturação do Ensino em Timor, com uma participação rapidamente crescente de timorenses. A preparação de professores para o novo modelo educativo começou em 4 de agosto de 1975 [...]. Estava marcado para 11 de

Agosto de 1975, um dia depois da tomada de posse da primeira administração regional eleita democraticamente, o início, em Díli, dos Cursos de Reciclagem de Agentes do Ensino Primário e do Ciclo Preparatório. Estes cursos representavam a grande arrancada da reestruturação do ensino em Timor, que suscitou tanto entusiasmo que levou quatrocentos e sessenta professores e monitores a se inscreverem. Infelizmente, na noite de 10 para 11 de Agosto de 1975, teve lugar um golpe da UDT contra a administração portuguesa, com a tomada de assalto do aeroporto, da emissora de rádio e outros pontos nevrálgicos e com alguns mortos. Deixou de haver condições de segurança e os cursos não puderam ter lugar³⁸.

A Independência de Timor-Leste aconteceu em 28 de novembro de 1975. O que não se esperava era que poucos dias depois (em 7 de dezembro) acontecesse, de forma abrupta, a invasão indonésia, que não somente desconsiderou todos os projetos feitos pelos timorenses para sua nação, mas, de maneira estratégica, ignorou, nas mais diversas instâncias, aspectos linguísticos, culturais e identitários timorenses.

2.3 EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE DOMÍNIO INDONÉSIO (1975-1999)

O Tata Ramelau volatizou-se no nevoeiro de gaz. O seu espírito espera-vos, soldados doutras pátrias, em cada esquina de Díli, em cada curva de estrada, em cada pastilha elástica que mastigam suados de medo.
[...]

Abro o armário de madeira húmida e visto uma camisa lavada que me deram em Port Darwin. Abro a porta para a terra estrangeira e o frio de janeiro corta-me a pele. Fecho a porta como se enterrasse o meu coração no cume do Ramelau.

Jorge Lauten (1982, p.62-63).

Durante a ocupação indonésia, a campanha de alfabetização recém criada pela FRETILIN e que fazia fortes críticas ao colonialismo passou a ser mais um importante meio de conscientização contra o novo invasor. O processo de luta contra a Indonésia foi, na verdade, uma engenhosa organização que envolveu pessoas de todos os partidos políticos (com exceção do APODETI que, por sua vez, apoiava a integração). A Resistência timorense foi estruturada em três frentes estratégicas: (1) frente clandestina - formada por timorenses infiltrados entre os indonésios, fingindo estarem de acordo com o inimigo, para, assim, ficarem a par das armadilhas por eles planejadas; (2) frente armada – homens e mulheres que se tornaram guerrilheiros e que se refugiaram nas diversas montanhas de Timor-Leste, lutando contra os invasores, com as poucas armas que dispunham, enquanto o invasor estava munido de armas

³⁸ Disponível em : <<http://gisaweb.fe.up.pt/creators/52217/>>. Acesso em: 04 fev.2019.

financiadas pelos EUA, Austrália e França; (3) frente diplomática - formada por timorenses que se articulavam fora do país no sentido de denunciar e de sensibilizar a comunidade internacional a respeito do que estava ocorrendo em Timor-Leste, com o domínio indonésio.

Nos primeiros anos da ocupação, grande parte da população teve que se refugiar nas montanhas, porém dadas as condições desumanas que enfrentavam no mato, o que envolvia a escassez de comida e doenças causadas pela desnutrição – fatores responsáveis pela morte de muitos timorenses naquele período – grande parte não teve outra saída a não ser se render ao invasor, recorrendo assim, à incerteza do poderia acontecer após a forçada rendição.

Devido às circunstâncias de guerra, da necessidade da população e da própria frente clandestina estar se deslocando de um setor a outro em busca de segurança, os momentos de alfabetização passaram a acontecer com menos frequência, quando as condições de segurança permitiam. Nos encontros eram elaboradas estratégias de defesa e de ataque aos indonésios. As aulas eram ministradas tanto para crianças quanto para adultos. Nesse momento, a língua portuguesa também passou a ser estrategicamente utilizada, pois os indonésios não tinham domínio desse idioma, passando, então, a ser uma língua que, aliada ao tétum, foi amplamente utilizada nas comunicações secretas entre os timorenses durante os 24 anos de invasão indonésia e resistência timorense.

Para a continuidade do processo de alfabetização da FRETILIN, outras pessoas foram sendo designadas para exercer a função de professores. Em tal conjuntura, os recursos eram mínimos, de acordo com depoimentos de docentes timorenses da atualidade, que também se refugiaram nas montanhas naquele período. Como não havia caderno nem lápis nas circunstâncias, utilizava-se carvão ao invés de lápis e folhas de certas plantas como cadernos para escreverem as lições, como descreve uma professora timorense:

Com a invasão indonésia fugi para o mato. No mato também as autoridades escolheram para eu ser professora e ensinei os nossos irmãos que estavam juntos comigo no mato. Nessa altura não tinha lapiseira nem cadernos, escrevemos com carvão na folha de bambu [...]. Aprendi a ensinar quando era aluna e tinha 14 anos de idade. Estudei na Escola Técnica e fiz o curso Preparatório do ensino secundário. Não havia acabado ainda quando começou a Invasão da Indonésia no dia 7 de dezembro de 1975 e aí fugimos com os meus pais e irmãos para o mato. Estava no mato só pensava na escola. Ficamos anos no mato.

Figura 33 - Alfabetização nas Montanhas



Fonte: Documentos da Resistência Timorense - arquivos do Museu da Resistência timorense - AMRT.

Para complementar o quadro de professores vindo da Indonésia, o governo invasor recrutou timorenses para ensinarem na educação básica. O depoimento a seguir dá informações de como ocorreu esse processo:

Os indonésios captaram-nos no dia 6 de fevereiro de 1979. No ano de 1981 o ministério da educação avisou na rádio quem quisesse se oferecer como voluntários para ensinar nas escolas poderia porque ainda faltavam professores. E eu também levei os meus documentos da escola primária e secundária para apresentar na educação. No dia 10 de março fizemos avaliação de professores, funcionários e consegui. Coloquei na escola N° 7, comecei a trabalhar e fiquei muito contente de ser professora. Eu não sabia a Língua Indonésia, o ministério abriram o KPG e seguimos esse curso até 2 anos³⁹[...]

Além desses depoimentos coletados no início da atuação da pesquisadora em Timor-Leste, um depoimento que comprova mais especificamente a questão da alfabetização nas montanhas, durante a invasão indonésia, baseada no método de alfabetização de Paulo Freire, é o relevante relato histórico da timorense Fátima Guterres que na ocasião era militante da FRETILIN e integrante da Organização Popular da Mulher de Timor- OPMT:

Integrei-me na equipe de alfabetização, com as pessoas que sabiam ler e escrever, que foram aproveitadas para ensinar os iletrados, orientando-se pelo método de ensino de Paulo Freire. Era uma forma de transmitir solidariedade que, em 1974, nas campanhas lançadas pela FRETILIN, entusiasmou muito o

³⁹ Esses dois depoimentos foram coletados pela pesquisadora em 2007. O KPG – *Kursus Pendidikan Guru* – Curso de nível médio para formar professores do Ensino Primário.

povo, tanto novos como os velhos que, nas horas vagas, se dedicavam a estudar as primeiras letras.

Tínhamos percorrido algumas knuas [aldeias] nos arredores da sede do Comissariado, e as pessoas mostravam-se interessadas em aprender, visto que, nos tempos antigos, tinham tido a infelicidade de não se poder sentar nas carteiras das escolas.

Como não havia papéis, nem lápis, nem borracha, fabricavam-se caixas de bambu, enchiam-se de areia fina, alisava-se e já estavam prontas para escrever as primeiras letras.

Muitas mulheres já de certa idade também participavam nessas aulas, cheias de gosto de decisão. A Modesta, uma senhora bastante bonita de Laclubar, com os olhos a brilhar de alegria e vontade, ocupava-se em desenhar as letras todas iguais com o dedo indicador e depois ria-se, como uma criança cheia de inocência que tivesse acabado de descobrir algo muito importante (GUTERRES, 2014, p. 241-242).

O relato se refere ao ano de 1977, período de perseguição intensa e de resistência contínua. Como diz respeito a uma circunstância de guerra, é natural que não se tenha dados sobre o quantitativo de pessoas que aprenderam a ler e escrever nessa fase.

Paralelamente à resistência, o sistema educacional organizado pelo governo indonésio em Timor-Leste visava, de todas as maneiras, eliminar aspectos da cultura timorense, assim como do antigo colonizador português. Uma das primeiras providências foi proibir a língua portuguesa nos meios de comunicação social e promover o ensino da *bahasa* indonésia em todas as regiões do país. Esse novo ensino ficou a cargo de professores indonésios, recém chegados a Timor-Leste. A língua indonésia passa a ser, então, o único idioma permitido de ser ensinado nas escolas públicas e privadas, assim como, numa das providências para eliminação do ensino de língua portuguesa nas escolas, outra iniciativa do invasor foi a queima de livros em português⁴⁰:

Livros, carteiras quadros pretos e bibliotecas eram destruídos e queimados. Foi assim que Colibere viu com seus próprios olhos como os invasores destruíram os livros nas escolas, queimando-os servindo-se deles para fazer fogueiras e aquecer água para fazer chá e cozer massa (SOUSA, 2007, p.70).

Esse acontecimento pode ser aludido à narrativa do romance *Fahrenheit 451* que traz a história da queima de livros, em que “QUEIMAR era um prazer. Era um prazer especial ver as coisas serem devoradas, ver as coisas serem enegrecidas e *alteradas*” (BRADBURY, 2007 p. 15). No caso de Timor-Leste, a tentativa era de eliminar não somente a língua portuguesa, mas, com a queima dos livros, destruir também grande parte das obras literárias, materiais técnicos

⁴⁰ Cf. também: Oliveira (2011, p.19).

e científicos que havia no país. O incêndio de bibliotecas foi uma das táticas dos indonésios, justificado por eles como uma maneira de libertar os “irmãos” timorenses do jugo colonialista e do comunismo. Ao mesmo tempo, a imposição da língua e dos costumes indonésios eram estratégias que visavam reunificar os timorenses aos indonésios, já que, de acordo com sua perspectiva, os portugueses os haviam dividido ao colonizar aquela parte da ilha. Esse foi o principal argumento para a integração, com o discurso de que assim os timorenses voltariam a pertencer a uma só nação, a nação indonésia. Essa era também a justificativa utilizada pela APODETI ao apoiar os indonésios (SOUSA, 2007).

Com a invasão, a escolarização, que havia tido um crescimento nos últimos anos de colonização portuguesa, chegando a ter o quantitativo de 393 escolas em 1973, com as destruições durante a invasão, esse número reduziu a 47 escolas. Com o passar dos anos de domínio e no intuito do ensino massivo da língua, história e geografia indonésias, foram construídas escolas primárias⁴¹ na maioria das aldeias e vilas. Ao final, em 1996, o número de escolas já chegava a 700. Conseqüentemente, ocorreu um decréscimo na taxa de analfabetismo que, no final do período colonial, alcançava um índice de 93%, e que em 1997, cai para 60% (THOMAZ, 2008). Incorporados ao sistema educacional indonésio estavam os princípios filosóficos do *pancasila* com origem em duas palavras do javanês arcaico, originárias do sânscrito, *pañca*, que significa cinco, e *sila* significando princípios⁴²:

A nossa filosofia é a filosofia do *Pancasila*, com os seus cinco princípios:

1. acreditar num Deus e só Deus;
2. humanidade justa e civilizada;
3. unidade da Indonésia;
4. democracia orientada pela sabedoria interna na unanimidade das deliberações entre os representantes;
5. justiça social para todo o povo indonésio (SOUSA, 2007, p. 69-70).

⁴¹ Segundo um relatório do Banco Mundial (2004), a matrícula da educação primária passou de 13.500 para 165.000 alunos, nos anos 1990 (MARTINS, 2010, p.34).

⁴² Disponível em: <<https://www.britannica.com/topic/Pancasila>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

Figura 34 - Placa com os cinco princípios do *Pancasila*, afixada em alguns estabelecimentos públicos, inclusive nas escolas, durante o período de ocupação indonésia



Fonte: fotografia concedida de Antônio Serra.

Esses cinco princípios faziam parte do dia a dia dos estudantes, os quais eram obrigados a pelo menos uma vez por semana recitarem-nos no pátio da escola. Outra prática comum era a reverência à bandeira indonésia.

Apesar da menção aos termos justiça, democracia e humanidade, a educação escolar indonésia não permitia qualquer questionamento por parte dos alunos, o que era considerado como desobediência e passível de punições. O ensino era pautado em decorar e repetir conteúdos, como afirma Hull (2005): “infelizmente o sistema educativo indonésio não fomentava curiosidade intelectual”, tinha na verdade como maior intenção a “indonesização” dos leste-timorenses por meio da língua, usos e costumes indonésios, ou seja, constituía uma forma de domínio não apenas territorial, mas também cultural. Ou ainda, buscava enfatizar conteúdos de forma que fossem usados como mais uma forma de justificar os procedimentos comumente utilizados pelo invasor para oprimir os timorenses, fato que pode ser ilustrado por mais uma passagem do romance *Colibere*:

Na escola, Colibere aprendera sobre a crueldade do comunismo na Europa Oriental: interrogatórios prolongados com torturas corporais, destruição das igrejas e perseguições aos padres e a Igreja Católica. Colibere viu implementados em Timor os métodos que o comunismo adoptou na Europa Oriental (SOUSA, 2007, p.72).

Figura 35 - Momento de “orientação” na UNTL



Fonte: Fotografia de Josefina Arcanjo Faria Muniz (2012).

O sistema de ensino era pensado primeiramente de forma que eliminasse os resquícios deixados pelo colonizador português, começando pela língua e estendendo-se a detalhes da cultura escolar indonésia que divergiam dos hábitos do sistema escolar colonial. Exemplo disso foi a *orientasi* (orientação) – espécie de trote – que ocorre na transição do ensino Primário para o Pré-secundário e no ingresso à universidade. Essa prática continua ocorrendo e consiste no repasse de regras da instituição por veteranos, aos alunos novatos, envolvendo questões relacionadas a horários, regras e manutenção da limpeza da escola. Nesse evento, que geralmente ocorre durante quatro dias, os alunos têm que chegar de madrugada à escola, usar chapéu e levar objetos como vassoura e balde para representar os cuidados de manutenção da limpeza que devem ter com a escola. Durante esses dias de “orientação” (ver figura 35) os alunos novatos têm que obedecer às ordens dos veteranos.

O material utilizado para alfabetização consistia em cartilhas, enquanto os livros didáticos contribuía para a implementação da cultura indonésia, havendo, portanto, simplesmente, a troca dos estudos centrados em Portugal para um estudo voltado para o ambiente do novo invasor:

Era método de cor, as todas sílabas com a, e , i, o , u, Ba be bi bo bu. Aprendi a ler história também de cor, como *ini babapak budi, ini ibu Bud*. Depois todas matérias que aprendi era em língua Indonésia e utilizando muita teoria, não tinha muitas práticas e tudo tinha que decorar⁴³.

⁴³ Depoimento professor timorense que aprendeu a ler e a escrever no período indonésio, coletado pela pesquisadora durante formação continuada em 2008.

Após mais de uma década da invasão, no ano de 1986, foi criada a primeira universidade em território timorense, *Universitas Timor Timur*, por iniciativa de Mário Viégas Carrascalão, timorense que trabalhava na ONU. Nomeado pelo Governo Central de Jakarta, Carrascalão era Governador da então província Timor Timur (MARTINS, 2010). Durante o domínio indonésio, a oferta do ensino público em todos os níveis aumentava a cada ano, mas como denuncia Mattoso (2012, p.140-141): “O nível do ensino público era miserável. A corrupção generalizada permitia a venda descarada de certificados e diplomas falsos em todos os graus de ensino”. Na década de 1980, um agravante que gerou mais instabilidade na então 27ª Província foi o alto índice de desemprego. Timorenses que haviam estudado no período colonial e aqueles que tinham ido estudar em Bali e Java concorriam às vagas de trabalho pleiteadas também pelos jovens indonésios, aumentando assim a concorrência para os leste-timorenses, os quais, na maioria das vezes, eram preteridos. O envio de timorenses para estudarem na Indonésia e a vinda de indonésios para estudarem em Timor-Leste era mais uma estratégia do invasor para que os timorenses assimilassem cada vez mais a língua e a cultura indonésia.

Indo de encontro a essa escolarização em que o ensino era totalmente na língua recentemente adquirida e centrado em conteúdos relacionados ao país invasor, começam a surgir escritos literários timorenses em tétum e majoritariamente em português. Esses escritos foram produzidos por aqueles que haviam frequentado a escola no período colonial, tendo alguns, inclusive, estudado por algum tempo em Portugal. Esse movimento de escrita, na verdade, já havia sido iniciado nos últimos anos da colonização portuguesa, como, por exemplo, a produção poética do já mencionado poeta Borja da Costa,

onde se nota um deslumbramento por Pablo Neruda, Marx (luta operária), Mao Tse Tung e Samora Machel, foram escritas sobretudo para sensibilizar o povo explorado, combinando as formas tradicionais (cantigas para o tebe/*dahur*) com as ideias nacionalistas. Os problemas regionais a nível educacional e do desenvolvimento não foram esquecidos (COSTA, 2009, p.6).

A temática da “revolução” abordada por Borja da Costa é também o principal assunto que envolve o início da escrita literária de outros autores, dentre eles, destacam-se: Abé Barreto, João Aparício, Abílio Araújo, Jorge Barros Duarte, Ponte Pedrinha, Xanana Gusmão, Domingos de Sousa e o mais conhecido romancista timorense, Luís Cardoso, que lançou em 1997 seu primeiro romance, “Crônicas de uma travessia” - obra autobiográfica percorrendo toda sua fase de infância e que retrata importantes momentos históricos. Outro importante autor timorense já citado é Fernando Sylvan, que nesse período já havia começado seus escritos

literários e teve alguns dos seus poemas registrados na coletânea “Enterrem meu Coração no Ramelau”, publicada em 1982 pela Associação de Escritores Angolanos, obra que reúne importantes poemas, tendo grande parte deles a temática política contra o domínio indonésio, como é o caso do poema de autoria de Jorge Lauten⁴⁴, cujo trecho foi utilizado como epígrafe desta seção.

Coerentemente com o sistema ditatorial indonésio, o ensino da literatura era quase inexistente, de forma semelhante ao que acontecia no período colonial, quando, à exceção dos seminários católicos, quase nenhum contato se tinha com obras literárias. No aspecto linguístico, enquanto a língua portuguesa era falada e até algumas vezes ensinada clandestinamente, a língua tétum foi sendo aprendida por um número cada vez maior de timorenses de outras línguas locais, fortalecendo assim o seu papel como língua veicular. A forma como a igreja católica foi lidando com as questões linguísticas, durante as suas cerimônias, contribuiu com esse processo. Antes do Vaticano II (1962-1965), as missas eram em latim; concomitantemente, as pessoas rezavam o terço em tétum, língua utilizada na catequização, mas em algumas localidades utilizavam-se também as línguas predominantes em cada região, como por exemplo: Oecusse em baiqueno; em Lospalos língua fataluku; Manatuto a língua galolen; Baucau em makasae e assim por diante. Em 1966, a etapa da liturgia nomeada como II leitura, pelo menos no seminário de Dare, já era em tétum e o restante da liturgia era celebrado em português, continuando assim até 1975. Durante a invasão indonésia, as missas eram em português e em bahasa indonésia. A partir de outubro de 1981, com a tradução do tétum *Ordo Missae* (Ordinário da Missa) e o Missal Romano, as missas passaram a ser celebradas em tétum, o que fora aprovado pelo Vaticano em abril de 1981 (COSTA, prelo).

Apesar das inúmeras iniciativas de catequização por parte da igreja católica no período colonial, no ano de 1975 apenas 25% da população timorense era católica. Durante esse período da invasão indonésia houve um movimento crescente na conversão dos timorenses, tradicionalmente animistas, ao catolicismo, chegando a alcançar em 1990 a 90,48% fiéis (THOMAZ, 2008). À medida que crescia o número de católicos, aumentava também o número de falantes do tétum. Diante dessa relação entre o uso dessa língua nas práticas católicas, religião predominante até a atualidade, é possível correlacionar o crescimento do catolicismo ao número crescente de falantes do tétum, já que esse era o idioma utilizado de forma massiva nas cerimônias frequentadas em todo o território timorense. Essas informações podem ser corroboradas também por Sá (1961, p. IX) quando, ao referir-se ao tétum como “dialeto cristão

⁴⁴ Há indícios de que esse autor era um português que viveu em Angola e que nunca esteve em Timor-Leste.

da ilha”, deixa claro que em 1961 uma minoria da população timorense (cerca de 18%) falava tétum: “é em teto que rezam a Deus cerca de 85.000 cristãos de entre os seus 510.000 habitantes aproximadamente”. Apesar de já ser a língua falada na maioria das regiões do país, como pode ser constatado por meio da afirmação de Ruy Cinatti em 1954, quando publica o “Vocabulário indígena de algumas plantas timorenses” onde afirma: “Vocabulário está referido à língua tetum, o grupo linguístico mais generalizado no Timor português” (CINATTI, 2013, p.71).

A difusão do tétum, a ponto de tornar-se língua veicular, provavelmente se deu pelo fato de ser utilizada, desde muito tempo, como língua do comércio, razão pela qual se justificaria o próprio termo “tétum”. Apesar da incerteza etimológica: segundo o padre Basílio de Sá, “tétum” deriva-se possivelmente do verbo “tetu”, que nesse idioma significa “pesar” (THOMAZ, 2002, p.72). Esta afirmativa faz muito sentido, já que é palavra que se insere no campo semântico da área comercial. Outra citação encontrada em Sá (1949, p. 11) explicita que o tétum já era, naquela época, a língua mais utilizada na parte oriental da ilha - ainda que não em termos numéricos - território que atualmente é denominado de Timor-Leste: “*Belun* é a palavra indígena com a significação de amigo, no dialecto de maior uso, principalmente nas regiões do Leste. Desse vocábulo formaram os Portugueses o plural *Belos* para designar aqueles povos e as suas terras”. A justificativa apresentada pelo autor para o uso dos termos: *Belos, Provincial dos Belos, País dos Belos ou Região dos Belos*, é pelo fato dos habitantes daquela região terem sido menos rebeldes que a população da parte ocidental da ilha - atualmente território indonésio-, pois, segundo ele, estes aceitaram a autoridade portuguesa, dizendo serem “amigos dos novos senhores”. A respeito do termo *País dos Belos*, Thomaz (2008, p.15) diz que “assim se chamava outrora a metade oriental de Timor. A outra é geralmente designada nos textos portugueses pelo nome de Província de Servião”.

Tendo em vista o percurso territorial e histórico do tétum e seu crescimento em termos de quantidade de falantes, ocorrido durante a ocupação indonésia, é possível afirmar que a contínua e persistente resistência ao invasor favoreceu a afirmação do papel do tétum como língua de unificação e forte componente identitário timorense. Apesar das diversas tentativas do sistema indonésio em querer aniquilar o que era próprio dos leste-timorenses. Afirma Hull (2001, 37):

Embora a ocupação indonésia fosse na sua totalidade uma experiência negativa para os timorenses, é inegável que a ocupação foi (mesmo que não intencionalmente) benéfica para o Tétum. É provável que se as autoridades indonésias não tivessem banido o uso do Português, a igreja não teria feito uso do Tétum como língua litúrgica geral.

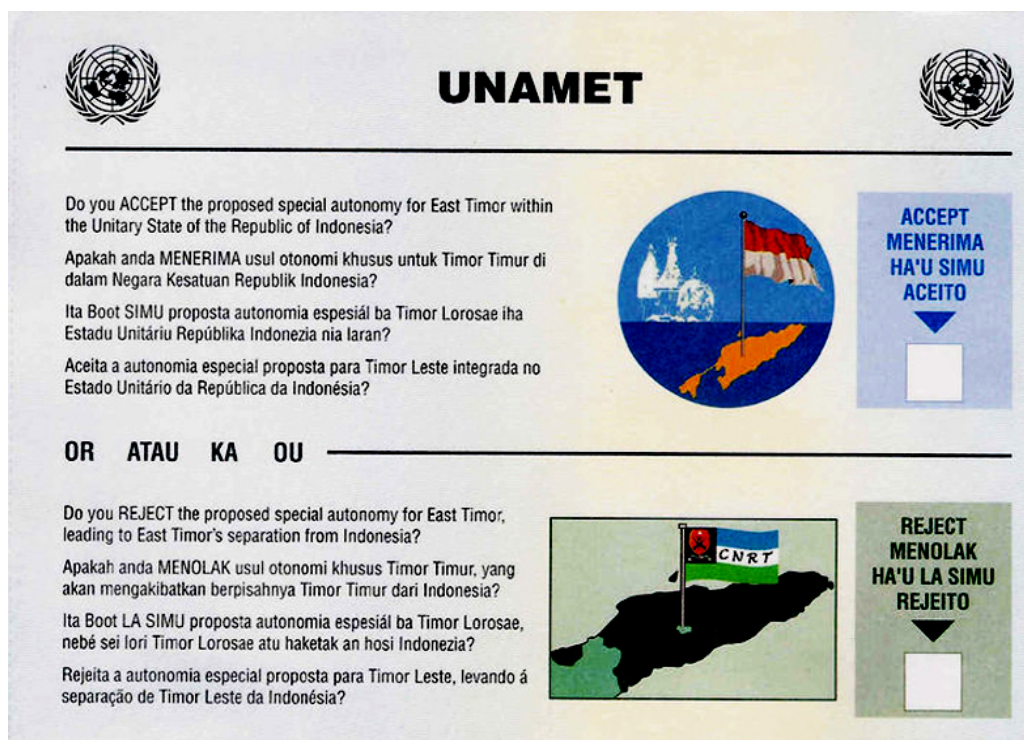
Dessa forma, não somente as práticas católicas contribuíram para a projeção do tétum, mas também a formação de agrupamentos formados nas montanhas durante a invasão indonésia. É importante lembrar ainda que, devido à necessidade de locomoção durante a invasão, os agrupamentos iam sendo formados por timorenses oriundos de diversas regiões do país e, nessas ocasiões, utilizavam-se do tétum como língua de comunicação entre falantes das mais variadas línguas locais, como aponta o relato do guerrilheiro timorense Konis Santana, registrado por Mattoso (2012, p. 298):

Hoje, na Guerra, os Fatalucos de Lospalos, os Bunak de Bobonaru, os Macassai do Matebian, os Mambai das regiões centrais, etc. entendem-se através do tétum. A guerrilha tem servido o tétum como meio de divulgação de luta. Guerrilheiros de origem étnicas e linguísticas diferentes actuam em regiões [alheias às] suas origens e entendem-se com as populações locais através do tétum.

Evidentemente, a dimensão maior do tétum não foi por via da escrita, pois, embora a igreja católica tivesse traduzido os materiais litúrgicos, a quantidade de exemplares impressos foi muito pequena. Além do mais, a maioria dos timorenses não sabia ler, sendo assim, o tétum foi difundido, de fato, por meio da comunicação oral.

A ocupação indonésia durou até 1999, quando ocorreu o referendo popular organizado pela ONU, com a liderança do diplomata brasileiro Sérgio Vieira de Melo, que de forma estratégica, chefiou também a Administração Transitória que se estendeu até 2002. A imagem abaixo apresenta o modelo da cédula de votação utilizada no referendo, elaborada em quatro línguas de acordo com a seguinte sequência: inglês, bahasa indonésia, tétum e português:

Figura 36 - Cédula de votação utilizada no referendo de 1999



Fonte: Disponível em: < <http://timfo.org/new-blog-avenue/2017/8/30/dishonourable-delay-timor-still-fighting-for-what-is-theirs> >. Acesso em: 10 jan. 2018.

Com o anúncio do resultado do referendo em que 78,5% da população timorense votou a favor da independência, como represália, a milícia indonésia, além de assassinar cerca de 1400 pessoas, ateou fogo em casas e na grande maioria dos prédios públicos, incluindo universidade, hospitais e escolas (DURAND, 2009). Com a destruição das escolas e a falta de professores – já que a maioria deles eram indonésios e foram obrigados a retornar para seu país –, as aulas tiveram que ser paralisadas e retomadas somente no ano seguinte, quando começou o processo de recrutamento de pessoas para exercer o cargo de professores. Nesse mesmo ano foi organizada a integração da *Universitas Timor Timur* e da Escola Politécnica de Díli, dando origem à Universidade Nacional Timor Lorosa'e – UNTL, única universidade pública do país.

A Administração Transitória estendeu-se até dia 20 de maio de 2002, quando ocorre a Restauração da Independência. É a partir daí que ficou estabelecido no artigo 13º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste- RDTL, que o tétum e o português teriam estatuto de línguas oficiais, enquanto o inglês e a bahasa indonésia teriam o estatuto de línguas de trabalho. Já os demais idiomas locais são denominados como línguas nacionais. Evidentemente essa decisão em relação à questão linguística determinava as resoluções que precisariam ser tomadas acerca do sistema educacional pós-Independência, quando os idiomas oficiais passariam formalmente a ser integrados ao ensino.

2.4 PANORAMA LINGUÍSTICO DE TIMOR-LESTE E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR APÓS A RESTAURAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA

Compreendendo que a questão relacionada ao multilinguismo presente em Timor-Leste consiste em um dos principais fatores que tem influenciado diretamente a elaboração das políticas educacionais desde 2002, neste tópico será apresentado um panorama linguístico do país e posteriormente serão discutidos os documentos norteadores da educação básica na atualidade.

Baseado nos estudos antropológicos de Sue O'Connor da Australian National University, o investigador francês Frederick Durand, especialista em sudeste da Ásia, afirma que o povoamento de Timor se remete a 50 ou 60 mil anos, época em que os *homo sapiens* atravessaram o arquipélago da insulíndia para passarem da Ásia à Austrália. Para o autor, as misturas e os cruzamentos ocorridos ao longo do tempo certamente alteraram as heranças genéticas e as línguas que se falavam naquela região. No entanto, persiste um parentesco linguístico entre as línguas melanésias ou papuas de Timor (DURAND, 2009).

Como será possível perceber a partir dos dados que serão apresentados sobre a questão do multilinguismo timorense, há divergências quando se trata do número de línguas nacionais timorenses, oscilando entre 15 e 32 línguas, o que mostra a grande necessidade de um mapeamento linguístico mais detalhado no país. Provavelmente, um motivo para que haja essas divergências em relação ao número de línguas diz respeito também à classificação, ainda confusa, entre dialetos e línguas.

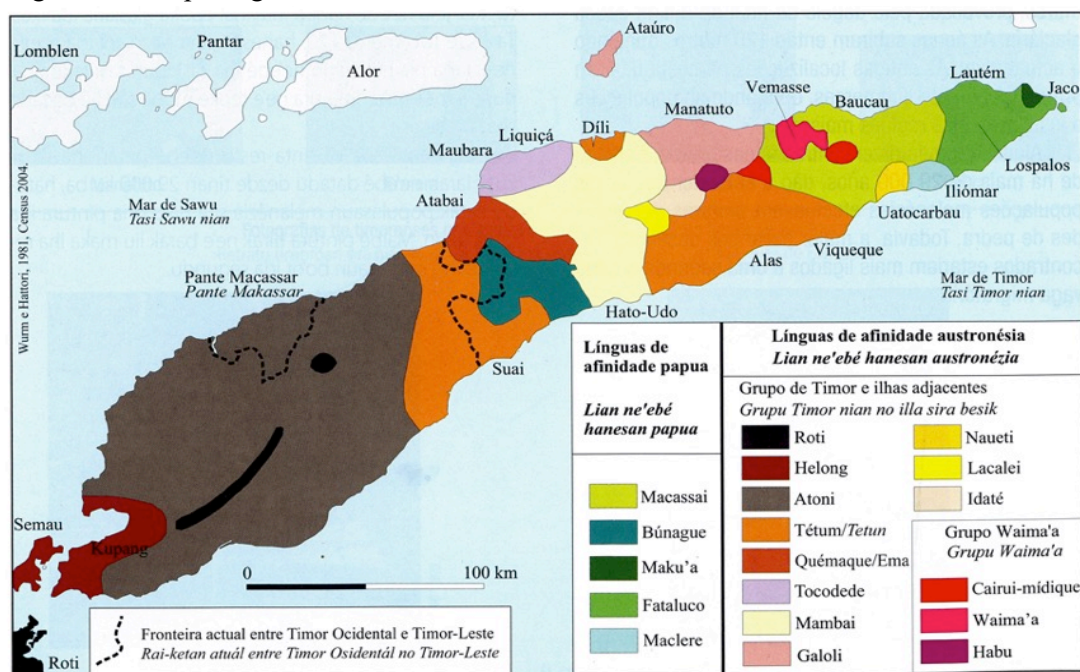
Thomaz (2002) também classifica as línguas nacionais em dois grupos: línguas papuas - fataluco; macassai; maclere; búnac e marai- e línguas austronésias (ou malaio-polinésicas) - tétum téric e tétum los; tétum-praça ou tétum de Dili; nauéti; galoli; ataúro; habo; idaté; lacalei; mambae; tocodede; quêmac; becais; baiqueno; uaimoa; cairui; mídic (THOMAZ, 2002). Costa (2015) concorda com a divisão entre os grupos de línguas de origem indonésio e melanésio, porém afirma o número de 20 línguas, sendo 15 austronésias (timóricas ou malaio - polinésicas) e 5 papuas (papuásicas), e conclui afirmando:

Não é fácil explicar a razão da existência de tantas línguas, cerca de quinze grupos mais significativos com língua própria e costumes diferenciados, com referência à sua originalidade linguística e ao número de pessoas que englobam, aos quais se juntam outros grupos linguísticos ou dialetos, perfazendo a totalidade de trinta grupos étnicos (COSTA, 2015, p.129).

O linguista australiano Geoffrey Hull (2001) afirmou a presença de 15 línguas nacionais em Timor-leste. Em 2005, juntamente com o linguista Lance Eccles, mencionou a presença de 16. Esses são os dados mais comumente utilizados nos trabalhos acadêmicos realizados por timorenses, como é o caso da classificação que pode ser consultada em Oliveira (2011). O censo de 2015 (RDTL, 2015)⁴⁵ faz referência a 32 línguas maternas, sem fazer distinção entre línguas e dialetos.

Além das línguas mencionadas, há ainda outras minoritárias, devido a comunidades migratórias da população chinesa, que falam mandarim, cantonês e, principalmente, hakka. Esse panorama tem sido registrado mais detalhadamente a partir da Independência, por meio do censo populacional e linguístico que vem sendo realizado periodicamente. Tendo como base os resultados do recenseamento de 2004 Durand (2009, p. 25) apresenta um mapa linguístico destacando a localização onde cada língua é falada no país:

Figura 37 - Mapa linguístico de Timor-Leste



Mapa 4 – Os principais grupos etnolinguísticos da ilha de Timor / Grupú prinsipál etnolinguístuku sira iha illa Timor

Fonte: Durand (2009, p. 25).

Diante dessa diversidade linguística, e levando em consideração os processos históricos vivenciados até 1999, com a Restauração da Independência, o tétum passa a ter estatuto de língua oficial juntamente com o português, determinação assegurada pelo artigo 13 da

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.statistics.gov.tl/pt/category/publications/census-publications/2015-census-publications/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

Constituição da República Democrática de Timor-Leste, e o inglês e a bahasa indonésia foram estabelecidos como línguas de trabalho. Costa (2012, p. 215-216) justifica essa escolha da seguinte forma:

A escolha da língua portuguesa contabiliza: um peso simbólico (por ser língua da resistência à invasão indonésia, língua usada para dar informações ao mundo sobre a luta e os efeitos da invasão [...]). A escolha da língua tétum constitui, por um lado, uma ousada afirmação da identidade de um povo, mas por outro a assunção do compromisso de defesa, desenvolvimento e promoção de uma língua em situação altamente desfavorecida.

A língua portuguesa em Timor-Leste sempre foi falada por uma minoria, até mesmo no período colonial, nunca chegando a ser a língua da comunicação oral do dia a dia, – os que a falavam eram os poucos que tinham acesso à escolarização ou os que trabalhavam na administração pública portuguesa. Ainda assim, como apresentado ao longo deste capítulo e como ressalta Costa na citação acima, uma das razões da escolha desse idioma como língua oficial foi o seu papel durante os 24 anos de resistência contra o regime indonésio. O português passou a ter um valor de engajamento e resistência, inclusive como língua de comunicação e articulação com os países lusófonos. Em relação ao percentual de falantes de língua portuguesa após a Restauração da Independência, a partir de 2002, com os programas de reintrodução desse idioma, há um movimento crescente, porém, ao analisar os dados apresentados nos últimos censos, observa-se que cada um deles enfatiza aspectos distintos, o que dificulta estabelecer parâmetros comparativos. Os dados apresentados nos últimos censos apontam para um percentual de falantes de português que oscila entre 20% e 28%; a esse respeito Soares (2014, p.66-69) faz uma discussão considerando esse percurso cronológico sobre os resultados apresentados até o censo do ano de 2010.

Com relação à escolha do tétum como língua oficial, ocorre sobretudo pelo fato de já ser uma língua veicular, falada pela maioria, e com forte valor identitário. No entanto, por ser de tradição oral, havia pouquíssimo material escrito nessa língua, logo, esta precisava de uma parceria: o português. Outro aspecto favorável na cooficialidade desses dois idiomas é a relação lexical existente entre elas, tendo em vista a grande quantidade de empréstimos da língua portuguesa presentes no tétum, podendo ser um fator que pode contribuir como apoio mútuo no aprendizado das duas línguas. Naturalmente que, em menor quantidade, durante o período indonésio, diversos vocábulos do bahasa foram sendo inseridos no tétum.

O estatuto de línguas de trabalho para a bahasa indonésia e o inglês leva em conta o fato de que o indonésio é um idioma com estrutura sintática semelhante às línguas locais e também

por ter um grande número de timorenses que a falam fluentemente. Sendo assim, um questionamento que poderia surgir seria o porquê da sua não oficialização, ao invés de português. Porém, é importante lembrar que, como língua do opressor mais recente, se optassem por fazer essa escolha, inicialmente teriam que depender da literatura e dos professores indonésios. Com relação ao estatuto do inglês como língua de trabalho, a justificativa parte do princípio de que seria mais uma forma de facilitar as relações externas, levando em consideração também a proximidade geográfica com a Austrália e Singapura. Mas apesar de ser um idioma falado por muitos timorenses, não possui nenhum valor identitário para ser escolhido como língua oficial.

A decisão de escolher a língua portuguesa em detrimento da bahasa indonésia atingia diretamente as crianças e jovens que haviam aprendido a ler e a escrever neste idioma. Mattoso relata a preocupação do guerrilheiro timorense Konis Santana que, no período da ocupação, previa e discutia a questão das línguas e destacava a relevância da bahasa indonésia após a Restauração da Independência: “qualquer que seja o partido que venha a governar em Timor, não deve ignorar que milhares de jovens o falam. É importante para fomentar as relações comerciais e diplomáticas da futura nação timorense com o país vizinho” (MATTOSO, 2012, p. 298). Outro fator complicador dessa decisão em relação ao português estaria relacionado com os professores timorenses, os quais, em sua maioria, haviam realizado sua formação em bahasa indonésia. Sendo assim, seria necessário um tempo de transição e investimento na formação desses docentes em língua portuguesa e em tétum, o que continua sendo um desafio para a educação no país.

A resolução de dar estatuto de língua oficial ao português causou, a princípio, inúmeros questionamentos e protestos por parte dos jovens, pois seria a geração que arcaria com maiores consequências na sua formação acadêmica. Esses conflitos foram sendo amenizados à medida que se discutiam e se justificavam os motivos da escolha em reuniões e assembleias envolvendo diversos setores da população timorense, ao mesmo tempo que ia se pensando em como se daria um programa de reintrodução desse idioma no país. Uma das iniciativas para a reintrodução do português foi a realização de cooperações internacionais com países de língua portuguesa, especialmente Portugal e Brasil, para contribuir no ensino desse idioma e na formação de professores. A oficialização desse idioma proporcionou também que Timor-Leste se integrasse, naquele mesmo ano, à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa-CPLP.

Em relação à escolha da língua tétum como língua cooficial, era algo já previsto, se levado em consideração que foi o único idioma utilizado na Campanha de Alfabetização de 1975 e no manual didático *Rai Timur Rai Ita Niang*. Além disso, é claro, deve-se notar todo o

crescente e conciliador papel que o tétum desempenhou desde o período colonial e que se fortaleceu ainda mais durante o domínio indonésio. Destaca-se aqui, no entanto, que essa foi uma decisão ousada e que ia de encontro aos preconceitos colonialistas instaurados, como lembra Hull (2005) ao mencionar o que era comumente alegado sobre o tétum: “um dialeto primitivo sem gramática que não pode servir como língua literária ou oficial”.

A variedade do tétum em que este trabalho se centra é atualmente designada como tétum oficial, também chamado de tétum-praça, diferentemente do tétum terik ou tétum belo, tétum los ou tétum vernáculo, variedades classificadas por Costa da seguinte forma:

esta distinção entre «tétum terik» ou «tétum belo» e «tétum los» é feita pelos falantes nativos do tétum das zonas de Samoro, Vikeke, Alas, pois eles julgam que o seu tétum é mais correto que o «tétum terik» (ou tétum belo). Acho que já tinha dito, que foi o mestre Paulo Quintão e o mestre Andrade que começaram a dar o nome de «tétum los», ao tétum falado no reino de Samoro e nos locais longe da fronteira. Depois há o «tetun-prasa» ou «tetun-Díli» (antigamente, quando se falava em prasa era mesmo que dizer Díli (amanhã vou à prasa = amanhã vou a Díli). Para mim, como já disse, existe o tétum e várias formas de falar («tetun terik» ou «tetun belo» e «tetun-prasa» ou «tetun Díli»), assim como atualmente alguns falam em «tétum da igreja». Para os novos, hoje, depois da divisão do tétum em «tetun terik» e «tetun prasa», já ninguém (ou muito poucos) fala em «tetun los» (Correspondência eletrônica: COSTA, 2012 *apud* SOARES, 2014, p. 60).

Em posterior publicação “Língua Tétum: contributos para uma gramática”, o autor conduz à importante reflexão sobre a língua tétum e traz definições mais detalhadas a respeito de cada um dos tipos e/ou variedades desse idioma, bem como aponta a sua opinião a respeito do futuro do tétum oficial, demonstrando também sua preocupação com a falta de conhecimento do léxico dessa língua por parte das novas gerações (COSTA, 2015). Há outras diferentes classificações a respeito da língua tétum, como apontadas por Thomaz (2002); Hull (2001) e Hull e Eccles (2005), com definições amplamente discutidas por Soares (2014).

Em 2004, o padrão ortográfico do tétum foi oficializado por meio do Decreto nº 1/2004 de 14 de Abril⁴⁶, no artigo 2^o, inciso 1, que estabelece: “A variedade do Tétum afirmada como língua oficial e nacional é o Tétum Oficial, uma forma literária moderna do vernáculo mais comum no país, baseado no Tétum-Praça”. Segundo Hull (2005, p. 241) a ortografia do tétum oficial consiste em uma revisão do sistema ortográfico estruturado pelo Pe. Sebastião M. A.

⁴⁶Disponível em:

<https://www.dhccii.eu/0_content/investigao/files_CRDTLA/decretos_do_governo/2004/decreto_do_governo_n._degrees_1-2004_de_14_de_abril-o_padrao_ortografico_da_lingua_tetum.pdf>. Acesso em: 31 dez.2019.

Silva (1889), mencionado no início deste capítulo.

Em 2001, quando foi criado o Instituto Internacional de Linguística - INL, iniciou-se um processo de elaboração de materiais em tétum que visavam amenizar as divergências em relação à norma do tétum oficial. Em 2002 publica-se o *Matadalan Ortográfiku ba Tétum Ofisiál* - (Guia ortográfico para o Tétum Oficial)” (INL, 2002). No entanto, a questão ortográfica continua sendo um fator complicador em relação ao desenvolvimento dessa língua, a começar porque há pelo menos três diferentes concepções em relação à grafia de algumas palavras: “Dicionário de Tétum – Português” de Luís Costa (2001); “*Mai Ita Koalia Tetun*” de Catharina Williams-van Klinken, do Dili Institute of Technology - DIT (2004), e do já referido *Matadalan Ortográfiku* elaborado pelo INL. Os impasses, não somente ortográficos, mas também sintáticos, são claramente percebíveis a partir da veiculação das notícias por meio da mídia timorense, preocupação abordada no estudo realizado por Neves (2011). Na tentativa de contribuir para uma padronização do tétum, o INL publicou também: *Disionáriu Nasionál ba tetun ofisiál*; Gramática da Língua Tétum; *Hakerek Tetun tuir Banati*; *Kursu Gramátika Tetun*; *Disionáriu Maliu-Tétun*; *Dicionáriu Tetun-Fataluku & Fataluku-Tetun*; *Disionáriu Tetun-Baiquenu & Baiquenu-Tetun*; *Disionáriu Tetun-Makasae & MakasaeTetun*; *Tetun Reference Grammar e Dictionary English-Tetun*. Em 2016 foi publicado o Dicionário de Português - Tétum/ *Dicionáriu Português –Tétun*, realizado por meio de parceria entre o Departamento de Língua Portuguesa da UNTL, o Instituto Camões e com participação também do INL.

Esse mais recente dicionário é direcionado, especialmente, aos estudantes e professores timorenses que não têm a língua tétum como língua materna, sendo, portanto, mais um importante material que auxilia na implementação da Lei de Base da Educação de Timor-Leste –LBE, Nº 14/2008⁴⁷, de 29 de outubro. No Artigo 8º dessa lei, relativo aos idiomas a serem usados na escola, determina-se: “As línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português”. Ao prefaciá-lo, o linguista timorense Benjamin Corte-Real, Diretor do INL, comenta sobre a bilinguidade oficial vigente em Timor-Leste, afirmando que essa decisão

vem romper uma tradição no campo da educação no país. Esse rompimento dá-se, sobretudo, na didática linguística. Nunca antes se experimentou aqui, de forma sistemática e rigorosa, o ensino-aprendizagem de e em duas línguas oficiais.

Tão logo, a prática dessa bilinguidade se defronta com o desnível de

⁴⁷ Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/13854265/Lei-de-Bases-da-Educacao-2008>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

desenvoltura entre os dois idiomas - em termos de rigor e precisão de conceitos, tradição literária e acadêmico-científica, e recursos didáticos, etc. Daí que se atente ao tratamento específico para cada um deles no processo de ensino aprendizagem (CORTE-REAL, 2015, p.IX-X).

Como observado, desde o período colonial português, o tétum já era a língua falada de forma mais generalizada em Timor-Leste, porém, em termos de número de falantes, era a língua mambae que ocupava o primeiro lugar (THOMAZ, 2002, p.103). A partir do primeiro censo de 2001, o tétum aparece como língua falada por maior número de habitantes, o que ratifica o aumento de falantes durante o domínio indonésio, ficando o mambae em segundo lugar e o macassae em terceiro, ordem que vem se mantendo até o último censo. O censo de 2015 aponta que 87,2% dos timorenses são falantes de tétum – 30,6% como língua materna, 55,5% como segunda língua e 1,1% como terceira língua.

Em decorrência desse panorama histórico e linguístico, o Decreto-Lei Nº. 4/2015 de 14 janeiro, que aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico - CNBPSC, enfatiza a importância do conhecimento das duas línguas oficiais e o reconhecimento do uso da primeira língua das crianças na escola – desse modo, contempla o projeto piloto baseado nas línguas maternas que vem sendo desenvolvido em três municípios: Oecusse, Manatuto e Lospalos, mas que divide opiniões quanto a sua viabilidade –. O documento ressalta que: “Até ao presente Decreto Lei, não se tenha dado a necessária atenção, dentro do programa curricular, a realidade multilíngue e multicultural de Timor-Leste”. As alíneas 2 e 3 do artigo 11º desse Decreto-lei afirmam:

O currículo será implementado de forma a garantir, através de uma progressão linguística do tétum e do português, que, no fim do segundo ciclo, os alunos possuem uma sólida base de liderança séria das duas línguas oficiais.
O currículo nacional, refletindo a sociedade multilíngue e multicultural timorense, reconhece o uso da primeira língua dos alunos como instrumento de acesso efetivo ao conteúdo curricular desta área de conhecimento, quando necessário.

Considerando os limites estabelecidos para esta investigação, as discussões se centrarão sobre a alfabetização das crianças da cidade de Díli, onde a pesquisa foi realizada. De acordo com o Decreto e com os demais documentos norteadores vigentes, relacionados ao Ensino Básico, as duas línguas oficiais passam também a ser as línguas de ensino; nesse caso, ao levar em conta o panorama linguístico e geográfico timorense, coincide de ser o tétum a língua materna da maioria das crianças *dilenses* – termo utilizado por Araújo (2013, p.64). No entanto, dois aspectos básicos que precisam ser considerados nesse processo são, primeiramente, o fato

de que, mesmo em Díli, a maioria dos professores não tem o português e nem o tétum como língua materna; e em segundo lugar é preciso lembrar que são profissionais que tiveram pouca ou nenhuma formação sobre o tétum. Vale ressaltar também que por ser uma língua de tradição oral, que só recentemente passou a ser utilizada como língua de ensino, ainda possui uma produção escrita limitada, logo, o contato dos professores com materiais escritos nesse idioma torna-se restrito, o que implica na necessidade de um processo de formação docente que atente também para essa questão. No tocante a esses aspectos, o CNBPSC se refere ao fato de que os professores precisam ter o domínio das línguas oficiais e devem utilizar estratégias bilíngues no ensino. Destaca-se a seguir o que o documento afirma a esse respeito:

os docentes devem usar duas línguas oficiais (Tétum e Português) e algumas línguas nacionais (línguas maternas) além de ajudar os estudantes a aprender o conteúdo de cada componente curricular e consolidar todas as línguas. [...] Para ensinar efetivamente numa escola multilíngue, os docentes colocam ênfase na estratégia das bilíngues, onde se trata dos assuntos que encorajam os estudantes para compreenderem as várias línguas durante o processo de aprendizagem para puderem utilizar as línguas locais no contexto acadêmico e social. Isto significa que os docentes devem ajudar os estudantes para compreenderem a língua que anteriormente já souberam (L1 ou Tétum) antes de avançar para uma nova língua (Tétum ou Português). (RDTL- CNBPSC, 2014, p.25; 40).

Importante ressaltar que nos demais municípios grande parte dos professores pertencem à própria localidade onde atuam profissionalmente, sendo assim, dominam a língua local, apesar do fato de que em escolas rurais é comum haver a presença de crianças com línguas maternas variadas. Em relação à língua tétum, no decorrer das experiências com formação de docentes da educação pré-escolar e do ensino básico, foi possível observar as dificuldades e os desafios desses professores relacionados à leitura e à escrita nesse idioma. Observou-se, inclusive, que os professores que eram fluentes em português preferiam ler e escrever nesse idioma a ler e escrever em tétum, naturalmente pela sua pouca tradição escrita. As dificuldades observadas nesses processos de formação iam desde a ortografia à questão lexical, o que os levava a fazerem tal opção; muitas vezes utilizavam-se na escrita em tétum, de empréstimos do português ou da bahasa indonésia – preferência que naturalmente dependia da língua da sua escolarização.

A progressão linguística para o Primeiro e Segundo Ciclos, de acordo com o currículo em vigência, deve ser realizada da seguinte forma:

Figura 38 - Progressão linguística proposta no currículo vigente

O plano de progressão da língua para o primeiro e segundo ciclo						
A língua é como componente curricular	Primeiro Ciclo				Segundo Ciclo	
	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6
L1 = Língua materna	L1: Oralidade é para dar apoio e servir como ponte de L2, se for necessário.	L1: Oralidade é para dar apoio e servir como ponte de L2, se for necessário.	L1: Oralidade é para dar apoio e servir como ponte de L2, se for necessário.	L1: Oralidade é para dar apoio e servir como ponte de L2, se for necessário.		
L2 = Tétum	Tétum: Oralidade e misturar a leitura e escrita (cada semana 400 minutos)	Tétum: oralidade, leitura e escrita (cada semana 325 minutos)	Tétum: oralidade, leitura e escrita (cada semana 250 minutos)	Tétum: oralidade, leitura e escrita (cada semana 250 minutos)	Tétum: oralidade, leitura e escrita (cada semana 200 minutos)	Tétum: oralidade, leitura e escrita (cada semana 200 minutos)
L3 = Português	Português: oralidade (cada semana 25 minutos)	Português: Oralidade (cada semana 75 minutos)	Português: Oralidade e introdução da escrita (cada semana 150 minutos)	Português: Oralidade, leitura e escrita (cada semana 150 minutos)	Português: Oralidade, leitura e escrita (cada semana 200 minutos)	Português: Oralidade, leitura e escrita (cada semana 150 minutos)
Língua de instrução: Ensinar não é componente curricular da língua	L1 – L2 – L1 Introduzir os termos académicos na L2	L1 – L2 – L1 Introduzir os termos académicos na L2	L2 – L1 – L2 Introduzir os termos académicos na L2	L2 – L3 – L2 Introduzir os termos académicos na L2 e L3	L2 – L3 – L2 Introduzir os termos académicos na L2 e L3	L3 – L2 – L3 Introduzir os termos académicos na L3

Fonte: RDTL-CNBPSC (2014, p. 42).

De acordo com o Artigo 10 do Decreto-Lei N.º 4/2015 a carga horária prevista deve ser igual para português e para tétum, do primeiro ao quarto ano, perspectiva que se mantém no segundo ciclo.

Figura 39 – Matriz curricular para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal(a)				
		1.ºAno	2.ºAno	3.ºAno	4.ºAno	Total do Ciclo
Desenvolvimento Linguístico	Literacia - Tetum	400	400	400	400	1600
	Literacia - Português					
	Consolidação da Linguagem Oral	50	50	50	0	150
Desenvolvimento Científico	Matemática	250	250	250	250	1000
	Ciência Natural	150	150	150	150	600
	Ciência Social	150	150	150	150	600
Desenvolvimento Pessoal	Artes e Cultura	100	100	100	100	400
	Saúde	50	50	50	50	200
	Educação Física	50	50	50	50	200
	Educação Religiosa	50	50	50	100	250
Tempo a Cumprir por semana (a)		1250	1250	1250	1250	5000
Tempo a cumprir no ano letivo (em horas) (b)		750	750	750	750	3000

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula.

(b) Carga letiva por ano em horas, de acordo com o número de dias letivos previsto no artigo 5.º

Fonte: **Jornal da República**, Díli (TL), série 1, n. 2, p. 7744, 14 jan. 2015.

O currículo justifica a organização da política linguística educacional afirmando:

Este programa encoraja os docentes para utilizarem a língua anterior do aluno – isto é a língua que o aluno sabe melhor expressar logo no início, ao entrar para a escola – como alicerce da língua de aprendizagem. A começar da classe 1 e continuando até a classe 6, este programa introduz os estudantes, para a língua tétum, construindo as suas habilidades e auto-confiança para falar, ler, escrever e em seguida passar para a língua portuguesa. Quando os estudantes começarem a aprender mais esta língua aprendem também as habilidades básicas da Literacia na língua tétum, introduzindo a língua portuguesa oralmente. E quando este conhecimento oral já é suficiente, será ensinada a ler e escrever. Desse modo, aproveita-se para transferir os conhecimentos da Literacia de todas as línguas que o estudante domina [sic] (RDTL-CNBPSC, 2014, p.39).

O artigo 11º, alínea 4 do Decreto-lei Nº 4/2015, regulamenta a proposta de progressão da língua, ressaltando: “A progressão linguística será facilitada pela organização de sessões para fortalecer a oralidade da língua a ser introduzida, que visam garantir numa progressão mais rápida e eficaz da primeira língua do aluno para as línguas oficiais”. O currículo menciona “habilidades orais” para referir-se às práticas de fala e de escuta enfatizando também que a linguagem oral é um meio de transição para a leitura e a escrita, como esclarece o trecho:

Este programa encoraja a integração às áreas principais da língua, principalmente na mudança da linguagem oral para a linguagem escrita. Os

docentes darão maior oportunidade aos estudantes para construírem as suas ideias através da fala – aos amigos, à classe, aos docentes – para puder apoiar as suas habilidades na leitura e escrita (RDTL-CNBPSC, 2014, p. 25; 39).

Vale lembrar que na concepção de alfabetização e letramento defendida nesta pesquisa, a oralidade e escrita são abordadas de maneira horizontalmente articulada e de modo que não haja sobreposição da escrita em relação à oralidade. Lembrando ainda que o conceito de oralidade preconizado nesta abordagem ultrapassa a ideia de fala e de escuta e enfatiza as práticas de corporalidade decorrentes do contato com os gêneros orais em prosa e em verso. É importante considerar que, nas diversas etnias timorenses, a oralidade não se restringe ao campo prosaico, ao coloquial da fala, muito pelo contrário, a tradição oral poética e ritualística está presente nas mais diversas práticas culturais e no dia a dia, desde os rituais de nascimento, de trabalho, de casamento, de morte e outros diversos. Sendo assim, especialmente em contexto de forte tradição oral em que uma língua com pouca tradição escrita passa a ser utilizada como língua de ensino, como é o caso do tétum, parece pertinente considerar a oralidade como modalidade da linguagem que deve ser enfatizada no processo de entrada na escrita em uma abordagem mais ampla que as práticas de fala e de escuta.

As dificuldades em relação às línguas de ensino podem ser um dos fatores que agravam os desafios relacionados ao processo de alfabetização, letramento e conseqüentemente a repetência e/ou evasão escolar. Dados recentes do ME/TL apontam a taxa de repetência de 30% dos estudantes nos três primeiros anos de escolaridade (CARVALHO, 2015). A LBE estabelece que aos seis anos de idade a criança pode ingressar no primeiro ano do primeiro ciclo da educação básica e assim sendo, terminaria o ensino primário aos 12 anos de idade. Porém, ao analisar os dados do Censo Educacional de 2015, percebe-se que apenas cerca de 55% das crianças chegam ao pré-secundário aos 13 anos; nesse caso, os dados podem refletir os casos de crianças que ingressam no primeiro ano com mais de seis anos de idade ou podem estar relacionados à evasão e à reprovação, aspecto que demanda investigações mais específicas.

A partir das observações do currículo, um último tópico que merece destaque diz respeito à importância de o processo de alfabetização em Timor-Leste atender para os fatores como o multilinguismo e a multiculturalidade; são questões referenciadas no documento e que de fato devem ser consideradas para alfabetização e para uma prática pedagógica como um todo. Essa perspectiva está de acordo com o pensamento pedagógico de Freire (1994, p.33) ao preceituar que “a alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura”. A concepção de Freire quanto à associação do processo de alfabetização às expressões culturais influenciou o

já referido plano de reformulação do ensino primário elaborado no final do período colonial e vem sendo defendida também no Currículo oficial atual, no tópico “Arte e Cultura”, ao afirmar:

Timor-Leste é rica na diversidade cultural. Esta diversidade inclui a língua, casa de culto tradicional, fábulas, adivinhas, canções e instrumentos tradicionais, vestir e enfeitar à maneira tradicional, gastronomia, horticultura, escultura, artesanato e artes visuais, jogos e brinquedos locais. (RDTL-CNBPSC, 2014, p.165).

Para referenciar a necessidade de que o processo ensino-aprendizagem leve em consideração aspectos da cultura timorense, o currículo estabelece também o princípio de “Ligação da cultura e modos de vida local”, buscando fundamentos no artigo 59, alínea 5 da Constituição da RDTL, que afirma: “Todos têm direito à fruição e à criação culturais, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural” (RDTL-2002). Apesar desse reconhecimento quanto ao valor da literatura tradicional timorense, o tema é abordado de forma genérica a partir do segundo ano, no item “Os resultados da Literacia do Tétum conforme o Primeiro Ciclo” são apresentados no documento da seguinte forma:

Resultados de Aprendizagem da classe 1- Começa a compreender e responder aos vários tipos de literatura [...].

Classe 4- Apreciar a literatura tradicional através das culturas de origem (p.43); valoriza a literatura tradicional da cultura da Terra [...].

Literacia no Segundo Ciclo Tétum e Português

Classe 5 - Aprende e valoriza a literatura tradicional oral de Timor [...].

Classe 6 :Gosta de aprender a literatura tradicional Timorense. (RDTL-CNBPSC, 2014, p.44; 52; 68).

O decreto de Lei N° 4/2015, apesar de não abordar especificamente o termo literatura, destaca em seu Artigo 7º a “ligação estreita com a cultura e modo de vida locais” ressaltadas a importância dos costumes e das tradições do país e a maneira como esses aspectos contribuem para a diversidade cultural e linguística. Tendo em vista que grande parte da literatura oral timorense está interligada a diversas tradições locais, esta pesquisa parte do pressuposto de que considerar essa riqueza literária no processo de alfabetização poderá articular o ensino aos “modos de vida locais”, de forma que isso possa favorecer o processo ensino-aprendizagem, especialmente durante os anos iniciais do Ensino Básico, quando a criança começará a lidar com a complexidade da escrita.

A discussão sobre esses tópicos abordados nos documentos norteadores em vigência para essa etapa do ensino contribui para situar o leitor sobre a conjuntura educacional em que esta pesquisa se insere. No próximo capítulo, parte principal deste trabalho, serão apresentados

e analisados os dados obtidos durante a pesquisa de campo que envolveu duas etapas principais: a fase diagnóstica e a fase interventiva.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, foi apresentado um panorama histórico sobre os processos de escolarização de Timor-Leste desde o Período colonial, Invasão Japonesa, Invasão Indonésia e as circunstâncias atuais, após a Restauração da Independência.

Em relação ao primeiro período, foi feita uma exposição sobre as principais produções em tétum e sobre duas iniciativas de introdução desse idioma no ensino durante a colonização. A ênfase principal foi dada à fase que antecedeu a descolonização, entre 1974/75, quando um grupo de timorenses da Fretilin, que fazia parte da “Casa dos Timores” em Portugal, planejou uma campanha de alfabetização para jovens e adultos que tinha como base os princípios teóricos preconizados pelo educador Paulo Freire. Nesse mesmo período, foi criado o Grupo de Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor – GCRET que visava uma timorização do ensino. Ambas iniciativas tiveram como crítica principal o “colonialismo” e, como contraponto ao ensino colonial, elegeram o tétum como a principal língua de alfabetização e promoveram a inclusão da literatura oral, músicas e danças locais. Projetos que foram apenas iniciados, mas que foram interrompidos devido à ocupação indonésia.

Sobre essa fase, observou-se que, com os movimentos de resistência, o número de falantes de tétum cresceu significativamente, independentemente da imposição da bahasa indonésia ser instituída como a única língua permitida no ensino. Foi visto também que as ideias preconizadas na referida Campanha de Alfabetização passaram a ser executadas de maneira adaptada às condições de refúgio durante os anos de ocupação, o que constituiu mais uma façanha revolucionária dos timorenses em busca da independência.

O último tópico apresentado trata sobre os aspectos linguísticos e educacionais de Timor-Leste no que diz respeito à língua portuguesa e à língua tétum passarem a ser utilizadas como línguas de ensino. Sobre esse panorama atual, foram analisados os conceitos de alfabetização e de oralidade presentes no currículo e no Decreto que regulamenta o currículo para os anos iniciais do Ensino Básico.

Os percursos históricos dos diferentes processos de escolarização timorense apresentam complexidades que repercutem na escolarização da atualidade, especialmente no que se refere à alfabetização das crianças, desafio sobre o qual esta pesquisa se propõe investigar.

3 A CORPORALIDADE NO PROCESSO DA ENTRADA DE CRIANÇAS TIMORENSES NA ESCRITA

E aquela criança
outrora pequena
adormecida na ilha
tornou-se gigante
e já cheia de vida
com louca ansiedade
gritou: LIBERDADE

(MOURA, 1975, p. 5)¹

Neste capítulo final, trataremos sobre a parte principal da pesquisa de campo, que corresponde ao trabalho desenvolvido com as crianças, desde a fase diagnóstica até a fase interventiva. Para tanto, dividiremos o capítulo em duas seções.

Na seção 1, descreveremos, primeiramente, o percurso que nos levou à seleção da escola onde a pesquisa foi realizada. Em seguida, apresentaremos as etapas correspondentes à fase diagnóstica e os resultados obtidos nos testes iniciais. Ainda nesta seção, faremos um levantamento dos dados referentes ao grupo das crianças selecionadas para participar da fase interventiva.

Na seção 2, descreveremos cada um dos tópicos trabalhados com as crianças e analisaremos os resultados obtidos a partir das intervenções realizadas ao longo dos encontros. O aporte teórico utilizado na análise parte, principalmente, dos estudos de Havelock (1997); Ong (1998); Calvet (2011) e Belintane (2013; 2017).

Por se tratar de uma pesquisa participante-qualitativa, envolvendo também professores timorenses, optamos por utilizar, neste capítulo, prioritariamente, a primeira pessoa do plural, ainda que, em alguns trechos, referentes a experiências específicas da pesquisadora, seja utilizada a primeira pessoa do singular.

¹ Excerto do poema “Criança Timor”, publicado em um dos principais jornais timorenses da época, “Jornal do Povo Maubere”, de 04 de outubro de 1975, N° 2. Inácio de Moura é português e trabalhou no departamento de turismo da administração colonial em Díli, quando se tornou um aliado dos timorenses em prol do processo de descolonização na década de 1970. Publicou diversos poemas de intervenção na Revista Seara e nos jornais locais “A Voz de Timor” e “Nacroma”. Foi também coautor do livro “Vamos cantar uma ilha”, em parceria com a escritora e poetisa portuguesa Julieta Fatal.

3.1 SEÇÃO 1: SELEÇÃO DA ESCOLA-CAMPO E REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO²

Como previsto, a pesquisa de campo foi organizada em duas fases, a primeira observacional e diagnóstica e a segunda propositiva. Considerando as relações dinâmicas entre oralidade e escrita, a pesquisa teve como foco principal o processo de alfabetização de crianças do 4º ano do primeiro ciclo da educação básica. Partiu da realização de diagnósticos, que visavam analisar o desempenho das crianças na leitura e na escrita em tétum, por ser a língua mais utilizada no processo de escolarização naquela instituição de ensino. Após a fase diagnóstica, elaboramos uma proposta interventiva com o intuito de testar a perspectiva metodológica preconizada nesta investigação, de maneira que nos permitisse analisar a influência da oralidade no processo de alfabetização das crianças selecionadas para participar dessa segunda fase.

O trabalho de campo ocorreu de agosto a novembro de 2018 na Escola Ensino Básico Filial 1º e 2º ciclo “Hans Klemm Bairro-Pite” – EBF-HKBP, localizada na cidade de Díli. A seleção da instituição obedeceu aos seguintes critérios: escola pública do primeiro ciclo; fácil acesso, visando facilitar o deslocamento da pesquisadora até a instituição; aceite da realização da investigação e presença de estagiários da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades FEAH/ UNTL, na perspectiva de que pudessem integrar a pesquisa junto aos professores do 4º ano. A autorização para realização da pesquisa foi validada *in loco* pela Direção Geral da Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Recorrente do ME/TL, onde também obtivemos a lista das escolas das séries iniciais localizadas na região.

Em relação à questão do aceite, a proposta da pesquisa foi apresentada para duas escolas, as quais não demonstraram interesse pela investigação a ser desenvolvida. Diante da dificuldade em encontrar uma escola com disponibilidade para esse fim, entramos em contato com a direção do Departamento de Formação de Professores de Ensino Básico da FEAH-UNTL, que viabilizou nosso contato com alguns professores coordenadores de estágio dos estudantes desse departamento que atuavam como estagiários nas escolas de Díli. Com o auxílio das informações obtidas na secretaria desse departamento e com o envolvimento da professora coordenadora de estágio, identificamos a EBF-HKBP. Com a participação da coordenação do estágio nessa escola, fizemos a primeira reunião com os estagiários; em seguida, com o

² É importante ressaltar que diversas questões sociais e estruturais concernentes ao contexto educacional timorense permeiam o processo de alfabetização das crianças, no entanto, considerando os limites desta pesquisa, analisaremos apenas aspectos que estejam diretamente ligados ao nosso objeto de estudo. Ainda assim, sempre que necessário, ao longo deste capítulo, serão levantadas questões educacionais de ordem mais ampla, mas que de certo modo, se articulam à problemática da entrada da criança na escrita.

coordenador e, posteriormente, com os professores da escola. Nestes encontros, esclarecemos os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos necessários para sua realização.

Após os ajustes com a coordenação da escola, tivemos autorização para iniciar a investigação, sendo concedida uma sala especial de arte, que havia sido reformada e equipada com o apoio da Agência de Cooperação Coreana “Koica”, o que facilitou o trabalho, pois tínhamos à nossa disposição um ambiente adequado para usar durante os encontros com as crianças.

A escola EBF-HKBP fica localizada no bairro Pité, em Díli e, de acordo com as informações obtidas pelo coordenador da escola, Professor Pedro Martins, a instituição foi fundada no período colonial, ampliada no período indonésio e, após a Restauração da Independência, em 2002, foi reformada com o apoio da embaixada dos Estados Unidos. Por esse motivo incluiu-se, ao seu nome original, os nomes “Hans Klemm”, como forma de homenagear o diplomata americano Hans George Klemm, que serviu como embaixador dos Estados Unidos em Timor-Leste nos anos de 2007 a 2010.

Tendo em vista o fato de que a pesquisa previa um acompanhamento individualizado das crianças participantes e diante da limitação de haver apenas uma pesquisadora para realizar o trabalho, ao apresentarmos a proposta para a escola, a ideia inicial era de que a investigação fosse realizada com os alunos de uma das turmas do último ano do primeiro ciclo (4º ano). No entanto, uma das condições exigidas pela coordenação da escola foi o atendimento às três turmas do 4º ano, com uma média de 40 a 45 alunos em cada uma delas. O argumento utilizado pela coordenação partia da compreensão de que, possivelmente, nas três turmas, haveria alunos com dificuldades na leitura e na escrita e, por isso, todos deveriam ter o direito de participar da investigação. Diante desse argumento, e partindo da compreensão desse senso de coletividade, muito comum entre os timorenses, começamos a nossa articulação com os professores e estagiários, buscando estabelecer horários compatíveis, para que todos se envolvessem e colaborassem com a pesquisa, porém percebemos que tanto os estagiários quanto os professores não tinham disponibilidade de horários para participar dos encontros fora do período das aulas, o que dificultaria o planejamento e a execução de cada ação. Considerando essas exigências e demandas, além da indispensável parceria no trabalho com as crianças, decidimos convidar uma das integrantes do grupo de contação de histórias *Haktuir Ai-knanoik* para atuar como professora assistente da pesquisa de campo³, contribuindo na aplicação dos diagnósticos; na

³ Natalícia E. Soares Magno – mestranda em ensino de Língua Portuguesa no contexto de Timor-Leste pela UNTL, possui licenciatura em Língua Portuguesa pela FEAH-UNTL - professora de língua portuguesa no Ensino Básico

elaboração e na implementação das atividades interventivas com as crianças e como responsável pela revisão dos materiais utilizados com as crianças.

A organização da aplicação dos diagnósticos de leitura e escrita das crianças foi realizada em conjunto com os professores das três turmas de 4º ano, os quais se mostraram disponíveis como mediadores durante a execução da pesquisa. Considerando a importância desses professores no processo de alfabetização daquelas crianças, aplicamos um questionário de identificação (Apêndice A) sobre dados básicos que nos permitissem compreender melhor os seus percursos de formação profissional e o panorama linguístico em que estavam inseridos. As entrevistas foram realizadas com duas professoras e um professor, dos quais se obtiveram os seguintes dados: idades compreendidas entre 50 e 54 anos e com maior tempo de sua formação escolar no período indonésio; dois deles concluíram o ensino secundário e um deles um curso de bacharelado direcionado para professores; os três são falantes de português, bahasa indonésia e tétum, além de outras línguas locais (tétum térik, bunak, idaté e mambae).

Quanto à formação desses profissionais, no que diz respeito às línguas de ensino, os três informaram que haviam realizado alguns cursos de língua portuguesa, mas que nunca haviam participado de nenhum curso sobre a língua tétum e nem sobre metodologias de alfabetização e ensino nesse idioma. Esse aspecto, no nosso entendimento, precisa ser levado em consideração como um fator que não favorece a prática pedagógica desses professores-alfabetizadores que utilizam o tétum como uma das línguas de ensino. Consideramos que refletir sobre as especificidades da língua utilizada no processo de alfabetização permite perceber as possíveis dificuldades dos alunos durante o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ressaltamos a importância de que seja oferecida uma formação específica acerca do tétum a esses profissionais, pois trata-se de uma língua de tradição oral, que teve sua ortografia oficializada há pouco mais de uma década, passou a ser língua de ensino muito recentemente e, portanto, esses alfabetizadores tiveram uma escolarização na qual o tétum não estava presente como língua de ensino. Entendemos que o estudo desse idioma permitirá que os professores-alfabetizadores timorenses reflitam sobre as principais dificuldades das crianças no processo de alfabetização e letramento. Poderá, também, constituir um importante contributo para auxiliar esses profissionais na elaboração de materiais didáticos, de forma que lhes possibilite ampliar o repertório de atividades e de estratégias potenciais para o trabalho pedagógico.

Após o levantamento dos dados gerais dos professores e da escola, que nos permitiu fazer essas reflexões, permanecemos um dia letivo em cada uma das salas de aula dos 4^{os} anos, com o objetivo de estabelecer os primeiros contatos com as crianças, compreender a rotina da escola, conhecer os materiais didáticos utilizados pelos professores e, a partir daí, analisar a maneira mais viável para a realização do diagnóstico, levando em conta o elevado número de alunos nas turmas.

3.1.1 Realização do diagnóstico com as crianças

Tendo estabelecido os primeiros contatos com as crianças, que se mostraram receptivas e interessadas em participar da pesquisa, informamo-lhes sobre o objetivo da investigação e sobre as etapas subsequentes, que envolveriam: realização dos diagnósticos, seleção dos participantes e encontros referentes à fase interventiva.

Para a seleção dos participantes da fase interventiva, marcamos um encontro para o início do diagnóstico, que foi realizado em três etapas. A seguir, descreveremos cada uma dessas etapas, detalhando as decisões tomadas em decorrência de acontecimentos fortuitos, comuns à pesquisa participante-qualitativa. Por fim, apresentaremos os resultados obtidos nesta primeira fase da pesquisa.

3.1.2 Primeira etapa do diagnóstico

A atividade diagnóstica aplicada na primeira fase pretendia envolver oralidade, leitura e escrita, porém, com o objetivo de atendermos a exigência da escola para que envolvêssemos as três turmas de 4^o ano, tornou-se inviável a aplicação de uma atividade que abordasse as habilidades de oralidade, leitura e escrita. A limitação de tempo e de pessoas impediu tal abordagem. Diante disso, resolvemos aplicar, nesse primeiro momento, um diagnóstico simplificado, envolvendo leitura e escrita a partir da fábula *Makikit ho laho* (O milhafre⁴ e o rato - Apêndice 2), retirada do manual didático “*Livru Dalen Tetun & Livru Dalen Português*” para o 4^o ano (RDTL-ME, 2016, p. 65) e que faz parte do conjunto de materiais didáticos distribuídos pelo ME/TL⁵.

⁴ Espécie de gavião grande, branco e avermelhado, comum na região; *makikit* é também utilizado para designar águia branca.

⁵Disponível em: < <http://www.moe.gov.tl/?q=node/257>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Antes de iniciarmos o teste, explicamos aos alunos os seguintes procedimentos: que seria uma atividade individual, que eles deveriam ficar em silêncio durante todo o teste e que nos informassem, levantando uma das mãos, quando concluíssem a atividade. Tínhamos a intenção de cronometrar o tempo que cada criança levaria para fazer a leitura do texto, mas apesar de termos feito esse registro, percebemos que parte do tempo gasto por muitas das crianças tinha sido na tentativa de escrever o próprio nome e não propriamente com a leitura do texto. Resolvemos, então, descartar esses dados como elemento de análise dos resultados da leitura.

A dificuldade apresentada em relação ao preenchimento dos dados pessoais foi um indicativo de que esse seria um tópico importante a ser trabalhado. Especialmente, a dificuldade observada em relação à escrita do próprio nome, aspecto que mereceu a nossa atenção durante a fase interventiva, como veremos adiante.

Para aplicação do teste, distribuímos, para cada aluno, o texto digitalizado e impresso em papel sulfite e iniciamos o teste, solicitando que, após o preenchimento dos dados de identificação (nome completo e idade), lessem o texto individualmente e de forma silenciosa ou em voz baixa. Após finalizarem a leitura, eram orientados a virar a folha de papel e aguardar o próximo comando. Ressaltamos, aqui, que a fonte da letra utilizada na impressão da fábula foi a mesma utilizada nos materiais fornecidos pelo ME/TL, evitando, assim, o risco de utilizarmos uma fonte com a qual eles não estivessem habituados e que isso pudesse prejudicar, de alguma forma, a compreensão dos resultados do diagnóstico. No entanto, durante as atividades interventivas, optamos por priorizar a letra bastão maiúscula, pois consideramos ser esse o tipo de letra que exige menor grau de dificuldade nesse processo de entrada na escrita; contudo, paralelamente, apresentamos também as letras cursivas equivalentes – diferenciando entre maiúscula e minúscula - considerando ser esse o tipo de letra mais utilizado pelos professores em sala de aula.

Esse primeiro teste foi aplicado em cada uma das três turmas de 4º ano, com o auxílio dos professores e da assistente de pesquisa, atendendo um total de 97 crianças, sendo 48 meninas e 49 meninos⁶, com idade entre oito e 12 anos. Quando todos afirmaram ter preenchido os dados de identificação e terminado de ler o texto, demos o comando seguinte para que, no verso da folha, escrevessem o que haviam entendido da fábula lida. Durante a aplicação do teste, circulamos pela sala para verificar se ninguém havia esquecido de preencher o cabeçalho.

⁶ Este total inclui as crianças que faltaram no dia da realização dos diagnósticos, mas que foram atendidas posteriormente.

Nesse momento, percebemos que alguns não sabiam escrever o nome e queriam pegar o caderno para olhar e copiar. Em uma das salas, o professor se aproximou de um dos alunos que havia escrito apenas o seu primeiro nome, questionando o porquê de ele não ter escrito o seu nome completo. O aluno imediatamente respondeu que não sabia, e o professor justificou que a criança era muito desatenta e que, muitas vezes, os alunos passam de ano sem saber ler nem escrever. Lamentou também o grande número de alunos em sala de aula. Após ser repreendida pelo professor, a criança requisitou nossa ajuda para escrever o seu sobrenome, afirmando que não sabia ler nem escrever, mas que gostaria de aprender. A partir de outros casos como esse, durante o teste, fizemos uma pré-lista com alguns nomes de crianças que participariam do segundo diagnóstico. Essa lista foi utilizada também no momento da correção do teste como mais um meio de comparar os resultados da atividade de leitura e escrita com as observações que havíamos anotado para auxiliar no processo de seleção das crianças que participariam da etapa seguinte.

Durante a aplicação do diagnóstico nas duas primeiras turmas, percebemos que, ao usar o verso da folha para cumprir a parte escrita do teste, algumas crianças copiavam o texto por meio da sombra das letras refletida no verso da folha. Diante dessa observação, ao aplicarmos o teste na terceira turma, resolvemos recolher o texto e distribuir uma folha de papel em branco para que escrevessem o que haviam entendido sobre a narrativa, evitando, desse modo, o automatismo da cópia e o comprometimento dos resultados. A análise dos dados obtidos durante essa fase diagnóstica será apresentada a seguir.

3.1.3 Resultados obtidos na primeira fase do diagnóstico e seleção para a segunda fase

Ao analisarmos os resultados obtidos nesta primeira fase do diagnóstico, resolvemos classificar as respostas dos alunos em quatro grupos, a saber: grupo 1: paráfrase inicial do texto; grupo 2: cópia do texto de forma espelhada a partir do reflexo do texto na folha; grupo 3: cópia do título ou de algumas frases do texto; e grupo 4: correspondente às respostas em branco. A tabela a seguir apresenta os resultados em números e em percentual.

Tabela 1- Resultado da primeira fase do diagnóstico

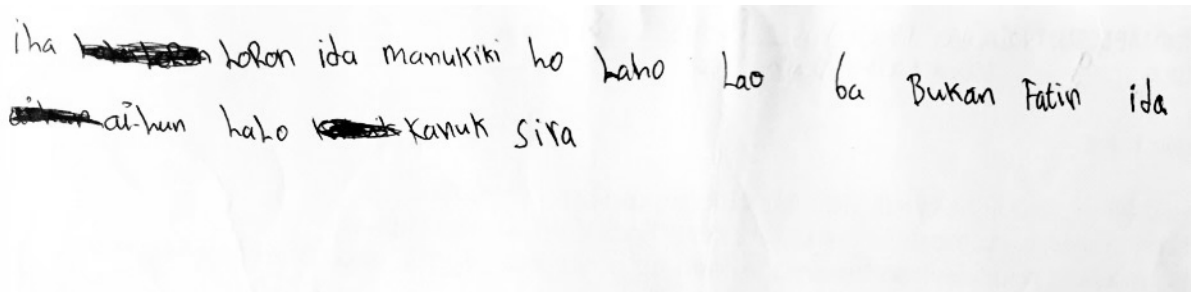
Tipos de respostas	Número de alunos por tipo de resposta	Porcentagem
1) Paráfrase inicial do texto	8	8,2%
2) Cópia espelhada	4	4,1%

3) Cópia parcial (título e primeira frase)	73	75,3%
4) Resposta em branco	12	12,4 %
	Total: 97	

Fonte: produção da autora.

As imagens a seguir apresentam um exemplo das respostas descritas. Vejamos um caso correspondente ao grupo 1: resposta em que a criança faz uma paráfrase inicial do texto.

Figura 40 - Paráfrase inicial do texto *Makikit ho laho*



Fonte: acervo da autora.

Quadro 5 - Transcrição e tradução do texto *Makikit ho laho* apresentado na imagem anterior

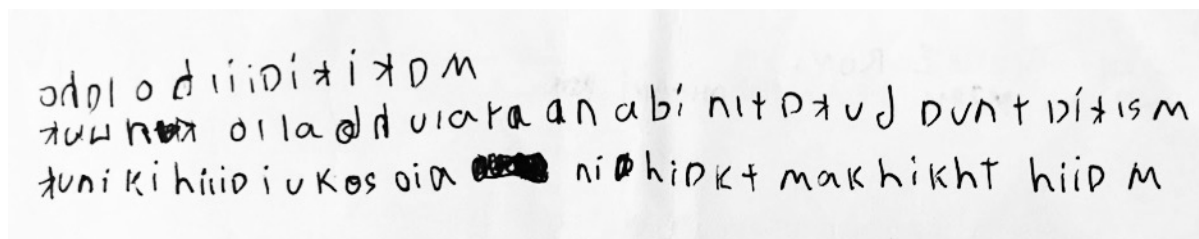
<p><i>Manukiki ho laho</i></p> <p><i>iha laron ida manukiki [manu-kikit] ho laho lao ba Bukan [buka] fatin ida ai-hun halo kanuk [knuuk] sira</i></p> <p>Tradução:</p> <p>Um dia o milhafre e o rato andavam à procura de um lugar Árvore fazer ninhos.</p>
--

Fonte: produção da autora.

Nas oito respostas com paráfrases do parágrafo inicial do texto, podemos observar algumas dificuldades em relação à pontuação, falta de continuidade do texto, coesão entre as frases, erros ortográficos e equívoco em relação ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, como bem mostra a figura 40. Apesar dessas dificuldades, no exemplo podemos observar dois aspectos que nos levam a concluir que a criança conseguiu realizar a leitura. O primeiro é referente à utilização da expressão: “*iha laron ida...*” (um dia...), uma das fórmulas mais comuns para se começar uma fábula/conto da literatura oral em tétum, semelhante à fórmula “era uma vez...”, comumente usada em português. Um segundo aspecto refere-se ao fato de a criança ter utilizado o sinônimo [*manukiki*] *manu-kikit*, ao invés de “*makikit*”, como aparecia

no texto. Os demais casos correspondentes a esse grupo apresentaram resultados semelhantes e, ainda que não tenham conseguido escrever nem sequer um parágrafo completo sobre o entendimento do texto lido, seus registros demonstraram que leram pelo menos parte do texto, constituindo, assim, o grupo que apresentou os melhores resultados obtidos nesta primeira etapa.

Figura 41 - Exemplo correspondente ao grupo 2: cópia espelhada do texto



Fonte: acervo da autora.

É possível observar, a partir da figura 41, que, apesar de a criança não ter conseguido fazer um decalque exato das letras, fica evidente sua tentativa de escrever o texto, baseando-se no sombreado da folha de sulfite, configurando o que denominamos como “cópia espelhada”.

Figura 42– Exemplo correspondente ao grupo 3: cópia parcial do texto

Makikit ho Laho
 Makikit rua buka hela Fatin ida iha ai-Laran halo knuuk
 Sira hili ai-hun ida boot Liu ai-hun sira seluk hadi halo sira nia
 knuuk
 Laho kiik oan ida dehan ba sira

Fonte: acervo da autora.

Figura 43 - Cópia com rasura

Makikit ho Laho
 Makikit rua buka hela Fatin ida iha ai-Laran atu halo knuuk knuuk knuuk.
 Sira hili ai-hun ida boot Liu ai-hun sira seluk hadi sira nia knuuk.
 Laho ki'ikoan ida dehan ba sira, "Ai-hun ne'e nia abut dadok ona. Di'az Liu imi kata
 halo knuuk iha-ne'e hatoffe Laho dehan maibe Makikit manu sira-nia li

Fonte: acervo da autora.

As figuras 42 e 43 são exemplos que evidenciam as 73 cópias parciais do texto distribuído, ou seja, o recurso mais utilizado pelos alunos. Observamos, ainda, que cinco dessas

cópias apresentam algumas rasuras, o que pode ser um indício de que, nesses casos, os alunos conseguiram ler pelo menos fragmentos do texto.

A marcante presença da cópia nos resultados do diagnóstico aponta para um aspecto preocupante em relação ao processo de alfabetização e de letramento dessas crianças e que necessitaria de uma investigação mais ampla sobre o nível de proficiência na leitura e na escrita nas línguas de ensino, ao final do primeiro ciclo. Dentre os vários fatores que influenciam no processo ensino-aprendizagem, é importante considerar a carência de livros e de outros materiais impressos para os alunos, o que tem limitado o acesso a textos escritos nesse momento tão importante de entrada das crianças na escrita. Diante disso, entendemos que, se o professor não dispuser de um repertório variado de atividades, poderá recorrer ao “ciclo vicioso da cópia”, em que a principal atividade de sala de aula passa a ser copiar no quadro as lições que estão no livro, e os alunos, por sua vez, copiarem no caderno o que o professor transcreveu no quadro. O fato de o aluno cumprir a atividade de cópia da forma como lhe é requisitada pode dar ao professor a falsa impressão de que todos estão aprendendo tudo o que está sendo ensinado. Podemos observar, a partir dos resultados obtidos nesse primeiro momento de diagnóstico, que o fato de o aluno saber copiar não significa necessariamente que ele esteja compreendendo o que está sendo transcrito. Conseguir fazer a cópia dos escritos da lousa é, assim, uma maneira que ele tem encontrado para se incluir nas atividades propostas, já que o automatismo de copiar tem constituído uma das principais atividades em sala de aula – como pudemos constatar durante o nosso tempo de observação na escola. Alertamos para o fato de que, ainda que a estratégia da cópia seja uma atividade com possibilidades de ajudar a criança no sentido de organizar a sua prática de escrita no caderno, não constitui uma atividade com potencial alfabetizador, tampouco estimula as práticas de leitura e de produção textual.

Inicialmente, a nossa intenção era trabalhar continuamente em parceria com os professores, acompanhando sua prática pedagógica inclusive nas atividades com os outros alunos que não viessem a integrar o grupo selecionado para a fase interventiva. Mas devido à indisponibilidade de tempo do grupo, como mencionado anteriormente, essa ação ficou inviabilizada. Sendo assim, os encontros sistemáticos com os professores resumiram-se a reuniões esporádicas, nas quais eram discutidos o desempenho dos alunos nas atividades e os procedimentos metodológicos que estavam sendo utilizados na investigação. Nesse processo, algumas das atividades realizadas na pesquisa foram também utilizadas pelos professores para trabalhar com as demais crianças da turma, mas devido à falta de encontros sistemáticos mais frequentes para uma discussão mais detalhada, essa articulação não pôde ser realizada de forma mais efetiva. Ainda assim, durante os intervalos dos encontros com as crianças, estávamos em

constante diálogo com os professores e com o coordenador da escola, o que foi de suma importância para acompanhar também o desempenho das crianças em sua sala de aula regular.

Um contato mais constante e profícuo foi realizado com a assistente de pesquisa, pois, além de estar presente em quase todos os encontros com as crianças, realizávamos reuniões semanais para a elaboração do planejamento das atividades subsequentes e discussões sobre os materiais didáticos a serem utilizados na fase interventiva. Os nossos encontros eram direcionados, também, à revisão do material produzido, correção e análise dos resultados obtidos nos encontros ocorridos com as crianças. O papel da assistente de pesquisa, desde a fase diagnóstica, facilitou não somente o processo da realização de atividades com as crianças, como também contribuiu para uma melhor compreensão dos traços culturais e de multilinguismo em que as crianças estão inseridas. O envolvimento da assistente nas três fases diagnósticas foi essencial também para a análise dos resultados obtidos. A seguir, descreveremos a segunda etapa do diagnóstico.

3.1.4 Segunda etapa do diagnóstico

Esta etapa foi aplicada com as mesmas 97 crianças que participaram da primeira fase e consistiu em um ditado de dez palavras relacionadas à fábula utilizada na etapa anterior. Para prevenir qualquer dificuldade de compreensão em relação aos sons das palavras que estavam sendo ditadas, proveniente de um eventual erro de pronúncia em tétum cometido pela pesquisadora estrangeira, o ditado foi realizado pela assistente da pesquisa, considerando o fato de ser o tétum a sua língua materna. O coordenador da escola e um dos professores também estiveram presentes para acompanhar a aplicação dos testes. Durante a aplicação do ditado, percebemos que algumas crianças tentavam copiar as respostas do colega ao lado e, para evitar que isso ocorresse, realizamos os ditados em grupos menores.

Nessa segunda etapa, notamos que a maioria dos alunos teve dificuldades em escrever várias das palavras ditadas, mas diante da nossa impossibilidade de fazer um acompanhamento individualizado de todas essas crianças, selecionamos aquelas que não conseguiram escrever nenhuma das palavras ditadas ou que conseguiram escrever corretamente no máximo três delas. Seguindo esse critério de seleção, obtivemos um total de 29 crianças, cujos desempenhos na fase anterior também havia sido insatisfatório. No entanto, ao considerarmos a proposta interventiva da pesquisa, esse ainda seria um número alto e inviável para atendermos, o que gerou a necessidade da realização de uma terceira etapa de diagnóstico.

Ao final deste capítulo, apresentaremos uma análise mais detalhada a respeito da progressão da escrita das crianças selecionadas para participar da fase interventiva, utilizando os registros feitos por elas nesse primeiro ditado e em outros dois, aplicados em diferentes períodos da fase interventiva.

3.1.5 Terceira etapa do diagnóstico

Esta terceira etapa foi realizada individualmente e consistiu em um teste de leitura e oralidade, utilizando o mesmo texto das etapas anteriores. Solicitamos, primeiramente, que lessem e que nos contassem oralmente o que haviam lido, possibilitando, assim, perceber que, dentre as 29 crianças selecionadas na fase anterior, 20 não conseguiram ler nem mesmo o título do texto e, dentre elas, a maioria não conseguiu identificar todas as letras do alfabeto ou teve dificuldade em relacionar o nome da letra ao seu som. Para a identificação desses detalhes, solicitamos às crianças que não conseguiram ler o título do texto que identificassem algumas letras do alfabeto. As demais crianças que fizeram o teste (nove crianças) conheciam as letras do alfabeto e conseguiram ler o título e cada uma das palavras da primeira frase do texto. No entanto, apresentavam uma leitura lenta e subvocalizada, comprometendo, na maior parte dos casos, a compreensão parcial ou total das frases. Isso pôde ser observado porque nenhuma delas conseguiu retomar o texto quando solicitamos que dissessem o que haviam lido no primeiro parágrafo. Apesar dessas evidentes dificuldades, e tendo em vista nossa limitação em atender um número maior de crianças, decidimos delimitar o atendimento na fase interventiva para as 20 crianças (oriundas das três turmas) que apresentaram menor desempenho, considerando as três etapas do diagnóstico.

Diante das dificuldades apresentadas, optamos por não considerar, na seleção das crianças, o seu gênero; sendo assim, apesar do equilíbrio inicial que havia entre o número de meninas e meninos participantes do diagnóstico, dentre as 20 crianças selecionadas para a fase interventiva, três eram meninas e dezessete meninos. No entanto, dois desses meninos participaram apenas da fase diagnóstica e não compareceram a nenhum encontro da segunda fase da pesquisa. Posteriormente, constatamos com os professores das turmas que essas duas crianças também não eram assíduas na escola nos demais dias em que não havia atividades relacionadas à pesquisa. Portanto, o grupo que participou desde a fase diagnóstica até a fase interventiva, do início ao fim, foi constituído por dezoito crianças, sendo três meninas e quinze meninos, com idade entre 9 e 12 anos.

3.2 LEVANTAMENTO DE DADOS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA FASE INTERVENTIVA

A obtenção dos dados coletados se deu a partir de uma entrevista oral semiestruturada (Apêndice C), realizada individualmente com cada uma das 18 crianças no decorrer dos encontros semanais. As entrevistas eram iniciadas a partir de uma conversa informal ou brincadeira descontraída com cada criança e, à medida que percebíamos que já estavam se sentindo mais à vontade, seguíamos o roteiro da entrevista semiestruturada. No entanto, quando apresentavam dificuldade em compreender a pergunta, parafraseávamos a questão, a fim de facilitar a compreensão sobre o que estava sendo questionado. Ao longo deste capítulo, retomaremos as principais questões abordadas durante a entrevista.

No encontro subsequente, aplicamos atividades escritas, abordando alguns itens que havíamos questionado oralmente na entrevista: escrita do próprio nome, escrita do nome dos pais, data de nascimento. Essas são informações denominadas por Belintane (2013, p.164) como “elementos básicos de cidadania”. Visando uma melhor sistematização dos resultados obtidos nas entrevistas com as crianças, dividimos os dados em três tópicos: (a) elementos básicos de cidadania - nome, data de nascimento e filiação; (b) percurso escolar e (c) contexto linguístico.

3.2.1 Elementos básicos de cidadania

Ao fazermos um levantamento sobre quem sabia dizer e escrever o nome completo, constatamos que, das 18 crianças participantes, 17 sabiam dizer o seu nome completo, porém uma das crianças, que aqui chamaremos de Rerilque⁷ (12 anos), afirmou que o seu nome diferia do que estava na lista de frequência da professora. No primeiro diagnóstico, essa criança conseguiu escrever apenas as três primeiras letras do seu nome, sendo que a primeira letra não correspondia ao nome da lista de frequência. Quando o questionamos, disse-nos que seu nome começava com a letra que ele havia escrito (R) e não (D), como estava na lista de frequência. Solicitamos, então, que levasse sua certidão de nascimento para verificarmos qual seria de fato o seu nome. No encontro seguinte, a criança entregou um papel escrito com o seu nome completo, só que escrito de uma outra forma: “Rerirke”. Ao ser mais uma vez questionado,

⁷ Na intenção de preservar o anonimato das crianças envolvidas na pesquisa, utilizaremos nomes fictícios, mas para que possamos explicar alguns aspectos observados sobre seus processos de escrita, recorreremos a nomes que apresentem o mesmo número de sílabas dos seus nomes reais e fonemas semelhantes.

disse-nos que os pais não haviam conferido o seu nome pela certidão de nascimento antes de escrever no papel. Apenas no último mês da pesquisa, ele levou uma cópia da certidão de nascimento e constatamos que seu nome diferia das duas formas que havia aprendido anteriormente; ele ficou surpreso ao descobrir as diferenças e, a partir de atividades propostas durante a fase interventiva, rapidamente aprendeu a escrever seu nome completo. Rerilque disse ter recebido esse nome em homenagem ao seu avô.

A confusa situação sobre o nome dessa criança pode ser interpretada das seguintes maneiras: a professora o chamava de **Derilke**, ele dizia ser **Rerirke**, mas o seu nome de registro é **Rerilque**. Note que uma das confusões em relação à nomeação da criança é a troca da letra “q” pela letra “k”, possivelmente isso ocorre pelo fato de que, em tétum, as letras “c”, “q” e “y”, “w”⁸, só são usadas como letras iniciais de alguns nomes próprios, como nos exemplos apresentados no *alfabetu tetun* presente no livro didático distribuído pelo ME/TL: “Carlos, Quintéria e Yanti”. A partir dessa observação, começamos a trabalhar com as crianças, no sentido de perceberem a diferenciação do uso das letras “c” e “q” em substituição à letra “k”, ou o contrário, quando usavam a letra “k”, para palavras que escreviam com “q” ou “c”. No encontro seguinte, desenvolvemos uma atividade para que aprendessem a escrever o nome completo, e Rerilque, que já estava mais atento às diferenças do uso das letras, questionou o porquê de o nome da sua colega **Carla** ser escrito com “C” e não com “K”. Durante o trabalho com os nomes das crianças, ocorreram outros casos semelhantes em relação aos seus sobrenomes. Esse aspecto provavelmente ocorre por causa da influência da língua portuguesa e devido à transferência entre os nomes das letras e seus respectivos sons. Voltaremos a discutir as dificuldades ortográficas, reflexo das implicações fonéticos-fonológicas, das crianças no item sobre escrita na segunda etapa deste capítulo.

Sobre os nomes próprios, ressaltamos que é comum às tradições timorenses as crianças possuírem o nome formal da certidão de nascimento - o “naran kompletu” (nome completo) que usam, preferencialmente, o termo “*naran eskola*” (nome pelo qual são chamados na escola) - e o *naran bolu*, *naran uma* ou *naran família*, que são termos sinônimos para se referir ao nome pelo qual costumam ser chamados na família. Todas as crianças envolvidas na pesquisa possuem o *naran uma* que, na maioria dos casos, trata-se de um hipocorístico, ou seja, uma redução do primeiro nome ou uma criação a partir dele. Por exemplo: Rerilque é o *naran eskola*,

⁸ A letra “w” (*vé-dobrado* - em tétum) apesar de ser amplamente utilizada no tétum tériik, no tétum oficial transformou-se na letra “b” *bainhira* ao invés de *wainhira* (quando); *bee* ao invés de *wee* (água) é usada apenas em palavras estrangeiras ou nomes próprios (CORREIA, *et al*, 2005, p. 163).

seu *naran uma* é Nike, Jerônimo é *Zio*. Neste último caso, provavelmente, a troca do **J** pelo **Z** ocorre pela dificuldade da pronúncia do som da letra **J**, como também devido a interferências fonéticas de outras línguas locais. Esse aspecto foi ressaltado no dicionário “Teto-Português” do padre Raphael das Dores (1907, p. 03) e, posteriormente, igualmente referenciado por Brito (2013, p. 87) que, ao analisar alguns elementos de natureza fonético-fonológica, destaca essa mesma troca de grafemas na norma do português de Timor-Leste, observando também a dificuldade da articulação de alguns outros fonemas:

- Fricativas palato-alveolares sonoras /dz/ passam a fricativas alveolares sonoras /z/: *zanela* [janela]; *zestu* [gesto]; *Rezina* [Regina]; *fuzil* [fugiu];
- Fricativas palato-alveolares surdas /ʃ/ passam a fricativas alveolares surdas /s/ *suva* [chuva]; *êisada* [enxada];
Redução da palatal /h/: *kõpanyro* [companheiro]; *tîna* [tinha];
- Fricativas alveolares sonoras /z/ passam a surdas /s/: *faser* [fazer]; *casa* [casa];
- Sons nasais passam a orais: *dasa* [dançar]; *lapada* [lâmpada]; *laraza* [laranja].

Alguns desses outros fenômenos destacados por Brito, em relação ao português, foram observados também na escrita em tétum, os quais serão retomados no tópico em que será analisado o desempenho da escrita das crianças no decorrer da pesquisa.

Retomando a reflexão acerca da nomeação das crianças timorenses, embora seja cada vez mais raro, ainda é comum, especialmente no interior do país, as crianças receberem também um “*naran jentiu*” (nome gentil), ou seja, um nome usado pelo clã e que está relacionado aos seus antepassados. O etnólogo Manuel Ferreira (1953, p. 2013 *apud* ARAÚJO, 2016, p. 64)⁹, que esteve em Timor-Leste no período colonial português, escreveu sobre as tradições de diversas regiões timorenses e, ao se referir aos rituais de Díli, afirmou:

quarenta dias depois de nascer uma criança, os pais mergulham [um] anel em água onde se cozeram bananas, para a parteira lavar os olhos, a fim de não ficar cega e guardar o segredo do parto. A criança recebe, geralmente, o nome de um parente falecido, e se esta chora é porque o parente não gostou que tivesse sido dado o seu nome ao neófito. Escolhem-se, então, outros nomes, até a criança se calar. Suspendendo o choro, fica com aquele nome para sempre.

Em depoimento coletado durante a realização desta pesquisa, pudemos constatar que, apesar das mudanças ocorridas ao longo dos anos, parte do que é mencionado na citação acima continua sendo uma prática comum, inclusive em Díli. Vejamos o que afirma uma professora timorense sobre a nomeação de um dos seus sobrinhos:

⁹ Não foi possível acessar a fonte original, por se tratar de uma publicação antiga da Revista Seara, que encontra-se disponível apenas impressa em algumas bibliotecas de Lisboa (PT).

hoje em dia os pais dão nomes aos filhos sem nenhum ritual. Mas às vezes acontece quando atribui um nome, e o bebê continua a chorar, aí mudam o nome e atribui-lhe o nome dos avós ou tios que já faleceram. Um meu sobrinho de 1 ano e meio passou por esses momentos, tem o nome do avô, meu tio, mas em casa chama-lhe pelo nome do filho desse meu avô que desapareceu no massacre de 12 de novembro. Tinham prometido dar o nome do tio ao menino e depois quiseram mudar o nome, atribuindo-lhe o nome do avô e aí não deu certo... acontece mas não há rituais¹⁰.

Em relação ao nome das crianças, essas descrições condizem com a afirmação de Ong (1998, p. 43) sobre nomeação: “Os povos orais comumente pensam que os nomes (um gênero de palavras) são capazes de transmitir poder para outras coisas”. Ainda que as práticas culturais mudem ao longo do tempo, e que muitos dos antigos rituais timorenses tenham desaparecido, é possível perceber, a partir desses relatos, que aspectos da tradição oral local continuam tendo grande relevância no cotidiano timorense nos dias atuais. Esse paralelismo entre oralidade e escrita pode ser observado também a partir dos dados sobre a escrita dos nomes das crianças envolvidas na pesquisa. Em contato com os pais das crianças, obtivemos a informação de que uma delas recebeu o seu nome ao nascer, mas, como não havia sido feito nenhum registro em cartório, na ocasião do seu batizado, quando ele tinha cinco anos de idade, o padre da localidade resolveu renomeá-la, substituindo o nome que seus pais haviam lhe dado.

Apresentaremos a seguir as informações das 18 crianças, em relação à escrita do *naran completu* (nome completo) e do *naran uma/ naran familia* ou *naran bolu*, (nome pelo qual é chamada pela família). Esses dados foram registrados a partir de atividades realizadas durante o primeiro mês da pesquisa.

Tabela 2 - Escrita do próprio nome

Habilidades	15 Meninos	3 Meninas	Total (%)
1) Escrevia corretamente o nome completo – <i>naran completu</i>	0	1	5,6 %
2) Escrevia corretamente apenas o primeiro nome	4	2	33,3 %
3) Escrevia apenas o primeiro nome, mas faltando sílabas ou letras	8	-	44,4 %

¹⁰ Apesar de esse depoimento não fazer parte do *corpus* principal desta pesquisa, nossa vivência em Timor-Leste permitiu que fôssemos agregando informações e registrando dados que se articulam com aspectos da investigação, portanto, sempre que houver pertinência, faremos citações desse tipo.

4) Escrevia apenas o nome pelo qual era chamado em casa – <i>naran uma</i> ou <i>naran família</i>	3	-	16,7%
--	---	---	-------

Fonte: produção da autora.

Os resultados obtidos apontam para uma dificuldade na aprendizagem de um item que consideramos fundamental para que a criança aprenda desde o primeiro ano do ensino básico, não apenas no sentido da importância da escrita, mas sobretudo que a perceba importante como elemento identitário e de cidadania.

Durante a fase interventiva, uma alternativa para que as crianças aprendessem a escrever o *naran eskola* se deu por meio de atividades que estabelecessem relação com o *naran uma*, de forma que articulassem as similaridades e diferenças das letras e sílabas que compunham cada nome. Outro procedimento utilizado foi promover atividades em que destacávamos a letra e a sílaba inicial do próprio nome e dos nomes dos colegas, iniciando, assim, atividades que tinham como base o princípio da acrofonia. O tema nomeação constitui um tópico importante na metodologia utilizada na fase interventiva e possui uma abordagem mais ampla do que o ensino do nome das crianças, como veremos na segunda etapa desta seção.

Tabela 3 - Idade e data de nascimento

Idade e data de nascimento	15 Meninos	3 Meninas	%
1) Sabia apenas a idade	15	3	100%
2) Sabia dia, mês e ano em que nasceu	4	2	33,3%
3) Sabia apenas o ano em que nasceu	3	-	16,7%
4) Não sabia nem dia, nem mês e nem o ano em que nasceu	8	1	50%

Fonte: produção da autora.

O resultado da soma dos itens 3 e 4 indica que, apesar de todas as crianças saberem a idade, a maioria delas (67,7%) não sabia informar a data completa do nascimento, “*data moris*”. A princípio, nossa hipótese era que a dificuldade apresentada poderia ser em decorrência da falta de compreensão da pergunta; porém, ao reformularmos a questão, utilizando uma linguagem mais comum ao cotidiano das crianças, questionando se sabiam o dia do aniversário, “*ó halo tinan iha sá laron?*”, o resultado não diferiu significativamente do anterior, e mais da metade do grupo (55%) respondeu de forma incompleta. Entendemos que

saber a data do nascimento é uma forma de a criança se situar no tempo e na sua própria história familiar e escolar, além de ser um aspecto importante nas demandas sociais do mundo da escrita em que constantemente se exige o preenchimento de formulários de identificação. Portanto consideramos que esse é um item importante e que deve ser aprendido no primeiro ano de escolaridade.

O último item da parte de identificação diz respeito ao nome dos pais. Constatamos que apenas duas crianças sabiam informar o nome completo do pai e da mãe, os demais sabiam apenas o primeiro nome ou o hipocorístico, pois, assim como as crianças, os pais também possuem um nome utilizado em casa “*naran uma*”. Exemplos: Amena – redução para Filomena; Abina redução para Albino; Ajanu redução para Januário; Ameu redução para Domingos etc. Em relação à escrita do nome dos pais, no âmbito geral, o resultado foi similar à parte oral, vejamos a tabela a seguir:

Tabela 4 - Escrita do nome dos pais

Escrita do nome dos pais	15 Meninos	3 Meninas	%
1) Escreveram o nome completo	-	-	-
2) Escreveram apenas o primeiro nome	2	-	11,1%
3) Escreveram apenas o hipocorístico	4	1	27,8%
3) Deixaram em branco	9	2	61,1%

Fonte: produção da autora.

Ao analisarmos quais crianças tiveram dificuldade para responder a essa questão, constatamos que foram as mesmas crianças que sentiram dificuldade em escrever o próprio nome, o que aponta também para a dificuldade em relação à escrita. Quando solicitamos à escola os documentos de identificação das crianças, fomos informados de que, ainda que seja uma exigência da instituição, os pais não apresentaram nenhum documento dos filhos no ato da matrícula. Esse fato revela uma necessidade de que seja revista, inclusive, a maneira como a matrícula escolar dessas crianças vem sendo efetivada a cada ano, pois entendemos que essa ausência dificulta o trabalho do professor quanto ao ensino dos dados pessoais das crianças, da mesma forma que durante a pesquisa não foi possível solucionar algumas dúvidas ortográficas

referentes aos nomes daquelas que não nos apresentaram algum documento comprobatório, o que nos fez supor, também, a possibilidade de alguns não possuírem um registro de nascimento. No entanto, pela falta de contato com os pais de várias das crianças envolvidas na pesquisa, não conseguimos informações conclusivas sobre esta questão.

Os resultados obtidos sobre os dados de identificação das crianças refletem um certo confronto entre a fala e a escrita, pois observamos que os nomes utilizados na fala, *naran uma*, tanto dos alunos quanto dos pais têm uma representatividade importante nos resultados apresentados. Outro aspecto que essa dificuldade em relação à escrita dos próprios nomes e dos nomes dos pais reflete é a burocratização da escrita no âmbito escolar, o que nos permite refletir sobre a necessidade de uma melhor dinamização entre o oral e o escrito na alfabetização dessas crianças, de forma que, ao invés de a fala ser encarada como um fator dificultador no processo ensino-aprendizagem, passe a ser um elemento utilizado como aliado na transição para a escrita. Como possibilidade de viabilizar um trabalho pedagógico capaz de equacionar melhor essas relações entre as práticas de linguagens, o currículo escolar e os materiais didáticos podem prever atividades a serem desenvolvidas a partir de cópias das certidões de nascimento dos alunos, buscando, desse modo, auxiliar as crianças a se situarem melhor em relação às exigências da escrita. Consequentemente, essa estratégia pode ser um recurso útil também para viabilizar o percurso de transição entre os elementos da oralidade, que as crianças já dominam, e os desafios da escrita.

3.2.2 Percurso escolar

Após o tópico sobre os elementos básicos de cidadania, a entrevista buscou elencar algumas informações sobre o percurso escolar das crianças. Observemos os dados coletados na tabela a seguir.

Tabela 5- Percurso escolar

Percurso escolar	Meninos	Meninas	%
1) Frequentaram a pré-escola	11	2	77,7%
2) Alunos com histórico de retenção	4	1	27,7%

Fonte: produção da autora.

Dentre os alunos com histórico de retenção, 60% são crianças transferidas de outras escolas e, dentre elas, apenas 20% não frequentaram o Ensino Pré-Escolar¹¹. É possível observar que mais de 70% dos alunos não possuem histórico de retenção e, mesmo assim, o nível em relação à leitura e escrita está abaixo do proposto no currículo para o 4º ano, que prevê que saibam ler e escrever textos simples, a exemplo do texto “*Makikit ho laho*”, utilizado no diagnóstico. Esses resultados indicam que a qualidade do fluxo precisa ser analisada mais detalhadamente, considerando, inclusive, o fato de que não existe um exame nacional que avalie o nível de proficiência na leitura e na escrita ao final do primeiro ciclo, pois os exames nacionais padronizados são aplicados apenas a partir do final do segundo ciclo (6º ano). As avaliações de passagem do primeiro para o segundo ciclo, no sistema educacional timorense, são elaboradas e aplicadas pelo professor, de acordo com os conteúdos trabalhados por ele, não constituindo, portanto, um exame que avalia de forma mais abrangente as competências e habilidades necessárias para o ciclo seguinte.

3.2.3 Contexto linguístico

Desde a fase diagnóstica, estávamos atentos também ao cenário linguístico das crianças, observando qual língua era predominante no ambiente escolar. Ao longo da pesquisa, foi possível constatar a nossa hipótese inicial de que a língua tétum tem sido a língua mais utilizada na escola.

Mesmo não sendo objetivo desta investigação analisar o nível de proficiência dessas crianças em relação à língua portuguesa (LP), durante os encontros realizados foi possível perceber, por meio do convívio com as crianças e das atividades propostas, que, apesar de saberem formular oralmente algumas frases de cumprimento e saberem algumas canções em português, quando iniciávamos alguma conversa nesse idioma, a partir de algum tema do cotidiano, elas não conseguiam compreender. Tendo em vista que esta investigação se dedicou a analisar o processo de alfabetização dessas crianças na língua que mais utilizavam, o tétum, não nos detivemos em analisar detalhadamente o nível de conhecimento que tinham da língua portuguesa. Na grade horária semanal da escola para 2018, estavam previstas, para o 4º ano,

¹¹ Nomeclatura utilizada no contexto timorense para referir-se à Educação Infantil. Nesta pesquisa, optamos por utilizar a nomeclatura utilizada em Timor-Leste. Em relação ao sistema avaliativo utilizado no Ensino Básico, o artigo 26º do Decreto-lei Nº 4/2015, de 14 de janeiro de 2015, que trata sobre a Progressão Escolar, dá abertura para que haja retenção escolar desde o 1º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Primário.

quatro horas de LP e quatro horas de tétum, além das outras disciplinas - ensinadas em tétum - conforme a tabela disponível no Currículo Nacional do Ensino Básico:

Quadro 6 - Horário de aprendizagem

Componente curricular	Primeiro Ciclo	Segundo Ciclo
	Horas / semana	Horas / semana
Literacia	8	
Tétum		4
Português		4
Matemática	5	5
Ciências Naturais	3	3
Ciências Sociais	3	3
Arte e Cultura	2	2
Saúde	1	1
Educação Física	1	1
Religião*	1	2
Apoio Linguístico Oral**	1	
TOTAL	25	25

* O ensino da religião é durante 1 hora da classe 1 até classe 3, e começa o ensino durante 2 horas a classe 4 até classe 6.

** Apoio Linguístico Oral do ensino durante 1 hora a partir da classe 1 até 3 e não se pensa sobre a classe 4.

Fonte: Currículo Nacional do ensino básico em português (2014, p. 34).

A partir do ano letivo de 2019, ainda que não tenha saído nenhuma lei normativa sobre mudança quanto ao uso das línguas no ensino, por orientação da Repartição do Serviço da Educação do Município de Díli, a carga horária de ensino de língua do 3^o ao 5^o anos, pelo menos na escola onde a pesquisa foi realizada, sofreu alteração para duas horas a mais no ensino de LP e duas horas a menos no ensino de tétum, ficando estabelecidas, portanto, seis horas semanais de ensino de LP e duas horas semanais de ensino de tétum do 3^o ao 5^o anos. É importante retomarmos aqui o já mencionado inciso 2 do Artigo 11^o do Decreto-Lei N^o 4/2015 de 14 de janeiro, que afirma que o processo de implementação do currículo será realizado “através de uma progressão linguística do Tétum ao Português, de modo que, no final do segundo ciclo, os alunos possuem [sic] uma sólida base de literacia das duas línguas oficiais”.

Levando em consideração o que está preconizado nos documentos norteadores para o ensino básico timorense em relação a essa proposta de progressão linguística do tétum ao

português, entendemos que, ao término do 4º ano, final do primeiro ciclo, a criança deve demonstrar proficiência na leitura e na escrita nas duas línguas utilizadas no ensino. Tendo em vista essa complexidade de ensino bilíngue no cenário multilíngue timorense, resolvemos, a partir da entrevista realizada com as crianças, fazer um levantamento sobre quais línguas permeavam o cotidiano do grupo, dentro e fora da escola. Vejamos na tabela a seguir as informações coletadas sobre o panorama linguístico das 18 crianças:

Tabela 6 - Língua falada pelas crianças fora do contexto escolar

Alunos	Apenas tétum	%	Tétum e mambae	%	Tétum e Fataluku	%	Tétum e bunak	%	Tétum e bahasa indonésia	%
Meninos	9		2		01		1		1	
Meninas	1		2		-		-		1	
Total	10	55,6	4	44,4	01	5,6	1	5,6	2	11,1

Fonte: produção da autora.

Observemos que apenas duas crianças (11,1%) afirmam utilizar também a bahasa indonésia fora do ambiente escolar; no entanto, durante as atividades orais e escritas propostas no decorrer da pesquisa, foi possível perceber que a variedade linguística do tétum utilizado pelas crianças tem grande influência desse idioma, ainda que no tétum padrão existam vocábulos equivalentes. Esses dados nos fizeram questionar se essas crianças não usavam os vocábulos do tétum por não o conhecerem ou se optavam por utilizar os vocábulos em bahasa indonésia porque seria a língua de maior influência nas circunstâncias em que estão inseridos fora do ambiente escolar. É importante lembrar que os pais dessas crianças são da geração que vivenciou o período do domínio indonésio e tiveram sua escolarização, ou pelo menos parte dela, em bahasa indonésia, assim como os professores envolvidos na pesquisa. Vejamos alguns vocábulos desse idioma, relacionados ao ambiente escolar e que, corriqueiramente, se fizeram presentes na fala das crianças durante a pesquisa:

Quadro 7- Vocábulos em bahasa indonésia relacionados ao contexto escolar e utilizados pelas crianças

indonésio	português	tétum padrão
<i>penghapus</i>	borracha/apagador	<i>boraxa</i>
<i>istirahat</i>	recreio/intervalo	<i>rekreiu</i>
<i>buku</i>	livro/caderno	<i>livru/kadernu</i>
<i>buku absensi</i>	caderneta escolar	<i>kaderneta</i>
<i>gambar</i>	pintar/ desenhar	<i>pinta/deseñu</i>
<i>tidak naik /uluang kelas/mengulangi</i>	reprovado	<i>reprovadu</i>
<i>Kapur</i>	giz	<i>jís</i>
<i>Bolos</i>	equivalente a cabular/ gazetear, termo utilizado para quando uma criança foge da escola, na hora do recreio.	<i>halai</i>

Fonte: produção da autora.

Ao analisarmos a tradução para o tétum oficial desses vocábulos, pertencentes ao campo semântico escolar, é possível observar que a maioria deles é constituída por empréstimos da língua portuguesa. No entanto, não estão sendo utilizados pelas crianças que, em sua comunicação oral, têm recorrido aos termos em bahasa indonésia. Uma possibilidade metodológica que poderia contribuir para o aprendizado das duas línguas de ensino seria por meio da aplicação de atividades que considerassem a fala das crianças, mas ao mesmo tempo estabelecessem relações com os vocábulos equivalentes, tanto em tétum quanto em português.

Na tentativa de compreendermos melhor essa alternância de línguas fora do ambiente escolar, durante a entrevista, questionamos os alunos sobre quais atividades estavam envolvidas no seu dia a dia e que línguas utilizavam em cada uma das atividades. A seguir listamos as principais atividades mencionadas por meninos e meninas:

- ficar em casa ajudando nos afazeres domésticos, cuidando dos irmãos mais novos;
- fazer compras no quiosque ou no mercado;
- participar de atividades na igreja;
- brincar – as brincadeiras mais citadas foram: *haksoit boraxa* – semelhante ao jogo de elástico no Brasil; pular corda; *tapas* (amarelinha - mais comum entre meninas), e jogar futebol ou *berlindos* (bola de gude - mais comum entre meninos);

Nos dias em que aconteciam os encontros com as crianças, observamos que, durante o recreio, brincavam utilizando a língua tétum, no entanto, em algumas brincadeiras, utilizavam também a bahasa indonésia. Como por exemplo, ao brincarem de *haksoit boraxa* (jogo de borracha - em tétum¹²), diziam: *empat kali*, (nome de um dos tipos de brincadeira de elástico em indonésio) e, à medida que pulavam, iam dizendo o nome das partes do corpo também nesse idioma.

Mencionaram também que gostavam de ouvir música; assistir a programas televisivos (filmes e desenhos animados) e brincar de jogos eletrônicos, utilizando notebook ou smartphone. Enquanto mencionavam programas a que assistiam pela televisão, íamos catalogando e relacionando as línguas utilizadas por elas. Das 18 crianças, apenas duas disseram que não era um hábito assistir a programas televisivos. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 7 - Línguas utilizadas nos programas televisivos assistidos pelas crianças

Total de crianças que disseram assistir a programas televisivos frequentemente		Número de crianças que disseram assistir aos programas exclusivamente em bahasa indonésia		Número de crianças que disseram assistir aos programas em bahasa indonésia e português		Número de crianças que disseram assistir aos programas em bahasa indonésia e inglês.	
16	% 88,9	7	% 43,75	6	% 37,5	3	% 18,75

Fonte: produção da autora.

Notemos que todas as 16 crianças afirmaram assistir a programas em bahasa indonésia, sendo que nove crianças disseram assistir aos programas também em português e em inglês. Um aspecto que nos chama a atenção é o fato de nenhuma delas ter afirmado assistir a programas em tétum. Essa ausência foi relatada também em relação ao uso das novas mídias, como o uso de jogos eletrônicos, tanto em computador quanto em smartphones. Dentre as 18 crianças, 11 afirmaram usar notebooks ou smartphones dos pais ou dos irmãos mais velhos para brincar de jogos eletrônicos, em bahasa indonésia e em inglês. Já em relação ao uso do rádio,

¹² Semelhante ao que, no nordeste brasileiro, é conhecido como brincadeira de elástico, em que duas crianças ficam de frente uma para a outra e, mantendo uma distância de cerca de três metros, prendem um elástico em suas pernas formando um retângulo, enquanto uma terceira criança tenta saltar para dentro do retângulo feito com o elástico esticado e preso nas pernas das outras duas crianças. No caso timorense, o jogo é improvisado a partir do entrelaçamento de diversas ligas de borracha que, unidas, formam uma grande corrente elástica.

todas elas também relataram que, frequentemente, ouviam músicas em tétum, português e bahasa indonésia. Esses resultados apontam para a necessidade de que haja um investimento maior na promoção de programas televisivos voltados para o público infantil nas duas línguas oficiais do país, que poderão ser estruturados de maneira educativa e com foco no cenário cultural timorense para fortalecer o tétum oficial e, nos demais países da CPLP, para o fortalecimento da língua portuguesa no país. O investimento em jogos eletrônicos em tétum pode ser também uma possibilidade interessante para divulgação da literatura oral timorense, a exemplo do projeto idealizado pelo antropólogo Guilherme Meneses que, juntamente com os indígenas da tribo brasileira Huni Kuin (ou Kaxinawá), criou diversos jogos educativos¹³, abordando temáticas relacionadas a aspectos culturais da tribo.

Diante do cenário multilíngue timorense, é comum que as línguas se cruzem e se intercalem em seu uso, porém consideramos necessário analisar de que maneira a bahasa indonésia e o inglês têm interferido no processo de alfabetização dessas crianças, já que há uma presença significativa dessas línguas em seus cotidianos. Essas considerações se fazem relevantes, especialmente se atentarmos para o fato de o tétum ser uma língua de tradição oral e que só recentemente tem sido utilizada oficialmente como língua de ensino, o que exige uma reflexão sobre as interferências desses idiomas, especialmente nos anos iniciais. Nesse mesmo sentido, esta pesquisa aponta para a necessidade de que também haja investigações sobre o processo de alfabetização e letramento em língua portuguesa, levando em consideração sua recente utilização como língua de ensino em parceria com o tétum e o fato de ser língua não materna para essas crianças. Mesmo não sendo o foco desta pesquisa, consideramos importante observar as interferências das línguas em circulação no processo de ensino-aprendizagem. À medida que formos analisando os resultados obtidos durante a fase interventiva, apresentaremos outros exemplos que confirmam essas interferências tanto na fala quanto na escrita das crianças. Considerando as limitações desta investigação em termos de abrangência com relação às duas línguas de ensino, como justificado anteriormente, a fase interventiva envolveu exclusivamente o processo de alfabetização em tétum, como veremos na etapa apresentada a seguir.

¹³ Esses jogos estão disponíveis em: < <http://www.gamehunikuin.com.br>>. Acesso em: 14 ago.2019.

3.3 SEÇÃO 2: FASE INTERVENTIVA

A fase interventiva foi estruturada na perspectiva de alcançar dois objetivos, o primeiro consistia na testagem da nossa abordagem teórico-metodológica, que parte do pressuposto de que a oralidade é fundamental para o processo da entrada da criança na escrita; e um segundo objetivo, complementar ao primeiro, foi contribuir no processo de alfabetização das crianças envolvidas nessa fase.

As principais fontes que sustentam teoricamente nossa abordagem estão vinculadas às perspectivas de Havelock (1997); Ong (1998); Calvet (2011) e Belintane (2013; 2017), levando em conta também nossas experiências envolvendo oralidade-leitura-escrita durante os processos de formação continuada e inicial de professores timorenses - descritas no Capítulo 1.

A fase interventiva foi organizada em 20 encontros, sendo que 19 ocorreram duas vezes por semana (às segundas-ferias e às quartas-feiras) das 13h30 às 17h, e um ocorreu em um sábado, ocasião em que promovemos uma atividade que reuniu todas as crianças das turmas do 4º e do 5º anos, que estudavam na escola (EBF-HKBP) e que demonstraram curiosidade em participar dos encontros semanais. Os encontros ocorreram em horário concomitante às aulas, devido à impossibilidade do deslocamento dos alunos para a escola no contraturno. Em acordo com os professores e com a coordenação da escola, estabeleceram-se os melhores dias e horários para que os encontros ocorressem. A princípio, a escola questionou se o fato de realizarmos atividades específicas apenas para aquelas crianças não poderia causar algum prejuízo ou constrangimento para elas, já que o grupo reunia crianças com desempenhos mais baixos.

Justificamos nosso entendimento de que não haveria perdas para as crianças, primeiramente porque os encontros ocorriam em apenas duas tardes por semana, sendo que, no primeiro momento, acontecia de 13h às 15h, quando promovíamos uma atividade para todas as crianças do grupo, mas o segundo momento, das 15h30 às 17h, era reservado a atendimentos em pequenos grupos ou a atendimentos individuais, que tinham como objetivo compreender e intervir nas dificuldades específicas de cada criança. Desse modo, o grande grupo ficava fora da sala de aula apenas quatro horas por semana e, mesmo assim, foi acordado com os professores que os conteúdos ensinados nos momentos em que os alunos estivessem participando dos nossos encontros seriam compensados posteriormente, não gerando, assim, nenhum prejuízo para aquelas crianças. Pelo contrário, compreendemos que, por nossa atuação na fase interventiva ter como um dos objetivos o ensino-aprendizagem, o fato de promovermos atividades específicas para atender às dificuldades de cada uma delas ao invés de gerar

prejuízos, criaria possibilidades para que as crianças avançassem no processo de alfabetização e de letramento.

Como o diagnóstico foi realizado com todas as crianças, era previsível que aquelas que não foram selecionadas para participar da segunda fase pudessem, de algum modo, estigmatizar as que fossem selecionadas. Por outro lado, compreendemos que as crianças com um desempenho de aprendizagem muito abaixo da maioria da turma passam inevitavelmente por algum tipo de constrangimento, pois nem sempre conseguem fazer as atividades propostas em sala de aula. Temos que lembrar, ainda, que essas crianças já estavam no 4º ano, mas com defasagens em conteúdos referentes ao 1º ano, o que também não é uma posição livre de constrangimentos. Diante dessas percepções e na tentativa de amenizar problemas relacionados a esse aspecto, promovemos um diálogo com as crianças que participariam desta segunda fase e esclarecemos como seria a dinâmica dos encontros. Paralelamente, articulamos com os professores algumas atividades das quais os alunos integrantes da pesquisa pudessem participar de forma mais atuante em sala de aula. Propusemos, por exemplo, que um dos alunos contasse para a turma a história que foi trabalhada no encontro. O professor aproveitaria a história contada para trabalhar na aula seguinte. Percebemos que esse tipo de proposição não apenas amenizou a questão das provocações das outras crianças, como também demonstrou ter um potencial de reposicionar essa criança, que estava em uma posição de “não saber”, para passar a exercer o papel de alguém que tem algo a ensinar. No entanto, reconhecemos que o fato de não ter havido encontros mais profícuos com os professores limitou essa possibilidade de abordagem de forma mais sistemática no decorrer da pesquisa.

A organização dos 19 encontros dependia das atividades que seriam realizadas. No primeiro momento da tarde, promovíamos as atividades que exigiam uma participação mais coletiva, no entanto, quando a proposta apresentava um grau maior de dificuldade, organizávamos as crianças em grupos menores ou as atendíamos individualmente. Assim, era possível uma escuta atenta e sensível às dificuldades surgidas no processo ensino-aprendizagem de cada uma delas. A partir dos encontros, analisávamos possibilidades metodológicas que pudessem contribuir em relação à leitura e à escrita. A maneira de dialogar e ouvir as crianças nesses encontros individuais baseia-se no modelo de escuta utilizado nas práticas de atendimento defendidas por Belintante (2013, p.193) a partir das suas pesquisas com crianças de escolas públicas brasileiras. O autor defende que essa escuta tenha como base a oralidade e a literatura como ferramentas e ressalta que:

[...] diferentemente de outras escutas, seu objetivo é bem explícito: mudar o posicionamento subjetivo do aluno em relação à escrita e à oralidade. Escutar, portanto, é uma atividade cuja ética e técnica estão sendo redefinidas especialmente para este campo. Na pesquisa ficou muito claro que, desde as séries iniciais, é preciso valorizar as sutis verbalizações ou atitudes dos alunos, para reposicioná-los diante de uma oralidade mais linguageira, mais propensa à função poética, ou seja, rica o suficiente para dar consistência às escansões do alfabeto e à lógica textual da leitura e da escrita.

O que o autor constatou - a partir de uma escuta individualizada e atenciosa de cada detalhe das falas, dos silêncios e das atitudes das crianças - foi também observado por nós no que diz respeito ao posicionamento subjetivo das crianças em relação à oralidade e à literatura como mediadoras do processo de alfabetização das crianças envolvidas nesta investigação.

Um dos elementos principais utilizados durante a fase interventiva foi o repertório de gêneros orais que circulava entre as crianças e as habilidades linguageiras que cada uma delas demonstrava ter, como por exemplo, trazer adivinhas e lançá-las aos colegas, contar e recontar histórias oralmente ou brincar com algum jogo linguageiro local. À medida que observávamos e registrávamos tais aspectos referentes à oralidade das crianças, paralelamente, durante os encontros, promovíamos atividades que visavam à ampliação desses repertórios orais, sempre priorizando a performance apropriada para cada gênero trabalhado, de modo que a corporalidade fosse vivenciada em todo o processo. Os principais recursos utilizados foram a contação de história; jogos de adivinha e outros jogos linguísticos locais; palavras-valise, rébus e acrofonia. Posteriormente, à medida que fomos apresentando cada um dos itens, retomaremos os seus respectivos conceitos apresentados no Capítulo 1. A seguir, esclarecemos a utilização e o funcionamento desses recursos que serviram como elementos-chave na pesquisa. O quadro que será apresentado consiste em uma adaptação, para a realidade timorense, do esquema proposto por Belintane (2017, p. 34), construído a partir das suas pesquisas de alfabetização no Brasil.

Quadro 8 - Esquema de corporalidade

CORPORALIDADE	TRANSIÇÃO ORALIDADE - ESCRITA	LEITURA/ ESCRITA
Acrofonia oral.	Acrofonia oral a partir de imagens.	Acrofonia a partir da escrita.
Palavra-valise oral.	Palavra-valise oral a partir de imagens.	Palavra-valise a partir da escrita.
Jogos linguageiros como línguas criptografadas, adivinhas e trava-línguas.	Levantamento dos jogos linguageiros que as crianças usam; trazer adivinhas e pedir que os alunos também tragam para brincar em grupo e representar performaticamente as respostas das adivinhas.	Utilização dos textos da corporalidade para atividades de leitura e escrita.
Homofonias (associar, por meio de jogos linguísticos, palavras com sons semelhantes).	Leitura e produção de rébus a partir de imagens.	Leitura e produção de rébus a partir de imagens e de escrita.
Brincar corporalmente com sílabas complexas a partir de trava-línguas e jogo de revestrés (<i>filian</i> , em tétum).	Brincar com sílabas complexas a partir de imagens.	Jogos com sílabas complexas usando a escrita.
Contaçõ de história com oportunidades para recontos feitos pelos alunos.	Leitura de imagens a partir dos recontos em forma de desenho feitos pelas crianças tendo como base a história contada.	Utilização desses contos para organização de atividades de leitura e escrita. Sequenciamento do conto a partir de desordenação e ordenação dos desenhos produzidos pelas crianças. Atividades de leitura e escrita a partir de jogos de memória temáticos sobre a história contada.

Fonte: produção da autora.

É importante ressaltar que não havia uma ordem linear entre os recursos utilizados na pesquisa, porém partia-se sempre de uma atividade performática, e as demais ações iam sendo desenvolvidas de forma intercalada entre oralidade-escrita – leitura-escrita. Uma das atividades mais enfatizadas durante os encontros foi a contaçõ de história, pois, ao investigarmos o

repertório oral das crianças no que diz respeito às narrativas ficcionais, como fábulas, lendas e contos (*ai-knanoik*), percebemos que, apesar da vasta literatura oral timorense, aquelas crianças viviam em uma realidade na qual não havia a prática de contação de história. Na tentativa de confirmar essa hipótese, após os momentos de contação, perguntávamos se sabiam outra história para compartilhar com o grupo, e nenhuma delas afirmou conhecer outras histórias. A princípio, supusemos que esse “não saber” poderia acontecer em decorrência da timidez ou mesmo da falta de hábito de contar ou recontar histórias. No entanto, ao longo dos encontros em que promovíamos os recontos das narrativas contadas durante a pesquisa, a maioria das crianças demonstrou desenvoltura nos seus recontos orais; contudo, mesmo depois de se sentirem mais à vontade com a nossa presença e interagir com o grupo, as crianças não apresentaram nenhuma outra história para ser compartilhada. O termo *ai-knanoik*, que designa as narrativas da literatura oral em tétum, era também desconhecido pelas crianças, pois utilizavam sempre o sinônimo, empréstimo do português: *istória* (história). A falta de repertório em relação às narrativas é um indício de que tiveram poucas oportunidades de lidar com os gêneros orais no ambiente familiar e escolar, o que, no nosso entendimento, representa uma lacuna para a constituição de uma base de memória textual.

Um outro aspecto que indicou a falta de repertório dessas crianças em relação às narrativas ficcionais foi o depoimento dos seus pais¹⁴, pois estes também relataram não ter o hábito de contar histórias para seus filhos, mas, ao mesmo tempo, afirmaram lembrar de histórias que lhes eram contadas pelos avós quando eram crianças, o que nos leva a perceber que a antiga prática de contação de história está cada vez menos frequente, especialmente nesse meio urbano em que a pesquisa foi realizada. Essa realidade evidencia a escassez das narrativas ficcionais no cotidiano das crianças, tanto na oralidade quanto na escrita, tendo em vista, primeiramente, a diminuição do hábito de contar histórias e, depois, pela ausência de práticas de leitura e pelo limitado acesso aos livros.

Visando promover um contato dessas crianças com narrativas ficcionais timorenses durante a pesquisa, utilizamos a contação de história como principal atividade do que é denominado por Belintane (2013; 2017) como **corporalidade** em prosa. Depois que contávamos uma história, promovíamos diversas atividades de reconto, ao mesmo tempo em

¹⁴ Durante uma reunião com os pais das crianças, dávamos o exemplo de uma fábula e perguntávamos individualmente se eles costumavam contar histórias (*ai-knanoik*) para as crianças e todos eles afirmaram, que nunca haviam contado nenhuma história semelhante para seus filhos. No entanto, essas respostas não excluem a possibilidade de haver aqueles que tenham o hábito de contar histórias para as crianças, mas que naquele momento evitaram se expor para o grande grupo.

que utilizávamos, como transição para leitura e escrita, os outros tópicos preconizados nesta abordagem. Além das atividades realizadas a partir dos gêneros orais em prosa, o trabalho propositivo teve também como base a **corporalidade** em verso, que diz respeito ao trabalho com adivinha, trava-língua e outros jogos de linguagem, comuns ao cotidiano daquelas crianças. Como vimos no Capítulo 1, os termos **corporalidade** em prosa e em verso são estabelecidos por Belintane (2013; 2017) e partem da compreensão de que os gêneros orais devem ser vivenciados tendo como base práticas performáticas. Desse modo, o trabalho envolvendo a oralidade e o corpo é desenvolvido a partir de propostas que viabilizem a transição para oralidade-escrita e para a leitura e a escrita.

A descrição e a análise sobre a fase interventiva serão organizadas a partir de cada tópico trabalhado e dos resultados obtidos nas principais intervenções, portanto, como dito anteriormente, nem sempre obedecerão à ordem cronológica em que as atividades foram realizadas. Entendemos que essa opção de análise evita a repetição dos itens trabalhados em diferentes momentos. Sendo assim, os dados serão apresentados de acordo com a seguinte organização:

- **Corporalidade em prosa utilizando duas histórias:**
 1. *Kasadór, asu no busa* - O caçador, o cão e o gato (Apêndice 4);
 2. *Duruhui* (Apêndice 5);
- **Corporalidade em verso:** adivinha e trava-língua;
- **Elementos de transição da oralidade/fala/imagem e escrita:** jogos de linguagem; acrofonia e nomeação; palavras-valise e rébus;
- **Escrita** – do próprio nome e ditados;
- **Relação entre a severidade e o ensino.**

3.3.1 Corporalidade em prosa: atividades interventivas

A escolha das narrativas a serem trabalhadas se deu a partir da percepção da heterogeneidade do grupo, considerando gêneros e faixa etária. Apesar de termos escolhido temas que demonstraram curiosidade, como histórias de aventuras, de animais e sobre figuras míticas locais, na primeira tentativa de contação de história, as crianças tiveram dificuldades em se concentrar na narrativa. Percebemos, com a continuidade dos encontros, que a dificuldade inicial estava relacionada à falta de prontidão da maioria para esse tipo de atividade.

Propusemos que os alunos sentassem no chão em forma de círculo para ouvir a narrativa, mas inicialmente nessas ocasiões parte do grupo rapidamente se dispersava e atrapalhava os que já estavam preparados para a atividade; estes, por vezes, solicitavam que batêssemos nos que não conseguiam se concentrar. Era muito frequente, também, durante a realização das atividades, se desentenderem e se agredirem¹⁵, algo que, ao longo dos encontros, foi sendo amenizado. A formação em círculo no chão também causava estranhamento, primeiramente por ser uma organização não habitual para eles, depois, por ser também uma sala diferente da sala de aula que frequentavam, o que causava curiosidade. A sala onde os encontros ocorriam era equipada com diversos recursos que chamavam a atenção das crianças; com o passar dos encontros e o uso dos materiais existentes (lápiz de cor, giz de cera etc.), a dispersão foi diminuindo, foram se habituando ao ambiente, os conflitos entre as crianças aos poucos foram sendo amenizados e, conseqüentemente, passaram a ter melhor concentração não somente na prática da escuta das histórias, mas também nas demais atividades que íamos propondo. Nos encontros subsequentes, passaram a solicitar que contássemos mais histórias e esta passou a ser uma das atividades preferidas pelo grupo.

Observamos, durante a pesquisa, que a insistência em pedir silêncio ou promover aconselhamentos com as crianças, na tentativa de que não fizessem barulho e se concentrassem no momento da contação ou de outras atividades, não trazia mudanças significativas quanto à inquietude que, inevitavelmente, gera um ambiente conturbado para a aprendizagem. Observamos, também, que, muitas vezes, essa dificuldade de parar para participar da atividade poderia ser uma forma que a criança havia encontrado para manifestar a sua dificuldade, por não conseguir entender o que estava sendo ensinado na aula. Os encontros individuais favoreceram o processo de criação de um laço afetivo com as crianças, o que não apenas contribuiu para que melhorassem suas atitudes em relação aos procedimentos em sala de aula, mas também repercutiu em melhoria quanto a um maior envolvimento nas proposições interventivas, tanto oral, quanto escritas. Ao tratar sobre essas questões, relacionadas à falta de procedimentos em sala de aula, inquietudes e dificuldades da aquietação do corpo durante o processo de leitura e escrita, Belintane (2017, p. 25-26) alerta para a importância do contato com as histórias ficcionais para que essa ambiência aconteça. De forma alegórica, o autor

¹⁵ No final deste capítulo, trataremos dessa relação entre a severidade e o ensino, pois ainda que não seja o foco desta investigação, foi um tema que veio à tona durante o convívio com as crianças.

remete à musa grega Mnemosine e a suas filhas e alerta para a relevância de se cultivar os dons de memória, pois, em sua perspectiva, esses dons

[...] facilitarão a entrada na escrita e ajudarão a estruturar as matrizes fundamentais para sustentar o entusiasmo pela leitura. O aluno só vai sossegar o corpo se puder continuar como o “avatar de seu corpo” em ação no mundo simbólico (BELINTANE, 2017, p. 26).

Nessa perspectiva, como vimos no Capítulo 1, a concepção de **corporalidade** não envolve apenas um corpo físico, mas também um corpo fantástico, portanto durante uma contação de história, o ouvinte pode criar uma espécie de avatar e misturar suas emoções e sensações às descritas na narrativa ouvida ou lida, uma espécie de **corporalidade** imaginativa. Assim, é de grande relevância que as crianças tenham contato com diversos tipos de narrativas, pois, ao lidar com diferentes façanhas, além de ampliar seus repertórios em relação à oralidade, vivenciarão na fantasia situações e emoções variadas, juntamente com os personagens das histórias, o que poderá, de algum modo, ajudá-las a lidar com seus próprios conflitos e inquietudes. Consideramos, então, que a prática de contação de história oferece à criança uma possibilidade de transferir, momentaneamente, suas necessidades de movimentar-se fisicamente para esse “corpo imaginário”. Essa transição, possivelmente, acalmará o seu corpo físico e lhe dará oportunidade de melhor exercer a função da Mnemosine. Conseqüentemente, ao memorizar as histórias, poderá recontá-las com toda a sua vivacidade, representando em detalhes movimentos, gestos e entonações intrínsecas a essa **corporalidade**. As pesquisas realizadas por Belintane (2013; 2017) apontam para o fato de que o processo de alfabetização, mediado pela **corporalidade**, leva em conta, inclusive, as dificuldades das crianças em aquietar o corpo e, conseqüentemente, a falta de procedimento no ambiente de sala de aula. Nessa abordagem, em que esta pesquisa se insere, a relação entre o corpo e a palavra é o elemento chave para que essa quietude aconteça. Ainda, segundo o autor, a importância da palavra nesse processo, se dá,

Sobretudo, quando o outro (pai ou educador) sabe oferecer à criança uma ambiência repleta de oportunidades linguageiras bem diversificadas, mas atribuindo real privilégio ao dom de Mnemosine, que é a **corporalidade** (BELINTANE, 2017, p. 25).

Ao referenciar a memória como o dom da corporalidade, Belintane reforça a importância de um processo de alfabetização que propicie às crianças o contato com gêneros

textuais orais, privilegiando atividades diversificadas que favoreçam a criação de repertório textual.

Partindo desses pressupostos, durante a fase interventiva, diante da falta de prontidão inicial da maioria das crianças para se envolverem nas atividades que requeriam uma maior atenção, ao invés de insistirmos em aconselhamentos ou em repressões pela desatenção, sempre que a atividade apresentasse um maior grau de complexidade, organizávamos pequenos grupos para a realização do trabalho. Os atendimentos em grupos menores favoreceram também a melhor integração daquelas crianças que participavam mais ativamente das atividades com aquelas que se dispersavam mais facilmente, pois procurávamos organizar os encontros considerando a heterogeneidade do grupo, inclusive quanto ao desempenho no processo ensino-aprendizagem. Outro procedimento adotado foram os atendimentos individuais, que constituíram momentos imprescindíveis para a identificação das singularidades, dificuldades e avanços no desempenho das crianças. Nessas ocasiões, buscávamos também diagnosticar o repertório dos gêneros orais de cada uma delas. Era nesses encontros individuais que verificávamos possibilidades de que, ao retornarem para suas salas de aula, pudessem compartilhar seus saberes com os demais colegas nos momentos dos encontros coletivos; para isso, verificávamos algum gênero oral com o qual a criança mais se envolveu e a desafiávamos a apresentar para os colegas. Desse modo, evitávamos assumir uma postura em que o ensino se centralizasse na figura do professor.

A contação de história durante a pesquisa foi realizada a partir de duas narrativas da literatura oral timorense envolvendo temáticas que, na nossa visão, chamariam a atenção das crianças. A primeira narrativa foi a fábula “*Kasadór, asu no busa*”, uma história curta que remete a tempos remotos e apresenta elementos mais ligados à vida rural, trazendo à tona alguns aspectos diferentes do ambiente urbano em que as crianças estão inseridas. A segunda narrativa é referente à figura mítica “*Duruhui*”¹⁶, que tem um enredo mais longo, cheio de aventuras e elementos mágicos.

As histórias eram contadas pela assistente de pesquisa, uma excelente contadora de história que, primeiramente, preparava as crianças para o momento da escuta, utilizando algum jogo musical e, ao longo da performance, demonstrava habilidade quanto à voz e à gestualidade. Na intenção de que o momento da narração fosse um evento agradável e proveitoso para o grupo, à medida que uma ou outra criança se dispersava, orientávamos que a contadora projetasse-lhes olhares acolhedores e utilizasse algum outro recurso performático (gesto ou

¹⁶ Espécie de lobisomem, mencionado no Capítulo 1.

mudança na entonação da voz) para chamar a atenção das crianças, ao invés de usar frases moralizantes ou de repreensão, o que possivelmente atrapalharia a atividade. Os momentos de planejamento dessas atividades envolviam não somente o conhecimento da narrativa e a maneira como contá-la, mas também a elaboração de estratégias para que a história não fosse interrompida em meio às dispersões das crianças e, assim, pudéssemos envolvê-las cada vez mais na narrativa. O planejamento e a preparação dessas atividades eram realizados dias antes dos encontros com as crianças.

As habilidades da professora assistente, nesse manejo entre a contação e busca de como lidar com a falta de concentração de algumas crianças no momento da história, configurou-se como um elemento essencial para a realização da atividade. Belintane (2017, p. 106) reforça a importância dessa prontidão do professor para contar história, afirmando que: “A arte de contar é também a arte de tecer uma envolvente teia em torno do aluno. A professora contadora é uma grande aranha, que em vez de devorar a vítima, incita-a a tecer outras teias a partir da que o prendeu”. Nessa perspectiva, o professor contador de história é o grande fio condutor entre a criança e a narrativa, o que aponta para a necessidade de que esses profissionais dedicados ao ensino, especialmente da educação infantil e das séries iniciais, sejam preparados para esse tipo de atividade, que deve ser utilizada em todo o processo de alfabetização de crianças, de modo que a oralidade e a escrita possam ser trabalhadas de forma articulada, numa perspectiva dialógica e equitativa.

Na fase interventiva, buscamos, primeiramente, trabalhar as narrativas citadas, partindo da contação de história seguida de recontos feitos pelas crianças por meio de desenhos e de paráfrases orais. Sucessivamente, utilizamos as mesmas narrativas como base para a construção dos materiais didáticos elaborados e utilizados para as atividades de leitura e de escrita, que serão apresentados e analisados posteriormente à descrição dos tópicos de corporalidade em prosa e em verso. Vejamos a seguir a análise quanto às proposições pedagógicas a partir da fábula trabalhada.

3.3.1.1 Proposições de conto e reconto da fábula “Kasadór, asu no busa” (O caçador, o cão e o gato)

Iniciamos o trabalho de intervenção a partir da fábula “Kasadór asu no busa”, no entanto, por ter havido muita dispersão no primeiro momento, e como também as crianças pediam para que contássemos novamente a história, no encontro seguinte realizamos mais uma vez a contação da mesma narrativa. Nesse segundo momento, houve maior concentração e

envolvimento das crianças durante a performance, de forma que algumas delas, como já haviam prestado atenção na narrativa no encontro anterior, antecipavam os acontecimentos que iam sendo narrados, demonstrando muito interesse na atividade¹⁷. Em seguida à performance, solicitamos que as crianças recontassem a história em forma de desenhos. Distribuímos uma folha de papel sulfite com quatro quadros para que representassem a história ordenadamente em quatro cenas. Após a atividade de desenho em que as 18 crianças estavam presentes, solicitamos que, individualmente, descrevessem os seus desenhos. A partir das suas descrições e da observação dos trabalhos, verificamos que apenas 39% delas conseguiu desenhar ordenadamente a história; 61% fez os desenhos de forma desordenada ou incompleta, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 8 - Reconto por desenhos da primeira história: “*Kasadór asu no busa*”

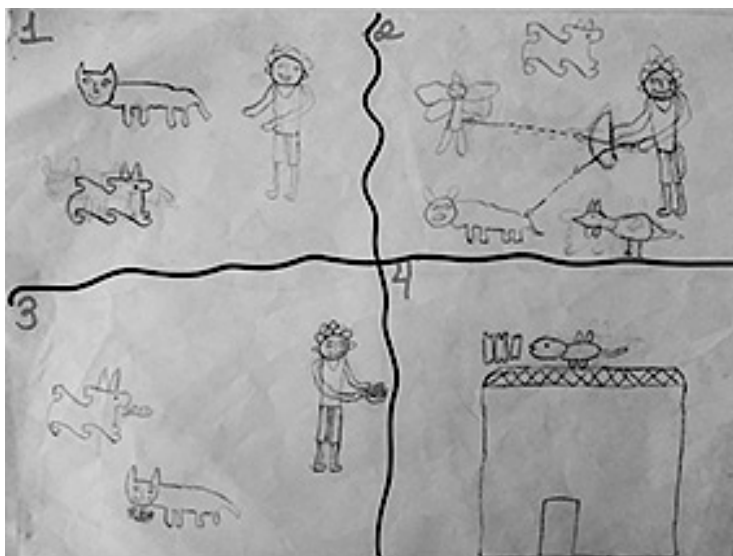
Reconto por meio de desenhos	Meninos	Meninas	%
Representaram ordenadamente as 04 cenas da história.	5	2	38,9%
Representaram as cenas de forma desordenada ou incompleta	10	1	61,1%

Fonte: produção da autora.

Vejamos três exemplos dos recontos em forma de desenhos feitos pelas crianças.

¹⁷ Os momentos de contação de história feitos pela assistente de pesquisa eram gravados em áudios ou filmados, o que, a princípio, gerou muita curiosidade nas crianças. Com a continuidade dos encontros, foram se habituando e se sentindo mais à vontade diante da câmera.

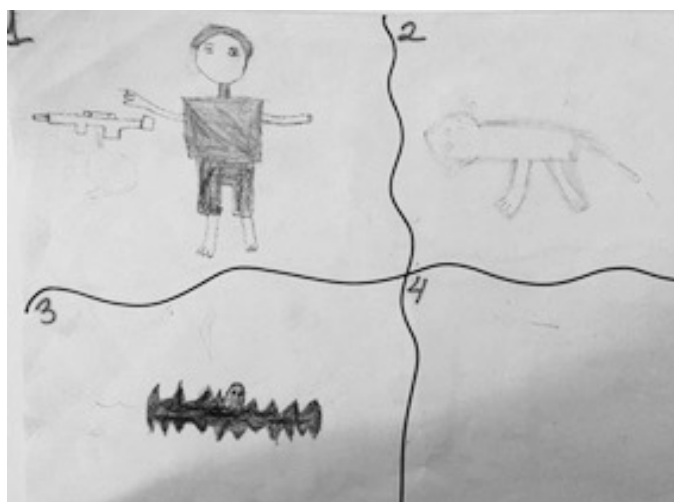
Figura 44 - Reconto completo - história *Kasadór, asu no busa*



Fonte: acervo da autora.

Esta imagem mostra a maneira como várias outras crianças ilustraram seus recontos da história. A descrição das imagens facilita a compreensão das duas outras imagens que serão apresentadas sobre a narrativa. Os desenhos mostram um reconto completo e ordenado da história - no quadrado 1, a imagem representa o momento em que o caçador está com o cão e o gato em casa se preparando para ir para a caça; no quadrado 2, a caçada na qual capturam vários animais; no quadrado 3, o retorno da caçada com fartura de comida e, no quadrado 4, o momento em que o rato vai comer os três últimos pedaços de carne.

Figura 45 - Reconto incompleto



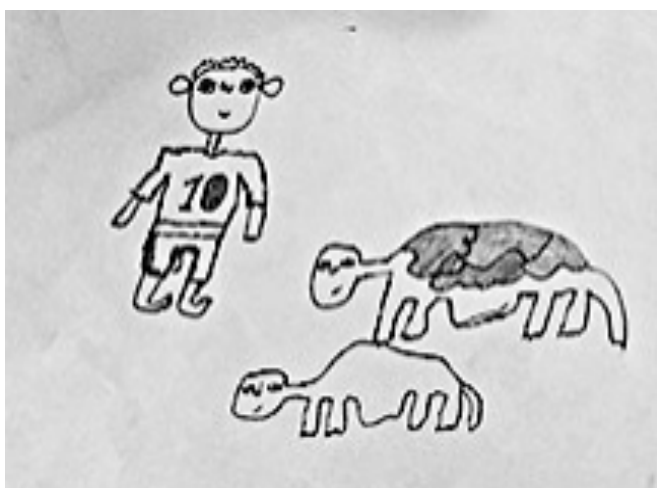
Fonte: acervo da autora.

Se compararmos as figuras 44 e 45, será possível perceber que, na segunda imagem, a

história foi recontada de forma incompleta e desordenada. Segundo a descrição feita oralmente pela criança, a imagem apresentada no quadro 1 corresponde à cena final da história – em que o rato come toda a carne que restou da última caçada, deixando apenas três ossos em cima do telhado. Notamos também que nesse mesmo quadro, a criança representa a arma que o caçador usava com um desenho que parece ser de um fuzil, sendo que a narrativa contada se remete às tradições antigas de sobrevivência por meio da caça e menciona apenas instrumentos tradicionais timorenses: *katana* (catana), *surik* (espada tradicional) e *rama* (arco e flecha). A partir dessa observação, é possível afirmar que a criança representou a cena a partir de uma imagem que ela tinha em sua memória, o que demonstra a relação entre a narrativa e o sistema mnemônico, como discutido no Capítulo 1.

Ao iniciarem os recontos por meio de desenhos, a primeira pergunta que uma das crianças nos fez foi se o “*kasadór*” (caçador) seria uma pessoa (*profesora, saida mak kasadór? Ema ka?*¹⁸ – professora, o que é um caçador? É uma pessoa?). Nesse momento, percebemos, que outras crianças também tinham dúvidas em relação a esse vocábulo em tétum. Ao descrevermos individualmente, os seus recontos, observamos que uma das crianças confundiu a palavra *kasadór* com a palavra *jogadór*, como pode ser visto na imagem a seguir, em que o desenho do jogador “Camisa 10” representa o caçador da história.

Figura 46 - *Kasadór* ou *jogadór*?



Fonte: acervo da autora.

¹⁸ Mantemos a frase da mesma forma como a criança formulou, poderia ser também: *Profesora, saida mak kasadór? Nia ema ida ka?*

A dificuldade do vocábulo pôde ser percebida também a partir de um outro caso em que uma outra criança trocou o vocábulo *kasadór* por “*kaskadór*. Ou seja, no primeiro e no segundo casos, por não conhecerem o vocábulo do tétum, as crianças recorrem a outros termos com sons semelhantes (homofonia) ao som da sílaba final de *kasadór* → *jogadór* → *kaskadór*. Esse caso nos chama a atenção não somente para a questão da importância de a criança saber nomear os elementos presentes na história como também para a importância do princípio acrofônico no processo de alfabetização, como tratado no capítulo anterior e que retomaremos mais adiante.

Cabe esclarecer, ainda, que o sufixo “**dór**” em tétum é um empréstimo do português, utilizado também na formação do sinônimo *sorodór* (caçador), termo igualmente desconhecido pelas crianças. Costa (2015, p. 102) explica a formação e o uso desse sufixo em tétum:

[...] posposto a verbos permite formar adjetivo híbrido que indica um hábito ou característica de uma pessoa, às vezes com uma conotação pejorativa. Este afixo vem do sufixo português – ‘dor’. O Sufixo / dór/ veio substituir a tradicional construção frásica de pospor a uma unidade lexical a palavra *na'in* (possessor, dono) para exprimir a ação praticada com frequência. Por exemplo: *halimar na'in* – brincalhão; *soro na'in* - caçador etc.

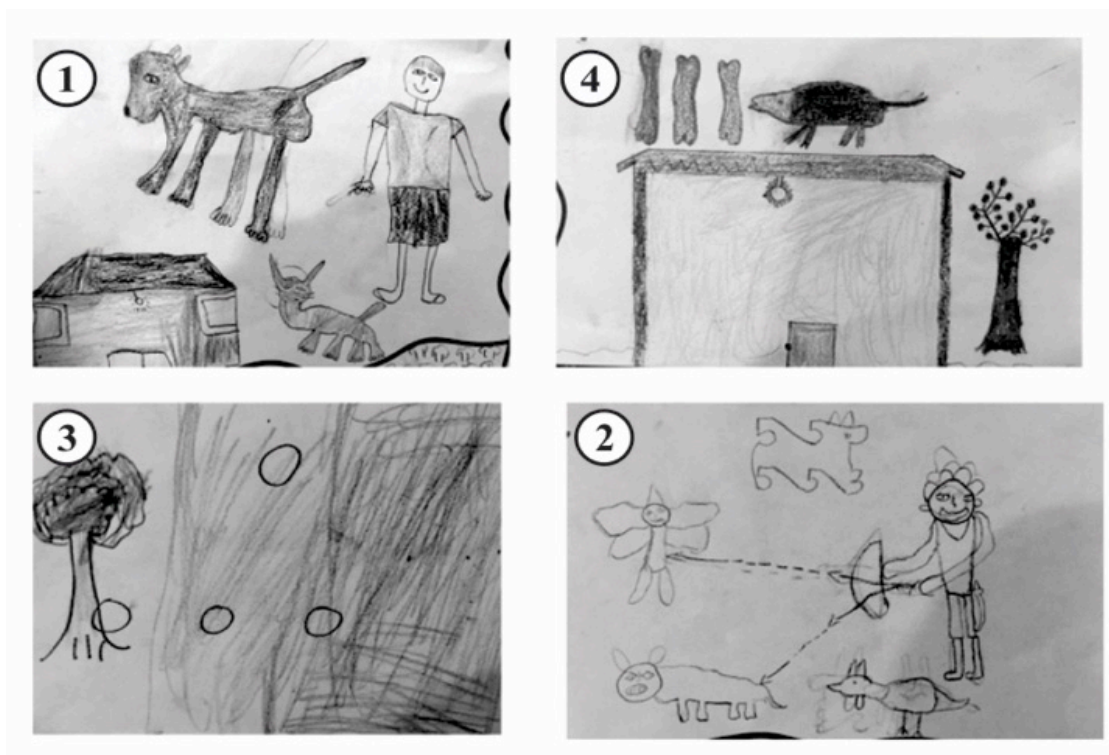
Além da dificuldade em relação ao termo caçador, percebemos que, no decorrer da atividade, algumas crianças discutiam entre si sobre como era a aparência de dois animais da fauna timorense mencionados na história, o *laku* (civeta) e a *meda* (espécie de marsupial comum na região – sarigueira). Era comum em suas descrições usarem termos genéricos em vários campos semânticos, como o uso do hiperônimo “*balada fuik*” (animais selvagens) para se referirem a todos os animais selvagens ao invés de nomear cada um deles. Ao interrogarmos sobre o que haviam desenhado, foi possível perceber, ainda, que a dificuldade de nomeação não era apenas uma questão de hiperônimo, mas também porque ao mencionarem alguns animais que faziam parte da história, não os nomeavam em nenhuma das duas línguas de ensino, mas sim em bahasa indonésia: para coelho usavam *kellinching*, para o milhafre utilizavam *Rajawali*, apesar de existirem os termos equivalentes em tétum: *koellu* e *manu makikit* ou *makikit*, o que ratifica mais uma vez a presença desse idioma no vocabulário do grupo.

A marcante presença da bahasa indonésia na fala daquelas crianças se contrapõe à previsão feita pelo linguista australiano Geoffrey Hull, um pouco depois do referendo popular de 1999, que resultou na Restauração da Independência de Timor-Leste e na oficialização do português e do tétum. Naquelas circunstâncias, o autor, integrado ao Instituto Nacional de Linguística timorense, refere-se à influência da bahasa indonésia nas variedades da língua tétum, principalmente no que diz respeito ao vocabulário, e considera tal interferência como

“um extrato superficial que se está agora a desintegrar com a abolição do indonésio oficial e a restauração do português como língua cooficial” (HULL, 2005, p. 226) e acrescenta que essa influência sobre o tétum seria ‘efêmera’ e ‘instável’. No entanto, o que percebemos a partir do contato com as crianças e também por meio da nossa vivência, inclusive no âmbito universitário, no convívio com os jovens, é que, apesar dos materiais didáticos e dos documentos orientadores da ensino básico não discutirem essa questão, a presença da bahasa indonésia é incontestável, como explicitado também nos recontos orais das histórias e em diversas outras atividades com as crianças. Esses aspectos observados nos recontos indicam a necessidade de que o processo de alfabetização das crianças timorenses atente para a necessidade de que se prevejam, no decorrer das séries iniciais, propostas metodológicas que visem ampliar seu repertório linguístico na(s) língua(s) em que as crianças estiverem sendo alfabetizadas, tendo em vista as interferências da fala no processo de escrita.

Outro aspecto observado nesse primeiro momento de reconto foi a presença de desenhos muito semelhantes uns aos outros, a utilização dos mesmos traços e formas, inclusive pintando com as mesmas cores, o que parece configurar uma repetição da sistemática da cópia, observada também na fase diagnóstica. Houve, inclusive, casos de crianças que pediam para que seus colegas fizessem a tarefa por eles. Nessas ocasiões, solicitávamos que a criança refizesse a tarefa individualmente. Essa dinâmica repetiu-se nos vários tipos de atividades propostas na fase interventiva, motivo pelo qual resolvemos realizar as atividades avaliativas da pesquisa em pequenos grupos ou individualmente, preservando, assim, a legitimidade dos dados do percurso de aprendizagem de cada criança durante a pesquisa. Essas observações, relacionadas às singularidades de cada criança, norteavam os encontros coletivos e individuais de forma que buscávamos elaborar atividades diversificadas que pudessem contribuir na alfabetização de cada uma delas. Àquelas que não conseguiram fazer um reconto por meio de desenhos, propusemos uma atividade de ordenação da história a partir dos desenhos produzidos pelas crianças na atividade anterior, selecionando desenhos de quatro crianças e disponibilizando as imagens de forma desordenada para que as enumerassem de acordo com a sequência da narrativa. Vejamos:

Figura 47- Atividade de ordenação de cenas da história *Kasadór, asu no busa*



Fonte: produção da autora.

1. O caçador sai para caçar com o cão, enquanto o gato fica vigiando a casa.
4. Durante a caçada, capturam vários animais.
3. Voltam a caçar, mas não havia mais animais na mata.
2. O rato comeu os últimos pedaços de carne que havia, deixando apenas três ossos.

Propusemos esta atividade para que fosse realizada coletivamente, na tentativa de que, nesse momento, houvesse uma interação entre as crianças que tiveram mais facilidade em ordenar a história e as que ainda apresentavam dificuldades. As quatro crianças autoras do desenho se surpreenderam, ao perceber que seus desenhos haviam sido utilizados na atividade, o que causou um interesse nas demais em expor suas produções para os colegas. Entendemos que esse tipo de estratégia poderia ser mais explorado nos encontros coletivos, pois à medida que descreviam suas produções, alguns alunos mais dispersos demonstravam mais atenção durante a atividade. Os desenhos das crianças apontam as diferentes percepções e imagens por elas fantasiadas, o que constitui para nós um tipo de leitura, pois à medida que escutamos uma história, criamos em nossa memória uma espécie de mundo imaginário que povoamos com imagens, sons e cores que nos são familiares. Esses aspectos ficaram evidenciados tanto nas descrições que as crianças faziam dos desenhos quanto durante os seus recontos orais, por meio

dos quais foi possível observar também interpretações e inferências realizadas a partir da história, como no caso da fala de uma das crianças ao descrever seu desenho:

Ha'u hatene tanbasá kasadór no labarik ne'e la hetan animal iha ai laran agora. Sira la hetan tanba iha dala uluk sira kaer animal hotu-hotu, nune'e agora animal la iha ona. (Eu sei por que o caçador e o menino não acharam mais nenhum animal no mato desta vez. Foi porque eles caçaram todos da vez anterior e por isso agora não tem mais).

A fala da criança refere-se à parte da história em que o caçador e o menino vão caçar pela segunda vez, mas retornam sem que tenham conseguido achar nenhum animal, sendo que, na primeira caçada, eles haviam caçado muitos animais. É importante ressaltar que no enredo não há referência ao motivo pelo qual eles não haviam conseguido capturar nenhum animal. A inferência feita pela criança e os demais dados coletados e analisados durante os recontos das crianças indicam que o trabalho a partir da contação de história não proporciona apenas uma escuta, mas também um tipo de leitura, o que pode configurar uma forma relevante ao lidar com as narrativas no processo de alfabetização, entendimento preconizado também por Nanci (2017, p. 136) ao tratar dos tipos de leituras a serem feitas na escola: “na leitura que o aluno faz ao criar imagens internas de uma história que está ouvindo o professor contar, já há a memória virtual fazendo sombra no real”. Compreendemos, portanto, que à medida que essas imagens internas são acionadas e se propiciam oportunidades de (re)produzi-las (seja por meio de desenhos ou de reconto oral), cria-se uma espécie de estofo para a entrada da criança na escrita que, posteriormente, poderá favorecer a formação de bons leitores e produtores de outras histórias.

Retomando a descrição e a análise das atividades desenvolvidas a partir da história “*Kasadór, asu no busa*”, após o reconto por meio de desenhos, realizamos uma atividade de compreensão oral sobre cada parte da narrativa, o que poderia funcionar como um exercício de memória, à medida que o professor vai perguntando e, em grupo, as crianças vão respondendo e recontando a história coletivamente. Como continuidade, propusemos, nos encontros individuais, que cada criança recontasse oralmente a história. Por ser a primeira vez que propúnhamos esse tipo de atividade, optamos por fazer os registros apenas em áudios, pois preferimos evitar, a princípio, o uso da câmera filmadora, na perspectiva de que, assim, as crianças se sentissem mais à vontade para se manifestar durante a realização da atividade. A seguir, apresentaremos os resultados obtidos nos recontos orais, tendo como base o esquema proposto por Belintane (2017, p. 63), acrescido de uma coluna com nossas observações sobre o desempenho geral de cada criança durante o reconto.

As observações registradas a partir dos recontos das crianças, apresentadas no quadro a seguir, apontam basicamente para dois tópicos. O primeiro deles diz respeito às questões relacionadas à nomeação dos elementos presentes na história, o que envolve a interferência da bahasa indonésia e o repertório lexical do tétum, temas já abordados anteriormente. O segundo tópico diz respeito às habilidades das crianças em memorizar e recontar a história que lhes foi apresentada. Vejamos:

Quadro 9 - Análise dos recontos orais da história “*Kasadór, asu no busa*”

Nº	Aluno	Início da história	Meio da história	Finalização	Observações
1	Abel	Inicia sozinho, mas tem muita dificuldade em se concentrar para continuar narrando.	Reconta a história, salta para o final, depois retorna.	Finaliza bem.	Consegue recontar com detalhes, apesar da dificuldade de concentração inicial.
2	Augustino	Inicia sozinho.	Esquece algumas partes, mas retoma com a ajuda da pesquisadora. Ao citar os animais presentes na história, nomeia alguns deles utilizando bahasa indonésia, em vez de utilizar os vocábulos em tétum, como mencionados durante a contação.	Esquece partes da história, mas com a ajuda da pesquisadora consegue retomar.	Utiliza entonação e repetições semelhantes às usadas pela professora assistente de pesquisa, que fez a contação das histórias.
3	Alexandrino	Inicia com fluidez.	Conseguiu com detalhes.	Conseguiu com boa performance.	Inicialmente era muito inquieto nas demais atividades, mas se concentrou no momento do desenho e do reconto, conseguiu recontar com riquezas de detalhes, entonação e gestualidade que imitava a performance da professora assistente.
4	Brown	Inicia sozinho e continua com detalhes.	Consegue com entonação e gestos. Nomeia <i>laku</i> como [lafu].	Finaliza com excelente desempenho.	Utiliza entonação, repetições e performance semelhantes à professora assistente no momento da contação.
5	Carla	Inicia sozinha.	Reconta com muita desenvoltura e riqueza de detalhes.	Finaliza parafraseando e rindo dos acontecimentos da narrativa.	Utiliza gestualidade e repetições do início até o final do reconto, imitando a performance da professora assistente.

Continua

Quadro 9 - Análise dos recontos orais da história “*Kasadór, asu no busa*”

Nº	Aluno	Início da história	Meio da história	Finalização	Observações
6	Daniela	Não consegue iniciar sozinha e, mesmo com ajuda da pesquisadora, apresenta dificuldades.	Consegue com ajuda da pesquisadora.	Lembra de algumas partes, mas sempre recorre à ajuda da pesquisadora.	A aluna demonstra timidez e insegurança no momento de fazer o reconto oral, recorrendo sempre à confirmação da pesquisadora para continuar a narrativa, fator que prejudicou seu desempenho durante a atividade.
7	Daniel	Inicia sem ajuda.	Consegue contar fragmentos e, mesmo com ajuda da pesquisadora, apresenta dificuldades. Nomeia laku como [lafu].	Consegue finalizar com ajuda da pesquisadora.	Reconta fazendo pausas e sempre espera a ajuda da pesquisadora, demonstrando uma certa insegurança.
8	Emiliano	Consegue com ajuda da pesquisadora.	Consegue com ajuda da pesquisadora. Ao citar o nome dos animais, nomeia vários deles utilizando bahasa indonésia. Nomeia laku como [lafu].	Consegue com riqueza de detalhes e imita a performance da professora assistente.	Confunde algumas palavras: para <i>Kasadór</i> cria o termo [kasu], demonstrando que não conhecia o termo “ <i>Kasadór</i> ”.
9	Evandro	Inicia com ajuda da pesquisadora.	Reconta fragmentos.	Consegue com ajuda da pesquisadora.	Desde o primeiro encontro, os colegas diziam que ele era mudo, mas percebemos que, apesar de realmente apresentar dificuldades na fala, era possível compreender o que ele falava. No entanto, sua estratégia para ser melhor compreendido era usar os colegas como intérpretes. A partir das atividades de reconto, ele passou a não mais recorrer à ajuda dos colegas. Demonstra muita insegurança e só consegue fazer as atividades se a pesquisadora se senta ao seu lado.

Continuação

Quadro 9 - Análise dos recontos orais da história “*Kasadór, asu no busa*”

Nº	Aluno	Início da história	Meio da história	Finalização	Observações
10	Graziela	Consegue com ajuda da pesquisadora.	Salta para o final da história e depois retoma algumas partes do meio da história.	Consegue com ajuda da pesquisadora, mas sem alternância na entonação e sem gestualidade.	No momento de fazer o reconto, o coordenador da escola estava presente, o que pode ter gerado um certo constrangimento.
11	Geovane	Consegue com ajuda da pesquisadora.	Reconta fragmentos, dispersa-se com muita facilidade, mas lembra o nome de todos os animais citados na história.	Consegue com ajuda da pesquisadora.	Tem dificuldade de se concentrar na atividade e se dispersa rapidamente.
12	Jackob	Consegue sozinho.	Reconta com detalhes.	Consegue sozinho.	Conta com fluência e usa muitas repetições e entonação semelhante à usada pela professora assistente, mesmo com a presença do coordenador.
13	Júlio	Consegue sozinho.	Reconta com detalhes.	Consegue sozinho.	Usa todas as repetições e entonação utilizadas no momento da contação.
14	Jerônimo	Não consegue mesmo com ajuda da pesquisadora.	Lembra fragmentos.	Nem com ajuda da pesquisadora.	O aluno faltou a muitos encontros e tinha muita dificuldade em realizar as atividades.
15	Lino	Inicia sozinho com muita desenvoltura.	Lembra o enredo completo e reconta com muita desenvoltura, mas ao recontar nomeia algumas palavras em bahasa indonésia: (<i>kellinching</i>) e milhafre <i>Rajawali</i> , apesar de existirem os termos equivalente em tétum: <i>koellu e manu makikit</i>	Finalizou perfeitamente, sem ajuda.	Realiza a atividade, utilizando entonação e repetições, semelhante à performance da professora assistente.
16	Michel	Inicia com ajuda da pesquisadora.	Narra com dificuldade, mas consegue com ajuda da pesquisadora.	Consegue com ajuda da pesquisadora.	Demonstra muita insegurança, reconta a história sem muitos detalhes e com um tom de voz muito baixo, quase inaudível.

Continuação

Quadro 9 - Análise dos recontos orais da história “*Kasadór, asu no busa*”

Nº	Aluno	Início da história	Meio da história	Finalização	Observações
17	Rerilke	Inicia sozinho e com entonação diferente para cada personagem.	Consegue com riqueza de detalhes e rica performance.	Consegue com gestos, repetições e entonação variada.	Desde a atividade do reconto por desenho, ficou concentrado na atividade e apresenta ótima desenvoltura em todo o reconto. Usa performance muito semelhante à professora assistente.
18	Wiliam	Consegue com ajuda da pesquisadora.	Consegue com ajuda da pesquisadora.	Consegue com ajuda da pesquisadora.	No momento de fazer o reconto, o coordenador da escola estava presente na sala, o que pode ter gerado um certo constrangimento, pois em cada parte da história, a criança esperava a pesquisadora perguntar para depois prosseguir. Em outro momento, fizemos o reconto com ele sozinho e, apesar de não lembrar todas as partes da história, utilizou gestos e entonação semelhantes à performance da professora assistente.

Conclusão

Fonte: produção da autora.

Na tentativa de sistematizar as informações sobre os desempenhos das crianças com relação a esse primeiro reconto, estabeleceremos a seguinte classificação:

- **Desejável** - aquelas que conseguiram contar a história do início ao fim, sem ajuda do professor;
- **Regular** - aquelas que conseguiram fazer o reconto com ajuda do professor;
- **Insuficiente** - aquelas conseguiram apenas fragmentos.

Tabela 9- Sistematização dos resultados do primeiro reconto oral

Desejável	Meninos	Meninas	%
	Abel Brown Lino Jacob Julio Rerilke	Carla	38,9%
Regular	Alexandrino Augustinho Daniel Evandro Emiliano Geovane Michel Wiliam	Graziela	50%
Insuficiente	Jerôncio	Daniela	11,1%

Fonte: produção da autora.

3.3.1.2 Corporalidade e reconto oral

A contação de história constituiu uma ferramenta fundamental durante a pesquisa, e as duas narrativas selecionadas, pertencentes à literatura oral timorense, chamaram muito a atenção das crianças. À medida que se envolviam com as histórias e desenvolviam habilidades em participar atentamente do momento da contação, solicitavam que contássemos diversas vezes a mesma história, demonstrando, assim, o prazer em memorizar e o interesse em aprender. No momento em que solicitamos que fizessem o reconto, não houve recusa de nenhuma criança, pelo contrário, elas disputavam quem seria o primeiro a recontar para o grupo. Nos encontros individuais, uma das crianças, Rerilke, relatou que contou a história para o irmão

menor, à noite, quando foi colocá-lo para dormir, e que ele lhe pediu várias vezes para que repetisse a história: - *Konta fali! Konta fali!* (Conta de novo! Conta de novo!).

A escritora Cecília Meireles, ao tratar sobre o prazer de ouvir e contar histórias, faz uma analogia entre o gosto de contar e de escrever e o gosto de ouvir e de ler:

O gosto de contar é idêntico ao de escrever – e os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos os escritores. O gosto de ouvir é como o gosto de ler. Assim, as bibliotecas, antes de serem estas infinitas estantes, com as vozes presas dentro dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções, danças entremeadas às narrativas (MEIRELES, 1979, p. 42).

A relação das crianças com a contadora de história (assistente de pesquisa), no momento da história, foi também um aspecto relevante. Parafraseando Cecília, ao partilhar as histórias que ouvia na sua infância, ela atuava como uma biblioteca viva, de forma que contribuiu para o encantamento das crianças com a narrativa. No momento final de cada performance, instigávamos o grupo a pesquisar novas histórias com seus familiares, finalizando sempre com a seguinte frase: *istória ida ne'e, ha'u nia avo mane mak konta mai ha'u, nune'e husu imi nia avo sira hodi konta mós historia ba imi* (Esta história foi meu avô quem me contou, peça aos seus avós para lhes contar histórias também). Esse tom de veracidade, comum às histórias da literatura oral timorense, chamava a atenção do público e ajudava na memorização da história e na prática das crianças no momento dos recontos.

Quando recuperamos na memória uma história que nos foi contada, não lembramos apenas o seu enredo, é comum recordarmos também o ambiente em que estávamos quando a ouvimos, a pessoa que nos contou a história, seu olhar, sua voz, seus gestos, as sensações e as imagens virtuais criadas naquele momento. À medida que os nossos sentidos são acionados por meio desse contato com as histórias e com o outro, vamos também criando uma espécie de memória corporal por meio dos nossos sentidos. A visão e a audição são, talvez, os sentidos mais aguçados nessas ocasiões, mas o olfato e o tato também podem entrar nesse jogo entre corpo e oralidade.

Sobre esse aspecto, recorro a uma das minhas memórias de infância que pode servir para ilustrar essa existente relação entre corpo e memória. Lembro-me que, quando eu era criança, meu avô, usando uma rica entonação e gestualidade, contava-me um conto acumulativo sobre um gato que roubou o rabo da raposa e, ao simular o embate inicial referente aos ataques do gato à raposa, ele não se contentava com as técnicas habituais e imitava os arranhões do gato, deixando no meu braço, levemente, as marcas das suas unhas e acrescentava: “foi assim que o gato fez na raposa”. Essa extravagância do meu avô, que deixava literalmente suaves

marcas no meu corpo, representa de forma metafórica as marcas das histórias impressas na nossa memória. Douwe Draaisma, em seu livro “Metáforas da memória” (2005), apresenta várias percepções sobre a memória e, após analisar a metáfora do tear¹⁸ utilizada por Carl Gustav Carus (1789-1869), afirma:

[...] é impossível entender como a experiência tece as representações na memória, há fios demais, que se movem depressa demais; nossa memória é um instrumento cujo funcionamento está oculto a nós (DRAAISMA, 2005, p. 117).

Apesar das várias metáforas apresentadas pelo autor em sua obra, como ele mesmo afirma, a memória continua revelando seus mistérios, mas além deles revela também seus encantos, pois, mesmo diante de explicações e incertezas em relação ao funcionamento do nosso sistema mnemônico, é possível perceber a relação entre memória, oralidade e corpo. Nessa perspectiva, Ong (1998, p. 81), ao se referir às culturas orais, afirma que a palavra oral não existe apenas num plano verbal. Para o autor:

[...] as palavras proferidas são sempre modificações de uma circunstância total, existencial, que sempre envolve o corpo. A atividade corporal que acompanha a mera vocalização não é eventual ou arquitetada na comunicação oral, mas natural e até mesmo inevitável. Na verbalização oral, particularmente a pública, a imobilidade absoluta é em si um gesto que impressiona.

Essa relação entre corpo e palavra, observada por Ong, destaca o fato de que, na verbalização oral, todo tipo de gesto - até a imobilidade - nos chama atenção. Ou seja, à medida que nos impressionamos com esse conjunto composto por falas e gestos, um registro é impresso mais facilmente na nossa memória. Se contextualizarmos essa perspectiva em relação à contação de história, perceberemos, então, a importância da performance de quem a conta e essa estreita relação entre memorização, entonação e gestualidade. Como afirma Havelock (1996a, p. 94), “uma linguagem de ação parece ser um pré-requisito para a memorização oral”. Os resultados dos recontos orais das crianças evidenciam a importância desses elementos de corporalidade, como veremos a seguir.

Se cotejarmos as descrições apresentadas no quadro 9 com os resultados sistematizados da tabela 9, será possível perceber que as crianças com melhor desempenho, que constituem o

¹⁸ Médico alemão que antes de Freud já apontava que o inconsciente era a base essencial da psique, uma descrição detalhada sobre a metáfora utilizada por Carus pode ser lida em Draaisma (2005, p.111-120).

primeiro grupo (38,9%), são exatamente as que mais fizeram uso dos recursos da entonação e da gestualidade, seguindo o mesmo padrão utilizado pela professora, o que evidencia a importância de elementos que articulam esse jogo entre corpo e oralidade – **corporalidade** – no processo de memorização da história. Os resultados apontam também que, dentre as crianças que tiveram um desempenho regular (50%), as menos tímidas recontavam as cenas e também repetiam elementos da performance utilizados pela professora. Esse segundo grupo apresentou uma dependência maior durante o reconto, demonstrando, muitas vezes, não somente a dificuldade em lembrar a história mas também uma certa insegurança. Como vimos, em alguns casos, à medida que iam sendo ajudadas pela professora, lembravam detalhes interessantes da narrativa. A imitação da performance da contadora de história, além de reforçar a importância dos elementos da ritualidade oralística, traz à tona a relevância da interação entre contador e ouvinte. Observamos que a criação de laço afetivo, incluindo a relação das crianças com a pesquisadora, foi também um dos aspectos que influenciou positivamente na participação e no desempenho das crianças não somente no momento de contação de história mas também no processo de entrada na escrita, como veremos no final deste capítulo.

Um aspecto lembrado em todos os recontos, inclusive pelas crianças que tiveram mais dificuldades (11,1%), foi listar alguns dos animais mencionados na história, o que sugere que enumeração/nomeação pode ser também um dos elementos que contribui para a recuperação da narrativa na memória. Observamos ainda que as repetições presentes na história foram utilizadas em grande parte dos recontos, a exemplo do trecho final da história, em que a professora, no momento da contação, repetiu três vezes a fala do personagem (gato), quando nega ter comido os últimos três últimos pedaços de carne que havia na casa: “*laos ha’u mak han! laos ha’u mak han! “laos ha’u mak han!”* (Não fui em quem comeu a carne! Não fui eu quem comeu a carne!). Ao analisarmos os áudios, percebemos que essa e outras frases repetidas diversas vezes na narração foram lembradas pela maioria das crianças, demonstrando, assim, a imitação da performance utilizada pela professora.

Após essa descrição e análise, realizadas a partir da contação da história *Kasadór, asu no busa* e do seu reconto, descreveremos, a seguir, o trabalho de contação da história do *Duruhui* e os recontos feitos pelas crianças.

3.3.1.3 Proposições de conto e reconto da história do “Duruhui”

Antes de contar a história para as crianças, questionamos quem já tinha ouvido falar em *Duruhui*, e a maioria afirmou desconhecer essa figura mítica local, talvez pela diversidade étnica

e pela variedade das línguas predominantes na origem familiar de cada um, pois em cada localidade, assim como as línguas, os mitos são diversos e apresentam nomenclaturas distintas.

Solicitamos, então, que cada criança perguntasse aos familiares se eles já tinham ouvido falar em *Duruhui* e como seria sua aparência. No encontro seguinte, várias versões surgiram: uma mulher do cabelo grande e esvoaçante que rouba crianças; uma enfermeira que perdeu o bebê quando estava grávida e por isso agora rouba as crianças que, por ventura, estiverem andando sozinhas, ou ainda um homem que rouba crianças.

Depois dessa preparação, tivemos o momento da contação de história, quando percebemos maior engajamento por parte da maioria das crianças, o que contribuiu para melhores resultados nas atividades seguintes. A versão da história contada não mencionava as características físicas do *Duruhui*, então pedimos que as crianças imaginassem como seria a imagem do *Duruhui* e a desenhassem. Dois meninos o representaram como sendo um homem do cabelo encaracolado, e as demais crianças fizeram um desenho de uma mulher com cabelos grandes e garras afiadas em vez de unhas. Vejamos dois exemplos de desenhos correspondentes ao imaginário das crianças sobre o *Duruhui*:

Figura 48- Imagens do *Duruhui* na perspectiva das crianças



Fonte: acervo da autora.

Após essa atividade, propusemos que fizessem o reconto da história por meio de desenhos, como haviam feito na primeira narrativa. À medida que entregavam a atividade, conversávamos com cada uma das crianças sobre sua produção e íamos anotando as descrições dos seus desenhos, o que facilitou o processo de análise. Vejamos os resultados do segundo reconto em termos de percentual:

Tabela 10- Reconto por desenhos da segunda história: “*Duruhui*”

Reconto por meio de desenhos	Meninos	Meninas	%
Representaram ordenadamente as quatro cenas da história.	8	2	55,6%
Representaram as cenas de forma desordenada ou incompleta.	7	1	44,4%

Fonte: produção da autora.

O segundo reconto por meio de desenho foi realizado após dois meses de trabalho com as crianças e ainda que consideremos que este seja um curto período, se cotejarmos as informações em relação aos recontos por desenhos da história do *Kasadór asu no busa* (Tabela 8) será possível perceber que houve melhoria no desempenho das crianças. No entanto, não temos como estabelecer uma referência exata dos progressos em termos de percentuais, porque precisamos considerar que a narrativa do *Duruhui* é bem mais longa que a história anterior e possui um enredo que exige mais atenção, em decorrência da riqueza de detalhes.

A partir dos desenhos, analisamos não somente a habilidade de saber contar a história do início ao final mas também a influência dos recursos utilizados na performance (entonação e gestualidade), assim como a presença de alguns elementos presentes na história e que parecem ter contribuído no processo de memorização. Na intenção de não sermos repetitivos em relação à importância da performance, devido a aspectos já abordados na análise anterior, destacaremos três outros itens que tiveram representatividade na maioria dos desenhos. O primeiro deles diz respeito aos elementos mágicos mencionados na narrativa, os quais foram lembrados por todas as crianças que tiveram bom desempenho nos seus recontos; o segundo aspecto refere-se às cenas relacionadas aos momentos agônicos presentes na história; e o terceiro está relacionado às repetições presentes na história. Observemos os desenhos a seguir:

Figura 49 - Cena agonística 1: animais impedindo a passagem do *Duruhui*



Fonte: acervo da autora.

Figura 50 - Cena agonística 2: grupo de *Duruhui* invade a caverna



Fonte: acervo da autora.

Na figura 49, a imagem reconta a cena agônica da história, em que há duelos entre os animais para impedir o *Duruhui* de capturar o menino. Essa cena foi representada pela maioria das crianças. Na figura 50, temos a representação de mais uma cena agônica, em que vários *Duruhui*(s) preparam-se para entrar na caverna e devorar a criança. Walter Ong (1998, p. 55) considera o tom agonístico como mais um dos elementos relacionados aos pensamentos memoráveis. Para o autor, as cenas da narrativa relacionadas a lutas, duelos ou contendidas são facilmente recuperadas em nossa memória. Um segundo aspecto presente na narrativa, que percebemos ter acionado o sistema mnemônico das crianças, diz respeito às cenas em que surge algum elemento mágico. Ressaltamos que as descrições que serão apresentadas sobre os desenhos foram feitas baseadas em registros realizados a partir da explicação das crianças durante as atividades. Vejamos as figuras a seguir:

Figura 51 - Cacatua transforma-se em uma criança



Figura 52- Bambus com líquido mágico



Figura 53- Esteira que fala palavras mágicas



Fonte: as figuras 51, 52 e 53 são parte do acervo da autora.

A figura 51 retrata o momento em que o *Duruhui* escala a árvore para capturar a cacatua que, posteriormente, transforma-se em uma criança que passa a exercer, na narrativa, a função

de auxiliadora. Pela forma como a criança desenhou os animais, é possível perceber, ainda, a marcante representação das cenas agonísticas presentes na história. A figura 52 retrata uma cena agônica em que o líquido presente nos dois bambus que as crianças carregavam é derramado e, misteriosamente, dá origem a um grande pântano que serve de obstáculo para o *Duruhui* alcançar as crianças. A figura 53 retrata o *Duruhui* fora da caverna, a esteira mágica dentro da caverna e, acima da esteira e da cabeça do *Duruhui*, é possível perceber uns riscos que aparentavam uma representação de fumaça, mas ao questionarmos a criança sobre o que seriam esses riscos, ela começou a repetir as frases costumeiramente proferidas pelo *Duruhui* ao chegar à caverna, e explicou também que os traços acima da esteira representavam o momento em que a esteira magicamente falou, imitando a voz da criança. Vejamos o trecho da história representada nesse desenho:

<p><i>Tuir mai, labarik kose nia kabeen iha biti atu nune'e biti bele hasara tuir ninia lian no biti hatan ba Duruhui, hanesan babain wainhira nia bolu:- Oan! Oan!</i></p>	<p>Em seguida, a criança passou sua saliva na esteira para que a esteira, imitando a voz da criança, respondesse quando o <i>Duruhui</i> a chamasse, como de costume: - filho, filho!</p>
---	---

<p><i>Hosi biti sai lian ida ne'e: - inan! Inan!</i></p>	<p>Da esteira saiu a voz: mãe ! Mãe!</p>
--	--

As repetições foram frequentemente representadas nos recontos, pois mesmo aqueles que não conseguiram recontar a história detalhadamente usaram alguma das repetições que estavam presentes na narrativa, como é o caso das palavras mágicas, proferidas pelo *Duruhui* para abrir e fechar a caverna. *Fatuk, fatuk, taka! Taka! Fatuk, fatuk, loke! Loke!* (Rocha, rocha, fecha! Fecha! Rocha, rocha, abre! Abre! Abre!). Desse modo é possível afirmar que essas frases funcionaram na história como uma espécie de repetição formular e acabaram por contribuir na memorização da narrativa. Lembrando que o conceito de formularidade foi introduzido por Parry e Lord para referir-se a métricas, antíteses, assonâncias, paralelismos, repetições e metáforas (LORD, 1960). No caso da história do *Duruhui*, ainda que não haja esses recursos de forma evidente, os efeitos representados pelas frases que na história são mágicas, repetidas por diversas vezes, funcionaram como um recurso com rico potencial de memorização, que se fizeram presentes também nos recontos orais feitos pelas criança, como veremos a seguir.

3.3.1.4 Recontos orais da história do “Duruhui”

Esta segunda narrativa, por ser mais longa que a anterior, demandaria mais tempo para que cada criança a recontasse individualmente, o que prejudicaria o cumprimento das demais atividades propostas para os encontros. Diante disso, decidimos que esse segundo reconto oral fosse realizado em trios, em que uma das crianças ficaria responsável por contar o início da história, outra pelo desenvolvimento e a terceira pelo final. Se sentissem dificuldade elas poderiam também ajudar umas às outras. Essa estratégia possibilitou o acompanhamento individual das crianças, de modo a não comprometer a análise dos resultados. Cada grupo foi atendido separadamente e, enquanto faziam o reconto, registrávamos em vídeo e anotávamos as observações sobre o desempenho de cada uma das crianças. Nesse momento, elas já estavam mais familiarizadas com o fato de haver uma câmera na sala de aula, pois filmávamos diversas atividades da pesquisa, o que facilitou nosso processo de análise. A seguir apresentaremos uma síntese dos resultados obtidos no segundo reconto oral, levando em consideração os mesmos aspectos observados no reconto oral anterior, porém, na intenção de evitarmos repetições, focaremos nossa análise nos itens ainda não discutidos.

Tabela 11- Análise dos recontos orais da história do *Duruhui*

Alunos que recontaram a história com riqueza de detalhes, incluindo o uso de performance, e que ajudaram os colegas que esqueciam alguma parte da história.	Meninos	Meninas	%
	Abel Augustinho Alexandrino Brow Daniel Jacob Lino Rerilke Wiliam	Carla Daniela	61,1%
Alunos que conseguiram fazer o reconto com ajuda do pesquisador ou dos colegas do grupo.	Evandro Emiliano Geovane Michel	Graziela	27,8%
Alunos que recontaram apenas fragmentos da história.	Jerônimo Júlio		11,1%

Fonte: produção da autora.

Devido à dinâmica diferenciada para a realização desse segundo reconto, os dados obtidos não nos permitem estabelecer uma comparação detalhada acerca dos mesmos critérios observados no reconto anterior, considerando que, na primeira ocasião, avaliamos o desempenho das crianças quanto à sequenciação da narrativa (início, meio e fim) e nesta segunda ocasião, em que dividimos a tarefa entre os componentes do grupo, observamos o desempenho de cada criança em relação ao reconto da parte da história que ela ficou responsável por recontar. No entanto, isso não foi um aspecto que comprometeu nossa análise, pois, ao compararmos o desempenho individual das crianças no grupo com os dados obtidos sobre os recontos individuais, foi possível observar que a maioria das crianças progrediu no que diz respeito à habilidade de recontar uma história. Mesmo aquelas que continuaram precisando da ajuda do professor para fazer o reconto demonstraram maior prontidão para escutar e relembrar mais detalhes do enredo da história ouvida. Afirmamos ainda que, assim como observado no primeiro reconto, as crianças que melhor recontaram a história imitavam os gestos e a entonação utilizados pela professora no momento da performance. Outro aspecto notado foi a enumeração da lista dos vegetais mencionados na história, até mesmo pelas crianças que não conseguiram lembrar de todo o enredo. Assim como no primeiro reconto, elas listaram os animais, o que ratifica a importância da enumeração e da nomeação no processo de memorização da narrativa. Nesse segundo reconto, observamos que, ao citarem os nomes dos vegetais, utilizaram apenas a língua tétum, sem que houvesse interferência da bahasa indonésia, diferentemente do que ocorreu na primeira situação de reconto.

No caso das duas crianças (11,1%) que tiveram menor desempenho na atividade, consideramos que, possivelmente, um dos aspectos que deve ter influenciado nessa falta de aproveitamento pode estar relacionado à baixa assiduidade nos encontros, pois, ao analisarmos a lista de frequência¹⁹, percebemos que eram exatamente as crianças que apresentaram maior índice de faltas, o que nos chama atenção para a importância da assiduidade no processo ensino-aprendizagem. É interessante observar o caso do aluno Júlio, que nesse último reconto teve um desempenho insatisfatório. Ele havia apresentado um ótimo desempenho no primeiro reconto e, ao observarmos a lista de frequência, notamos que ele havia faltado mais vezes no período em que estávamos trabalhando essa narrativa; conseqüentemente, passou a ter mais dificuldades para realizar as atividades propostas. Quando questionávamos os motivos pelos quais as crianças faltavam, as justificativas eram motivos de doença (na maioria dos casos diarreia ou malária, segundo o que as próprias crianças informavam) ou porque algum parente havia

¹⁹ Ao final deste capítulo, apresentaremos o desempenho geral das crianças e a porcentagem de frequência de cada uma delas.

falecido, o que acontecia com muita frequência. Os rituais relacionados à morte variam de região para região, mas, de modo geral, levam dias, e se o velório ocorrer no interior do país, muitas vezes as pessoas que residem na Capital se deslocam para participar das cerimônias. É frequente dedicarem alguns dias para participarem dos rituais pós-morte, a exemplo do ritual do *ai-funan moruk*, (flores amargas), que acontece no sétimo dia após a morte. Vejamos a explicação de Costa (informação pessoal)²⁰ sobre essa cerimônia tradicional:

logo que morre alguém da família, são informados todos os parentes, e todos os vizinhos ou toda a aldeia contribuem para receber e dar de comer aos presentes. Após o enterro, regressam à casa do defunto e antes de entrarem em casa, lavam-se as mãos e passam as mãos pela cara para se purificarem. Ao **sétimo dia**, todos são convidados para se reunirem em casa do defunto a fim de receberem o “pano de luto” (*hena metan*), seguido de uma visita à campa para a colocação da cruz. Entre os cristãos antes de irem à campa, todos participam na missa pela alma do falecido. Este ritual é conhecido por nome de *aifunan moruk* (flores amargas). Durante a primeira semana o luto é observado com muito rigor por familiares e parentes. Ao **trigésimo dia**, juntam-se de novo para o mesmo ritual e após este só ficam a guardar o luto os parentes mais próximos. É o chamado *aifunan midar* (flores doces). Ao **fim de um ano**, todos juntam-se em grande festa - *koremetan* (desluto) -, após participação da missa todos dirigem-se à campa para tirar o luto e regressam a casa para um convívio festivo – todos comem e dançam até madrugada (grifos do autor).

É importante ressaltar que, apesar de ser um momento culturalmente respeitado e cumprido nas sociedades timorenses, a instituição escolar onde a pesquisa foi realizada apresentou dificuldades em promover alternativas concretas de compensar essas ausências, factíveis tanto para alunos quanto para professores, o que parece ser uma dificuldade não somente dessa instituição mas também de outras escolas, como podemos observar durante o nosso tempo de trabalho naquele país. No caso das faltas dos professores, sobrecarregavam a gestão escolar, que frequentemente assumia alguma sala de aula para não deixar os alunos desassistidos, pois não havia um professor substituto para suprir essa demanda. Ainda que não seja tema central da nossa análise, observamos que essas questões organizacionais e administrativas, muitas vezes decorrentes de eventos culturais, repercutem diretamente no processo ensino-aprendizagem das crianças.

Retomando a análise dos elementos essenciais nesta investigação, e após a descrição e análise das atividades relacionadas à corporalidade em prosa a partir das histórias “*Kasadór asu no busa*” e “*Duruhui*”, passemos, então, à descrição e análise do trabalho desenvolvido a

²⁰ COSTA, Luís. **Cerimônia tradicional**. Mensagem recebida por lusarcos@hotmail.com em 15 de abr. 2019.

partir da **corporalidade** em verso, que envolveu atividades relacionadas à oralidade, leitura e escrita a partir dos gêneros orais adivinha e trava-língua.

3.3.2 Corporalidade em verso: atividades interventivas

Durante os encontros coletivos e individuais, realizados no decorrer da fase interventiva, fizemos um levantamento sobre quais gêneros orais em verso faziam parte do dia a dia das crianças participantes da pesquisa, e verificamos que as adivinhas (*ai-sasi'ik*), ocupavam um lugar de destaque no repertório oral do grupo acompanhado. Com menos representatividade, registramos também a presença de alguns trava-línguas utilizados pelas crianças. À medida que coletávamos e registrávamos esse repertório, promovíamos intervenções pedagógicas, verificando as potencialidades de cada gênero no processo de alfabetização.

Nossa abordagem interventiva pressupõe a importância de que esses gêneros sejam vivenciados a partir de práticas orais e performáticas e de propostas que viabilizem a transição entre oralidade e escrita. A seguir, iniciaremos nossa descrição sobre o gênero adivinha e, em seguida, sobre trava-línguas. Ressaltamos que essas proposições sobre a corporalidade em verso aconteciam concomitantemente às proposições relacionadas às narrativas sobre os quais tratamos anteriormente.

3.3.2.1 Adivinhas

As adivinhas possuem um grande potencial como recurso pedagógico no processo de alfabetização e geralmente despertam muito interesse ao público infantil. Calvet (2011) afirma que a linguagem infantil presente nos trava-línguas e nas adivinhas envolve o que ele denomina de “intuição linguística” ou conhecimento espontâneo da língua por meio da tradição e de práticas culturais. Em sua opinião,

a prática da adivinha, que é como nos casos dos trava-línguas, a prática de um jogo, é, ao mesmo tempo, uma iniciação às dificuldades da língua e a ocasião de demonstrar que é possível sair-se bem dessas dificuldades (CALVET, 2011, p.31).

Nessa perspectiva de que esses jogos de linguagem são importantes recursos para enfrentar e desvendar os enigmas que facilitam ou dificultam o processo de entrada na escrita, durante os encontros com as crianças, propusemos atividades diversificadas, que nos

permitiram adentrar em algumas questões relevantes no processo de alfabetização. As proposições pedagógicas implementadas a partir das adivinhas permitiram que os alunos se revezassem enquanto adivinhadores e propositores do jogo, ou seja, em um determinado momento, exerciam o papel de propositores e, em outro, arriscavam-se a descobrir os enigmas propostos pelos colegas. Apesar disso, notamos que a maior parte do grupo adotou uma postura passiva, esperando que os demais respondessem ao desafio.

O contato com algumas adivinhas em tétum registradas durante a pesquisa ressalta a importância de que esse gênero seja trabalhado de maneira performática, estabelecendo, portanto, uma relação entre corpo e oralidade. Vejamos a seguir o exemplo de um desafio proposto por uma das crianças:

Mota tun (o rio desce)

Aviaun korta (avião atravessa)

No momento em que a criança lançou o desafio para a turma, ninguém conseguiu descobrir a resposta, no entanto, sem que fosse preciso acrescentar nenhuma palavra, o propositor da adivinha revelou a resposta, fazendo apenas os seguintes gestos: posicionou o dedo médio e o dedo indicador da mão direita entre o nariz e a boca, em um movimento vertical e na sequência em um movimento horizontal. Se voltarmos a cada um dos dois versos e, ao mesmo tempo, repetirmos os gestos indicados, possivelmente será fácil descobrir a resposta do enigma:

Inus been suli (o ranho escorre)

Liman-kukun hamoos (o dedo limpa)

Observamos que, para desvendar a resposta dessa adivinha, foi necessário que imaginássemos um corpo em movimento, constituindo, portanto, uma escrita corporal, o que, além de ser divertido, permite um rico trabalho com a linguagem, nesse caso, configurada pelo uso das metáforas. Na descrição das atividades realizadas com as crianças, que será apresentada a seguir, veremos também outros recursos que podem ser explorados a partir da utilização desse gênero em sala de aula.

A primeira atividade proposta foi lançar um desafio ao grupo para que descobrissem a resposta da seguinte adivinha:

Si'ik to'ok (adivinhem) - fórmula em tétum para iniciar uma adivinha

Bandeira dada iha Lospalos

banda toka iha Suai

Resposta: *asu hatenu no doko nia ikun*²¹.

Tradução:

A bandeira é içada em Lospalos (metáfora que remete ao movimento de levantar a cauda que geralmente o cão faz quando vai latir)

A banda toca em Suai (metáfora que remete ao latido do cão)

Resposta – O cão levanta o rabo e late.

Ressaltamos que Lospalos é um Posto Administrativo localizado na ponta leste do país, e Suai um Posto Administrativo da ponta oeste, regiões que ficam localizados nas duas extremidades do território timorense. Logo, a adivinha menciona as extremidades do corpo do cão - boca e cauda – ou seja, utiliza uma alegoria tendo como referência a geografia de Timor-Leste. Semelhantemente à expressão brasileira “do Oiapoque ao Chuí”, que faz referência a dois extremos territoriais do Brasil (do norte ao sul).

Escolhemos iniciar o trabalho a partir dessa adivinha para nos remetermos à temática da história “*Kasadór asu no busa*”, que tinha o cão como um dos principais personagens, estabelecendo, desse modo, uma relação temática entre os dois textos. Como as crianças não conseguiram desvendar o enigma, fizemos o desafio de que a memorizassem e lançassem aos colegas da rua em que moravam, na tentativa de que levassem a resposta no encontro seguinte. O resultado da atividade foi que não apenas conseguiram descobrir a resposta, como também algumas das crianças passaram a levar outras adivinhas para propor durante os encontros. Duas crianças, Abel e Carla, tiveram um grande destaque no trabalho com esse gênero, pois a cada encontro apresentavam um novo enigma. Vejamos o primeiro desafio lançado por Abel:

²¹ Esta adivinha faz parte de um conjunto de textos orais recolhidos ao longo da atuação da pesquisadora em Timor-Leste.

Ferik ida tutur luhu,

ema atu oho nia,

hasai tiha luhu

maka oho nia

Resposta: **ananás**

Tradução:

Uma velha carrega um cesto na cabeça

quem for matá-la

tem que primeiro tirar-lhe o cesto (**ananás** ou **abacaxi**).

Podemos observar, nessa adivinha em tétum, recursos de linguagem como a repetição, a assonância e um paralelismo rítmico. O ritmo é um dos elementos considerados por Havelock (1996a, p. 89-90) como importante apoio ao sistema mnemônico. Sabemos que o propositor de adivinhas precisa memorizá-las, para depois lançar ao público que, por sua vez, terá que buscar as respostas. Para entrar no jogo, o ouvinte necessita de uma compreensão que vai do sentido denotativo ao conotativo, ou seja, para decifrar o enigma, é necessário um exercício de montar e desmontar um quebra-cabeça de significantes e significados. É preciso, portanto, que se conheçam os diversos significantes presentes na adivinha e, ao mesmo tempo, se busquem os novos significados que eles possam ter dentro de um determinado contexto, requerendo, assim, um amplo repertório linguístico e cultural. Desse modo, além da memorização, exige-se de quem propõe uma adivinha uma compreensão do desafio proposto, pois no caso dos enigmas mais complexos, se questionado sobre a legitimidade da resposta, haverá que saber montar e desmontar significantes e significados para dar uma explicação convincente aos seus ouvintes.

Belintane (2007) faz uma análise interessante sobre o papel das adivinhas no processo de leitura e escrita a partir do mito de Édipo, mencionado no Capítulo 1, cuja narrativa relata o dilema dos moradores de Tebas, ao serem desafiados por uma esfinge a desvendar um enigma; quem não o conseguisse seria devorado por ela. O temor dos tebanos de serem devorados impedia-os de encarar o desafio, no entanto Édipo, por não conhecer os perigos aos quais estava se expondo, arrisca-se na interpretação e responde à adivinha, resultando na destruição da esfinge. Fazendo referência à trama desse mito, o autor aborda a temática do processo de leitura a partir de gêneros como as adivinhas. Em sua perspectiva,

a leitura de adivinhas ou de gêneros com alguns mecanismos linguísticos semelhantes parece constituir um requisito básico para que códigos mais óbvios, como o alfabético, sejam decifrados. Quem consegue lidar com um texto sem que ele esteja em um suporte fora do corpo, que se vê obrigado a abrir um espaço entre dois textos virtuais e fazer cotejos entre seus elementos, como forma de enfrentar a monstruosidade do estranhamento, já é um leitor (BELINTANE, 2007, p.16-17).

Ao falar de leitura, o autor refere-se a uma perspectiva mais ampla do que a leitura da palavra grafada no papel ou em outro suporte externo ao corpo. A leitura sobre a qual o autor está tratando diz respeito primeiramente a algo mais abrangente, semelhante à leitura feita pelas crianças a partir das histórias que lhes contamos - como tratamos anteriormente. Partindo desse entendimento, somos leitores, por exemplo, à medida que conseguimos entrar no jogo de estabelecer uma relação entre os eixos denotativo e conotativo que uma adivinha nos interpela a fazer. Suscita, portanto, a concepção de que há na oralidade um tipo de escrita a qual pode, inclusive, servir de base para o processo de alfabetização, já que para ler textos escritos é necessário que memorizemos cada parte constituinte de palavras e textos, que saibamos compreender seus significados e, ao mesmo tempo, saibamos avançar e retomar a cada uma das unidades linguísticas que compõem essas palavras/textos sem perder o seu encadeamento.

Voltemos à descrição a partir do contato com as adivinhas. A cada desafio lançado por Abel e Carla, outras crianças seguiam os seus exemplos e passavam também a pesquisar entre seus familiares e a levar novas adivinhas para os encontros seguintes, todos eles muito relacionados ao enquadramento cultural local, o que para mim, estrangeira, dificultava ainda mais a descoberta da resposta. O fato de raramente acertar a resposta de alguma adivinha gerava admiração e riso nas crianças, especialmente no propositor do desafio que, eufórico, esclarecia as ambiguidades provocadas pelas figuras de linguagem e outros efeitos de sentido presentes nas adivinhas. Vejamos, então, o segundo enigma proposto por Abel:

Ai-tahan ida (uma folha)

osan ida no rai uut (dinheiro/moeda e poeira)

Resposta: *mama*

Tradução:

Uma folha de árvore

uma moeda e poeira

Resposta: *mama* - pasta composta por betel (ou bétel), noz-de-areca e cal – betel é uma planta trepadeira piperácea, e areca é um tipo de palmeira cujo fruto é uma amêndoa

arredondada e que, misturados à cal, são mastigados e formam a *mama* que é utilizada para mascar.

O enigma foi lançado em dois encontros seguidos e ninguém conseguiu responder, então, o propositor detalhadamente explicou a resposta, demonstrando que além de haver memorizado cada significante, havia também compreendido as relações estabelecidas com seus novos significados, intimamente ligados a elementos culturais locais. É uma adivinha que faz referência aos componentes utilizados para formar uma espécie de pasta utilizada para mascar e que constitui um símbolo muito importante nos costumes e tradições timorenses. Cada um dos elementos tem um significado especial nos rituais e cerimônias tradicionais, como explica Costa (2001, p.61), ao definir o vocábulo *bua* (areca): “No cerimonial do casamento, *bua* e *malus* [betel] simbolizam perenidade, unidade e indissolubilidade”.

Antes de explicar a resposta da adivinha sobre o betel e a areca, Abel usava gestos para tentar ajudar os colegas a desvendarem o enigma, cuja riqueza de linguagem apresenta metáforas e metonímias. O primeiro elemento *Ai-tahan* (folha) despista a resposta do enigma porque utiliza um significante que não tem seu significado alterado, apenas reduz à explicação, ao usar o termo genérico para representar a folha da betel que tem um nome específico (*malus*); a noz de areca entra no jogo de semelhança com a moeda, devido ao seu formato arredondado; e o último elemento, o *rai uut* (poeira), que também entra no mesmo jogo de semelhança para representar a cal (*ahu*), utilizada na composição da *mama*. A figura a seguir ilustra os elementos citados na adivinha.

Figura 54 - Folhas de betel, feixe de noz de areca e cal.



Fonte: fotografia concedida por Marina P. Reis.

O percurso de memorização, compreensão e retroação, observado a partir do desempenho de Abel, representa bem a leitura possibilitada por esse interessante gênero oral, referenciado por Belintane (2007, p. 24) como um “jogo de escrita que, em muitas culturas, dispensa o alfabeto – dispensa, no sentido também de dizer e pensar: diz e pensa o alfabeto para além das letras no papel”. Nessa perspectiva, esses jogos languageiros que desafiam e preparam a criança para decifrar códigos que vão além do logográfico desmonstraram, no decorrer desta investigação, contribuir também no processo de alfabetização, como poderemos perceber pelo desempenho final das crianças que será apresentado no encerramento deste capítulo.

No caso de Abel, que nos primeiros encontros apresentava muita dificuldade para se concentrar e realizar as atividades propostas - corria pela sala, escondia-se embaixo das mesas, e tinha muita dificuldade de aquietar-se para fazer as atividades -, a partir das adivinhas tornou-se uma referência para os colegas, que a cada encontro ficavam na expectativa de que ele propusesse o desafio do dia, já que ele sempre levava novas adivinhas. Da mesma forma, a aluna Carla, que a princípio tinha dificuldade de se concentrar durante as atividades, começou a desafiar os colegas ao lançar suas adivinhas. Totalizando as adivinhas levadas por essas duas crianças no decorrer da pesquisa, registramos um total de 41 enigmas. A seguir, transcrevemos outras adivinhas compartilhadas nos encontros, trabalhadas na oralidade e que, posteriormente, serviram de base para o trabalho de transição para atividades de leitura e escrita. É possível observar que todas as adivinhas apresentadas pelas crianças não são estruturadas a partir de uma pergunta, mas sim de uma afirmativa que sugere um complemento, sendo essa, portanto, uma característica do gênero em língua tétum. O quadro com as adivinhas apresenta também a tradução para o português e as figuras de linguagem que produzem ambiguidades em cada uma das proposições.

Quadro 10 - Adivinhas

Tétum	Português	Figuras de linguagem que produzem ambiguidades nas adivinhas
<i>Ema barak mate Tama iha kaixaun ida de'it Resposta: (ahi-kosen)</i>	Muitas pessoas morrem e entram em apenas um caixão. R: caixa de fósforo	Personificação e metáfora

<p><i>Goa ida, kotak nakonu iha laran</i> <i>Bainhira ema tama, nia tolan tiha</i> Resposta: <i>ibun no nehan</i></p>	<p>Uma gruta cheia de caixinhas dentro Quando alguém entra é engolido R: boca e dentes.</p> <p>Obs.: a criança usou a palavra <i>goa</i> (caverna) em bahasa indonésia, ao invés de <i>fatuk kua'k</i>, em tétum. Do mesmo modo, aparece também a palavra <i>kotak</i> (caixinha), ao invés de <i>kaixa ki'ik</i>, em tétum.</p>	<p>Hipérbole, metáfora e metonímia</p>
<p><i>Feto sira sa'e ai-leten ho fuuk naruk</i> Resposta: <i>batar-fulin</i></p>	<p>Mulheres de cabelos compridos sobem numa árvore. Resposta: espiga de milho</p>	<p>Personificação, alegoria e metonímia</p>
<p><i>Ki'ik oan hatais roupa matak</i> <i>Boot hatais roupa mean</i> Resposta: <i>ai-manas</i></p>	<p>Quando criança veste-se com roupa verde Adulto veste-se de vermelho R: pimenta</p>	<p>Personificação e metáfora</p>

Fonte: produção da autora.

Podemos observar que as adivinhas apresentadas no quadro, bem como as demais que foram recolhidas, têm sua ênfase nos efeitos de sentido, exceto a que apresentaremos a seguir, cuja ênfase é no significante:

hotu-hotu iha rua

ó iha ida

ha'u la iha

Resposta: letra O

Tradução:

todos têm dois

você tem um

eu não tenho.

Adivinhas como essa, centradas no significante, além de todo o trabalho com a oralidade, podem também ser exploradas em atividades de leitura e escrita, para ensinar determinadas letras. Uma possibilidade seria pedir para que as crianças escrevessem a adivinha e destacassem a letra resposta:

HOTU-HOTU IHA RUA

Ó IHA IDA, HA'U LA IHA .

Outra opção seria entregar a adivinha escrita e solicitar que os alunos escrevessem a letra faltante.

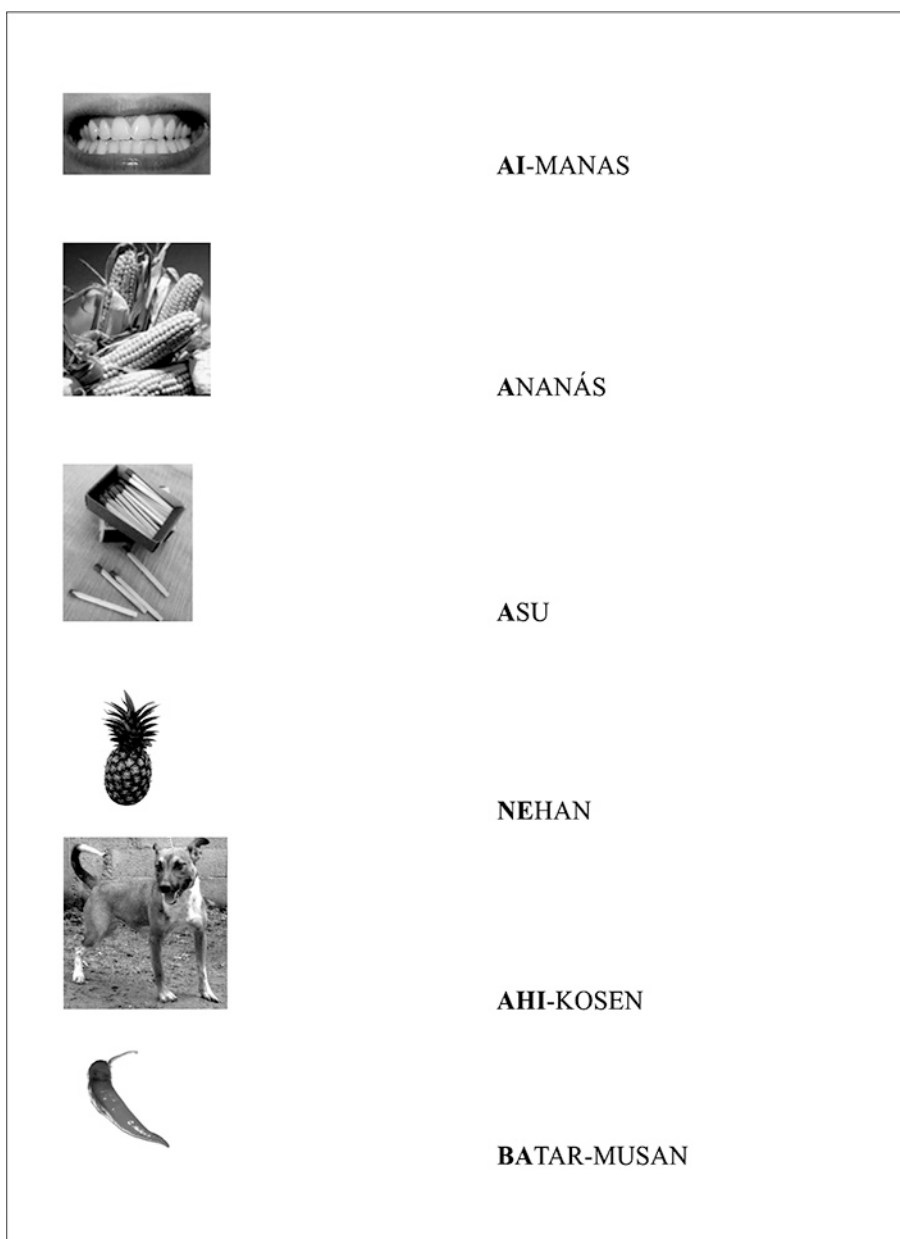
*H__TU-H__TU IHA RUA
__ IHA IDA, HA'U LA IHA.*

Outras adivinhas nesse sentido podem também ser elaboradas pelo professor, porém, considerando a relevância do processo de memorização, compreensão e retroação, mencionado anteriormente, ressaltamos a importância de que o gênero adivinha seja enfatizado na oralidade. A seguir apresentaremos as atividades realizadas após uma “roda de adivinhas”, em que as crianças se revezavam no papel de adivinhador e propositor.

Atividade 1. *Ó SEI HANOIN AI-SASI'IK BALU NE'EBÉ ITA HALIMAR IHA SALA LARAN KA? MAI ITA HALIMAR DALA IDA TAN! TUIR MAI, ATU HETAN RESPOSTA SIRA HOSI AI-SASI'IK, KOKO LEE LIAFUAN SIRA IHA LIMAN-LOOS HODI HALO KORESPONDÉNSIA HO NINIA DEZEÑU* (Você ainda lembra das adivinhas com as quais brincamos aqui na sala de aula? Vamos brincar mais uma vez! Após encontrar a resposta de cada adivinha, tente ler as palavras da direita e ligue cada uma delas ao desenho correspondente²²).

²² As atividades impressas desenvolvidas com as crianças e que serão apresentadas a partir deste tópico estarão enumeradas para facilitar a compreensão do leitor, embora não obedecem à mesma ordem cronológica em que foram executadas durante a pesquisa. Ressaltamos que todas elas são da nossa autoria e foram elaboradas no decorrer do trabalho de campo no período compreendido entre agosto e novembro de 2018.

Figura 55 – Imagem referente à atividade 1: leitura a partir de adivinhas



Fonte: produção da autora.

As seis adivinhas correspondentes a esta atividade foram descritas no decorrer deste tópico. Um aspecto importante de ser observado também é o fato de as sílabas iniciais de cada palavra estarem destacadas em negrito, pois esse foi um dos recursos que utilizamos para introduzir o mecanismo do trabalho relacionado à acrofonia, tópico que abordaremos mais adiante.

A atividade de leitura só foi realizada após brincarem novamente com as adivinhas na oralidade. Na etapa envolvendo a leitura, apenas três crianças (16,7%) não conseguiram estabelecer corretamente a relação entre imagem e palavra. Após a análise dos resultados, percebemos, também, que as crianças com maior engajamento na contação de história e nas

atividades orais envolvendo as adivinhas foram as que tiveram mais facilidade em ler as palavras apresentadas. Do mesmo modo que realizamos o trabalho de leitura, recomendamos que, em grupo, cada criança propusesse uma adivinha e, assim que alguém descobrisse o enigma, todos deveriam escrever a resposta no caderno. Notamos que as crianças que tiveram mais engajamento na oralidade foram aquelas que mais demonstraram facilidade na escrita, o que passa a ser mais um indício de que à medida que a criança aprende a jogar com o duplo sentido oriundo das metáforas e de outros recursos estéticos da linguagem, comuns às adivinhas e a outros jogos orais, aprimora-se o seu processo de alfabetização, e isso poderá funcionar como ponto de partida para uma entrada mais profícua na leitura e na escrita, inclusive de textos literários que, como sabemos, exigem habilidades equivalentes.

Após esta abordagem sobre as adivinhas, passemos então a outro gênero de corporalidade em verso, também muito interessante no processo de alfabetização: os trava-línguas.

3.3.2.2 Trava-língua

Paralelamente ao trabalho com as adivinhas, verificamos se as crianças conheciam e usavam alguns trava-línguas, gênero oral que, devido ao encadeamento de sons e letras semelhantes em um mesmo grupo de palavras, faz com que geralmente cometamos erros quando tentamos pronunciá-las rapidamente. Constitui, portanto, uma produção divertida e que comumente faz parte da linguagem infantil. A esse respeito, Calvet (2011, p. 27) afirma:

essas produções orais baseiam-se em um conhecimento acurado da fonologia das línguas em questão, que elas põem em prática o resultado de uma análise (intuitiva, é claro) a que os fonólogos chegaram bem mais tarde: a fonologia data mais de meio século, enquanto os trava-línguas se perdem no tempo.

Essa análise intuitiva, proporcionada pela brincadeira com trava-línguas, segundo o autor, introduz a criança nas dificuldades fonético-fonológicas da língua. Sendo assim, nossa compreensão é que o trabalho com esse gênero pressupõe também uma espécie de leitura, em que a criança (ou o adulto) precisa de habilidade e agilidade para lidar com a cadeia de sons e de letras na oralidade, o que configura um processo semelhante ao desafio da destreza exigida no processo de ler e escrever. Essa habilidade pode funcionar como uma preparação para que a criança tenha mais facilidade no processo de entrada na escrita, perspectiva defendida também por Belintane (2017, p.101), ao mencionar a importância dos trava-línguas: “Este gênero tem um potencial inestimável na alfabetização, sobretudo na fase de consolidação na leitura, que

exige um domínio pleno das sílabas complexas”. O autor continua sua abordagem, recomendando que os trava-línguas, assim como os outros gêneros orais, devem ser prioritariamente trabalhados com as crianças de maneira performática; para isso sugere algumas possibilidades metodológicas, a partir das quais nos baseamos para desenvolver o trabalho sobre este tópico na etapa interventiva.

Durante os encontros com as crianças, percebemos que, diferentemente das adivinhas, o gênero trava-língua não é muito diverso e de muita circulação entre elas, provavelmente por não ser também muito vasto na língua tétum, como podemos constatar com os estudantes da UNTL, com os quais trabalhamos no mesmo período da pesquisa e por meio dos quais foi possível coletar alguns trava-línguas que favoreceram o trabalho com as crianças. Utilizamos composições que nos parecem interessantes pela oposição e semelhança sonora (homofonia), aspecto que pode ser bem aproveitado no processo de alfabetização, a começar por atividades performáticas, estendendo o desafio para a leitura e para a escrita. Vejamos as três composições recolhidas e suas possibilidades como estratégia pedagógica.

Ressaltamos que, devido à metrificação dos sons em tétum, ao serem traduzidas para o português, perde-se o ritmo e, em alguns casos, o sentido fica também comprometido.

Samea lari lurus

Samea lari lurus

Samea lari lurus

(a serpente corre em linha reta)

Podemos perceber, a partir desse trava-língua, que há uma oposição entre o /L/ e /R/, “*lari – lurus*”, além disso, “*lari /lurus*” forma um par homofônico no qual somente variam as vogais e o “s” final da última sílaba. Nesse caso, temos um par interessante para inferir as famílias representadas pela letras L, /l/ - e R, /r/. Se usarmos somente as consoantes: L__R__ - L__R__S, teremos as letras representantes das sílabas formadas a partir das vogais : A, I e U, que podem ser encaixadas nos espaços em branco, estratégia que pode ser um excelente exercício para que as crianças aprendam na escrita o que já praticam na oralidade, percurso que pode ser explorado também nos demais gêneros orais.

Passemos ao segundo trava-língua.

Kafé (café)

Funan (flor)

Fuan (fruto)

Fa'an (vende)

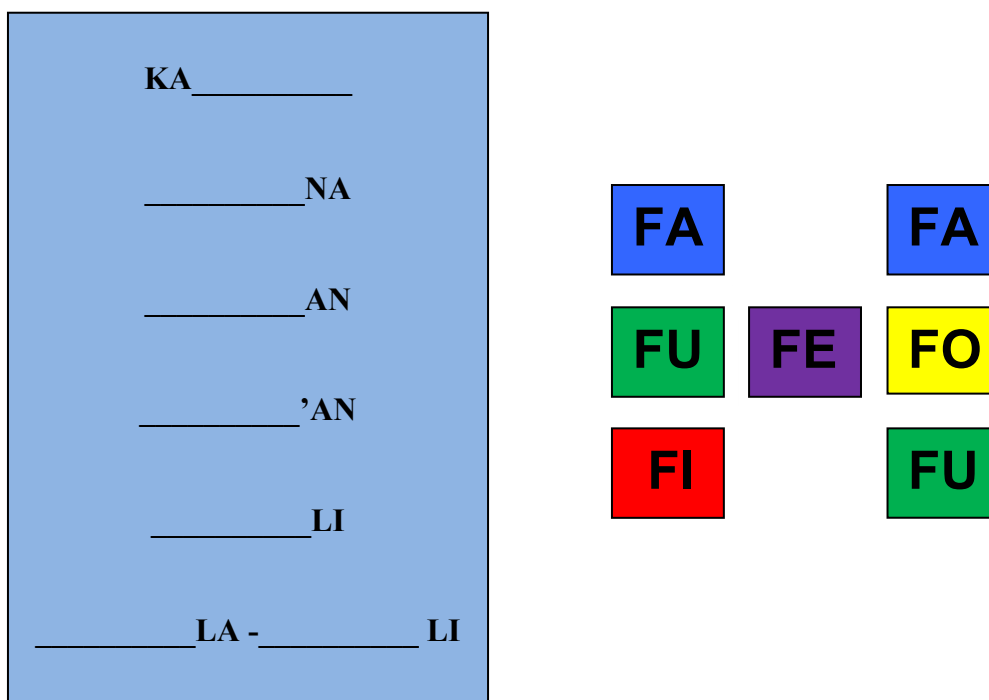
Folin (preço)

Fila-fali (volta/troco)

Nesse contexto, *fila-fali*, pode ter dois sentidos, o primeiro referindo-se a “troco”, pois está dentro do campo semântico: “vender” e “preço”, mas também pode ter o sentido de “voltar/regressar”, remetendo ao próprio movimento que a brincadeira exige: voltar a dizer a sequência de palavras, repetindo-as várias vezes.

A composição apresenta um fonema consonantal e o som nasal contrapostos. No caso do fonema /f/, desde a primeira palavra /kafé/, até a última, temos seis sons vocálicos sendo contrapostos com o mesmo fonema consonantal: /e/ /u/, a vogal nasal /ã/, que se escreve AN,/o/,/i//a/. Esse mecanismo constitui uma abstração de uma família silábica complexa, tanto em tétum como em português, pois no processo de alfabetização, geralmente, a criança demora para descobrir o som que a letra F representa. Essa dificuldade pôde ser observada também com as crianças, nas atividades de escrita. Destarte, sugerimos uma possibilidade divertida que pode ser desenvolvida como ampliação dessa abordagem no processo de transição para a leitura e escrita. Utilizando esse mesmo trava-línguas, elaboramos um bingo silábico, em que o professor disponibiliza, para as crianças, cartelas contendo os versos do trava-línguas, faltando algumas sílabas, e outros cartões menores com as sílabas faltantes. À medida que o professor pronunciar cada verso rapidamente, as crianças irão tentar encaixar os cartões menores para formar os versos. Como atividade complementar, o professor poderá entregar as cartelas incompletas e pedir que as crianças escrevam as sílabas que faltam.

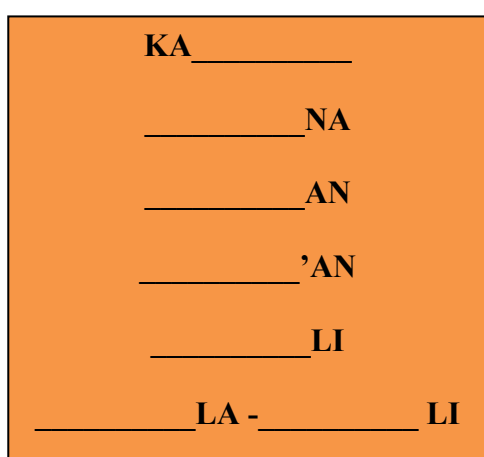
Figura 56 - Exemplos de cartelas para a atividade de leitura descrita anteriormente



Fonte: produção da autora.

Na atividade seguinte, o aluno deve completar a tabela com as sílabas que faltam. É possível ainda formar outras palavras a partir das sílabas que aparecem em cada verso.

Figura 57 - Exemplo de exercício de escrita de acordo com a sequência em que as palavras aparecem no trava-língua



Fonte: produção da autora.

A partir das palavras *funan*, *fuan* e *fa'an*, a composição é útil também para ensinar as sílabas formadas com a vogal nasal /ã/, que se escreve com o dígrafo AN. Outra possibilidade

é contrastar a composição da palavra *fuan* com a palavra *fa'an*, que poderia ser utilizada para iniciar um trabalho sobre esse tipo de formação silábica, em que se utilizam apóstrofos na ortografia oficial em tétum, o que observamos ser de difícil compreensão para as crianças, como descreveremos no tópico dedicado à escrita, no final deste capítulo. Vejamos o terceiro trava-língua.

Tiu Filipe fa'an paun 3x (Tio Filipe vende pão).

Nesse trava-língua, temos uma oposição entre o /F/ e /P/ que, no trabalho de transição para leitura e escrita, pode ser trabalhada contrastando a família das duas letras, por meio das palavras que compõem a frase. Pode ser utilizada também para a formação de pares de palavras que evidenciem as diferenças entre as duas letras/fonemas contrastadas. Nessa composição, temos também uma semelhança sonora do som nasal/a'an/, /aun/, o que pode favorecer um trabalho de leitura e escrita nos mesmos modos do trava-língua citado anteriormente.

Após esta descrição sobre o trabalho desenvolvido a partir das adivinhas e dos trava-línguas, abordaremos, a seguir, outros tópicos de corporalidade, em que serão descritos três jogos de linguagem em tétum, comuns ao público infantil. Na sequência, serão apresentados também os resultados das nossas intervenções envolvendo outros elementos de transição para a escrita.

3.3.3 Outros tópicos de corporalidade

Nosso objetivo nesta etapa do trabalho foi o de investigar o repertório das crianças quanto aos jogos de linguagem utilizados por elas em tétum e, ao mesmo tempo, verificar possibilidades de sua utilização em favor da alfabetização. Buscando sistematizar a descrição dessa etapa da pesquisa, primeiramente vamos retomar alguns conceitos apresentados sobre a importância dos jogos orais de linguagem na perspectiva de Calvet (2011), Belintane (2013; 2017) e Freud (2017). Em seguida, faremos uma descrição de cada jogo registrado, analisando suas possibilidades como recursos pedagógicos. Para finalizar este tópico, descreveremos o trabalho interventivo utilizando esses jogos e os resultados obtidos a partir deles.

A segunda parte desta seção será dedicada à descrição sobre o trabalho desenvolvido a partir de outros elementos utilizados como transição para a escrita (acrofonia, nomeação, palavra-valise e rébus) que, na perspectiva teórico-metodológica à qual esta pesquisa se vincula, constituem uma rede conceitual que sistematiza o campo da alfabetização.

3.3.3.1 Jogos de linguagem

Nesta análise sobre os dados coletados acerca dos jogos de linguagem utilizados pelas crianças, trataremos de forma mais específica das linguagens criptografadas registradas no decorrer do contato com as crianças, mas para isso, à medida que cada etapa do trabalho desenvolvido estiver sendo descrita, faremos também uma retomada e uma expansão sobre a abordagem teórica iniciada no Capítulo 1. Iniciemos a discussão, apresentando a perspectiva de Calvet, a partir de exemplos extraídos da pesquisa desenvolvida por Dominique Noiye (1971), que analisa a aprendizagem linguística na África Ocidental entre os povos Peúles de Camarões. Em sua análise, o autor ressalta a importância pedagógica desses jogos linguísticos e alerta que, por meio dessas práticas infantis, a criança compreende melhor, ainda que de forma intuitiva, a estrutura e a complexidade da sua língua. Na sua opinião,

[...] quando percebemos que as transformações que um locutor impõe à língua com mais ou menos virtuosidade constituem a prova de que esse locutor maneja habilmente a língua em questão, damos-nos conta também do interesse pedagógico desse tipo de linguagem (CALVET, 2011, p.18).

O autor exemplifica o uso pedagógico desses jogos com as crianças Peúles, usados por Noiye para resolver alguns problemas ortográficos da língua utilizada por elas, pois os estudos linguísticos sobre o idioma dos Peúles apresentavam dúvidas em relação ao uso da geminação ou não de consoantes em determinadas palavras. Em seu estudo, o pesquisador, por meio da observação em relação à maneira como aquelas crianças intercalavam intuitivamente um código utilizado na linguagem cifrada, identificou a forma correta de grafar os vocábulos que geravam dúvidas quanto à ortografia.

Analisando as similaridades entre os exemplos citados por Calvet e os jogos registrados durante a nossa pesquisa com as crianças timorenses, observamos que, diante das suas dúvidas ortográficas, um dos jogos registrados em tétum, a “*língua KR*”, apresentada a seguir (semelhantemente à “*língua RK*” descrita no Capítulo 1), pode constituir também um caminho interessante para resolver alguns impasses ortográficos desse idioma que, apesar de já possuir uma ortografia oficial, padronizada pelo Instituto Nacional de Linguística - INL, continua sendo um tema polêmico, desde a sua oficialização em 2004. Um dos exemplos de dificuldade das crianças quanto às questões ortográficas diz respeito à duplicação das vogais em palavras como: *toos* (duro); *haree* (ver) e *bee* (água), entre outras com formação semelhante. Nesses casos,

grafavam apenas com uma vogal, aproximando-se à perspectiva ortográfica de Costa (2001), que registra: *tos; haré ; bé*²³.

Apesar de percebermos a viabilidade desses mecanismos, presentes nesse tipo de recurso da linguagem infantil, como contributo para a análise ortográfica e linguística do tétum, nesta investigação, nossa perspectiva de análise terá como enfoque a importância desses jogos como mais um recurso a favor do processo da alfabetização de modo mais geral, sem nos determos especificamente nos aspectos ortográficos, sobretudo porque o trabalho que desenvolvemos a partir dessas linguagens utilizadas pelas crianças referiu-se a atividades em que foram enfatizadas a corporalidade. Belintane (2013, p. 145-147; 181-182), ao apresentar os resultados do Projeto Desafios - desenvolvido em escolas públicas brasileiras-, constata que as crianças com maiores dificuldades na leitura não conseguiam inverter dissílabos, o que levou a equipe de pesquisadores a eleger os jogos de inversão silábica e outros tipos de linguagens criptografadas como um dos conteúdos e como estratégia metodológica a ser aplicada com as crianças. Portanto, de acordo com a perspectiva teórico-metodológica, à qual esta pesquisa se vincula, esses jogos são ferramentas favoráveis para que as crianças dominem com mais facilidade o algoritmo silábico. É necessário para isso, que sejam exercícios executados de maneira performática, sem o apoio da escrita, partindo do princípio de que essa prática oral é capaz de acionar mecanismos mnemônicos que ajudam a criança a superar dificuldades quanto à questão da silabação, ainda que de forma intuitiva.

Diante dessa perspectiva e ao perceber o interesse e o prazer demonstrado pelas crianças ao brincarem com adivinhas e trava-línguas, no segundo mês do trabalho interventivo, resolvemos investigar se alguém do grupo sabia brincar de *fila-lian* - jogo de revestrés também conhecido por *kata bali*, (em bahasa indonésia) em que se invertem as sílabas das palavras (descritas no Capítulo 1). Na tentativa de descobrir se alguém do grupo conhecia a brincadeira, fizemos na oralidade a inversão silábica de alguns dissílabos relacionados às narrativas trabalhadas e pedimos que adivinhassem os vocábulos que estávamos pronunciando. Percebemos, então, que não era uma brincadeira comum entre aquelas crianças. No entanto, uma das alunas, Carla entrou no jogo e começou a falar comigo utilizando uma linguagem que deduzi que fosse algum outro tipo de criptologia. Ao analisar cada palavra proferida por ela, percebi que se tratava de um jogo de linguagem que, em partes, assemelha-se à “língua do P”, utilizada no Brasil, ao qual chamaremos de “*lian KR*” (língua *KR*).

²³ Ao final deste capítulo voltaremos a descrever as principais dificuldades ortográficas das crianças na língua tétum, observadas ao longo desta pesquisa

Além da língua *KR*, registramos um outro jogo de oralidade utilizado pela maioria daquelas crianças, cujo mecanismo consiste na utilização de uma espécie de “palavra-fórmula” que tem a função de substituir uma frase. Após a abordagem sobre esses dois jogos, serão descritos os resultados do diagnóstico utilizando a brincadeira de *fila-lian* (jogo de revestrés) trabalhada em encontros posteriores.

3.3.3.2 Lian KR (língua KR)

A *lian KR*, ensinada pela aluna, utiliza as mesmas consoantes da *lian RK*, (língua RK), descrita no Capítulo 1, que intercala as consoantes R e K entre as sílabas, porém no jogo proposto por Carla, as letra em posições opostas (K+R- e não R+K) e funciona a partir de mecanismos diferentes e mais complexos do que a brincadeira descrita anteriormente. Vejamos uma simples frase proferida pela aluna:

Ha'u gosta halimar ho busa. (eu gosto de brincar com gato.)

Hakru gokra halikrar hokro bukra.

Na obra de Freud, “O chiste e sua relação com o inconsciente”, publicada em 1905, o autor aborda diversos exemplos de chistes e enigmas; dentre eles, refere-se a um enigma - utilizado em referência ao filósofo e psicólogo alemão Franz Bretano - cuja regra consiste na repetição da sílaba “*dal*”, a depender da quantidade de sílabas existentes em cada palavra de um determinada frase, a exemplo da palavra Bretano (brennt-a-no), que no enigma passa a ser *Daldaldal*: “As sílabas a ser [sic] adivinhadas são substituídas no contexto da frase, quantas vezes for necessário, pela sílaba *dal*” (FREUD, 2017, p. 49).

Esse exemplo tem certa similaridade com a “língua *KR*”, sendo que, no caso apresentado por Freud, a sílaba “*dal*” repete-se de acordo com o número de sílabas e, no caso timorense, o par consonantal “*KR*” é repetido dependendo do tipo de formação silábica que constitui cada palavra. Ao analisar o mecanismo do jogo, identificamos pelo menos sete regras diferentes, como veremos na descrição a seguir.

1. Uma primeira regra é percebida em relação aos dissílabos, cuja sílaba final é formada por uma consoante e uma vogal (C+A), nesses casos o mecanismo consiste apenas em substituir a consoante da sílaba final pelo encontro consonantal *KR*, a exemplo do substantivo *busa* (gato) que transforma-se em *bukra*.

2. Uma segunda regra diz respeito aos trissílabos, formados por sílabas de estrutura simples (C+V); substituem-se as consoantes das duas últimas sílabas pelo par consonantal KR, mantendo as vogais, como nos casos dos dissílabos, exemplo *pateka* (melancia), transforma-se em *Pakrekra*.
3. As demais regras aplicam-se aos monossílabos e funcionam da seguinte forma: vocábulos formados por uma consoante e uma vogal (C+V), acrescenta-se o par consonantal KR + a vogal já existente na composição silábica, a exemplo da preposição *ho* (com), que transforma-se em *hokro*.
4. Monossílabos como *ha'u*: o par consonantal KR entremeia-se às vogais, transformando-se em *hakru*.
5. Vocábulos formados por duas vogais: entremeia-se o par consonantal KR entre as duas letras, como no caso do substantivo *ai* (pau/árvore), que transforma-se em *akri*.
6. Vocábulos formados por apenas uma vogal: acrescenta-se o par consonantal KR, a exemplo do pronome *ó* (tu), que passa a ser *okr*.
7. A regra mais complicada diz respeito aos monossílabos formados por uma consoante e duas vogais, como *tiu* (tio) e *tia* (tia), em que se troca a consoante pelo par consonantal KR e repete-se a primeira vogal + o par consonantal + a segunda vogal - *tiu* passa a ser *krikru*, e *tia*, passa a ser *krikra*. Considerando que existem outros vocábulos com a mesma constituição de *tiu* e *tia*, a exemplo de *liu* (verbo – atravessar/passar ou advérbio - mais - forma comparativa de superioridade) e do pronome *nia* (ele/ela), cuja transformação pela brincadeira do kr, tornam-se respectivamente, nos mesmos códigos para tio e tia *krikru* e *krikra*. Diante da complexidade dessa regra, só conseguimos decifrar determinados monossílabos porque analisamos a fala da criança, dentro de um determinado contexto.

O manejo ágil e habilidoso demonstrado por Carla, ao brincar com a “língua KR”, driblando de maneira surpreendente o interlocutor, reflete uma rica prática de oralidade, que remete à constatação de Calvet (2011, p. 19), quando explica que a criança saber lidar com esses tipos de jogos linguísticos, constitui uma demonstração do seu amplo conhecimento da língua. Durante sua fala, a aluna usava a brincadeira de maneira tão fluente, que em um dos encontros individuais lançou mão da estratégia para fazer um novo relato da história do Duruhui. Vejamos a transcrição de um trecho do áudio gravado no momento da sua performance:

Loron ida, tio ida ho tia ida hela iha ai-laran, sira buka hasoru oan feto ida, bebeik hetan. Loro-loron sira ba to'os, sira taka nia oan iha boi laran ...

Tradução:

Um dia, um tio e uma tia que viviam no mato, procuravam o seu filhinho e sempre o encontravam. Todos os dias eles iam para a roça e deixavam sua filhinha dentro de um balanço ...

Lokro ikra krikru ikra hokro krikra ikra hekra ikra ikra akri lakran, sikra bukra hakrokro okran fekru ikra, bebekre hekra. Lokr-lokro, sikra bakra krokros, sikra takra sikra nikra okran ikra bokri lakra...

Após o reconto da história, a aluna começou a usar o jogo para brincar com os trava-línguas já mencionados: *samea lari lurus*, que transformavam-se em *Samekra lakri lukrus*. A sua habilidade em lidar com a língua KR, atraía a atenção da maioria dos colegas, que a ouviam e em seguida começavam também a se arriscar na brincadeira. Em uma dessas ocasiões, uma das crianças, Jakob, perguntou-me se eu sabia o que era *manduku* (sapo); ao responder me referindo ao sapo e suas características, ele e outras crianças começaram a rir, explicando-me que não era disso que estavam falando. Expuseram, então, mais um jogo de linguagem, em que o significante *manduku* recebe um outro sentido, como veremos no quadro a seguir. À medida que esclareciam o outro significado da palavra integrada ao jogo, fui anotando e tentando entender o mecanismo utilizado. Vejamos, então, como funciona essa outra brincadeira, conhecida pela maioria das crianças, a qual denominaremos de jogo “palavra-fórmula”.

3.3.3.3 Jogo “palavra-fórmula”

O jogo “palavra-fórmula” funciona também como uma espécie de linguagem criptografada em que uma frase é condensada em uma palavra. A palavra-fórmula pode ser representada por um significante já existente na língua tétum que, no jogo recebe um novo sentido, ou uma palavra inventada e que funciona no âmbito do jogo, conforme os critérios descritos em cada um dos exemplos apresentados a seguir.

Com o contato com os jovens estudantes do Departamento de Língua Portuguesa da UNTL, percebemos que algumas das fórmulas utilizadas pelas crianças eram utilizadas também por muitos deles. É interessante observar também as similaridades entre os mecanismos utilizados nessa brincadeira com alguns recursos da escrita codificada utilizada pelos jovens timorenses nas redes sociais de internet, mencionada no Capítulo 1, item 1.6.

Vejam alguns exemplos do Jogo “palavra-fórmula”, registrados a partir do contato com as crianças:

Quadro 11 - Jogo “palavra-fórmula”

Palavra-fórmula (p.f) e frase (f)	Construção da fórmula	Tradução
p.f.: <i>MANDUKU</i> f.: <i>MAun Alin DUKUg malu</i>	<i>MANDUKU</i> é uma construção baseada na homofonia da primeira sílaba de <i>MAUN</i> (irmão) + a homofonia de “ <i>DUKUG</i> ” – termo em bahasa indonésia que significa ajuda/apoio.	<i>MANDUKU</i> , em tétum, literalmente, significa “sapo”, mas no jogo, funciona como uma forma para substituir a frase: <i>MAun Alin DUKUg malu</i> (“os irmãos se ajudam mutuamente”).
p.f.: <i>NARUTO</i> f.: <i>NAkaR Ulun TOos</i>	<i>NARUTO</i> é uma construção a partir da primeira sílaba da palavra <i>NAkaR</i> (travesso) + última letra dessa mesma palavra (<i>R</i>), que aglutina-se à letra inicial da palavra seguinte <i>Ulun</i> (<i>U</i>) (cabeça), formando assim a segunda sílaba, <i>RU</i> + a primeira sílaba de <i>TOOS</i> (<i>TO</i>) (duro).	Naruto, personagem de uma série de mangá e de anime construído pelo escritor japonês Masashi Kishimoto, mas no jogo <i>Naruto</i> significa: - Travesso/teimoso (<i>Nakar</i>) - <i>ulun toos</i> , que literalmente, significa cabeça dura).
p.f.: <i>LAFUTU</i> f.: <i>LAo FUan Tuku Tuku</i> Outras fórmulas seguindo esse mesmo esquema; p.f.: <i>ESTADO</i> f.: <i>EStrese TAnba DOben</i> . p.f.: <i>MATANDO</i> f.: <i>MAte TAnba DOben</i> Semelhantemente a esta fórmula temos: p.f.: <i>OBOR</i> f.: <i>Ó BOk Ó Rahun</i>	<i>LAFUTU</i> é uma fórmula criada a partir das sílabas iniciais (acrofonia) de cada palavra que constitui a frase-significado.	<i>LAFUTU -Lao fuan tuku tuku</i> – andar amedrontado. <i>ESTADO-</i> estresse por causa do amor. <i>MATANDO</i> Morrer de amor. <i>OBOR-</i> se você mexer vai se dar mal.

Continua...

Quadro 11 - Jogo “palavra-fórmula”

Palavra-fórmula (p.f) e frase (f)	Construção da fórmula	Tradução
<p>p. f.: <i>TIGER</i> f. <i>TAIbesi GEger</i></p> <p>Semelhantemente a essa formula, temos: p.f.: LAPIS f. LAHANI PAZ</p>	<p>Tiger – formulada a partir da homofonia da sílaba inicial de <i>Tiger</i> em inglês [tai]+ a sílaba inicial do termo “<i>GEger</i>” - gíria da bahasa indonésia, que significa “louco/loucura”.</p> <p>A fórmula “LAPIS” é constituída a partir da sílaba inicial de LAHANI + a homofonia da palavra “paz” em inglês [pis]</p>	<p><i>TAIbesi GEger</i> Taibesi é o nome de um dos bairros de Díli, logo, “TIGER”, significa a loucura de Taibesi (Nossa suposição é que o uso de “TIGER - TAIbesi GEger” - está relacionado à grande movimentação do mercado público, existente no bairro e que o torna um local com muito trânsito de pessoas e de carros.</p> <p>Lahani é o nome de um dos bairros localizado no sopé de uma das montanhas de Díli, então na nossa suposição é de que “<i>lapis - LAHANI PAZ</i>” é utilizada para se remeter à paz ou à tranquilidade do bairro.</p>

Continuação.

Fonte: produção da autora.

O “jogo palavra-fórmula”, apesar de ser utilizado na oralidade, não deixa de ser também uma forma de escrita, em que se utilizam significantes - seja do tétum, do português, da bahasa indonésia ou do inglês -, como “letra” ou “sílabas”, que vão sendo segmentados para constituir a fórmula, passando, então, a receber novos sentidos. O jogo funciona como uma espécie de charada em que, para se descobrir o enigma, é necessário brincar com a sonoridade das palavras e, ao mesmo tempo, atribuir um significante para cada uma das letras ou sílabas da “palavra-fórmula”, que pode ser representada por um significante inventado, a exemplo de *lafutu* e *obor*, ou de um significante que já existia em uma das quatro línguas mencionadas, como no caso de *manduku; estado; matando; narutu; lápis e tiger* que, no jogo passam a ter sentido de uma frase inteira, constituindo portanto, uma condensação frástica, como visto no quadro anterior.

Essa construção assemelha-se aos chistes sonoros, descritos por Freud (2017), cuja formulação se dá a partir da técnica do duplo, ou seja, uma mesma palavra ou mesmo material linguístico, usado de dois modos diferentes, primeiro como um todo e depois decomposta em suas sílabas como uma charada. Vejamos um dos exemplos descritos pelo autor:

uma moça italiana teria se vingado de uma observação indelicada do primeiro Napoleão. Ele disse a ela num baile da corte, referindo-se aos compatriotas dela: “*Tutti gli italiani danzano si male*” [Todos os italianos dançam tão mal]. Ao que ela respondeu de pronto: “*Non tutti, ma buona parte*” [Não todos, mas boa parte] (*buona parte*, referência ao sobrenome de Napoleão) (FREUD, 2017, p.48).

Podemos observar que, nesse exemplo, além da relação sonora entre “*buona parte* (boa parte) e o sobrenome do imperador Bonaparte, as palavras são utilizadas duas vezes, uma de forma inteira e outra fazendo a decomposição em que as sílabas recebem um outro significado, ou seja, utilizou-se o mesmo material linguístico para se criar um novo sentido. Nesse mesmo contexto, Freud menciona também um outro tipo de enigma inventado por Franz Bretano, em que deveria ser adivinhado um pequeno número de sílabas, que quando reunidas em uma palavra ou de algum outro modo, adquirem um outro sentido em virtude do fenômeno da semelhança sonora. Vejamos o exemplo apresentado pelo autor: “[...] a folha de plátano me levou a pensar” (FREUD, 2017, p.49), no original, “*liess mich das Platanenblatt ahnen*”, em que *Platanen* e *blatt ahnen* têm o mesmo som.

A técnica utilizada no “jogo palavra-fórmula” tem semelhança com esses dois exemplos mencionados por Freud, pois recorre à técnica do duplo à medida que utiliza o mesmo material linguístico com sentidos distintos e recorre à homofonia para a composição das fórmulas. Na nossa compreensão, esses mecanismos, utilizados tanto na “língua KR” quanto no “jogo palavra-fórmula”, constituem um recurso interessante no processo de alfabetização das crianças timorenses. Primeiramente porque, ao vivenciá-los como exercício de corporalidade, pressupõe-se um mecanismo semelhante ao utilizado na leitura e na escrita, em que é necessário associar sons, letras e sílabas para formar palavras, frases e texto. Em segundo lugar, porque são jogos que podem ser utilizados também como transição para a escrita, especialmente para ensinar as unidades menores da língua (fonemas, grafemas, letras, sílabas e palavras), ao invés de propor uma entrada na escrita por meio de um processo de automatização em que se aprende cada uma dessas unidades, sem necessariamente estabelecer relação com o enquadramento cultural e brincante das crianças.

Inserir os jogos orais para a prática de alfabetização das crianças pode ser uma atividade eficiente e prazerosa, já que, como vimos no capítulo anterior, na visão de Freud²⁴, as crianças sentem prazer em brincar com as palavras quando estão aprendendo o vocabulário da sua língua materna. Nesse mesmo sentido, observamos que foi possível perceber a satisfação das crianças também ao descobrirem que algumas palavras que usavam em tétum eram empréstimos do

²⁴ (Ibidem, p. 179).

português ou que eram vocábulos comuns ao tétum, ao português e à bahasa indonésia, sofrendo alteração apenas da ortografia. Nessas ocasiões, aproveitávamos para explicar e comparar as diferenças ortográficas desses vocábulos nessas três línguas, a exemplo do vocábulo “mesa” – em português; “*meza*” – em tétum; e “*meja*” em bahasa indonésia.

Essas inter-relações linguísticas nos parecem imprescindíveis, já que, como podemos observar, tanto os jogos quanto ao uso da bahasa indonésia e do português têm uma presença significativa no cotidiano daquelas crianças. É importante ressaltar que os jogos languageiros orais, o que inclui também as adivinhas e os trava-línguas, abrem mais um espaço para uma entrada da criança em uma escrita que vai além da técnica de juntar sons, letras e sílabas, do mesmo modo que ultrapassa uma leitura que se restringe à decodificação. Entendemos que esses jogos são ferramentas importantes, não somente pelo fato de serem uma prática comum entre as crianças e jovens, mas porque, ao brincarem com as palavras, ainda que não percebam, mergulham nas riquezas estéticas da linguagem, a partir das homofonias, polifonias, paralelismos, metáforas, metonímias e outros recursos estilísticos, explorando, assim, o campo relacionado à função poética da linguagem. É importante lembrar que, como apresentado no Capítulo 1 (quadro 2), a língua tétum possui uma infinidade de “palavras-poéticas” com potencial para serem utilizadas no trabalho pedagógico com a perspectiva de desenvolver um processo de alfabetização e letramento que leve em consideração essa relevante função da linguagem. Posteriormente, ao tratarmos sobre os “Outros tópicos de corporalidade”, descreveremos o trabalho desenvolvido durante esta pesquisa, em que buscamos expor tais recursos presentes na língua tétum.

Após esta descrição e reflexões teóricas apresentadas a partir do “jogo palavra-fórmula”, apresentaremos a seguir algumas possibilidades de utilização desses jogos em sala de aula, como atividades de oralidade e de transição para a leitura e escrita, tendo como referência a estrutura do jogo “palavra-fórmula”.

Tendo em vista que, para decifrar os enigmas desse jogo, é necessário descobrir a origem das sílabas que constituem cada “palavra-fórmula”, uma das possibilidades de utilização da mesma técnica utilizada pelas crianças poderia ser feita a partir de uma atividade em que, numa primeira etapa, o professor apresentaria determinadas frases na oralidade e solicitaria que os alunos descobrissem novas “palavras-fórmulas” a partir de cada frase proferida. Vejamos alguns exemplos de frases referentes a expressões comumente utilizadas em tétum, e que poderiam ser formuladas pelo professor para que os alunos montassem a palavra-fórmula.

Quadro 12 - Exemplos de frases para descoberta de novas palavras-fórmulas

Frase formulada	Palavra-fórmula	Expressão que significa
<i>DIak Los</i>	<i>DILOS</i>	verdadeiramente bom!/muito bom! Corretíssimo!
<i>MAtenek LA HALimar</i>	<i>MALAHA</i>	“Esperto que não é brincadeira!”
<i>HAree DIiak</i>	<i>HADI</i>	Preste bem atenção!

Fonte: produção da autora.

Como segunda etapa, sugerimos que o professor e os alunos poderiam aproveitar as fórmulas criadas como uma espécie de linguagem cifrada para ser utilizada em alguns momentos na sala de aula.

Após brincar com as sílabas iniciais na oralidade, numa outra atividade o professor pode retornar às novas “palavras-fórmula” e às apresentadas no quadro 10 e solicitar que os alunos as escrevam à medida que o professor pronuncia cada frase completa que integre o jogo. Para isso, a criança precisa ficar atenta aos sons das letras e sílabas de cada frase de onde são extraídas as “palavras-fórmulas”. Como continuidade, poderá também entregá-las, em tirinhas de papel, escritas com destaque em negrito nas sílabas iniciais, como nos exemplos apresentados no quadro e, em seguida, solicitar que leiam e escrevam as sílabas destacadas.

Outra possibilidade seria criar adivinhas ou charadas na oralidade, cuja resposta seja o sentido literal das “palavras-fórmula” já utilizadas por eles, objetivando também o ensino das unidades menores da língua. Nessa atividade, pode-se explorar a polifonia das palavras, à medida que serão utilizadas tanto no sentido literal, quanto com o novo sentido que o significante recebe como componente da fórmula conhecida por eles. Vejamos um exemplo de adivinha que poderia ser criada e como poderíamos explorá-la na leitura e na escrita.

ha’u hela iha rai

Eu moro na terra

hamoris iha bee

nasci na água

hananu kapás

canto muito bem

ho ha’u nia naran ó bele dukur

com meu nome você dorme

R.: manduku

R.: sapo

Nos três primeiros versos dessa adivinha inventada, ao descrever as características do sapo, o enigma centra-se no sentido; no entanto, se observarmos o último verso, veremos que a ênfase centra-se no significante, pois o enigma funciona a partir da homofonia entre as sílabas finais de *manduku* (sapo) e *dukur* (dormir). Após propor a adivinha na oralidade, desafiando as crianças a desvendá-la, o professor pode escrever no quadro a fórmula “*MAun Alin DUKUg malu*”, destacar cada uma das sílabas que compõem a resposta da adivinha e, em seguida, pedir que as crianças escrevam apenas as sílabas em destaque, tendo como resultado a composição da palavra correspondente à resposta da adivinha lançada. Essa pode ser uma atividade interessante para trabalhar também as famílias silábicas das letras **M**, **D** e **K**, como processo inicial para ensinar tais letras/famílias ou mesmo no caso de uma atividade específica para as crianças que apresentem dificuldades desse tipo. Esses são apenas alguns exemplos de proposições que, na nossa perspectiva, podem contribuir para que as crianças decifrem na escrita o que já haviam decifrado na oralidade.

A partir de uma abordagem pedagógica sensível às características da linguagem infantil, e com a intenção de proporcionar alternativas para que as crianças dominassem o algoritmo silábico, propusemos também a brincadeira do *fila-lian* (jogo do revestrés), comum no contexto timorense, mas que ainda não era conhecida pelo grupo. Vejamos a seguir como o jogo funcionou e a descrição do trabalho desenvolvido a partir desse tópico.

3.3.3.4 Jogo fila-lian (jogo de revestrés ou inversão silábica)

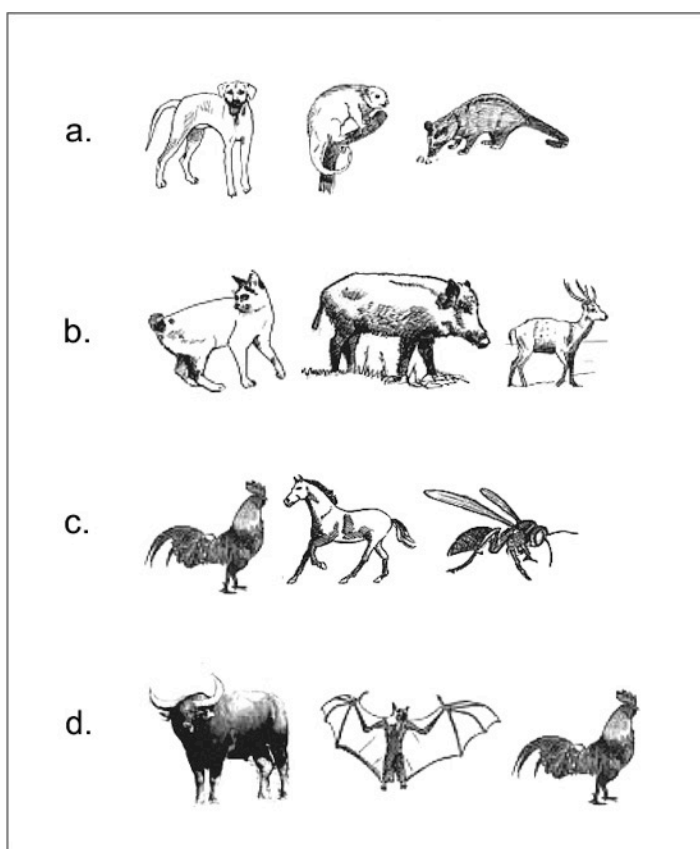
Com apenas uma regra, bem mais simples que a “*lian KR*”, o jogo *fila-lian* consiste na metátese de sílabas, em que a última sílaba é deslocada e passa a ser a primeira, ou seja, *busa* (gato), torna-se *sabu*, *manduku* (sapo), torna-se *kumandu*. Com o objetivo de trabalhar o algoritmo silábico de forma lúdica e contextualizada, promovemos essa brincadeira de maneira performática, o que nos possibilitou constatar que grande parte das crianças ou não conseguiu realizar a inversão das sílabas ou conseguiu com muita dificuldade. Após a proposição da brincadeira, no decorrer do segundo mês em contato com as crianças, elaboramos uma atividade utilizando imagens como elemento de transição entre fala/oralidade, que funcionava como preparação para a entrada na escrita. A proposta tinha como objetivo o ensino, mas foi utilizada também como meio de sistematizar o desempenho de cada criança em relação ao jogo.

O exercício proposto foi realizado individualmente, a partir de quatro grupos de imagens, que representavam alguns dos animais relacionados às narrativas anteriormente trabalhadas. Entregávamos as figuras impressas e, oralmente, invertíamos as sílabas referentes

ao nome de um dos animais de cada grupo de imagens; em seguida, a criança deveria circular o animal correspondente. Vejamos a atividade proposta e os resultados registrados a partir dela².

Atividade 2. *MAI ITA HALIMAR FILA LIAN! HALO KABUAR BA BALADA NE'EBÉ MANORIN SEI HATETE* (Vamos brincar de *fila-lian*! Faça um círculo no animal que a professora mencionar).

Figura 58 - Imagem referente à atividade 2: jogo *fila-lian* com uso de gravuras



Fonte: produção da autora.

Em cada um dos grupos, mencionamos, respectivamente:

- a) *dame*, ao invés de *meda* (espécie de marsupial);
- b) *sabu*, ao invés de *busa* (gato);
- c) *daku*, ao invés de *kuda* (cavalo);
- d) *kini*, ao invés de *niki* (morcego).

² Ressaltamos que as ilustrações (de autoria de Igor A. Cunha) das atividades, contextualizadas com o cotidiano das crianças e com as narrativas trabalhadas, foram de grande relevância durante a pesquisa, pois constituíram-se como um dos aspectos que despertaram a curiosidade e provocaram o interesse das crianças no decorrer dos exercícios propostos.

Utilizando as mesmas imagens, continuamos a brincadeira, fazendo a inversão do nome de outros animais e, à medida que percebíamos que as crianças identificavam rapidamente o nome mencionado, aumentávamos o grau de dificuldade, utilizando inversões de palavras diversas com mais de duas sílabas. Os resultados em relação ao desempenho das crianças nessa atividade pode ser observado na tabela seguinte:

Tabela 12 – Desempenho das crianças na atividade de *fila-lian* (jogo de revestrés)

Conseguiu facilidade	com	Meninos	Meninas	%
		Abel Alexandrino Lino Julio Rerilke Wiliam Geovane	Carla	44,4%
Conseguiu dificuldade	com	Augustinho Daniel Michel Brown Jacob	Graziela Daniela	38,9%
Não conseguiu		Jerôncio Evandro Emiliano		16,7%

Fonte: produção da autora.

A partir dos resultados apresentados na tabela anterior, percebemos que a maioria das crianças teve dificuldade em inverter as sílabas durante a brincadeira. Observamos, também, que a dificuldade era ampliada quando propúnhamos a inversão silábica de palavras com mais de duas sílabas. Outro aspecto que podemos constatar é que as crianças que não conseguiram realizar esta atividade (16,7%) são as mesmas crianças que apresentaram mais dificuldades nas atividades de corporalidade em verso e em prosa descritas anteriormente. Notamos, ainda, que aquelas que não conseguiram brincar invertendo as sílabas foram as mesmas que não conseguiram dominar o algoritmo silábico. Essa percepção indica a importância da utilização desses jogos na prática de alfabetização, pois entendemos que realizar esse deslocamento da sílaba na oralidade poderá facilitar a assimilação desse mesmo processo de silabação na leitura e na escrita, prática que pode ser vivenciada a partir do outro jogo apresentado: a “língua kru”.

Após a realização da atividade com a utilização das imagens, propusemos a brincadeira de *fila-lian* em pequenos grupos, nos quais uma das crianças invertia a sílaba de alguma palavra,

enquanto as demais tentavam decifrá-la. Essas propostas foram desenvolvidas de forma articulada com os demais elementos de transição entre fala/oralidade/imagem/escrita: palavras-valise, rébus, e acrofonia, apresentados no primeiro capítulo e sobre os quais trataremos nas próximas seções.

3.3.4 Corporalidade a partir de elementos de transição entre fala/oralidade/imagem/escrita

Como descrito no Capítulo 1, a **acrofonia**, a **nomeação**, as **palavras-valise** e os **rébus** constituem, na nossa abordagem, mais um conjunto de conceitos e recursos metodológicos que sistematizam o campo de trabalho voltado à alfabetização. A fim de discutirmos sobre a aplicabilidade de cada um desses elementos, retomaremos os seus conceitos e, em seguida, descreveremos a maneira como foram utilizados durante a pesquisa, no processo de transição entre fala/oralidade/imagem e escrita. Em alguns casos, apresentaremos, ainda, outras possibilidades de utilização de cada um dos recursos. Ressaltamos que, durante os encontros, a utilização desses recursos teve a finalidade de ensino e de teste da viabilidade metodológica em prol do processo de alfabetização. Portanto, nossa análise centra-se nas produções das crianças e nos registros (anotações, áudios e vídeos) produzidos em cada etapa de aplicação das atividades envolvendo cada um dos itens. Como forma de sistematizar nossa descrição, primeiramente, serão discutidos os itens acrofonia e nomeação, considerando a inter-relação da aplicabilidade entre os dois recursos; seguindo a mesma estrutura de análise, faremos nossas considerações sobre as palavras-valises e os rébus.

3.3.4.1 Acrofonia

A acrofonia foi um dos recursos utilizados na transição das escritas antigas - ideográficas, fonográficas, hieróglifas e cuneiforme antigo - em que os escribas reutilizavam um símbolo inicial de uma palavra para formar outras que iniciassem com o mesmo som. Baseado nesse princípio, Belintane (2013; 2017) ressignifica o conceito e o transforma em um dos elementos de transição de imagem/fala/oralidade e escrita no processo de alfabetização. Nessa perspectiva, a transposição de elementos acrofônicos como recurso alfabetizado retoma a mesma ideia da forma como era utilizada na história da escrita, pois é uma prática que consiste em destacar a sílaba inicial ou final de uma palavra, para reutilizá-la na formação de outras.

Considerando a maneira interligada como trabalhamos os itens **acrofonia** e **nomeação**, antes de iniciarmos a descrição sobre as atividades desenvolvidas com as crianças utilizando a acrofonia como elemento de corporalidade, retomaremos o conceito de nomeação, já mencionado no primeiro capítulo e, na sequência, descreveremos de forma articulada os exercícios, integrando esses dois itens.

3.3.4.2 Nomeação

O item da nomeação, como vimos anteriormente, segundo a abordagem utilizada no Projeto Desafios (BELINTANE, 2013, p. 197-198; *Ibid.*, 2017, p. 80-82), envolve uma dimensão bastante ampla. No entanto, retomaremos neste capítulo apenas os aspectos sobre os quais esse recurso foi utilizado na presente investigação. Durante o trabalho interventivo com as crianças, nossa abordagem utilizando esse recurso envolveu três aspectos fundamentais. O primeiro deles diz respeito às questões ligadas ao ensino e à aprendizagem de importantes elementos de cidadania, como nome e sobrenome das crianças e dos seus familiares. O segundo aspecto está relacionado à ampliação do repertório lexical e cultural das crianças que, muitas vezes, em decorrência do vocabulário pouco diverso, sentem dificuldade em nomear corretamente elementos simples, que fazem parte do seu cotidiano e, por isso, acabam recorrendo a termos genéricos (hiperônimos e hipônimos). Em contato com as crianças, percebemos que esse viés de trabalho a partir da nomeação torna-se ainda mais interessante se for articulado a temas e campos semânticos relacionados ao seu contexto cultural e de outros cenários, acessados por meio das narrativas trabalhadas nas aulas. Um terceiro viés em que o recurso da nomeação pode ser explorado é no sentido de abrir possibilidades para um trabalho envolvendo a dimensão poética da linguagem, por meio de metáforas, metonímias e outros recursos estilísticos, presentes em diferentes gêneros orais, a exemplo do gênero adivinhas em que, geralmente, os significantes perdem a sua relação direta com o significado para assim constituírem enigmas.

Como veremos a seguir, as propostas interventivas envolvendo o recurso da nomeação foram desenvolvidas partindo da oralidade para a escrita e explorando três perspectivas. Iniciaremos nossa descrição a partir do terceiro aspecto mencionado, expondo, portanto, de que maneira trabalhamos esse item, associando-o ao gênero adivinha. Em seguida, descreveremos as duas outras dimensões da nossa abordagem sobre o recurso da nomeação – no ensino dos elementos básicos de cidadania e como meio de favorecer a ampliação do vocabulário das crianças.

Nas propostas de corporalidade que inter-relacionaram o recurso da nomeação com as adivinhas, as crianças deveriam responder a determinadas adivinhas e tentar explicar cada resposta dada. Para isso, na maioria das vezes, teriam que recorrer, intuitivamente, a figuras de linguagem, como metáforas, metonímias e personificação, de modo que extrapolavam a relação do significante com o seu significado usual e buscavam descobrir efeitos de sentidos a partir das respostas encontradas, em uma dinâmica que consiste em uma espécie de renomeação dos significantes, como veremos no exemplo a seguir.

Utilizamos duas adivinhas trazidas por uma das crianças, sobre duas plantas: uma delas é chamada popularmente de *ai-matandukur*, que traduzido para o português significa “planta dorminhoca” ou “planta sonolenta”, em referência a uma espécie de árvore, cujas folhas fecham completamente ao entardecer e reabrem pela manhã. Vejamos:

Jam enam nia toba ona
jam tuju dadersan nia hader ona.
 Resposta (*ai- matandukur*)

Dorme às seis horas da noite
 levanta-se às sete horas da manhã
 Resposta: (*ai-matandukur*)

Figura 59 - *Ai-matandukur* pela manhã e ao final da tarde



Fonte: fotografia concedida por Natália E. Soares Magno.

Percebemos que é muito comum as crianças dizerem as horas utilizando bahasa indonésia, como nessa adivinha *jam enam* – em tétum seria *tuku neen* (seis horas) e *jam tuju* seria *tuku hitu* (sete horas).

A outra adivinha é referente a uma espécie de planta reativa chamada de Mimoso pudica ou dormideira - conhecida no Brasil por Caliantra e que, em tétum, recebe o nome de “*Maria Moedór*”, traduzindo para o português: “*Maria tímida*”. Ressaltamos que, apesar de “*Maria*

Moedór” ser a denominação utilizada pelas crianças, possivelmente, há outros nomes para a mesma planta nas demais regiões do país.

Ema ida, ita kona nia, nia dukur tiha
 (uma pessoa, quando tocamos nela, ela dorme imediatamente).
 Resposta: (*Maria Moedór*).

Figura 60 - Planta “Maria Moedór”



Fonte: fotografia concedida por Natércia M.C. do Rosário.

Esse tipo de proposição chama a atenção para o modo de nomeação de determinados elementos. Nesses casos, a criança busca o porquê de a planta ter sido nomeada como *ai-matan-dukur* ou, no segundo exemplo como *Maria Moedór* em um exercício que, para justificar as razões de tais nomeações, precisa recorrer aos variados recursos de linguagens, gerando, assim, efeitos de criação de sentidos. Esse tipo de atividade de nomeação pode constituir um interessante recurso a ser explorado no processo de alfabetização, pois, além de abrir possibilidades para um trabalho dinâmico com a linguagem, torna-se um ludismo linguístico que desperta interesse e curiosidade nas crianças, como podemos constatar a partir do trabalho desenvolvido na pesquisa. É importante ressaltar que a composição lexical do tétum - como temos visto ao longo deste capítulo -, possui uma rica diversidade de palavras, cuja relação significante-significado pode constituir uma via para se estabelecer a aproximação da criança com a função poética da linguagem, desde o processo de alfabetização e de letramento ao longo do seu percurso na educação básica.

Os outros dois aspectos utilizando o recurso da nomeação tiveram como ponto de partida os resultados apontados nos diagnósticos descritos na primeira seção deste capítulo, por meio dos quais foi possível perceber que as crianças apresentavam demandas relacionadas ao aprendizado do próprio nome e no que se refere à necessidade de ampliação do repertório

lexical em tétum. Isso pôde ser percebido nas análises sobre os contos e recontos das histórias em que as crianças apresentaram dificuldades em nomear alguns elementos da narrativa. A exemplo do reconto referente à primeira narrativa “*Kasadór, asu no busa*”, em que muitos não conseguiram nomear alguns dos elementos presentes na história, ou pela falta de um amplo repertório vocabular ou porque substituíam os vocábulos em tétum por vocábulos da bahasa indonésia.

Tendo como base essas observações, registradas desde a fase diagnóstica, elaboramos um conjunto de procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, articularam o recurso da **nomeação** ao recurso da **acrofonia**. Buscamos, desse modo, proporcionar meios de aprendizagem que pudessem contribuir para superar ou amenizar essas dificuldades apresentadas pelas crianças. Vejamos a seguir os principais tipos de atividades em que cada um desses recursos foi utilizado, separadamente e de forma inter-relacionada.

3.3.4.2.1 O uso da acrofonia e da nomeação a partir da corporalidade de imagens e da escrita

Com o objetivo de que as crianças dominassem a correlação entre os grafemas-fonemas do alfabeto, elaboramos atividades nas quais buscávamos distinguir a diferença entre o nome de cada letra e seus respectivos sons. Nesse mesmo sentido, promovemos situações de aprendizagem com o objetivo de auxiliar as crianças a inferirem as diferentes formações silábicas. Inicialmente, a partir das sílabas simples e, posteriormente, ampliando para a compreensão das sílabas mais complexas em tétum. Para esse fim, recorreremos às temáticas abordadas nas narrativas trabalhadas e aos próprios nomes das crianças.

O uso da acrofonia oral parte do pressuposto de que, à medida que a criança consegue fragmentar a palavra e pronunciar apenas o seu som inicial, ela estará fazendo uma contenção na mecânica do aparelho fonador, ou seja, ao invés de pronunciar a palavra completa, como habitualmente o faz, terá que fazer um processo de corte e reaproveitamento de apenas uma sílaba. Belintane (2017, p. 69) correlaciona essa sistemática ao fenômeno que ocorre na escrita e explica:

[...] para que haja escrita alfabética ou silábica é necessário que ocorra a distinção dos fragmentos de sons perceptíveis que compõem a cadeia sonora da fala, ou seja, a escansão silábica, que, por sua vez, intuitivamente ou por contraste com a escrita, pode se segmentar em unidades ainda menores, os fonemas.

Partindo desse princípio, iniciamos o trabalho de acrofonia oral, com uma brincadeira em que desafiamos as crianças a se apresentarem para os colegas, dizendo apenas a primeira sílaba do seu primeiro nome, lembrando que, por serem oriundos de três turmas distintas, inicialmente, não sabiam os nomes uns dos outros; esse tipo de atividade contribuiu também com a socialização e integração do grupo. Dando continuidade ao trabalho com seus nomes, propusemos uma atividade em que falávamos a sílaba inicial do nome de uma das crianças, e todos deveriam dizer outras palavras iniciadas com a mesma sílaba. Esse mesmo tipo de abordagem foi utilizado no trabalho de nomeação dos elementos presentes nos gêneros orais trabalhados. Além dessas práticas orais, propusemos uma atividade performática, na perspectiva de que as crianças pudessem colocar o corpo em ação e articular seus movimentos em prol da entrada na escrita. Tendo como base os “Jogos corporais do alfabeto²⁵”, utilizado nas pesquisas do Grupo Oralidade, Leitura e Escrita – GOLE da FEUSP, confeccionamos um colete de papel pardo, contendo na frente a letra inicial do nome de cada criança e no verso seu nome completo com a sílaba acrofônica inicial em destaque, como nos exemplos abaixo:

Figura 61 - Modelo de colete utilizado no jogo, utilizando os nomes das crianças.



Fonte: produção da autora.

O jogo funciona da seguinte forma: no primeiro momento da atividade, após receber e vestir seu respectivo colete, cada criança vai à frente e, em vez de dizer seu nome, passa a atuar como sendo a própria letra e apresenta-se para o grande grupo. A apresentação feita pelo aluno Daniel foi a seguinte: *ha' u nia naran "D", maibé, ha' u nia lian [d]* (Meu nome é “D”, mas meu som é [d]). Após a tentativa de a criança pronunciar o som da consoante sem a vogal, pergunta-se quem representa a letra seguinte do nome de Daniel e, em seguida, uma das crianças

²⁵ A descrição completa do jogo e o embasamento teórico que justifica sua utilização está disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/59d572_6f0e7a2447154f73bc5c80b253906fad.pdf>, Acesso em: 20 jun. 2019.

que inicie com a letra “A” vai à frente para formar a sílaba acrofônica “DA”. Para finalizar esta etapa, Daniel vira-se de costas para que as demais crianças visualizem seu nome completo. Realizamos essa dinâmica com todas as crianças e depois continuamos formando outros nomes de pessoas com as letras não representadas pelo nome das crianças. Como atividade complementar, com o objetivo de que as crianças aprendessem as letras a partir dos seus próprios nomes e também aprendessem a escrever seus nomes completos, fixamos, na parede da sala, um painel com suas fotos e seus respectivos nomes, tendo sua sílaba acrofônica destacada.

Essa atividade de corporalidade é um exemplo interessante no processo de alfabetização e se configura como uma alternativa à dinâmica tradicionalmente utilizada na sala de aula, em que o aluno passa a maior parte do tempo sentado fazendo cópias do que o professor escreve no quadro. Contudo, percebemos que era um tipo de abordagem a que os alunos não estavam habituados, o que demandou certa persistência a partir de outras atividades semelhantes, na tentativa de que as crianças começassem a compreender e se integrar na proposição. Além dessa dificuldade inicial de organização durante a atividade performática, nas primeiras proposições, tanto orais quanto escritas, no que diz respeito ao uso da acrofonia, todo o grupo sentiu muita dificuldade em fragmentar o nome e dizer apenas a primeira sílaba, no entanto, com a continuidade do trabalho, percebemos que as crianças foram criando habilidade em relação ao princípio acrofônico e se divertiam brincando com os fragmentos iniciais das palavras. Mesmo assim, observamos que as quatro crianças que apresentaram mais dificuldade nas atividades envolvendo corporalidade em verso e em prosa (Jerônimo, Evandro, Emiliano e Augustino) também não conseguiram realizar a maior parte desses exercícios, o que reforça a relação do princípio da acrofonia com a alfabetização, partindo do pressuposto de que, à medida que a criança consegue fazer esse recorte da palavra, pronunciando apenas a primeira sílaba, ela passa a ter uma compreensão, ainda que inconsciente, da silabação e formação das palavras. Isso se dá similarmente ao mecanismo utilizado na escrita, muito evidenciado no início do processo de alfabetização, em que a criança fica “catando” as letras para formar as sílabas e, ao formá-las, vai pronunciando-as cada uma à medida que forma uma palavra.

Essa foi apenas uma das práticas de corporalidade utilizadas, com o objetivo de atender algumas das demandas do grupo apresentadas nos diagnósticos, mas diversas outras propostas envolvendo também a escrita foram vivenciadas ao longo dos encontros. No entanto um dos aspectos que dificultou um trabalho mais abrangente sobre a escrita do nome completo das crianças foi o fato de a escola não possuir suas cópias das certidões de nascimento, o que impossibilitou a comprovação do nome/sobrenome de algumas delas. Levando em

consideração que, em determinados casos, a lista de presença demonstrava divergência em relação a detalhes acerca do nome ou sobrenome que o aluno afirmava ter, solicitamos que as crianças levassem para os encontros a cópia da certidão de nascimento, mas poucos o fizeram, conseqüentemente não sabemos se todos eles possuíam algum documento de identificação. Baseados na lista de presença e nas informações das crianças, ao final dos encontros, propusemos uma atividade em que, individualmente, cada uma delas deveria escrever o nome completo de maneira autônoma, sem que houvesse a nossa interferência nem a ajuda dos colegas. Para facilitar a percepção sobre os avanços e dificuldades apresentados, no que diz respeito a esse tópico, retomaremos, a seguir, os resultados obtidos no diagnóstico realizado no mês de agosto e, paralelamente, apresentaremos os resultados obtidos ao final da pesquisa no mês de novembro. Vejamos:

Tabela 13- Resultado comparativo em relação à escrita do próprio nome

Habilidades	Agosto de 2018			Novembro de 2018		
	15 Meninos	3 Meninas	%	15 Meninos	3 Meninas	%
1) Escrevia corretamente o nome completo – <i>naran completu</i>	0	1	5,6%	6	3	50%
2) Escrevia corretamente apenas o primeiro nome	4	2	33,3%	7	-	38,9%
3) Escrevia apenas o primeiro nome, mas faltando sílabas ou letras	8	-	44,4%	1	-	5,55%
4) Escrevia apenas o nome pelo qual era chamado em casa – <i>naran uma</i> ou <i>naran família</i>	3	-	16,7%	1	-	5,55%

Fonte: produção da autora.

Ainda que tenhamos os casos em que houve pouco ou nenhum avanço a partir dos dados apresentados é possível observar avanços significativos. O percentual das crianças que aprenderam a escrever o seu nome completo passou de 5,6% em agosto para 50% em novembro. Percebemos, também, um progresso importante, ao somarmos esse percentual ao número de crianças que aprenderam a escrever pelo menos o seu primeiro nome, cujo resultado obtido no

diagnóstico inicial era de apenas 38,9% e que, em novembro, chega a 88,9%. Apesar desses avanços, para algumas crianças, o período de intervenção foi insuficiente para consolidar a aprendizagem em relação a esse importante elemento de cidadania, no entanto os resultados apontam para a viabilidade da abordagem adotada durante a pesquisa.

Descreveremos a seguir as propostas realizadas com as crianças referentes à utilização do recurso da **nomeação**, com o objetivo de favorecer a ampliação do seu vocabulário, ressaltando que a maioria dessas proposições foram articuladas ao recurso da **acrofonia**, constituído, portanto, num bloco misto de atividades, em que um recurso se complementa com o apoio do outro.

3.3.4.2.2 Nomeação e acrofonia em prol da ampliação do vocabulário e de outros itens importantes para o processo de entrada na escrita

Visando trabalhar os elementos mencionados nas histórias, recorreremos ao recurso da acrofonia, de forma que, ao nomearem individualmente alguns elementos das histórias, as crianças deveriam pronunciar apenas as sílabas iniciais de cada uma das palavras e, em seguida, reutilizá-las para formular outras. A segunda etapa da atividade foi realizada em equipes organizadas para que uma criança dissesse uma sílaba, e as demais procurassem outras palavras que começassem com a mesma sílaba.

Na sequência, propusemos uma atividade que consistia na apresentação de imagens dos animais mencionados na história “*Kasadór, asu no busa*”, e pedíamos para que as crianças os nomeassem. Em seguida, chamávamos uma delas, mostrávamo-lhes secretamente a imagem de um daqueles animais e solicitávamos que fizesse gestos que o caracterizasse. Enquanto isso, as outras crianças tentavam adivinhar qual animal estava sendo representado. Após a performance, distribuíamos uma atividade impressa com imagens dos animais e de outros elementos mencionados na história contada, para que os nomeassem, dizendo apenas a sílaba inicial. Desse modo estariam ampliando o seu repertório vocabular e, ao mesmo tempo, aprendendo o processo de silabação a partir do mecanismo da acrofonia. Vejamos a atividade 3.

Atividade 3. *DEHAN DE'IT SÍLABA DAHULUK BA NARAN HUSI IMAJEN SIRA* (Diga apenas a primeira sílaba de cada imagem).

Figura 62 – Jogo de memória

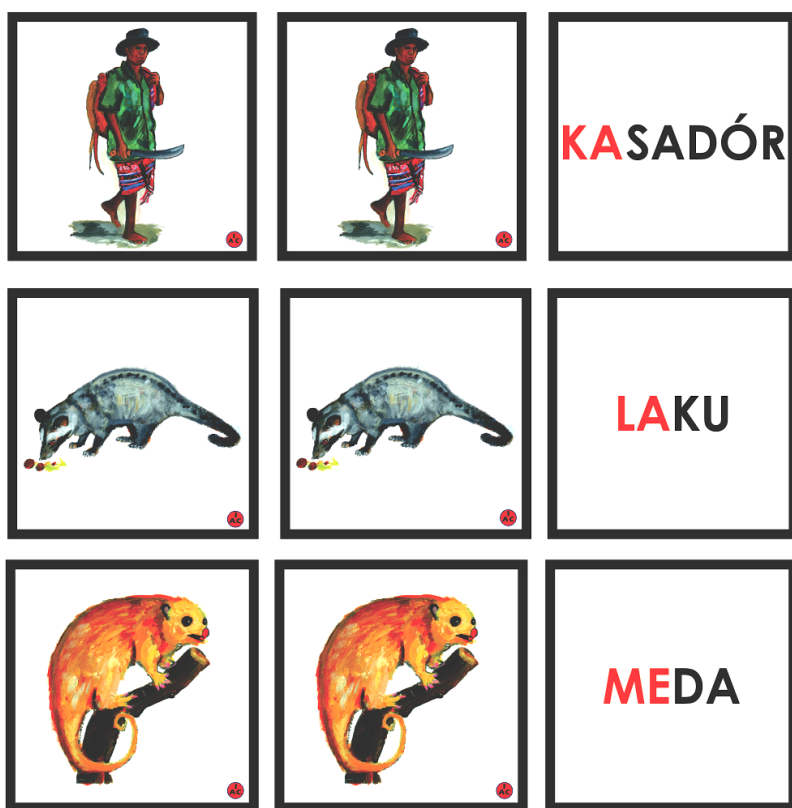


Fonte: produção da autora.

Bibi-rusa (veado); *makikit* (milhafre); *fahi-fuik* (javali); *laho* (rato); *lekirauk* (macaco); *busa* (gato); *laku* (civeta); *meda* (espécie de marsupial); *asu* (cachorro); *niki* (morcego); *kasadór* (caçador); *katana* (catana); *surik* (espada).

A partir dessa atividade envolvendo a corporalidade, utilizamos o recurso da acrofonia e da nomeação, enfatizando a leitura e a escrita. Na tentativa de dinamizar esses processos, elaboramos um jogo de memória utilizando as mesmas imagens da atividade anterior. A princípio, seguimos as regras convencionais dos jogos de memória, utilizando apenas imagens. Quando já haviam compreendido a dinâmica, a fim de aumentar o grau de dificuldade da brincadeira e integrar também a leitura, à medida que as crianças conseguiram formar um par de figuras, as quais tinham destacadas as sílabas acrofônicas iniciais, deveriam passar a associar cada par encontrado ao seu respectivo nome, como nos exemplos apresentados na imagem a seguir.

Figura 63 - Ampliação de atividade utilizando o jogo de memória



Fonte: produção da autora.

Na sequência, aplicamos outras atividades utilizando os mesmos princípios. Uma das primeiras proposições foi pedir que escrevessem as sílabas acrofônicas das palavras trabalhadas no jogo de memória e, em seguida, solicitamos que, partindo da sílaba formada, tentassem escrever os nomes dos elementos presentes na história. Vejamos o exemplo.

Atividade 4. *FORMA SÍLABA SIRA HODI HAKEREK LIAFUAN BALUN NE'EBÉ Ó RONA HUSI ISTÓRIA KASADÓR NO HISTÓRIA DURUHUI* (Forme as sílabas para escrever algumas palavras que você ouviu na história do caçador e na história do Duruhui).

Figura 64 - Imagem referente à atividade 2: formação silábica e escrita de palavras

	E	LE	LEKIRAUK	_____
L ↗	A	_____	_____	_____
	I	_____	_____	_____
	U	_____	_____	_____
	O	_____	_____	_____

Fonte: produção da autora.

A criança poderia formar duas palavra com cada sílaba, exemplos: *laho* (rato), *laku* (civeta); *liras* (asa); *lima* (cinco); *loke* (abrir); *lori* (levar); *lulik* (sagrado); *luan* (largo) etc. Outra possibilidade semelhante seria utilizar várias consoantes para formar palavras pertencentes a um mesmo campo semântico ou que sejam relacionadas a narrativas trabalhadas com as crianças, como no modelo a seguir:

Figura 65 - Ampliação da atividade de formação silábica

M →	E	ME	MEDA	_____
L →	A	_____	_____	_____
N →	I	_____	_____	_____
B →	U	_____	_____	_____
F →	O	_____	_____	_____

Fonte: produção da autora.

As demais palavras que deveriam formar seriam: *laku* (civeta); *niki* (morcego); *busa* (gato) e *foho* (montanha).

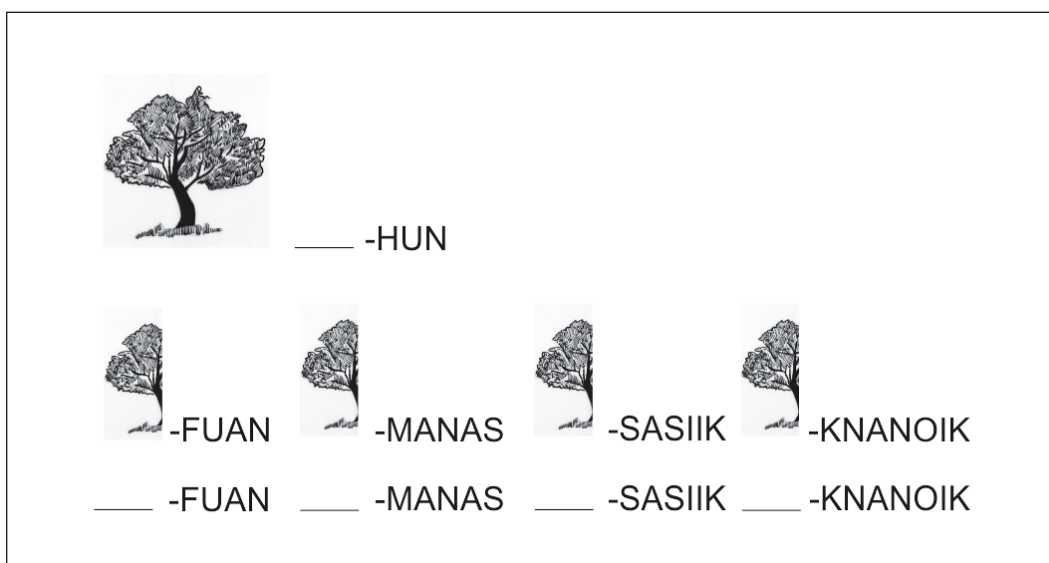
Como é possível perceber, posicionamos as vogais fora da sequência canônica (a/ e/ i/ o/ u). A opção em utilizar uma ordem aleatória parte da observação feita no momento em que apresentamos uma atividade contendo o alfabeto com as letras ordenadas de A a Z. Durante a atividade, notamos que as crianças “recitavam” o alfabeto, repetindo as letras automaticamente em ordem alfabética, no entanto, ao pedirmos para que identificassem cada letra aleatoriamente, a maioria não conseguia identificar grande parte delas. Em um segundo momento, percebemos que muitas vezes reconheciam algumas letras, mas não conseguiam associá-las aos seus sons, o que é comum no momento de entrada na escrita, porém é preciso lembrar que essas crianças estavam no quarto ano de escolaridade e não haviam superado essa dificuldade básica no processo de alfabetização, o que justificava nossa insistência em trabalhar com as unidades menores da língua e da escrita.

Com a continuidade do trabalho envolvendo a escrita, fomos identificando as letras e as sílabas (em tétum), que as crianças tinham mais dificuldades em aprender e, a partir daí, desenvolvemos algumas atividades com o objetivo de contribuir nesse sentido. A seguir, apresentaremos alguns exemplos dos principais exercícios realizados. No tópico específico sobre escrita, discutiremos mais detalhadamente sobre as questões ortográficas observadas.

Salientamos que esse conjunto de atividades estabelece a relação oralidade, imagem e escrita e foi elaborado a partir de alguns exemplos apresentados no Capítulo 1, tendo em vista, primeiramente, sua inter-relação com as dificuldades apresentadas pelas crianças e também por se tratar de imagens que pertencem aos mesmos campos semânticos trabalhados nas narrativas e adivinhas utilizadas. Princípio semelhante foi adotado também nas proposições relativas aos tópicos subsequentes (palavras-valise e rébus).

Atividade 5. *LEE IMAJEN IDA-IDAK NO KONPLETA LIAFUAN HO SÍLABA NE'EBÉ MAK SEI FALTA HODI FORMA LIAFUAN. TUIR MAI, UZA NAFATIN SÍLABA NE' E RASIK HODI FORMA LIAFUAN FOUN SIRA SELUK* (Leia cada imagem e complete a sílaba que falta para formar a palavra. Em seguida, use a mesma sílaba para formar outras palavras).

Figura 66 - Imagem referente à atividade 5: leitura de imagem e formação de palavras a partir da sílaba acrofônica “AI”

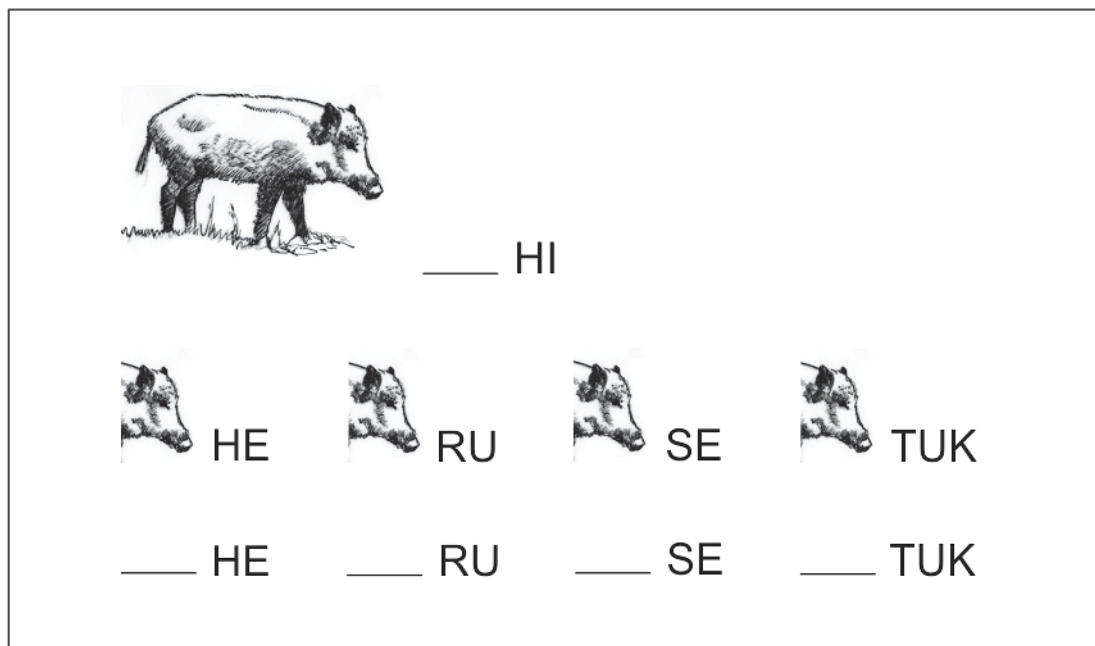


Fonte: produção da autora.

Após a criança descobrir e escrever a sílaba que faltava para completar a palavra-chave, nesse caso a sílaba “*ai*” para formar *ai-hun* (árvore), ela precisaria inferir que a imagem incompleta passaria a ter o valor de um pedacinho (sílaba), que deveria ser reutilizado na formação das outras palavras: *ai-hun* (árvore); *ai-fuan* (fruta); *ai-manas* (pimenta); *ai-sasi'ik* (adivinha) e *ai-knanoik* (narrativas). Ao associar imagens e sílabas, a criança estará construindo o que chamamos de ideogramas silábicos.

Vejamos ainda mais três exemplos que integraram a atividade proposta em que a sílaba “*fa*” foi usada para formar *fahi* (porco), a sílaba “*hu*” para formar *hudi* (banana) e a sílaba “*ku*” para formar *kuda* (cavalo):

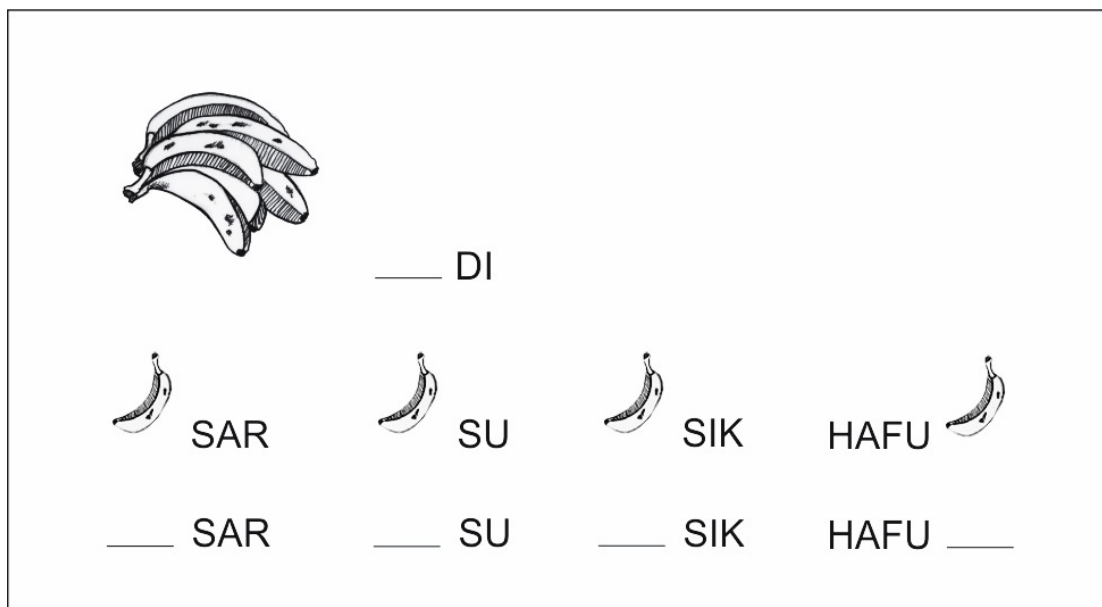
Figura 67 – Continuação da atividade 5- sílaba acrofônica “FA”



Fonte: produção da autora.

Tradução: *fahi* (porco); *fahe* (dividir); *faru* (roupa); *fase* (lavar); *fatuk* (Rocha/rocha).

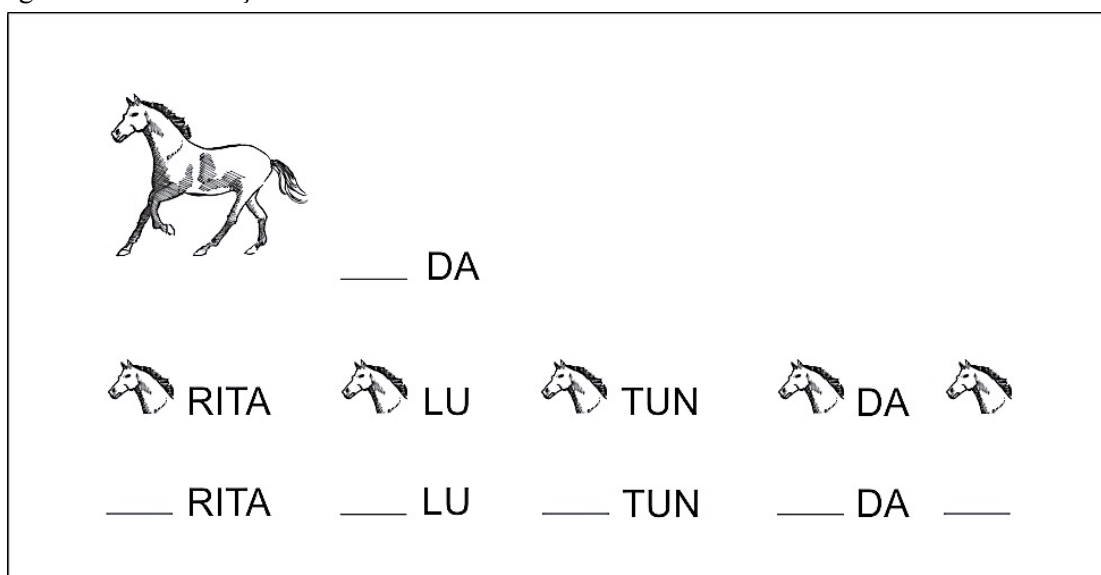
Figura 68 - Continuação da atividade 5 – sílaba acrofônica “HU”



Fonte: produção da autora.

Tradução: *hudi* (banana); *husar* (umbigo); *husu* (pedir); *husik* (deixar); *hafuhu* (espreitar).

Figura 69 - Continuação da atividade 5 – sílaba acrofônica “KU”



Fonte: produção da autora.

Tradução: *kuda*(cavalo); *kurita* (polvo); *kulu* (fruta-pão); *kutun* (inseto; verme; piolho); *kudaku* (caracol - do mesmo modo poderia ser também utilizado com o sinônimo “*babuku*”).

Nas primeiras proposições envolvendo acrofonia e escrita, a maioria das crianças teve dificuldade em compreender o mecanismo, do mesmo modo que, inicialmente, reagiram às atividades de acrofonia oral. Contudo, à medida que iam aprendendo a técnica e, ao mesmo tempo, tendo a percepção de que estavam conseguindo escrever e ler novas palavras, passavam a solicitar mais atividades similares, o que para nós demonstrou o desejo das crianças em aprender, pois em momento algum se recusaram a realizar as atividades propostas e constantemente requisitavam mais encontros semanais.

Para finalizar nossa abordagem sobre este tópico, apresentaremos a seguir sugestões de outras duas possibilidades de variação de atividades envolvendo o princípio acrofônico com ênfase na escrita, que poderiam ser utilizadas de forma complementar às propostas implementadas durante a pesquisa.

• Variação 1

Com o objetivo de trabalhar palavras em tétum, terminadas em *t/k/s/r/l/n*, o professor prepara e distribui para as crianças uma folha de sulfite contendo: uma lista de imagens com figuras incompletas, uma lista com as palavras correspondentes, faltando a sílaba acrofônica final e um quadro contendo as sílabas que faltam em cada palavra. Em seguida, solicita que as crianças desenhem a parte que falta na imagem e, por último, leiam e completem cada palavra





com o pedacinho (sílabas) que falta. A perspectiva é que, a partir da inferência entre letra e som, as crianças consigam fazer a correspondência adequada. Essa atividade torna-se ainda mais interessante se a escolha das palavras estiver relacionada a alguma temática que tenha sido trabalhada com as crianças. A exemplo dos elementos citados em uma narrativa ou mesmo sobre temas envolvendo conteúdos vivenciados nas outras áreas de conhecimento (ciências, história, geografia, matemática etc.). Desse modo, a atividade assumiria também um viés interdisciplinar.






A lista de imagens e palavras selecionadas para compor a atividade a seguir tem como base o vocabulário utilizado nos gêneros orais trabalhados durante os encontros.

Atividade 6. *KONPLETA IMAJEN SIRA NO BUKA IHA KUADRU SÍLABA NE'EBÉ MAK SEI FALTA IHA LIAFUAN IDA-IDA* (Complete as imagens e procure no quadro a sílaba que falta em cada palavra).

NÁL - TUN - NÁS - FAEK - RIK - DÓR - RAUK - KIT - HAN

Figuras 70 e 71 - Imagem referente à atividade 6: leitura e escrita de palavras com sílabas complexas em tétum

		Tradução
	NA_____	<i>nanál</i> (língua)
	NE_____	<i>nehan</i> (dente)
	MAKI_____	<i>makikit</i> (milhafre)
	FI_____	<i>fitun</i> (estrela)

		Tradução
	LEKI_____	<i>lekirauk</i> (macaco)
	KASA_____	<i>kasadór</i> (caçador)
	A_____	<i>ananás/ai-nanás</i> (ananás; abacaxi)
	LA_____	<i>lafaek</i> (crocodilo)
	SU_____	<i>surik</i> (espada tradicional)

Fonte: produção da autora.

Caso as crianças demonstrem maior dificuldade em relação a uma sílaba específica, o professor poderá realizar a atividade a partir de uma seleção de palavras que finalizem com a mesma família silábica, a exemplo de palavras terminadas com a letra **k**: *nonook* (silêncio), *surik* (espada), *lafaek* (crocodilo), *lekirauk* (macaco); ou terminadas com a letra **t**: *aat* (mau); *makikit* (milhafre); *sasuit* (pente); *du'ut* etc. – formações silábicas muito comuns na língua tétum. Após as crianças compreenderem bem o princípio da acrofonia. Será possível aumentar o grau de dificuldade do exercício, dispensando o uso de imagens e recorrendo ao recurso acrofônico, exclusivamente na escrita, como na proposta seguinte, em que ela irá procurar no quadro lateral a sílaba acrofônica final correspondente a cada palavra:

- **Varição 2**

Figura 72 - Ampliação da atividade de acrofonia para trabalhar com sílabas complexas

LA _____	RAK	Palavras formadas e sua tradução
LAF A_____	FAEK	
HA HA_____	LOK	<i>lafaek</i> (crocodilo)
MA KI_____	TIK	<i>lafatik</i> (açafate)
BE _____	KIT	<i>hahalok</i> (ação/atitude)
NA _____	LAK	<i>makikit</i> (milhafre)
BA _____	TUK	<i>belak</i> (medalhão tradicional)
KU _____	RUK	<i>naruk</i> (longo)
HAMU _____	LIT	<i>barak</i> (muito)
		<i>kulit</i> (pele)
		<i>hamutuk</i> (junto)

Fonte: produção da autora.

Com o objetivo de contribuir no desempenho das crianças em relação à escrita, durante os encontros, fomos gradativamente aumentando o grau de abstração das atividades. Na atividade a seguir - realizada após o trabalho com a narrativa do *Duruhui* – abdicamos do recurso da acrofonia, mas utilizando o recurso da nomeação, solicitamos que fizessem a leitura de imagens e as nomeassem primeiramente na fala e, em seguida, na escrita.

Em exemplos como os que serão apresentados a seguir, na intenção de facilitar a compreensão do leitor, utilizaremos imagens de atividades respondidas pelas crianças. Vejamos:

Atividade 7. *IHA ISTÓRIA DURUHUI, LABARIK NIA INAN-AMAN KUDA AI-HAN IHA TO'OS-LARAN HANESAN IMAJEN TUIR MAI HATUDU. LEE IMAJEN SIRA NO HAKEREK AI-HAN IDA-IDAK NIA NARAN* (Na história do *Duruhui*, a mãe da criança plantou vários vegetais na horta, como vemos nas imagens a seguir. Leia as imagens e nomeie cada uma delas):

Figura 73 – Imagem referente à atividade 2: nomeação de imagens e escrita de palavras



BNEAR



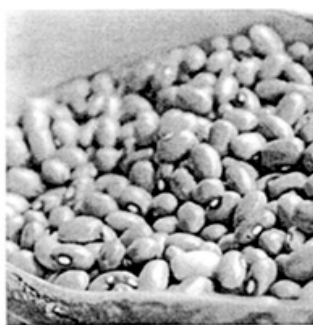
ALFALFA



AIDIA



HUOI



KOPO



FEHUK



TOMATE



KOLU



TALAS

Fonte: acervo da autora.

Tradução: *batar* (milho); *ai-farina* (mandioca); *ai-dila* (mamão); *hudi* (banana); *koto* (feijão); *fehuk* (batata); *tomate* (tomate); *kulu* (fruta-pão) e *talas* (inhame).

As palavras que as crianças deveriam escrever foram as mesmas utilizadas em um ditado, realizado apenas uma semana depois que havíamos aplicado essa atividade, que serviu para avaliarmos o percurso do desempenho das crianças na escrita. A partir dos resultados obtidos nas duas atividades e da observação de que não havia divergências significativas, optamos por analisar mais detalhadamente os registros feitos na segunda proposta, que poderá ser vista ao final deste capítulo.

Após esta descrição envolvendo os itens acrofonia e nomeação, passemos aos demais elementos de transição entre oralidade e escrita utilizados como recursos metodológicos durante a pesquisa. Para isso, retomaremos os conceitos discutidos no Capítulo 1 sobre **palavra-valise** e **rébus** e, em seguida, descreveremos o trabalho realizado com as crianças a partir desses dois tópicos.

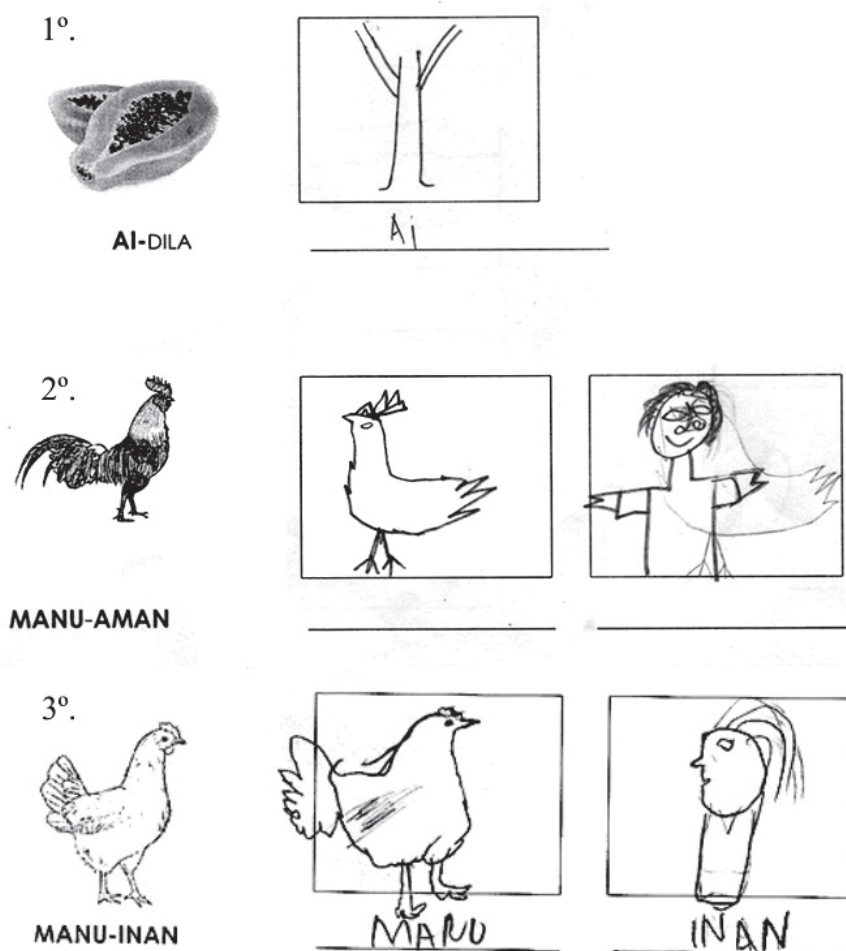
3.3.4.3 *Palavra-valise*

Conforme já apresentado, *palavra-valise* são palavras existentes na língua cujo corpo comporta um outro significante. É um conceito baseado na linguística, mencionado por Jakobson (1995, p.152) que está relacionado à função poética da linguagem. Partindo desse embasamento, Belintane (2017, p. 59) modifica o conceito e propõe a utilização desse recurso como mais uma estratégia a ser utilizada no processo de alfabetização.

Durante a pesquisa, traduzimos o termo *palavra-valise* para o tétum de forma livre como “*liafuan-pasta*” e utilizamos o recurso partindo da transição, oralidade, imagem e escrita, de maneira que as propostas funcionaram como mais um recurso de ludicidade linguística, que contribuiu na estruturação de propostas que exploravam a polifonia das palavras na oralidade e na escrita. Iniciamos com um exercício oral em que pronunciávamos uma *palavra-valise*, solicitávamos que as crianças ficassem atentas a sua sonoridade e tentassem descobrir outra(s) palavra(s) que estivesse(m) integrada(s) ao significante pronunciado. A segunda etapa da atividade partia do mesmo princípio, mas agregava a utilização de imagens e de escrita, como veremos nos três exemplos a seguir.

Atividade 8. RONA DIDI'AK LIAFUAN SIRA NE'EBÉ PROFESORA SEI HATETE ATU NUNE'E HETAN LIAFUAN FOUN HOSI LIFUAN SIRA IDA-IDAK NIAN (Escute com atenção as palavras que a professora irá falar e encontre uma nova palavra dentro de cada uma delas).

Figura 74 - Imagem referente à atividade 8: leitura e escrita de palavra-valise (*liafuan-pasta*)



Fonte: acervo da autora.

Transcrição e tradução das palavras-valise:

- exemplo 1: *ai-dila* (papaia) - palavra encontrada: *ai* (pau/madeira/árvore) - O termo “*ai*” em tétum significa pau/madeira/planta, mas é comumente utilizado na oralidade com sentido de “árvore”, como redução do termo *ai-hun*;
- exemplo 2: *manu-aman* (galo) - palavras encontradas: *manu* – termo utilizado como redução de *manu-aman* e *aman* (macho ou pai);
- exemplo 3: *manu-inan* (galinha) - palavras encontradas: *manu* (galo) e *inan* (fêmea ou mãe).

Os substantivos em tétum não possuem gênero, o termo *feto* é usado para mulher e o termo *mane* para homem; para classificar o gênero dos animais e de alguns vegetais, usam-se

os termos *aman*, para designar o macho, e *inan*, para designar a fêmea, mas quando não estão justapostos ao nome de algum animal, significam respectivamente “pai” e “mãe”.

Ressaltamos que, primeiramente, a atividade foi realizada sem o apoio de imagens e de escrita, e somente após sua execução na oralidade, aplicou-se a atividade impressa. A partir das respostas apresentadas, podemos perceber que a criança recorreu à escrita apenas no primeiro exemplo, pois ainda não conseguia fazer a leitura de cada um dos significantes do terceiro exemplo (*manu+aman*), mesmo com a grafia sob a respectiva imagem. Esse foi um aspecto frequentemente observado nas respostas referentes às primeiras proposições envolvendo este recurso, quando também se percebeu a dificuldade das crianças em encontrar os novos significantes presentes nas palavras que apresentávamos. No entanto, a atividade foi se tornando mais produtiva à medida que utilizávamos palavras-valise que portavam significantes relacionados às histórias que havíamos trabalhado em sala. A relação das palavras-valise com os gêneros orais, que estavam sendo trabalhados nos encontros, contribuiu para que e a maioria das crianças conseguisse compreender melhor o mecanismo do recurso, passando a descobrir os novos significantes com mais facilidade, como ilustrado na sequência a seguir, em que serão descritas algumas das atividades aplicadas:

Atividade 9. *RONA DIDI'AK LIAFUAN SIRA NE'EBÉ PROFESORA SEI HATETE ATU NUNE'E HETAN ANIMÁL RUA NIA NARAN IHA ISTÓRIA KASADÓR NIAN* (Escute com atenção as palavras que o professor falar e encontre o nome de dois animais da história do caçador).

Figura 75 - Imagem referente à atividade 9: escrita de palavra-valise (*liafuan-pasta*)



ASU



BUS 9

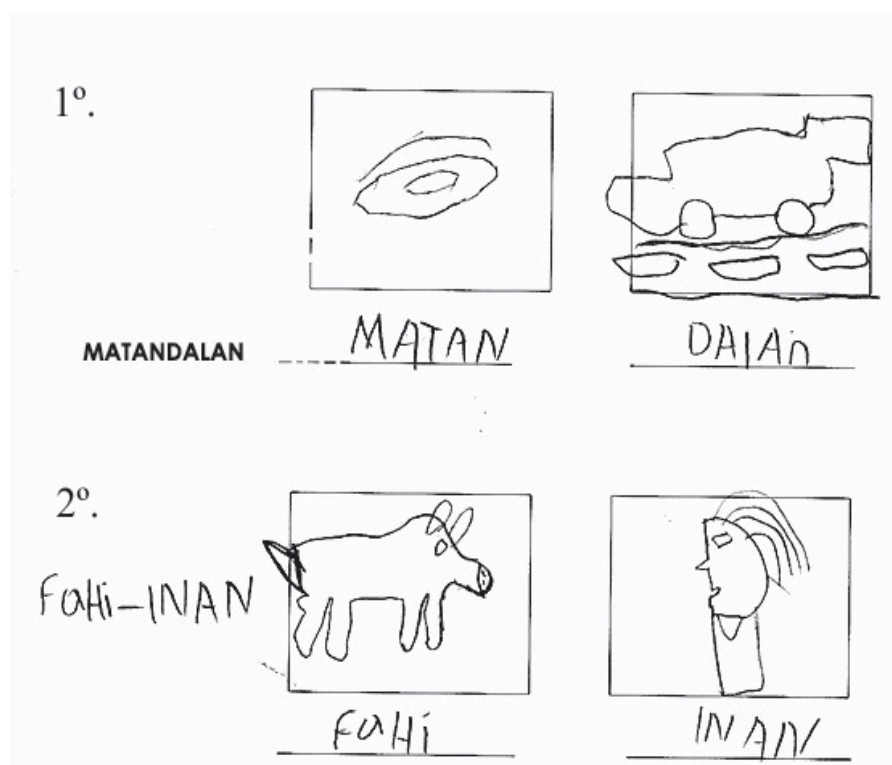
Transcrição e tradução das palavras-valise:

- exemplo 1: *liis-asu* (alho) - palavras encontradas: *liis* (cebola) e *asu* (cachorro) – o sinônimo *liis-mutin* também é uma palavra-valise: *liis* (cebola) e *mutin* (branco);
- exemplo 2: *rebusadu* (bala, rebuçado) - palavra encontrada: *busa* (gato).

Na atividade seguinte, envolvendo também a escrita, a criança tentaria lembrar outras palavras-valise ainda não trabalhadas em sala de aula e estruturá-las dentro do mesmo esquema apresentado na atividade anterior:

Atividade 10. *ORAS NE'E TEMPU Ó NIAN ATU BUKA "LIAFUAN-PASTA" SIRA SELUK*
(Agora é sua vez de procurar outras palavras-valise).

Figura 76 - Imagem referente à atividade 9: continuação do trabalho com palavra-valise



Fonte: acervo da autora.

Transcrição e tradução das palavras-valise:

- exemplo 1: *matadalan* (guia) - palavras encontradas: *matan* (olho) e *dalan* (estrada).
- exemplo 2: *fahi+inan*= *fahi inan* (porco+fêmea ou mãe=porca).

No primeiro exemplo, contando com a nossa ajuda, a criança recorre à sonoridade e faz a devida adaptação na escrita, jogo semelhante às adaptações no momento em que falamos ou lemos determinadas palavras e fazemos reduções ao pronunciarmos letras ou sílabas. Um claro

exemplo desse tipo de adaptação em tétum pode ser percebido na fala coloquial de uma simples frase, como: *horisehik ha 'u han fore-mungu*, que geralmente pronuncia-se [“*horiseik hau han formungu*”] (ontem eu comi o feijão-mungo – tipo de feijão verde arredondado).

Veremos a seguir que o recurso de palavras-valise, quando utilizado com o apoio de imagens, como apresentado nos exemplos anteriores, assemelha-se ao rébus, embora tenham diferentes origens e funcionem a partir de mecanismos distintos.

3.3.4.4 Rébus

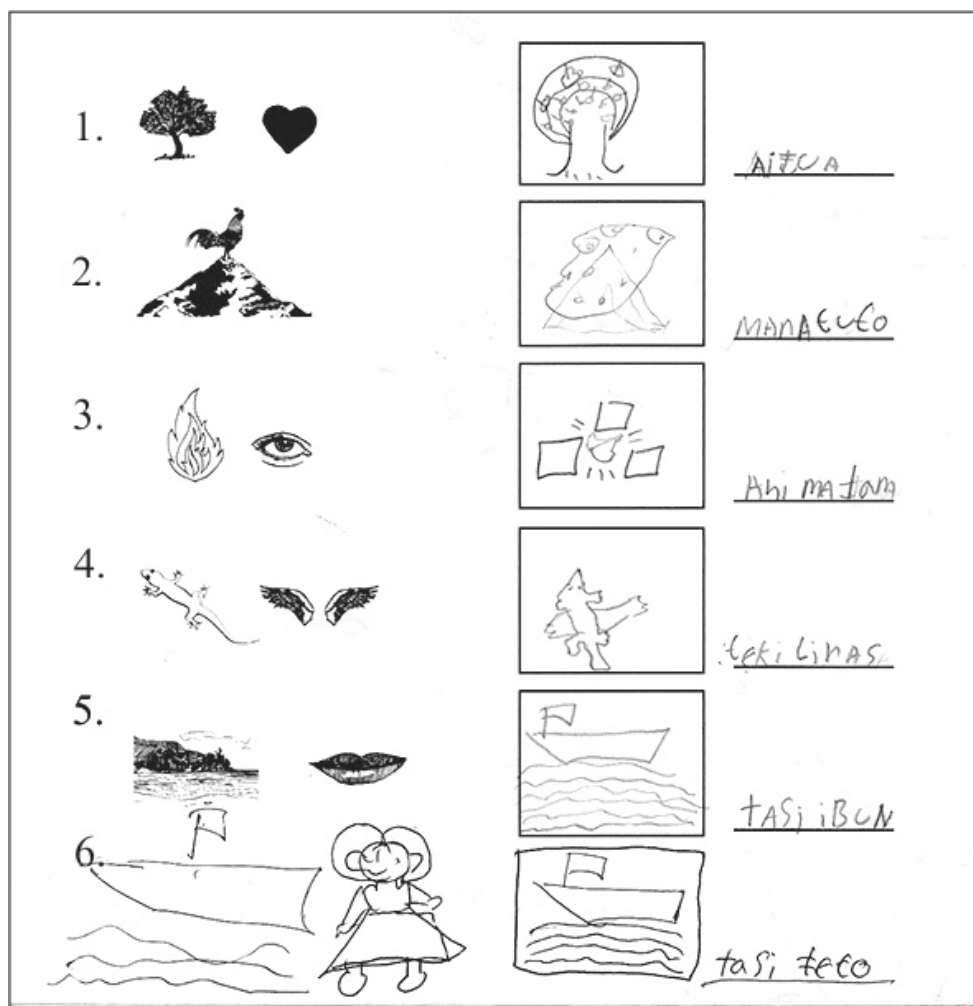
O rébus (termo que vem do latim e que significa “da coisa”) foi um dos recursos utilizados nos sistemas antigos de escritas pictográficas/ideográficas, que consiste na codificação do som de uma determinada palavra usando a imagem de uma outra que lhe seja homófona (logo, “da coisa” poderia ser substituído por “da imagem”), conforme conceituado no Capítulo 1. Em decorrência da homofonia, as imagens passam a funcionar como símbolos/letras. É um processo semelhante ao que ocorre na escrita alfabética, cujo mecanismo exige, ainda que de forma automatizada, que se estabeleça relação entre o nome e o som de cada letra que compõe as sílabas de uma determinada palavra. É nesse sentido que a utilização do rébus, como elemento de transição entre o oral e o escrito, pode funcionar como preparação para que a criança aprenda a lidar com a abstração requerida pela escrita, muito mais evidenciada no processo de alfabetização.

O uso de rébus durante a nossa pesquisa, assim como os demais fenômenos de transição entre a corporalidade lúdica e a escrita, teve como ponto de partida as duas narrativas trabalhadas, cujos temas foram aproveitados para que fossem elaboradas atividades que visavam atender demandas apresentadas pelas crianças durante os encontros. Para o desenvolvimento de atividades com rébus, primeiramente, buscamos ensinar os mecanismos de como lidar com cada um dos tipos de rébus (perfeito, quase perfeito e acrofônico), o que se configurou como um exercício de fácil compreensão para a maioria delas (Os exemplos de cada tipo de rébus em tétum e em português estão apresentados no item 1.7 - Da corporalidade à escrita, Capítulo 1).

A descrição a seguir parte das observações e dos resultados obtidos durante a segunda etapa do trabalho, quando as crianças já haviam compreendido a sistemática em relação a esse recurso. É importante ressaltar que cada uma dessas propostas partiam da oralidade, da utilização de imagens e culminavam em atividades de escrita. Vejamos:

Atividade 11. *LEE IMAJEN SIRA HAMUTUK ATU NUNE'E BELE HETAN LIAFUAN FOUN RUMA, TUIR MAI HALO DEZEÑU NO HAKERЕК LIAFUAN NE'EBÉ Ó HETAN ONA. IKUSLIU, INVENTA RÉBUS FOUN* (Leia as imagens para encontrar uma nova palavra, em seguida faça um desenho que represente a palavra que você encontrou e, por último, invente um novo rébus).

Figura 77 - Imagem referente à atividade 11: leitura e escrita de rébus perfeito e quase perfeito



Fonte: acervo da autora.

Transcrição e tradução dos rébus:

1. *ai-fuan* (fruto ou fruta)
2. *manu+tutun = Manatuto* (galo+cume = Manatuto - município de Timor-Leste)
3. *ahi + matan = ahi-matan* (fogo+olho = fogueira)
4. *teki + liras = teki-liras* (lagartixa+asas = espécie de lagartixa com asas, comum na região)
5. *tasi+ibun = tasi-ibun* (mar+boca=praia)
6. rébus criado por uma das crianças: *tasi+feto = tasi-feto* (mar+mulher) refere-se a uma expressão metafórica, popularmente utilizada para nomear o mar da costa norte do país, região onde o mar tem correntes de águas mais calmas. Em oposição a essa metáfora, é utilizada

também a expressão *tasi-mane* (mar-homem), para designar o mar da costa sul, onde o mar é mais revolto .

Retomando a denominação dos tipos de rébus apresentados no Capítulo 1, podemos perceber que a maioria dos rébus presentes nesta atividade são denominados como **rébus perfeitos**, ou seja, aqueles cuja soma exata do valor sonoro das imagens dá origem a um novo significado e a um novo significante haja vista a homofonia (semelhança sonora) existente entre eles. Com exceção do exemplo 2: *manu+tutun* = *Manatuto* (galo+cume = Manatuto - nome de um município de Timor-Leste), que pode ser considerado como um **rébus quase perfeito**, pois demanda que a criança faça duas pequenas adaptações: troca do **u** (da palavra *manu*) pela vogal **a**, troca do **u** da sílaba final da palavra *tutun* pela letra **o**, além de fazer também uma supressão da consoante **n** final da palavra *tutun*. O trabalho com rébus, que na escrita necessita fazer esses ajustes, pode ser útil, inclusive, para vivenciar com as crianças experiências que favoreçam uma melhor compreensão das variações e diferenças entre o oral e o escrito, de modo semelhante às mudanças entre a fala e as possíveis adaptações que normalmente fazemos no momento da leitura e da escrita. No caso do significante Manatuto, em específico, mas também em vários outros nomes de localidades timorenses, o trabalho com os rébus abre espaço para que se estabeleça uma articulação com a literatura oral timorense, a começar pela prática de contação de história a partir dos mitos de origem das localidades, cujas nomeações possuem estreita relação com suas narrativas cosmogônicas, a exemplo de lugares como Manufahi; Ainaro; Viqueque; Liquiçá; Oe-cuse; Ermera; Bobonaro etc.²⁶. A partir dos rébus relacionados aos nomes dessas localidades e da relação com seus mitos é possível envolver também outros campos do conhecimento, como geografia, história e aspectos culturais de cada região, adotando, desse modo, uma postura interdisciplinar no ensino. Além do aspecto literário, ao trabalhar com a nomeação dessas localidades é viável também estabelecer um paralelo entre o tétum e o português, ao considerar que existem diferenças e semelhanças que confundem as crianças no processo de transição de uma língua para a outra, como será possível perceber no decorrer deste tópico.

A partir das respostas dadas pelas crianças aos demais exemplos apresentados na imagem anterior, foi possível notar dificuldades ortográficas, especialmente em relação às palavras finalizadas com consoantes e àquelas cujo uso do hífen é obrigatório, segundo o Acordo Ortográfico Oficial do Tétum, pontos que serão retomados no item sobre escrita, ainda

²⁶ A Coletânea “Histórias da Minha Origem: *Ai-Knanoik hosi ha’u nia hun*” (CAVALCANTE; CUNHA, 2018) apresenta vários mitos de origem que podem ser aproveitados para fazer estas interlocuções no ensino.

neste capítulo. Além da ortografia, um outro aspecto mencionado em tópicos anteriores e que ficou evidenciado nas atividades envolvendo rébus é o fato de que, muitas vezes, as crianças se confundem em relação às questões lexicais envolvendo tétum, português, bahasa indonésia ou inglês, como veremos nos três exemplos que serão apresentados a seguir. O primeiro caso foi percebido na resposta das crianças ao item 1 da atividade supratranscrita. Se atentarmos para esse item, podemos perceber que a intenção foi utilizar a imagem do coração para representar “*fuan*” (coração em tétum), que ao ser precedido pela imagem de uma árvore “*ai*”, daria origem ao significante “*ai-fuan*” (fruto ou fruta). No entanto, algumas das crianças se remeteram ao significante em português “coração”. O segundo caso, ainda mais curioso, refere-se ao mesmo rébus, cuja leitura feita por uma das crianças associa um significante em tétum a um significante em inglês, utilizando o seguinte mecanismo: para ler a imagem da árvore baseia-se na homofonia existente entre o substantivo “*ai*” [ai] do tétum e o pronome “*I*” [ai] do inglês e, para ler a segunda imagem, recorre novamente ao inglês, atribuindo à imagem do coração o significante “*love*”, formando então “*ai love*”, como pode ser visto na imagem a seguir:

Figura 78 - Rébus “*Ai love*”



Fonte: acervo da autora.

O terceiro caso de ambiguidade, igualmente interessante, foi percebido na atividade subsequente, em que compilamos alguns rébus produzidos pelas crianças a partir do item 6 da atividade anterior, que solicitava de cada criança a produção de um novo rébus para ser apresentado aos colegas. No momento das apresentações, percebemos que uma delas havia construído o seu rébus a partir da ambiguidade gerada pela homofonia entre o significante *re'i*, (beijar – em tétum) e o significante “rei” do português. Sua intenção era representar por imagens os significantes *Kristo* + *Rei* (em referência ao monumento denominado Cristo Rei existente em Díli). Para isso, a criança desenhou uma pessoa beijando uma estátua e, ao lado, uma cruz, como elemento metonímico representando o Cristo. A ambiguidade só foi percebida quando no descrever de sua produção, ela explicou que seu rébus significava: “*ema re'i Kristo*”, que

traduzido para o português teria o sentido de uma pessoa que estaria beijando Cristo. Ou seja, devido à semelhança sonora e por não compreender o significante “rei” em português, ela recorre ao significante *re'i* em tétum e atribui esse novo sentido ao termo, como podemos verificar na imagem a seguir:

Figura 79 - Rébus “*Kristo Re'i*”

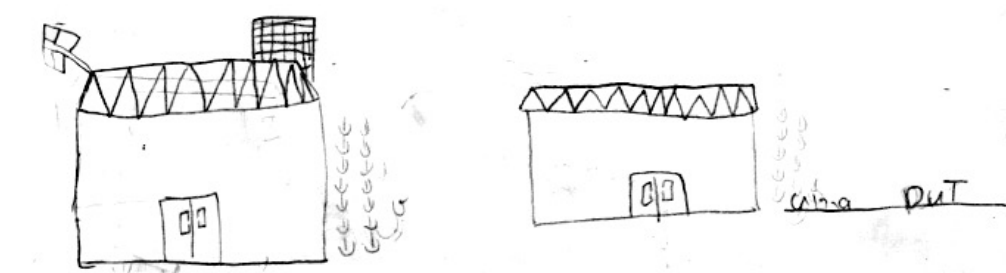


Fonte: acervo da autora.

Os casos de ambiguidade apontam mais uma vez para a necessidade de que o ensino em tétum considere as influências das demais línguas que circulam entre as crianças, de maneira que os professores precisam estar preparados para estabelecer esses paralelos, não apenas no campo ortográfico ou lexical, mas também no sintático e semântico.

Para além das ambiguidades observadas, a maioria das crianças produziu rébus perfeitos com grandes potenciais de serem utilizados no ensino e que podem ser explorados na oralidade, a partir da relação entre som/imagem e na escrita pela inferência da relação entre imagem e escrita. Seguem alguns exemplos das suas produções:

Figura 80 - Rébus *uma du'ut*



Fonte: acervo da autora.

Transcrição e tradução:

Uma + du' ut = uma du'ut;

casa+ capim = tipo de construção de casa timorense com telhado coberto de palha.

Figura 81 - Rébus *bee matan*

Fonte: acervo da autora.

Transcrição e tradução:

Bee + *matan* = *bee-matan*;

água+olho = olho d'água; nascente; poço.

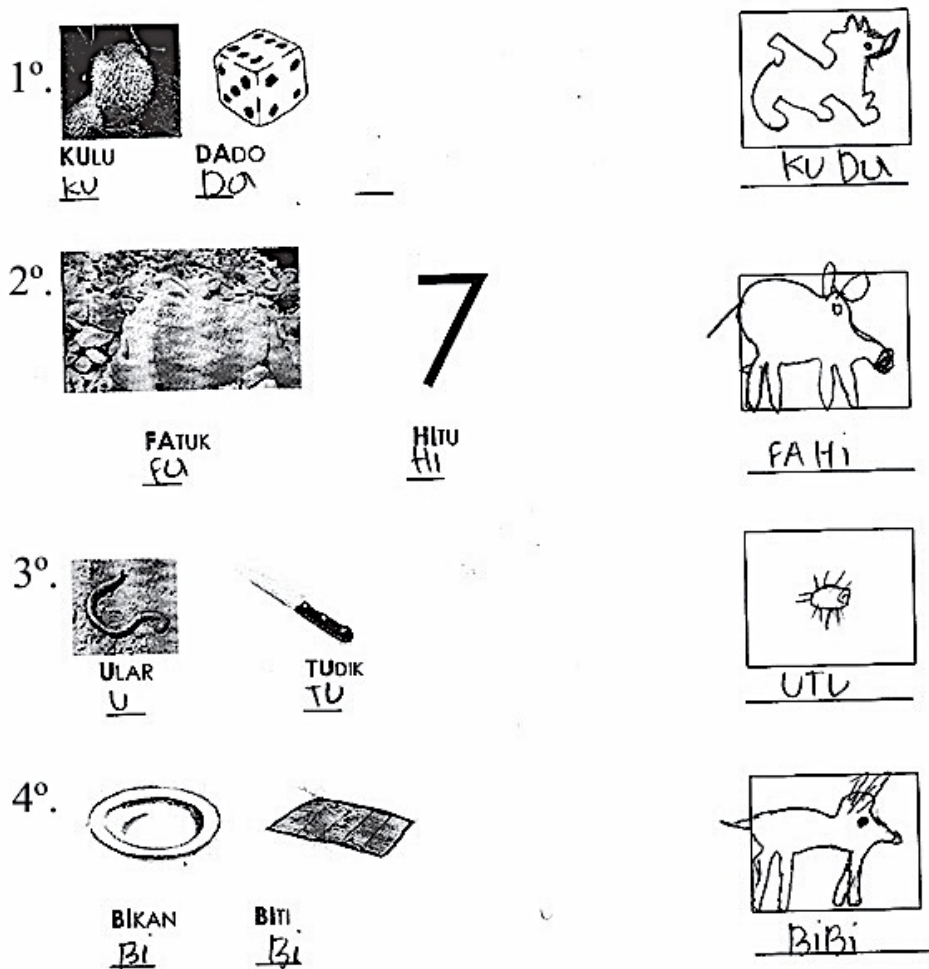
As crianças que ainda não conseguiam compreender o sistema alfabético representavam e liam apenas as imagens, em um processo que se configurou como estratégia relevante e motivadora, à medida que elas percebiam serem capazes de decifrar uma mensagem codificada por meio de imagens e mostravam interesse em continuar fazendo novas descobertas, o que consideramos essencial para que apresentassem progresso nos seus desempenhos e começassem a decifrar também letras e palavras. Uma maneira de favorecer esse percurso foi retomando o princípio da acrofonía e associando-o ao tipo de rébus mais enfatizado na nossa intervenção, denominado por Belintane (2017, p. 73) como **rébus acrofônico**, que funciona a partir da utilização de um conjunto de imagens por meio das quais a criança irá extrair apenas o som da sílaba inicial do nome de cada uma delas e, por fim, juntar cada um desses sons para formar uma nova palavra.

O uso dos rébus acrofônicos durante a pesquisa permitiu-nos perceber que esse tipo de recurso pode favorecer a criança quanto ao processo de discriminação e operacionalidade das sílabas e formação das palavras, tanto na oralidade quanto na escrita, mecanismos inerentes ao processo de alfabetização. A seguir, apresentaremos exemplos das principais propostas em que utilizamos os rébus acrofônicos, as quais tiveram também como base os elementos relacionados às duas histórias contadas em sala. Ressaltamos que, na tentativa de evitar possíveis ambiguidades em relação às imagens utilizadas, como ocorrido em atividades anteriores, a primeira etapa da atividade consistia em nomear cada uma das imagens. Vejamos:

Atividade 12. *DEHAN DE'IT SÍLABA DAHULUK BA NARAN HUSI IMAJEN SIRA NO SI'IK LIAFUAN NE'EBÉ MAK FORMA TIHA ONA* (Diga apenas a primeira sílaba de cada uma das imagens e adivinhe a palavra formada).

Atividade 12.1. *TUIRMAI HAKEREK DE'IT SÍLABA DAHULUK BA NARAN HUSI IMAJEN SIRA, TUIRFALIMAI LEE NO HAKEREK LIAFUAN NE'EBÉ MAK FORMA TIHA ONA* (Em seguida, escreva apenas a primeira sílaba do nome de cada imagem e a seguir leia e escreva a palavra formada).

Figura 82 - Imagem referente à atividade 12.1: leitura e escrita a partir de rébus acrofônicos – parte 1



Fonte: acervo da autora.

Transcrição e tradução dos rébus:

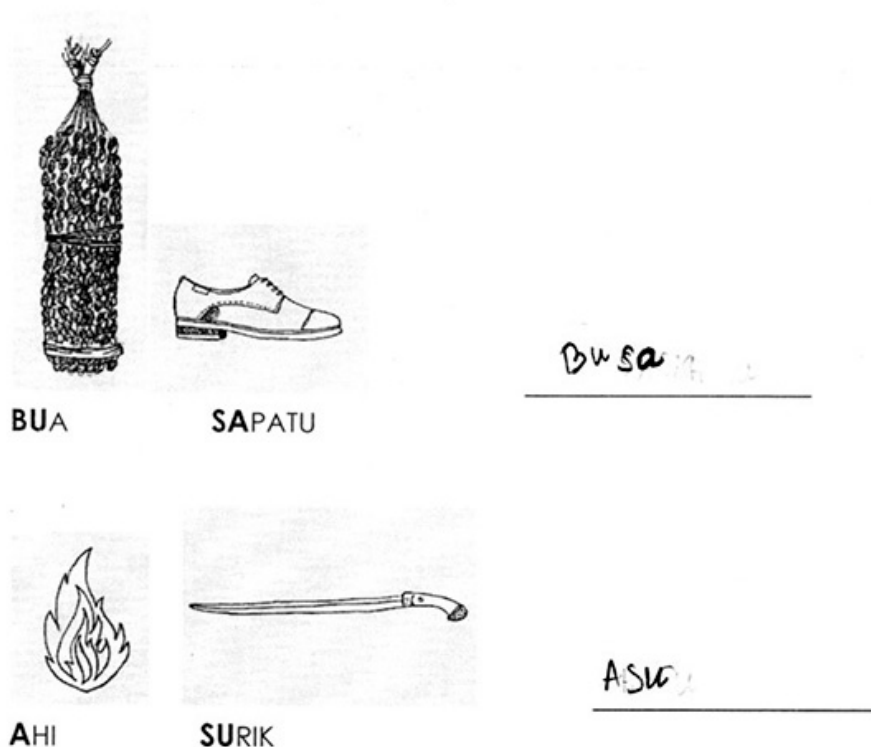
- exemplo 1: *kulu+dadu=kuda* (*fruta pão+dadu=cavalo*), a imagem do dado causou ambiguidade, pois, a princípio, recorreram ao termo em bahasa indonésia “*kuru kuru*”; mostramos, então, os nomes equivalentes em tétum e em português e explicamos a relação entre a oralidade e a escrita nas duas línguas;
- exemplo 2: *fatuk+hitu=fahi* (Rocha+sete=porco);
- exemplo 3: *ular+tudik=utu* (minhoca+faca= piolho); *bikan+biti=bibi* (prato+esteira=cabrito).

A primeira etapa dessa atividade concentrava-se na oralidade e, em seguida, na escrita. Assim, as crianças que ainda não conseguissem ler ou escrever desenhavam imagens para representar a palavra formada, de modo que todas elas participavam de acordo com as suas possibilidades e, paralelamente, íamos buscando outras alternativas para que avançassem em relação à escrita alfabética. Durante a aplicação da atividade, percebemos que um dos aspectos contributivos para que as crianças fizessem inferência em relação às palavras formadas e conseguissem ler com maior facilidade foi o fato de termos utilizado significantes relacionados às temáticas que estavam sendo trabalhadas nos encontros que, no caso dos próximos exemplos, são referentes a personagens das duas histórias trabalhadas.

Uma das formas de aumentar o grau de dificuldade do exercício foi tentar fazer com que se desprendessem um pouco da prática de desenhar e começassem a se concentrar na escrita, mas sem deixar de usar o apoio de imagens. Essa dinâmica pode ser melhor compreendida a partir do exemplo a seguir, em que as crianças deveriam decifrar os nomes dos principais animais citados na história do *Kasadór*, primeiramente na oralidade, pronunciando apenas as sílabas acrofônicas referentes a cada uma das imagens e, posteriormente, juntando-as para formar as palavras encontradas.

Atividade 13: *LEE NO HAKEREK DE'IT SÍLABA DAHULUK BA NARAN HUSI IMAJEN SIRA, TUIRMAI LEE NO HAKEREK LIAFUAN NE'EBÉ MAK FORMA TIHA ONA* (Leia e escreva apenas a primeira sílaba correspondente a cada imagem e em seguida leia e escreva a palavra formada).

Figura 83 - Imagem referente à atividade 13: continuação do exercício de leitura e escrita a partir de rébus acrofônico - parte 2



Fonte: acervo da autora.

Transcrição e tradução dos rébus acrofônicos:

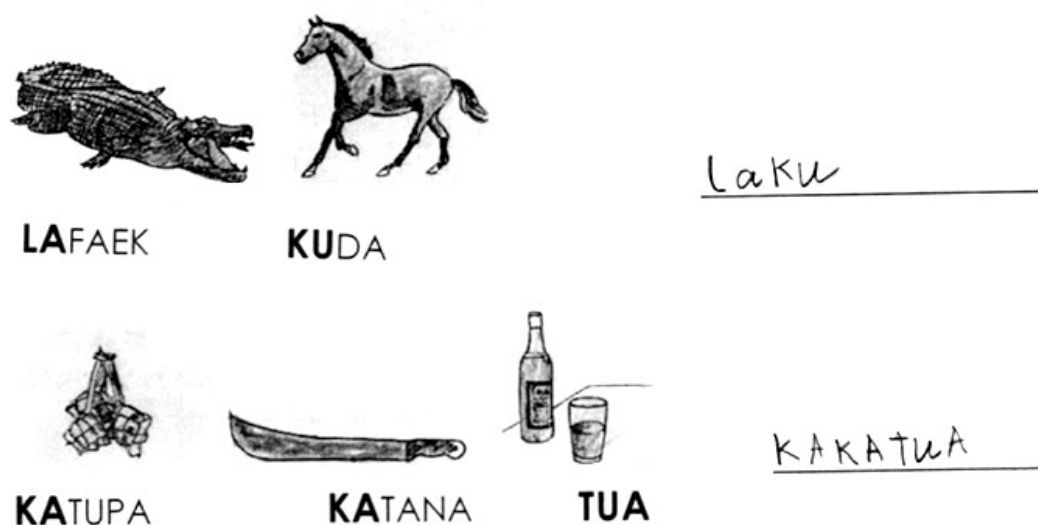
bua+*sapato*=*busa* (noz de areca+sapato=gato);

ahi+*surik*=*asu* (fogo+espada=cachorro).

Seguindo o mesmo mecanismo, deveriam descobrir também o nome de um dos animais encontrados pelo caçador na primeira história e o nome da ave que auxiliou a criança presente na história do *Duruhui*.

ATIVIDADE 14: *HAKEREK DE'IT SÍLABA DAHULUK BA NARAN HUSI IMAJEN SIRA NO SI'IK LIAFUAN SIRA NE'EBÉ KORESPONDE BA PERSONAJEN RUA HOSI ISTÓRIA* (Escreva apenas a primeira sílaba dos nomes das seguintes imagens e descubra as palavras que correspondem a dois personagens da história).

Figura 84 - Imagem referente à atividade 14: continuação do exercício de leitura e escrita a partir de rébus acrofônico - parte 3



Fonte: acervo da autora.

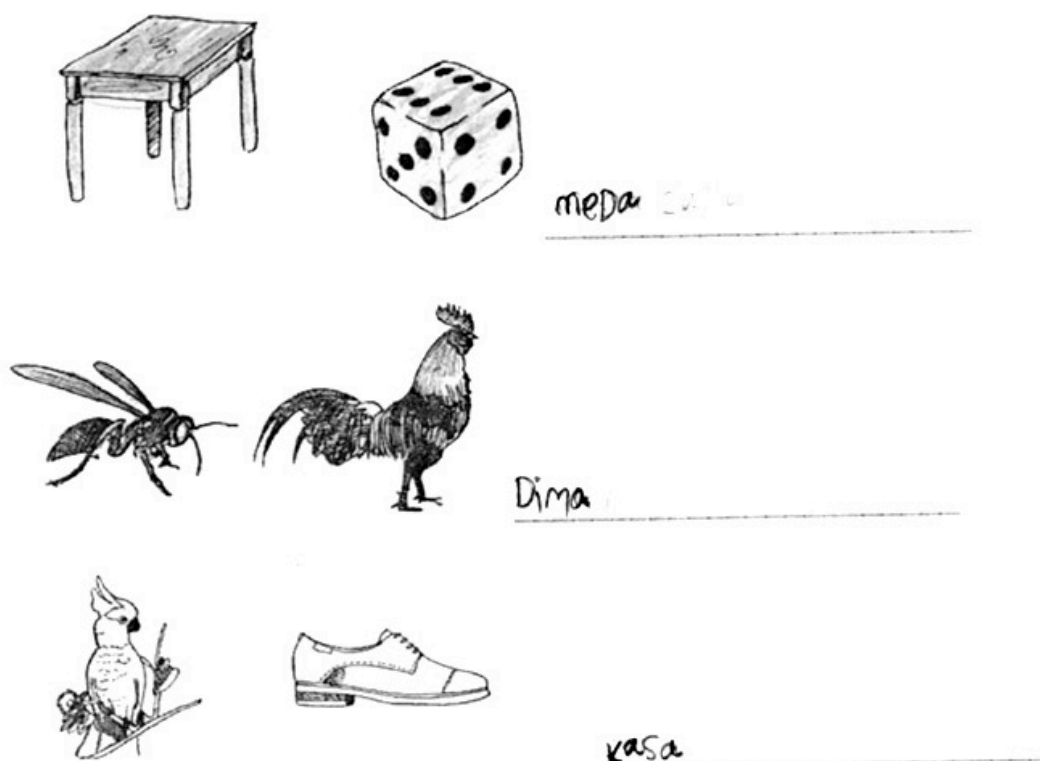
Transcrição e tradução dos rébus acrofônicos:

- *lafaek+kuda=laku* (crocodilo + cavalo = civeta);
- *katana+katupa+tua=* (catana + katupa - comida tradicional timorense + tua- nome genérico para vinho ou qualquer outra bebida alcólica = cacatua).

A próxima atividade distingue-se dos exemplos anteriores por não haver o apoio da escrita abaixo de cada imagem, o que significa um aumento no grau de abstração em relação às atividades anteriores. A realização do exercício parte da oralidade e funciona como prévia da escrita a partir da inferência da relação entre imagens, sons e letras. Ressaltamos que foi necessário realizar alguns exercícios ensinando, primeiramente, como executar cada etapa da atividade para que, posteriormente, pudéssemos analisar a viabilidade da atividade. Vejamos o exemplo a seguir, em que as crianças deveriam descobrir novos significantes à medida que pronunciavam e escreviam apenas a sílaba acrofônica inicial correspondente a cada uma das imagens.

Atividade 15: *HAKEREK DE'IT SÍLABA DAHULUK BA NARAN HUSI IMAJEN SIRA, TUIRMAI LEE NO HAKEREK LIAFUAN NE'EBÉ MAK FORMA* (Escreva apenas a primeira sílaba correspondente a cada imagem e em seguida leia e escreva a palavra formada).

Figura 85 - Imagem referente à atividade 15: leitura (de imagens) e escrita de palavras a partir de rébus acrofônico - parte 4



Fonte: acervo da autora.

Transcrição e tradução dos rébus acrofônicos:

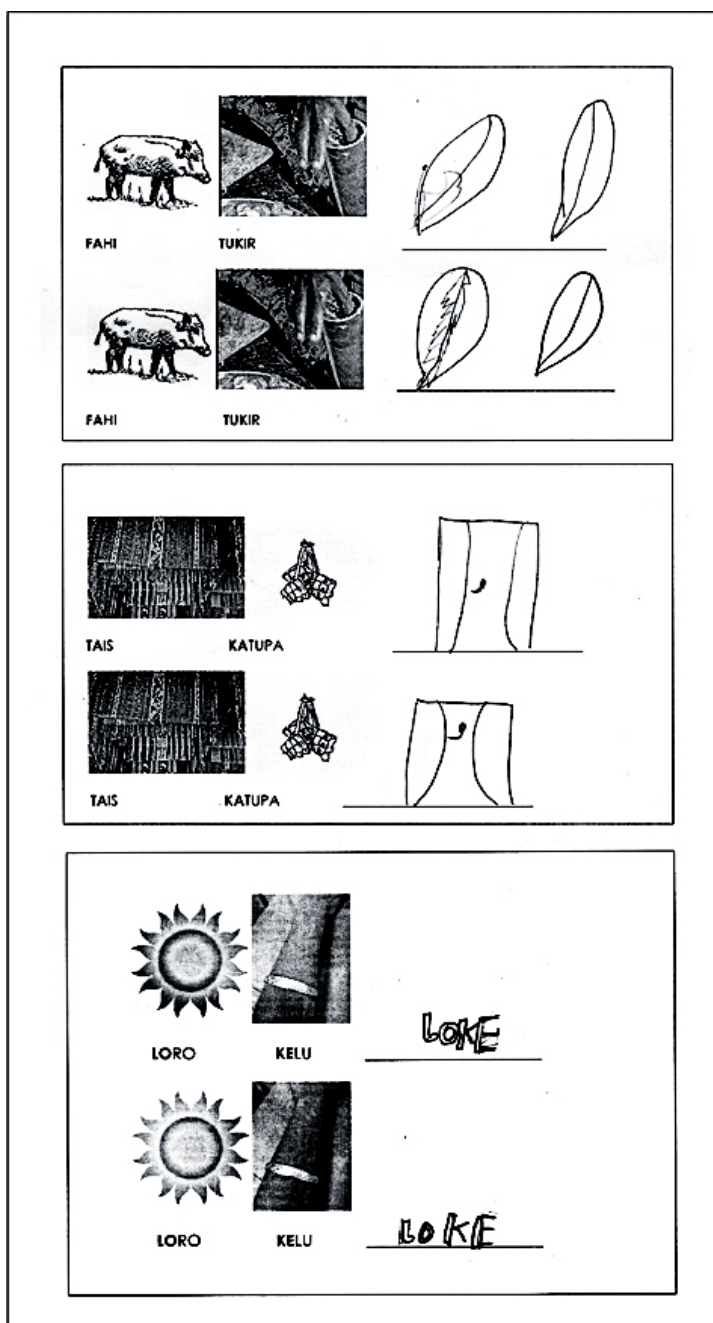
- meza+*dadu*=*meda* (mesa+dado= marsupial);
- *dih*i+*manu*=*diman* (vespa+galo=azagaia; lança) *kak*atua+*sapatu*=*kasa* (cacatua+sapato=caça).

Como progressão da atividade, resolvemos propor um rébus acrofônico que retoma um trecho da segunda história, referenciado pela maioria das crianças no decorrer do segundo relato. A intenção da atividade era que pudessem decifrar na escrita as “palavras mágicas” utilizadas pelo *Duruhui* para abrir e fechar a caverna em que morava. Porém, antes do início da atividade do rébus, propusemos uma brincadeira envolvendo a corporalidade, a partir da simulação de uma pequena caverna construída com caixas de papelão, onde cada criança

deveria entrar, individualmente, e tentar ler o que estava escrito em um papel - supostamente deixado por aquele personagem da história -, no qual estavam escritas as três frases mágicas presentes na narrativa: *Fatuk, fatuk, taka! Taka! Fatuk, fatuk, loke! Loke!* (Rocha, rocha, fecha! Fecha! Rocha, rocha, abre! Abre! Abre!). A atividade se configurou como um teste de leitura a partir do qual foi possível perceber que a maioria das crianças começara a ler palavras simples, pois das dezoito crianças apenas três (16,7%) não conseguiram ler as frases propostas. A maneira lúdica com que o teste foi realizado contribuiu para que mesmo aquelas crianças com mais dificuldades participassem ativamente da atividade. Como continuidade, propusemos o trabalho de leitura e de escrita, a partir da utilização de rébus acrofônicos que retomavam o trecho da história relacionado à brincadeira realizada:

Atividade 16: *LEE LIAFUAN SIRA NE'EBÉ DURUHUI HATETE FILA-FILA IHA ISTÓRIA NE'E* (Leia as palavras que *Duruhui* sempre repetia na história).

Figura 86: Imagem referente à atividade 16: leitura e escrita de palavras mágicas



Fonte: acervo da autora.

Transcrição e tradução dos rébus acrofônicos:

- item 1: *fahi*+ *tukir*=*fatuk* (porco+tukir - forma tradicional de cozinhar em bambu= rocha);
- item 2: *tais*+*katupa*=*taka* (tais - tecido artesanal+katupa - comida tradicional timorense= fecha);
- item 3: *loro*+ *kelu*= *loke* (sol+pulseira=abrir).

As palavras que deveriam ser lidas e escritas eram: *fatuk! Fatuk!* (rocha!Rocha!); *taka! Taka!* (fecha! Fecha); *loke! Loke* (abre!Abre!).

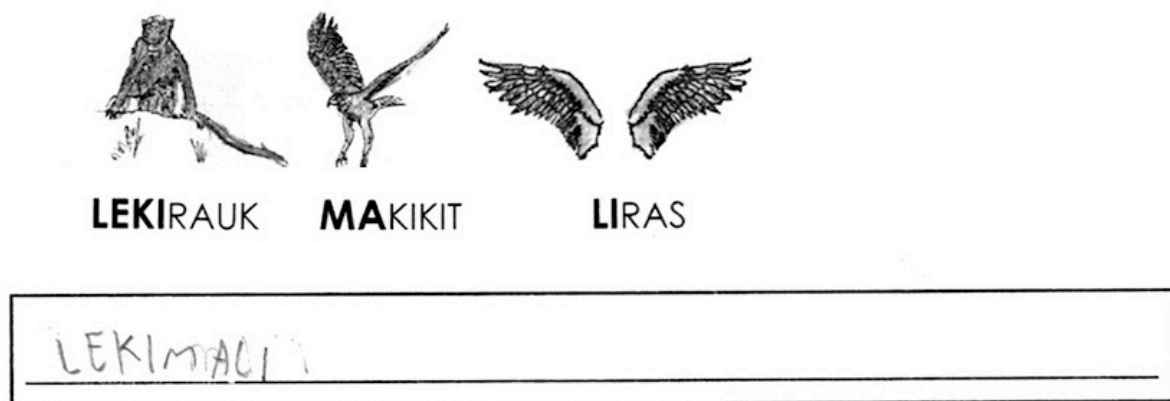
É importante esclarecer que tivemos dificuldade em encontrar imagens conhecidas, das quais pudéssemos extrair sílabas acrofônicas para representar as sílabas **tuk** e **ta** para compor respectivamente os significantes *fatuk* e *taka*, o que nos levou a utilizar as imagens do *tukir* e do *tuis*, baseando-nos na sonoridade desses fragmentos. Ainda que os recortes realizados nesses dois casos não estejam de acordo com a divisão silábica tradicional, funcionaram para a composição dos significantes desejados.

Nas respostas dadas pela criança nessa atividade, é possível perceber que, nos dois primeiros itens, ao invés de escrever os significantes *fatuk! Fatuk!* (rocha!Rocha!) e *taka! Taka!* (fecha! Fecha), ela recorre ao princípio da acrofonia para fazer a leitura das imagens, como se fossem letras, e consegue decifrar corretamente cada um dos rébus, representando sua resposta por meio de desenhos. No item três, ela passa a utilizar a escrita alfabética, mas com uma caligrafia diferente da que costumava escrever. Quando questionamos por que ela havia escrito utilizando letras largas e com bordas, como se fosse um desenho, respondeu-nos com a mesma entonação da voz grave que a contadora utilizou no trecho da história ao imitar a voz do personagem *Duruhui*: “**FATUK! FATUK! TAKA! TAKA! LOKE! LOKE!**”. Ou seja, a criança invoca a memória e registra não somente a fala do personagem, mas tenta representar também o seu tom de voz, o que reforça a ideia de que esses recursos mnemônicos utilizados nas contações de história e em outras práticas de corporalidade constituem uma espécie de escrita contributiva ao processo de alfabetização.

Após a contação de cada uma das histórias, utilizamos os rébus acrofônicos para trabalhar também a demanda apresentada nos testes diagnósticos em relação à dificuldade das crianças em escreverem seus próprios nomes. Para isso, propusemos uma atividade em que deveriam decifrar e escrever o nome de alguns personagens das histórias. Em seguida, cada criança deveria montar um rébus com seu próprio nome. Vejamos:

Atividade 17: *Ó SEI HANOIN-HETAN KASADÓR NIA NARAN KA LAE? LEE IMAJEN SIRA HODI HAKERREK NIA NARAN* (Você lembra o nome do caçador da história? Leia as imagens e escreva o nome dele).

Figura 87 - Imagem referente à atividade 17: rébus Lekimali



Fonte: acervo da autora.

Transcrição e tradução do rébus acrofônico:

- *lekirauk+makikit+liras=Leki-mali* (macaco+milhafre+asas = Leki-Mali - nome do protagonista da primeira história).

Atividade 18: *LEE HODI HAKERREK SÍLABA DAHULUK KONA IMAJEN IDA-IDA NO HETANNARAN PERSONAJEN IDA NE'EBÉ IMPORTANTE TEBES IHA ISTÓRIA NE'EBÉ Ó FOIN RONA DADAUK NE'E* (Leia e escreva a primeira sílaba referente a cada imagem e encontre o nome de um personagem importante da história que você acabou de ouvir).

Figura 88 - Imagem referente à atividade 18: rébus Duruhui

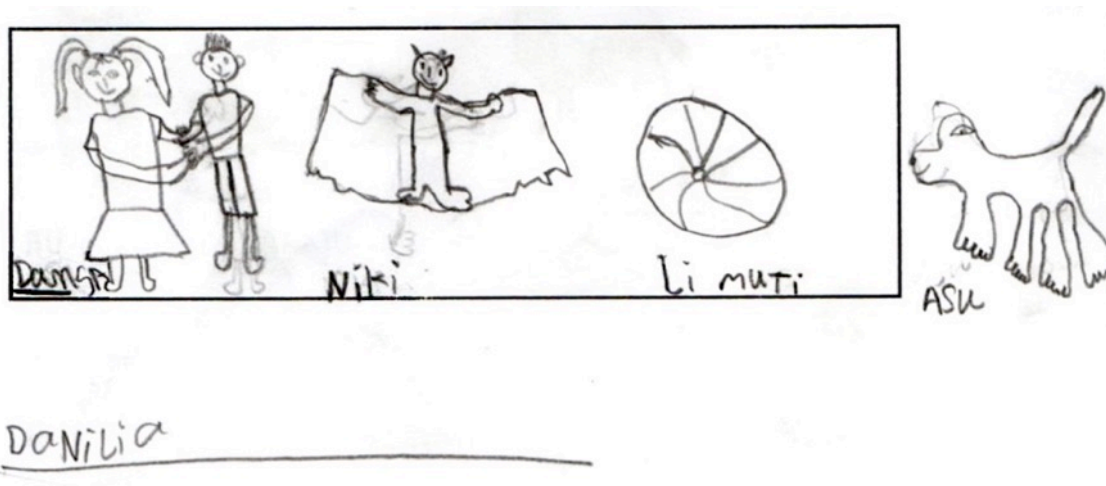


Fonte: acervo da autora.

Tradução: *du'ut+ruin+hudhi+ikan= Duruhui* (grama+osso+banana+peixe=Duruhui).

Atividade 19: *ORAS NE'E TEMPU Ó NIAN ATU BUKA IMAJEN HODI MONTA Ó NIA NARAN* (Agora é sua vez, use imagens para montar o seu nome).

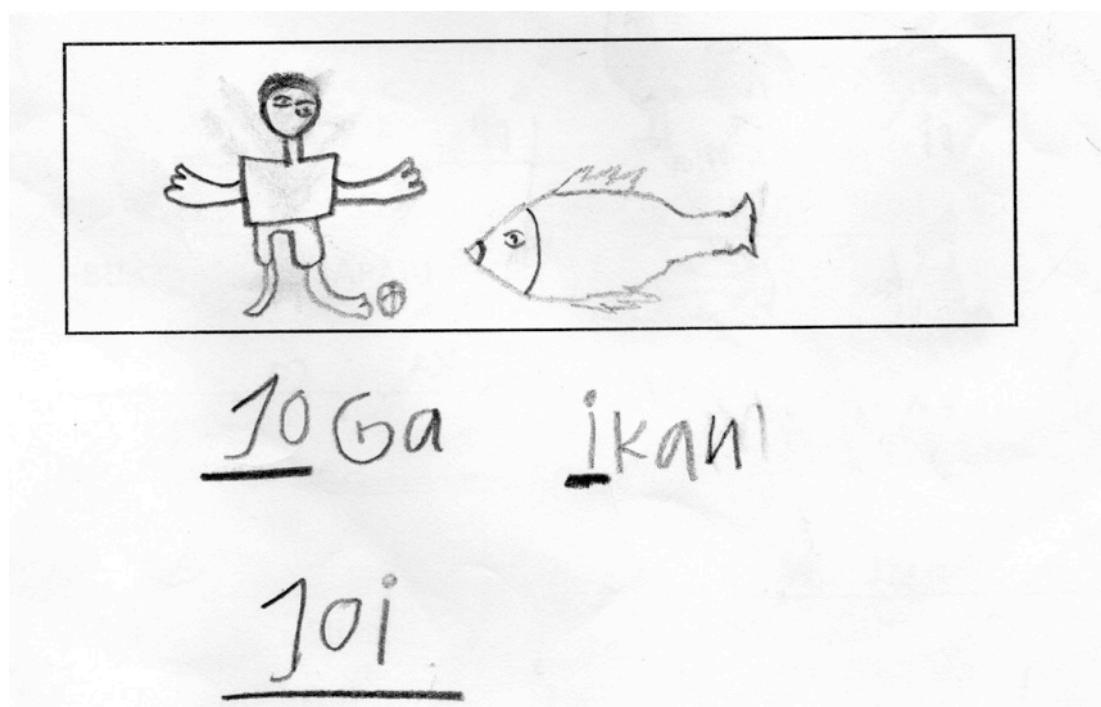
Figura 89 - Rébus Danília (exemplo 1)



Fonte: acervo da autora.

Neste exemplo, a criança formula o rébus a partir dos significantes: *dansa+niki+liis-mutin+asu* (*dançar+morcego+alho+cachorro*) para formular o seu primeiro nome “Danília”.

Figura 90- Rébus Joi (exemplo 2)



Fonte: acervo da autora.

Este segundo rébus foi construído por uma outra criança para formular o seu *naran uma* - nome pelo qual é chamado no contexto familiar - a partir do significantes: *joga+ikan = Joi* (jogar+ peixe= Joi).

Como vimos ao longo desta seção, as atividades envolvendo rébus, palavras-valise e acrofonia transitavam da corporalidade à escrita e foram utilizadas não apenas para testar a viabilidade da abordagem metodológica mas também com o objetivo de contribuir para que as crianças envolvidas na pesquisa melhorassem o seu desempenho em relação à leitura e à escrita. Essa dupla preocupação, apesar de possibilitar observar diversos progressos no desempenho do grupo como um todo, não favoreceu a realização de uma análise mais detalhada sobre o desempenho individual da escrita das crianças em cada um dos recursos utilizados. Visando uma sistematização mais simplificada em relação às dificuldades e avanços de cada criança quanto à escrita, resolvemos utilizar a ferramenta do ditado de palavras que, embora tenha suas limitações enquanto recurso que permita uma percepção detalhada da escrita no sentido mais amplo, no que diz respeito à textualidade, possibilita estabelecer, de modo objetivo, uma comparação do desenvolvimento dos registros escritos das crianças produzidos durante a pesquisa. A seguir, descreveremos essa etapa do trabalho e apresentaremos os resultados obtidos a partir dos registros feitos por cada uma das crianças.

3.3.5 Desempenho das crianças em relação à escrita

Um dos aspectos observados durante a nossa intervenção foi o pouco contato que as crianças tinham com a escrita, pois apenas o professor tem acesso ao material didático e, apesar de haver alguns livros guardados na diretoria da escola, não havia quantidade suficiente para atender a todas as crianças. Conseqüentemente, a relação que as crianças tinham com a escrita na escola era basicamente a partir dos textos copiados pelo professor na lousa, prática que, no nosso entendimento, pode até ser utilizada como atividade esporádica, mas que, a partir do momento que se constitui como a principal atividade em sala de aula, torna-se limitante no que diz respeito a proporcionar a entrada da criança na escrita de forma mais profícua. Constatamos, na ocasião em que nos reunimos com os pais de algumas crianças, que esse pouco acesso a livros e outros materiais didáticos escritos estendia-se também ao contexto familiar, o que dificulta ainda mais o processo de letramento dessas crianças.

A reunião realizada com os pais teve como objetivo a confirmação de algumas observações registradas sobre o nome completo das crianças, as línguas que utilizavam em casa e os aspectos concernentes ao acompanhamento dos seus filhos em relação a questões da

aprendizagem. Apenas os pais de oito crianças, correspondentes a 44,4% do total, compareceram ao encontro, porém nenhum dos responsáveis pelos alunos que tiveram um rendimento mais baixo durante a pesquisa estiveram presentes e, apesar da abertura de outras possibilidades de datas para novos encontros, estes também não compareceram. Reunimo-nos individualmente com cada pai, mãe ou responsável e iniciamos o diálogo a partir da explicação sobre a pesquisa que estava sendo realizada; em seguida, solicitamos que descrevessem como acompanhavam o processo de escolaridade dos seus filhos. Em seguida, confirmamos as informações obtidas no convívio com as crianças. Após essa conversa inicial, apresentamos as nossas observações sobre dificuldades e avanços no desempenho da aprendizagem de cada criança efetuadas durante a pesquisa. Na ocasião, foi possível também confirmar a autorização dos pais quanto à participação do filho na investigação. Ainda que não seja nosso objetivo analisar detalhadamente essa ação realizada durante a pesquisa, é importante destacar a necessidade de que sejam repensadas maneiras de articular uma maior inter-relação entre a instituição escolar e os familiares dos alunos.

Após essa contextualização, passaremos à descrição e à análise dos ditados utilizados como instrumento de avaliação da progressão da escrita das crianças. Ao longo dos encontros, foram realizados três ditados, estruturados com um número crescente de palavras, sendo todas elas relacionadas às narrativas trabalhadas durante a pesquisa, portanto foram utilizadas palavras distintas em cada um dos testes, ainda que, em alguns casos, elas se repetissem por estarem presentes em mais de uma história vivenciada em sala de aula. O primeiro ditado, com dez palavras, corresponde ao que foi utilizado na fase diagnóstica (aplicado no dia 21 de agosto de 2018, mencionado na primeira seção deste capítulo) e que nos serviu como parâmetro da primeira escrita das crianças durante a pesquisa; o segundo ditado, com 13 palavras, foi realizado cerca de um mês e meio depois, no dia 03 de outubro de 2018; e o terceiro, com 16 palavras, realizado no último mês da pesquisa, no dia 07 de novembro de 2018. Salientamos, ainda, que a aplicação do segundo e do terceiro ditados seguiu o mesmo critério do ditado inicial, isto é, foram também dirigidos pela professora timorense, assistente de pesquisa. Tivemos o cuidado de organizar o ambiente da sala de aula de modo a garantir que essa atividade fosse realizada de forma individual, sem qualquer intervenção da nossa parte, e também para evitar que copiassem as respostas dos colegas.

Na intenção de facilitar a compreensão dos resultados, elaboramos um quadro de referência contendo as palavras utilizadas em tétum, seguidas da tradução para o português e, paralelamente, apresentaremos quadros individuais que contêm os três registros feitos pelas crianças, a partir dos quais poderemos perceber o percurso dos seus desempenhos de escrita.

Desse modo, ainda que o leitor não tenha conhecimento da língua tétum, à medida que recorrer ao quadro de referência, poderá perceber as dificuldades e os avanços das crianças no que diz respeito a essa habilidade. Para tornar essa discussão mais dinâmica e menos repetitiva - e considerando as similaridades das observações feitas em cada caso -, optamos por reunir as 18 crianças em três grupos, por níveis de desempenho na escrita.

O primeiro deles é constituído por aquelas que apresentaram um desempenho **ótimo**; o segundo diz respeito às crianças que tiveram um desempenho **regular**; e o terceiro grupo é formado pelas que tiveram um desempenho **insatisfatório**. Apresentaremos, no corpo do texto, alguns exemplos que caracterizam cada um desses grupos, enquanto os registros correspondentes às demais crianças encontram-se disponíveis para consulta no Anexo A. Após a análise dos ditados, apresentaremos, de maneira mais sistemática, uma lista com as dificuldades ortográficas mais recorrentes, observadas a partir dos registros de cada uma delas.

Para melhor identificação de cada um dos três níveis de desempenho das crianças na escrita, usaremos quadros classificados em três grupos: grupo 1 para aquelas que tiveram um desempenho **ótimo**, grupo 2 para aquelas que tiveram desempenho **regular** e grupo 3 para aquelas que tiveram desempenho **insatisfatório**. Iniciaremos nossa discussão a partir dos exemplos referentes ao grupo 1, que corresponde também ao grupo constituído pelo maior número de alunos, como pode ser verificado na tabela a seguir:

Tabela 14 – Progressão das crianças na habilidade de escrita

Grupo 1	Meninos	Meninas	%
Abel Alexandrino Brown Carla Daniela Geovane Graziela Jackob Lino Michel Rerilque Wiliam	9	3	66,7%
Grupo 2	3	-	16,65%
Augustino Daniel Júlio			
Grupo 3	3	-	16,65%
Emiliano Evandro Jerôncio			

Fonte: produção da autora.

O percurso do desempenho na escrita das crianças pertencentes a cada um dos três grupos poderá ser melhor percebido ao cotejar as imagens referentes aos seus registros com as listas de palavras utilizadas em cada um dos ditados, que estão disponíveis no quadro de referência a seguir:

Quadro 13 – Quadro de referência dos ditados

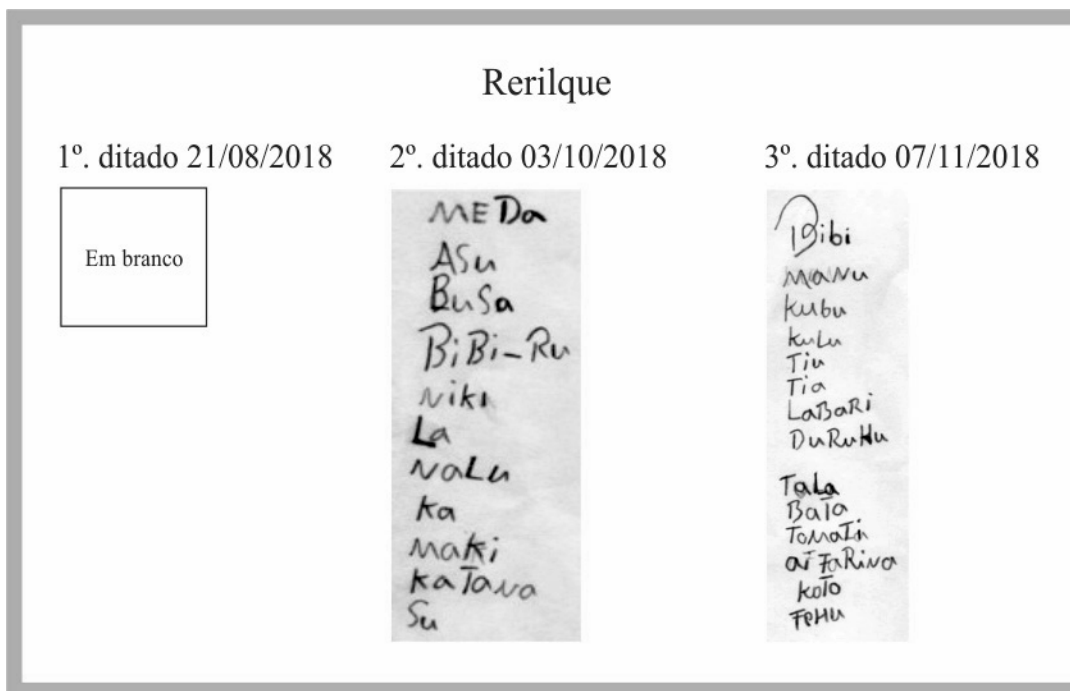
DITADO Nº1 (21/08/2018)	DITADO Nº2 (03/10/2018)	DITADO Nº3 (07/11/2018)
<i>LAHO</i> (rato)	<i>MEDA</i> (marsupial)	<i>BIBI</i> (cabrito)
<i>BUSA</i> (gato)	<i>LAKU</i> (civeta)	<i>MANU</i> (galo)
<i>KARAU</i> (boi)	<i>BUSA</i> (gato)	<i>KULU</i> (fruta pão)
<i>LEKIRAUK</i> (macaco)	<i>ASU</i> (cachorro)	<i>KUDA</i> (cavalo)
<i>FAHI</i> (porco)	<i>FAHI</i> (porco)	<i>TIU</i> (tio)
<i>ASU</i> (cachorro)	<i>BIBI-RUSA</i> (veado)	<i>TIA</i> (tia)
<i>NIKI</i> (morcego)	<i>LEKIRAUK</i> (macaco)	<i>HUDI</i> (banana)
<i>KUDA</i> (cavalo)	<i>SURIK</i> (espada)	<i>LABARIK</i> (criança)
<i>MAKIKIT</i> (milhafre)	<i>KATANA</i> (facão artesanal)	<i>DURUHUI</i> (espécie de lobisomem)
<i>KNUUK</i> (ninho)	<i>MAKIKIT</i> (milhafre)	<i>BATAR</i> (milho)
	<i>RUIN</i> (osso)	<i>TOMATE</i> (tomate)
	<i>FAHI-FUIK</i> (javali)	<i>AI-FARINA</i> (mandioca)
	<i>KASADÓR</i> (caçador)	<i>AI-DILA</i> (mamão)
		<i>KOTO</i> (feijão)
		<i>FEHUK</i> (batata)
		<i>TALAS</i> (inhame)

Fonte: produção da autora.

Na sequência, apresentaremos o resultado de desempenho na escrita referente a quatro crianças pertencente do grupo 1 e a duas pertencentes aos demais grupos. Estes exemplos caracterizam as dificuldades e os avanços na escrita dos demais componentes de cada grupo. O número de exemplos foi definido de maneira proporcional à quantidade de componentes do grupo. Vejamos, então, os exemplos referentes ao grupo 1:

Grupo 1:

Figura 91 - Exemplo 1: resultado do desempenho de Rerilque em relação à escrita



Fonte: acervo da autora.

Neste exemplo, podemos perceber que, no primeiro ditado (de dez palavras), Rerilque não conseguiu escrever nenhuma delas, pois era uma das crianças que, no momento do diagnóstico, não reconhecia a maioria das letras, com exceção das vogais e de algumas das letras presentes em seu próprio nome. Após cerca de um mês e meio do primeiro ditado, aplicamos o segundo ditado (de 13 palavras), tendo como base a história do *Kasadór*, *asu no busa*, e percebemos que ele conseguiu registrar dez palavras, dentre as quais cinco foram escritas corretamente. No terceiro e último ditado (de 16 palavras), ele conseguiu registrar 14 palavras, dentre as quais sete estavam escritas corretamente e cometou pequenos equívocos nas demais palavras registradas. Portanto é notório o seu avanço na escrita, não apenas pelo número de palavras que ele consegue escrever corretamente, mas também pela quantidade de palavras que ele registra, ainda que apresentem erros de ortografia no que se refere às sílabas mais complexas em tétum. As mesmas questões ortográficas observadas estiveram presentes também na escrita das demais crianças, pertencentes ao mesmo grupo, por isso não necessariamente nos deteremos na análise de cada caso, mas ainda assim cabe ressaltar que elas ratificam as principais questões observadas na escrita referente ao respectivo grupo. O quadro a seguir mostra, de maneira mais sistematizada, os referidos resultados:

Quadro 14 - Resultado do desempenho de Rerilque em relação à escrita

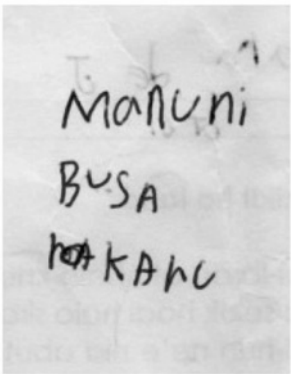
1º ditado, com dez palavras, realizado em 21/08/2018	Quantidade de palavras escritas	Quantidade de palavras escritas corretamente
	0	0
2º ditado, com 13 palavras, realizado em 03/10/2018	10	5
3º ditado, com 16 palavras, realizado em 07/11/2018	14	7
Principais dificuldades observadas a partir dos três ditados	<ul style="list-style-type: none"> - troca da letra <i>d</i> pela letra <i>b</i> – escreve <i>kuba</i> ao invés de <i>kuda</i>; - troca da letra <i>e</i> pela letra <i>i</i> - escreve <i>tomati</i> ao invés de <i>tomate</i>; - ausência das letras <i>k, s, r</i> no final das palavras: <i>labarik</i>, <i>feruk</i>; <i>talas</i>; <i>batar</i>; - ausência do hífen: <i>ai-farina</i>. 	

Fonte: produção da autora.

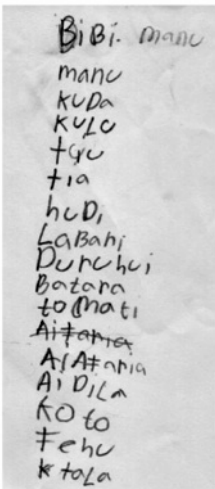
Figura 92 - Exemplo 2: Resultado do desempenho de Carla em relação à escrita

CARLA

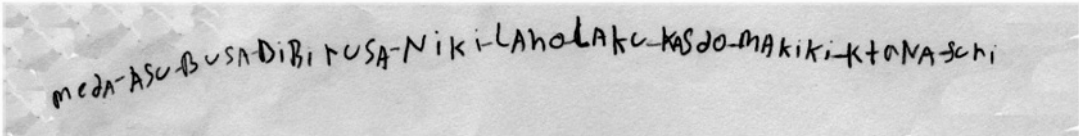
1º. ditado 21/08/2018



3º. ditado 07/11/2018



2º. ditado 03/10/2018



Fonte: acervo da autora.

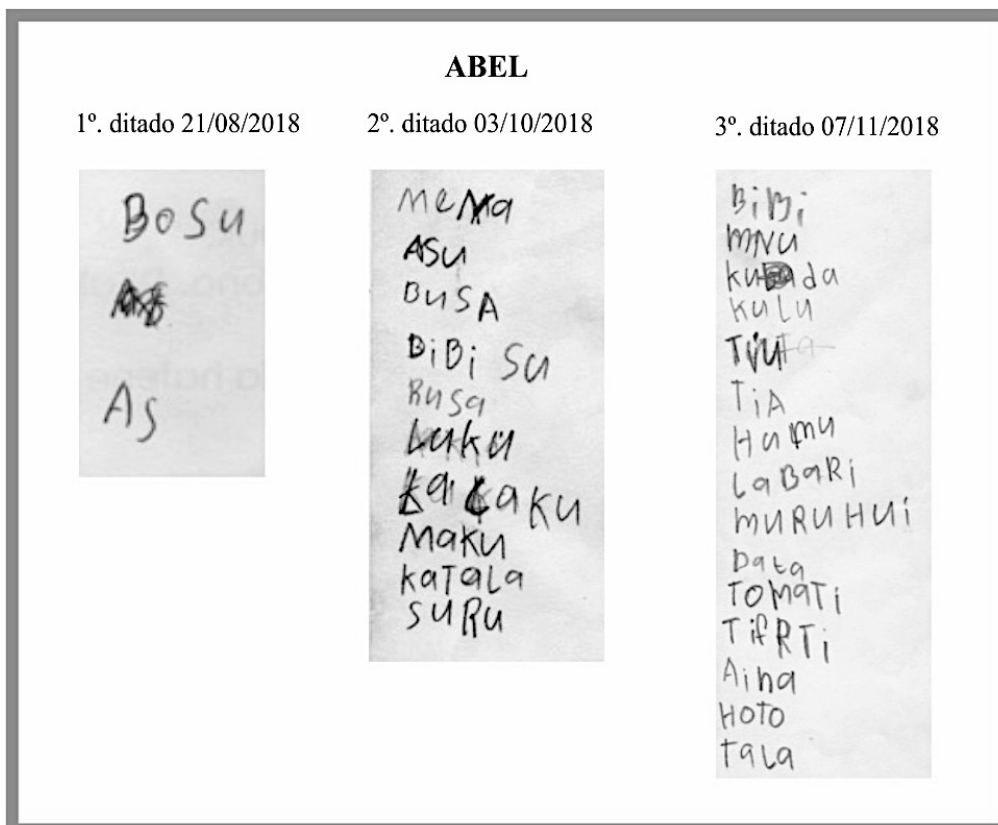
O desempenho desta aluna na escrita apresenta também um significativo avanço. No primeiro ditado, ela registra duas palavras, mas escreve corretamente apenas uma (*busa*). Carla, diferentemente do Rerilque, na avaliação diagnóstica, reconhecia quase todas as letras, mas não conseguia associar o nome da letra ao seu som. No segundo ditado (de 13 palavras), ela registra 12 palavras e consegue escrever corretamente sete delas. No terceiro ditado, ela registra as 16 palavras propostas, conseguindo escrever corretamente dez delas. Os equívocos cometidos por Carla diferem em poucos aspectos do exemplo 1, como pode ser observado no quadro de sistematização a seguir:

Quadro 15 – Resultado do desempenho de Carla em relação à escrita

1^o ditado, com dez palavras, realizado em 21/08/2018	Quantidade de palavras escritas	Quantidade de palavras escritas corretamente
	2	1
2^o ditado, com 13 palavras, realizado em 03/10/2018	12	7
3^o ditado, com 16 palavras, realizado em: 07/11/2018	16	10
Principais dificuldades e observações a partir dos três ditados	<ul style="list-style-type: none"> - confunde o nome da letra com seu som, o que possivelmente resultou na escrita da palavra <i>ktana</i> ao invés de <i>katana</i>; - troca da letra <i>e</i> pela letra <i>i</i> - escreve <i>tomati</i> ao invés de <i>tomate</i>; - ausência das letras <i>k</i>, <i>s</i>, e <i>t</i> no final das palavras: <i>surik</i>; <i>labarik</i>, <i>feruk</i>; <i>talas</i>; <i>makikit</i>; - escreve <i>batara</i> ao invés de <i>batar</i>; - ausência do hífen nas palavras: <i>bibi-rusa</i>; <i>ai-farina</i> e <i>ai-dila</i>. 	

Fonte: produção da autora.

Figura 93 - Exemplo 3: resultado do desempenho de Abel em relação à escrita



Fonte: acervo da autora.

No primeiro ditado, Abel registra apenas três palavras, mas não consegue escrever corretamente nenhuma delas. Na avaliação diagnóstica, ele reconhecia apenas a letra inicial do seu nome. No segundo ditado (de 13 palavras), ele registra dez delas, sendo que seis estavam escritas corretamente. No terceiro ditado (de 16 palavras) ele registra 15 delas e escreve cinco corretamente. É importante ressaltar que, apesar de ele ter escrito de forma correta menos palavras que os dois exemplos anteriores, considerando suas dificuldades iniciais, podemos classificá-lo como um caso de desempenho igualmente significativo. Ao cotejarmos a imagem referente ao ditado 1 e a imagem referente ao ditado 2, percebemos mais uma evidência do progresso dessa criança na escrita, pois é possível observar a diferença da forma como ele escreve duas palavras presentes nos dois testes:

Quadro 16 - Comparação entre registros feitos por Abel nos dois primeiros ditados

Palavras/tradução	Primeira escrita (21/08)	Segunda escrita (03/10)
BUSA (gato)	BOSU	BUSA
ASU (cachorro)	AS	ASU

Fonte: produção da autora.

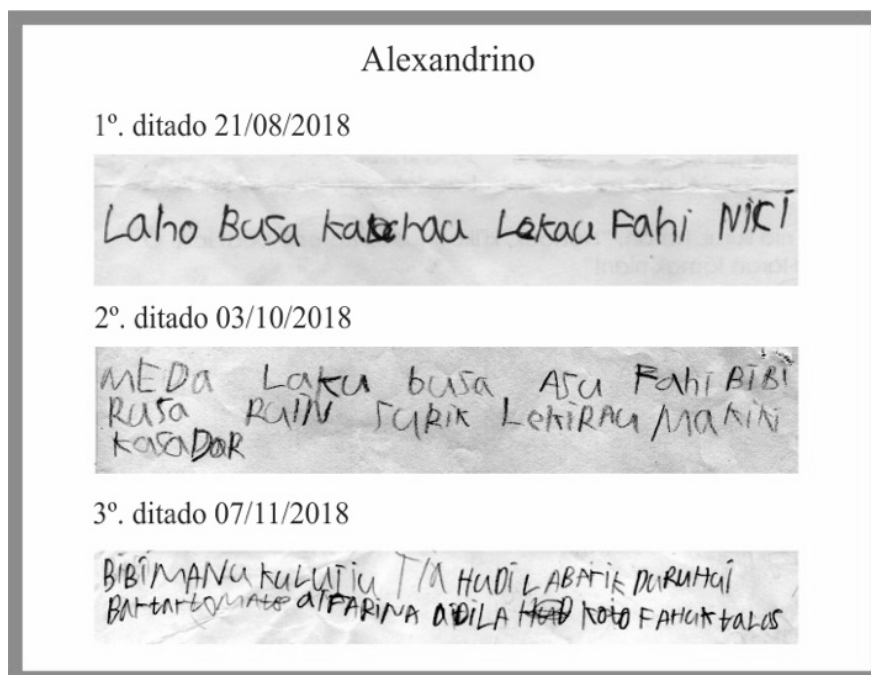
Vejamos também a sistematização dos demais dados observados nos seus registros:

Quadro 17 – Resultado do Desempenho de Abel em relação à escrita

1^o ditado, com dez palavras, realizado em:	Quantidade de palavras escritas	Quantidade de palavras escritas corretamente
21/08/2018	3	0
2^o ditado, com 13 palavras, realizado em:	10	06
03/10/2018		
3^o ditado, com 16 palavras, realizado em:	15	05
07/11/2018		
Principais dificuldades e observações a partir dos três ditados	<ul style="list-style-type: none"> - troca da letra <i>b</i> pela letra <i>d</i> – a exemplo da palavra <i>batar</i>; - troca da letra <i>e</i> pela letra <i>i</i> - escreve <i>tomati</i> ao invés de <i>tomate</i>; - ausência das letras <i>k</i>, e <i>s</i> no final das palavras: <i>labarik</i>, <i>talas</i>; 	

Fonte: produção da autora.

Figura 94 – Exemplo 4: resultado do desempenho de Alexandrino em relação à escrita



Fonte: acervo da autora.

Quadro 18 – Resultado do desempenho de Alexandrino em relação à escrita

1º ditado, com dez palavras, realizado em: 21/08/2018	Quantidade de palavras escritas	Quantidade de palavras escritas corretamente
	06	03
2º ditado, com 13 palavras, realizado em: 03/10/2018	11	09
3º ditado, com 16 palavras, realizado em: 07/11/2018	15	15
Principais dificuldades e observações a partir dos três ditados	As dificuldades observadas no primeiro ditado são semelhantes aos demais casos. No entanto, o percurso de escrita de Alexandrino demonstra um progresso, inclusive na escrita de palavras constituídas a partir de sílabas mais complexas, como pode ser observado nos registros referentes ao terceiro ditado, quando consegue escrever corretamente todas as palavras registradas.	

Fonte: produção da autora.

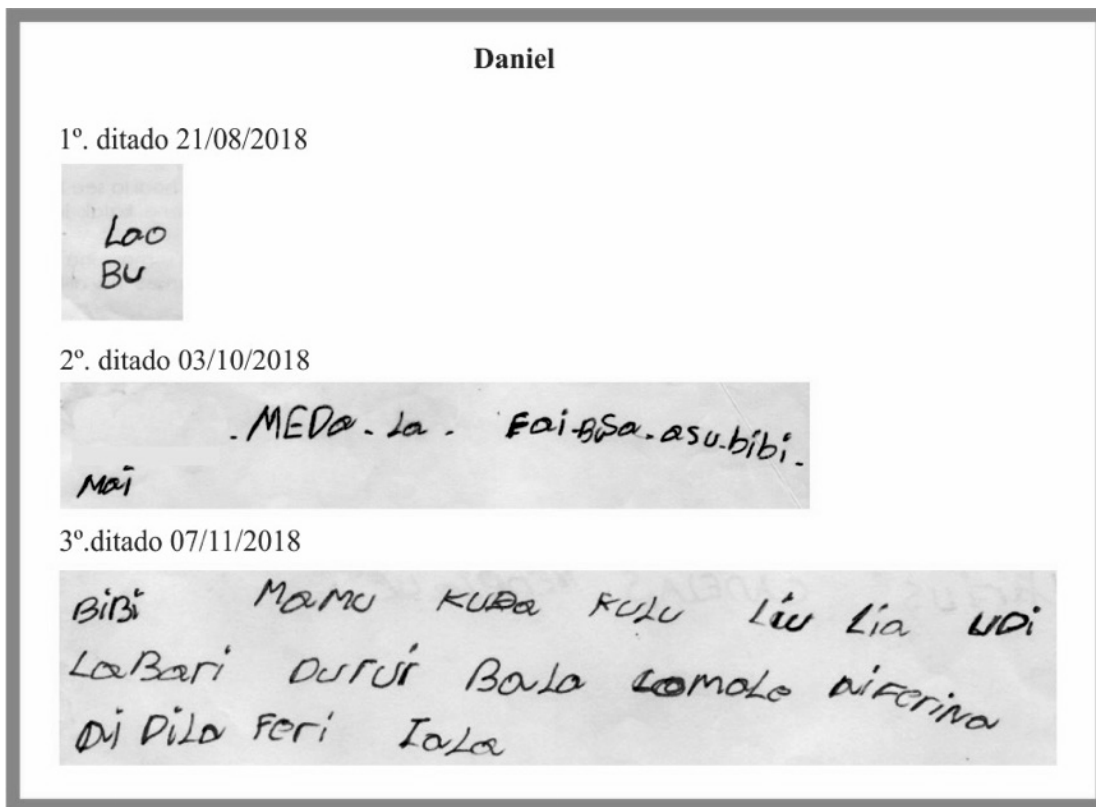
A partir da observação desses quatro exemplos, é possível perceber que essas crianças conseguiram superar suas dificuldades em relação à identificação da maioria das letras (em

alguns casos, todas) e passaram também a escrever palavras constituídas por sílabas simples: consoante e vogal (C+V). No entanto ainda é possível detectar várias dificuldades ortográficas, especialmente nas palavras formadas por sílabas mais complexas. Nesses casos, seria recomendável a proposição de exercícios específicos, como os exemplos apresentados no item sobre o recurso da acrofonia, como mais uma alternativa de ensino.

Passemos aos exemplos referentes ao **grupo 2**, composto por apenas três crianças, que tiveram um desempenho **regular** na escrita.

Grupo 2:

Figura 95 – Exemplo 1: resultado do desempenho de Daniel em relação à escrita



Fonte: acervo da autora.

Quadro 19 – Resultado do desempenho de Daniel em relação à escrita

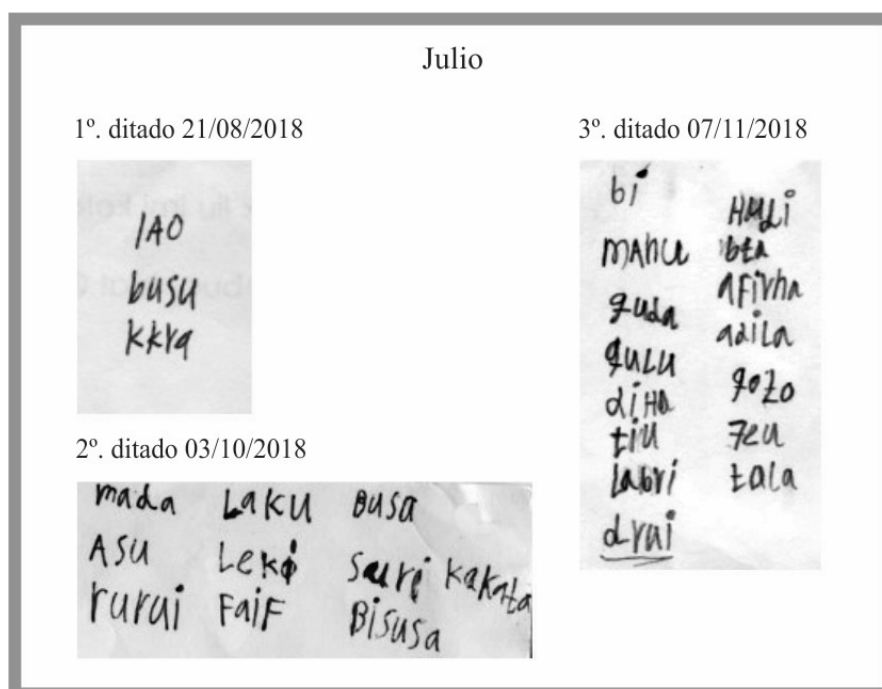
1º ditado, com dez palavras, realizado em: 21/08/2018	Quantidade de palavras escritas	Quantidade de palavras escritas corretamente
	2	0
2º ditado, com 13 palavras, realizado em: 03/10/2018	7	4
3º ditado, com 16 palavras, realizado em: 07/11/2018	15	5
Principais dificuldades e observações a partir dos três ditados	Além das dificuldades descritas nos exemplos do grupo 1, podemos citar como principal equívoco na escrita desta criança a ausência da letra h - nas palavras: <i>laho</i> ; <i>hudi</i> ; <i>Duruhui</i> e <i>fehuk</i> .	

Fonte: produção da autora.

Na fase diagnóstica, percebemos que a dificuldade em relação ao uso da letra **h** era comum para 16 dentre as 18 crianças, aspecto que pode ser constatado nos registros relacionados ao primeiro ditado, em que apenas duas crianças conseguiram escrever corretamente a palavra *laho* e apenas uma a palavra *fahi*.

- confunde a letra *t* com a letra *l*: *liu* e *lia*, ao invés de escrever *tiu* e *tia*, possivelmente pela similaridade da aparência entre as duas letras. Outras crianças também apresentaram esta mesma dificuldade.

Figura 96 - Exemplo 2: resultado do desempenho de Julio em relação à escrita



Fonte: acervo da autora.

Quadro 20 – Resultado do desempenho do Julio em relação à escrita

1 ^o ditado, com dez palavras, realizado em: 21/08/2018	Quantidade de palavras escritas	Quantidade de palavras escritas corretamente
	3	0
2 ^o ditado, com 13 palavras, realizado em: 03/10/2018	10	4 – a palavra <i>leki</i> foi considerada correta por ser a forma como frequentemente abreviam na fala o nome <i>lekirauk</i> , configurando, portanto, uma transferência da fala para a escrita.
3 ^o ditado, com 16 palavras, realizado em: 07/11/2018	15	2
Principais dificuldades e observações a partir dos três ditados	Além dos exemplos apresentados nos casos descritos sobre o grupo 1, neste caso, podemos citar como principal equívoco na escrita a troca da letra <i>k</i> pela letra <i>q</i> : ao escrever: <i>quda</i> ; <i>qulu qoto</i> ; ao invés de <i>kuda</i> ; <i>kulu</i> e <i>koto</i> .	

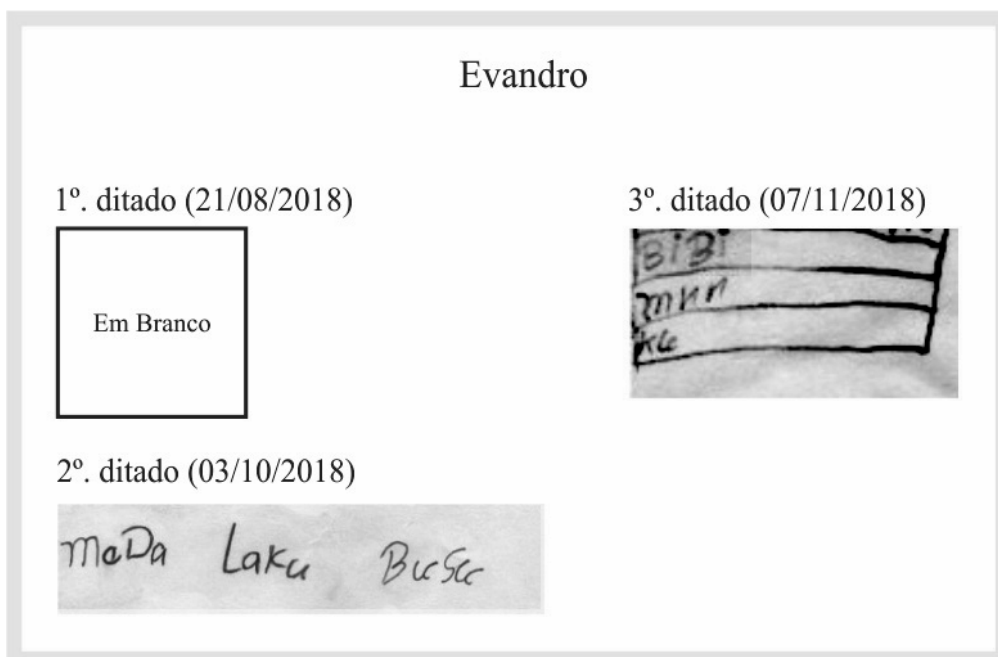
Fonte: produção da autora.

Embora estas duas crianças tenham conseguido registrar, em cada ditado, uma quantidade de palavras similar às do grupo anterior, poucas delas foram escritas corretamente, inclusive as palavras constituídas por sílabas simples (C+V). No entanto, ainda que seus desempenhos na escrita sejam classificados como “regular”, podem-se observar avanços importantes, considerando seus desempenhos iniciais, como é possível perceber pelos resultados obtidos por elas no primeiro ditado, explicitados nas imagens apresentadas.

Vejamos, a seguir, dois exemplos correspondentes ao **grupo 3**, formado por três crianças que, por diferentes razões, não conseguiram avanços relevantes na escrita.

Grupo 3:

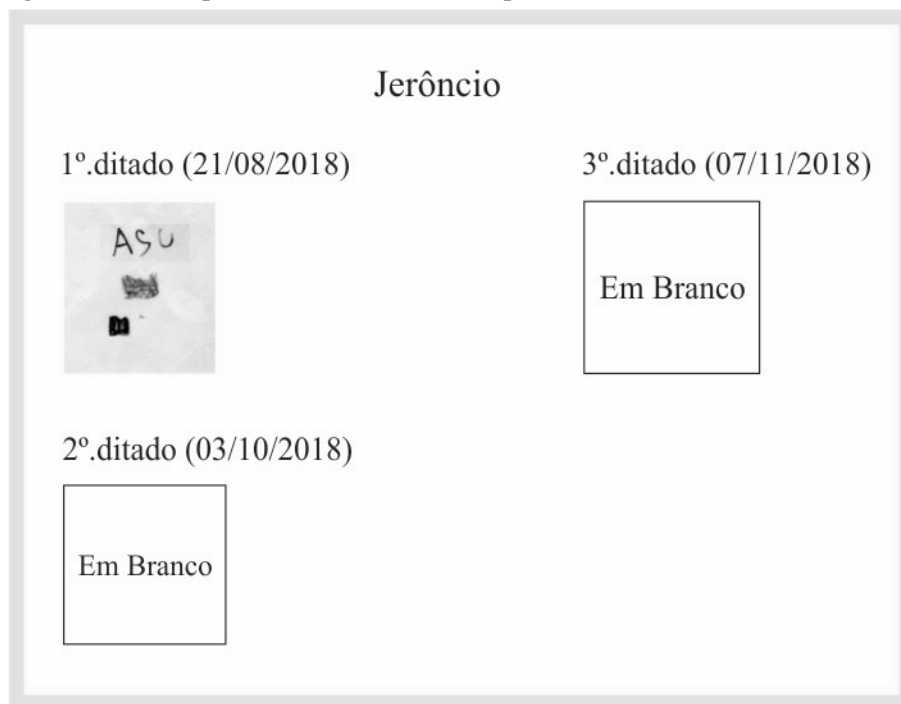
Figura 97- Exemplo 1: resultado do desempenho de Evandro em relação à escrita



Fonte: acervo da autora.

No diagnóstico inicial, Evandro era uma criança que não identificava nenhuma letra e não conseguia participar efetivamente das atividades propostas. Este é um caso bem peculiar e que necessitaria de uma análise mais detalhada, pois a criança apresentava um problema sério na fala, o que certamente repercutia na sua aprendizagem. No entanto, ainda que tenha apresentado pouco avanço na escrita, consideramos que houve avanços significativos em relação aos seus procedimentos em sala de aula, em seu envolvimento nas atividades de modo geral e, principalmente, em relação às práticas de oralidade.

Figura 98 - Exemplo 2: resultado do desempenho de Jerônimo em relação à escrita



Fonte: acervo da autora.

Uma das razões que atribuímos às dificuldades desta criança, não somente na escrita, mas em todo o processo de ensino-aprendizagem, está relacionada ao fato de ela ter tido baixa frequência nos encontros, o que dificultou o acompanhamento. Mesmo não sendo nossa intenção discutir cada caso detalhadamente, ao final deste capítulo, apresentaremos um quadro descritivo sobre o desempenho inicial e final de cada uma das crianças envolvidas na pesquisa, destacando algumas especificidades observadas e que, possivelmente, interferiram no seu desempenho na aprendizagem.

A partir das observações registradas ao longo dos encontros e dos resultados apresentados neste capítulo, concluímos que o trabalho envolvendo os elementos de transição para a escrita (nomeação, acrofonia, palavras-valise, rébus) apresentou recursos importantes para a melhoria do desempenho da maioria das crianças nessa habilidade, evidenciada nos últimos ditados. A partir dessas atividades, foi possível listar as principais dificuldades das crianças mais ligadas às questões ortográficas do tétum que, na maioria dos casos observados, refletem as transferências que decorrem da fala para a escrita e que necessitam ser levadas em consideração no processo de alfabetização. Apresentaremos, a seguir, de forma sistematizada, os principais itens observados.

3.3.5.1 Sistematização das principais dificuldades da escrita das crianças

Durante o processo de alfabetização, é comum que as crianças tenham dificuldade em estabelecer relação entre os nomes das letras e os respectivos fonemas que representam. Em tétum, casos das letras **h, f, g, j, k**, essa relação torna-se ainda mais complexa, como foi possível notar durante as atividades de escrita aplicadas com as crianças, a exemplo dos resultados dos ditados apresentados nesta seção. Nesse processo inicial de entrada da criança na escrita, outro aspecto que exige um pouco mais de habilidade na escrita diz respeito às palavras que contêm sílabas mais complexas, ou seja, aquelas que apresentam formações silábicas que saem do padrão canônico consoante-vogal (C+V).

A partir dos resultados dos ditados, apresentados anteriormente, percebemos que, na maioria dos casos, as dificuldades ortográficas das crianças ocorrem por uma transferência da fala para a escrita. Constatação semelhante foi descrita por Brito (2013, p. 88-89) que, ao discutir os resultados de sua pesquisa em relação à língua portuguesa de Timor-Leste, envolvendo indivíduos que utilizavam também os sistemas fonéticos da língua tétum e da bahasa indonésia, afirma que os principais problemas ortográficos localizados no *corpus* da sua investigação revelaram uma forma ortográfica baseada na expressão fonética. Em sua análise, a autora registra problemas ortográficos em português, iguais aos que destacamos sobre a escrita das crianças em tétum, o que nos possibilitou utilizar duas das suas categorias de análise: metafonía e o uso indevido de letras, como veremos a seguir.

Quanto à transcrição fonética da própria fala:

- **Metafonía** (mudança de timbre de vogal) - troca do **i** pelo **e** ou o contrário, como no caso de *fahi* (porco) por *fahe* (dividir); *tomati* ao invés de *tomate* – do mesmo modo que ocorre a troca da letra **o** pela letra **u**, como em: *tumate* ao invés de *tomate*. (Esse é um dos empréstimos do português, cuja ortografia em tétum não sofreu nenhuma alteração, diferentemente de casos como *livro*, que em tétum passa a ser grafado *livru*; *lixo*, que passa a ser grafado *lixu* etc.).
- **Uso indevido de letras** – utilização de uma letra possível para representar um som em circunstâncias que a norma estabelece outra.

Nos casos apresentados a seguir, observamos que as crianças se remetem a uma letra que representa o mesmo fonema, pois como mostramos no início deste capítulo, a letra **k** é frequentemente trocada pelas crianças pelas letras **q** ou **c**, provavelmente porque remetem ao mesmo fonema, como no caso de: *quda* ou *cuda*, em vez de *kuda* (cavalo); *coto* ou *qoto*, em vez de *koto* (feijão).

Em alguns casos, as crianças trocavam a letra **s** pela letra **c**, a exemplo de “*buca*” ao invés de *busa* (gato), possivelmente em decorrência do nome da letra **c** e o seu som em palavras como em Cecília, Cícero etc.

É importante lembrar que o alfabeto em tétum não possui as letras **q**, **c** e **y**, no entanto são utilizadas em alguns nomes próprios, ainda que constem no alfabeto apresentado no livro didático distribuído pelo ME/TL, com a ressalva de que sejam utilizados apenas em palavras de outros idiomas (cf. Anexo C).

Além das categorias estabelecidas por Brito (2013), observamos também os seguintes casos:

- palavras que a ortografia oficial determina que sejam grafadas com duas vogais justapostas e que, para Hull (2005, p. 228-229) e Costa (2015, p. 31), representam um alongamento das vogais;
- vogais longas. Nesses casos, as crianças registravam na escrita apenas uma das vogais, a exemplo de *be* ao invés de *bee* (água); *hare* ao invés de *haree* (olhar/ver); *hat* ao invés de *haat* (quatro), *dut* ao invés de *du'ut* (erva, grama) etc. Nossa hipótese é de que esse fenômeno aconteça devido a mais uma transferência da fala para a escrita, pois nos áudios gravados durante a pesquisa foi possível observar que, ao falarem palavras como as citadas, pronunciavam apenas uma das vogais, no entanto essa é uma questão que precisaria ser investigada mais detalhadamente, o que ultrapassaria os objetivos e as possibilidades desta pesquisa.

Destacamos que, na opinião de Hull (2005, p.227-231), em palavras nativas do tétum-praça, não ocorrem ditongos, concepção que diverge da opinião de Costa (2015, p. 31), que descreve os casos de ditongos crescentes e decrescentes existentes nesse idioma.

- Similaridade do traço entre as letras:
 - Troca do **d** pelo **b** e vice-versa – no processo inicial da alfabetização, é comum as crianças cometerem essas trocas em decorrência da inversão simétrica da letra, como acontece também com as letras **q** e **p** minúsculas.

- troca do **m** pelo **n** e vice-versa – nesse caso, além da similaridade do traço entre as letras, o equívoco pode ter ocorrido também de forma arbitrária por falta de atenção no momento da escrita.

- Junção de palavras compostas por justaposição:

Nesses casos, a dificuldade acontece primeiramente porque na fala não ocorre a mesma separação exigida pela norma ortográfica, outra razão se deve ao desconhecimento da função do hífen - o que leva a escrita de *aifarina* em vez de *ai-farina* (mandioca); *aidila* em vez de *ai-dila* (papaia); *bibirusa* em vez de *bibi-rusa* (veado) etc.

É importante ressaltar que, em tétum, existe um grande número de vocábulos ligados por hífen, sendo necessário, portanto, que haja atividades específicas para que as crianças aprendam em que circunstâncias devem utilizá-lo. Tanto o uso do hífen como do apóstrofo e da acentuação gráfica foram aspectos de muita dificuldade para as crianças, apesar de termos observado que algumas delas começaram a hifenizar as palavras nas últimas propostas envolvendo a escrita (conferir as imagens do ditado 3 referentes ao grupo 1). Além dessas observações, constatamos, em trabalhos realizados anteriormente com estudantes na UNTL, dificuldades ortográficas relacionadas também a dígrafos em tétum. Porém esse foi um dos itens não enfatizados durante a pesquisa.

- Supressão de um fonema do final do vocábulo:

A supressão de um fonema do final de um vocábulo é um dos metaplasmos de supressão, designado de apócope (Botelho e Leite, 2005). Fenômeno recorrente nos escritos das crianças, observamos que a letra **k**, quando localizada no final das palavras, na maioria das vezes não era registrada por elas. O mesmo acontecia com as palavras finalizadas em **t**. Provavelmente porque, na variedade linguística utilizada pelas crianças, nem sempre se pronunciam esses sons no final das palavras. Estas duas consoantes (**k** e **t**) são classificadas por Hull (2015, p.233), respectivamente, como oclusiva velar surda não aspirada e oclusiva dental surda não aspirada, não libertas em final de palavra, exceto quando intencionalmente pronunciadas, a exemplo de:

Quadro 21- Apócopes em palavras finalizadas com as consoantes **k** e **t**

k	t
<i>lekirauk</i> (macaco)	<i>makikit</i> (milhafre)
<i>fuiik</i> (selvagem/ bravo)	<i>du'ut</i> (relva/ grama)
<i>lafaek</i> (crocodilo)	<i>sasuit</i> (pente)
<i>surik</i> (espada)	<i>leten</i> (em cima)

Fonte: produção da autora.

Observamos recorrentes casos de apócopes também no caso das palavras terminadas em **n**, **s**, **l** e **r**, tais como:

Quadro 22- Apócopes em palavras finalizadas com as consoantes **l**, **r**, **s** e **n**

l	r	s	n
<i>nanál</i> (língua)	<i>kasadór</i> (caçador)	<i>ananás</i> (ananás; abacaxi)	<i>fitun</i> (estrela)
Daniel	<i>batar</i> (milho)	<i>talas</i> (inhame)	<i>kutun</i> (inseto)
Miguel	<i>husar</i> (umbigo)	<i>liras</i> (asa)	<i>matan</i> (olho)
Abel	<i>dader</i> (manhã)	<i>malus</i> (bétel)	<i>ruin</i> (osso)

Fonte: produção da autora.

- Outro aspecto refere-se à troca dos fricativos /**J**/ pelo /**Z**/, que se dá pela dificuldade que alguns timorenses sentem em pronunciar o som da letra **J**, como no caso dos empréstimos *janela* (janela), *ajuda* (ajuda), *jeito* (jeito), comumente pronunciados: [zanela], [azuda] e [zeito] etc. Possivelmente, a influência da bahasa indonésia é outro aspecto dificultador em relação à pronúncia desses sons.

- Desconhecimento da função da letra:

O **h** foi a letra que as crianças sentiram maior dificuldade em relacionar o nome ao fonema que ela representa. Nossa hipótese é que, talvez, isso ocorra pela disparidade existente entre a sua nomeação e a sua representação fonêmica na variação do tétum falado por elas. Em posição inicial das palavras, é considerada fricativa glotal surda - como em /*hili*/ (escolher), /*husu*/ (pedir), /*hatene*/ (saber) etc.; e em posição intervocálica pode ser também fricativa glotal sonora, ex.: /*foho*/ (montanha), /*hahalok*/ (atitude) etc. (HULL, 2005, p. 234).

Uma dificuldade também relevante diz respeito às oclusivas glotais, marcadas pelo uso do apóstrofo, a exemplo de /*ha'u*/ (eu); /*ki'ik*/ (pequeno); /*ta'uk*/ (medo) /*ne'e*/ (este/esse para

objetos e animais); /ne'ebé/ (pronome relativo=que) (este/para pessoas, animais e objetos); /ne'ebá/ (aquilo). Sobre esse aspecto, vale mencionar que, na descrição fonética do tétum feita por Hull, o linguista esclarece que a oclusiva glotal é típica do tétum térique e que é mantida também em muitas variedades, mas não do tétum-praça. Por outro lado, adverte que “os falantes de tétum de Díli, utilizarão, também, por vezes, a oclusiva glotal, quando, por exemplo, fazem um discurso, ouvem as notícias na rádio ou fazem um ditado de tétum aos estudantes” (HULL, 2005, p. 240).

O uso da oclusiva glotal, por não ser marcante na fala das crianças, é provalvemente uma das razões da dificuldade quanto à utilização do apóstrofo (*kapa-tatolan*) na escrita, ainda que nos ditados realizados durante os encontros, a professora assistente de pesquisa tenha tido o cuidado de enfatizar essa marca sonora em sua fala.

Todos esses fenômenos observados a partir da escrita das crianças precisariam de outras investigações mais detalhadas e específicas sobre a temática, de forma que possam contribuir para que os professores alfabetizadores identifiquem e compreendam as principais dificuldades das crianças na escrita em tétum e, a partir daí, possam planejar outras estratégias - além das que sugerimos nas atividades apresentadas ao longo deste capítulo - que auxiliem no ensino e na aprendizagem da ortografia desse idioma.

Ao analisarmos as principais dificuldades das crianças em relação à ortografia do tétum, há indícios de que alguns dos itens mencionados, ao longo da história dos estudos desse idioma, já eram compreendidos como aspectos dificultadores no que diz respeito à sua ortografia, pois foram considerados pela equipe de coordenação da campanha de alfabetização de 1974/75, ao propor uma unificação ortográfica simplificada, visando facilitar o processo de alfabetização. Dentre as proposições em relação à ortografia, estava prevista a ausência de acentos gráficos e do apóstrofo. Outros aspectos preconizados na proposta e que valeu a pena resgatá-los e levá-los em consideração dizem respeito: à recomendação quanto ao uso de letra bastão; à não preocupação inicial em trabalhar as letras em ordem alfabética; à abordagem cultural, que leva em conta a literatura oral timorense; e à preocupação com a quantidade de alunos por turma. Todas essas ressalvas podem ser constatadas no “Suplemento 1 do Jornal do Povo Maubere” de 1 de novembro de 1975 (p.1-2), disponível no Anexo B.

Relembramos que a língua tétum teve sua ortografia oficializada em 2004, no entanto, ao consultarmos as principais referências na área - como Costa (2001), INL (2004), Klinken (2004) ou mesmo os periódicos locais -, é possível perceber que as divergências ortográficas continuam sendo uma questão polêmica. Considerando que é uma das duas línguas de ensino,

essas divergências podem ser mais um fator dificultador na prática dos professores alfabetizadores e, conseqüentemente, óbices à entrada das crianças na escrita.

Em virtude dessas questões levantadas sobre o tétum, alertamos para a necessidade premente de que o ME/TL invista em um programa de formação de professores voltado ao ensino do tétum e em busca de soluções adequadas ao contexto cultural timorense, que leve em conta sobretudo a rica oralidade local. É preciso lembrar que, apesar de esses profissionais serem falantes do idioma, grande parte deles nunca teve formação sobre as especificidades linguísticas do tétum, nem formação metodológica na área, como explicitado nos resultados da entrevista com os professores participantes da pesquisa e como também havíamos constado em pesquisas anteriores (CAVALCANTE, 2013; 2018). Compreendemos que essas formações, preferencialmente, devem ocorrer em parceria com o departamento de tétum da UNTL e com o INL, podendo ser um ponto de partida para uma análise meticulosa sobre as principais dificuldades dos professores em relação à escrita e ao ensino dessa língua, de modo que seja possível fomentar discussões a respeito de uma revisão ortográfica, visando, sobretudo, facilitar o processo de alfabetização, tanto de crianças quanto de adultos.

Evidentemente, o processo da escrita de uma língua é muito mais abrangente que as questões ortográficas e, ainda que os dados sobre a escrita das crianças sejam limitantes para avaliar elementos de textualidade nesse idioma, nossa experiência no contexto timorense evidencia a necessidade de que se invista o quanto antes em uma política linguística do tétum, para que cada vez mais ele seja consolidado como língua de ensino, juntamente com a língua portuguesa, como propõem os documentos norteadores referentes ao ensino nos anos iniciais, apresentados ao longo desta pesquisa.

A partir dos dados expostos nesta seção, buscaremos, a seguir, estabelecer relações entre os resultados obtidos pelas crianças no que dizem respeito à habilidade de escrita e a seus envolvimento com as práticas e gêneros orais trabalhados, analisando individualmente as repercussões desse envolvimento com a oralidade no processo de alfabetização.


3.3.6 O envolvimento com a oralidade e sua repercussão na escrita


Percebemos que, no decorrer das atividades desenvolvidas a partir da corporalidade em prosa e em verso ou outros ludismos orais, as crianças demonstravam interesses variados. Levando em conta as observações registradas ao longo dos encontros, o quadro a seguir busca sistematizar o perfil de cada uma das crianças em relação ao seu envolvimento nos seguintes tópicos: *ai-knanoik* (fábulas e contos); *ai-sasi'ik* (adivinhas); outros ludismos orais - como


“*fila-lian*”, “*língua kr*”, “*palavra-fórmula*” e em relação aos elementos de transição entre a oralidade e a escrita (palavras-valise, rébus, nomeação e acrofonía). Para melhor compreensão dos resultados obtidos, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 23 - Envolvimento das crianças com a oralidade

Nº	Aluno (a)	<i>Ai-knanoik</i> (narrativas)	<i>Ai-sasi'ik</i> (adivinha)	Outros ludismos orais: trava-língua; <i>fila-lian</i> , <i>língua KR</i> , <i>palavra-fórmula</i>	Palavras-valise, rébus, nomeação e acrofonía
01	Abel	x	x	-	x
02	Augustino	x	-	-	x
03	Alexandrino	x	-	-	x
04	Brown	x	-	x	x
05	Carla	x	x	x	x
06	Daniela	x	x	-	x
07	Daniel	x	-	-	x
08	Emiliano	x	-	-	-
09	Evandro	x	x	-	-
10	Graziela	x	x	-	x
11	Geovane	-	-	x	x
12	Jackob	x	-	x	x
13	Júlio	x	-	-	x
14	Jerônimo	-	-	-	-
15	Lino	x	x	x	x.
16	Michel	x	-	-	x
17	Rerilke	x	x	x	x
18	Wiliam	x	-	x	x

 Alunos com maior envolvimento na oralidade e que se vincularam a pelo menos três gêneros orais.

 Alunos que se envolveram de forma menos marcante que o grupo anterior, quanto às propostas de oralidade e que se vincularam a apenas dois gêneros orais.

 Alunos com pouco ou nenhum envolvimento nas propostas de oralidade e que se vincularam a no máximo a um gênero oral.

Fonte: produção da autora.

O grupo representado pela cor azul é constituído pela maioria das crianças (66,7%) e caracteriza-se por terem alcançado um importante destaque em dois ou mais tópicos de oralidade; o grupo representado pela cor laranja (correspondente a 22,2% das crianças) é formado por aquelas que se envolveram em pelo menos dois tópicos de oralidade, ainda que de forma menos engajada, ou com menos desenvoltura, se comparado ao primeiro grupo; o terceiro e último grupo, representado pela cor amarela (correspondente a 11,1 % das crianças), é constituído pelas crianças com pouco ou nenhum engajamento nas propostas de oralidade. Ao cotejarmos os resultados apresentados na tabela 14 com os resultados apresentados no quadro 23, perceberemos que as crianças com maior destaque nas propostas de oralidade são as mesmas

que tiveram desempenho melhor na escrita, o que ratifica nossa hipótese inicial de que as práticas de corporalidade são de fundamental importância no processo de alfabetização, pois repercutem diretamente na entrada das crianças na escrita.

Outro fator importante que uma perspectiva de alfabetização fundamentada na oralidade ritualística nos apresenta é a possibilidade de proporcionar à criança um efetivo contato com aspectos da sua cultura, à medida que se recorre à literatura, a jogos e a outras práticas orais. Essa relação com a oralidade, no contexto cultural timorense, nos faz recordar a autoridade exercida pela figura do orador oficial dos rituais e cerimônias tradicionais, o *lia-na'in*, cuja tradução do próprio termo se explica em seu estatuto de “dono ou senhor da palavra”. Nomenclatura que nos permite refletir, de maneira análoga, que essa abordagem de alfabetização, que tem como um dos objetivos ampliar o repertório oral das crianças, oferece possibilidades de que se apropriem e exerçam o domínio da palavra para se expressar tanto na oralidade quanto na escrita, inaugurando esse processo no início da sua escolaridade com continuidade no restante da sua trajetória escolar, o que, na nossa compreensão, terá repercussões ao longo da sua vida como leitores e escritores.

Essa perspectiva pode ser ainda mais evidenciada a partir dos registros realizados nos encontros coletivos e individuais, cuja abordagem e dinâmica possibilitou-nos traçar um panorama geral sobre as observações iniciais de cada criança e sobre seus desempenhos na aprendizagem ao final da fase interventiva. Além de corroborarem com a referenciada importância da relação oralidade-escrita no processo de alfabetização, trazem também à tona outros aspectos que transcendem as questões metodológicas, mas que estão diretamente ligados ao percurso educacional das crianças de modo geral, como veremos a seguir.

Quadro 24 - Panorama geral sobre a situação inicial e final das crianças

Nº	Aluno	Frequência	Observações iniciais (agosto de 2018)	Desempenho final (novembro de 2018)
1	Abel	100%	Não conseguia se concentrar para fazer as atividades escritas; não participava dos momentos de contação de história; identificava apenas a letra inicial do seu nome;	Participou com entusiasmo de todas as atividades propostas; demonstrava ótima desenvoltura nos recontos orais e na memorização de adivinhas; escrevia e lia palavras simples, mas apresentava melhor desempenho nas atividades escritas quando o professor sentava ao seu lado.
2	Augustino	84%	Demonstrava muita dificuldade em se expressar; não identificava a maioria das letras e, durante o trabalho relacionado à nomeação, recorria frequentemente a vocábulos em bahasa indonésia.	Apresentou avanços significativos nos recontos das histórias, mas seu progresso na escrita foi regular.
3	Alexandrino	84%	Demonstrava dificuldade em se concentrar para fazer as atividades; identificava todas as letras, mas não conseguia ler nem escrever a maioria das palavras propostas.	Destacou-se nas atividades performáticas; avançou significativamente e conseguiu ler e escrever palavras e frases simples.
4	Brown	95%	Participava das atividades, identificava algumas letras e formulava algumas sílabas simples.	Apresentou ótimo desempenho nos recontos orais e avançou significativamente na leitura e na escrita de palavras simples.
5	Carla	95%	Muito comunicativa, buscava nossa ajuda para solucionar suas dúvidas em relação aos exercícios propostos; identificava a maioria das letras, mas não conseguia ler nem escrever, mesmo palavras simples. Demonstrava muita ansiedade para realizar as atividades e participava com atenção de cada uma das proposições orais e escritas.	Apresentou ótima desenvoltura nas atividades performáticas; alcançou destaque nas atividades de reconto, proposição de adivinhas, na utilização fluente da “língua do <i>kr</i> ” e nos trava-línguas; avançou significativamente na leitura e na escrita.

Continua

Quadro 24 - Panorama geral sobre a situação inicial e final das crianças

Nº	Aluno	Frequência	Observações iniciais (agosto de 2018)	Desempenho final (novembro de 2018)
6	Daniela	95%	Demonstrava dificuldade em se expressar; não conseguia fazer os recontos das histórias integralmente; identificava as letras, mas não conseguia ler nem escrever.	Memorizou várias adivinhas e propunha para os colegas; recontou histórias com mais facilidade; destacou-se na leitura e formulação de rébus e alcançou um excelente avanço, passando a ler e escrever palavras simples.
7	Daniel	89%	Apresentava muita dificuldade em se concentrar para fazer as atividades; fazia os recontos com muitas pausas e não identificava a maioria das letras; demonstrava muita insegurança durante a realização das atividades.	Passou a se concentrar melhor na realização das atividades, a recontar melhor as histórias; conseguiu identificar todas as letras. Foi possível perceber um pouco de avanço na leitura e na escrita, mas continuou apresentando dificuldade, inclusive na formulação de sílabas simples.
8	Emiliano	89%	Não identificava as letras; tinha dificuldade de nomeação em tétum, recorrendo com frequência a vocábulos da bahasa indonésia; solicitava nossa ajuda para realização das atividades; tinha boa participação, mas se dispersava com muita facilidade.	Passou a fazer recontos com riqueza de detalhes, mas continuou apresentando muita dificuldade de concentração; só conseguia fazer as atividades se o professor se sentasse ao seu lado; não apresentou avanço significativo na escrita.
9	Evandro	95%	Não se concentrava em nenhuma das atividades propostas; tinha uma dificuldade, provavelmente fisiológica, em relação à fala e utilizava os colegas como intérpretes, os quais se solidarizavam atendendo sua solicitação, e diziam que ele era mudo; não identificava nenhuma letra.	Mesmo com dificuldade na fala, passou a participar de todas as atividades propostas; começou a ter um melhor desempenho nos recontos orais; memorizou várias adivinhas e sempre propunha para os colegas; continuou com dificuldade no reconhecimento das letras, o que indica que avançou pouco na leitura e na escrita; só conseguia fazer as atividades de escrita se o professor se sentasse ao seu lado.
10	Graziela	95%	Conseguia fazer recontos; reconhecia todas as letras, mas tinha dificuldades de ler e escrever palavras simples.	Destacou-se na proposição de adivinhas e na leitura e escrita de rébus. Conseguia ler e escrever palavras simples.

Continuação

Quadro 24 - Panorama geral sobre a situação inicial e final das crianças

Nº	Aluno	Frequência	Observações iniciais (agosto de 2018)	Desempenho final (novembro de 2018)
11	Geovane	84%	Frequentemente agia com agressividade na relação com os colegas; apresentava dificuldade de concentração nas atividades; seus recontos eram fragmentados; reconhecia todas as letras, mas não formulava as palavras.	Continuou demonstrando agressividade com os colegas, mas passou a se concentrar nas atividades, avançando nos recontos orais; passou a ler e escrever palavras simples.
12	Jackob	89%	Apresentava facilidade nos recontos das histórias propostas; identificava a maioria das letras, mas não conseguia formular palavras.	Passou a ter um importante destaque nos recontos orais, na leitura, formulação de rébus e no jogo palavra-fórmula; lia e escrevia palavras simples.
13	Júlio	74%	Participava ativamente das atividades, mas dispersava-se com muita facilidade; não identificava a maioria das letras.	Apresentou avanços significativos, tanto na oralidade quanto na escrita; apresentou muita facilidade na leitura e criação de rébus, mas, após algumas ausências nos encontros, retrocedeu na oralidade e progrediu pouco na escrita.
14	Jerônimo	58%	Apresentava dificuldade de concentração em todas as atividades propostas, não participava efetivamente das atividades e não identificava nenhuma letra.	A falta de assiduidade dificultou a continuidade do nosso acompanhamento; não apresentou avanços nem na oralidade nem na escrita.
15	Lino	100%	Recontava histórias com facilidade; identificava as letras, mas não conseguia ler nem escrever palavras simples; revelava dificuldade de nomeação em tétum, recorrendo com frequência a vocábulos da bahasa indonésia.	Passou a ser destaque nas atividades performáticas e no trabalho com rébus; apresentou um ótimo avanço em relação à leitura e à escrita de palavras simples.
16	Michel	89%	Apresentava dificuldade em realizar recontos; tinha muita dificuldade em se expressar; não identificava as letras.	Passou a ter um ótimo destaque nos recontos; apresentou muita facilidade na leitura e criação de rébus; avançou de forma significativa na leitura e na escrita de palavras simples.

Continuação

Quadro 24 - Panorama geral sobre a situação inicial e final das crianças

Nº	Aluno	Frequência	Observações iniciais (agosto de 2018)	Desempenho final (novembro de 2018)
17	Rerilke	95%	Demonstrava inquietude no momento do diagnóstico, afirmando que não sabia ler nem escrever; tinha dificuldade em se concentrar nas atividades; reconhecia apenas a letra inicial do seu nome e as vogais.	Tornou-se referência na escola como contador de história, inclusive para alunos dos anos subsequentes; destacou-se também na memorização de adivinhas e no jogo de <i>fila-lian</i> (revestrés - inversão silábica); passou a reconhecer todas as letras e teve um avanço significativo na leitura e na escrita.
18	Wiliam	95%	Tinha dificuldade em fazer recontos; não identificava a maioria das letras.	Passou a fazer recontos de histórias com riqueza de detalhes; envolveu-se de forma efetiva com excelente desempenho na leitura e na formulação de rébus; avançou significativamente na leitura e na escrita de palavras simples.

Conclusão

Fonte: produção da autora.

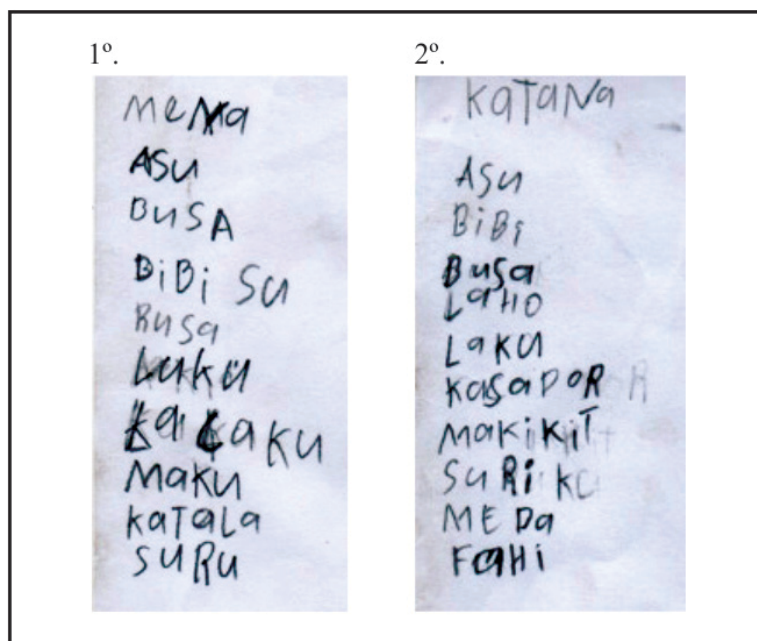
Após a apresentação desse panorama geral sobre a situação inicial e final das crianças, finalizaremos este capítulo, abordando uma das questões surgidas no decorrer da fase interventiva, que diz respeito à relação entre a severidade e o ensino. A discussão sobre essa temática será baseada nas observações registradas ao longo da pesquisa, nos resultados de um questionário aplicado com jovens graduandos timorenses e ancorada em legislações que tratam do assunto naquele contexto.

3.3.7 A relação entre a severidade escolar e o ensino

Na primeira parte deste capítulo, mencionamos a dificuldade inicial de a maioria das crianças em relação à falta de procedimento de sala de aula e à falta de prontidão para o processo de aprendizagem no cotidiano escolar. Chamou a atenção, também, para a dificuldade de algumas dessas crianças em resolver pacificamente pequenos conflitos decorrentes da relação com os colegas em sala de aula, além do fato de que, por diversas vezes, durante os encontros, as mais participativas solicitavam que batêssemos naqueles que não conseguiam se concentrar na aula e, ao observarem a nossa recusa em atender a esse apelo, frequente nos questionavam: “*tanba sá profesora la baku nia?*” (Por que a professora não bate nele/a?). Essa severidade se apresentou mais uma vez na reunião que tivemos com pais, ocasião em que alguns deles mencionaram que, às vezes, batiam no filho para que ele fizesse as tarefas escolares.

As observações que fizemos nos atendimentos individuais, nos quais promovemos momentos de aprendizagem e de escuta, assim como também nos encontros com o grande grupo, permitiram-nos perceber que as crianças que apresentavam maiores dificuldades de concentração tinham melhor desempenho se a professora assistente ou a pesquisadora estivesse sentada ao seu lado durante a realização das atividades. Dois desses alunos, constantemente, nos requisitavam para que sentássemos ao seu lado no momento de fazerem as atividades de escrita. Vejamos o exemplo dos registros feitos por uma das crianças em um dos ditados, em duas ocasiões distintas: a primeira imagem apresenta a escrita da criança realizada de forma independente, enquanto a professora assistente ditava as palavras pausadamente para toda a turma. A segunda imagem refere-se à escrita da mesma criança, realizada no mesmo dia, durante o atendimento individual, sem nenhuma orientação extra, mas com a presença da pesquisadora ao seu lado.

Figura 99 - Escrita da mesma criança com e sem acompanhamento



Fonte: acervo da autora.

Nas duas situações que registram a mesma atividade, ainda que a criança tenha escrito as palavras em ordens distintas, é possível notar que, no primeiro momento, dentre as 11 palavras ditadas, ela registra dez delas, sendo que apenas três foram escritas corretamente. Na segunda imagem, referente ao registro realizado durante o atendimento individual, escreve corretamente todas as palavras.

Frequentemente, percebíamos que tanto essa quanto três outras crianças não conseguiam realizar as atividades de forma autônoma e ficavam na dependência de que a pesquisadora ou a assistente de pesquisa estivessem ao lado delas, principalmente durante as atividades de escrita. Essas observações nos indicam a necessidade de atenção, de afeto e de criação de uma relação significativa com o outro, nesse caso o professor. O estabelecimento de vínculo social e afetivo com cada uma das crianças foi algo preponderante durante a fase interventiva, pois priorizávamos a escuta e o diálogo, buscando rejeitar interpretações aparentemente óbvias sobre os seus comportamentos e desempenhos na aprendizagem, recusando, desse modo, justificativas simplistas do tipo: “ele não quer aprender” (*nia lakohi aprende*), “ele é preguiçoso” (*nia baruk-teen*), “ele é teimoso” (*nia ulun toos*), “ele é travesso” (*nia nakar*) etc. Buscávamos nos contrapor a esses estigmas e nos relacionar com a criança, atentando aos pequenos gestos e detalhes de suas falas, tentando perceber os seus centros de interesses, a partir dos quais tentávamos dar novos sentidos e interpretações, na perspectiva de que isso pudesse também nos servir como subsídio para a elaboração de diferentes alternativas

pedagógicas com potencial para conduzi-las a uma postura de maior prontidão para a aprendizagem²⁷.

A partir da nossa inserção no ambiente escolar, do contato com os professores, com os pais das crianças e considerando as demandas apresentadas por elas, cuja abrangência ultrapassava as questões didático-metodológicas, entendemos que seria necessário compreender melhor a relação entre a severidade e o ensino no contexto escolar. Para isso, resolvemos investigar a opinião de jovens timorenses, graduandos na área de educação, acerca do assunto, sob os termos de confidencialidade das suas informações pessoais e da instituição educacional. O instrumento de investigação foi um questionário (Apêndice F) com cinco questões fechadas e uma questão aberta, aplicado por amostragem no mês de novembro de 2018, com participação livre de 52 jovens, com idade entre 20 e 26 anos (27 do sexo feminino e 25 do sexo masculino), selecionados aleatoriamente. Vejamos os resultados obtidos.

Tabela 15 - Resultado da questão 1

1. Na sua opinião, o professor pode bater no aluno?	Às vezes	%	Sempre	%	Nunca	%
	21	40,4%	-	-	31	59,6%

Fonte: produção da autora.

A partir dos resultados obtidos nessa primeira pergunta, fica evidente que há uma polêmica considerável em relação ao tema, o que demonstra ser uma questão que demanda uma discussão envolvendo toda a comunidade escolar (diretores, professores, coordenadores, alunos e pais) desde o ensino básico até a universidade e envolvendo, também, nessa discussão, a sociedade de modo geral. Por se tratar de respostas obtidas no contexto universitário, a proteção da criança contra qualquer forma de agressão física ou emocional deveria ser um assunto que apresentasse um índice, no mínimo, mais aproximado da unanimidade, considerando que a violência contra a criança infringe primeiramente sua dignidade, mas também rompe com acordos internacionais como a Convenção dos Direitos da Criança²⁸, documento do qual Timor-Leste é signatário, e com a Constituição da RDTL que, no Artigo 18º inciso 1º, referente à Protecção da Criança, afirma que: “A criança tem direito a protecção especial por parte da família, da comunidade e do Estado, particularmente contra todas as formas de abandono, discriminação, violência, opressão, abuso sexual e exploração”.

²⁷ Apesar de não nos aprofundarmos nessa discussão, nossa abordagem remete à perspectiva do conceito de “professor Ponto de Giro”, desenvolvido por Belintane (2017, p. 35-53).

²⁸ Convenção dos Direitos da Criança: Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

Para tratar mais especificamente da proteção da criança no ambiente escolar em Timor-Leste, existe o Decreto do Governo N.º 29/2017 de 12 de julho, que aprova o Regulamento de Disciplina do Pessoal Docente e Não Docente dos Estabelecimentos Escolares²⁹. Esse documento prevê o respeito aos direitos da criança, “incluindo a proteção contra todas as formas de violência, bem como o desenvolvimento de uma educação baseada em um espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade”, princípios preceituados também na Constituição e na Convenção dos Direitos da Criança. Um outro referencial é o Artigo 2^o da Lei de Base da Educação N.º 14/2008 de 29 de Outubro que, no seu inciso terceiro, afirma que o sistema de educação promove:

- a) O desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas personalidades, ideias e projectos individuais de vida, aberto à livre troca de opiniões e à concertação;
- b) A formação de cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, a sociedade em que se integram e de se empenharem activamente no seu desenvolvimento, em termos mais justos e sustentáveis.

Nesse mesmo sentido, o Currículo do Ensino Básico Primeiro e Segundo Ciclos recorre ao Código Penal de Timor-Leste e alerta para as sanções contra aqueles que cometerem qualquer ato de violência física ou psicológica contra as crianças e menores de 17 anos e determina que:

Os docentes têm a grande responsabilidade sob a lei, porque são eles os responsáveis pelas crianças durante o tempo da escola e crime torna-se mais grave quando acontece com as crianças menores de 17 anos (ver o Código Penal, artigo 145.º, 146.º, 155.º, 171.º, 172.º e 173.º.) e na prática o Ministério da Educação deve mandar os docentes que cometem o crime ao tribunal e aplicar o processo disciplinar interno (RDTL-CNEBPSC, 2014, p. 219).

Para uma melhor discussão sobre os resultados referentes à primeira questão, vejamos as respostas dadas à questão 5:

²⁹ RDTL. Decreto do Governo N.º 29/2017 de 12 de julho, que aprova o Regulamento de Disciplina do Pessoal Docente e Não Docente dos Estabelecimentos Escolares. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2017/serie_1/SERIE_I_NO_27.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

Tabela 16 - Resultado da questão 5

5. Você conhece alguma Lei em Timor-Leste que proíbe o professor de bater nos alunos?	Sim	%	Não	%
	37	71,1	15	28,8

Fonte: produção da autora.

Comparando os resultados da questão 1, em que 40,4% dos estudantes afirmam que o professor “às vezes” poderia bater no aluno aos resultados referentes à questão 5, em que 71,1% afirmam ter conhecimento de uma base legal que proíbe o professor de bater no aluno, observamos uma certa controvérsia que, possivelmente, reflete os conflitos que permeiam o cumprimento de leis oficiais e os acordos estabelecidos pelos costumes e tradições locais³⁰. Ao mesmo tempo, pode ser um indício de que essas respostas sejam um reflexo também do modo com que parte da sociedade lida com a severidade nos demais espaços além do contexto escolar. As respostas dos estudantes podem retratar também a persistência de elementos do tradicional sistema educacional, que vigorou durante o período colonial e que foi fortemente marcado pela repressão, como visto no capítulo anterior nos excertos das obras de Cardoso (2010), Guterres (2014) e por meio das críticas ao colonialismo, presentes no manual didático *Rai Timur Rai ita niang*, organizada pela Fretilin (1974-1975). A postura repressora seria uma reprodução desses antigos sistemas? O que fazer diante desses embates? Quais as consequências de uma educação repressora? São questionamentos que podem fomentar discussões futuras a respeito do tema, já que essas são questões que extrapolam os objetivos desta pesquisa.

As justificativas apresentadas ao item aberto da questão 1, em que os entrevistados deveriam explicar suas respostas, evidenciam divergências consideráveis de opinião, refletindo mais uma vez a necessidade de discussões sobre a temática. As justificativas apontadas por 59,6% daqueles que defendem que o professor “nunca” bater no aluno são, em primeiro lugar, relacionadas ao fato de haver uma lei que proíbe o ato. Ou seja, a justificativa é baseada na proibição e não na convicção de que existem outros caminhos de lidar com a indisciplina dos alunos ou com questões relacionadas. A segunda razão mais citada por esse grupo diz que não se pode bater nos alunos do ensino secundário nem da universidade, mas que é viável bater em alunos dos anos iniciais, em casos de desobediência ao professor. Ou seja, a partir desses

³⁰ O antropólogo brasileiro Daniel Schroeter Simeão faz uma discussão aprofundada sobre as relações, muitas vezes conflituosas, entre o sistema judiciário e questões culturais timorenses, cf.: SIMEÃO, Daniel Schroeter Simeão. Sensibilidade jurídica e diversidade cultural: dilemas timorenses em perspectiva comparada. In: SILVA, Kelly; SOUSA, Lúcio (orgs.). *Ita maun alin... o livro do irmão mais novo*: afinidades antropológicas em torno de Timor-Leste. Lisboa (PT): Edições Colibri, 2011. p. 113-127.

resultados, podemos perceber que o “nunca” bater na opinião desse grupo, não significa exatamente que isso não deva acontecer, mas sim que precisa ter critérios para que se recorra a essa prática. Em contraposição a essas justificativas, a minoria respondeu que o fato de o professor bater nos alunos causa medo e prejudica o seu rendimento escolar das crianças.

As respostas apresentadas pelo grupo dos 40,4% dos estudantes que se dizem a favor de que “às vezes” o professor bata no aluno têm como principal justificativa a afirmação de que somente batendo os alunos deixam de ser “indisciplinados” ou “preguiçosos” – termos citados com frequência nas respostas dos entrevistados. Vejamos uma das justificativas dadas, que ilustra bem a opinião desse grupo: *“hanesa karau, hakilar de'it la halai, so ho ai baku entaun halai!”* (Igual ao búfalo, se apenas gritar ele não corre, só com a vara de bater é que ele avança!). De acordo com essa percepção, podemos inferir que esse grupo parte do princípio de que o avanço do desempenho dos alunos só é possível se o professor adotar uma postura severa em sua prática, ou seja, em um sistema educacional baseado na repressão e na coerção física. No entanto, é importante lembrar que a pesquisa desenvolvida com as crianças obteve resultados positivos em relação aos problemas decorrentes da falta de procedimento dos alunos a partir de uma postura aberta ao diálogo, de uma participação democrática, em que foi possível perceber que a abordagem pedagógica fundamentada nas práticas de oralidade e no contato com a literatura promoveu um enredamento da criança com a palavra e, conseqüentemente, viabilizou, para a maioria delas, a sua entrada na escrita. Por outro lado, entendemos que a severidade no ensino pode não somente comprometer o desempenho das crianças como também favorecer a evasão escolar, considerando o fato de que a repressão tem como conseqüência a insegurança e o medo.

Ao tratarmos sobre essa temática, precisamos considerar também a formação dos professores timorenses da educação básica, pois é preciso lembrar que muitos deles vivenciaram sua escolaridade nesse viés de uma educação tradicional, que tem como base o ensino centrado no professor e em práticas repressoras e punitivas, como podemos inferir por meio das respostas ao item 2 do questionário. Vejamos:

Tabela 17 - Resultado da questão 2

2. No ensino primário ou secundário algum professor bateu em você?	Sim, muitas vezes	%	Sim, algumas vezes	%	Nunca	%
	7	13,5	39	75%	06	11,5

Fonte: produção da autora.

Como é possível observar, cerca de 88,5% dos estudantes afirma ter sido vítima de alguma agressão física por parte de professores do ensino primário ou secundário. Desses, 13,5% afirma que o fato ocorreu muitas vezes. Ao cotejarmos esses resultados com aqueles das perguntas anteriores, verificamos que uma abordagem educacional com um viés repressor continuou sendo exercida mesmo depois do período colonial. Verificamos, também, que essa é uma prática aceita por grande parte das famílias, como é possível perceber pelas respostas da questão 3:

Tabela 18 - Resultado da questão 3

3. Seus pais concordavam que os professores pudessem bater em você?	Sim	%	Não	%	Às vezes	%
	05	9,6	20	38,5	27	51,9

Fonte: produção da autora.

Ainda que o índice de concordância dos pais que aceitavam esse tipo de conduta dos professores seja alto, há também uma divergência importante em suas opiniões, o que pode ser também um outro ponto de conflito na comunidade escolar, pois, durante nossa vivência naquele país, foi possível acompanhar reportagens veiculadas pela mídia local sobre agressões físicas ao professor, cometidas por familiares de alunos que sofreram algum tipo de agressão. Isso pode ser um outro ponto de partida para fomentar reflexões com a sociedade local sobre as consequências de tal conduta no contexto escolar. Uma limitação dos nossos dados referente a esse tópico da severidade nesta etapa da nossa investigação diz respeito ao fato de não termos entrevistado professores timorenses sobre o tema, pois percebemos a necessidade de compreender melhor seus posicionamentos. Porém os dados apresentados nas questões anteriores e na questão seguinte apontam para a necessidade de uma profunda reflexão sobre o papel do professor e do ato de ensinar. Para tentar compreender o quanto o percurso escolar daqueles jovens poderá influenciar em sua postura como futuros professores, questionamos:

Tabela 19 - Resultado da questão 4

4. Como futuro professor, você pretende bater nos seus alunos?	Não	%	Sim	%	Se necessário	%
	33	63,5	07	13,5	12	23

Fonte: produção da autora.

Chama a atenção o alto o índice de graduandos que continuam tendo como referência um modelo de docência baseado na severidade e na repressão, pois se somado o número dos que afirmaram que, como professores, pretendem bater em seus alunos aos que afirmam que bateriam “se necessário”, totalizamos um percentual de 36,5%. Diante desse cenário, entendemos que, para evitar que esse modelo continue sendo perpetuado, é necessário repensar o campo metodológico que orienta o processo de ensino-aprendizagem, mas apenas essa mudança não é suficiente para a construção de novos paradigmas sobre essa temática. Nessa mesma perspectiva, apenas a promulgação de leis e decretos proibitivos, ainda que sejam recursos importantes, não tem gerado resultados significativos, como mostram os dados analisados.

O “Núcleo de Investigação, Filosofia e Educação da Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional Timor Lorosa’e (UNTL)”, liderado pelo pesquisador, antropólogo e psicólogo brasileiro Alessandro Boarccaech, desenvolveu uma pesquisa³¹ em que buscou compreender a opinião de 48 professores pertencentes a 12 escolas públicas e privadas do ensino secundário sobre o ensino de filosofia nessa etapa da educação básica. A investigação tenta compreender como os educadores das escolas secundárias percebem a filosofia, e busca identificar qual a possível contribuição do ensino de filosofia no contexto escolar. Ao considerar os resultados dessa pesquisa, os autores acabam por apontar questões relacionadas ao tema da nossa discussão e defendem que o ensino de filosofia nas escolas timorenses “poderá contribuir para evitar ou diminuir este contexto punitivo, ao propor a reflexão sobre as práticas pedagógicas e promover uma maior proximidade e a abertura do diálogo entre professores, alunos e a família” (BOARCCAACH *et al*, 2016, p. 10).

Corroboramos com essa perspectiva sobre as contribuições da filosofia para tratar a questão da severidade no ensino com a comunidade escolar e familiar dos alunos e entendemos também que, para que o ensino seja voltado à promoção de uma cultura de paz, do diálogo e do respeito mútuo, é necessário que a formação inicial e continuada dos professores possua um caráter não apenas técnico, mas, sobretudo, humanizador. Para isso, a literatura e as diversas modalidades de arte devem ser componentes fundamentais dessa formação. Outro aspecto que pode ser importante neste processo formativo é abrir espaço para reflexões teórico-metodológicas que ajudem os professores a refletir sobre as próprias experiências vivenciadas no decorrer da sua trajetória, como estudantes do ensino básico, e sobre a importância do seu

³¹ Disponível em: <<http://untl.edu.tl/index.php/pt/component/jdownloads/summary/24-faculdade-de-filosofia/12-dialogos-revista-da-faculdade-de-filosofia-no-1-2016-filosofia-e-educacao>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

papel como educadores.

Considerações finais do capítulo

Neste último capítulo, organizado em duas seções, apresentamos os resultados do trabalho de campo realizado na escola selecionada, “Escola Ensino Básico Filial 1º e 2º ciclo Hans Klemm Bairro-Pite”. Na primeira seção, apresentamos a caracterização da escola e uma descrição de como se deu o processo de diagnóstico com as crianças e os resultados obtidos nessa etapa. Na segunda seção, dedicada à fase interventiva da pesquisa, descrevemos a organização e a dinâmica adotadas durante os encontros realizados com as crianças, a sistemática de como cada um dos tópicos trabalhados foi abordado e, em seguida, analisamos as principais atividades utilizadas e os resultados obtidos no decorrer desse processo.

Na seção inicial, esclarecemos que o diagnóstico foi realizado em duas fases: a primeira, que envolveu todas as crianças pertencentes às três turmas do 4º ano da escola-campo, e a segunda, que atendeu parte das crianças do 1º grupo que apresentaram níveis de desempenho mais baixos na fase anterior. Assim se deu, porque, diante do elevado número de alunos, foi necessária essa segunda fase para que pudéssemos selecionar melhor o grupo que participaria da proposta de intervenção prevista na pesquisa. No entanto, ainda que tenhamos constatado um alto percentual de crianças que recorreram ao recurso da cópia na primeira fase do diagnóstico - indício de que grande parte das crianças avaliadas apresenta dificuldade na leitura e produção de textos simples como o que foi utilizado no teste -, devido às delimitações desta investigação, tanto no que se refere ao tempo quanto no que diz respeito à restrição do número de professores envolvidos, não foi possível realizar um atendimento mais abrangente nesse sentido. Para termos um panorama sobre o nível de alfabetização das crianças timorenses ao concluírem o primeiro ciclo do ensino básico, seria necessária a aplicação de uma avaliação nacional capaz de analisar não apenas as habilidades de leitura e escrita, mas que envolvesse também questões relacionadas à oralidade, pois, como vimos a partir dos resultados apresentados nesta investigação, esta constitui uma habilidade essencial no processo de alfabetização.

Em relação à questão do alto número de cópias observadas no diagnóstico, no nosso entendimento isso pode indicar que o contato das crianças com a escrita tem sido restrito e limitante. Por isso as propostas de formação dos professores timorenses que atuam em um contexto com poucos recursos didáticos precisam prever alternativas de trabalho que extrapolem esse tipo de atividade. Por outro lado, é importante haver investimentos

governamentais que disponibilizem a cada criança materiais didáticos de qualidade e que levem em conta o contexto linguístico e da oralidade, própria ao universo infantil timorense.

Ainda nessa primeira seção, esclarecemos que, a partir das análises dos resultados obtidos na segunda fase do diagnóstico e diante da nossa limitação para atender um número maior de crianças, o critério adotado para a seleção do grupo que participaria da fase interventiva foi identificar aquelas crianças que não reconheciam a maior parte das letras, ou que não associavam o nome da letra ao seu som, tendo, portanto, dificuldade em ler e escrever palavras constituídas por sílabas simples (C+V). Mapeamos também o perfil das crianças selecionadas para a segunda fase da pesquisa, sendo possível identificar seus dados referentes à idade, ao percurso escolar, ao contexto linguístico e às principais atividades que faziam parte do cotidiano de cada um dos integrantes do grupo. Identificamos, também, as dificuldades relacionadas ao que designamos como elementos básicos de cidadania (data de nascimento, escrita do próprio nome e do nome dos pais), atividade cujos resultados mostraram que a maioria daquelas crianças apresentava grande defasagem na aprendizagem. Outro aspecto observado desde essa fase diagnóstica foi a necessidade de que haja uma relação mais próxima entre a escola e os pais ou responsáveis pelas crianças, pois, mesmo a instituição tendo feito algumas convocações para que nos reuníssemos com os pais, nem todos compareceram, o que aponta para a necessidade de planejamentos de ações que facilitem a integração entre família e escola.

Na segunda seção do capítulo, descrevemos a forma como foram estruturados os encontros interventivos, que tiveram como objetivos principais testar a abordagem teórica e metodológica que defende a importância da oralidade no processo de alfabetização para, a partir dessa testagem, poder contribuir na melhoria do desempenho das crianças selecionadas. Iniciamos a discussão a partir do tópico “corporalidade em prosa”, em que analisamos os recontos de duas histórias contadas para as crianças, quando foi possível perceber que, apesar da riqueza da literatura oral timorense, elas não tinham hábito de ouvir histórias nem em casa, nem na escola. Os resultados iniciais apontaram que grande parte delas teve dificuldade em se concentrar para o momento do reconto, assim como, a princípio, não conseguiu bom desempenho na prática de recontos orais. No entanto, após algumas intervenções, a maioria passou a ter interesse e a se envolver na atividade. Foi possível perceber, também, que aquelas crianças que demonstraram maior dificuldade nos recontos orais foram as que também apresentaram maiores dificuldades em se concentrarem para realizar as atividades de escrita. Durante os recontos, foi possível perceber a dificuldade das crianças em nomear determinados elementos presentes nas histórias, o que dificultava sua compreensão de determinadas partes da

narrativa. Detectamos a marcante presença da *bahasa indonésia* em suas falas e observamos a repercussão dessa interferência tanto na oralidade quanto na escrita, o que é absolutamente comum, considerando o contexto multilíngue em que estão inseridas. No entanto, se levarmos em conta que o *tétum* e o português são as línguas de ensino, é importante pensar em maneiras de se estabelecer a relação dessas línguas com a *bahasa indonésia*, pois os dados apresentados no decorrer desta pesquisa mostram que, assim como é inegável que diversas palavras desse idioma estão inseridas no vocabulário das crianças, evidencia-se também a ausência de propostas de ensino que prevejam e discutam essas interferências. Entendemos que encarar esses dados e lidar com eles a partir de iniciativas simples no dia a dia escolar poderá ajudar as crianças a resolverem questões fonéticas, semânticas, lexicais e ortográficas que se tornam confusas em meio à confluência de idiomas com os quais lidam quotidianamente, como explicitado ao longo dessa seção.

Após os resultados analisados no tópico da corporalidade em prosa, iniciamos a descrição e análise do trabalho desenvolvido, tendo como base a corporalidade em verso. A partir desse item, foi possível perceber o interesse e o conhecimento das crianças em relação às adivinhas, aos trava-línguas e a outros ludismos linguísticos comuns na localidade (“língua KR”, *fila-lian* e o “jogo palavra-fórmula”) e a importância desses jogos no dia a dia das crianças. Vimos que as adivinhas constituem um material precioso por apresentarem um alto potencial no processo de alfabetização, ou seja, além de colocar a criança em contato com um material lúdico, próprio da sua cultura, abre espaço para que a entrada na escrita seja articulada com práticas que levem em conta a função poética da linguagem. Apontamos para as vantagens de se promover o ensino-aprendizagem recorrendo a essas práticas orais, ao invés de uma prática alfabetizadora que privilegie a oralidade prosaica ou que seja voltada apenas para a escrita. É importante ressaltar, ainda, que esses diversos métodos lúdicos orais utilizados pelas crianças podem e devem ser explorados como recursos metodológicos para qualquer que seja a língua de ensino.

A descrição do trabalho, que teve como base a corporalidade em verso e em prosa, mostra que a oralidade poética constitui uma forma de escrita que, de certo modo, funciona como base para a escrita alfabética. Ao longo dessa parte do capítulo, apresentamos possibilidades didáticas de trabalhar os gêneros orais de maneira performática, pois acreditamos que, à medida que a criança coloca o seu corpo em ações com sentido e objetivos definidos em prol da aprendizagem (cantar, brincar etc.), será mais fácil, posteriormente, aquietá-la para concentrar-se nas práticas de escrita. Destacamos, ainda, o fato de que um processo de alfabetização mediado pela corporalidade exige professores com um rico repertório oral e que

em sua formação docente, inicial e continuada, sejam preparados para explorar essa oralidade de maneira performática. Nesse sentido, é importante que tenham possibilidades de lidar com diversos gêneros literários e que desenvolvam suas habilidades como contadores de história, pois, como relatado nesse tópico, a experiência da professora assistente de pesquisa em relação à contação de história teve um papel preponderante durante o desenvolvimento da fase interventiva.

Analizamos também os recursos utilizados como elementos de transição entre fala/oralidade/imagem/escrita: palavra-valise, rébus, acrofonia e nomeação. Descrevemos as atividades desenvolvidas a partir de cada um desses tópicos e discutimos sobre algumas produções das crianças envolvendo esses itens. Durante a realização das atividades, observamos que a maioria das crianças aprendeu rapidamente a lidar com esses recursos. A partir dos resultados obtidos, foi possível perceber que esses elementos de transição, além de constituírem um componente lúdico, que chama muito a atenção e desperta o interesse das crianças, mostraram-se relevantes para trabalhar com as unidades menores da língua (letras, sílabas e palavras) e, conseqüentemente, contribuíram para o melhor desempenho da maioria das crianças nas atividades de escritas subsequentes.

Sistematizamos o percurso de escrita de cada uma das crianças, classificando-as em três grupos por níveis de desempenho, objetivando facilitar a visualização das dificuldades e avanços e apresentamos quadros comparativos individuais com os registros dos ditados realizados em três momentos distintos. Os resultados apresentados mostram com clareza que a maioria das crianças, 66,7%, progrediu significativamente também em relação à escrita, enquanto 16,65% teve um desempenho razoável e 16,65% não apresentou avanços nesse aspecto (cf.tabela 14). Após essa análise, destacamos os principais aspectos, na ortografia da língua tétum, que geram mais dificuldade para as crianças. Por meio de um quadro comparativo, descrevemos observações registradas no início e no final da pesquisa acerca de cada criança. Como finalização desse tópico, apresentamos um quadro que mostra o envolvimento das crianças com as práticas e os gêneros orais vivenciados. Os dados apresentados permitem chegar à conclusão de que as crianças que tiveram melhor desempenho na oralidade foram também as que mais progrediram na escrita, o que confirma nossa hipótese inicial sobre a mediação da oralidade no processo de alfabetização.

Finalizamos o capítulo discutindo a relação existente entre a severidade escolar e o ensino no contexto timorense, pois sabemos que o processo ensino-aprendizagem envolve muitos outros aspectos, além das questões metodológicas e, por se tratar de um tema que veio à tona nos encontros com as crianças, vimos que seria pertinente uma reflexão, ainda que inicial,

sobre essa temática. Para isso, apresentamos os resultados de um questionário aplicado com jovens universitários na área de educação, que mostram a necessidade premente de que se faça uma reflexão nos diversos níveis e instâncias educacionais em conjunto com a sociedade civil. Essa discussão precisa considerar o percurso histórico da educação escolar timorense, ao longo do período colonial e da invasão indonésia, que, como vimos, eram regidos por um viés tradicional e repressor. A par disso, é igualmente fundamental colocar em pauta as leis concernentes à proteção das crianças e as abordagens pedagógica previstas nos documentos orientadores do sistema educacional vigente, cuja perspectiva abre espaço para uma relação dialógica entre professor e aluno e para a defesa dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes produções literárias, sejam elas orais: ritos, mitos, lendas, fábulas, adivinhas, canções populares, sejam ou escritas: contos, crônicas ou romances demonstram a necessidade humana de fabulação, da criação de situações e de um ambiente imaginário e virtual onde tudo ou quase tudo é possível. Esse é um dos aspectos que tornam a oralidade e a escrita processos intrinsecamente relacionados, pois, mesmo sem a tecnologia da escrita grafocêntrica, a oralidade já traz um certo tipo de escrita que dá conta de atender a essa busca do homem por um refúgio em um mundo em que real e imaginário traçam suas marcas expressivas. Tanto a oralidade como a escrita recorrem a recursos capazes de registrar na memória as suas produções, para que, assim, possam ser acionadas posteriormente, e em vista disso, buscam diferentes maneiras de preservação e divulgação. A oralidade recorre à tecnologia da memória, a partir dos recursos mnemônicos como ritmo, rima, entonação da voz, e aos rituais tradicionais em que os mais velhos usam suas vozes e seus movimentos corporais para de maneira performática transmitirem aos mais novos as tradições orais e a sua literatura. Com a mesma finalidade, ao longo da história, a escrita recorreu a diferentes suportes para registrar e divulgar suas produções que, com o avanço das tecnologias, cada vez mais são apresentadas em distintas possibilidades de armazenamento, seja em tábua de argila, papiro, pergaminho, pedra, livros, computadores, tablets e diversos outros recursos que acabam por funcionar como uma espécie de extensão de nossa memória.

Considerando essa articulação entre o oral e o escrito e, na percepção de que são modalidades de linguagem que na nossa concepção possuem o mesmo grau de importância, esta pesquisa se propôs verificar a pertinência da utilização de alguns recursos da oralidade timorense no processo de alfabetização das crianças de Díli.

No Capítulo 1 foram apresentados os principais gêneros literários em tétum, tanto nos textos em prosa quanto em verso, inclusive os gêneros orais infantis. A partir das produções apresentadas, tratou-se sobre o movimento de circularidade existente entre a oralidade e a escrita na literatura timorense. Ainda nesse capítulo são retomados os princípios teóricos que orientaram esta tese. Ao abordar o conceito de oralidade destaca-se que nesta pesquisa enfatiza-se a oralidade poética ou formular, abordagem conceitual que vai além da comunicação oral ou fala cotidiana, ou seja, refere-se a um conjunto de práticas orais marcadas por mnemonias que caracterizam os ludismos linguísticos infantis, trava-língua, adivinha (*ai-sasi'ik*), lendas e fábulas (*ai-knanoik*). Nessa mesma perspectiva, apresenta-se também o conceito de **corporalidade** (em prosa e em verso) e os seus desdobramentos quando aplicado ao processo

de alfabetização e de letramento. Discute-se, ainda, sobre diferentes concepções dos termos alfabetização, literacia e letramento, e observa-se que dentre esses três termos, literacia é o único termo utilizado no Currículo do Primeiro e do Segundo Ciclo do Ensino Básico do ME/TL. No entanto, neste trabalho optou-se por utilizar o termo alfabetização para definir os processos iniciais da entrada da criança na escrita, quando começa o aprendizado das unidades menores da língua (letras, sílabas e palavras) e, o termo letramento para definir as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita, que envolvem a criança durante e após a alfabetização. A opção pela utilização dos dois termos se dá porque, ainda que se compreenda que sejam processos inter-relacionados, configuram-se como processos distintos. Apesar dessa ressalva em relação ao uso exclusivo do termo literacia, a simples alteração da nomenclatura não garante uma mudança de paradigmas no que diz respeito ao trabalho pedagógico relacionado às práticas de leitura e escrita desde os anos iniciais aos anos finais do Ensino Básico. É necessário, sobretudo, uma reflexão conceitual que leve em conta o contexto timorense para que se planejem de forma estratégica ações que visem atender a essas importantes demandas inerentes ao ensino de língua. Finaliza-se o capítulo tratando dos conceitos de “nomeação”, “acrofonia”, “rébus” e “palavras-valise”, e sobre as suas aplicabilidades na alfabetização.

No Capítulo 2 apresentou-se um recorte da história da educação timorense, desde o período colonial à atualidade, enfatizando os principais materiais produzidos em tétum ao longo da história e as tentativas de inserção desse idioma no ensino, especialmente no período que antecedeu a descolonização (1974/1975). A partir dos documentos analisados, constata-se a marcante influência do pensamento de Paulo Freire, não somente na Campanha de Alfabetização organizada pela Fretilin, mas também na Proposta de Reformulação do Ensino elaborada naquele período, mas que, devido à invasão indonésia, não chegou a ser concretizada. Além do reconhecimento do potencial do tétum como língua de unidade nacional e de ensino, verifica-se que a proposta buscava também inserir elementos da história, da geografia e das tradições orais timorenses no currículo escolar. Na conclusão do capítulo, traçou-se um panorama linguístico timorense e, paralelamente, buscou-se contextualizar o processo de alfabetização na atualidade, sobretudo no que se refere a dois aspectos: progressão linguística e concepção de oralidade. Em relação ao primeiro aspecto, verifica-se que o currículo determina que a alfabetização ocorra de maneira bilíngue e com o mesmo número de carga-horária para o tétum e para o português; contudo, ao considerar-se que os demais componentes curriculares são ensinados em tétum, verifica-se que o tétum acaba por ter uma carga horária maior durante as aulas. Em relação ao segundo aspecto analisado, ainda que o documento trate sobre os gêneros orais da literatura timorense, a concepção de oralidade está implicitamente apresentada

essencialmente como sinônimo de fala e comunicação oral de modo geral.

No Capítulo 3 apresentou-se uma descrição e análise dos resultados da pesquisa de campo, que teve como foco principal a realização do trabalho interventivo realizado com as crianças. Visando apresentar os resultados de forma clara e sistematizada, o capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção tratou-se sobre a fase diagnóstica, realizada inicialmente com 97 crianças, pertencentes a três turmas de 4º ano, e em seguida descreveu-se também como se deu o processo seletivo das 18 crianças (entre 8-12 anos), que foram acompanhadas durante a fase interventiva por apresentarem os desempenhos mais baixos nos testes aplicados. Ressalta-se que o número restrito de crianças selecionadas para serem acompanhadas durante o trabalho de campo se deu a partir da impossibilidade de atender um número maior de crianças durante a pesquisa. Na segunda seção, foi descrito cada um dos tópicos trabalhados com as crianças, em relação à corporalidade e à escrita, e a partir da descrição de cada item foram apresentados e analisados os resultados obtidos em cada etapa. Observou-se o quanto as práticas de corporalidade cativaram a maioria daquelas crianças e como constituíram elementos contributivos para a alfabetização e para o letramento. Sobre esse processo, apresentaram-se alguns exemplos que evidenciaram as dificuldades e o envolvimento de cada uma das crianças nas atividades propostas, a exemplo do desempenho de Rerilke como contador de história; da habilidade de Abel como desafiador de adivinhas; da proficiência de Carla na língua do KR; da esperteza de Daniela ao lidar com rébus, da prática de Jakob ao brincar com o jogo palavra-fórmula, dentre vários outros casos mencionados. A diversidade do grupo e os diferentes desempenhos de cada uma das crianças demonstraram, ainda que de maneira pontual, a heterogeneidade presente nas salas de aula das escolas públicas de Díli, o que consiste em mais um desafio importante para o manejo de sala de aula, especialmente nos anos iniciais. Como parte final da análise dos dados, articularam-se os resultados das crianças nas propostas de oralidade e verificou-se a repercussão desses resultados na escrita. A partir do cruzamento dos dados levantados em cada tópico foi possível constatar que as crianças que mais se envolveram nas atividades de oralidade foram também aquelas que tiveram maior desempenho na escrita, o que ratifica a importância das práticas de corporalidade no processo de alfabetização. O último tópico abordado nesse capítulo diz respeito à estreita relação observada entre o ensino e a severidade escolar naquele contexto, aspecto que, como discutido no Capítulo 2, constitui um traço também marcante nos demais períodos históricos da educação escolar timorense. Essa constatação indica que esse é um tema que precisa ser tratado nas mais diversas instâncias da sociedade timorense, considerando-se, sobretudo as relações que devem ser estabelecidas entre família e comunidade escolar. Isso porque é importante levar em

consideração que a instituição escolar constitui um microcosmo das demais esferas sociais, logo, os problemas tendem a coincidir com aqueles que ocorrem também em outras instâncias sociais. A discussão sobre essa temática e as observações realizadas durante o contato com as crianças revelaram que esse é também um aspecto que interfere no processo ensino-aprendizagem. Ressalta-se que apesar das leis existentes relativas a esse assunto, foi possível perceber que essa severidade no ensino ainda é um tema polêmico e que a questão do castigo físico ainda divide opiniões, mesmo no meio universitário, em que parte dos licenciandos ainda considera viável a aplicabilidade dessa medida, o que indica a necessidade de ações mais abrangentes e profícuas sobre o tema.

Nesses três capítulos buscou-se registrar o alcance do percurso metodológico proposto para esta pesquisa, partindo-se da hipótese principal de que os gêneros orais da infância, quando trabalhados de maneira performática, repercutem positivamente no processo de alfabetização. Como foi possível observar, os dados obtidos a partir desta amostra retratam avanços significativos no processo de alfabetização da maioria das crianças selecionadas para a fase interventiva, ratificando, portanto, os pressupostos iniciais desta investigação. Como descrito no Capítulo 3, os avanços observados durante esse percurso, dizem respeito primeiramente ao envolvimento de cada uma das crianças nas atividades propostas de modo geral. Percebeu-se que à medida que o trabalho ia sendo desenvolvido aumentava a participação da maioria das crianças. A exceção foi o aluno Jerônimo, que teve baixa assiduidade e que não conseguiu avanços significativos em nenhum dos itens avaliados.

Com relação às práticas de corporalidade, foi possível constatar avanços da maioria das crianças, especialmente no que se refere às habilidades de recontar oralmente uma narrativa ouvida: ao final da fase interventiva, 61% delas conseguiam fazer um reconto oral de forma autônoma e com uso de entonação e gestos condizentes com a história ouvida; 27,8% conseguiam recontar a história com ajuda do pesquisador ou dos colegas e apenas 11% permaneceram com um desempenho insatisfatório nesse item, conseguindo recontar somente fragmentos da história. Em relação à escrita é possível afirmar que 66,7% progrediram significativamente 16,65% progrediram razoavelmente e 16,65% não apresentaram avanço nesse quesito.

As dificuldades iniciais do grupo avaliado, que envolviam questões básicas como o não reconhecimento de letras e formação de palavras simples em língua tétum, refletem outras implicações que o processo de alfabetização dessas crianças envolve: a problemática da alfabetização em Timor-Leste não pode ser reduzida a uma questão metodológica, tampouco a escolha da(s) língua(s) em que a criança deverá ser alfabetizada, visto que outros desafios

estruturais permeiam o processo ensino-aprendizagem, além da mencionada relação entre a severidade escolar e o ensino, dentre os quais ressaltamos também:

- Assiduidade das crianças e dos professores - aspecto que aponta para a necessidade de que instituições educacionais elaborem estratégias sistematizadas visando à reposição das ausências discentes e docentes.
- Integração entre família e escola – a formação de conselhos escolares de pais, mães e responsáveis pode ser uma das alternativas para iniciar uma discussão sobre as questões relacionadas ao melhor acompanhamento familiar da vida escolar das crianças.
- Acompanhamento no processo ensino-aprendizagem - apenas um professor para atender cerca de 30 a 40 alunos inviabiliza um atendimento individualizado, o que considera-se imprescindível, especialmente nos anos iniciais. Uma alternativa para amenizar esse desafio poderia ser por meio de programas em parceria com as Universidades, de forma que os licenciandos finalistas pudessem atuar como bolsistas, como assistentes desses professores e sob a coordenação de um professor da universidade à qual pertencem. Sabe-se que processo semelhante a esse já ocorre nos estágios supervisionados, mas que ainda é insuficiente para atender a essa demanda, considerando que o tempo de estágio em cada turma não permite um acompanhamento mais direcionado de cada criança, o que poderia ser melhor sistematizado com o apoio de um estudante finalista que acompanhasse a turma durante todo o ano letivo, como parte de um estágio remunerado. (O processo de bolsa para esses colaboradores poderia ser feito por meio de uma prévia seleção que levasse em conta seus bons rendimentos durante a licenciatura).
- Transição entre a Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico – os dados levantados sobre a alfabetização das crianças revelam a necessidade de que se repense como tem sido articulada a transição das crianças da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico, do mesmo modo como é preciso refletir sobre a transição entre um ano e outro e entre um ciclo e outro, pois entende-se que é essencial haver uma sistemática da articulação entre os conhecimentos apreendidos e não apreendidos de uma etapa para a outra. Essa inter-relação pode ser fundamental para que os processos de retenção e progressão das crianças ocorram de maneira adequada, prevendo inclusive medidas práticas para atender às crianças com maiores dificuldades na aprendizagem. Para tanto, essas articulações precisam estar presentes, inclusive, nos programas de formação dos professores entre um ano/nível de escolarização e outro, de forma que haja momentos

em que possam discutir e ajustar o planejamento para o ano ou para o ciclo seguinte.

- Formação dos professores nas duas línguas de ensino – há uma necessidade premente de que os professores tenham formação teórico-metodológica não apenas sobre a língua portuguesa, mas também acerca do tétum, pois grande parte dos professores está alfabetizando as crianças em uma língua que nunca estudou sistematicamente, o que dificulta não apenas a abordagem metodológica, mas também limita a compreensão sobre as dificuldades das crianças em seu processo de entrada na escrita e na busca de alternativas que possam amenizar tais desafios. Essa proposta de formação deve prever: possibilidades do professor ampliar seu repertório de estratégias pedagógicas para lidar com as demandas de sala de aula e também possibilitar que amplie seu repertório de leituras teóricas e práticas sobre o ato de ensinar e aprender em um contexto multilíngue; discussão sobre como lidar com as interferências do bahasa indonésio no processo de alfabetização; ampliação de repertório didático-metodológico de como lidar com os gêneros orais em sala de aula - como contar histórias, como desenvolver trabalho a partir de adivinhas etc.
- Padrão ortográfico da língua tétum – as dificuldades de escrita em tétum apresentadas pelas crianças, quanto à acentuação, uso de apóstrofes, dígrafos e sílabas complexas podem ser um indicativo da necessidade de uma revisão ortográfica da língua tétum, visando facilitar o processo de alfabetização nesse idioma. Nesse sentido, essa alternativa aponta ao mesmo tempo para que novos estudos linguísticos sejam realizados a partir das variedades do tétum falado atualmente em Díli para que a partir daí possa se refletir sobre possíveis mudanças no padrão do tétum oficial.
- Materiais escritos para as crianças – apesar de haver os livros didáticos e paradidáticos produzidos pelo ME/TL, no contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, apenas os professores têm acesso aos manuais porque não há livros suficientes para as crianças.

Após elencar esses desafios observados durante a fase interventiva e apresentar algumas sugestões, destacaram-se também alguns limites desta investigação: o curto período da pesquisa de campo (de agosto a novembro de 2018) não permitiu acompanhar o processo de consolidação da leitura e da escrita no sentido mais amplo e verificar a efetividade das práticas de oralidade no processo de letramento dessas crianças. No entanto, as referências teóricas discutidas nesta tese e os resultados obtidos quanto à alfabetização dos sujeitos investigados apontam para a viabilidade de que essa mesma abordagem teórico-metodológica possa ser

implementada com as devidas adaptações no letramento, desde os anos iniciais, estendendo-se também aos anos finais do ensino básico. Esse período restrito também inviabilizou acompanhar o progresso das crianças que avançaram nas práticas de oralidade, mas que precisariam de mais tempo para progredirem significativamente na escrita.

Outro fator limitante foi também a impossibilidade de maior participação dos docentes durante a fase interventiva. Para suprir essa lacuna, recorreu-se à participação de uma professora-assistente de pesquisa que exerceu um papel fundamental em todo o processo.

A pesquisa ter sido realizada apenas no contexto de Díli pode também ser um fator limitante para avaliar a aplicabilidade desta abordagem em outros municípios onde a língua tétum não é a língua materna das crianças; por outro lado, pode constituir um parâmetro para se refletir sobre a alfabetização nesses outros contextos. Ainda nesse sentido, um outro fator que pode ser considerado como um dos limites desta pesquisa é o fato de a investigação não ter sido realizada de forma bilíngue (tétum e português), no entanto, as pesquisas que testaram essa mesma abordagem no contexto brasileiro evidenciam a pertinência de sua aplicabilidade também em língua portuguesa.

Quanto à originalidade desta pesquisa destaca-se primeiramente o fato de a investigação ter como tema central a alfabetização das crianças na língua tétum; outro aspecto que caracteriza o seu ineditismo é o fato de apresentar uma proposta metodológica que se baseia em temas relacionados a elementos culturais timorenses, no que diz respeito à utilização de narrativas e de outros elementos da oralidade poética que se articulam ao cotidiano das crianças de Díli. As possibilidades de adaptação da abordagem teórico-metodológica aplicadas à língua tétum e ao contexto timorenses, demonstram sua versatilidade e apontam para a possibilidade de que essa mesma perspectiva possa ser testada também em outras línguas e em outros contextos.

Por fim, reafirma-se que o trabalho de alfabetização mediado pelas práticas de corporalidade gera encatamento com a linguagem e produz entusiasmo e resultados positivos nessa fase inicial da entrada da criança na escrita. Diante disso, compreende-se que limitar o trabalho de oralidade ao sentido de fala é abdicar do grande potencial dos diversos recursos orais no percurso de alfabetização das crianças, do mesmo modo que restringir o uso da literatura oral com a finalidade de utilizá-la apenas para trabalhar a escrita é não reconhecer os seus potenciais como elemento fundamental e contributivo para as práticas de leitura e escrita. Partindo dessa perspectiva, aposta-se que na oralidade poética reside um tipo de escrita que serve de esteio para a escrita alfabética; no entanto, para que esse potencial seja realmente aproveitado, o trabalho com os gêneros orais em sala de aula deve ser prioritariamente desenvolvido de maneira performática, de forma que promovam possibilidades para que a

criança use o seu corpo em prol da aprendizagem. Essas práticas significativas mobilizam o desejo e o entusiasmo durante o processo ensino-aprendizagem, pois oferecem às crianças a oportunidade de lançarem suas vozes e seus movimentos corporais de maneira envolvente e criativa, tornando-as cada dia mais “donas da palavra” nos rituais do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA Geral do Ultramar. **Timor: Pequena Monografia**. Lisboa (PT): Agência Geral do Ultramar, 1965.

ANDRESEN, Sophia de M. Breyner. **O búzio de cós e outros poemas**. Lisboa (PT): Assírio & Alvim, 2016.

_____. Prefácio. In: APARÍCIO, João. **À janela de Timor**. Lisboa (PT): Caminho da Poesia, 1999.

ARAÚJO, Irta Sequeira Baris de. **O sagrado na cultura das parteiras do Timor-Leste**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Santa Catarina, 2013.

BARRETO, Simão. **Tebe: Coletânea de Canções populares de Timor-Leste**. Lisboa (PT): Fundação Austronésia Borja da Costa, 1987.

BARRKMAN, Joanna. **A Arte de Futus: tecelagem ikat em Timor-Leste**. Díli (TL): Timor Aid, 2014.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BELINTANE, Claudemir. Quando o Mundo Some: reflexões sobre o futuro da(s) leitura(s). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 275-291, jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236643333>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa: desafios contemporâneos**. São Paulo: Scortecci Editora, 2017.

_____. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Vozes da escrita: em tempos de crianças e menestréis. **Revista Estilos da Clínica**. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Vol. XIII, n.25, p.36-51, 2008.

_____. Adivinha leitura e desejo. In: CALLIL, E. **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007. p.135-158.

BELO, Carlos F. Ximenes. **A Guerra de Manufahi (1911 – 1912)**. Baucau (TL): Tipografia Diocesana Baucau, 2012.

_____. Septuagésimo aniversário da Diocese de Díli - Timor-Leste. **Jornal de Opinião**, 2010. Disponível em: <<http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/documentos/expulsao-dos-jesuitas-e-das-religiosas-canossianas-de-timor-em-1910>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOARCCAIECH, Alessandro Bicca et al. Interfaces entre filosofia e educação: o ensino de filosofia nas escolas secundários de Timor-Leste. **Revista diálogos**, Ano I, n.1, p. 7-35, 2016. Disponível em: <<http://untl.edu.tl/index.php/pt/component/jdownloads/summary/24-faculdade-de-filosofia/12-dialogos-revista-da-faculdade-de-filosofia-no-1-2016-filosofia-e-educacao>>. Acesso em: 01 ago. de 2019.

BOTELHO, José Maria; LEITE, Isabelle Lins. Metaplasmos contemporâneos - Um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa. In: II CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ - SÃO GONÇALO (II CLUERJ- SG), 2005, São Gonçalo. **Anais...** Rio de Janeiro: Editora ME, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/comunicacoes/isabellelinsleite.pdf>>. Acesso em 08 out. 2019.

BOTO, Carlota. **A Escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo. São Paulo: Globo, 2007.

BRANCO, José Bárbara. **Fernando Sylvan uma biografia**. Díli (TL): Crocodilo Azul, 2017.

BRANDÃO, Carlos; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, p. 51-62, 2007.

BRANDÃO, Carlos (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRITO, Regina H. P. de. **Língua e identidade no universo da lusofonia**: aspectos de Timor-Leste e Moçambique. São Paulo: Terracota, 2013.

BUNZEN, Clécio S. **Letramento e/ou literacia? Distinções e aproximações**. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes?fbclid=IwAR111LRTJU1UKZSV0QHJVnm8qEVH4e-jx_CqwyJBH7kJAi21pBg-c9URHMg>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CABRAL, Filomeno da Câmara Melo. Prefácio (1915). In: LARANJEIRA, M. M. **Cartilha-Tetum**. Díli (TL): Imprensa Nacional, 1917.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral e tradição escrita**. São Paulo: Parábola, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 4.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

_____. A Literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CARDOSO Luís. **Para onde vão os gatos quando morrem**. Porto (PT): Sextante, 2017.

_____. **Crônica de uma Travessia**. Lisboa (PT): Publicações Dom Quixote, 2010.

_____. **Réquiem para o navegador solitário**. Lisboa (PT): Publicações Dom Quixote, 2007.

_____. Lenda do Crocodilo. Suplemento da **Revista Visão**, Portugal, n.480, 16 maio 2002.

CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. **Políticas linguísticas e identidades sociais em trânsito: língua(gem) e construção da diferença em Timor-Leste**. 2014. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

CARVALHO, Manuel Belo de. Educação Básica e Formação de Professores em Timor-Leste In: GUEDES, Denise Maria. (org) et al. **Professores Sem Fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste**. Florianópolis (SC): NUP/UFSC, 2015. p.137-158.

_____. **Formação de professores em Timor-Leste - contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua**. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Minho, Braga (PT), 2007.

CASCUDO, Luís de Câmara. **Folclore do Brasil**. São Paulo: Global, 2012.

_____. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

CAVALCANTE, Márcia V.; CUNHA, Maria da (orgs.) **Histórias da Minha Origem /Knanoik Hosi Ha'u Nia Hun**. Díli (TL): Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, 2018.

CAVALCANTE, Márcia V.; PINHEIRO, Hérica A. J. da C. Desafios e mediações entre a literatura oral e a literatura infantojuvenil em Timor-Leste: relato de experiência. In: VANZELLI, J. C.; CHAVES, I. O.; TEIXEIRA, H. G. **Estudos Brasileiros na Ásia: língua, literatura e cultura**. Viçosa (MG): UFV, 2017. p. 199-220.

CAVALCANTE, Márcia V. et al. Valorizando a cultura timorense através de jogos e brincadeiras. In: TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália (Orgs.). **Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa**. Maringá (PR): Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014. v.1. p.155-187.

CAVALCANTE, Márcia V. **Ensino de língua portuguesa para professores da Pré -Escola: uma experiência em Timor-Leste**. 2013. 108f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

CINATTI, Ruy. **Obra Poética**. Lisboa (PT): Assírio & Alvim, 2016. v I.

_____. **Timor-Amor**. Rio de Janeiro: Gryphus. Lisboa (PT): Direcção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas, 2013.

_____. **Timor-Amor**. Lisboa (PT): Edição d' autor, Gráfica Maiadouro, 1974.

COMO ALFABETIZAR o Povo Maubere I. **Jornal do Povo Malbere**, Suplemento Nº 1, Díli (TL), 1 nov. 1975. p.1-2. Sem informação de autoria.

COMO ALFABETIZAR o Povo Maubere II. **Jornal do Povo Malbere**, Suplemento N° 2, Díli (TL), 8 nov. 1975. p.1-2. Sem informação de autoria.

CORREIA, J. et al. **Dicionário Nacional ba Tetun Ofisial**. Díli (TL): Instituto Nacional de Linguístico (INL), 2005.

CORREIA, Margarita. Prefácio. In: COSTA, Luís. **Língua Tetum: contributos para uma gramática**. Lisboa (PT): Colibri, 2015.

CORTE-REAL, Benjamin de Araújo e. Prefácio. In: **Dicionário Português-Tétum Dicionário Português-Tetun**. Lisboa (PT): Lidel, 2015.

COSTA, Luís. **Língua Tetum: contributos para uma gramática**. Lisboa (PT): Colibri, 2015.

_____. **Borja da Costa: seleção de poemas**. Lisboa (PT): Lidel, 2009.

_____. A língua. Fator de identidade nacional leste-timorense. In: BASTOS, Neusa B. (org.) **Aspectos linguísticos, culturais e identitários**. São Paulo: PUC-SP, 2012. p. 214-222.

_____. **Dicionário de Tétum-Português**. Lisboa (PT): Edições Colibri, 2001.

_____. **Timor Lorosa'e Povo, Povos, Línguas, Culturas e História**. Lisboa (PT): no prelo.

DRAAISMA, Douwe. **Metáforas da memória: uma história das idéias sobre a mente**. São Paulo: EDUSC, 2005.

DIONÍSIO, M. L. Educação e os estudos atuais sobre letramento, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p.209-224, jan./jun. 2007.

DORES, Raphael das. **Teto-Português**. Lisboa (PT): Imprensa Nacional, 1907.

_____. **Dicionario Chorographico de Timor**. Lisboa (PT): Imprensa Nacional, 1903.

DURAND, Frédéric. **História de Timor-Leste: da pré-história à actualidade**. Lisboa (PT): Lidel, 2009.

ESBOÇO Histórico da Missão de Soibada. **A voz de Timor**, Díli (TL), 14 dez. 1973. p.7. Sem informação de autoria. Disponível em: <<https://timorarchives.wordpress.com/2019/06/17/a-voz-de-timor-online/>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FERREIRA, Manuel M. **Resumo da História Sagrada, em Português e em Tétum para uso das crianças de Timor**. 1908.

_____. **Catecismo Badac**. Macau. 1939.

FIGUEIREDO, Fernando Augusto de. **A presença portuguesa (1769-1945)**. 2004. 918 f. Tese (Doutorado em História), Universidade do Porto, Porto (PT), 2004. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10864>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FRAZER, George Sir James. **O ramo de ouro**. Tradução Watensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FREIRE, Paulo. **A Importância sobre o ato de ler**: em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. Rev. e Atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação para a consciência crítica**. Londres (GB): Sheed & Ward, 1974.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Tradução Jaime Salomão. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1988. (Edição standard das Obras Completas de Sigmund Freud. v.VIII - Os chistes e sua relação com o inconsciente, 1905; v. XVIII - Além do princípio de prazer, 1920).

_____. **Obras completas**: o chiste e sua relação com o inconsciente (1905). Tradução Fernando Costa Mattos e Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. v.7.

GABARRON, Luis Rodrigues; LANDA, Libertat Hernandez. Investigación participativa. In: **Cadernos Metodológicos 10**. Madrid (ES): Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994.

GCRET. Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor. **Inquérito aos estudantes**. Documentos da Resistência Timorense. Arquivos do Museu da Resistência timorense - AMRT. Timor-Leste, 1975, p. 44. Disponível em: <http://amrtimor.org/docs/visualizador.php?bd=Documentos&nome_da_pasta=05000.219&numero_da_pagina=44>. Acesso em: 7 out. 2017.

_____. **Sumário de trabalho**. Documentos da Resistência Timorense. Arquivos do Museu da Resistência timorense - AMRT. Timor-Leste, 1975, p.15. Disponível em: <http://amrtimor.org/docs/visualizador.php?bd=Documentos&nome_da_pasta=05000.219&numero_da_pagina=15>. Acesso em: 7 out. 2017.

_____. **Plano do ensino de transição para Timor**. Documentos da Resistência Timorense. Arquivos do Museu da Resistência timorense - AMRT. Timor-Leste, 1975, p. 40-41. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=07708.019#!40>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

_____. **Método Paulo Freire**. Documentos da Resistência Timorense. Arquivos do Museu da Resistência timorense - AMRT. Timor-Leste, 1975, p. 49-50. Disponível em:

<http://amrtimor.org/docs/visualizador.php?bd=Documentos&nome_da_pasta=05000.219&numero_da_pagina=49>. Acesso em: 07 out. 2017.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

GUSMÃO, Xanana. **Mar meu Tasi ha'un**. Tradução Luís Costa. Porto (PT): Granito Editores e livheiros; Instituto Camões, 2003.

GUTERRES, Fátima . **Timor**: paraíso violentado. Lisboa (PT): Lidel, 2014.

HAMPÂTÉ-BÂ, Amadou. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Casa das Áfricas; Palas Atenas, 2003.

HAVELOCK, Eric A. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCY, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997. p. 15-34.

_____. **A musa aprende a escrever**. Tradução Maria Leonor Santa Bárbara. Lisboa (PT): Gradiva, 1996a.

_____. **Prefácio a Platão**. Tradução Enid Abreu Dobránsky. Campinas (SP): Papyrus, 1996b.

HULL, Geoffrey. **Timor-Leste - identidade, língua e política educacional**. Lisboa (PT): Instituto Camões, 2001.

_____. **Preparar o tétum para o futuro**. *Jornal das Letras, Portugal*, n.907, Ano XXV, Suplemento, 6-19 jul. 2005.

HULL, Geoffrey; ECCLES, Lance. **Gramática da Língua Tétum**. Lisboa (PT): Lidel, 2005. Instituto Nacional da Linguística, Universidade Nacional Timor Lorosa'e- INL (2006).

INL - Instituto Nacional de Linguística Universidade Nacional de Timor Lorosa'e. **Matadalan Ortográfico ba Tétun-Prasa**. Díli (TL): Gráfica Diocesana Baucau, 2002.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação** Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

JOLLIFFE, Jill. **Poesias revolucionárias na luta contra o colonialismo**: poesias de nacionalista timorense Francisco Borja da Costa. Tradução Cassia Bechara. Díli (TL): Instituto Sahe para a Libertação, 2005.

KLINKEN, Catharina Williams-van. **Mai Ita Kolia Tetun**. Díli (TL): Dili Institute of Technology – DIT, 2004.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-118.

LARANJEIRA, Manuel M. **Cartilha-Tetum**. Díli (TL): Imprensa Nacional, 1917.

_____. **Cartilha-Tetum: I Parte**. 2.ed. Macau: Editora Mercantil, 1932.

_____. **Cartilha-Tetum: II Parte**. 3.ed. Macau: Editora Mercantil, 1932.

LAUTEN, Jorge. Enterrem meu coração no Ramelau. In: **Enterrem meu coração no Ramelau** (Coletânea). Luanda (AO): União dos Escritores Angolanos, 1982. p.61-63.

LORD, Albert B. **The Singer of Tales**. Cambridge (MA-EUA): Harvard University Press, 1960.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Estudios de la Psicología Primitiva - el complejo de Édipo**. Tradução Isabel Straman e Héctor Rosenvasser. Buenos Aires (AR): Editorial Paidós, 1949.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATTOSO, José. **A dignidade de Konis Santana e a resistência timorense**. Lisboa (PT): Temas e Debates, 2012.

MARTINS, Francisco Miguel. **Autoavaliação institucional da educação superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste**. 2010. 302f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

MIOTELLO, Valdemir. **Um mito amazônico em narrativas de roda: repetição e mudança nos processos enunciativos**. 1996. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1996.

MOURA, Inácio de. Poesia Revolucionária: criança Timor. **Jornal do Povo Maubere**, Díli (TL), 04 out. 1975. n. 2, p. 5.

NANCI, Katia Arilha Fiorentino. **O letramento na contemporaneidade – o papel das narrativas na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com as mídias contemporâneas**. 2017. 491 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Universidade de São Paulo- USP, 2017.

NEVES, Eugénia de Jesus. **Instâncias de poder e mudança linguística: um estudo a partir de análise de empréstimos em jornais timorenses**. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras), FFLCH - Universidade de São Paulo- USP, 2011.

NOYSE, Dominique. **Un cas d'apprentissage linguistique: l'acquisition de la langue par les jeunes Peuls du Diamré (Nord-Cameroun)**. Paris (FR): P. Geuthner, 1971.

O'CONNOR, Sue. Nine new painted rock art sites from East Timor in the context of the western Pacific region. **Asian Perspectives**, Australia, 2003. v. 42, n. 1, p. 96-128.

OLIVEIRA, Benvinda Lemos da Rosa. **A língua portuguesa no espaço social timorense: um estudo sobre as representações de estudantes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e**. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - área de especialização em avaliação) - Universidade do Minho (PT), 2011.

OLIVEIRA, Nuno Vasco. Timor 75 anos de investigações arqueológicas em Timor-Leste. In: **COLÓQUIO MISSÕES CIENTÍFICAS E ANTROPOLOGIA COLONIAL. Anais: AHU**, 2011.

OLSON, David R. Cultura escrita e objetividade: o surgimento da ciência; A escrita como atividade metalinguística. In: _____; TORRANCY, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997a.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Tradução Enid Abreu Dobranszky. Campinas (SP): Papyrus, 1998.

ORTEGA y GASSET, José. El Quijote en la escuela. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, FEUSP, v. 19, n. 1, p. 11-38, jan./jun.1993.

OTERO, Louise Arosa Prol. **O que (não) está escrito? Oralidade poética e leitura nos processos de alfabetização e letramento**. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação), FEUSP - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loiola, 1983.

PÁS HO DAME. Direção: Daniel Schroeter Simião. Produção: IRIS – Laboratório de Imagem e Registro de Interações Sociais, Universidade de Brasília . Brasil / Timor-Leste, 2015. HDV (82 min.).

PASCOAL, Ezequiel Enes. **A alma de Timor vista na sua fantasia**. Lendas, fábulas e contos. Lisboa (PT): Barbosa & Xavier, 1967.

PATTANAYAK, D.P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, David R.; TORRANCY, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.

PAULINO, Vicente. As lendas de Timor e a literatura oral timorense. Vicente Paulino. In: **Anuário Antropológico**. Brasília, UNB. v. 42, n.2, dez. 2017. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/anuarioantropologico-sumarios/170-anuario-antropologico-vol-42-n-2-dezembro-2017>. Acesso em: 02 abr. 2018.

_____. Céu, terra e riqueza na mitologia timorense. In: **Revista VERITAS**, Díli (TL), PPGP-UNTL, n.1, p.103-129, 2013.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1994.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

RDTL - República Democrática de Timor-Leste. Decreto do Governo N.º 29/2017, de 12 de julho. Aprova o Regulamento de Disciplina do Pessoal Docente e Não Docente dos Estabelecimentos Escolares. **Jornal da República**. Disponível em: http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2017/serie_1/SERIE_I_NO_27.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

_____. Decreto-lei N.º 4/2015, de 14 janeiro de 2015. Aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico (2014). **Jornal da República**, Díli (TL), série I, N.º 2, p. 7736-7744, 2015.

_____. **CNBPSC - Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo ciclos do Ensino Básico** (2014). Disponível em: <http://www.moe.gov.tl/?q=node/257>. Acesso em: 02 dez. 2017.

_____. - ME. **Dalen Tétum Tétun & Dalen Português**: klase 4, edisaun daruak. Díli (TL): S/E, 2016.

_____. Direção Geral de Estatística de Timor-Leste. **Censo populacional**, 2015. Disponível em: <http://www.statistics.gov.tl/pt/category/publications/census-publications/2015-census-publications/>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. Direção Nacional de Estatística. **Censo populacional**, 2010. http://www.statistics.gov.tl/wp-content/uploads/2013/12/Wall_Chart_English_209_20June_202011.pdf. Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. **Lei de Base da Educação de Timor-Leste** – LBE, N.º 14/2008. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/13854265/Lei-de-Bases-da-Educacao-2008>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Decreto n.º 1/2004, de 14 de Abril. Regulamenta o Padrão ortográfico do tétum. Disponível em: https://www.dhcii.eu/0_content/investigao/files_CRDTLA/decretos_do_governo/2004/decreto_do_governo_n_degrees_1-2004_de_14_de_abril-o_padrao_ortografico_da_lingua_tetum.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

_____. **Constituição** (2002). Constituição da República Democrática de Timor-Leste- RDTL. Díli, 2002. Disponível em: http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf. Acesso em: 02 agos. 2019.

REGO, José Lins do. **Doidinho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ROJO, R. H. R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectiva linguísticas**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. (1750) Tradução L. S. Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

RUSHDIE, Salman. **Haroun e o mar de histórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SÁ, Artur Basílio de. **A planta de Cailaco – 1727**: Valioso documento para a história de Timor. Lisboa (PT): Ática, 1949.

_____. **Textos em teto da literatura oral timorense**. Lisboa (PT): Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais, 1961.

_____. **Geral do Ultramar (1550-1562)**, 1954, v.2. Disponível em: http://purl.pt/26886/3/191039-2/191039-2_item3/index.html#/382-383. Acesso em 19 nov. 2019.

_____. **Documentação para a História das Missões do Padroado Português no Oriente – Insulíndia**. Lisboa (PT): Agência Ultramar, 1954-1988. Disponível em: http://catalogo.bnportugal.pt/ipac20/ipac.jsp?profile=bn&source=~!bnp&view=subscription_summary&uri=full=3100024~!191039~!2&ri=1&aspect=subtab13&menu=search&ipp=20&pp=20&staffonly=&term=lus%C3%83%C2%ADadas&index=.TW&uindex=&aspect=subtab13&menu=search&ri=1. Acesso em: 10 jul.2018.

SCHMIDT, M. L. S. **Pesquisa participante**: alteridade e comunidades interpretativas. Psicologia USP, 2007, v. 19, n. 2, p.11-41. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SILVA, Antero Benedito da. Educação e desafios em Timor-Leste pós-colonial. In: GUEDES, Denise Maria (org.) et al. **Professores sem fronteiras**: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste. Florianópolis (SC): NUP/UFSC, 2015. p.121-136.

_____. Literacy Model of the Maubere Pedagogy - Modelo de letramento e da Pedagogia Maubere. **Comunicação** apresentada no Grupo de Estudos Brasil-Timor (Peace and Conflict Studies Institute), 2012.

SILVA, Sebastião M. A. da. **Catecismo da doutrina cristã em tétum**. Macau: Tipografia do Seminário, 1885.

_____. **Dicionário Português-Tétum**. Macau: Tipografia do Seminário, 1889.

SOARES, Lúcia M. M. C. V. P. **Línguas em Timor-Leste**: que gestão escolar do plurilinguismo? 2014. 579 f. Tese (Doutorado em Didática e Formação), Universidade de Aveiro, Aveiro (PT). 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, jan./abr., p. 5-17, 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 1998.

SOUSA, Domingos de. **Colibere**. Lisboa (PT): Lidel, 2007.

SYLVAN, Fernando. **Cantolenda Maubere**. Lisboa (PT): Departamento de Projectos da Fundação Austronésia Borja da Costa, 1988.

_____. **Cantogrito Maubere: 7 Novos Poemas de Timor-Leste**. Lisboa (PT): Livraria Ler, 1981.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas (SP): Pontes, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

THOMAZ, Luís F. R. **País dos belos: achegas para a compreensão de Timor-Leste**. Macau: Instituto Português do Oriente – Fundação Oriente, 2008.

_____. **Babel Loro Sa'e: o problema linguístico de Timor-Leste**. 2 ed. Lisboa (PT): Instituto Camões, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular**. Campinas (SP): Papyrus, 1997.

URBAN, Samuel Penteadó. **A formação da Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor-Leste: uma história de resistência**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba (SP), 2016.

ZOZAYA, Antonio. Aprendamos a vivir. **La Libertad**, Madrid, 12 mar. 1920, p. 1.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

Naran kompleto _____ Data moris:/...../

Númeru telefone: _____

Distritu origem ne'ebé ba: _____ Aldeia _____ Suco _____

Fatin moris _____

Registru alunos sira hamutuk hira? _____

1. Tina hira ita boot servisu nudar professor: _____

2) Marka ho (X) ida alínea ne'ebé hatudu ita nia abilitasaun literária:

- a. () hosi segunda too kuarta klase
- b. () Pré-sekundáriu la remata
- c. () Pré-sekundáriu remata
- d. () Senkundáriu la kompletu
- e. () Sekundáriu kompletu
- f. () Bacharelato kompletu

3) Marka ho (X) ida ita nia situasaun servisu nian:

() voluntáriu () kontratadu () permanente

4) Marka ho (X) ida lian/dalen ne'ebé mak ita konsidera kata bele koalia, lee no hakerek ho diak:

() Tétun () Portugés () Bahasa Indonézia

() Seluk. Sira ne'ebé? _____

5. Ita boot nia lia inan: _____

6 . Ita boot tuir kurso ruma kona ba lian tétum ka seidauk?

() Lae () Los - tempo hira? _____

APÊNDICE B - INSTRUMENTO UTILIZADO NA PRIMEIRA FASE DO DIAGNÓSTICO

Hakerek dadu sira iha kraik, lee istoria no tuir mai hakerek buat ne'ebé ó komprende kona nia¹.

NARAN KOMPLETU: _____

TINAN HIRA _____

Makikit ho laho

Makikit rua buka hela fatin ida iha ai-laran atu halo knuuk.

Sira hili ai-hun ida boot liu ai-hun sira seluk hodi halo sira-nia knuuk.

Laho ki'ikoan ida dehan ba sira, "Ai-hun ne'e nia abut dodok ona. Di'ak liu imi keta halo knuuk iha-ne'e."

Maibé makikit, manu sira-nia liurai, hatán, "Nonook, ki'ikoan, ó la hatene buat ida! Ó laho-oan ida de'it! Ha'u liurai ai-laran tomak nian!"

Laho-oan la'o tiha ba fatin seluk.

Makikit halo duni nia knuuk iha ai-hun boot ne'e nia tutun.

Liutiha loron ruma, bainhira makikit fila fali ba nia knuuk ho tolun ne'ebé nia luut hela, nia hetan ai-hun ne'e latan hela iha rai.

Manu-tolun nakfakar no nakfera hotu: Nia oan doben sira mate hotu...

Makikit hatete ba nia an rasik, "Ha'u beik-teen duni! Ha'u foti an liu hodi la see tilun ba laho-oan nia liafuan sira kona-ba ai-hun ne'e! Maibé, ha'u la hatene katak laho ki'ikoan ida bele matenek hanesan ne'e..."

Laho rona no hatán, "Ó rona karik ha'u, ó bele hatene katak ha'u moris iha rai-okos, iha ai-abut sira-nia leet. Tan ne'e, ha'u hatene saida mak bele mosu ba ai-hun ne'e."

(Me. Aurora Pires)²)

¹ Utilizamos a mesma fonte utilizada no livro didático.

² Disponível em: < <http://www.moe.gov.tl/?q=node/257>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Tradução da Atividade³:

Preencha os dados abaixo, leia a história e em seguida escreva o que você entendeu sobre ela.

Nome completo: _____

Idade: _____

O milhafre e o rato

Dois milhafres estavam procurando um lugar na mata para fazerem o seu ninho.

Eles escolheram fazer seu ninho na maior árvore dentre todas as outras da mata.

Um ratinho disse para eles: “a raiz desta árvore já está podre. É melhor vocês não fazerem ninho aqui.

Mas um dos milhafres, rei das aves, respondeu: “cale-se, pequenino, tu não sabes de nada! És apenas um ratinho pequenino! Eu sou o rei de toda a mata!”

Então, o rato foi para outro lugar.

O milhafre insistiu e fez o seu ninho no topo da maior árvore da mata.

Passado alguns dias, o milhafre [saiu e ao voltar para seu ninho, onde havia deixado os seus ovos chocando⁴], viu que a árvore estava caída no chão.

Os ovos haviam trincado e quebrado completamente: todos seus queridinhos filhotes morreram.

Então o milhafre disse para si mesmo: “eu sou mesmo muito burro, fui muito arrogante e não dei ouvidos às palavras do ratinho sobre esta árvore! Mas eu não sabia que um ratinho tão pequenino poderia ser tão inteligente assim.

O ratinho escutou e respondeu: “se você tivesse me escutado, saberia que eu vivo em baixo da terra, por cima das raízes e por isso, eu sabia o que poderia acontecer com esta árvore.

³ As traduções das três narrativas utilizadas durante a pesquisa são da responsabilidade da pesquisadora.

⁴ Nota da tradutora.

APÊNDICE C- TRADUÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS CRIANÇAS

- 1) Qual o seu nome completo?
- 2) Qual a sua Idade:
- 3) Qual a data de nascimento ?
- 4) Quando você faz aniversário?
- 5) Qual o nome do seu pai:
- 6) Qual o nome da sua mãe

- 7) Que língua(s) fala em casa?
- 8) Com quem mora?
- 9) Quantas pessoas moram na sua casa? (_____)
- 10) É repetente?
() SIM () Não
- 11) Se sim, quantos anos já repetiu? ()
- 12) Quantos anos estuda na Escola Hans Klemm (Bairro-Pite)? ()
- 13) Veio transferido de outra escola?
() SIM, qual nome? () NÃO
- 14) Frequentou a pré-escola
- 15) () SIM, qual nome da escola que frequentou?
() NÃO
- 16) O que você faz quando não está na escola?
- 17) Quais as brincadeiras que você mais gosta ?
- 18) Você assiste televisão? Quais os programas você assiste?
- 19) Você usa smartfone ou computador para jogar? Em que língua estão estes jogos que você brinca?

APÊNDICE D – HISTÓRIA KASADÓR, ASU NO BUSA

KASADÓR, ASU NO BUSA

Iha tempu uluk liu bá, ema bá kasa bebeik balada fuik sira iha ai-laran hodi lori mai han, Kasadór ida naran Leki-Mali ne'ebé hela mesak, maibé nia hakiak asu ida no mós busa ida ne'ebé nia tau matan ho di'ak tebes. Sira sempre tulun malu iha serbisu ne'ebé kasadór halo, asu ho busa sai belun di'ak tebes, wainhira Leki-Mali bá kasa ho asu, busa mak hela hodi hein uma, nune'e mós wainhira nia bá kasa ho busa, asu mak hela hodi hein uma.

Iha loron ida, Leki-Mali ho asu mak bá kasa, sira lori katana, tudik, surik, rama, díman no ahi-kosen. Iha ai-laran, sira kasa balada barak tebes, mak hanesan: meda, bibi-rusa, kuellu, laku, fahi-fuik, niki, lekirauk no balada seluk tan. Sira lori mai uma ho laran haksolok, nune'e sira hahú ko'a na'an ne'ebé iha to'o hotu. Iha momentu ne'ebá sira han to'o labele no lubuk ida mak sira habai iha uma-leten hodi bele han iha tempu naruk nia laran.

Liu tiha fulan ida ho balun, na'an ne'ebé sira iha hahú menus ba beibeik, tan ne'e kasadór dehan ba asu ho busa katak tenke bá kasa fila fali. Loron tuir mai, Leki-Mali ho busa hahú sai hosi uma hodi bá kasa, sira na'in-rua hela iha ai-laran semana ida tomak, maibé la hetan buat ida. Fila fali mai uma, Leki-Mali hatete ba asu ho busa katak hahú ohin ba oin, loron ida sira sei han dala ida de'it atu nune'e na'an labele hotu lalais. Maibé liu tiha semana ida, sira-nia na'an falta baluk tolu de'it ona, entaun hakarak ka lakohi, sira tenke bá kasa fila fali. Nune'e, Leki-Mali sai hosi uma ho asu hodi bá kasa no busa mak hein uma. Haree sira liu tiha, busa mós sa'e bá uma-leten hodi tau matan bá na'an ne'ebé habai hela. La kleur deit, loron hahú manas ba dadaun, busa mós matan-dukur, tan ne'e nia tun husi uma leten mai toba tiha iha hadak leten. Maibé, iha laho ida ne'ebé hafuhu hela busa, nia hahú dolar ho neneik hodi han tiha na'an sira ne'e hotu, husik hela de'it maka ruin tolu. La kleur, kasadór ho asu fila ona hosi kasa, sira la'o mai ho laran susar tebes tan fila ho liman mamuk de'it.

Asu la'o tama uma-laran haree nia belun busa toba hela nia hahú fanun – belun! Belun! Belun! Hader ona! Hader ona, pá!!!

Busa hakfodak mai haree ba asu oin-kraik hela, entaun nia husu: - tansá belun oin-kraik loos ne'e?²

Asu haktuir ba busa katak sira la hetan balada. Rona ida ne'e busa oin-kraik loos, tan hamlaha, kasadór haruka asu sa'e bá foti na'an hodi halo ba sira han, maibé wainhira asu sa'e bá uma-leten, nia hakfodak tebetebes tanba haree na'an hela ruin de'it ona, tan ne'e asu halai tun kedas mai fó hatene bá Leki-Mali. Ho hakfodak, kasadór hirus no fó sala ba busa katak busa

kan teen hodi han mesak de'it na'an sira ne'e hotu. asu mós du'u busa hodi dehan : - ó laran aat, tansá mak han mesak de'it la hanoïn ami?!

Koitadu, busa neon lakon tan nia la hatene buat ida, nia hakne'ak hodi jura ba Leki-Mali ho asu hodi dehan: - La'os ha'u mak han! La'os ha'u! La'os ha'u!

Maibé, sira la fiar nia. Hahú husi akontesimentu ida ne'e, kasadór lakon fiar ona ba busa. Nune'e mós asu lakohi halo tan ona belun ho nia. Ho ida ne'e, busa laran dodok tebes no rai odi ba laho tan nia mak han tiha na'an sira ne'e hodi hakotu busa nia relasaun ho asu no Leki-Mali.

To'o ohin loron asu la gusta busa, busa la gusta laho. Wainhira busa hetan laho, laho tenke buka lalais fatin ba subar, se la'e hatene de'it ona.

Ai-kanaoik ida ne'e hakerek hosi Márcia V. Cavalcante e Natalícia E. Soares Magno.

Versão em Português (Tradução nossa)

O caçador, o cão e o gato

Em tempos que já lá vão, as pessoas caçavam animais selvagens para se alimentarem. Um caçador chamado Leki-Mali vivia sozinho, mas criava um cão e um gato e cuidava muito bem deles, os dois animais eram muito amigos e se revezavam nas tarefas. Quando Leki-Mali ia caçar com o cão, o gato ficava para vigiar a casa e quando ia caçar com o gato, o cão se responsabilizava pela vigilância.

Certo dia, Leki-Mali e o cão foram caçar e levaram catana, faca, espada, arco, flecha e fósforo. No mato, eles caçaram diversos animais: *meda*, veado, Coelho, civeta, javali, morcego, macaco e vários outros animais. Levaram tudo para casa muito contentes e ao chegarem cortaram toda a carne e comeram até não aguentarem mais, mas reservaram parte da caça e colocaram para secar em cima da casa para comerem ao longo dos dias.

Passado um mês e meio, havia cada vez menos carne e o caçador disse para o cão e para o gato que teriam que caçar novamente. No dia seguinte, Leki-Mali e o gato saíram de casa para caçar e ficaram no mato por uma semana, mas não conseguiram caçar nada. Ao retornarem à casa, Leki-Mali determinou que a partir daquele dia só poderiam comer uma vez por dia para que a comida não acabasse rápido demais, mesmo assim, depois de uma semana restavam apenas três pedaços, então, querendo ou não, eles teriam que ir caçar novamente, sendo que desta vez, Leki-Mali resolveu ir caçar com o cão, enquanto o gato ficou cuidando da casa.

O gato subiu no telhado para vigiar a carne que estava secando ao sol, mas não demorou muito, o sol começou a esquentar e o gato começou a ficar sonolento e resolveu descer para dormir um pouco em cima do *hadak*. Enquanto isso, havia um rato que depois de espreitar para ver onde estava o gato, foi rastejando, bem devagarinho até o telhado e comeu todo o restante da carne, deixando apenas três ossos. Em seguida, o caçador e o cão retornaram da caçada, preocupados e de mãos vazias. O cão entrou em casa e viu seu amigo gato dormindo, então começou a acordá-lo: amigo! Amigo! Acorda! Acorda, pá!

O gato acordou assustado, viu que o cão estava triste e perguntou: - por que você está com esta cara de tristeza?

O cão contou para o gato que não haviam encontrado caça alguma e ao saber da notícia o gato também entristeceu-se. Como estavam famintos o caçador mandou que o cão fosse buscar a carne que haviam colocado para secar em cima da casa, mas quando subiu ao telhado, o cão assustou-se porque percebeu que já não havia mais carne, restavam apenas três ossos. Então, desceu imediatamente do telhado e foi contar ao Leki-Mali tudo o que tinha visto. O caçador ficou surpreso e com raiva do gato, acusando-o de ter sido egoísta e ter comido sozinho toda a carne. O cão também acusou o gato, dizendo: você é muito cruel! Por que comeu tudo sozinho e não pensou em nós?!

Coitado do gato, perturbado por não saber de nada, ajoelhou-se e jurou para Leki-Mali e para o cão: não fui eu quem comeu a carne! Não fui eu! Não fui eu!

Mas infelizmente eles não acreditaram e desde aquele dia em diante o caçador não confiou mais no gato e nem o cão queria mais ser seu amigo. Diante de todos estes acontecimentos, o gato ficou muito magoado e com ódio do rato e se distanciou do cão e do Leki-Mali.

Foi a partir disso que até hoje os cães não gostam dos gatos e os gatos não gostam dos ratos, quando um gato encontra um rato, imediatamente o rato tem que procurar um esconderijo, senão... já sabemos o que acontece.

Glossário:

meda - espécie de marsupial, comum na região

hadak – espécie de tablado de bambu

APÊNDICE E - HISTÓRIA DO *DURUHUI*

DURUHUI⁵

Iha tempu uluk liubá, tiu ho tia ida hela iha aldeia ki'koan, dook husi sidade. Sira moris nu'udar to'os-na'in no sira iha oan-mane ida sei kosok-oan ne'ebé sira hadomi tebe-tebes. Loro-loron sira na'in-rua bá to'os, iha ne'ebá, sira-nia to'os, sira kuda: batar, fehuk, ai-farina, koto, hudi, kulu, mostarda, ai-díla, talas, tomate no ai-han seluk tan. Molok sira hahú serbisu, sira toman hatoba sira-nia oan iha lipa ida nia laran, ne'ebé tara iha ai-mahon ida, hanesan boi. Wainhira to'o ona meiu-dia, tia ne'e sempre bá ko'us kosok-oan hodi fó susu.

Iha loron ida, hanesan baibain, tia atu bá fó susu kosok-oan, maibé iha momentu ne'ebá nia hakfodak tebetebes tanba kosok-oan la iha lipa laran. Ho laran taridu nia halai ba fó-hatene ba ninia la'en. Tuirmai, sira hahú buka kosok-oan tun sa'e, maibé la hetan, entaun, sira hanoin kedas katak Duruhui maka na'ok tiha sira nia oan. Sira hahú ba buka tama sai ai-laran no fatuk-kuak sira hotu, maibé sira la hetan, tan ne'e, fila ba uma, sira tuur la hakmatek. Loron sai ba fulan, fulan sai ba tinan no sira laran dodok tebetebes tanba hanoin hela de'it sira-nia oan.

Duruhui mak na'ok tiha labarik ne'e hodi lori ba fatuk-kuak ne'ebé nia hela ba, fatin ne'e iha ai-laran fuik ida, ne'ebé dook husi labarik nia família. Iha ne'ebá, Duruhui hakiak labarik ne'e hanesan nia oan rasik. Liu tiha tinan balu, kosok-oan hahú boot ona no tan la hatene ema seluk, nia bolu Duruhui amá tanba Duruhui mak fó-han nia no halo tuir nia hakarak iha tinan hirak ne'e nia laran. Maibé, Duruhui iha hanoin aat ida katak: - uhh, ó bokur lalais ba ha'u hodi han ó!

Loro-loron, sira na'in-rua sai husi fatuk-kuak hodi ba haniruk loron, iha ne'ebá Duruhui hedi liman-kukun iha labarik nia ulun-laran, halo nune'e hodi koko labarik ne'e bokur ona ka seidak. Momentu ne'ebá labarik ne'e dehan: - Ai amá! Halo hanesan ne'e, haú nia ulun moras la halimar! AI! AI! AI!!!!

Duruhui hirus nia hodi dehan:

- Nonook! Ha'u hasai utu ne'ebé susu ó nia ran.

Tan ta'uk, labarik ne'e nonook de'it.

⁵ Este conto é uma releitura de várias versões da lenda do Duruhui, recolhidas durante a pesquisa e das versões registradas em Pascoal (1967, p.322-325) e por Costa, Luís. *Duruhui*. Mensagem recebida por lusarcos@hotmail.com em 05 de jan. 2018.

Iha loron ida, sira sai hosi fatuk-kuak, labarik oan ne'e hetan manu kakatua ida ne'ebé tuur hela iha ai ida nia tutun, tan ne'e nia husu ba Duruhui:

- Inan, favór ida, kaer kakatua ne'e fó mai ha'u atu ha'u bele halimar ho nia!

Tuirmai, Duruhui sa'e bá ai-leten, kaer tiha kakatua ne'e hodi fó ba nia. Molok rai-nakaras, sira fila ba fatuk-kuak, iha ne'ebá Duruhui dehan liafuan kaba-kaba hodi loke no taka fatuk- inan:

- Fatuk eh fatuk! Loke! Loke!

Fatuk-inan nakloke tiha. Bainhira sira tama ona iha laran, nia dehan fila fali:

- Fatuk eh fatuk! Taka! Taka!

Tan rona beibeik, labarik oan hatene tiha liafuan ne'e. Iha loron ida, hanesan baibain, Duruhui hedi liman-kukun iha labarik nia ulun, wainhira nia haree katak labarik isin bokur ona, nia dehan:

- Ha'u sei sai ba dook hodi ba husu ai-han ba ha'u nia maluk sira, ó hela ho kakatua hodi hein uma ho kuidadu, wainhira ó haree anin boot ho udan boot mai, taka ó nia isin, halo didiak. Dehan tiha hanesan ne'e, Duruhui hahú sai husi fatuk-kuak. Lakleur, kakatua nakfila an ba labarik ida hodi dehan ba labarik-oan ne'e:

- Belun, ó moris iha butar laran, nia ida-ne'ebé ó bolu inan, nia ne'e Duruhui, nia mak ida ne'ebé na'ok ó hosi ó nia inan-aman sira iha tinan hirak liubá, ó nia inan-aman sira sei moris. Anin no udan ne'ebé nia dehan, ne'e katak loron ne'ebé nia sei filafali mai ho nia belun Duruhui sira seluk atu han ó.

Rona tiha ida ne'e, labarik ne'e hakfodak tebes: - Ah!! Nu'usá? Nia la'ós ha'u-nia inan? entaun ha'u-nia inan-aman sira iha ne'ebé loos? Oinsá ha'u bele bá to'o sira? Agora sira iha ne'ebé? Belun, ha'u sei halo sá loos atu sai husi butar ida ne'e nia laran?

Labarik-feto hatán ba nia no sira na'in-rua kontinua dada lia:

- Ha'u mai atu tulun ó, mai ita sai lalais hosi ne'e hodi ba foti karau-teen.

- karau-teen? Atu halo saida? Oinsá ita sai husi ne'e? Fatin ne'e odamatan laiha.

- Ó la hatene liafuan sira ne'ebé nia lori loke no taka fatuk-kuak?

- Ha'u hatene, sá!

- Entaun, hatete ba, fatuk sei nakloke.

- Maibé, karik nia mosu oras ne'e ho nia maluk sira, oinsá?

- Lae, lae! Aban mak sira to'o mai.

- Entaun, mai ita bá lalais!

Tuir mai labarik ne'e dehan:

- Fatuk eh fatuk, loke! Loke!

Fatuk nakloke kedas no sira na'in-rua hahú sai hosi ne'ebá. Tuirmai, labarik ne'e dehan fali:

- Fatuk eh fatuk, taka! Taka!

Lakleur, sira na'in-rua filafali bá fatuk-kuak ho karau-teen no hudi kelen rua. Dehan tiha liafuan kaba-kaba, sira tama kedas bá fatuk-kuak no halo planu hodi lohi Duruhui: sira foti biti no falun tiha karau-teen, tau hudi kelen rua iha biti leten no foti biti seluk hodi taka hanesan labarik-oan maka toba hela no tau besik iha fatuk-hun. Ikus liu, labarik mane kose nia kabeen iha biti atu nune'e wainhira Duruhi fila-fali, biti bele hasara tuir labarik ninia lian.

Molok sira halai sai husi fatin ne'ebá, sira bá foti mós niku rua, ida nakonu ho bee no ida seluk nakonu ho mina-fahi. Tuirmai, sira hahú halai sai husi ne'ebá, maibé seidak dook teki-teki anin no udan boot sasurut mai, Duruhui sira to'o ona. Ho haklalak, Duruhui sira tama ba fatuk-kuak, maibé iha ne'ebá sira la hetan labarik no la hetan kakatua. Nune'e, Duruhui sira hahú laran-manas no hakarak atu oho fatuk-kuak nia na'in tan bosok ona sira. Duruhui sente laran la hakmatek no hahú hakilar hodi bolu labarik:

- OAN! OAN! OAN!!!!

Hosi biti mai lian ida ne'e:

- Inan! Inan!

Duruhui sira hobur likus ba biti ne'e, maibé hetan de'it biti ho hudi kelen no karau-teen. Ho hirus, "Duruhui-inan" sai hosi fatuk-kuak hodi bolu maka'ás liután:

- OAN! OAN! OAN!

Hosi fatuk-hun mai lian ida ne'ebé dehan fali:

- Inan! Inan!

Duruhui sira hobur likus ba fatuk-hun, maibe, dala ida tan, hetan de'it biti ho karau-teen. Nune'e, Duruhui sira hatene ona katak lian ne'e halo hosi liafuan kaba-kaba. Duruhui-inan horon tuir no hetan sira nia ain-fatin ho nune'e nia dehan ba nia maluk sira:

- Imi hein iha ne'e, ha'u bá buka labarik ne'e hodi lori kedas nia mai.

Duruhui halai tuir labarik na'in-rua ne'e nia ain-fatin, tuir dalan, nia hasoru manu-aman rua tata malu hela, haree tiha Duruhui, sira semo atu bá tata nia, Duruhui halai-sees husi ne'ebá, maibé nia hetan filafali asu-fuik rua ne'ebé tata malu hela, sira fila oin hodi duni lisuk nia, halai fali no hasoru fahi-fuik rua ne'ebé tata malu hela, hateke tiha nia, sira satan tiha dalan. Tuir mai, ho iis-boot, Duruhui halai-sees husi ne'ebá hodi la'o tuir rai-naruk ida nia ninin, maibé nia hetan fali bibi rua ne'ebé tuku malu lerek, fila oin hetan nia, sira duni tuir kedas. Nia halai tiha husi ne'ebá, maibé hasoru fali kuda rua tebe malu hela, haree tiha nia sira, halai tuir atu tebe mate tiha nia. Duruhui buka dalan hodi hadook-an husi ne'ebá, maibé wainhira nia hanoin

katak la hetan tan ona susar, hetan lafaek rua nebe'e tata malu hela, Duruhui halai maka'as liután no hetan karau fuik rua ne'ebé tebe malu hela hateke hetan Duruhui, sira duni tuir nia, Duruhui halai tuir dalam ninin, nia sama kois hodi nakduir an tun tiha ba rai-naruk. Wainhira Duruhui hateke sa'e mai, nia hetan labarik na'in-rua ne'e haree hela nia.

Iha momentu ne'ebá kedas, labarik na'in-rua ne'e baku nakfera niku rua ne'e ba fatuk. nune'e, fahi-mina no bee nakfakar hodi kahur malu, tekitekir rai-tetuk tomak nakfila tiha ba kolan ida, nakonu ho bee merak, hodi haketak tiha Duruhui ho labarik sira.

Tuirmai, labarik-feto lori labarik-mane bá nia inan-aman no haktuir ba sira kona-ba saida maka akontese ba sira-nia oan. Rona tiha ida ne'e, labarik nia inan-aman agradese ba labarik feto ne'e tan tulun ona sira-nia oan no hatete ba nia katak hahú agora ba oin, nia hanesan mós sira nia oan. Rona tiha ida ne'e, labarik na'in-rua ne'e hakuak malu ho haksolok to'o agora.

Márcia V. Cavalcante e Natália E. Soares Magno

Versão em Português (tradução nossa)

DURUHUI (figura mítica local - lobisomem)

Em tempos que já lá vão, um casal de agricultores morava em uma pequena aldeia, bem distante da cidade, eles tinham um menino, ainda bebezinho e o amavam muito. Todos os dias iam à roça, onde plantavam vários alimentos: milho, batata, mandioca, feijão, banana, frutapão, mostarda, papaia, inhame, tomate e outras plantas mais. Antes de começarem a trabalhar, costumavam pendurar uma *lipa* na sombra de alguma árvore, montando uma espécie de balanço, que utilizavam para colocar o bebê para dormir. Quando dava meio dia, a mãe do bebê colocava-o no colo e lhes dava de mamar. Um certo dia, ao chegar no local para amamentar seu filho, tomou um grande susto, pois o bebê não estava dentro da *lipa*. Apavorada, a mãe saiu correndo para comunicar ao seu esposo, em seguida começaram a procurar a criança por todos os lados, mas não a encontraram, então, imediatamente deduziram que seu filho havia sido roubado pela Duruhui. Começaram a procurá-la mato a dentro, entraram nas cavernas e nada de encontrarem, voltaram para casa inquietos e preocupados. Passaram dias, meses e anos e os pais da criança continuavam sofrendo muito com saudades do seu filhinho.

Realmente tinha sido mesmo a Duruhui quem havia roubado o bebê e foi levado para a caverna onde morava no meio de uma floresta, bem longe da sua família e onde passou a criá-lo como se fosse seu filho. Depois de alguns anos, o menino já estava bem crescido e como não conhecia mais ninguém, chamava a Duruhui de mãe, pois era quem o alimentava e fazia tudo que ele queria no decorrer daqueles anos e enquanto isso, a Duruhui planejava como iria devorá-lo e ao pensar no menino ficava imaginando: ah tomara que você já engorde logo para eu lhe devorar!

Diariamente os dois saíam da caverna para aproveitar o dia e costumeiramente a Duruhui cravava as unhas na cabeça da criança e verificava se ela já estava gordinha o suficiente para ser devorada. Nesses momentos, o menino sempre dizia: - Ai Mãe! Quando a senhora faz isso, minha cabeça dói que não é brincadeira! AI! AI!!!!

A Duruhui ficava muito brava: - cale a boca! Estou catando os piolhos que ficam sugando o teu sangue!

Um dia, ao saírem da caverna, a criança avistou uma cactua no topo de uma árvore e pediu a Duruhui: - mãe, por favor, pega aquela cactua para mim para eu brincar com ela!

A Duruhui subiu na árvore, pegou a cactua e entregou à criança. Retornaram do passeio antes do anoitecer e ao chegar na entrada da caverna a Duruhui pronunciou as seguintes palavras mágicas: Rocha! Rocha! Abre! Abre!

A caverna se abriu e quando acabaram de entrar, ela ordenou: Rocha! Rocha! Fecha! Fecha!

Como a criança ouvia sempre estas mesmas palavras já sabia dizê-las de cor. Um dia, como de costume, ao cravar as unhas na cabeça da criança a Duruhui percebeu que a criança já estava gordinha e disse-lhe:

- vou ter que ir lá longe, em busca dos amigos para lhes pedir comida, fique aí com a cactua para vigiar bem a casa, quando perceber que vai cair uma tempestade, proteja-se! Cuide-se!

Assim que a Duruhui partiu, a cactua transformou-se em uma menina e contou para o menino:

- amigo, você vive enganado, aquela que você chama de mãe é na verdade uma Duruhui, ela foi quem te roubou dos seus pais quando você ainda era bebê e quero te dizer algo muito importante: seus pais estão vivos! A tempestade sobre a qual Duruhui falou será um sinal de que ela estará de volta juntamente com outros *Duruhuis* para te devorar.

Ao escutar tudo aquilo, o menino tomou um grande susto: – Ah? Como é que é? Ela não é minha mãe? Então onde estão meus verdadeiros pais? Como posso ir até eles? Onde eles estão agora? *Belun*, como faço para sair desta armadilha?

A menina respondeu, continuando a conversa:

- eu vim te ajudar, vamos sair rápido daqui para irmos buscar um pouco de esterco de búfalo.

- Esterco de búfalo? Para fazer o quê? Como poderemos sair daqui se nem porta esta caverna tem?

- Você não sabe as palavras mágicas que a Duruhui sempre utiliza para abrir e fechá-la?

- Ah! Eu sei sim!

- Então, ordene para que a rocha se abra.

- Mas...e se no momento em que a caverna se abrir a Duruhui aparecer acompanhada dos ouros Duruhuis?

- Não, não! Eles só virão amanhã.

- Então, vamos rápido!

Em seguida o menino ordenou à caverna: - rocha, rocha, abra! abra!

Imediatamente a caverna se abriu e eles saíram, do lado de fora o menino disse: - rocha, rocha, fecha! fecha!

Rapidamente, pegaram o esterco de búfalo e dois troncos de bananeiras, disseram as palavras mágicas e entraram imediatamente para planejarem como iriam enganar Duruhui: enrolaram o esterco de búfalo em uma esteira, pegaram os dois troncos de bananeiras, coloram-nos em cima da esteira os cobriram com uma outra esteira para fazer de conta que era a criança que estava dormindo e depois colocaram tudo no sopé da caverna. Por último, o menino passou um pouco da sua saliva por cima da esteira, fazendo uma espécie de magia para que ela imitasse a sua voz quando a Duruhui voltasse.

Antes de fugirem, foram buscar também dois vasos feitos de bambu e enxeram um com água e outro com banha de porco, em seguida foram embora. Não estavam muito longe, quando repentinamente veio a tempestade e na mesma hora a Duruhui chegou, acompanhada de vários outros Duruhuis. Aos gritos e aos pulos entraram na caverna, mas ao chegarem lá dentro não encontraram a criança nem a cacatua, então começaram a ficar irritados porque se sentiram enganados pela *na'in* da caverna e naquele momento, a Duruhui, já bem agitada, começou a gritar chamando a criança:

FILHO! FILHO! FILHO!

E da esteira saiu uma voz igualzinha a voz da criança:

Mãe! Mãe!

O grupo de Duruhuis avançaram todos em volta da esteira, mas encontraram somente a esteira com os troncos de bananeira e o esterco de búfalo. A “Duruhui-mãe”, enraivecida saiu de dentro da caverna e começou a gritar pela criança ainda mais alto:

FILHO! FILHO! FILHO!

Do sopé da caverna, onde estava a esteira, saía novamente a voz:

Mãe! Mãe!

Os Duruhui avançaram novamente em direção ao sopé da caverna, mas, novamente encontraram apenas a esteira, os dois troncos de bananeira e o esterco de búfalo. Só assim a Duruhui se deu conta que a voz era na verdade algum feitiço. Então, começou a farejar até achar os rastros das duas crianças, depois ordenou aos outros Duruhuis:

Vocês esperam aqui e eu vou procurar a criança até achá-la para trazê-la de volta.

Duruhui ia seguindo os rastros das crianças, mas no meio do caminho encontrou dois galos brigando e ao ver a Duruhui, os dois voaram para lhe atacar, então ela rapidamente fugiu, mais adiante, encontrou dois lobos, que também estavam brigando e quando viram a Duruhui avançaram em sua direção, ela saiu correndo e encontrou dois javalis brigando, encararam a Duruhui e o impediram de passar.

Duruhui, já sem fôlego de tanto correr, saiu andando, afastando-se pela margem de um precipício, mas encontrou ainda dois cabritos brigando, que ao verem a Duruhui, imediatamente a expulsaram. Em seguida, encontrou dois cavalos dando coices um no outro e quando viram a Duruhui começaram a atacá-la com coices tentando matá-la. Duruhui procurou uma maneira de se afastar de toda aquela confusão, mas quando pensou que já não enfrentaria mais nenhum obstáculo, encontrou dois crocodilos brigando, então, correu mais ainda e encontrou dois búfalos dando coices um no outro e ao verem a Duruhui, a encararam, expulsando-a dali. A Duruhui fugiu pela margem do precipício, mas pisou em falso e caiu rebolando do abismo, quando ela olhou pra cima, avistou as duas crianças olhando para ela. Imediatamente as crianças quebraram os dois vasos de bambu, derramaram a água e a banha de porco em direção à planície onde a Duruhui foi parar e de repente o lugar transformou-se em um grande pântano de águas turvas, que separou para sempre Duruhui das duas crianças.

Depois de todos estes acontecimentos, a menina levou o menino até seus pais e contou-lhes tudo que havia ocorrido, os pais ficaram muito felizes e disseram-lhe que a partir daquele momento ela também seria considerada como filha, ao ouvirem aquilo, as duas crianças se abraçaram e estão contentes até agora.

Glossário:

Belun - amigo

Lipa- pano estampado utilizado no vestuário como uma espécie de saia.

na'in: neste contexto remete-se a uma entidade espiritual responsável pela caverna -
fatuk-kuak na'in – senhor da caverna.

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO SOBRE PROCEDIMENTOS DO PROFESSOR**Idade** _____**1) Na sua opinião, o professor pode bater no aluno?**

- Às vezes
 Sempre
 Nunca

Justifique sua resposta**2) No ensino primário ou secundário algum professor bateu em você?**

- Sim, Muitas vezes
 Sim, Algumas vezes
 Nunca

3) SE RESPONDER SIM NA QUESTÃO NÚMERO 2, RESPONDA: seus pais concordavam que os professores pudessem bater em você?

- Sim
 Não
 Às vezes

4) Como futuro professor você pretende bater nos seus alunos?

- Sim
 Não
 Se necessário

5) Você conhece alguma Lei em Timor-Leste que proíbe o professor de bater nos alunos?

- Sim
 Não

ANEXO A - RESULTADO DOS DITADOS APLICADOS COM AS CRIANÇAS

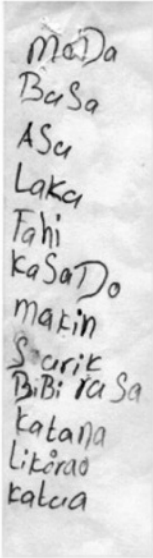
Grupo 1: Desempenho ótimo

Brown

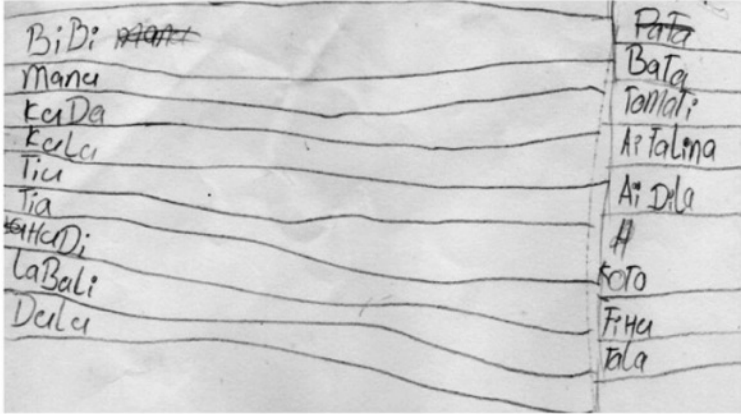
1º. ditado 21/08/2018

Em branco

2º. ditado 03/10/2018



3º. ditado 07/11/2018



Daniela

1°. ditado 21/08/2018

Lão Busa mali leceRau caRau Fai ASu caUDA
 Lão Busa mali leceRau caRau Fai ASu caUDA

2°. ditado 03/10/2018

meDa
 lacu
 Busa
 ASu
 Fai
 DiDi
 Rusa
 Rli
 SURI
 leciRau
 mali ki
 kasadou

3°. ditado 07/11/2018

Bibi
 manu
 kUDa
 KULU
 Tilu
 Tia
 hudi
 Labari
 DURI nki
 BATA
 Tomatei
 Ai Firina
 Ai Dilia
 Koto
 Fehu
 Tala

Geovane

1º. ditado 21/08/2018

Em branco

2º. ditado 03/10/2018

meDa ASa BUSa BiDILUSA Nici Laho Laca CASAPOL machi
CANONCA Suli

3º. ditado 07/11/2018

Bi Bi	DATAR
MANU	TOMATI
KUPA	AITINA
KUPU	*AIDIPA
Tiu	KOTO
hudi	FETU
LABARI	TORAS
POKUI	

Graziela

1º. ditado 21/08/2018

Laho
Bosa
Kaca
Siri

2º. ditado 03/10/2018

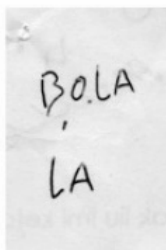
meDa. Lahu BUSa asu Leikaru suri KATAMA
makiki Rui Fahi futi kaDORO Bisi fusua

3º. ditado 07/11/2018

Bibi	ai-ferina
Banu	ai-bita
kuDa	kUTO
kuDuu	Fu
Tiu	*KALASA
Tia	
ubi	
LABARI	
Durin	
BATA	
TOMATI	

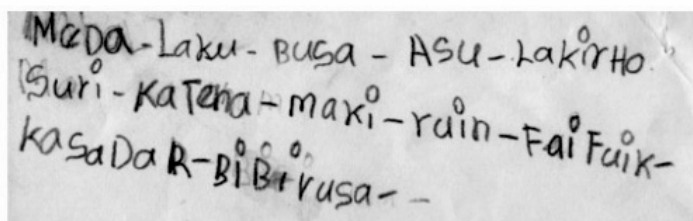
Jacob

1°. ditado 21/08/2018



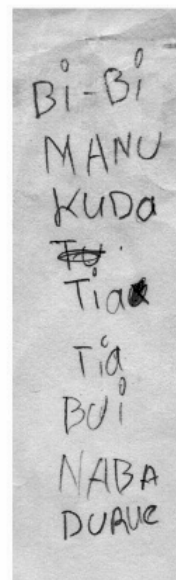
BOLA
,
LA

2°. ditado 03/10/2018



Mada-Laku-Busa-Asu-Lakirho
Suri-Katena-maxi-rain-FaiFai-
kasadaR-BiBirusa--

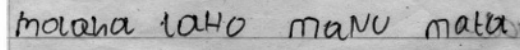
3°. ditado 07/11/2018



Bi-Bi
MANU
KUDA
~~Tia~~
Tia
Tia
BUI
NABA
DUAVE

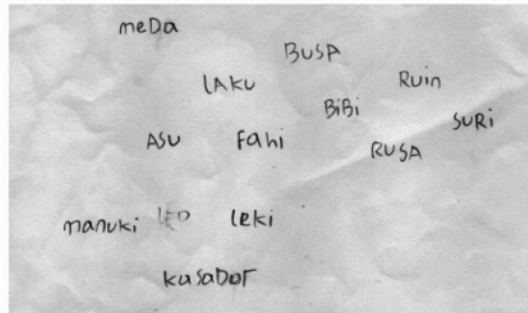
Lino

1°. ditado 21/08/2018



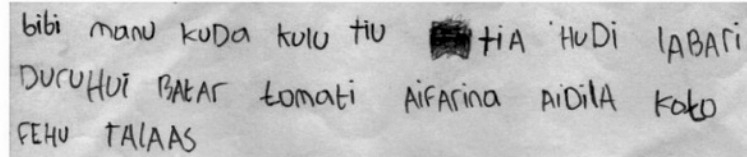
malaha laho manu mata

2°. ditado 03/10/2018



meDa
 BUSP
 LAKU Ruin
 BiBi
 ASU FAHI RUSA SURI
 manuki LED LEKI
 kasadot

3°. ditado 07/11/2018



bibi manu kuda kulu tiu HIA HUDI LABARI
 DURUHUI BAEAR LOMATI AIFARINA AIDILA KOKO
 FEHU TALAAS

Michel

1°. ditado 21/08/2018

Lao mana
 Mana gii
 Roro
 'M
 Fai
 Osa
 Oa
 Pasia
 MTA

2°. ditado 03/10/2018

meda
 Laku
 BUSA
 ASU
 LIRA
 SURI
 Kata
 Matukiki
 RUI
 Fai
 KOSADO
 BiBi RiSa

3°. ditado 07/11/2018

BiBi
 Manu
 KUDA
 KULU
 TIN
 TIA
 UDUI
 → LABOL
 DURI
 DURI
 BATA
 TOMATI
 FARINA
 ADILA
 KOTO
 TAU
 TALA

Wiliam

1°. ditado 21/08/2018

BUEA
 nao
 KOR

2°. ditado 03/10/2018

meda laku BUSA ASU LAKU
 Kata ~~na~~ maki RUI FAIRUI KOTOS Bi-Ru
 Sa

3°. ditado 07/11/2018

BiBi
 maluu
 KUDA
 KULU
 TIU
 TIA
 UDI
 LABR
 DURUH
 BATAR
 TOMATI
 FARINA
 ADILA
 KOTO
 TALA

Grupo 2 – Desempenho regular

Augustino

1º. ditado 21/08/2018

Em branco

2º. ditado 03/10/2018

MEDA Lata Bea ASU LUPU SUPP LUMOLINO
MALPIN LUM KASPOR BIRUÇA

3º. ditado 07/11/2018

BIBI MARI TIU TIA PU' TEA TO AEGP

Grupo 3 - Desempenho insatisfatório

Emiliano

1º. ditado 21/08/2018

Em branco

2º. ditado 03/10/2018

ASU
KABA

3º. ditado 07/11/2018

MEDA

ANEXO B - SUPLEMENTOS Nº 1 E Nº 2 DO JORNAL DO POVO MAUBERE DE 01
E 08 DE NOVEMBRO DE 1975

1 DE NOVEMBRO DE 1975

SUPLEMENTO Nº 1

PAG. 1

Como vamos alfabetizar o nosso povo Mau Bere de Timor Leste

Alfabetizar é um acto político, por isso alfabetizar deverá ser politizar. Alfabetizar é a tomada de consciência das realidades da nossa Pátria. Alfabetizar não é só ensinar a ler e a escrever. Alfabetizar é, acima de tudo, uma forma de conscientização política. Alfabetizar é despertar a consciência do Povo MAU BERE, é mostrar-lhe a sua situação de classe explorada, que é explorado. Sendo ele explorado, é o próprio Povo que deve lutar, sob uma vanguarda revolucionária, mais precisamente dentro da FRETILIN, pela sua libertação. Lutar fora de organização é anarquia, é dividir a força que deve estar unida, é aceitar a derrota antes de o ser, porque não há vitória sem organização. Ao explorador interessa-lhe manter o Povo no obscurantismo para melhor o oprimir e explorar. Ao explorador interessa-lhe manter o Povo subjulgado para melhor impor a sua ditadura de minoria sobre a maioria. É necessário distinguir o silêncio forçado da paz. O Povo Mau Bere, a voz do Povo Mau Bere foi silenciada durante séculos, mas ainda há irmãos seus, irmãos de nome, que querem prolongar por mais tempo esse silêncio forçado, para continuar a instalar-se no seu dorso e sugar a sua riqueza, o produto do seu trabalho, a exploração da sua mão de obra escrava.

No método de alfabetização proposto não há distinção entre professores e alunos. Há sim professores-alunos ou alfabetizantes e alunos-professores ou alfabetizandos. Há professores-alunos porque por mais que um Homem saiba, ele não tem o pleno conhecimento de toda a realidade. Há muito a aprender com o Povo, fonte inagotável da Sabedoria. Por outro lado, qualquer analfabeto iludido não é nenhum analfabeto político. O facto de não saber ler nem escrever não quer dizer de modo nenhum que não tem conhecimentos, que não sabe pensar nem raciocinar. Antes pelo contrário qualquer homem, eletrizado ou não, pensa, raciocina e é capaz de debater problemas muitas vezes mais transcendentes.

Para ser eficaz, a alfabetização deve ser dada na língua materna. Na nossa Pátria sugerimos que seja em tetum. No entanto, camaraadas de outras zonas podem adoptar a ideia geral aqui traçada à língua materna dessa zona. cremos que há certas zonas onde encontrando dificuldades porque há línguas que são dificilmente representadas em grafias. Ao propor o tetum não só estamos cientes de que mais de 50 por cento do Povo Mau Bere falam o tetum, mas essencialmente a construção de uma sólida UNIDADE NACIONAL.

Antes de entrar no método propriamente dito, são necessárias introduzir certas convenções para unificar a nossa grafia.

1 — Não haverá acentos ou apóstrofes;

2 — Todas as letras têm sempre o mesmo valor (som) para cada uma;

- a) As vogais ea, e, i, o, u, s, têm sempre o mesmo som (para cada uma), qualquer que seja a sua posição. Ex.: kobe, foho, niki, bidu, lta;
- b) Não há «s» nem «g», que são substituídos por «k». Ex.: kuda, surik, kilati;
- d) «G» seguido de «e» ou «i» tem sempre o valor de «gu» (em português). Ex.: Bagia;
- e) Só se escreve «h» onde este se pronuncia. Ex.: haq, fohuk, hare;
- f) «j» tem sempre o som de «j» (em português). Ex.: janala, jaku, tjoju;
- g) Os sons nasais são dadas por «n». Ex.: lozon, inpostu, hani;
- h) «S» vale sempre o som de «s», em qualquer posição. Ex.: sanu, lis, susuki;
- i) O som de «a» da palavra portuguesa «da» é dado por «y». Ex.: goyabas. Se a letra anterior for «l», suprime-se o «y». Ex.: alata;
- j) «V» pronuncia-se como em português. Ex.: vidru, livru, vikoko;
- k) O som de «a» da palavra portuguesa «mas» é dado por «w». Ex.: kawu. Depois de «u», suprime-se o «w». Ex. Sual, dua, tuak;
- l) O som de «z» é sempre dado por «za». Ex.: ezani, kuzaku, zika;
- m) O som de «ch» em português é dado por «ca». Ex.: xinalu, boraxa;
- n) Os sons em português de «th» e «sh» pronunciam-se e escrevem-se da mesma maneira. Ex.: pilha, vinhu;

o) O abecedário completo seria:

a b d e f g h i j k l m n o p r s t u v w x y z (24 letras)

Como dissemos atrás alfabeticar é politizar. É necessário que o Povo Mau Bere participe directamente na nossa luta pela libertação. A nossa libertação do jugo colonialista. A nossa libertação dos novos exploradores. A nossa libertação dos inimigos infiltrados dentro do nosso movimento. A nossa libertação do jugo dos oportunistas. Mas é necessário libertarmos das nossas mãos e dos nossos hábitos pequenos burgueses dos nossos vícios durante o colonialismo e comentados pelos exploradores. Esta é a batalha mais árdua da nossa luta, sendo a mais árdua, para a qual devemos concentrar toda a nossa energia. É preciso destruir totalmente o sistema herdado para podermos construir algo de novo. Construir algo de novo que sirva realmente os verdadeiros interesses do Povo oprimido e explorado da nossa querida Pátria Timor-Leste. É necessário construir uma Sociedade Nova onde não haja exploração do homem pelo homem. É necessário revolucionar as estruturas caducas da nossa Nação. É necessário fazer isto tudo na prática e não ficar apenas escrito em papel.

Correctamente o método consiste em:

- 1.º — Levantamento de vocábulos;
- 2.º — Secção de cerca de vinte termos, chamados termos geradores; e
- 3.º — Iniciação das sessões.

Reparem na combinação prática-teoria-prática. Este é o método científico para elaboração de qualquer teoria correcta, aquela que serve efectivamente a maioria explorada do nosso Povo Mau Bere. Alkás a teoria só é correcta se for objectiva, isto é, relativamente a uma situação concreta, a uma determinada realidade.

O levantamento de vocábulos consiste em recolher localmente as palavras pronunciadas mais vezes. De entre elas seleccionamos umas vinte de modo a cobrir todo o vocabulário. Não nos interessa a ordem a que são dadas as letras.

Esses termos ou palavras serão dados nas sessões. Não se trata propriamente de aulas, mas sim de sessões em que participam alfabetizante para coordenar as actividades e alfabetizados, no máximo de doze por turma, para adquirir os conhecimentos da escrita. A turma deve ter no máximo doze alfabetizados para poder ser rentável (dar rendimento positivo). No entanto, a falta de alfabetizantes tem-nos obrigado a ter turmas maiores.

Na primeira sessão escolhe-se uma das palavras seleccionadas, de preferência dissimilada, em que cada sílaba é formada de duas letras. Suponhamos que era a palavra «KUDA» (vestimos a trabalhar em tecum). Antes de escrever a palavra no quadro preto, convém-se os alfabetizados a falar sobre o termo «KUDA». Por exemplo, para que serve? Quem é que anda de cavalo? (excusado será dizer que a conversa é em tecum. Se for outra língua será nessa língua que se deve conversar). Por que o Mau Bere não tem carro? Falar de cavalariagem já existia exteólo antes da chegada dos colonialismos portugueses? Será que na guerra de Manu Fahi o exteólo servia os interesses do Povo Timor? É o golpe criminoso da reconciliação UDT de 11 de Agosto, estavam elas a defender o Povo? Qual foi a finalidade da criação do Comando de Defesa do Povo Mau Bere? O que é a FALINTIL? (Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor Leste). Porque é que o Povo Timor pegou em armas contra os racistas e traidores da nossa Pátria? etc, etc. Mas, atende! Deve-se falar sempre da política mas não fuja do termo gerador «KUDA». É necessário que o alfabetizado preencha na memória a imagem do cavalo («KUDA»), para depois associar com a grafia «KUDA». Quando o assunto ou motivo ao cavalo está esgotado então escreve-se, SEMPRE COM LETRAS MAIUSCULAS DE IMPRENSA, a palavra bem legível.

K U D A

Em seguida convém-se os alfabetizados a escrever nos seus cadernos a palavra «KUDA». É muito importante que não se segure na mão do alfabetizando para que este não se sinta dependente e, portanto, infantilizado. Termina, assim, a primeira sessão. É muito importante também não soletrar a palavra. Isto é, não dizer «Kapa-á-do-á», nem dizer «Kapa-á-ki-de-á-da». Dizer simplesmente «KUDA». Não censuram muito os alfabetizados. Lembrem-se que eles tiveram oito ou mais horas a trabalhar durante o dia. Se eles quiserem, podem fazer exercícios em casa. Esses exercícios devem ser facultativos. Ninguém é obrigado a fazer trabalhos de casa.

Continua no próximo número

Como vamos alfabetizar o nosso povo Mau Bere de Timor Leste

(Continuação do número anterior)

A segunda sessão começa por escrever novamente a palavra «KUDA». Depois diz que a palavra «KUDA» é formada de dois bocados (não falar em sílabas) e escreve:

 KU DA

Entre os bocados não se deve pôr traço, isto é não se deve escrever «KU-DA». Chamamos outra vez a atenção para não dizer «kapa-u-de-a» ou «kapa-u-ku-de-a-da», (não soletrar). Não se deve soletrar até acabar de dar as palavras todas. Só no final é que se ensina o abecedário por ordem. Dar por ordem é a parte menos importante do nosso trabalho. É secundário.

Depois de escrever «KU DA», passamos a escrever toda a combinação de «K» com as vogais «A, E, I, O, U». «KA, KE, KI, KO, KU». Combinamos em seguida os «D» com as vogais também: DA, DE, DI, DO, DU». Escrevemos então:

KA	DA
KE	DE
KI	DI
KO	DO
KU	DU

Combinamos agora o bocado «KA» com os bocados da segunda coluna, temos:

KADA	KADE	KADI	KADO	KADU
------	------	------	------	------

Façamos para os outros bocados também. Obteremos:

KEDA	KEDE	KEDI	KEDO	KEDU
KIDA	KIDE	KIDI	KIDO	KIDU
KODA	KODE	KODI	KODO	KODU
KUDA	KUDE	KUDI	KUDO	KUDU

Agora seleccionamos os termos que em tetum querem dizer alguma coisa. Assim temos por exemplo «KADI, KADO, KIDA, KODE (em mombaé), KUDA».

Invertendo agora a ordem dos bocados ficamos com:

DAKA	DAKE	DAKI	DAKO	DAKU
DEKA	DEKE	DEKI	DEKO	DEKU
DIKA	DIKE	DIKI	DIKO	DIKU
DOKA	DOKE	DOKI	DOKO	DOKU
DUKA	DUKE	DUKI	DUKO	DUKU

cujas palavras com significados são, por exemplo, «DAKU, DOKA, DOKO, DUKA», etc.

O que acabamos de expor pode ser dado em várias sessões, cujo número varia com a evolução de cada turma. Todos os elementos de uma turma devem avançar em conjunto. Se houver algum elemento atrasado, a turma toda deve esperar por ele, a não ser que o referido elemento seja mesmo irrecuperável. É necessário criar o espírito de conjunto, promover o espírito de solidariedade entre camarradas e combater o individualismo, eliminar o espírito de pequeno bruguês, aniquilar os oportunistas. É muito importante sublinhar que estudamos não para ter diplomas de 4.ª classe, do 5.º ou 7.º anos dos liceus. Não estudamos para sermos «doutores» de nome. Estudamos, sim para saber. Estudamos para aprender a servir melhor a nossa Pátria e o Povo. Por isso é que devemos avançar em conjunto como as vagas do mar, porque a revolução só é revolução se for assumida por todos e não dirigida por alguns.

Depois destas sessões, além das vogais «A, E, I, O, U», foram dados os consoantes «D e «K». As próximas palavras devem ser seleccionadas para, dentro do possível, não repetir nem o «D» nem o «K». Suponhamos que era a palavra «SANA» o termo gerador seguinte. Perguntar que tipos de «sana» existe? (de alumínio de ferro, de barro, etc.) Quem usa «sana» de ferro? Quem usa «sana» de barro. Porque o Mau Bere não usa «sana» de ferro? etc. (Chamar a atenção da existência de uma classe de privilegiados que têm tudo e outra classe de explorados, estes constituídos por Mau Bere, que fazem tudo e nada têm. Nem sequer têm uma casa como deve ser para morrer). Depois de esgotado o assunto sobre «SANA», como fizemos atrás, escreve-se a palavra no quadro preto, COM LETRAS MAIUSCULAS DE IMPRENSA:

S A N A

Pede-se agora para escrever nos seus cadernos a palavra «SANA. Na sessão seguinte escrever-se-á separadamente os dois bocados que a constituem:

S A N A

Fazendo as combinações como já fizemos anteriormente temos:

SANA	SANE	SANI	SANO	SANU
SENA	SENE	SENI	SENO	SENU
SINA	SINE	SINI	SINO	SINU
SONA	SONE	SONI	SONO	SONU
SUNA	SUNE	SUNI	SUNO	SUNU

Obtemos as seguintes palavras com sentido SANA, SINA, SINU, SONA SUNU, etc. Invertamos agora a ordem dos bocados, ou seja:

NASA	NASE	NASI	NASO	NASU
NESA	NESE	NESI	NESO	NESU
NISA	NISE	NISI	NISO	NISU
NOSA	NOSE	NOZI	NOZO	NOZU
NUSA	NUSE	NUSI	NUSO	NUSU

Agora, para exercício, os alfabeticantes podem seleccionar as palavras com significados, como fizemos atrás e elaborar uma relação dessas palavras. Combinamos agora os bocados «KA KE KI KO KU» com «SA, SE, SI, SO, SU» e depois com «NA, NE, NI, NO, NU», temos:

KASA	KASE	KASI	KASO	KASU
KESA	KESE	KESI	KESO	KESU
KANA	KANE	KANI	KANO	KANU
KENA	KENE	KENI	KENO	KENU

ANEXO C – ALFABETO EM TÉTUM PRESENTE NO LIVRO “DALEN TÉTUM & LIVRO DALEN PORTUGUÊS” PRODUZIDO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (RDTL- ME/TIMOR, 2016, P. 2-3).

Alfabetu Tetun

Ida-ne'e mak alfabetu Tetun. Maski letra C, Q no Y ladún uza bainhira hakerek iha lian Tetun, ita sei presiza hatene tanba liafuan no naran raiseluk nian tama beibeik ba ita-nia lian, ezemplu: *Carlos, Quitéria no Yanti*.

A a	B b	C c	D d	E e
F f	G g	H h	I i	J j
K k	L l	ll	M m	N n
ñ	O o	P p	Q q	R r
rr	S s	T t	U u	V v
W w	X x	Y y	Z z	'

Ida-ne'e mak oinsá atu hakerek letra-dada iha Tetun.

A a	B b	C c	D d	E e
F f	G g	H h	I i	J j
K k	L l	ll	M m	N n
ñ	O o	P p	Q q	R r
rr	S s	T t	U u	V v
W w	X x	Y y	Z z	'

Son ne'ebé ita fó ba letra Tetun bainhira ita ko'alia

Rona ba letra ida-idak iha alfabetu Tetun kona-ba oinsá atu pronunsia. Ne'e sei tulun ita pronunsia liafuan sira ho loloos.

ALFABETU TETUN

A a ahi 	B b bibi 	C c Carlos 	D d dihí 	E e eskada 
F f fahi 	G g garfu 	H h hudi 	I i ikan 	J j janela 
K k kanek 	L l lilin 	ll toalla 	M m matan 	N n niki 
ñ ventuñã 	O o oan 	P p pasta 	Q q Quitéria 	R r rua 
rr karreta 	S s samea 	T t teki 	U u utu 	V v viola 
W w Waimori 	X x xinelus 	Y y Yanti 	Z z zeru 	' na'an 