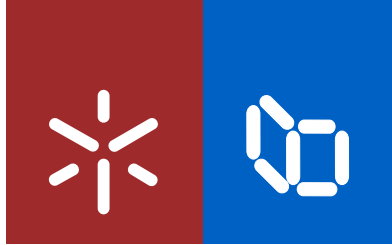




Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Ana Margarida Azevedo Caetano

Desvios na representação grafemática em aprendentes de Português Língua Segunda Análise de uma amostra do universo de Professores do Ensino Secundário Técnico-Vocacional de Timor-Leste



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Ana Margarida Azevedo Caetano

**Desvios na representação grafemática em
aprendentes de Português Língua Segunda
Análise de uma amostra do universo de
Professores do Ensino Secundário
Técnico-Vocacional de Timor-Leste**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Linguagem

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Henrique Barroso

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Margarida Azevedo Caetano

Endereço eletrónico: anamarcaetano@yahoo.com.br

Telefone: 0067077288819/00351934252180

Número do Cartão de Cidadão: 10859787

Título da dissertação:

Desvios na representação grafemática em aprendentes de Português Língua Segunda

Análise de uma amostra do universo de

Professores do Ensino Secundário Técnico-Vocacional de Timor-Leste

Orientador: Professor Doutor Henrique Barroso

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Linguagem

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 17/12/2014



(Ana Margarida Azevedo Caetano)

*The nascent nation of East Timor
is one of those parts of the world
that may be described as a linguist's paradise or hell,
depending on his appetite for hard work.*

HULL, 2001

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Henrique Barroso, pela orientação científica, pelas suas palavras de estímulo e pelo seu incentivo constante, em todos os momentos.

Ao grupo de Professores do Ensino Secundário Técnico-Vocacional dos 9 distritos, pela receptividade e pelo contributo, que se revelou valioso para este estudo.

Aos docentes do Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores, pela disponibilidade na aplicação do questionário e do *corpus* de exercícios.

À Ana, ao Rui, ao Mário e à Susana, por terem partilhado este percurso comigo.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para que esta investigação se tornasse possível.

Aos meus pais e ao Rui, pelo habitual apoio incondicional, sempre.

**Desvios na representação grafemática em aprendentes de Português Língua
Segunda: análise de uma amostra do universo de Professores do Ensino Secundário
Técnico-Vocacional de Timor-Leste**

RESUMO

Este estudo insere-se na área das Ciências da Linguagem e debruça-se especificamente sobre o processo de aquisição/aprendizagem do Português Língua Segunda por um grupo de Professores do Ensino Secundário Técnico-Vocacional de Timor-Leste.

Tendo presente o contexto de plurilinguismo e de contacto de línguas neste território, onde o português se assume como Língua Oficial e Língua Segunda para a maioria dos timorenses, este trabalho incide sobre uma amostra de informantes em particular e tem como principal objetivo não só analisar e determinar a tipologia de desvios mais frequentes na representação da relação grafema/fonema em conformidade com a norma ortográfica do Português Europeu, mas também perceber quais as possíveis causas que estão na sua origem.

Além disso, este trabalho pretende ainda desconstruir a ideia de que Timor-Leste, pela sua heterogeneidade linguística, se afigura como um caso único no mundo. Possui as suas singularidades – é um facto –, mas o paralelismo com outras comunidades linguísticas poliglóssicas permite-nos ampliar a visão e relativizar posições dogmáticas, observando, assim, o paradigma do multilinguismo sob uma outra perspetiva.

Palavras-chave: poliglossia; Português Língua Segunda; competência linguística; norma ortográfica; desvios na representação grafemática

Deviations in the graphematic representation in Second Language Learners of Portuguese: analysis of a sample of the universe of secondary professional-technical education teachers in East Timor

ABSTRACT

This study has been developed in the area of Language Sciences and focuses specifically on the acquisition/learning process of the Portuguese as a Second Language by a group of teachers from secondary professional-technical education in East Timor.

Bearing in mind the context of multilingualism and language contact in this territory, where Portuguese is assumed as an Official Language and as a Second Language for most Timorese, this study focuses on a particular sample of informants and aims not only at analysing and determining the type of the most frequent deviations in the representation of the grapheme/phoneme in accordance to the European Portuguese Orthographic Agreement, but also at understanding the possible causes behind it.

Moreover, this study also aims at deconstructing the idea that East Timor, due to its linguistic heterogeneity, is a unique case in the world. Indeed, although it has its particularities, the parallelism with other multilingual linguistic communities allows us to broaden our viewpoints and to relativize dogmatic positions, thereby observing the paradigm of multilingualism in a different perspective.

Keywords: polyglossia; Portuguese as a Second Language; linguistic competence; orthographic standard; deviations in the graphematic representation

**Dezviu hosi reprezentasaun grafemátika iha aprendente Portugés sira hanesan Dalen
Daruak: análize hosi amostra ida ba universu manorin Ensinu Sekundáriu
Tékniku Vokasionál Timor Lorosa'e nian**

REZUMU

Estudu ida ne'e hanesan parte ida hosi Siénsia Linguajén nian no trata espesifikamente kona-ba prosesu aprendizajén Portugés nu'udar Dalen Daruak hosi grupu profesór Ensinu Sekundáriu Tékniku Vokasionál iha Timor Lorosa'e.

Iha prezensa kontestu plurilinguísmu no kontaktu entre dalen sira iha territóriu laran, ne'ebé Portugés sai hanesan Dalen Ofisiál no Dalen Daruak ba ema timoroan barak, nune'e, obra ida ne'e trata kona-ba amostra ida espesífiku no iha ninian objetivu prinsipál la'os de'it analiza no determina tipolojia dezviu mak mosu bebeik iha reprezentasaun hosi relasaun grafema/fonema tuir konformidade ho norma ortográfika Portugés Europeu nian, maibé mós buka hatene kauza sira ne'ebé mai hosi ninian hun.

Aleinde ne'e, traballu ida ne'e hakarak mós explora hanoin ne'ebé Timor Lorosa'e, husi ninian eterojeneidade linguístika, hatudu hanesan kazu úniku ida iha mundu. Soi ninian singularidade sira, ida ne'e hanesan faktu ida, maibé paralelizmu ho comunidade linguístika poliglósika sira seluk hodi habelar ita nia vizaun no relativiza pozisaun dogmátika sira, haree ida ne'e, paradigma multilinguísmu iha perspektiva seluk nia okos.

Liafuan xave: poliglosia; Portugés dalen daruak, kompeténsia linguístika; norma ortográfika; dezviu sira iha reprezentasaun grafemátika

ÍNDICE

| | |
|--|----------|
| AGRADECIMENTOS | v |
| RESUMO | vii |
| ABSTRACT | ix |
| REZUMU | xi |
| ÍNDICE DE FIGURAS | xv |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | xv |
| ÍNDICE DE MAPAS | xv |
| ÍNDICE DE TABELAS | xvi |
| ÍNDICE DE ANEXOS | xix |
| LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS UTILIZADAS | xxi |
| 1. INTRODUÇÃO | 1 |
| 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 5 |
| 2.1. Aquisição <i>versus</i> aprendizagem de uma L2 | 5 |
| 2.1.1. A Teoria de Aquisição proposta por KRASHEN | 7 |
| 2.1.2. A <i>Hipótese do Período Crítico</i> | 8 |
| 2.1.3. Diferenças individuais na aquisição de L2 | 11 |
| 2.1.4. Aspetos neurobiológicos associados ao bilinguismo/multilinguismo | 13 |
| 2.1.5. O conceito de <i>interlíngua</i> | 14 |
| 2.1.6. O conceito de <i>transferência</i> | 15 |
| 2.2. Contextualização da Língua Portuguesa | 16 |
| 2.2.1. Génese do Português | 16 |
| 2.2.2. A projeção do Português no panorama linguístico mundial | 18 |
| 2.2.3. O valor da Língua Portuguesa | 25 |
| 2.3. O panorama linguístico no contexto asiático | 28 |
| 2.4. O panorama linguístico no contexto dos países da CPLP | 33 |
| 2.5. O caso de Timor-Leste | 40 |
| 2.5.1. Localização geográfica e enquadramento histórico-político | 40 |
| 2.5.2. Definição e estatuto da Língua Portuguesa em Timor-Leste | 43 |
| 2.5.3. A heterogeneidade linguística no contexto poliglóssico de Timor-Leste | 46 |

| | |
|---|-----|
| 2.5.3.1. Estatuto sociopolítico das línguas em Timor-Leste | 47 |
| 2.5.4. A(s) língua(s) em Timor-Leste como um instrumento de comunicação | 60 |
| 2.5.5. Analogia entre protótipos linguísticos: Timor-Leste e os outros países da Ásia e da CPLP | 62 |
| 2.6. A “variedade do português de Timor-Leste” e a norma ortográfica | 65 |
| 3. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA E JUSTIFICAÇÃO DA METODOLOGIA DE RECOLHA DO CORPUS | 74 |
| 3.1. Enquadramento do Ensino Secundário Técnico-Vocacional (ESTV) em Timor-Leste | 74 |
| 3.2. Perfil sociolinguístico dos informantes | 89 |
| 3.2.1. Análise dos dados do Questionário | 95 |
| 3.3. Metodologia de recolha do <i>corpus</i> | 104 |
| 4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS | 110 |
| 4.1. Exercício de Produção Escrita | 110 |
| 4.1.1. Análise e descrição dos desvios de acordo com a norma padrão do PE atual | 117 |
| 4.1.1.1. Desvios no sistema vocálico | 119 |
| 4.1.1.2. Desvios no sistema consonântico | 146 |
| 4.1.1.3. Desvios na fronteira de palavra | 159 |
| 4.1.1.4. Desvios na acentuação | 160 |
| 4.1.1.5. Outros desvios à norma padrão do PE | 162 |
| 4.2. Exercício de Ditado | 164 |
| 4.3. Exercício do <i>Corpus</i> de Palavras | 175 |
| 4.4. Exercício do <i>Subcorpus</i> de Palavras | 183 |
| 5. CONCLUSÃO | 191 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 195 |
| SITES CONSULTADOS | 205 |
| ANEXOS | 207 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Diferenças individuais na aquisição de L2 | 12 |
| Figura 2 – O fator “idade” na aquisição de L2 | 13 |
| Figura 3 – O português no contexto da família das línguas indo-europeias | 18 |
| Figura 4 – O peso da língua | 25 |
| Figura 5 – Ilustração do crescimento do PIB dos países lusófonos (1996-2008) | 26 |
| Figura 6 – O Sistema de Ensino em Timor-Leste (2014) | 76 |
| Figura 7 – Projeção do Número de Professores | 81 |
| Figura 8 – Projeção dos custos por aluno | 82 |
| Figura 9 – Projeção do investimento nos diferentes níveis de ensino | 83 |
| Figura 10 – Projeção do crescimento no ES | 84 |
| Figura 11 – Representação da estrutura silábica | 123 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – <i>Ranking</i> das 20 línguas mais faladas no mundo | 19 |
| Gráfico 2 – Distribuição dos falantes de português no mundo | 20 |
| Gráfico 3 – As línguas europeias mais faladas no mundo | 21 |
| Gráfico 4 – A vitalidade das línguas em Timor-Leste | 50 |
| Gráfico 5 – Naturalidade dos Informantes | 95 |
| Gráfico 6 – Distribuição dos Informantes por distrito onde lecionam | 96 |
| Gráfico 7 – Habilitações Literárias dos Informantes | 97 |
| Gráfico 8 – LMs dos Informantes | 97 |
| Gráfico 9 – 2ª Língua dos Informantes | 98 |
| Gráfico 10 – Tipologia de desvios ortográficos no <i>corpus</i> de Produções Escritas | 115 |
| Gráfico 11 – Distribuição do número de desvios por categoria | 179 |
| Gráfico 12 – Comparação do número de desvios por palavra nos Exercícios 1 e 2 | 190 |

ÍNDICE DE MAPAS

| | |
|--------------------------------------|----|
| Mapa 1 – Principais línguas do mundo | 19 |
|--------------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| Mapa 2 – Países oficialmente interessados na Língua Portuguesa | 24 |
| Mapa 3 – A Ásia | 28 |
| Mapa 4 – Português: estatuto de LO | 34 |
| Mapa 5 – Mapa dos dialetos portugueses | 37 |
| Mapa 6 – Mapa dos dialetos brasileiros (segundo Antenor Nascentes) | 37 |
| Mapa 7 – Timor-Leste | 40 |
| Mapa 8 – Timor-Leste: divisão territorial por distritos | 41 |
| Mapa 9 – Timor-Leste: Famílias de línguas | 47 |
| Mapa 10 – Divisão linguística do território | 49 |
| Mapa 11 – Distribuição das LMs por distrito | 49 |
| Mapa 12 – O tétum: língua franca em Timor-Leste | 52 |
| Mapa 13 – O tétum: L1 / L2 (LS) | 53 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Distribuição das línguas no mundo (por área) | 16 |
| Tabela 2 – As 6 grandes famílias de línguas do mundo | 17 |
| Tabela 3 – Distribuição dos falantes de português no mundo | 21 |
| Tabela 4 – Utilizadores de Internet e total de falantes, por língua (milhões) | 23 |
| Tabela 5 – Estatística dos falantes de português na internet | 23 |
| Tabela 6 – Utilizadores de internet nos países da CPLP | 23 |
| Tabela 7 – A língua na política educativa e na prática na Ásia e Pacífico | 29 |
| Tabela 8 – A língua nos países da CPLP | 35 |
| Tabela 9 – A Estrutura Escolar do Sistema de Ensino (2010) | 77 |
| Tabela 10 – O ES em Timor-Leste (2010) | 78 |
| Tabela 11 – O ESTV em Timor-Leste (2014) | 79 |
| Tabela 12 – Crescimento do Sistema de ES | 80 |
| Tabela 13 – Dados do ES | 83 |
| Tabela 14 – Lista de Cursos Técnico-Vocacionais | 85 |
| Tabela 15 – Formandos admitidos ao ENCCLP | 91 |
| Tabela 16 – Resultados do ENCCLP | 92 |
| Tabela 17 – 3ª e 4ª Línguas adquiridas | 98 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 18 – Avaliação da proficiência em LP | 101 |
| Tabela 19 – Nº de anos de aprendizagem formal | 101 |
| Tabela 20 – Tipologia de desvios | 109 |
| Tabela 21 – Síntese de dados do <i>corpus</i> do Exercício de Produção Escrita | 110 |
| Tabela 22 – Tipologia de desvios ortográficos no <i>corpus</i> de Produções Escritas | 114 |
| Tabela 23 – Alfabetos do PE e do Tétum | 118 |
| Tabela 24 – Sistema vocálico do PE padrão | 119 |
| Tabela 25 – Unidades de natureza vocálica | 120 |
| Tabela 26 – A representação fónica dos fonemas do tétum | 122 |
| Tabela 27 – As vogais orais duplas em tétum | 122 |
| Tabela 28 – Comparação de vocábulos em 4 línguas | 125 |
| Tabela 29 – Vocábulos em português <i>versus</i> tétum | 126 |
| Tabela 30 – Vocábulos em português <i>versus</i> tétum | 128 |
| Tabela 31 – Vocábulos em português <i>versus</i> tétum | 130 |
| Tabela 32 – Vocábulos em português <i>versus</i> tétum | 131 |
| Tabela 33 – Ortografia e pronúncia de vocábulos em PE, PB e PTL | 132 |
| Tabela 34 – A representação dos segmentos fónicos nasais no sistema ortográfico do PE | 134 |
| Tabela 35 – Análise comparativa da representação de fones/fonemas nasais em português, tétum e indonésio | 135 |
| Tabela 36 – Classificação dos Ditongos Orais em PE | 140 |
| Tabela 37 – Os ditongos em lusismos do tétum | 141 |
| Tabela 38 – Os ditongos nas variedades do tétum | 141 |
| Tabela 39 – Os ditongos em lusismos do tétum | 141 |
| Tabela 40 – Grafia dos ditongos nasais em PE | 143 |
| Tabela 41 – Os sons consonânticos no PE e no Tétum | 146 |
| Tabela 42 – Dígrafos consonantais em PE | 147 |
| Tabela 43 – A representação dos segmentos consonânticos no sistema ortográfico do PE | 148 |
| Tabela 44 – A pronúncia/grafia de consoantes plurivalentes | 149 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 45 – Desvios ortográficos no Exercício de Ditado | 165 |
| Tabela 46 – Possibilidades de desvio na ortografia da palavra “ <i>excitante</i> ” | 167 |
| Tabela 47 – Coocorrência de diferentes tipologias de desvios na mesma palavra | 167 |
| Tabela 48 – Desvios em palavras polissilábicas <i>versus</i> palavras mono/dissilábicas | 168 |
| Tabela 49 – Incoerência na relação informante/desvio na grafia | 169 |
| Tabela 50 – Exemplos de desvios nas relações de correspondência entre segmentos fônicos e gráficos na ortografia do PE padrão | 169 |
| Tabela 51 – Relações Fone/Grafema não ilustrados no Exercício de Ditado | 172 |
| Tabela 52 – Processos fonológicos mais frequentes no Exercício de Ditado | 173 |
| Tabela 53 – Diferenças na natureza dos desvios | 174 |
| Tabela 54 – Distribuição do número de desvios pelas palavras do <i>corpus</i> | 176 |
| Tabela 55 – Palavras com o menor número de desvios <i>versus</i> palavras com o maior número de desvios | 176 |
| Tabela 56 – Número e percentagem de desvios por informante | 177 |
| Tabela 57 – Síntese da distribuição dos desvios | 178 |
| Tabela 58 – A relação entre o número de desvios e o número de palavras do <i>corpus</i> | 180 |
| Tabela 59 - Distribuição de desvios na categoria acentuação e marcação da nasalidade | 181 |
| Tabela 60 – Distribuição dos desvios em palavras com acento agudo | 181 |
| Tabela 61 – Distribuição dos desvios em palavras com acento circunflexo | 182 |
| Tabela 62 – Distribuição dos desvios em palavras com marca de nasalidade | 182 |
| Tabela 63 – Distribuição do número de desvios e percentagem por informante | 183 |
| Tabela 64 – <i>Performance</i> dos distritos | 185 |
| Tabela 65 – Coerência/Incoerência nos desvios dos Exercícios 1 e 2 | 185 |
| Tabela 66 – Coerência/Incoerência a nível de distrito | 188 |
| Tabela 67 – Coerência nos desvios grafemáticos nos Exercícios 1 e 2 | 188 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo 1 – Parte A: Exame Nacional de Certificação de Competências de Língua Portuguesa | 208 |
| Anexo 1 – Parte B: Exame Nacional de Certificação de Competências de Língua Portuguesa | 209 |
| Anexo 2 – Proposta de Correção do Exame Nacional de Certificação de Competências de Língua Portuguesa | 219 |
| Anexo 3 – Declaração do Informante | 222 |
| Anexo 4 – Questionário: Perfil Sociolinguístico dos Informantes | 223 |
| Anexo 5 – Informação do <i>site</i> do Governo da RDTL/ <i>Ethnologue</i> | 227 |
| Anexo 6 – Exercício de Produção Escrita | 242 |
| Anexo 7 – Exercício de Ditado | 244 |
| Anexo 8 – Lista de 115 palavras | 247 |
| Anexo 9 – Lista de 12 palavras | 251 |
| Anexo 10 – Constituição do <i>corpus</i> de análise | 253 |
| Anexo 11 – Exercício de Ditado: distribuição do total de desvios por informante/distrito | 255 |
| Anexo 12 – Exercício de Ditado: distribuição do total de desvios ortográficos por palavra | 257 |
| Anexo 13 – Distribuição do número de desvios por categoria | 261 |

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS UTILIZADAS

| | |
|-----------|---|
| A/P | Aluno/Professor |
| AFI | Alfabeto Fonético Internacional |
| CLP | Curso de Língua Portuguesa |
| CPLP | Comunidade dos Países de Língua Portuguesa |
| DN | Direção Nacional |
| DNESG | Direção Nacional do Ensino Secundário Geral |
| DNESTV | Direção Nacional do Ensino Secundário Técnico-Vocacional |
| EB | Ensino Básico |
| ENCCLP | Exame Nacional de Certificação de Competências de Língua Portuguesa |
| EPE | Educação Pré-Escolar |
| ES | Ensino Secundário |
| ESG | Ensino Secundário Geral |
| ESTV | Ensino Secundário Técnico-Vocacional |
| GFPC | Gabinete da Formação Profissional e Contínua |
| INFORDEPE | Instituto de Formação de Docentes e Profissionais da Educação |
| INL | Instituto Nacional de Linguística |
| L1 | Língua Primeira |
| L2 | Língua Segunda |
| LA | Língua Adicional |
| LBE | Lei de Bases da Educação |
| LE | Língua Estrangeira |
| LI | Língua de Instrução |
| LM | Língua Materna |
| LN | Língua Nacional |
| LNМ | Língua Não Materna |
| LO | Língua Oficial |
| LS | Língua Segunda |
| ME | Ministério da Educação |
| ODM | Objetivos de Desenvolvimento do Milénio |
| OLP | Observatório da Língua Portuguesa |

| | |
|--------|--|
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PALOP | Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa |
| PB | Português do Brasil |
| PE | Português Europeu |
| PED | Plano Estratégico de Desenvolvimento |
| PENE | Plano Estratégico Nacional da Educação |
| PFICP | Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PL2 | Português Língua Segunda |
| PLS | Português Língua Segunda |
| PMIS | Personal Managing Information System |
| PTL | Português de Timor-Leste |
| QECR | Quadro Europeu Comum de Referência |
| RAE | Região Administrativa Especial |
| RCD | Regime da Carreira Docente |
| RDTL | República Democrática de Timor-Leste |
| RH | Recursos Humanos |
| SEFOPE | Secretaria de Estado da Formação Profissional e Emprego |
| SIGE | Sistema de Informação e Gestão para a Educação |
| TBM | Taxa Bruta de Matrícula |
| TI | Tecnologias de Informação |
| TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| TLM | Taxa Líquida de Matrícula |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |

1. INTRODUÇÃO

Este estudo surge enquadrado no contexto poliglóstico de Timor-Leste e pretende constituir-se como uma reflexão sobre os desvios na representação grafemática de um grupo de falantes não nativos do português – uma amostra do universo de professores do Ensino Secundário Técnico-Vocacional (ESTV), atualmente a lecionar em escolas públicas ou privadas timorenses.

Nesta amostra de informantes, o português, consagrado como Língua Oficial (LO) e Língua de Instrução (LI) do país, é aprendido como Língua Segunda (LS/L2) e, como resultado dessa aprendizagem, é expectável que seja usado no sistema de ensino como LI. Nesta conformidade, o português surge, assim, como objeto de estudo e, paralelamente, veículo de transmissão de conhecimentos, pois os professores aprendem a língua para poderem ensinar nessa mesma língua, decorrendo este processo em simultâneo.

Esta proposta de investigação tem como principais objetivos:

- i. analisar e sistematizar os desvios à norma ortográfica do Português Europeu (PE) encontrados num *corpus* de exercícios diversificados que impliquem a produção escrita ou o reconhecimento das formas ortográficas atestadas no PE padrão:
 - a) categorizar os desvios na representação da relação grafema/fonema em Português Língua Segunda (PL2), de acordo com a sua tipologia;
 - b) identificar os desvios mais frequentes em cada uma das tipologias de exercícios que constituem o *corpus* em análise;
 - c) determinar o desvio mais produtivo no *corpus* em estudo;
- ii. compreender os mecanismos envolvidos na aquisição/aprendizagem, processamento, compreensão, produção e desenvolvimento de uma L2 e quais as ocorrências desviantes que se afiguram como mais problemáticas durante esse percurso:
 - a) detetar as variáveis que estão na origem dos desvios linguísticos (a motivação histórico-etimológica ou fonético-fonológica, a eventual interferência da oralidade na escrita, a influência da Língua Materna/Primeira (LM/L1) na L2);

- b)** perceber quais as formas divergentes mais frequentes e o seu carácter sistemático/não sistemático de ocorrência.

Este estudo incidirá apenas sobre o domínio da escrita, mais concretamente sobre os desvios na representação da relação grafema/fonema em aprendentes de PL2, e tentará dar resposta à seguinte questão: “quais os desvios na representação grafemática – em relação à norma ortográfica do PE – mais representativos nesta amostra de professores do ESTV?”

Obviamente que a resposta restringir-se-á apenas à amostra em análise, não tendo a pretensão de extrapolar ilações para o universo em causa.

Os desvios aqui considerados serão também analisados numa perspetiva analítica e construtiva, e essa análise terá sempre como intuito tentar compreender como se processa a aprendizagem do PL2 em Timor-Leste, tendo subjacentes as seguintes questões enunciadas pela autora SAVILLE-TROIKE (2006: 2-3):

- (i) *“What exactly does the L2 learner come to know?;*
- (ii) *How does the learner acquire this knowledge?;*
- (iii) *Why are some learners more successful than others?”¹*

Apesar de a Língua Portuguesa ser apenas uma, não podemos ignorar que a metodologia de abordagem deverá variar conforme se trate de uma LM ou de uma Língua Não Materna (LNM/L2), especialmente em Timor-Leste, um país onde o português coexiste a par do tétum, das Línguas Nacionais (LN) e dos dialetos locais, do indonésio e do inglês.

No processo de ensino/aprendizagem do português, vários são os contextos e as especificidades encontradas: ensinar português a aprendentes cuja L1 é o português é diferente de ensinar a língua a aprendentes cuja L1 não é o português; ensinar português a crianças é diferente de ensiná-lo a adultos; ensinar português a um polaco residente em Portugal é diferente de ensiná-lo a um aprendente que não se encontre em ambiente de imersão; ensinar português como LS é diferente de ensiná-lo como Língua Estrangeira (LE/L2); ensinar português a um aprendente altamente motivado é diferente de ensiná-lo a alguém que tenta aprendê-lo por mera obrigação constitucional, por exemplo.

¹ “(i) O que é que um aprendente de L2 aprende?; (ii) Como é que o aprendente adquire esse conhecimento?; (iii) Por que é que alguns aprendentes são mais bem sucedidos do que outros?” (tradução em português da minha autoria).

Estas especificidades observam-se também no processo de aquisição/aprendizagem da língua, pois a interação de diversas variáveis irá determinar o sucesso dos aprendentes. Nem tudo o que é ensinado é necessariamente aprendido, nem todos aprendem da mesma forma e as dificuldades manifestadas também não são iguais. Por exemplo, as dificuldades de um aluno espanhol são diferentes das dificuldades de um aluno alemão e os “erros” produzidos por um aprendente timorense são diferentes dos “erros” produzidos por um aprendente português.

Todos estes fatores, de naturezas diversas, individualmente e/ou conjugados, desempenham um papel fulcral na aquisição de uma L2 e consciencializam-nos para o facto de que os resultados da aprendizagem de uma LNM são diferentes de indivíduo para indivíduo. Além disso, essas variáveis permitem-nos ainda perceber o modo como podem influenciar o processamento, compreensão e produção do discurso.

Em relação ao processo de aquisição/aprendizagem do português no território leste-timorense, a tendência será pensar que existe transferência positiva. De facto, essa inferência é válida, pois ambas são línguas Sujeito-Verbo-Objeto, partilham de uma base vocabular comum e muitas das construções do tétum são de derivação portuguesa... Assim sendo, se, por um lado, a aprendizagem se afigura facilitada pelas semelhanças, por outro, essa vantagem pode, em determinados momentos, contribuir para a fossilização de determinadas estruturas desviantes. Por exemplo, se pensarmos concretamente no domínio da oralidade, nota-se transferência positiva a nível lexical porque há palavras em tétum e em português que, foneticamente, apresentam uma pronúncia igual, o que possibilita a estes falantes de PL2 uma maior abrangência de vocabulário, cujo reflexo no discurso será altamente enriquecedor. Todavia, se pensarmos num registo escrito, embora este possa ser diversificado a nível vocabular – transferência positiva –, nota-se igualmente transferência negativa, pois os aprendentes importam diretamente a ortografia das palavras em tétum, o que não corresponde à ortografia oficial em PE (por exemplo, <televizaun> (tét.) / <televisão> (port.), <kamiza> (tét.) / <camisa> (port.), <anju> (tét.) / <anjo> (port.), <estadu sivil> (tét.) / <estado civil> (port.), <obrigadu> (tét.) / <obrigado> (port.)...).

É ainda de assinalar que estas questões relativas ao domínio da ortografia do PE (a descrição da estrutura e funcionamento do sistema fonético-fonológico do

português, assim como as especificidades do registo escrito e as relações entre o sistema fónico e o sistema ortográfico, o próprio conceito de erro e as causas que poderão estar na sua origem) assumem grande relevância na compreensão do funcionamento da língua e na construção do processo de ensino/aprendizagem da L2. Por isso, este tema afigura-se muito interessante, não só numa perspetiva de investigação científica sobre os instrumentos de análise da língua mas também para tentar dar resposta a algumas questões implícitas nas L2.

Relativamente à estrutura deste trabalho, a primeira parte corresponderá ao enquadramento teórico que servirá de base para a análise dos dados em estudo. Na abordagem teórica exploram-se alguns conceitos relativos ao processo de aquisição/aprendizagem de uma L2, assim como a questão da poliglossia em alguns contextos específicos e em Timor-Leste, em particular.

Seguir-se-ão a descrição e justificação da metodologia e, posteriormente, os objetivos, onde serão apresentadas as características sociolinguísticas dos informantes e a metodologia de recolha do *corpus*.

Posteriormente, a apresentação e análise detalhada dos *corpora* (análise do objeto de estudo – os desvios na relação grafema/fonema e as hipotéticas causas que poderão estar na sua origem –, tendo como base a descrição da estrutura e do funcionamento do sistema fonológico do português e do tétum e as relações entre o sistema fónico e o sistema ortográfico) e as principais conclusões.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Pela natureza deste trabalho convém, antes de mais, explicitar alguns conceitos relativos ao processo de aquisição/aprendizagem de uma L2, pois serão instrumentos úteis na análise da diversidade linguística em Timor-Leste.

Neste capítulo refletir-se-á também sobre a questão da poliglossia em outros contextos (alguns países asiáticos e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)), no sentido de se ter uma visão mais abrangente sobre este assunto e perceber, afinal, quais as singularidades que caracterizam Timor-Leste no que respeita à heterogeneidade linguística.

2.1. Aquisição *versus* aprendizagem de uma L2

KRASHEN (1982: 10; 2002: 1) estabelece a distinção entre aquisição e aprendizagem de L2, definindo:

- (i) aquisição como um processo idêntico ao das crianças que desenvolvem as competências linguísticas na sua LM. Trata-se, portanto, de um processo subconsciente, ou seja, os aprendentes não têm consciência de que estão a adquirir uma língua. A língua serve apenas para comunicar. *“The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a “feel” for correctness. Grammatical sentences “sound” right, or “feel” right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated... In nontechnical terms, acquisition is “picking up” a language.”* (KRASHEN, 1982: 10), citado por GASS & SELINKER (2008: 241-242);
- (ii) aprendizagem como a outra forma de desenvolver competências numa L2. Neste caso, o conhecimento da L2 opera-se de forma consciente, o domínio e o uso das regras e a reflexão sobre a língua são explícitos. *“In nontechnical terms, learning is “knowing about” a language, known to most people as “grammar”, or “rules”. Some synonyms include formal knowledge of a language or explicit learning.”* (KRASHEN, 1982: 10),

citado por GASS & SELINKER (2008: 241-242) (cf. VAN PATTEN & BENATI, 2010).

ACOSTA & LEIRIA (1997: 57-80) sistematizam a distinção proposta por KRASHEN da seguinte forma: “um adulto pode interiorizar regras através de dois sistemas separados:

- (i) por **aquisição**, de uma forma implícita ou subconsciente, informal e não estruturada (“as when a new language is ‘picked up’ in the community”);
- (ii) por **aprendizagem**, de uma forma explícita ou consciente, formal, planeada e sistemática (“as in classroom-based learning”)” (cf. MITCHELL & MILLES (2004: 6)).

Sobre a questão da aquisição de uma L2, GASS & SELINKER (2008: 7) afirmam que esta designação é abrangente e aplica-se a todas as línguas adquiridas após a L1 (“it can refer to the learning of a third or fourth language” (ELLIS, 2003: 3)), ou seja, consiste na aprendizagem de uma língua não nativa após a aprendizagem de uma língua nativa (LM ou L1).

Relativamente ao conceito de L2, os autores consideram que estamos perante uma LS quando a sua aquisição decorre naturalmente num ambiente em que a língua é falada num país, com recurso (ou não) à instrução formal (esta condição não é obrigatória), sendo precisamente este aspeto que distingue a LS de uma LE que, normalmente, é aprendida, formalmente, na sala de aula.

DE BOT et al. (2005: 3; 7), citando SCHMIDT (1990: 134), e não deixando de problematizar a distinção entre aquisição e aprendizagem, definem o campo de aquisição de L2 como uma área que se foca na forma como as línguas são aprendidas e concretizam, através de exemplos, a diferenciação entre LS e LE:²

² Sobre a distinção entre aquisição e aprendizagem, DE BOT et al. (2005: 7) afirmam: “A particularly tricky but also controversial distinction is the one between acquisition and learning. Krashen and Terrell (1983) defined ‘acquisition’ as the product of a ‘subconscious’ process, very similar to the one children use in learning their first language, and learning as the product of formal teaching, which results in ‘conscious’ knowledge about the language, but the distinction cannot be as simple as that.”

SCHMIDT (1990: 134), citado por DE BOT et al. (2005: 7), por sua vez, problematiza o termo “subconsciente”: “the term ‘subconscious’ may be misleading, and that it is not used in a technical sense here as in consciousness research, where it would imply totally ‘without awareness’, an unlikely proposition. In a non-technical sense, the term could mean ‘not being aware of having noticed something’, which would be related to subliminal learning, a way of learning that takes place, for example, while listening to a tape while sleeping. Apparently, there is some evidence that people may pick up subliminal signals that they already know, but there is no evidence as yet that new information may be picked up in such a manner. Subliminal language learning is therefore considered extremely unlikely. In consciousness research, it is commonly accepted that some level of attention is required to be able to notice something, and that noticing is crucial in obtaining new information or uptake.”

Dada a falta de consenso entre os teóricos relativamente a esta distinção proposta por Stephen Krashen, MITCHELL & MILLES (2004: 6), por exemplo, optam pelo uso de ambos os termos indistintamente.

- (i) **LS** “typically takes place in a setting in which the language to be learned is the language spoken in the local community. Therefore, a Farsi speaker learning English in England is generally defined as a second language learner. In some definitions of second language acquisition, the acquisition needs also to take place in a non-instructed setting”;
- (ii) **LE** “foreign language acquisition takes place in a setting in which the language to be learned is not the language spoken in the local community. So the learning of Polish by a Hungarian adult in Hungary would be an example of foreign language acquisition. In most cases, foreign language acquisition takes place in a setting with formal language instruction”.

No caso específico de Timor-Leste, tendo por base o quadro teórico de KRASHEN, podemos generalizar e afirmar que o tétum é uma língua adquirida (isoladamente ou em simultâneo com outra LM). O português, por sua vez, é uma língua alvo de aprendizagem.

2.1.1. A Teoria de Aquisição proposta por KRASHEN

LEIRIA (2006: 108-109) sintetiza a Teoria de Aquisição proposta por KRASHEN, que apresenta cinco hipóteses inter-relacionadas:

- (i) **“The Acquisition-Learning Hypothesis** (Krashen, 1976 (ver também Larsen-Freeman, 1975) - os adultos dispõem de duas formas distintas e independentes de desenvolver competência numa L2: por aquisição, ou seja, por um processo subconsciente, semelhante, se não igual, àquele de que as crianças dispõem no desenvolvimento de L1, e por aprendizagem que, em ‘termos não técnicos’, é definida pelo autor como ‘saber sobre’ uma língua, conhecido como ‘gramática’ ou ‘regras’ (Krashen, 1981: 10);
- (ii) **The Natural Order Hypothesis** - defende que as regras de uma língua são adquiridas por uma ordem previsível, umas tendencialmente mais cedo e outras mais tarde;
- (iii) **The Monitor Hypothesis** - estabelece o modo como aquisição e aprendizagem são usadas na produção. A nossa capacidade para

produzir discurso resulta da competência adquirida, enquanto que aquilo que é aprendido só está disponível para monitorizar o discurso. Assim, a primeira é a única fonte de conhecimento que o sujeito pode usar na comunicação em tempo real. Quanto à segunda forma de conhecimento, pode usá-la para eventuais correcções, se tiver tempo suficiente e se estiver consciente da regra;

- (iv) *The Input Hypothesis*** - *pretende explicar como é que esse conhecimento é adquirido. Input compreensível é o ingrediente básico na aquisição da linguagem. Ou melhor, para que a aquisição aconteça, é necessário que o input disponibilizado esteja um pouco acima do estágio de capacidade de compreensão do aprendiz. A fórmula é «i+1». É deste modo que o input disponibilizado na sala de aula, em particular para os principiantes, que, geralmente, têm dificuldade em obtê-lo em meio natural, pode ajudar. The Reading Hypothesis é um caso especial da input hypothesis. A leitura estimula a aquisição e é responsável por uma boa parte da nossa competência para a compreensão de material escrito;*
- (v) *The Affective Filter Hypothesis*** - *prevê que, se o sujeito está ansioso ou não se identifica com a comunidade de falantes da língua, este filtro actuará de modo que o input não atingirá o mecanismo de aquisição da linguagem, 'language acquisition device' (Krashen, 1994: 46)."*

2.1.2. A Hipótese do Período Crítico³

"A ideia generalizada de que as crianças tendem a obter melhores resultados no processo de aquisição de L2 do que os adultos teve como ponto de partida a chamada

³ BYALYSTOK (1997: 116-117), no seu artigo "The structure of age: in search of barriers to second language acquisition", cita PATKOWSKY (1994), que faz a distinção entre o período "optimal", "sensitive" e "critical": "Often, however, optimal age is interpreted as evidence for a critical or sensitive period, a maturationally determined point of heightened receptivity to environmental stimuli. The claim that there is a critical period for second language acquisition requires a different kind of evidence than does a more general one proposing an optimal age for learning. In a review of the literature on the relation between age of learning and success in second language phonological competence, Patkowsky (1994) states that he uses the terms 'optimal', 'sensitive' and 'critical' interchangeably. The terms, however, vary in their connotation of necessity."

A autora conclui ainda que:

"1. On average, children are more successful than adults when faced with the task of learning a second language;
2. Children are better second language learners than adults."

*Hipótese do Período Crítico (Lenneberg, 1967), segundo a qual a capacidade de aquisição de uma língua apenas poderia ocorrer até à puberdade.”*⁴ (SILVA, 2005: 104)

Sobre a questão da *Hipótese do Período Crítico* (“*Critical Period Hypothesis*”), e mais concretamente sobre a idade de aquisição, LIGHTBOWN & SPADA (1999: 60-68), nos seus estudos, constatam que as crianças oriundas de famílias imigrantes acabam por ter um domínio da língua da sua nova comunidade comparável à fluência de um nativo, embora os seus pais raramente consigam atingir tais níveis de proficiência.

Os autores afirmam que os aprendentes adultos de L2, ainda que num ambiente de imersão, podem tornar-se muito competentes na língua, mas haverá sempre diferenças que os denunciam relativamente aos falantes nativos ou aos falantes que iniciaram a aprendizagem da língua em idade precoce (pronúncia, seleção do vocabulário, construções gramaticais...).

De acordo com os autores, uma explicação para esta diferença é a de que, tal como acontece na aquisição da L1, há um período crítico para a aquisição de uma L2.

Segundo LIGHTBOWN & SPADA (1999: 60-68), a *Hipótese do Período Crítico* sugere que, no desenvolvimento humano, há um período em que o cérebro está predisposto para adquirir com sucesso uma língua e as modificações no desenvolvimento do cérebro modificarão a natureza da aquisição da L2.

Segundo o ponto de vista dos autores, a aprendizagem de uma língua, depois do fim do *Período Crítico*, pode não estar baseada nas estruturas inatas que se acredita contribuírem para a aquisição da L1 ou L2 na infância. Os autores adiantam ainda que muitos teóricos afirmam que o *Período Crítico* termina por volta da puberdade e que, após esse período, os adolescentes e os adultos já não dispõem das suas capacidades inatas de aquisição de uma língua. No entanto, acrescentam também que, até à presente data, ainda não foi demonstrado, por investigações neurológicas, que as modificações, apresentadas como hipóteses, tiveram lugar no cérebro na puberdade. Os autores reafirmam que muitas investigações nesta área parecem, antes, sugerir que o cérebro das crianças possui, desde o início, algumas áreas especializadas no processamento da linguagem.

⁴ DEKEYSER (2000: 500-501), com base em resultados de estudos empíricos, afirma: “*the decline of language learning ability does not suddenly occur around puberty but seems to take place gradually from ages 6 or 7 to 16 or 17 and beyond.*”

LIGHTBOWN & SPADA (1999: 60-68) corroboram as suas conclusões com Patkowski, que chegou à conclusão de que a idade de aquisição de uma L2 é um fator determinante para definir os limites do desenvolvimento de uma proficiência do tipo falante nativo e que esta limitação não se aplica apenas à pronúncia. Estes resultados trouxeram mais argumentos a favor da *Hipótese do Período Crítico* na aquisição da L2.

Com base na experiência e na investigação, os autores reforçam a ideia de que o domínio da língua, idêntico ao do falante nativo, é difícil de obter pelos aprendentes adultos. Os autores afirmam até que, surpreendentemente, a capacidade para distinguir entre frases gramaticais e agramaticais numa L2 parece ser afetada pelo fator idade.

Os autores postulam, então, a seguinte questão: “Em que idade se deve iniciar a aprendizagem da L2?”

Não obstante o domínio de uma L2 com a proficiência linguística de um falante nativo ser normalmente impossível de obter por aprendentes que iniciam a sua aprendizagem após a adolescência, os dados evidenciam também que, curiosamente, os aprendentes menos jovens podem atingir elevados níveis de proficiência na L2, o que permite concluir que os teóricos não são unânimes quanto à definição do conceito da *Hipótese do Período Crítico* para a aquisição de uma L2.

Se, por um lado, há investigadores que afirmam que a aquisição da língua está dependente de fatores de ordem maturacional, por outro, há aqueles que consideram que a variável idade não pode ser vista isoladamente mas em conjugação com outros fatores (a motivação e a personalidade do aprendente, a identidade social, as condições de aprendizagem, os conhecimentos prévios...), também eles determinantes no processo de aquisição de uma L2.

Os autores citados realçam ainda um outro aspeto relevante: a “quantidade” e a “qualidade” do *input* linguístico a que estão sujeitos (neste caso, as crianças apresentam vantagens em relação aos adultos, pois estes raramente têm acesso aos estímulos que as crianças recebem na interação com os seus pares).

É um facto que a idade do aprendente é um dos fatores cruciais no modo como um aprendente aborda a L2. No entanto, não é o único. As oportunidades formais ou informais de aprendizagem e as diferenças individuais dos aprendentes são também aspetos fundamentais na progressão e no eventual sucesso da aprendizagem.

DEKEYSER (2000: 500-501) partilha da perspectiva de LIGHTBOWN & SPADA (1999: 60-68) e desmistifica a crença popular de que os adultos são piores aprendentes de uma L2 do que os indivíduos mais jovens, afirmando: "*Children have an advantage in ultimate attainment, not in rate of learning*".⁵

A comprovar a polémica em torno do conceito da *Hipótese do Período Crítico*, BLEY-VROMAN'S (1988), citado por DEKEYSER (2000: 500-501), formula o conceito de "*Fundamental Difference Hypothesis*". De acordo com esta hipótese, os adultos já não dispõem das capacidades inatas para a aquisição da língua e, em compensação, desenvolvem outros mecanismos que lhes permitam ultrapassar esse défice.

Na perspectiva de BLEY-VROMAN'S (1988), somente os adultos com um alto nível em termos de capacidades verbais é que seriam bem sucedidos na aprendizagem de uma L2.

2.1.3. Diferenças individuais na aquisição de L2

Spolsky (1988), citado por LEIRIA (2006: 101-102), elenca um conjunto de fatores envolvidos na aprendizagem de uma L2 (conforme se pode observar na figura seguinte – Figura 1: "Diferenças individuais na aquisição de L2"⁶): "*o contexto social proporciona **oportunidades de aprendizagem formal e/ou informal** que conduzem a atitudes de vários tipos e que se apresentam no sujeito como **motivação**. A estas, juntam-se outras **características pessoais**, tais como a **idade** (cf. Figura 2⁷), a **maturidade cognitiva**, a **inteligência**, a **motivação**, a **personalidade**, as **aptidões**, os **hábitos de aprendizagem** e os **conhecimentos prévios**. É a interacção entre o sujeito e a situação que determina os **resultados linguísticos e não linguísticos**. O objectivo de Spolsky é com certeza chamar a atenção para a complexidade de circunstâncias sob as*

⁵ De acordo com SILVA (2005: 104), os trabalhos de Krashen et al. (1982) e de Singleton (1989) evidenciam que "*os adultos parecem adquirir melhor a L2 a curto prazo e as crianças a longo prazo, sendo que os primeiros são ultrapassados por estas por volta do final do primeiro ano. Curiosamente, os estudos parecem apontar para o facto de domínios específicos como a pronúncia/sotaque terem vantagens em serem iniciados precocemente, ao passo que um início mais tardio parece ser aconselhável quando se procura atingir um nível básico rapidamente.*"

SINGLETON (2005: 271-272) descreve "*The Critical Period Hypothesis*" como "*a coat of many colours*". Penfield, citado pelo autor, sugere que "*for the purposes of learning languages, the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine*" (Penfield and Roberts 1959: 236) and that "*when languages are taken up for the first time in the second decade of life, it is difficult to achieve a good result because it is unphysiological*" (Penfield and Roberts 1959: 255). (...) he asserts (1967: 176) that after puberty "*the incidence of 'language-learning-blocks' rapidly increases*", "*foreign languages have to be learned through a conscious and labored effort*", and "*foreign accents cannot be overcome easily.*"

⁶ Fonte: Spolsky's general model of second language learning (Source: Spolsky, 1989, p. 28), in MITCHELL & MILLES (2004: 8).

⁷ Fonte: SAVILLE-TROIKE (2006: 82).

quais uma L2 é aprendida.” (LEIRIA, 2006: 101-102) (sobre as diferenças individuais na aquisição de L2, cf. ELLIS (2003: 73); GASS & SELINKER (2008)).

Figura 1 – Diferenças individuais na aquisição de L2

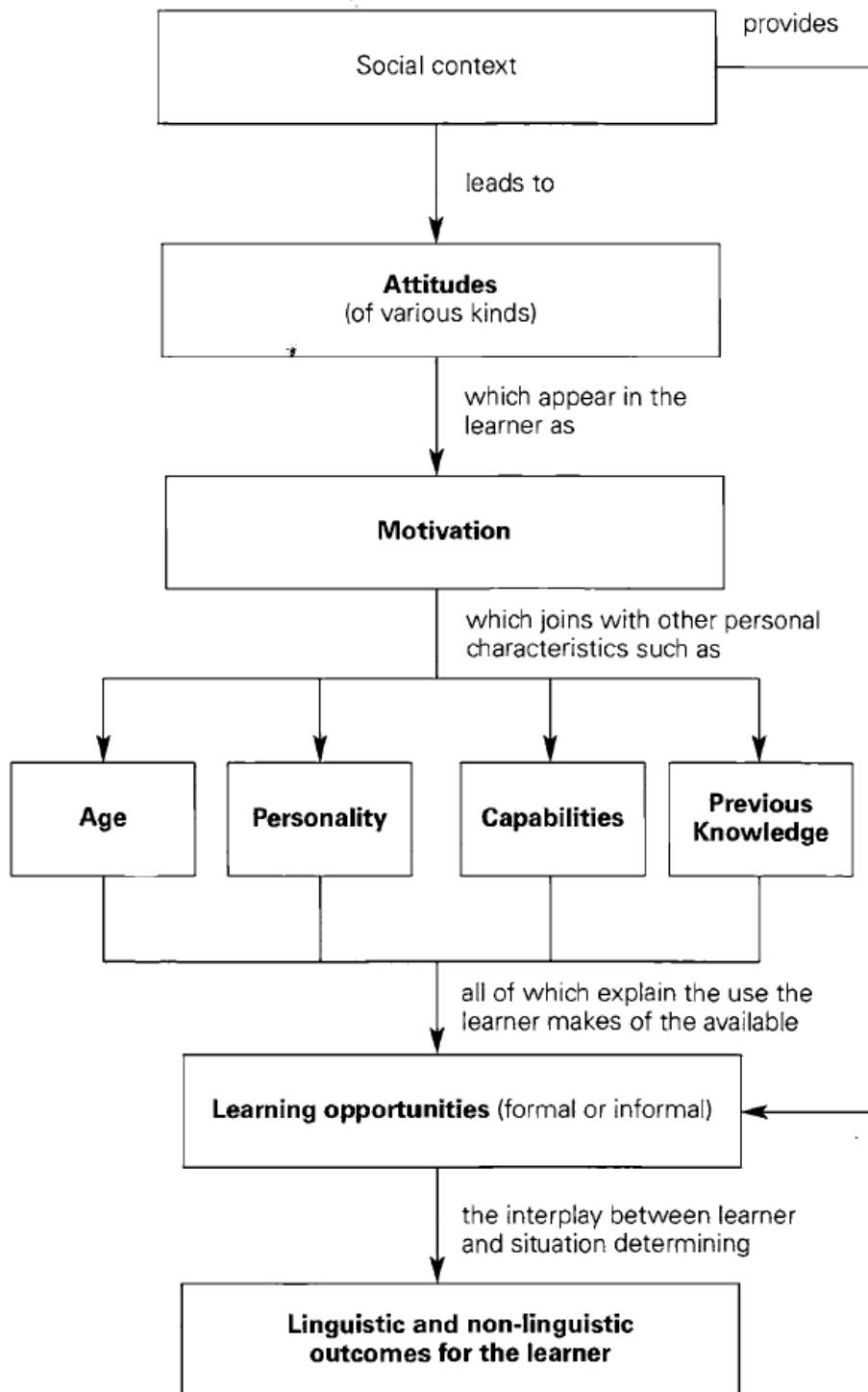


Fig. 1.1 Spolsky’s general model of second language learning (Source: Spolsky, 1989, p. 28)

Figura 2 – O fator “idade” na aquisição de L2

| 4.3 Age differences in SLA | |
|--------------------------------|---------------------------|
| Younger advantage | Older advantage |
| • Brain plasticity | • Learning capacity |
| • Not analytical | • Analytic ability |
| • Fewer inhibitions (usually) | • Pragmatic skills |
| • Weaker group identity | • Greater knowledge of L1 |
| • Simplified input more likely | • Real-world knowledge |

2.1.4. Aspectos neurobiológicos associados ao bilinguismo/multilinguismo

SABOURIN & STOWE (2008: 27) abordam a questão da neurobiologia na aprendizagem de uma língua, tendo como questões centrais nos seus estudos estas:

- (i) *“como é que a língua está organizada no cérebro?”*
- (ii) *“como é que os adultos aprendem outras línguas?”*
- (iii) *“como é que as crianças aprendem a L1?”*
- (iv) *“quais os efeitos do período crítico na aprendizagem de uma língua?”*
- (v) *“de que forma é que o cérebro com um desenvolvimento atípico afeta a representação e o processamento da língua?”*

Os autores defendem que, em termos neurobiológicos, a criança, desde que exposta à L1, adquire, ao longo de alguns anos, a gramática de qualquer língua natural (a fonologia, o léxico e a sintaxe), sem recurso ao ensino explícito da língua.⁸

RITCHIE & BATHIA (2008: 40-41) referem que, no processo de aquisição monolíngue, a aquisição da gramática mental surge como o resultado, por um lado, da interação verbal do falante com falantes dessa mesma língua (o *input* consiste precisamente nas frases dessa língua) e, por outro, da capacidade inata de que qualquer ser humano dispõe para a aquisição de uma gramática. Neste caso, a instrução não desempenha um papel relevante, pois as estruturas da L1 são adquiridas

⁸ De acordo com a teoria da *Gramática Universal*, defendida por Chomsky, o ser humano nasce equipado com uma faculdade biológica que, em exposição a uma língua natural, lhe permite adquirir a linguagem e construir a gramática da sua LM.

GASS & SELINKER (2008: 165) corroboram a teoria defendida por Chomsky: *“All human beings without cognitive impairment learn a first language.”*

SAVILLE-TROIKE (2006: 13; 47) partilha da mesma opinião: *“Humans are born with a natural ability or innate capacity to learn language. (...) This innate knowledge is in what Chomsky calls the language faculty, which is “a component of the human mind, physically represented in the brain and part of the biological endowment of the species” (Chomsky 2002:1). What all languages have in common is Universal Grammar.”*

apenas quando as crianças estão preparadas, em termos cognitivos, para essa aquisição (período crítico de aquisição da língua).

EKIERT (2003) debruça-se especificamente sobre a questão neurolinguística do bilinguismo, tendo como preocupação saber se duas línguas diferentes estão localizadas na mesma área ou em áreas distintas do cérebro, ou seja, se a organização cerebral difere entre sujeitos monolíngues e bilingues.

Face a esta questão, muitos neurologistas sugerem a hipótese de que todas as línguas, conhecidas por um bilingue ou poliglota, estão localizadas na mesma área cerebral, o que significa que não há uma base científica que permita postular que, numa pessoa bilingue, as línguas diferentes se encontram em zonas separadas. Isto significa que os falantes monolíngues e bilingues não apresentam duas regiões distintas no cérebro. A gramática de ambas as línguas está armazenada numa única área, o que significa que os bilingues não podem ser considerados como “*«two monolinguals in one brain» (Grosjean, 1989)*”, citado por RITCHIE & BHATIA (2008: 45).

2.1.5. O conceito de *interlíngua*

De acordo com XIA (2004: 1), o termo *interlíngua* (“*interlanguage*”) foi introduzido por Selinker (1972) para referir “*the type of language produced by second- and foreign-language learners who are in the process of learning a language.*”

Segundo XIA (2004: 1), este conceito poderá ainda ser compreendido melhor se, à definição apresentada anteriormente, acrescentarmos: “*«continuum between the learner’s first (L1) and second language (L2) along which all learners traverse.» (Larsen-Freeman & Long, 1991: 60)*”.

Isto significa que a *interlíngua* é um fenómeno transversal a todos os aprendentes que adquirem uma L2, independentemente da sua L1. Ou seja, a *interlíngua* não é nem a L1 nem a L2 (“*Unlike L1 grammars, no two individuals have the same L2 grammar*” (GASS & SELINKER, 2008: 174)), mas sim o produto da interação entre os dois sistemas linguísticos (L1 + L2): “*this product intrinsically reflects learners’ attempts at constructing a linguistic system that progressively approaches the target system.*”⁹ (XIA, 2004: 1)

⁹ CAREY (s/d), no seu artigo “Interlanguage Phonology Sources of L2 Pronunciation “Errors””, aborda a questão da *interlíngua* na fonologia e apresenta algumas fontes responsáveis pelos “erros” na pronúncia de uma L2: “*interlanguage transfer, phonological*

Quase que podemos estabelecer um paralelismo entre *interlândia* e aquilo que KLEIN & PERDUE (1997: 301-347) designam de “*Basic Variety*” (“*BV*”).

Os autores definem a “*Basic Variety*” como uma forma particular de língua que é desenvolvida pelos adultos aprendentes de uma L2, normalmente fora da sala de aula (em ambiente informal, sem recurso à instrução). Os autores salientam ainda o facto de que alguns desses aprendentes fossilizam¹⁰ nesse nível, ou seja, não desenvolvem as propriedades estruturais da língua, apenas enriquecem o seu reportório lexical, havendo outros, no entanto, que tentam complexificar as estruturas para atingirem um melhor desempenho: “*The ‘learner variety’ is not perceived and studied in terms of what it is but in terms of what it is not.*”¹¹ (KLEIN & PERDUE, 1997: 306).

2.1.6. O conceito de *transferência*

De acordo com ELLIS (2003: 51), a *transferência* manifesta-se da L1 para a L2 do aprendente. Na aquisição da L2, comparando com a aquisição da L1, raramente a aquisição da L2 resulta numa fluência nativa. O que costuma acontecer é que a L1 do aprendente interfere com a L2, acabando por prejudicar a sua *performance* linguística.

Segundo MATEUS et al. (2009: 134), a *transferência* pode ser positiva ou negativa:

- (i) “**Transfer positivo** – por exemplo, a existência de uma determinada categoria gramatical na língua materna torna mais fácil a aprendizagem de uma língua com a mesma categoria gramatical (o alemão e o português têm ambos flexão verbal);
- (ii) **Transfer negativo** - a não existência de uma determinada categoria gramatical na língua materna torna mais difícil a aprendizagem de uma

universals, avoidance (no sentido de os aprendentes evitarem os aspetos de produção que sabem, à partida, que serão problemáticos), *over-generalisation and over-elaboration, hypercorrection or overcompensation, elision and epenthesis, stylistic variation, letter to sound rule confusion, the developmental model, significant errors.*”

¹⁰ A “fossilização” é um termo introduzido por Selinker (1972) e pode definir-se da seguinte forma: “*Not all learners reach the completion stage for every grammatical structure. Many will continue to show non-target language variability in at least some grammatical features. Many learners stop developing while still short of target-language competence.*” (ELLIS, 2003: 29)

SKEHAN, P. (2008: 413) apresenta a seguinte definição para o termo “fossilização”: “*Selinker (1972) also introduced the term fossilization to refer to the situation where learning stops, in a manner consistent with an incomplete rule-generated system, prior to a native-like level.*”

¹¹ “*Is the BV a ‘real language’, or is it just a kind of more or less rudimentary protoform? Stated in this way, the question is hardly answerable, because the notion of ‘real language’ is anything but clearly defined. The BV is a highly efficient system of communication, and in this sense it is surely a real language; at the same time, it lacks some of the structural characteristics which we typically find in fully fledged languages.*” (KLEIN & PERDUE, 1997: 301-347)

língua que possui essa categoria gramatical (o mandarim, ao contrário do português, não tem flexão verbal).”¹²

2.2. Contextualização da Língua Portuguesa

2.2.1. Génese do Português

O português é uma língua românica¹³ que deriva da evolução do latim vulgar – “a língua falada pelas camadas pouco influenciadas ou não influenciadas pelo ensino escolar e pelos modelos literários” (HERMAN, 1975: 16ss, citado por CASTRO, 2008: 53) – e que nasceu “num pequeno território do canto noroeste da Península Ibérica, de onde se expandiu na direção do sul. Foi seu berço a Galécia Magna (que inclui a Galiza atual, parte do norte de Portugal e o ocidente das Astúrias).”¹⁴ (CASTRO, 2008: 8).

Constitui, atualmente, uma das 7.106 línguas vivas que existem no mundo (cf. Tabela 1)¹⁵.

Tabela 1 – Distribuição das línguas no mundo (por área)

| Área | Línguas vivas | | Número de falantes | |
|--------------|---------------|-----------------|----------------------|-----------------|
| | Total | Porcentagem (%) | Total | Porcentagem (%) |
| África | 2.146 | 30,2% | 810.209.997 | 12,9% |
| Américas | 1.060 | 14,9% | 51.456.819 | 0,8% |
| Ásia | 2.303 | 32,4% | 3.770.496.032 | 59,9% |
| Europa | 285 | 4,0% | 1.656.808.477 | 26,3% |
| Pacífico | 1.312 | 18,5% | 6.740.866 | 0,1% |
| Total | 7.106 | 100,0% | 6.295.712.191 | 100,0% |

¹² SAVILLE-TROIKE (2006: 35) designa a *transferência* negativa de “interferência”: “negative transfer (or interference), when an L1 structure or rule is used in an L2 utterance and that use is inappropriate and considered an “error.” The transfer is called positive (or facilitating) when the same structure is appropriate in both languages - when an L1 structure or rule is used in an L2 utterance and that use is appropriate or “correct” in the L2 -, as in the transfer of a Spanish plural morpheme -s on nouns to English (e.g. *lenguajes* to *languages*). The transfer is called negative (or interference) when the L1 structure is used inappropriately in the L2.”

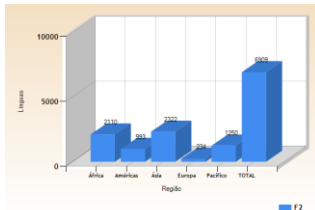
¹³ CASTRO (2008: 48-51) elenca as seguintes línguas românicas: galego, português, castelhano, catalão-valenciano, francês, provençal, franco-provençal, italiano, (sardo), romeno. Exclui-se o basco, falado em Espanha, por ser não indo-europeu (cf. AREÁN-GARCÍA, 2009: 25).

¹⁴ “De facto, o português nasceu de uma forma regionalizada do latim falado nas duas margens do rio Minho, nos séculos que antecederam o aparecimento dos reinos cristãos da Península Ibérica.” (CASTRO, 1991: 2)

¹⁵ Fonte: LEWIS et al., 2014, *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>, consultado em 07/09/2014.

O Observatório da Língua Portuguesa atesta apenas um total de 6.909 línguas vivas no mundo, de acordo com a seguinte distribuição por área:

| Área | Total de línguas vivas |
|--------------|------------------------|
| África | 2.110 |
| Américas | 993 |
| Ásia | 2.322 |
| Europa | 234 |
| Pacífico | 1.250 |
| Total | 6.909 |



Comparativamente com os dados consultados na fonte *Ethnologue: Languages of the World*, apenas a área da Ásia regista um acréscimo de línguas.

Informação consultada na fonte <http://observatorio-lp.sapo.pt>, em 07/09/2014, que disponibiliza dados referentes a 06/03/2010. KING & BENSON (2008: 341) afirmam que “There are approximately 300–350 million indigenous people in the world; together they speak 4.000–5.000 languages and reside in more than 70 countries (UNESCO, 2006).”

A análise da Tabela 1 permite-nos perceber que a Ásia é o continente que engloba o número mais elevado de línguas (2.303 línguas), por oposição à Europa, que regista apenas 4% das línguas atestadas no mundo (285). Os dados apresentados permitem igualmente concluir que a Ásia concentra mais de metade da população a nível mundial e, devido a esse facto, lidera a tabela em termos do número de falantes (59,9%), seguindo-se imediatamente a Europa (26,3%).

O português pertence a uma das seis¹⁶ grandes famílias de línguas do mundo – a família Indo-Europeia –, que compreende 437 línguas aparentadas tipologicamente, que vão das línguas latinas às germânicas, das eslavas às do norte da Índia (cf. Tabela 2).

Tabela 2 – As 6 grandes famílias de línguas do mundo

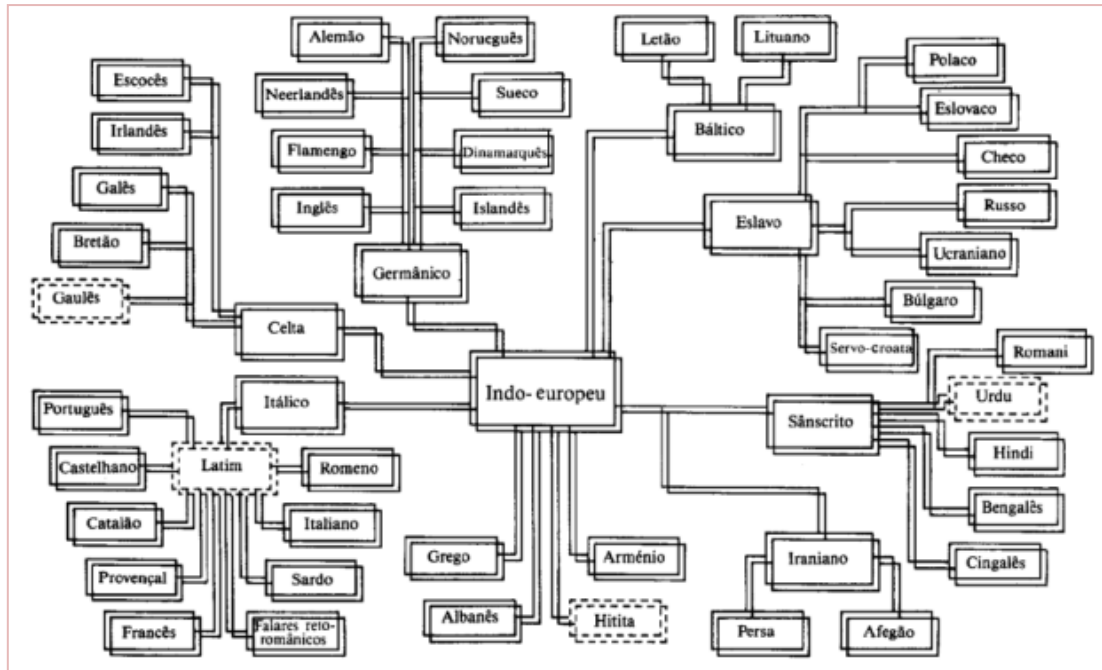
| Famílias de línguas | Línguas vivas | | Número de falantes | |
|-------------------------|---------------|-----------------|----------------------|-----------------|
| | Total | Percentagem (%) | Total | Percentagem (%) |
| Afro-Asiáticas | 367 | 5,16% | 374.573.409 | 5,95% |
| Austronésicas | 1.222 | 17,20% | 346.489.508 | 5,50% |
| Indo-Europeias | 437 | 6,15% | 2.925.253.210 | 46,46% |
| Niger-Congo | 1.526 | 21,47% | 435.432.213 | 6,92% |
| Sino-Tibetanas | 455 | 6,40% | 1.268.218.984 | 20,14% |
| Trans-Nova Guiné | 476 | 6,70% | 3.540.024 | 0,06% |
| Total | 4.483 | 63,09% | 5.353.507.348 | 85,03% |

A Figura 3 contextualiza precisamente o português na família das línguas de origem indo-europeia (CASTRO, 1991: 3).

¹⁶ De acordo com a fonte consultada, existem, no total, 136 famílias de línguas diferentes. No entanto, destacam-se 6 como sendo as grandes famílias de línguas do mundo que, em conjunto, representam aproximadamente 2/3 do total de línguas existentes (4.483 línguas, o que corresponde a uma percentagem de 63,09%) e 5/6 da população mundial (5.353.507.348 de falantes, o que equivale a uma percentagem de 85,03%) (cf. Tabela 2).

Relativamente às restantes 130 famílias de línguas, o esquema de classificação genética inclui também categorias especiais de línguas artificiais, crioulos, línguas de sinais surdos, línguas isolantes, línguas mistas, *pidgins* e línguas não classificadas. Estas 130 famílias linguísticas incluem 2.623 línguas diferentes (o que corresponde a uma percentagem de 36,91%) e são faladas por 942.204.843 pessoas, o que perfaz uma percentagem de 14,97% (Fonte: www.ethnologue.com, consultado em 07/09/2014).

Figura 3 – O português no contexto da família das línguas indo-europeias



2.2.2. A projeção do Português no panorama linguístico mundial

O português, vulgarmente conhecido por “a língua de Camões”, um dos incontornáveis vultos da literatura, da cultura e da História de Portugal, também descrito poeticamente pelo escritor brasileiro Olavo Bilaco (1964) como “*a última flor do Lácio, inculta e bela*”, constitui, atualmente, uma das cerca de sete mil línguas conhecidas do mundo e uma das duzentas e oitenta e cinco da Europa.

Os Descobrimentos marítimos, protagonizados pelo povo luso, nos séculos XV e XVI, permitiram que a língua portuguesa, naquela época falada por cerca de um milhão de pessoas, fosse difundida por dois terços do planeta e implantada em vários continentes, da costa de África e da América do Sul ao Extremo Oriente (Ásia) (cf. CASTRO, 2008; PARVAUX, 2004; PESSOA, 2007; RETO, 2012).¹⁷ Como consequência dessas viagens “*por mares nunca dantes navegados*”¹⁸, o português é, hoje,

- a) uma das 20 línguas mais faladas do mundo (dependendo das fontes consultadas, o português oscila entre a 5ª e a 6ª posição: de acordo com os

¹⁷ Talvez seja esta descontinuidade territorial do mapa linguístico do português que leva CASTRO (2008: 8) a afirmar: “*Facilmente se conclui que o português não é apenas uma língua europeia, no sentido exclusivo em que isso se dirá do dinamarquês ou mesmo do alemão e do italiano, mas também uma língua não-europeia. Talvez seja principalmente uma língua não-europeia, tendo em conta a distribuição desproporcionada da sua área geográfica e das massas populacionais que a falam na Europa e fora dela.*”

¹⁸ Verso do poeta Luís Vaz de Camões (1572), *Os Lusíadas*, Canto I, estrofe 1.

dados do *Observatório da Língua Portuguesa (OLP)*¹⁹ (2010), o português assume a 5ª posição (de acordo com ESPERANÇA, num estudo publicado em RETO (2012), o português assume a 6ª posição) (cf. Mapa 1²⁰ e Gráfico 1²¹);

Mapa 1 – Principais línguas do mundo

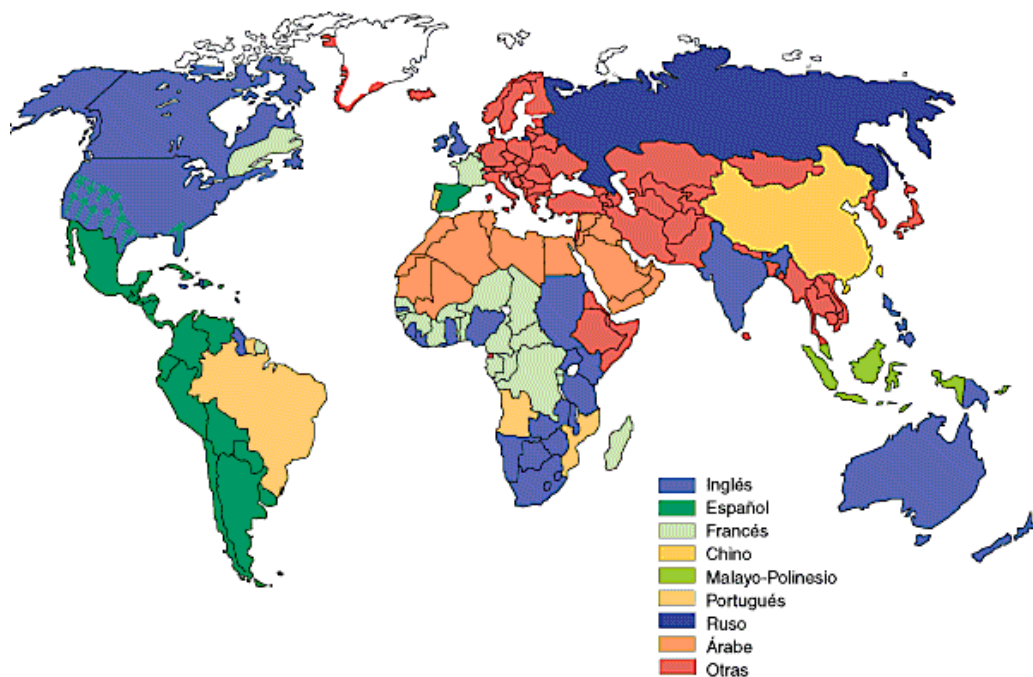
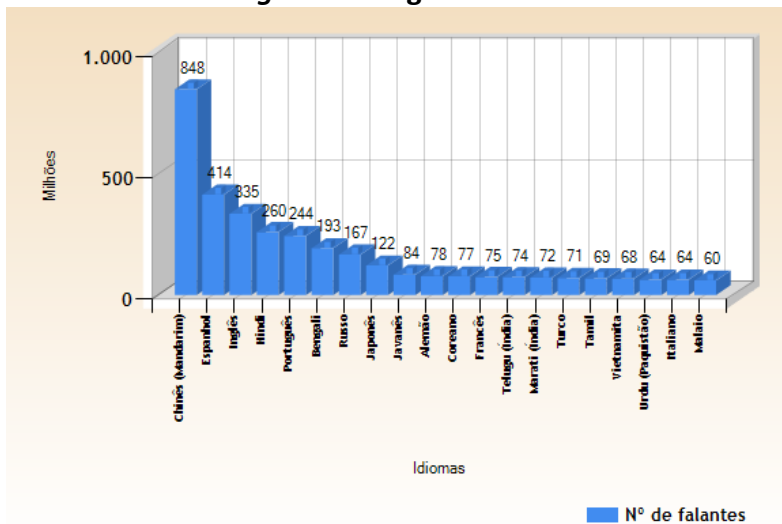


Gráfico 1 – Ranking das 20 línguas mais faladas no mundo



¹⁹ Constituído em junho de 2008, o OLP - *Observatório da Língua Portuguesa* – “é uma associação sem fins lucrativos que tem por objetivos contribuir para:

- o conhecimento e divulgação do estatuto e projeção no Mundo da Língua Portuguesa;
- o estabelecimento de redes de parcerias visando a afirmação, defesa e promoção da Língua Portuguesa;
- a formulação de políticas e decisões que concorram relevantemente para a afirmação da Língua Portuguesa como língua estratégica de comunicação internacional.”

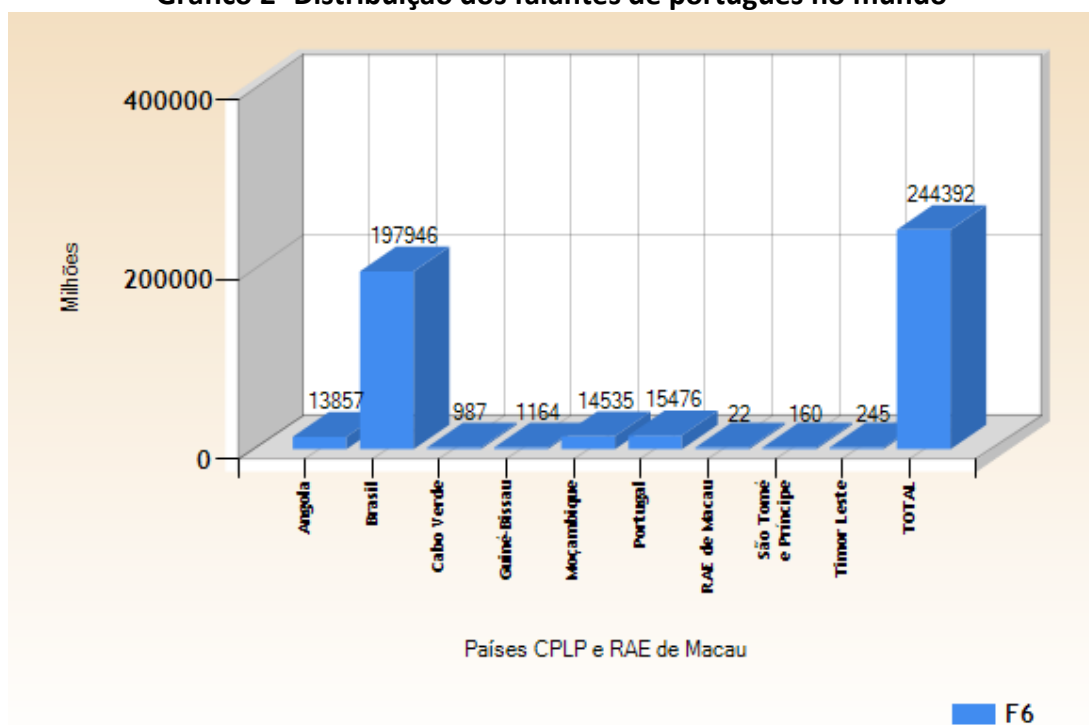
Informação consultada na fonte <http://observatorio-lp.sapo.pt>, em 07/09/2014.

²⁰ Mapa extraído de ESPERANÇA (2012), “Dinâmicas de rede e valor económico da língua portuguesa”.

²¹ O Gráfico 1 foi extraído do OLP (<http://observatorio-lp.sapo.pt>), em 07/09/2014, e apresenta dados relativos a 2010.

b) uma língua genuinamente internacional e transcontinental, falada por aproximadamente 244²² milhões de pessoas dispersas pelos quatro cantos do mundo – em território geográfico absolutamente descontínuo, correspondente a uma superfície de 10,8 milhões de km² (7,25% dos 148,9 milhões de km² da área terrestre do planeta) –, o que representa 3,66% da percentagem da população a nível mundial²³ (cf. Gráfico 2 e Tabela 3)²⁴;

Gráfico 2- Distribuição dos falantes de português no mundo



²² Como seria de esperar, os números diferem, dependendo das fontes consultadas. Por exemplo, *The World Factbook* apresenta uma estimativa de 258.604.956, em 2013, para a população dos países lusófonos, incluindo a Região Administrativa Especial (RAE) de Macau.










PARVAUX (2004) afirma que o português é a sexta língua do mundo, falada como LM ou LO por quase 220 milhões de pessoas que vivem em oito países diferentes (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste).

²³ De acordo com os dados do Banco Mundial (2006), citados num estudo realizado por ESPERANÇA et al. (2012), intitulado “*Uma Abordagem Eclética ao Valor da língua: O Uso Global do Português*”, sob a coordenação de RETO (2012).

²⁴ O Gráfico 2 foi extraído do OLP (<http://observatorio-lp.sapo.pt>), em 07/09/2014, e apresenta dados referentes a 2010.

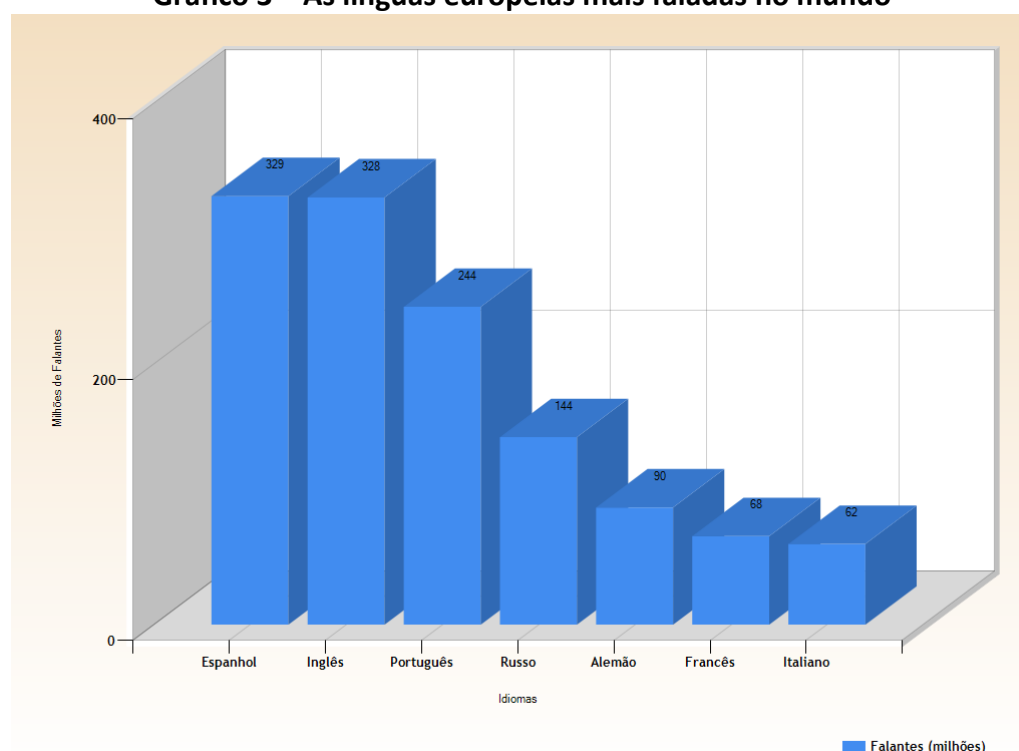
A Tabela 3 foi elaborada com base nos dados disponíveis no OLP, referentes a 2010 (<http://observatorio-lp.sapo.pt>), consultado em 07/09/2014). “*Os dados relativos à população têm como fontes o Portal do Governo da RAE de Macau (população de Macau) e a Organização das Nações Unidas [Organização das Nações Unidas] (2010) para a restante população. Relativamente às percentagens de falantes, estas foram calculadas tendo como base as taxas de alfabetização de cada país (de acordo com estimativas da CIA e da UNESCO).”

Tabela 3 – Distribuição dos falantes de português no mundo

| PAÍSES | População residente (milhões) | Percentagem considerada* | Emigrantes (milhões) | Falantes de português (milhões) |
|---|-------------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------------------|
|  Angola | 19.082 | 70% | 500 | 13.857 |
|  Brasil | 194.946 | 100% | 3.000 | 197.946 |
|  Cabo Verde | 496 | 87% | 555 | 987 |
|  Guiné-Bissau | 1.515 | 57% | 300 | 1.164 |
|  Moçambique | 23.391 | 60% | 500 | 14.535 |
|  Portugal | 10.676 | 100% | 4.800 | 15.476 |
|  RAE de Macau | 545 | 4% | 0 | 22 |
|  São Tomé e Príncipe | 165 | 91% | 10 | 160 |
|  Timor-Leste | 1.124 | 20% | 20 | 245 |
| TOTAL | 252.595 | | 9.715 | 244.392 |

- c) a língua mais falada no hemisfério sul;
- d) a 2ª língua românica mais falada no mundo, apenas ultrapassada pelo espanhol;
- e) a 3ª língua europeia mais falada no planeta (a mais difundida depois do espanhol e do inglês) (cf. Gráfico 3)²⁵;

Gráfico 3 – As línguas europeias mais faladas no mundo



²⁵ O Gráfico 3 foi extraído do OLP (<http://observatorio-lp.sapo.pt>), em 07/09/2014, e apresenta dados referentes a 2010.

- f) a 5ª língua com o maior número de países em que o idioma assume o estatuto sociopolítico de LO. O português é LO de 7 países (Portugal, Brasil, Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau) e língua cooficial em Timor-Leste (a par do tétum), RAE de Macau (a par do mandarim (chinês), LO da República Popular da China) e Guiné-Equatorial (a par do espanhol e do inglês);²⁶
- g) a 2ª língua mais falada na América Latina, depois do espanhol;
- h) a 6ª língua do mundo mais utilizada nos negócios, segundo o *ranking* da *Bloomberg*, incluído num estudo intitulado “Línguas Estrangeiras Mais Usadas em Negócios”;
- i) a língua que ocupa a 9ª posição mundial em termos de produção de conteúdos publicados na internet;
- j) a língua que ocupa a 13ª posição mundial em número de citações, documentos editados ou na referência de publicações científicas;²⁷
- k) o 8º idioma em número de artigos divulgados na *Wikipedia*;
- l) a língua que ocupa o 15º lugar no índice “tradução: língua de origem”;
- m) a língua que ocupa já a 5ª posição na internet, com 82,5 milhões de utilizadores, o que corresponde a 1/3 dos falantes de português no mundo (cf. Tabelas 4, 5 e 6)²⁸;

²⁶ Encontram-se ainda comunidades de falantes em Goa, Damão e Diu, na Índia (segundo CASTRO (1991: 38), citando Celso Cunha (op. cit., 64), “a situação dos crioulos indo-portugueses actuais pode definir-se assim: «com plena vitalidade há apenas os crioulos de Korlai e Chaul [...]. Descrioulizaram-se os de Goa, Diu e Damão; extinguiram-se os de Nagapatão, Mahé Mangalore; vivem os seus derradeiros momentos os de Tellicherry, Cananore e Fort Cochin». Em Goa, sucedeu o mesmo que em Macau: os contactos intensos com a Europa tiveram por efeito substituir o crioulo antigo por uma variedade portuguesa muito próxima do padrão de Lisboa. Leite de Vasconcellos teve já a percepção deste fenómeno e não falou de «dialecto crioulo», mas sim de «português de Goa.»); nas aldeias de pescadores em Vaipim e Batticaloa, na costa este do Sri Lanka (antigo Ceilão); e em Malaca, na Malásia, resultado dos descobrimentos portugueses. Estima-se ainda um universo de cerca de 5 milhões de emigrantes portugueses na diáspora.

²⁷ Informação veiculada pelo Embaixador e Presidente do Conselho de Administração do OLP, Dr. Eugénio Anacoreta Correia (Fonte: <http://aulp.org/noticias/revista-de-imprensa/aulp/8029-novos-horizontes-para-a-lingua-portuguesa>, com dados relativos a 04/06/2013, consultado em 07/09/2014).

²⁸ De acordo com informação disponível no site *Internet World Stats*: <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>, consultado em 06/09/2014.

Tabela 4 – Utilizadores de Internet e total de falantes, por língua (milhões)

| TOP TEN LANGUAGES USED IN THE WEB (Number of Internet Users by Language) | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------|--|
| TOP TEN LANGUAGES IN THE INTERNET | Internet Users by Language | Internet Penetration by Language | Growth in Internet (2000 - 2011) | Internet Users % of Total | World Population for this Language (2011 Estimate) |
| English | 565.004.126 | 43,4 % | 301,4 % | 26,8 % | 1.302.275.670 |
| Chinese | 509.965.013 | 37,2 % | 1.478,7 % | 24,2 % | 1.372.226.042 |
| Spanish | 164.968.742 | 39,0 % | 807,4 % | 7,8 % | 423.085.806 |
| Japanese | 99.182.000 | 78,4 % | 110,7 % | 4,7 % | 126.475.664 |
| Portuguese | 82.586.600 | 32,5 % | 990,1 %²⁹ | 3,9 % | 253.947.594 |
| German | 75.422.674 | 79,5 % | 174,1 % | 3,6 % | 94.842.656 |
| Arabic | 65.365.400 | 18,8 % | 2.501,2 % | 3,3 % | 347.002.991 |
| French | 59.779.525 | 17,2 % | 398,2 % | 3,0 % | 347.932.305 |
| Russian | 59.700.000 | 42,8 % | 1.825,8 % | 3,0 % | 139.390.205 |
| Korean | 39.440.000 | 55,2 % | 107,1 % | 2,0 % | 71.393.343 |
| TOP 10 LANGUAGES | 1.615.957.333 | 36,4 % | 421,2 % | 82,2 % | 4.442.056.069 |
| Rest of the Languages | 350.557.483 | 14,6 % | 588,5 % | 17,8 % | 2.403.553.891 |
| WORLD TOTAL | 2.099.926.965 | 30,3 % | 481,7 % | 100,0 % | 6.930.055.154 |

Tabela 5 – Estatística dos falantes de português na internet

| PORTUGUESE SPEAKING INTERNET USERS AND POPULATION STATISTICS | | | | | | |
|--|------------------------|---------------|----------------------------|----------------------------|---------------|--------------------|
| REGION | Population (2011 Est.) | World % Pop. | Internet Users 31-Dec-2011 | Penetration (% Population) | User % World | Facebook 31-Dec-11 |
| Portuguese Speakers | 253.947.594 | 3,7% | 86.639.843 | 34,1% | 3,8% | 39.993.620 |
| Other Languages | 6.676.107.560 | 96,3% | 2.180.593.899 | 32,6% | 96,2% | 759.098.540 |
| WORLD TOTAL | 6.930.055.154 | 100,0% | 2.267.233.742 | 32,7% | 100,0% | 799.092.160 |

Tabela 6 – Utilizadores de internet nos países da CPLP

| PORTUGUESE SPEAKING INTERNET USERS | | | | | |
|------------------------------------|------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------|--------------------|
| COUNTRIES | Population (2011 Est.) | Internet Users 31-Dec-2011 | Penetration (% Population) | Users % Table | Facebook 31-Dec-11 |
| Angola | 13.338.541 | 744.195 | 5,6 % | 0,9 % | 322.300 |
| Brazil | 203.429.773 | 79.245.740 | 38,9 % | 91,5 % | 35.158.740 |
| Cape Verde | 516.100 | 148.800 | 28,8 % | 0,2 % | 148.800 |
| Guinea Bissau | 1.596.677 | 37.123 | 2,3 % | 4,3 % | n/a |
| Mozambique | 22.948.858 | 975.395 | 4,2 % | 1,1 % | 186.460 |
| Portugal | 10.760.305 | 5.455.217 | 50,7 % | 6,3 % | 4.174.000 |
| Sao Tome & Principe | 177.506 | 31.012 | 17,3 % | 0,0 % | 3.320 |
| Timor Leste | 1.177.834 | 2.361 | 0,2 % | 0,0 % | n/a |
| TOTAL | 253.947.594 | 86.639.843 | 34,1 % | 100,0 % | 39.993.620 |

²⁹ A análise dos dados permite concluir que o português apresenta uma elevada taxa de crescimento na internet: 990,1%.

- n) uma língua de trabalho e de comunicação proeminente em diversas Organizações Internacionais: União Europeia, Comunidade Económica Mercosul, Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral, União Africana, União Latina, Organização dos Estados Ibero-Americanos, Organização dos Estados Americanos, União das Nações Sul-Americanas, encaminhando-se para, num futuro próximo, constituir um dos idiomas de trabalho da Organização Mundial do Turismo;
- o) a 4ª língua mais falada como LE/Língua Adicional (LA), o que revela um elevado índice de aprendizagem por parte de falantes de outras LMs (cf. Mapa 2);³⁰

Mapa 2 – Países oficialmente interessados na Língua Portuguesa



- p) o eixo de ligação entre os países membros da CPLP, criada em 1996, com o objetivo de agregar todos os países falantes de português (como LM ou LO);³¹

³⁰ Mapa extraído de <http://en.wikipedia.org>, em 13/09/2014.

³¹ A CPLP foi criada a 17 de julho de 1996 e “é uma instituição com autonomia financeira e jurídica, englobando os seguintes países de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Portugal, Brasil e Timor-Leste [e Guiné-Equatorial]. A CPLP tem como objetivos a harmonia política e diplomática entre os seus Estados membros (servindo assim de fórum de promoção internacional dos mesmos), a cooperação entre as nações constituintes em todos os domínios, o desenvolvimento de projectos de promoção e divulgação da língua portuguesa. Todos os Estados membros gozam de igualdade e reciprocidade de tratamento no seio da CPLP, mantendo as suas identidades nacionais e respeitando o princípio da não-ingêrência em assuntos de cada um dos países, bem como a sua integridade territorial. A paz, democracia, direitos humanos, justiça social e estado de direito são os objetivos a que se votam os membros da CPLP de acordo com os princípios por que se regem, com vista à promoção do desenvolvimento e da cooperação mútua.” In *Diciopédia 2009* [DVD-ROM]. Porto: Porto Editora, 2008. ISBN: 978-972-0-65264-5.

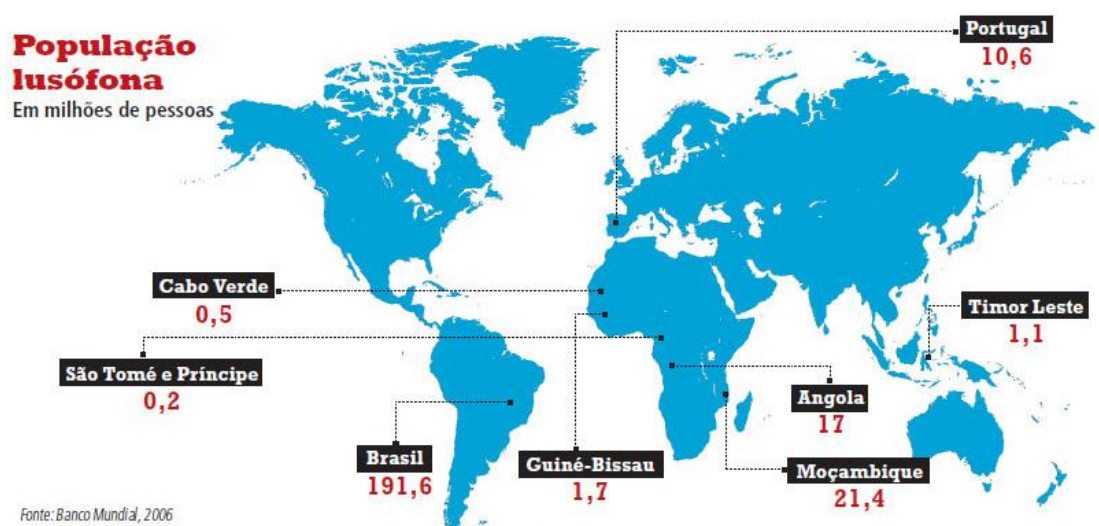
“O nome desta organização designa explicitamente os países que utilizam o português, mas não os povos de todos esses países. Esta realidade linguística está também bem presente na auto-designação das ex-colónias portuguesas em África: Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). De facto, nestes cinco países e em Timor-Leste o português tem o estatuto de língua oficial, utilizada no quadro das diversas actividades oficiais, do ensino e parcialmente da comunicação social, sendo falado como segunda língua por apenas uma parte da população.” (Fonte: <http://www2.iict.pt/>, consultada a 07/09/2014)

A CPLP é semelhante à Commonwealth (países falantes de inglês), La Francophonie (países falantes de francês) ou à Liga de Estados Árabes (KARIM (1995), citado por ESPERANÇA et al., num estudo publicado em RETO (2012)).

- q) responsável pela criação, em 20 de março de 2006, do Museu da Língua Portuguesa, o primeiro museu do mundo dedicado exclusivamente a homenagear uma língua;³²
- r) uma língua solar ou supercentral (logo após o inglês, considerada uma língua hiper central), que se encontra num nível equivalente ao francês e ao espanhol, entre outras. Esta classificação afigura-se como uma mais-valia em termos de capital humano para os seus utilizadores.³³

2.2.3. O valor da Língua Portuguesa

Figura 4 – O peso da língua



³² O Museu da Língua Portuguesa encontra-se sediado em São Paulo, no Brasil, precisamente por ser a cidade que alberga o maior número de falantes de português do mundo (cerca de 10 milhões).

³³ Designação atribuída de acordo com o Barómetro Calvet das Línguas (2002), que avalia o peso e a robustez das línguas tendo em consideração determinados parâmetros: número de falantes, entropia, índice de desenvolvimento humano, taxa de fecundidade, índice de penetração da internet, número de artigos na *Wikipedia*, línguas oficiais, prémios literários internacionais, tradução: língua de origem, tradução: língua de destino.

MATEUS (2006: 471), no seu artigo “A propósito de uma política de língua”, cita o sociolinguista DE SWAAN (1994), que “propõe que a constelação mundial das línguas seja vista, no que respeita à sua aceitação e influência social, como uma estrutura arborescente em quatro níveis:

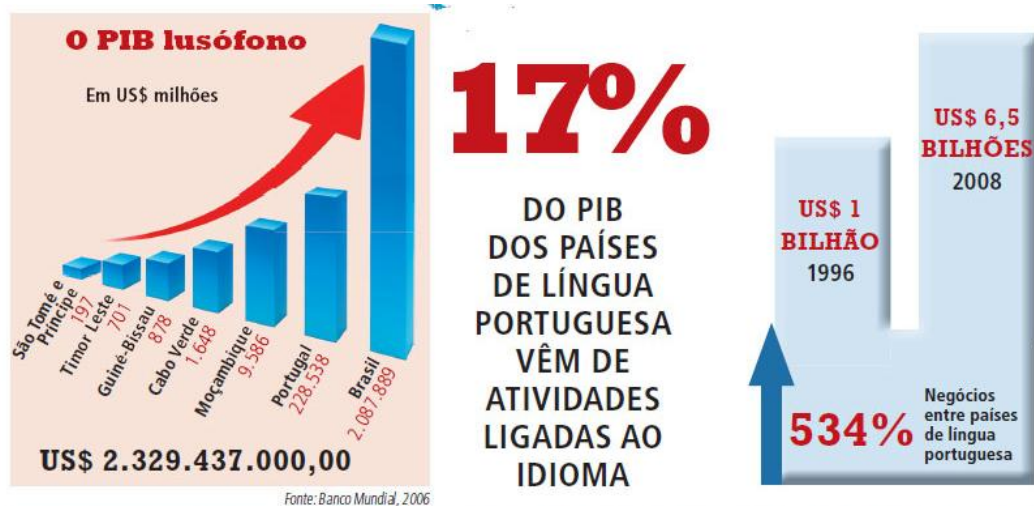
- 1º nível: ‘línguas locais’, línguas de tradição oral que não são utilizadas nos media nem ensinadas na escola (a não ser excepcionalmente) e que veiculam os conhecimentos através da memória dos seus falantes;
- 2º nível: ‘línguas centrais’, muitas vezes línguas nacionais e ao mesmo tempo línguas de estado (...) ou línguas planetárias. Neste segundo nível conta-se no máximo uma centena de línguas, faladas por milhões, e até por dezenas de milhões de pessoas. São línguas escritas e impressas, reguladas por uma norma-padrão;
- 3º nível: as ‘línguas supercentrais’ que De Swaan denomina solares. São línguas com muitos falantes bilingues que aprenderam, além da sua língua, uma outra com a qual comunicam com pessoas que desconhecem a sua língua materna. Neste terceiro plano figura uma dezena de línguas, falada cada uma por centenas de milhões de homens, e, no caso do chinês, por mais de um bilião;
- 4º nível: uma língua hipercentral, capaz de estabelecer uma relação entre línguas super-centrais e unificar o conjunto da constelação mundial das línguas. O inglês seria, neste caso, um bom exemplo.”

Quanto vale a língua portuguesa?

De acordo com um estudo liderado por ESPERANÇA et al., sob a coordenação de RETO (2012), intitulado *Potencial Económico da Língua Portuguesa*, que consistiu num “questionário dirigido a estudantes de Português no mundo, na recolha de elementos estatísticos e na medição do peso da língua nas atividades económicas que integram o PIB [Produto Interno Bruto] nacional”³⁴, conclui-se que:

- os cerca de 250 milhões de falantes de língua portuguesa representam cerca de 3,7% da população mundial e detêm aproximadamente 3,9% da riqueza total gerada no planeta, ou seja, 1.862.727 milhões de euros;
- em 2007, o conjunto de países da CPLP ocupava o 8º lugar do PIB mundial;
- 17% do PIB dos países lusófonos advém de atividades relacionadas com o idioma (cf. Figura 5);
- o volume de negócios entre os países de língua portuguesa registou um crescimento de 534%, subindo de 1 bilião de dólares, em 1996, para 6,5 biliões de dólares, em 2008 (cf. Figura 5).

Figura 5 – Ilustração do crescimento do PIB dos países lusófonos (1996-2008)



³⁴ Este estudo, concebido e financiado pelo Instituto Camões [IC], foi encomendado ao ISCTE [Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, atualmente designado de IUL – Instituto Universitário de Lisboa], no sentido de estimar a participação do idioma em setores da economia de fala portuguesa. A equipa de investigadores, liderada por José Paulo Esperança, aplicou uma metodologia desenvolvida pelo economista Martin Municio (2003) para identificar o valor da língua enquanto percentagem do Produto Interno Bruto (PIB) Português. Os pesquisadores multiplicaram o PIB de um ramo específico para entender o valor agregado da língua portuguesa na economia, a partir do peso relativo das atividades com maior conteúdo de língua envolvido.

O português é, hoje, conforme havia predestinado o poeta Fernando Pessoa, referido por PESSOA (2007), *“uma das poucas línguas potencialmente universais do século XXI”*.

O Embaixador Eugénio Anacoreta Correia, Presidente do Conselho de Administração do OLP, citando o Professor Doutor Vítor Aguiar e Silva, refere que *“a importância, o prestígio, a força e a difusão de uma língua dependem da dimensão demográfica, do peso geoestratégico, do desenvolvimento económico e do dinamismo cultural, científico e tecnológico dos países que a falam e a escrevem.”*³⁵ Isto significa que o potencial crescimento da língua portuguesa depende, sobretudo, de fatores demográficos, económicos, geopolíticos, culturais e educativos.³⁶

Assim sendo, é extremamente importante que se tenha consciência de que a língua portuguesa, que está presente diariamente na vida de cerca de 250 milhões de pessoas (contando com os cerca de 5 milhões de portugueses e lusodescendentes na diáspora), constitui, por si só, um ativo que pode gerar riqueza, desde que se definam e implementem políticas concertadas que visem uma afirmação mais alargada e uma promoção mais consistente.

A língua portuguesa é, inegavelmente, um património intangível com um valor incomensurável, no qual se deve investir, maximizando os seus recursos em toda a sua plenitude.

Definitivamente, uma língua que está na moda e uma língua com um futuro promissor (PERNA & SUN, 2011: 59-70).

³⁵ Fonte: <http://aulp.org/noticias/revista-de-imprensa/aulp/8029-novos-horizontes-para-a-lingua-portuguesa>, consultado em 07/09/2014.

³⁶ O Embaixador Eugénio Anacoreta Correia acrescenta ainda que, *“por um lado, as projeções demográficas estimam que, em 2100, o número de falantes do Português se cifre em cerca de 350 milhões, ou seja, mais 100 milhões que presentemente. Esse aumento ocorrerá no Hemisfério Sul, onde a nossa língua, ultrapassando o inglês, já é hoje a mais utilizada. Em segundo lugar, os países da CPLP verão aumentar significativamente o seu peso no comércio mundial, com positiva repercussão nas respetivas economias e Índices de Desenvolvimento Humano. A importância do universo de Língua Portuguesa será significativamente potenciada pela exploração dos recursos marinhos (energia, produção de alimentos, turismo, etc.), resultante da previsível extensão das plataformas continentais para 300 milhas. Portugal terá o “maior mar” da Europa e o Atlântico contará com a presença de seis dos Estados membros da CPLP. As oportunidades de progresso económico, científico e tecnológico daí decorrentes são muito auspiciosas. No domínio energético, por exemplo, a produção “offshore” de energia eólica somar-se-á à exploração de petróleo e gás de Angola e Brasil que, juntamente com Moçambique, representam metade das descobertas mundiais entre 2005 e 2012. Finalmente, o fator cultural (entendido numa perspetiva alargada e abrangente) representará uma terceira razão de aumento da projeção da Língua Portuguesa. A par da significativa atração suscitada por testemunhos históricos de matriz portuguesa classificados pela UNESCO como património material e imaterial da Humanidade, são crescentes as razões de evidência em outros domínios como a engenharia, a literatura, a medicina, a arquitetura, as artes plásticas, etc., onde personalidades originárias de países lusófonos frequentemente recebem as mais altas consagrações mundiais. Neste contexto, uma mais consistente e empenhada promoção e difusão da Língua Portuguesa no universo científico internacional concorrerá determinadamente para o reforço da importância do nosso idioma e para o seu mais significativo reconhecimento como língua estratégica de comunicação global.”* (Fonte: <http://aulp.org/noticias/revista-de-imprensa/aulp/8029-novos-horizontes-para-a-lingua-portuguesa>, consultado em 07/09/2014).

2.3. O panorama linguístico no contexto asiático

Timor-Leste é, conforme se pode observar no Mapa 3, um dos países do continente asiático e, por esse facto, antes de analisar especificamente a questão linguística no território leste-timorense, importa, antes de mais, analisar a questão em alguns países asiáticos (mais concretamente, em 24 países³⁷), no sentido de estabelecer um paralelismo, por analogia e/ou contraste, e tentar perceber as singularidades que caracterizam Timor-Leste, ou seja, perceber quais os traços comuns que Timor-Leste partilha com outros países da Ásia e quais as especificidades que o tornam único neste contexto.

Mapa 3 – A Ásia³⁸



³⁷ Os 24 países enumerados na Tabela 7 encontram-se agrupados de acordo com a área geográfica que ocupam no continente asiático: I – Sudeste da Ásia (Brunei, Camboja, Indonésia, Laos, Malásia, Myanmar, Filipinas, Singapura, Tailândia, Vietname); II – Este da Ásia (República Popular da China, Mongólia, Japão); III – Sul e Oeste da Ásia (Afganistão, Bangladesh, Butão, Índia, Nepal, Paquistão); IV – Ásia Central (Cazaquistão, Quirguistão, Tadjiquistão, Usbequistão) e V – Pacífico (Papua Nova Guiné).

³⁸ Mapa extraído de *Diciopédia 2009* [DVD-ROM]. Porto: Porto Editora, 2008. ISBN: 978-972-0-65264-5.

A Tabela 7³⁹ tem como objetivo apresentar a questão linguística em cada um dos países em análise, debruçando-se, para isso, sobre três aspetos em particular:

- (i) o número de línguas existentes no país;
- (ii) a(s) língua(s) com estatuto de LO;
- (iii) a(s) língua(s) usada(s) no sistema de ensino.

A definição destes aspetos permitirá, assim, traçar sumariamente o perfil de cada um dos países em relação a:

- (i) diversidade linguística e contacto de línguas;
- (ii) proeminência linguística na esfera sociopolítica;
- (iii) base linguística no sistema educativo.

Tabela 7 – A língua na política educativa e na prática na Ásia e Pacífico

| PAÍS | NÚMERO DE LÍNGUAS | LO | LÍNGUA(S) USADA(S) NO SISTEMA DE ENSINO |
|---|-------------------|------------------------------|---|
| I. SUDESTE DA ÁSIA | | | |
| BRUNEI | 17 | malaio | malaio padrão inglês |
| <i>Observações:</i> O chinês também tem expressão no Brunei. As línguas locais não são usadas no sistema de ensino. | | | |
| CAMBOJA | 20 | khmer | Khmer |
| <i>Observações:</i> 90% da população integra o maior grupo étnico do Camboja: o grupo khmer (facto que justifica o khmer ser a LN). Há projetos-piloto que contemplam a educação bilingue, incluindo as LMs. O inglês e o francês são línguas usadas sobretudo na interação com os turistas. | | | |
| INDONÉSIA | 700 | indonésio | indonésio |
| <i>Observações:</i> Na Indonésia existem mais de 300 grupos étnicos. Por isso, apenas 10% da população tem o indonésio como LM. O dialeto javanês é talvez o que mais se destaca em termos de expressão. As línguas locais são mais usadas na educação não formal, especialmente na literacia de adultos. | | | |
| LAOS | 82 | lao | lao |
| <i>Observações:</i> Lao é a LM de cerca de metade da população. As línguas locais não são usadas no sistema de ensino, a não ser na sua forma oral em escolas de minorias étnicas. | | | |
| MALÁSIA | 140 | malaio | malaio (na maioria das escolas) |
| <i>Observações:</i> A língua malaia é usada na maioria das escolas. No entanto, o mandarim e ainda outras línguas indígenas (tâmul, telugu, panjabi, tai...) são usadas como LI em algumas escolas primárias. Estas línguas, a par de outras, constituem disciplinas do currículo em algumas escolas secundárias. | | | |
| MYANMAR | 100 | birmanês | birmanês |
| <i>Observações:</i> As maiores etnias do país são a birmanesa (69%), a chan (9%) e a karen (6%). As línguas locais não são usadas no sistema de ensino formal. No entanto, são usadas na educação não formal e na literacia de adultos. | | | |
| FILIPINAS | 170 | inglês filipino (tagalog) | inglês filipino (tagalog) |
| <i>Observações:</i> Existem vários grupos étnicos, mas os maiores são o Tagalog (29%), o Cebuano (23%), o Ilokano (9%) e o Hiligaynon (9%). As línguas locais são usadas em algumas escolas como “línguas de transição” ou “auxiliares” nos primeiros anos de instrução. São ainda usadas na educação não formal e na literacia de adultos. | | | |
| SINGAPURA | 20 | mandarim | inglês ⁴⁰ |

³⁹ Tabela elaborada com base em dados da UNESCO (2007) – “Language in Education Policy and Practice in Asia and the Pacific”, in *Advocacy kit for promoting multilingual education: Including the excluded*. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2007. Published by the UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

⁴⁰ LO BIANCO (2008: 119) aborda o caso do sistema educativo em Singapura: “The formula of identity and advantage allocated differentially between languages is well expressed in the following statement from Mr. Tharman Shanmugaratnam, appropriately

| | | | |
|--|-----|---|-------------------------------------|
| | | inglês malaio hokkien cantonês teochew tâmul | |
| Observações: ¼ da população são de etnia chinesa (77%), sendo ainda proeminentes as etnias malaia (14%) e indiana (7%). As LMs mais significativas são o mandarim, o malaio e o tâmul, fazendo parte do currículo escolar. | | | |
| TAILÂNDIA | 70 | taí | taí |
| Observações: Algumas línguas locais são usadas na educação não formal e na literacia de adultos. Não está implementado um modelo de educação bilingue. | | | |
| VIETNAME | 100 | vietnamita | vietnamita |
| Observações: Os naturais do Vietname representam 87% da população, havendo também etnias menos numerosas como os Tho (1,8%), os Hoa (1,5%), os Tai (1,5%), os Khmer (1,4%) e o Muong (1,4%). O vietnamita é falado por cerca de 90% da população. A educação bilingue e o uso das línguas locais são fortemente incentivados politicamente. As línguas locais são usadas e estudadas enquanto disciplina, perfazendo 20% do currículo da educação primária. | | | |
| II. ESTE DA ÁSIA | | | |
| REPÚBLICA POPULAR DA CHINA | 200 | mandarim | mandarim línguas locais |
| Observações: Há leis e políticas que apoiam o uso das línguas das minorias étnicas, mas estas só são aplicadas em 55 minorias nacionais. O uso das línguas locais depende da área geográfica e do grupo etnolinguístico. Apenas meia dúzia de línguas locais (yue, minbei, wu...) são usadas como LI na escola primária e secundária. Nestes casos, o mandarim é a segunda língua. Na maioria dos programas bilingues começa-se com a LM dos alunos e rapidamente se passa para o mandarim. | | | |
| MONGÓLIA | 12 | mongol | mongol inglês (Ensino Superior) |
| Observações: As etnias principais são a mongol khalkha (79%), a cazaque (6%) e a mongol dorbed (3%). Cerca de 90% da população fala uma variedade da LO: halh mongol ou khalka mongol. Halh mongol é falado como LS por praticamente todas as minorias étnicas. A Constituição de 1992 apoia o uso das línguas minoritárias como meio de instrução. No entanto, apenas o kazakh é usado frequentemente na educação bilingue. | | | |
| JAPÃO | 2 | japonês | japonês |
| Observações: O Japão é um país etnicamente homogêneo e o japonês é falado por cerca de 99% da população (a língua ainu, a par de 11 dialetos distintos do japonês-ryukyuan, também se encontra atestada). 1,4% do total da população é imigrante, o que aumenta o número de outras línguas no país. No caso dos filhos de imigrantes e não japoneses, o Ministério da Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia do Japão recomendou, recentemente, o uso do japonês como LS e a instrução nas LMs dos alunos. | | | |
| III. SUL E OESTE DA ÁSIA | | | |
| AFEGANISTÃO | 30 | pashtu dari | pashtu dari |
| Observações: Pashtu, dari (de origem persa), uzbek, turkmen, pashae, nooristani, balochi e shighnani são 8 das 30 línguas existentes no Afeganistão que são faladas amplamente pela população. A Constituição advoga o uso das LMs como meio de instrução na educação básica. O Ministério da Educação tem intenção de usar as línguas minoritárias na educação formal e não formal, assim como disciplinas do currículo. | | | |
| BANGLADESH | 40 | bengali | bengali inglês (Ensino Superior) |
| Observações: 98% dos 140 milhões de pessoas fala bengali. Não há políticas definidas que apelem ao uso das línguas tribais nas escolas. As línguas de algumas minorias etnolinguísticas costumam ser usadas oralmente na | | | |

the Senior Minister of State for Trade and Industry for Singapore, who during an awarding on October 13, 2002 of Most Inspiring Tamil Teacher stated that studying the "Mother Tongue": «helps our students to imbibe values and to appreciate the accumulated knowledge and wisdom contained in our cultural heritage. As bilingual learners, children are provided with more than one set of lens, enabling them to perceive the world and encoding their experiences in different ways. It allows them to reach a deeper understanding of their own identity, and a sense of belonging to community and country... Our bilingual policy in education remains a key social and economic imperative for Singapore, as relevant now as it has been in the last few decades. Proficiency in the English language has given Singaporeans a key advantage in a globalised economy. It gives us relevance to global companies and keeps us at the intersections of global trade and investment. It creates good jobs for Singaporeans, now and in the future.» (Shanmugaratnam, 2002: 1)»

| | | | |
|---|--|---------------------------------------|---|
| transição ou como auxiliares para explicar o currículo. Por este motivo, o património linguístico e cultural de muitos grupos minoritários está a perder-se. | | | |
| BUTÃO | 18 | dzongkha | inglês dzongkha |
| <u>Observações:</u> Dzongkha é um dialeto tibetano. A educação não formal é lecionada em dzongkha. | | | |
| ÍNDIA | 1652 (Censos 1961) 114 (Censos 1991) 430 (Ethnologue) 22 (8.º capítulo da Constituição) | hindi inglês (LO associada) | línguas locais, regionais ou oficiais (é considerado prestigioso ter o inglês como LI) |
| <u>Observações:</u> O <i>National Curriculum Framework For School Education</i> (não se trata de um documento legislativo) institui o uso das LMs como meio de instrução em todos os ciclos da educação escolar. Na Constituição da Índia está previsto o uso da LM no ensino básico para crianças que pertencem a grupos linguísticos minoritários. Línguas relevantes: bengali, telugu, marathi, tâmil, urdu, gujarati, malayalam, kannada, oriya, punjabi, assamese, kashmiri, sindhi, sanskrit. | | | |
| NEPAL | 90 | nepalês (nepali) | nepalês (nepali) |
| <u>Observações:</u> Muitas escolas privadas usam o inglês como LI. A Constituição do Nepal sugere que a LM possa ser usada nos primeiros anos da educação, mas, na verdade, a sua implementação tem sido reduzida. Há já materiais produzidos em 9 línguas étnicas diferentes que têm sido usados por algumas ONG's [Organizações Não Governamentais] em contextos de educação não formal. Tem havido uma crescente consciencialização da importância da educação baseada na LM, mas as políticas não têm contribuído para a sua implementação. | | | |
| PAQUISTÃO | 63 | inglês urdu (LN e é usada como LS) | urdu (sindhi e pashto também são usados na educação em algumas áreas) |
| <u>Observações:</u> O Paquistão é um país multilingue com 6 LMs maioritárias (punjabi (44%), pashtu (15%), sindhi (14%), siraiki (11%), urdu (8%) e balochi (4%)) e 57 línguas minoritárias (5%). Apenas 2% dos paquistaneses fala inglês competentemente. O inglês é a língua da elite e 15% a 18% da população têm conhecimentos da língua. É a língua do governo, da burocracia, dos meios de comunicação, dos corpos de defesa, do Ensino Superior, da investigação... As restantes línguas encontram-se ameaçadas pelo inglês e pelo urdu. | | | |
| IV. ÁSIA CENTRAL | | | |
| CAZAQUISTÃO | 2 | cazaque russo | cazaque russo |
| <u>Observações:</u> As etnias mais importantes são a cazaque (46%), a russa (35%), a ucraniana (5%) e a alemã (3%). 48% da população são cazaques e 34% são russos. Existem 120 nacionalidades. No sistema de ensino, 3,647 (45%) das escolas secundárias usam o cazaque como LI; 2,122 (26%) usam o russo; 2,069 (25%) usam cazaque e russo. 4% das escolas secundárias usa ucraniano, uighur, tajik e uzbek como LI. | | | |
| QUIRGUISTÃO | 3 | quirguiz russo (desde 2001) | quirguiz (em 66% das escolas) russo (7% das escolas) uzbek (7% das escolas) russo e quirguiz (20% das escolas) |
| <u>Observações:</u> A população é constituída por quirguistaneses (52%), russos (18%), ucranianos (3%), alemães (2%) e outros (12%). | | | |
| TAJIQUISTÃO | 2 | tajik russo | tajik russo |
| <u>Observações:</u> Tajik é a língua do Estado e russo é a língua usada na comunicação inter-étnica. Todos os grupos étnicos têm o direito de falar a sua LM. Tajik e russo são usados nos meios de comunicação. No sistema de ensino, na maioria das escolas usam tajik e russo. Há algumas escolas para minorias étnicas que usam uzbek, kazakh, turkmen e outras. 73% das escolas secundárias usam o tajik como LI, 24% usam o uzbek, 2% usam o russo e outros são educados em kyrgyz, kazakh e turkmen. | | | |
| USBEQUISTÃO | mais de 100 | uzbek | russo kazakh tajik karakalpak turkmen kyrgyz uzbek |
| <u>Observações:</u> País multiétnico e multilingue com mais de 100 línguas. A educação básica assenta em 7 línguas nacionais: russo, kazakh, tajik, karakalpak, turkmen, kyrgyz e uzbek. | | | |

| V. PACÍFICO | | | |
|--|-----|--------------------------------------|-----------------------|
| PAPUA NOVA GUINÉ | 850 | inglês tok pisin (pidgin) motu | 350-400 LMs inglês |
| <p><u>Observações:</u> Tok pisin (pidgin) e motu são idiomas dos papuas. Inicialmente, a educação formal usava o inglês como LI. No entanto, depois de experiências positivas no uso das línguas locais na educação não formal, o sistema de ensino formal foi reestruturado. No novo sistema, a Pré-Escola e os primeiros 3 anos são na LM do aprendente (350-400 línguas) e o inglês entra nos níveis seguintes. O sucesso no uso das LMs deve-se a uma forte participação da comunidade, descentralização, custo-efetividade, relevância local e um papel ativo das ONG's. Nenhum outro país no mundo recorre às línguas locais como a Papua.</p> | | | |

Analisando os dados da Tabela 7 no que concerne aos aspetos em estudo, podemos inferir as seguintes conclusões:

- (i) em relação à diversidade linguística e contacto de línguas:
 - a) o conjunto dos 24 países em análise apresenta um total de 2.853 línguas, o que corresponde a uma média de 119 línguas por país;⁴¹
 - b) a Papua Nova Guiné é o país que apresenta a maior diversidade linguística (850 línguas), seguindo-se a Indonésia, com 700 línguas;
 - c) o Japão, o Cazaquistão e o Tajiquistão são os países que, *ex-aequo*, apresentam o número de línguas mais reduzido (apenas duas);
 - d) 17 dos 24 países da amostra (o que corresponde a 71%) apresentam um número igual ou superior a 20 línguas em contacto.
- (ii) proeminência linguística na esfera sociopolítica:
 - a) em mais de metade dos países, mais precisamente, em 15 países (63%), existe apenas uma LO;
 - b) 7 dos 24 países da amostra dispõem de 2 LO;
 - c) em 5 países (Filipinas, Singapura, Índia, Paquistão e Papua Nova Guiné), o inglês assume o estatuto de língua cooficial;
 - d) Singapura é o único país com 7 LO.
- (iii) base linguística no sistema educativo:
 - a) a(s) LO é(são) sempre a/uma das LI;
 - b) a Papua Nova Guiné, a Índia e a República Popular da China constituem países que apoiam o sistema de ensino baseado nas LMs;⁴²

⁴¹ Os dados aqui apresentados não coincidem com a informação que consta da Tabela 1 porque as fontes consultadas são diferentes (Tabela 1 – Fonte: *Ethnologue: Languages of the World*: www.ethnologue.com, consultado em 07/09/2014; Tabela 7 – UNESCO (2007)).

c) o inglês é uma das LI em 1/3 dos 24 países.

2.4. O panorama linguístico no contexto dos países da CPLP

O português é, conforme se pode observar no Mapa 4, LO de 7 países (Portugal, Brasil, Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau) e língua cooficial em Timor-Leste (a par do tétum), RAE de Macau (até 2049, a par do mandarim (chinês), LO da República Popular da China) e Guiné-Equatorial (a par do espanhol e do inglês). *“Os laços de cooperação são fortalecidos pelo idioma oficial comum e pelos diversos momentos em que suas histórias se entrecruzaram, seja no passado longínquo, seja em anos recentes.”* (UNESCO, 2007)

⁴² A UNESCO (2007) defende que os programas educativos baseados na LM produzem alunos que são multilíngues (usam duas ou mais línguas nas interações do quotidiano e na aprendizagem na escola), multiliterados (lêem e escrevem competentemente em duas ou mais línguas) e multiculturais (vivem e trabalham confortavelmente com pessoas de outras comunidades enquanto mantêm o amor e o respeito pela sua própria cultura e comunidade).

MESTHRIE (2008: 79) aponta para as conclusões de um Relatório da UNESCO (1953), elaborado por uma Comissão de Especialistas, com o objetivo de investigar a escolha das línguas no cenário educativo mundial: *“The report stressed the importance of using the pupil’s mother tongue in developing his/her power of self expression to the full. This applied to the early years of formal education. The mother tongue should be used for as long as the supply of books and materials permitted. The report recommended that where a child’s language is not the official language of the country concerned, or is not a world language, she/he needs to learn such a second language. It also stresses (contrary to many parents’ belief) that a knowledge of a second language can be gained without using it as a medium of instruction. (the document is reprinted in Fishman, 1968)”*

REYES & MOLL (2008: 149) destacam os aspetos positivos inerentes ao bilinguismo e à biliteracia em diversas comunidades: *“The number of people worldwide who speak more than one language and the number of children being schooled in more than one language far exceed the number of monolinguals and the number of children being taught in one language (Baker & Prys Jones, 1998). In terms of social and emotional development, children are able to maintain a stronger sense of their identity while developing greater sensitivity toward other people’s cultures. This occurs because in developing bilingual communicative competence, children acquire knowledge of different cultural worldviews (Luykx, 2003), including the ability to incorporate other people’s perspectives (Hakuta & Pease-Alvarez, 1992).”*

Sobre a questão das línguas locais como LI, SHIN & KUBOTA (2008: 213-214; 216) realçam algumas limitações: *“One obstacle to raising the status of local languages is the limitation of linguistic capacity coupled with lack of instructional materials necessary to teach science, technology, and commerce, the fields closely linked to high-income jobs. This limitation is becoming pronounced in the neoliberal global economy. There is a growing perception that the former colonial language, especially if it is English, is the key to the economic competitiveness of the nation-state and to educational and economic opportunities for students in the global market. Malaysia, for instance, recently decided to shift the medium of instruction from Bahasa Melayu to English (Gill, 2005). In Morocco, where Arabization has been a national policy to establish Arab-Islamic identity, an option was recently created to teach science and technology in French or English. There is a general perception among students that French is more useful than Standard Modern Arabic for employment and English is more useful than French in the world (Marley, 2004). (...) The hegemony of colonial languages continues in our post-colonial classrooms. Colonialism is not finished in language education.”*

Cf. REASER & ADGER (2008: 161), no seu artigo *“Vernacular Language Varieties in Educational Settings: Research and Development”*.

Mapa 4 – Português: estatuto de LO



Após uma breve abordagem sobre a realidade linguística em alguns dos países que integram o continente asiático – do qual Timor-Leste faz parte –, e antes de nos concentrarmos na situação vivida em Timor-Leste, talvez seja igualmente oportuno fazer uma incursão pela realidade linguística dos países da CPLP, neste caso, no sentido de analisar a dimensão e a função que o português desempenha nestes países em particular.

A Tabela 8⁴³ tem como objetivo apresentar a questão linguística em 8 países da CPLP (exclui-se, propositadamente, Timor-Leste, pois será alvo de um estudo mais profundo na secção seguinte), debruçando-se, para isso, sobre dois aspetos em particular:

- (i) o número de línguas existentes no país e
- (ii) a(s) língua(s) com estatuto de LO.

A definição destes aspetos permitirá, assim, traçar sumariamente o perfil de cada um dos países em relação a:

- (i) diversidade linguística e contacto de línguas e

⁴³ Tabela elaborada com base nos dados das seguintes fontes: UNESCO (2007) – *Educação de jovens e adultos nos países de língua portuguesa: novos diálogos para a cooperação Sul-Sul*, Brasília: UNESCO, MEC, ABC, 2007 (“(1) O relato foi elaborado com apoio das apresentações realizadas em PowerPoint e dos seguintes documentos: (1) REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE. Ministério da Educação e da Cultura. Direcção de Educação Não-Formal. *Educação não-formal: plano mestre, 2006-2008: Projeto de desenvolvimento de recursos sistemáticos e construção de capacidades em educação não-formal em Timor-Leste*. Timor-Leste: Ministério da Educação e da Cultura, jan. 2006. 19 p.; (2) COMUNICAÇÃO DA DELEGAÇÃO DE GUINÉ-BISSAU. *Atelier sobre cooperação Sul-Sul no domínio de alfabetização e educação de adultos*. Brasília: Comunicação da Delegação de Guiné-Bissau, 2006”); PARVAUX (2004); <http://www2.iict.pt/>; *Diciopédia 2009* [DVD-ROM]. Porto: Porto Editora, 2008. ISBN: 978-972-0-65264-5.

(ii) proeminência linguística na esfera sociopolítica.

Tabela 8 – A língua nos países da CPLP

| PAÍS | NÚMERO DE LÍNGUAS | LÍNGUA(S) OFICIAL(IS) |
|--|-------------------|-------------------------|
| ANGOLA | 41 | português ⁴⁴ |
| <p>Observações: O português é L1 de 30% da população em Angola, enquanto 60% utilizam esta língua europeia como L1 e L2⁴⁵.</p> <p>A principal etnia é a Ovimbundo, que constitui cerca de 2/5 da população total do país e que fala umbundo. A Mbundo, a que corresponde 1/4 da população total, fala quimbundo. Outros grandes grupos étnicos são o Kongo, o Luimbé, o Humbé, o Nyaneka, o Tchokué, o Luéna, o Luchasi, o Lunda, o Nkhumbi e o Ngangela.</p> <p>O alfabeto das seis LN mais importantes foi aprovado pelo Governo, em 1987, nomeadamente o quimbundo, LM de 20% dos angolanos, nas províncias de Lunda, Malange, Cuanza Norte, Cuanza Sul e Bengo; o quicongo (Uíge e Zaire), o umbundo, LM de 26% da população (Benguela, Huambo, Bié e Huíla), o otchicuanama (Cunene), o kôkwe (Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico) e o nganguela (Cuanda Cubango). Existem também muitos dialetos.</p> | | |
| CABO VERDE | 2 | português |
| <p>Observações: A língua mais utilizada é o crioulo (ou kabuverdiano) e a maioria da população tem o primeiro contacto com o português aos seis anos, altura do início da vida escolar.</p> <p>Em Cabo Verde existem duas variedades de crioulo (Sotavento e Barlavento), sendo este último o mais próximo do PE.</p> <p>A situação linguística em Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe é diferente de Angola e Moçambique, “na medida em que o papel e as perspectivas do português não são tão importantes, embora tenham matizes de país para país. Assegurada está a sua função de língua oficial, da administração, de relações internacionais, da literatura e do ensino, pelo menos até ser resolvido o problema da alfabetização em crioulo, sem a qual não é possível ensinar a ler e escrever senão em português, a usar livros escolares em português.” (CASTRO, 1991: 35)</p> | | |
| MOÇAMBIQUE | 43 | português |
| <p>Observações: Em termos de composição etnolinguística, o grupo mais numeroso é o dos macuas (47%), seguido dos tsonga (23%), dos malawi (12%) e dos shonas (11%). Quase 40% da população sabe falar português. No entanto, o português é a LM de apenas 6.5% dos moçambicanos e para 9% é a língua falada com mais frequência (Censos de 1997).</p> <p>Como LM, o português é ultrapassado por quatro LN, nomeadamente emakhuwa (falado por 26.3% da população), xichangana (11.4%), elomwe (7.9%) e cisena (7.0%). Em 2003, o Governo moçambicano introduziu o ensino bilingue, em 17 línguas locais. Atualmente, das oito mil escolas de ensino básico existentes no país, 75 estão a lecionar nas línguas bantu a título experimental. Existem cerca de 100 dialetos em Moçambique.</p> | | |
| REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU | 21 | português |
| <p>Observações: No Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a Guiné-Bissau está posicionada em 167º lugar, evidenciando, assim, a sua condição de um dos países mais pobres do mundo. Apenas cerca de 11% da população fala o português. A <i>língua franca</i> dos guineenses, a língua veicular em todo o território, “a verdadeira língua nacional do país”, é o crioulo, falado por cerca de metade da população guineense. “<i>Além do crioulo de Bissau, língua primeira de parte da população e veicular da restante, existe um outro crioulo em</i></p> | | |

⁴⁴ De acordo com CASTRO (1991: 35), o português em Angola e Moçambique funciona como: “(i) língua da escolarização (o efeito do ensino por professores cubanos em Angola, nos últimos anos, não está ainda avaliado); (ii) língua oficial e da administração; (iii) língua veicular, que assegura a comunicação entre populações alófonas, já que não existem crioulos para exercer esse papel intermediário (uma língua internacionalizada, o suaíli, compete com o português no Norte de Moçambique); (iv) língua das relações internacionais, pois permite a comunicação entre os cinco Estados africanos, além de Portugal e do Brasil. O português funciona como instrumento imprescindível à coesão nacional, pelo menos em Angola e Moçambique.”

⁴⁵ “Embora as estatísticas sejam imprecisas, pode admitir-se com probabilidade que, em Angola e Moçambique, cerca de um quarto da população fale português a par de uma ou mais línguas nacionais, pertencentes quase todas à família banto. Muito inferior – não excedendo talvez 1 % da população – é o número daqueles que falam português como monolíngues.” (CASTRO, 1991: 35)

| | | |
|---|---|---|
| <i>Casamance, do lado senegalês da fronteira.</i> ” (CASTRO, 1991: 36) A diversidade linguística dificulta a tarefa de alfabetização dos adultos, que, atualmente, é implementada também nas LN (crioulo, fula, maninta e balanta, entre outras). | | |
| SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE | * | português |
| Observações: * Dados insuficientes que não permitem contabilizar o número de línguas existentes. 98.9 % da população entende o português. No entanto, o crioulo é a L1 dos são-tomenses (o <i>santomé</i> (ou <i>forro</i>) é a língua crioula mais expressiva, sendo falado por 72.4% da população (Censo 2001)). As outras LN neste país são os crioulos <i>lunguyé</i> , na ilha do Príncipe, e o angolar, este último falado pelos descendentes de escravos fugidos, no distrito de Caué. | | |
| PORTUGAL | 2 | português (mirandês – língua regional) |
| Observações: País monolíngue. Em Portugal, o mirandês é a segunda LO e constitui um exemplo na salvaguarda das línguas. É uma língua minoritária falada no Nordeste de Portugal, junto à fronteira com Espanha. O idioma integra-se no domínio linguístico asturo-leonês. Constantemente submetido à pressão do português e à crescente influência do espanhol, o mirandês foi preservado até hoje pela população agro pastoril. Hoje em dia é utilizado por seis ou sete mil pessoas. Sendo uma língua de tradição oral, o seu reconhecimento, em 1999, proporcionou-lhe um novo prestígio e espaço próprio nos média e no ensino. Existem ainda diversos dialetos resultantes, sobretudo, da variação diatópica e diastrática (cf. Mapa 5) ⁴⁶ . | | |

⁴⁶ CASTRO (1991: 7-8) distingue dois eixos principais que exercem influência sobre a variação:

“(i) o eixo diatópico - permite a distinção de normas que ocupam regiões diferentes no espaço geográfico (falares locais, dialectos regionais, variantes nacionais);

(ii) o eixo diastrático - estabelece diferenças entre normas próprias de camadas socioculturais, que se sobrepõem num mesmo espaço, sobretudo urbano (os diferentes níveis de linguagem, desde o nível culto ao calão, passando pelo coloquial e o familiar; as gírias, linguagens de grupos socioprofissionais; a própria distinção entre linguagem oral e linguagem literária – correspondem a normas diferenciadas diastraticamente).”

Na perspetiva da Sociolinguística e da Sociologia da Linguagem, MESTHRIE (2008: 92), ao abordar a questão “Variation: Dialect, Style, Practice, Change”, afirma que a variação linguística pode ainda depender de outros fatores: classe social, estatuto, região de origem, género, idade, grupo...: *“a speaker will inevitably give off signals concerning his or her social and personal background. Language is accordingly said to be indexical of one’s social class, status, region of origin, gender, age, group, etc. The term ‘index’ here is drawn from semiotic theory (or the science of signs), in which it refers to a particular relation between a sign and the object it stands for. In the sociolinguistic sense ‘index’ refers to certain features of speech (including accent), which indicate an individual’s social group (or background). The use of these features signals (or indexes) that the individual has access to the lifestyles that support that type of speech.”*

Sobre esta questão, STROUD & GONÇALVES (1997: 18-25), a propósito do estudo “Panorama do Português Oral de Maputo”, tendo presente que a variação linguística surge como o resultado da construção social da língua, apontam alguns fatores sociais que contribuem para a variação na língua e que poderão estar na base da variedade do Português de Moçambique:

“1. o contexto histórico e político da língua, com as posições ideológicas, passadas e presentes, em relação a esse contexto: a língua está “sujeita às forças e conflitos da história social que a produz” (CROWLEY (1989: 4), citado por STROUD e GONÇALVES (1997: 18-25))”;

2. factores da situação sociocultural local: a variação na língua engendrada pelos factores socioculturais “reflecte as experiências culturais distintas e as convenções da comunidade” (SRIDHAR & SRIDHAR (1992: 97), citado por STROUD e GONÇALVES (1997: 18-25));

3. as políticas linguísticas nacionais como factor da variação linguística;

4. factores relacionados com o contexto do multilinguismo e contacto linguístico em que uma língua pode estar integrada: a distribuição social das línguas, ou multilinguismo, contribui também para a variabilidade nas maneiras de falar uma língua. De um ponto de vista linguístico, o contacto linguístico pode produzir mudança de código, transferência, calques ou empréstimos;

5. factores sociais na variação: classe social, rede social, modos de vida;

6. idade como factor da variação: quatro fases distintas (infância, adolescência, idade adulta e velhice);

7. sexo como factor da variação;

8. profissão e educação como factores da variação;

9. contexto como factor de variação: contexto do evento do discurso, especialmente o seu grau de formalidade ou não-formalidade”.

Mapa 5 – Mapa dos dialetos portugueses



1. micalense
2. alentejano
3. algarvio
4. alto-minhoto
5. baixo-beirão; alto-alentejano
6. beirão
7. estremenho
8. madeirense
9. nortenho
10. transmontano

| | | |
|---------------|------------------------------------|-----------|
| BRASIL | 1 LO + 170 línguas indígenas | português |
|---------------|------------------------------------|-----------|

Observações: Etnicamente, a população é composta por brancos, mulatos, mestiços, índios e negros. O Brasil é um país oficialmente monolíngue, mas, na realidade, multilíngue. As línguas brasileiras autóctones identificam mais de 180 nações indígenas, com uma população superior a 220.000 índios que sobreviveram e sobrevivem ao processo etnocida e glotocida, que desde o século XVI segue e persegue o avanço da língua portuguesa. O Brasil é também um país com inúmeros dialetos com características bem vincadas ao nível, sobretudo, da pronúncia (cf. Mapa 6).⁴⁷

Mapa 6 – Mapa dos dialetos brasileiros (segundo Antenor Nascentes)⁴⁸



⁴⁷ Na opinião de CASTRO (1991: 40-41), “a vastidão dos territórios desabitados e a insuficiência das pesquisas dialectológicas ajudam a compreender a principal característica deste mapa: algumas regiões dialectais são maiores que países europeus. Antenor Nascentes tomou como divisória o contraste entre a entoação «cantada» do Norte e a entoação repousada do Sul. Nos dialectos meridionais, vê-se a influência das principais cidades: baiano (Salvador da Bahia), mineiro (Belo Horizonte), fluminense ou carioca (Rio de Janeiro), sulista ou paulista (São Paulo). (...) Qualquer brasileiro pode identificar a proveniência de outro mediante rasgos próprios de cada uma destas regiões dialectais.”

⁴⁸ Mapa 6 – extraído de CASTRO (1991: 40).

| | | |
|---|---|---|
|  | <ol style="list-style-type: none"> 1. caipira 2. cearense 3. baiano 4. fluminense 5. gaúcho 6. mineiro 7. nordestino 8. nortista 9. paulistano 10. sertanejo 11. sulista 12. florianopolitano 13. carioca 14. brasiliense 15. serra amazônica 16. recifense | |
| <p>CASTRO (1991: 14) afirma que “À nação portuguesa corresponde assim uma variante nacional e à nação brasileira outra, cada uma englobando a norma culta urbana, a que se pode igualmente chamar padrão, e todas as variedades dialectais e sociais que fazem parte do português falado no respectivo território. Semelhantemente, são os traços comuns às duas variantes nacionais que permitem continuar a considerar uma língua portuguesa.”</p> | | |
| <p>GUINÉ-EQUATORIAL</p> | <p>*</p> | <p>castelhano francês português</p> |
| <p>Observações: * Dados insuficientes que não permitem contabilizar o número de línguas existentes. Sabe-se, no entanto, que o inglês, pidgin, fang, bubí, ibo fazem parte do repertório linguístico da Guiné-Equatorial.</p> | | |

Analisando os dados da Tabela 8 no que concerne aos aspetos em estudo, podemos extrair as seguintes conclusões:

- (i) em relação à diversidade linguística e contacto de línguas:
 - a) o Brasil, apesar de ser considerado um país monolíngue, é aquele que apresenta o número mais elevado de línguas indígenas (170);
 - b) Moçambique é o país que apresenta o número mais elevado de LN (43), seguindo-se Angola, com um total de 41 (línguas);
 - c) a maioria dos países da CPLP é, por definição, multilíngue, pois no mesmo território coexistem diversas línguas;
 - d) Portugal e Brasil apresentam variação linguística que se manifesta, sobretudo, a nível da pronúncia (fonética) e do vocabulário (léxico). Em Portugal existem 10 dialetos e no Brasil 16, que caracterizam/identificam zonas geográficas distintas;
- (ii) proeminência linguística na esfera sociopolítica:

- a) à exceção da Guiné Equatorial, que possui 3 LO (cuja adesão oficial à CPLP se efetivou recentemente, na *X Cimeira de Chefes de Estado e de Governo da CPLP*, que decorreu em julho de 2014, em Díli), o português é a única LO nos restantes países.

Não obstante as idiosincrasias entre os países da CPLP (localização geográfica, área, população, regime político, economia...), todos têm um aspeto em comum: partilham a mesma língua, o português.⁴⁹

Apesar das divergências linguísticas expectáveis em cada um destes “países independentes que se encontram em contextos geográficos e humanos diferentes e que podem ter políticas educacionais e linguísticas diversas” (PARVAUX, 2004), - “a mudança linguística é um fenómeno natural e só as línguas mortas não mudam” (LEIRIA, 1997: 7) -, as convergências sobrepõem-se, o que permite que o português subsista “como língua de comunicação entre oito povos que os acasos da história uniu, antes de os separar.”⁵⁰ (PARVAUX, 2004).

A Língua Portuguesa afirma-se, portanto, sobre esta relação de dicotomia entre a unidade – “uma língua de cultura, portadora de longa história, que serve de matéria-prima e é produto de diversas literaturas, instrumento de afirmação mundial de diversas sociedades, não se esgota na descrição do seu sistema linguístico: uma língua como esta vive na história, na sociedade e no mundo. Tem uma existência que é motivada e condicionada pelos grandes movimentos humanos e, imediatamente, pela

⁴⁹ “A língua é, porventura, o mais poderoso desses laços. Diz, a este respeito, o linguista português Eduardo Paiva Raposo: «A realidade da noção de língua portuguesa, aquilo que lhe dá uma dimensão qualitativa para além de um mero estatuto de repositório de variantes, pertence, mais do que ao domínio linguístico, ao domínio da história, da cultura e, em última instância, da política. Na medida em que a percepção destas realidades for variando com o decorrer dos tempos e das gerações, será certamente de esperar, concomitantemente, que a extensão da noção de língua portuguesa varie também.»” (informação disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/brevesum/index.html>, consultado em 20/09/2014).

⁵⁰ CASTRO (1991: 14), citando CUNHA e CINTRA, *Nova Gramática*, p. 10, afirma ainda que “apesar da acidentada história que foi a da sua expansão na Europa e, principalmente, fora dela, nos distantes e extensíssimos territórios de outros continentes, a língua portuguesa conseguiu manter até hoje apreciável coesão entre as suas variedades por mais afastadas que se encontrem no espaço. Mas reconhece: «A diversidade interna, contudo, existe», isto porque, como disse José Saramago no filme sobre a língua portuguesa de Victor Lopes, citado por PARVAUX (2004), «Não há uma língua portuguesa, mas línguas em português».”

A Língua Portuguesa funciona, simultaneamente, como língua de unidade e de diversidade: “O PORTUGUÊS é a língua que os portugueses, os brasileiros, muitos africanos e alguns asiáticos aprendem no berço, reconhecem como património nacional e utilizam como instrumento de comunicação, quer dentro da sua comunidade, quer no relacionamento com as outras comunidades lusofalantes. Esta língua não dispõe de um território contínuo (mas de vastos territórios separados, em vários continentes) e não é privativa de uma comunidade (mas é sentida como sua, por igual, em comunidades distanciadas). Por isso, apresenta grande diversidade interna, consoante as regiões e os grupos que a usam. Mas, também por isso, é uma das principais línguas internacionais do mundo. É possível ter percepções diferentes quanto à unidade ou diversidade internas do português, conforme a perspectiva do observador. Quem se concentra na língua dos escritores e da escola, colherá uma sensação de unidade. Quem comparar a língua falada de duas regiões (*dialectos*) ou grupos sociais (*sociolectos*) não escapará a uma sensação de diversidade, até mesmo de divisão.” (informação disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/brevesum/index.html>, consultado em 20/09/2014).

existência dos grupos que a falam. Significa isto que o português falado em Portugal, no Brasil e em África pode continuar a ser sentido como uma única língua enquanto os povos dos vários países lusofalantes sentirem necessidade de laços que os unam” – e a diversidade – “a diversidade linguística que o português apresenta através do seu enorme espaço pluricontinental é, inevitavelmente, muito grande e certamente vai aumentar com o tempo. Os linguistas acham-se divididos a esse respeito: alguns acham que, já neste momento, o português de Portugal (PE) e o português do Brasil (PB) são línguas diferentes; outros acham que constituem variedades bastante distanciadas dentro de uma mesma língua”⁵¹ –, embora essa diversidade – natural e expectável – não constitua um argumento que justifique considerarmos duas línguas diferentes, por exemplo, o português falado em Portugal e o português falado no Brasil, ou o português falado em Angola e o português falado em Timor-Leste.⁵²

2.5. O caso de Timor-Leste

2.5.1. Localização geográfica e enquadramento histórico-político

Mapa 7 – Timor-Leste⁵³



⁵¹ Informação extraída do site <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/brevesum/index.html>, consultado em 20/09/2014.

⁵² MATEUS (2006: 472), no seu artigo “A propósito de uma política de língua”, corrobora precisamente esta ideia de unidade dentro da diversidade: “Sendo evidente que o português apresenta diferenças nos oito países em que é língua nacional e/ou oficial, nomeadamente nas suas variedades europeia e brasileira, pode continuar a afirmar-se que se trata de uma única língua ou não se terá já cindido em duas? Diferenças no nível fonético, em estruturas sintácticas e no acervo lexical poderão ser interpretadas como caminhos gramaticais divergentes. Não podem, porém, de um ponto de vista exclusivamente linguístico, justificar a existência de duas línguas. Na realidade, estamos diante de questões de natureza diferente. O fundamento para se considerar que as variedades de uma língua devem ser mantidas sob a mesma denominação, mesmo exibindo diferenças evidentes, não assenta apenas em bases linguísticas mas tem uma importantíssima vertente sócio-cultural e política. A manutenção da mesma língua é uma vontade explícita e uma convicção assumida. A presença, nos ambientes plurilingues, de grupos de interesses unidos por falarem “a mesma língua” potencia a tomada de posição desses grupos, sobretudo quando se trata de comunidades de menor força no campo económico. Ou seja, o termo “português”, que cobre as variedades sociais, dialectais e nacionais que convivem em Portugal, no Brasil e nos países de língua oficial portuguesa deve ser entendido como importante instrumento de coesão entre povos e como afirmação política e económica num contexto envolvente transnacional.”

⁵³ Mapa extraído de Dicipédia 2009 [DVD-ROM]. Porto: Porto Editora, 2008. ISBN: 978-972-0-65264-5.

A ilha de Timor, a maior das Pequenas Ilhas e uma das mais orientais do vasto arquipélago indonésio, pertence ao grupo das ilhas da Sonda e é banhada pelos mares de Savu e de Timor (cf. CARNEIRO, 2010: 12; FONSECA, 2010: 12; OLIVEIRA, 2011: 1).⁵⁴

Este território, junto da linha equatorial, é atravessado por uma extensa cordilheira de montanhas e encontra-se dividido em duas partes: a parte ocidental, que corresponde a Timor Oeste, sob a jurisdição da Indonésia, e a parte oriental, que corresponde a Timor-Leste, país independente localizado no extremo do sudeste asiático e próximo do norte da Austrália (a cerca de 650 km) e das ilhas do Pacífico Sul (cf. ALBUQUERQUE, 2010a, 2010b, 2010c; BRITO, 2010: 179).

Com cerca de 450 km de comprimento, 100 km de largura e uma área de cerca de 19.000 km² (o que corresponde aproximadamente a 1/6 da área de Portugal) (cf. BOLINA, 2005: 180), a República Democrática de Timor-Leste (RDTL) é um país insular constituído pela parte oriental da ilha de Timor (apenas a parte leste constitui território timorense e corresponde sensivelmente a dois terços da ilha (cf. CARNEIRO, 2010: 12), com fronteira terrestre com a Indonésia; a outra fração, a parte ocidental, integra o território indonésio), pelo enclave de Oe-Cusse Ambeno (na costa norte da parte ocidental), pela ilha de Ataúro (a 23 km da capital, Díli) e ainda pelo ilhéu de Jaco (na ponta leste, no distrito de Lautém) (cf. BRITO, 2010: 179) (cf. Mapa 8⁵⁵).⁵⁶

Mapa 8 – Timor-Leste: divisão territorial por distritos



⁵⁴ Timor-Leste situa-se a leste das Grandes Ilhas da Sonda, as ilhas de Samatra, Bornéu, Java e Celebes, e é banhado pelos oceanos Pacífico (a Norte) e Índico (a Sul) (*Atlas de Timor-Leste*, 2002, citado por CARNEIRO, 2010: 12).

⁵⁵ Fontes: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Timor-Leste_districts_map.png, consultado a 07/09/2014.
http://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_East_Timor, consultado a 07/09/2014.

Administrativamente, Timor-Leste compreende 13 distritos, 67 subdistritos e 498 sucos (cf. FONSECA, 2010: 14) (cf. Anexo 1).

⁵⁶ A *Constituição da RDTL*, no Artigo 4º, define o território abrangido por Timor-Leste: “O território da República Democrática de Timor-Leste compreende a superfície terrestre, a zona marítima e o espaço aéreo delimitados pelas fronteiras nacionais, que historicamente integram a parte oriental da ilha de Timor, o enclave de Oe-Cusse Ambeno, a ilha de Ataúro e o ilhéu de Jaco.”



Historicamente, o povo luso, atraído pelo sândalo, aportou na ilha de Timor nos inícios do século XVI, mais precisamente no ano de 1514.⁵⁷ Além dos portugueses, também os holandeses tentaram conquistar este território, acabando por fixar-se na parte ocidental da ilha.⁵⁸ Mais tarde, na altura da Segunda Guerra Mundial, Timor sofreu a ocupação japonesa, durante três anos (de 1942 a 1945).

Portugal, após a queda do Regime de Salazar, abandonou a sua colónia e foi a FRETILIN, partido maioritário no atual governo, que, a 28 de novembro de 1975, proclamou unilateralmente a independência de Timor. Nascia, então, a RDTL. Porém, 9 dias após a proclamação da independência, a 7 de dezembro de 1975, o território de Timor foi invadido pela República da Indonésia, numa incursão que se prolongou até 1999.⁵⁹ O período de colonialismo português terminava e iniciava-se assim o período do neocolonialismo indonésio (cf. BOLINA, 2005: 182).

⁵⁷ BRITO (2010: 84) afirma que “em 1511, Portugal já intervinha no comércio da região, mas sem que houvesse fixação. Somente em 1556 chegam ao local os primeiros missionários que, contudo, só se fixam com a fundação de um convento dominicano em 1633, iniciando um precário sistema de colonização.”

Este ano, 2014, Timor-Leste celebrou os 500 anos da chegada dos portugueses a Timor, mais precisamente a Lifau, distrito de Oecusse (1514-2014).

⁵⁸ “A divisão da ilha de Timor entre holandeses e portugueses, para a configuração do que hoje é Timor-Leste, acontece somente em 1915.” BRITO (2010: 84)

⁵⁹ “After some 400 years of Portuguese colonisation, independence from Portugal was declared on 28th November 1975. Ten days following this declaration, the country was invaded and occupied by Indonesia. In 1999, a referendum was held in which the East Timorese were invited to choose between independence and autonomy within the Indonesian republic. Despite a campaign of terrorisation by Indonesian military and pro-autonomous East Timorese militia, the majority of East Timorese citizens voted for independence. Such was the loss of life and destruction in the wake of this vote that international peacekeeping forces (PKF) were deployed. The country was placed under the administration of the United Nations (UN) during the transition to independence, which was only fully realised in 2002.” (TAYLOR-LEECH, 2011: 2-3)

A sociedade timorense, ao longo desses 24 anos, foi vítima de opressão e violência e cerca de um terço da população existente em 1975 foi, até à entrada das tropas da ONU, dizimada por ação indonésia, o que, proporcionalmente ao número de habitantes, corresponde ao maior genocídio depois do holocausto nazista (cf. BRITO, 2010: 179-180; TAYLOR-LEECH, 2009: 1-2).⁶⁰ Não obstante essa anexação não ter sido reconhecida internacionalmente, a Indonésia passou a considerar e a administrar Timor-Leste como a sua 27ª Província – Timor Timur (Tim Tim).

A 30 de agosto de 1999, realizou-se um referendo sobre a autodeterminação de Timor-Leste e 78,5% dos votos (do total de 97% de eleitores que compareceram às urnas) ditaram a autonomia, levando a que a antiga colónia portuguesa, invadida por tropas da Indonésia, em 1975, fosse o primeiro novo país independente a surgir no século XXI: Timor Loro Sa'e. A 19 de outubro de 1999, o Parlamento da Indonésia anulou o decreto da anexação de Timor-Leste como 27ª província da Indonésia (cf. BRITO, 2010: 179-180; TAYLOR-LEECH, 2011: 2-3).

Xanana Gusmão foi eleito Presidente da República a 14 de abril de 2002 e, a 20 de maio, o país declara-se, definitivamente, como um Estado soberano e independente (cf. TAYLOR-LEECH, 2008: 154; 2009: 1; 2011: 2-3; HATTORI et al., 2005: 1).

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

2.5.2. Definição e estatuto da Língua Portuguesa em Timor-Leste

A par dos fatores históricos e culturais que individualizam um país, *“um dos elementos matriciais e, porventura, de maior longevidade na construção da identidade é, sem dúvida, a língua.”* (FERREIRA, 2011: 21).⁶¹

THOMAZ, citado por COSTA (2001: 12), tendo presente o contexto multilingue de Timor-Leste, aborda o conceito de língua numa perspetiva antagónica: *“ora na definição de uma nacionalidade, a língua é um elemento-chave. É-o, sobretudo, no*

⁶⁰ *“On 7 December 1975, 20 warships and 13 aircraft attacked the city of Dili. Ten thousand Indonesian soldiers were involved in the offensive. On 8 December, two corvettes left Ataúro, evacuating the last Portuguese. This demonstrates that, contrary to what has often been written, the Indonesian military did not invade East Timor after Portugal’s departure, although the corvettes apparently did not seek to oppose the invasion.”* DURAND (2011: 9)

⁶¹ OVANDO (1989: 209), citado por (FERREIRA, 2011: 21), apresenta a seguinte definição de “língua”: *“Language is much more than a set of words and grammar rules. It is a forceful instrument for giving individuals, groups, institutions, and cultures their identity. Through language we share and exchange our values, attitudes, skills, and aspirations as bearers of culture and as makers of future culture.”*

aspecto positivo: possibilitando a comunicabilidade, assegura a circulação dos bens culturais, definindo assim o espaço social em que se afirma uma cultura. É-o, também, ainda que secundariamente, no aspecto, por assim dizer negativo, permitindo opor os que partilham desse espaço cultural aos que, por não possuírem tal meio de comunicação, se excluem dele, afigurando-se como estrangeiros à comunidade em causa.”

Em Timor-Leste, o português, que coexiste com o tétum⁶² – na sua variedade tétum-praça –, partilha o estatuto de LO, decisão tomada no Congresso de 29 de agosto do ano 2000 pelo Conselho Nacional da Resistência Timorense (ex-CNRT, atualmente extinto). Na sequência dessa decisão, o português foi declarado LO de Timor Loro Sa’e, assim (nas palavras de Xanana Gusmão): *“Tendo em mente a nossa história, nós devemos fortalecer a nossa língua materna, o Tétum, disseminar e aperfeiçoar o domínio da Língua Portuguesa e manter o ensino da Língua Indonésia.”*⁶³

Em 1975, na sequência do *Movimento do 25 de abril de 1974*, abre-se o caminho para a descolonização, propiciando, assim, a invasão por parte da República da Indonésia (BRITO, 2010: 85).

Durante os 24 anos de ocupação indonésia (1975-1999) – período esse marcado por uma forte ação militar e policial –, Timor-Leste foi alvo de um massacre sem limites, resultando desse clima de repressão muitas vítimas mortais, assim como a descaracterização intencional do território e do seu povo, a todos os níveis: político, económico, administrativo, socioeducativo, cultural, ideológico... (BRITO, 2010: 85). O

⁶² A Constituição Nacional, promulgada no dia 20 de maio de 2002, elevou o tétum – língua nacional – à posição de língua cooficial. Note-se que em Timor-Leste, para além do tétum, existem *“doze línguas austronésicas ou semiaustronésicas (o nome de uma imensa família linguística que abrange os vernáculos aborígenes (pré-chineses) da Formosa (Taiwan) e a maioria das línguas das Filipinas, Malásia, Indonésia, Timor-Leste, Oceânia e Madagascar, assim como de algumas partes da Papuásia-Nova Guiné e do Vietname) e quatro papuásicas ou papuas (quatro das línguas de Timor-Leste (búnaque, macassai, macalero e fataluco) descendem de uma língua (ou possivelmente mais) introduzida há talvez quatro mil anos a partir da Península Bomberai da Papuásia Ocidental. Línguas semelhantes são faladas nas ilhas indonésias de Alor, Pantar e Pura, fora da costa Noroeste de Timor. No período pré-colonial, estas línguas partilharam a ilha de Timor com outras línguas indígenas de origem desconhecida que estão agora extintas mas que deixaram vestígios (principalmente ao nível do léxico) em muitas das línguas modernas, principalmente nas semiaustronésicas. É de notar que o termo “papuásico” não designa uma família genética de línguas (como por exemplo “austronésico”), mas é um mero termo geográfico à semelhança de “europeu” ou “asiático”. A língua ou línguas que deram origem às línguas papuásicas de Timor-Leste pertenciam ao filo “Trans-Nova Guiné”. A relação entre as línguas papuásicas de Timor e as línguas modernas de Bomberai é agora remota, tendo as línguas papuásicas timorenses sido mais ou menos assimiladas às línguas austronésicas dominantes.”* (HULL & ECCLES, 2005: 253; 259)

⁶³ *“A opção política de natureza estratégica que Timor-Leste concretizou com a consagração constitucional do Português como língua oficial, a par da língua nacional, o Tétum, reflecte a afirmação da nossa identidade pela diferença que se impôs ao mundo e, em particular, na nossa região onde, deve-se dizer, existem também similares e vínculos de carácter étnico e cultural, com os vizinhos mais próximos. Manter esta identidade é vital para consolidar a soberania nacional.”* (Alocação do Presidente Xanana Gusmão, proferida em Brasília, no dia 1 de agosto de 2002, durante a IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa)

Cf. Estudo de MCGROARTY (2008: 98), *“The Political Matrix of Linguistic Ideologies”*, no qual o autor aborda o impacto das condições sociopolíticas e o seu efeito nas ideologias linguísticas.

plano linguístico não foi exceção, pois a aplicação de uma política de “destimorização” implicava forçosamente a imposição da língua do dominante. Surge, então, a aprendizagem e o uso obrigatório da língua indonésia (indonésio ou *bahasa indonesia*, variante do malaio⁶⁴) no ensino e na administração.

Esta política implicou que o uso do tétum ficasse reduzido ao mínimo e, em relação ao português, houve uma tentativa clara e intencional de aniquilamento, embora tenha continuado a ser usado “*como língua de resistência por grupos revolucionários contra a dominação.*” (ALBUQUERQUE, 2011: 65; BRITO, 2010: 85)⁶⁵.

Como consequência, Timor constituiu-se, atualmente, como um complexo mosaico linguístico. Em teoria, o português funciona, em todo o território, como língua da Igreja, da administração, de instrução e da cultura.⁶⁶ Contudo, na prática, o português não é, definitivamente, a LM da maioria da população. Para uma ínfima percentagem será a segunda língua, mas, para a maior parte da população timorense, esta surgirá como a terceira, após a língua vernacular – LM – e o tétum – língua veicular e de identidade/coesão nacional.⁶⁷

De uma forma geral, além do tétum e das outras línguas autóctones, os timorenses falam indonésio e tentam comunicar em português e inglês.⁶⁸ Quer isto dizer que o português, LO e de ensino, assume uma dupla função – inclusiva e

⁶⁴ O indonésio, “conhecido como *bahasa indonesia*, “a língua indonésia” dentro da República da Indonésia, é uma variante da língua malaia, indígena apenas em partes de Sumatra e de Bornéu: de facto para a maioria dos cidadãos indonésios, o malaio é uma segunda língua. O indonésio em poucos aspectos difere do malaio padrão da Malásia (*Bahasa Malaysia*), principalmente nos empréstimos do holandês, ao passo que o malaio da Malásia foi influenciado pelo inglês. O novo governo de Timor-Leste está a retirar o indonésio gradualmente das escolas, dos meios de comunicação e dos locais administrativos. No entanto, vai continuar a ser uma segunda língua e uma língua regional de certa importância.” (HULL & ECCLES, 2005: 256)

⁶⁵ BRITO (2010: 86) refere que “apesar de proibida, a língua portuguesa persistiu como língua de resistência, usada pela Fretilin (Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente) e por outras organizações da resistência como contacto com o exterior e como veículo de comunicação interna. O uso do português de diferentes formas na resistência (quer na “clandestinidade”, quer na diplomacia), acabou por conferir-lhe um valor simbólico, evocado inúmeras vezes na reconstrução do país depois de 1999.”

No entanto, CARVALHO (2005: 4) afirma que “nunca houve efectivo total hiato de contacto com o português durante a ocupação indonésia, indo apenas de 1993 a 1999 o período de mais dura repressão do uso do português, sem absoluto sucesso.”

Esta opinião é igualmente corroborada por HULL (2001: 29-53): “Ao contrário do previsto e apesar de ser fortemente reprimida pelos indonésios, a língua portuguesa não se extinguiu em Timor.”

⁶⁶ Note-se que uma parte considerável do léxico da língua tétum é comum ao português, um dos resultados dos quatrocentos anos de domínio direto e indireto por Portugal em Timor-Leste e que, apesar dos vinte e quatro anos de domínio indonésio, a identidade desta pequena ilha, situada no extremo do Pacífico, saiu ileso.

⁶⁷ DE BOT et al. (2005: 6) salientam o facto de, numa sociedade multilingue ser, por vezes, difícil determinar se uma dada língua é a primeira, a segunda ou a terceira: “*But the majority of the world population is multilingual, and for many people it is not really clear what constitutes their first, second or third language. (...) Some linguists order languages in terms of level of proficiency, others in the order of the time of acquisition.*”

⁶⁸ Estimativas (*Jornal Digital – Notícias dos Países de Língua Portuguesa* (www.jornaldigital.com) – [16/04/2001]) apontam que “as crianças, em fase pré-escolar, falam tétum (repleto de palavras do português), os adolescentes e os adultos jovens utilizam o indonésio e a geração de uma faixa etária superior aos 40 anos fala (ou traz na memória) o português. Complementarmente, as pesquisas revelam que o português é falado por 20% da população de 800 mil habitantes.” Segundo dados da ONU (*Escrevendo as páginas do futuro - Relatório de quatro anos de actividade. Programa Alfabetização Solidária*. Jan/1997 – Dez/2000), “70% da população de Timor-Leste é analfabeta e apenas cerca de 15% da população fala o português”, conforme atesta THOMAZ (2002: 90): “Se aos alfabetizados que falam, lêem e escrevem o Português juntarmos os analfabetos que melhor ou pior o falam, obteremos, quando muito, uma percentagem de 15 a 20 % da população total.”

exclusiva –, pois ao mesmo tempo que agrega um grupo que se poderá denominar de “elite”, exclui todos aqueles que não a utilizam. Poderá afirmar-se que a língua portuguesa em Timor é manipulada como uma LS, na medida em que surge a par do tétum e de todas as outras LN que constituem a LM da maior parte da população.

Note-se que o estatuto do português em Timor-Leste vai ao encontro do que pensa STERN (1983: 16), citado por LEIRIA (2004), que define LS como “a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tenha uma função reconhecida.”

2.5.3. A heterogeneidade linguística no contexto poliglóstico de Timor-Leste

O Artigo 13º da *Constituição da RDTL* (2002) consagra duas LO (o tétum e o português) e refere, sublinhando, que tanto o tétum quanto as outras LN devem ser valorizadas e desenvolvidas pelo Estado.

O Artigo 159º inclui ainda as línguas indonésia e inglesa como línguas de trabalho, em uso na administração pública, a par das LO, enquanto tal se mostrar necessário.

Timor-Leste, afigura-se, assim, como um contexto poliglóstico⁶⁹ pois, para além de duas LO, do indonésio e do inglês, coexiste um número variável de LN⁷⁰

⁶⁹ A diversidade linguística explica-se, segundo BATORÉO (2010: 57), pelas “migrações antigas entre a Ásia e a Austrália e os arquipélagos do Pacífico, por um lado, a diversidade geográfica e as guerras internas entre os povos, por outro, provocaram uma diversificação linguística de tal modo que, hoje, dificilmente se podem identificar e adscrever territorialmente os diferentes grupos étnicos: “Um único grupo pode actualmente falar até cinco línguas diferentes, da mesma forma que uma mesma língua pode constituir a forma de expressão de vários grupos étnicos. Se atendermos apenas às características linguísticas dos povos, são reconhecíveis cerca de 20 grupos principais em Timor-Leste e um número mais reduzido de dialectos.” (ATLAS, 2002: 42).”

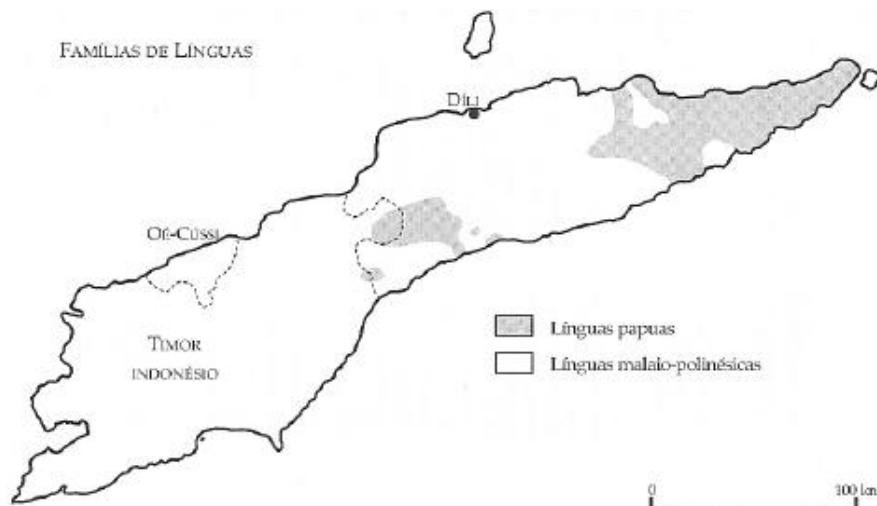
⁷⁰ Convém salientar que existem graus de estimativas diferentes para o número de LN, o que significa que este mosaico não é consensual do ponto de vista linguístico, pois os dados diferem, dependendo da fonte.

Por exemplo,

- 1.) o site oficial do Governo da RDTL sugere a existência de apenas 15 LN;
- 2.) HULL (2004), citado por SOARES (2010: 24), “referia 16 línguas, mas, em 2005, redu-las para 15 (sendo 12 de origem austronésia e 4 (3 em 2005) de origem papua (makasae, fataluku, makua (50 falantes) e bunak);
- 3.) o conceituado linguista australiano, Geoffrey HULL (2004), citado por BATORÉO (2010: 58), afirma existirem “16 línguas indígenas em Timor-Leste, doze das quais de origem austronésia e quatro aborígenes, aparentadas com as da família papua”;
- 4.) a fonte *Ethnologue: Languages of the World* sugere a existência de 18 LN;
- 5.) CARVALHO (2001: 65), em harmonia com os dados apontados por HULL (1998), sugere igualmente a existência de 18 LN (“HULL (1998) propõe a seguinte classificação provisória dessas línguas: i) um grupo A, integrado no continuum de Roti a Wetar, no que corresponde à parte ocidental, compõe-se do Dawan, com o seu dialecto Baiqueno; no sector central da ilha, acrescenta-se o Tétum, com os seus dialectos Térík, Belu, Bekais, Praça ou Dili e o Habu; a norte inclui-se o Raklungu, ao lado do Rasuk e do Raklungy, assim como o Galoli, muito aparentado com certos dialectos de Wetar; e, para finalizar, na região oriental apresentam-se o Kairui, o Waimata, o Midiki e o dialecto Nauete; ii) um grupo B compõe-se das seguintes regiões: ocidental, com o Kemak (e o seu dialecto Nogo), o Tokodede (e o seu dialecto Keta); central, com o Mambae (e o seu dialecto Lolein) e oriental, com o Idaté e o Lakalei. Há ainda cinco línguas - Bunak, com o dialecto Marae, Makasai, Makalero, Fataluku e Lovaia (com o dialecto Maku'a) que, não constituindo um grupo, partilham características com A e com B. Pode-se, além da notória diversidade, observar um forte apego intergeracional às línguas e às suas culturas tradicionais.”);
- 6.) COSTA, citado por SOARES (2010: 24), “propõe 14 línguas austronésias e 14 dialectos e 4 línguas papuas e 3 dialectos”;
- 7.) COSTA (2001: 17), com base nos dados de alguns estudiosos, aponta para a existência de 20 línguas mais significativas;
- 8.) Luís Filipe THOMAZ (2002: 141), citado por SOARES (2010: 24), sugere a existência “de 19 a 31, segundo as contagens – provindo a discrepância do critério adoptado na destrição entre as línguas autónomas e variantes dialectais da mesma língua”.

pertencentes a duas filiações genéticas diferentes, em áreas geográficas variáveis e não coincidentes (cf. Mapa 9), o que transforma este território num espaço de contacto de línguas que se caracteriza, em simultâneo, pelo multilinguismo⁷¹ e pelo plurilinguismo⁷² (e, ainda, pelo pluriculturalismo – isto, se considerarmos que “*a cada língua subjaz uma cultura*” (SOARES, 2010: 24)).⁷³

Mapa 9 – Timor-Leste: Famílias de línguas⁷⁴



2.5.3.1. Estatuto sociopolítico das línguas em Timor-Leste

BATORÉO (2010: 59) analisa a diversidade linguística observada em Timor-Leste como um sistema poliglóstico. THOMAZ (2002: 141), citado por BATORÉO (2010: 59), organiza esse mesmo sistema, no plano interno, em três níveis de integração:

- (i) nível das **línguas locais**: línguas étnicas timorenses e línguas das minorias;
- (ii) nível da **língua veicular/língua franca**: tétum praça;

A origem desta divergência nas fontes consultadas talvez se possa explicar recorrendo aos critérios de classificação de “língua” e “dialecto”.

Como referência para a grafia do nome das línguas – e dado não haver uma norma-padrão definida –, destaca-se a ortografia adotada na página de internet www.ethnologue.com, que refere a existência de 18 línguas: Adabe, Baikeno, Bunak, Fataluku, Galoli, Habu, Idaté, Kairi-Midiki, Kemak, Lakalei, Makasae, Maku’a, Mambae, Nauete, Tétum Díli, Tétum Térík, Tukudede e Waima’a.

⁷¹ Entenda-se o conceito de “multilinguismo” como a coexistência de várias línguas em simultâneo – independentemente do seu estatuto – no mesmo território político-geográfico.

⁷² Sendo entendido apenas como uma certa capacidade para comunicar em várias línguas, mais do que um domínio perfeito das mesmas, “plurilinguismo” significa “*aprender várias línguas, mas também várias culturas, numa lógica de respeito e promoção da diversidade cultural e da convivência pacífica entre comunidades*”. – Cf. Conselho da Europa (2001), *Recomendação 1539*, Assembleia Parlamentar, Estrasburgo.

⁷³ WORTHAM (2008: 83), no seu estudo “Linguistic Anthropology”, aborda o paralelismo entre o uso das línguas e as relações sociais em contextos culturais distintos.

⁷⁴ Fonte: THOMAZ (2002: 171), num artigo de BATORÉO (2010: 58).

- (iii) nível das **línguas de administração e de cultura**: LO (tétum e português) e línguas de trabalho (inglês e indonésio), garantidas pela *Constituição da RDTL*.

Vejamos, de forma mais analítica, o estatuto sociopolítico de cada uma das línguas que figura no sistema poliglóstico de Timor-Leste, assim como a sua distribuição pelos diferentes domínios de uso na comunidade, pois, segundo BRITO & MARTINS (2005: 646), “*é o contexto de uso de uma língua que nos diz o papel que ela desempenha numa determinada comunidade, uma vez que, na medida em que a língua se refere às atividades sociais, ela é, também, uma prática social.*”

1.) LÍNGUAS LOCAIS

De acordo com a *Constituição da RDTL*, as LN devem ser objeto de valorização e desenvolvimento, bem como preservação e proteção pelas autoridades oficiais, representadas oficialmente pelo Instituto Nacional de Linguística (INL).⁷⁵

As línguas vernaculares⁷⁶ de Timor-Leste, também designadas na literatura de LM, LN, línguas minoritárias, línguas autóctones ou línguas nativas,⁷⁷ são de origem austronésia e papuásica (cf. Mapa 9) e o seu número oscila, dependendo da fonte consultada, entre 15 e 31.⁷⁸

O Mapa 10 apresenta, de seguida, a divisão linguística do território, incluindo, também, os dialetos.

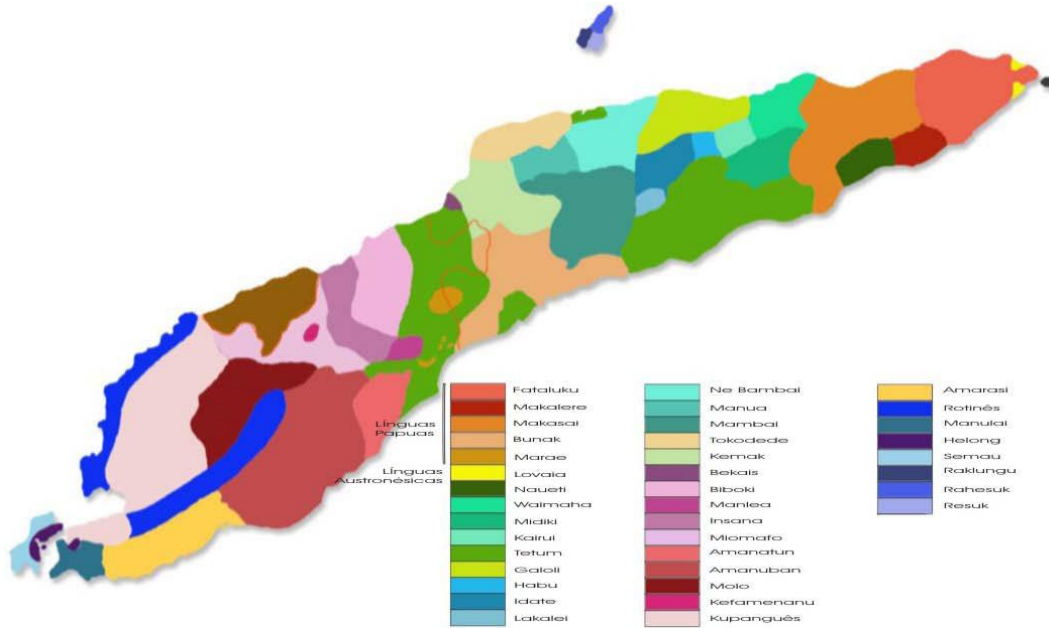
⁷⁵ O INL foi fundado em 2001 e é a entidade responsável pela norma ortográfica do tétum padrão, publicada em 2004.

⁷⁶ KING & BENSON (2008: 342) redefinem o termo “vernacular”: “*Vernacular generally describes ‘a language which is the mother tongue of a group which is socially or politically dominated by another group speaking a different language’ (UNESCO, 1968 [1953]: 689), but this term can be demeaning to language communities that lack power, status, or formal education. More recent formulations have contested the low-status aspect of the definition; for instance, in his introduction to an edited volume that re-evaluates vernacular literacy, LePage (1997: 6) explains: «The use of the term “vernacular” is certainly not for us synonymous with “minority” or even “dominated” language. We use it in this book to mean “the everyday spoken language or languages of a community,” as contrasted with a standard or official language.» Nevertheless, this formulation, like many others (e.g., Richards, Platt, & Weber, 1989), defines the vernacular in opposition to a higher-status standard, formal, or literary variety.*”

⁷⁷ ALBUQUERQUE (2012) define as línguas minoritárias como “*línguas de pequenos grupos que possuem pouca representatividade no âmbito social, como língua de imigrantes, grupos etnolinguísticos nativos e/ou de número reduzido com pouca representatividade socioeconómica.*”

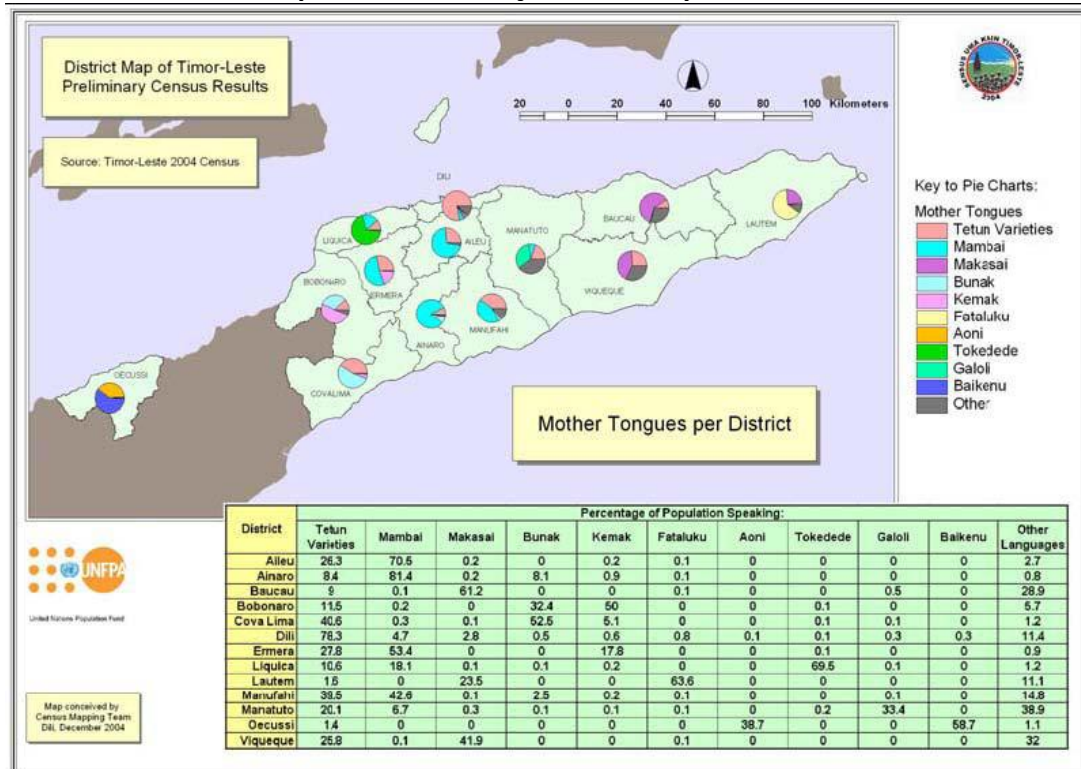
⁷⁸ LEWIS & TRUDELL (2008: 266-267) afirmam o seguinte: “*Many developing nations (described by Chumbow, 2005: 167) today are characterized by the existence of tens, even hundreds, of living languages which are spoken by and identified with particular ethnic groups within the country. These nations face particular challenges where language policy is concerned, including the choice of official language(s), the designation of particular languages as “majority” or “minority” languages within the nation, and choices regarding which languages to cultivate and which to ignore in policy formulation (Tollefson, 2002: 422). In fact, of the thousands of languages spoken in the world today all but a handful are classified as “minority” languages. A minority language can be distinguished from a majority language by its lesser numerical or political importance in the country (UNESCO, 2003). National-level policies on language cultivation in these contexts range from those which focus primarily on the diffusion of national or official languages (exoglossic policies) to those which support the development of local languages (endoglossic policies). Exoglossic policies focus on the role of official languages in developing a nationalist identity, reducing inter-ethnic conflict and bringing about social and political stability. Endoglossic policies support to varying degrees the development of the local languages present in their nations. These national-level language and education policy decisions are derived from differing underlying philosophies of language diversity, discussed below.*”

Mapa 10 – Divisão linguística do território⁷⁹



O Mapa 11 apresenta a distribuição das LMs por distrito, assim como a respetiva percentagem de falantes.

Mapa 11 – Distribuição das LMs por distrito⁸⁰

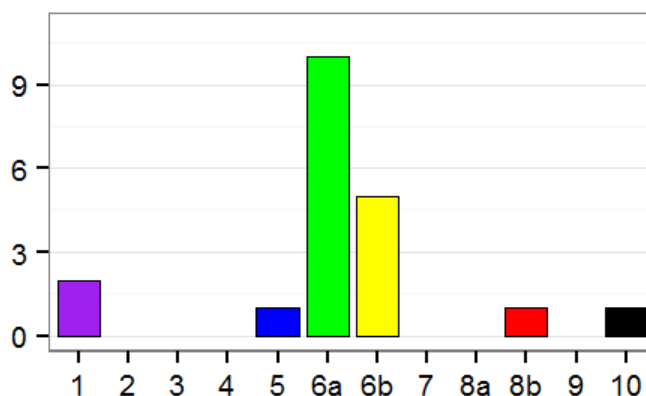


⁷⁹ Mapa extraído de LOURENÇO (2008: 10) (www.web.carta.com (2007)).

⁸⁰ Mapa extraído de LOURENÇO (2008: 11) (Direção Nacional de Estatística “Timor-Leste 2004 Census Mapping and GPS Operations”, Fevereiro de 2005).

O Gráfico 4 apresenta a vitalidade das línguas atestadas em Timor-Leste, tendo em consideração o seu estatuto de língua em expansão *versus* língua ameaçada ou em vias de extinção.⁸¹

Gráfico 4 – A vitalidade das línguas em Timor-Leste⁸²



A leitura dos dados do Gráfico 4 permite-nos inferir as seguintes conclusões:

- (i) existem duas LN com estatuto de LO: português e tétum;
- (ii) o tétum é uma língua em expansão;

⁸¹ Sobre a questão das línguas ameaçadas ou em vias de extinção, MCCARTY et al. (2008: 298), no seu artigo “Education for Speakers of Endangered Languages”, reiteram o seguinte: “Language is our primary tool for understanding and communicating, and indeed, for creating our world. (...) it is in and through our language that we have access to our culture and humanity. All languages have the same potential for these functions. It is therefore an enormous human impoverishment when a language, with all its collective wisdom, beauty, and richness, falls silent. The great linguist Kenneth Hale, who spoke more than 75 languages, put it this way:

«When you lose a language, you lose a culture, intellectual wealth, a work of art. It’s like dropping a bomb on... the Louvre” (The Economist, November 3, 2001, pp. 89, 105).»

MCCARTY et al. (2008: 298) enfatizam ainda a seguinte ideia: “Language and culture cannot be separated... Our language and culture... tell us who we are, where we came from and where we are going.” (Task Force on Aboriginal Languages and Cultures, 2005: 58)

⁸² Fonte: *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>, consultado em 07/09/2014.

Legenda do Gráfico 4:

The color coding of the bars matches the color scheme used in the summary profile graphs on the navigation maps for the site. In this scheme, the EGIDS levels are grouped as follows:

Purple = Institutional (EGIDS 0-4) — The language has been developed to the point that it is used and sustained by institutions beyond the home and community.

Blue = Developing (EGIDS 5) — The language is in vigorous use, with literature in a standardized form being used by some though this is not yet widespread or sustainable.

Green = Vigorous (EGIDS 6a) — The language is unstandardized and in vigorous use among all generations.

Yellow = In trouble (EGIDS 6b-7) — Intergenerational transmission is in the process of being broken, but the child-bearing generation can still use the language so it is possible that revitalization efforts could restore transmission of the language in the home.

Red = Dying (EGIDS 8a-9) — The only fluent users (if any) are older than child-bearing age, so it is too late to restore natural intergenerational transmission through the home; a mechanism outside the home would need to be developed.

Black = Extinct (EGIDS 10) — The language has fallen completely out of use and no one retains a sense of ethnic identity associated with the language.

MCCARTY et al., num artigo publicado em SPOLSKY & HULT (2008: 297), fazem a distinção entre “safe languages”, “endangered language” e “moribund language”: “A language is **endangered** “when its speakers cease to use it, use it in a increasingly reduced number of communicative domains, and cease to pass it on from one generation to the next” (UNESCO, 2003a: 2). According to Krauss (1992), **moribund** languages are those which are no longer being learned by children; **endangered** languages are those which, though still being learned by children, will, if present trends continue, cease to be learned by children during the coming century; and **safe** languages are those which are neither moribund nor endangered (pp. 5–7).”

- (iii) as LN adabe, baikeno, bunak, fataluku, galolen, kemak, makasae, mambae, nauete e tukudede constituem exemplos de línguas vigorosas;
- (iv) há 5 línguas ameaçadas: habun, idaté, kairui-midiki, lakalei e waima'a;
- (v) makuva é uma língua em vias de extinção;
- (vi) pidgin de Timor é considerada uma língua extinta.⁸³

No que concerne aos domínios de uso na comunidade, a LM funciona como uma língua intra-étnica, ou seja, constitui-se como a língua de comunicação por excelência entre a maioria dos falantes de um determinado grupo étnico. Nas atividades diárias do quotidiano e em ambiente familiar e informal, a interação verbal entre os falantes decorre, frequentemente, em LM.

Na descrição do tecido linguístico que caracteriza estas comunidades, há ainda a salientar a existência de dialetos, que correspondem, normalmente, às zonas montanhosas dos subdistritos (talvez tenha sido esse isolacionismo e as próprias condições geográficas que deram origem ao aparecimento de línguas minoritárias e de dialetos). Nestes subdistritos, as pessoas mais idosas e mais afastadas da população que reside no centro da vila falam, entre si, apenas em dialeto, embora compreendam a LM dessa zona, assim como a língua indonésia, mas o mesmo não se passa relativamente ao tétum e ao português, o que se afigura preocupante, pois significa que existe um pequeno segmento da população que não domina nenhuma das LO do país.

2.) TÉTUM

O tétum, a língua original dos Belos, expandiu-se no território devido à extrema fragmentação linguística existente, tendo sido essa diversidade que originou “o aparecimento de línguas de contacto (língua franca), capazes de facilitar contactos e proporcionar inteligibilidade nas relações entre os diversos grupos de falantes. Em Timor-Leste, essa função foi desempenhada, ao longo do último século, pelo tétum-

⁸³ “Naturalmente, a evolução linguística e as diferentes ocupações do território têm vindo a provocar o desaparecimento de algumas línguas, absorvidas por outras de maior expressão ou reduzidas a minorias circunscritas. Desde meados do século XX até hoje, as principais línguas timorenses têm mantido uma percentagem de falantes semelhante ou manifestando uma tendência para a sua diminuição, como é o caso do tocode e do kémak. Apenas o tétum manifesta uma tendência para crescer, sabendo-se, inclusive, que, não obstante o facto de apenas cerca de um quarto da população actual o considerar como primeira língua, a maioria da população o utiliza actualmente como a sua língua veicular. (ATLAS, 2002: 42)” (BATORÉO, 2010: 58)

Praça (ou tétum-Díli), uma forma específica do tétum, crioulizado pelo português.”
(FEIJÓ, 2008: 148)

O tétum possui, assim, o estatuto de língua cooficial e LN e é usado a nível nacional, funcionando, deste modo, como língua franca, língua veicular, língua de coesão e de unidade entre a maioria dos falantes pertencentes a grupos etnolinguísticos com LM diferentes.⁸⁴ Isto significa que o tétum esbate a diversidade linguística existente no território e desempenha, para grande parte dos timorenses, o estatuto de LS (cf. Mapas 12 e 13).

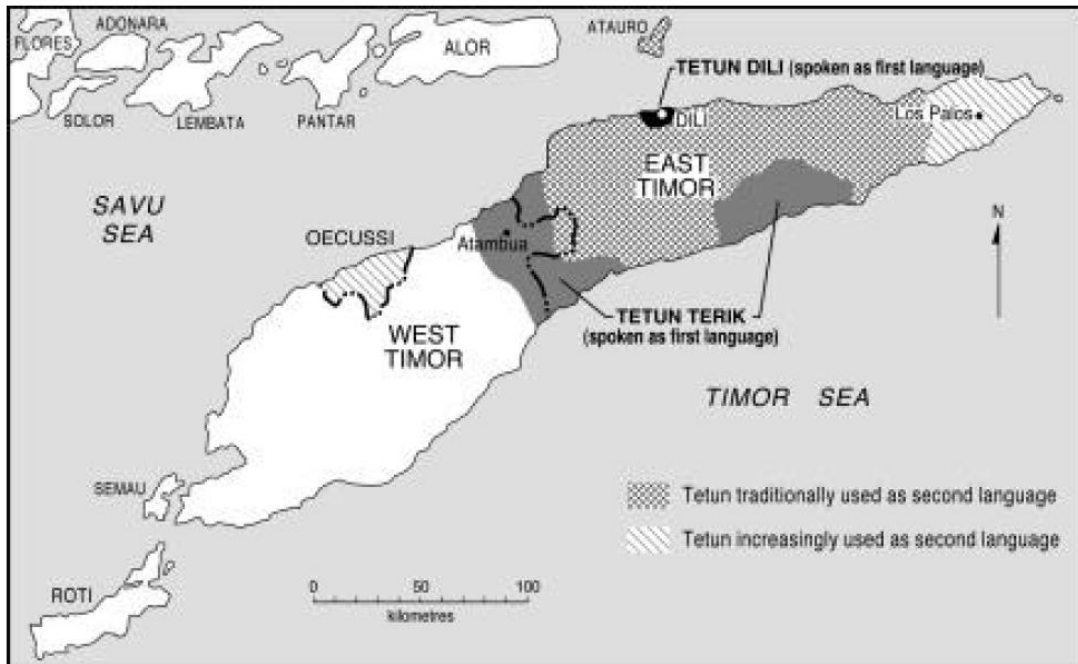
Mapa 12 – O tétum: língua franca em Timor-Leste⁸⁵



⁸⁴ “O tétum, na sua variedade tétum-praça, funciona como língua franca da maioria da população (à exceção do território leste de Lospalos), razão pela qual acedeu ao estatuto de uma das LO.” (BATORÉO, 2009: 51-61)

⁸⁵ BATORÉO (2010: 59), baseada em THOMAZ (1998: 619-620; 2002: 103).

Mapa 13 – O tétum: L1 / L2 (LS)⁸⁶



BATORÉO (2010: 59), baseando-se em THOMAZ (1998: 619-620; 2002: 103), afirma que *“o tétum vernáculo, que pertence ao grupo de línguas austronésias, é falado com pequenas variações em três regiões descontínuas: na região central da vertente meridional da parte oriental da ilha, em Díli e seus subúrbios e na região fronteira de costa a costa. As variantes mais conhecidas de Tétum são o Tétum-Téric e o Tétum-Lós, enquanto o Tétum-Praça, a língua franca crioulaizada, é falado em Díli, por esta cidade ser conhecida por “Praça” pelos nativos de Timor.”*⁸⁷

Relativamente à percentagem de falantes de tétum, ALBUQUERQUE (2012: 5) afirma que o tétum é L1 para 18% da população e L2 (LS) para 82%: *“o tétum praça é falado por cerca de 18% (NATIONAL BOARD OF STATISTICS, 2006: 2) da população como L1 (...). A maioria da população do país, aproximadamente 82% (RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DE TIMOR LESTE, 2002: 3), fala o Tetun Prasa como L2, adquirindo-a após a L1. (...) As variedades Tetun Prasa e Tetun Terik são ininteligíveis,*

⁸⁶ WILLIAMS-VAN KLINKEN et al. (2001: 1), baseada em THOMAZ (1981: 56).

⁸⁷ O Relatório de Avaliação – Percurso de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste (2003-2009) (2010: 31) reitera que *“quanto à distribuição, não se encontra uma língua que, enquanto língua materna, se tivesse espalhado, ao longo dos tempos, por vastas regiões do país. Ainda assim, o Tétum (com a sua diversidade de variantes — Tétum-Téric, Tétum-Lós e Tétum-Praça) é falado como língua própria em três regiões descontínuas: região central da parte sul da ilha, região fronteira com Timor indonésio e cidade de Díli e respectivos subúrbios (Tétum-Praça, a variante correspondente à língua franca crioulaizada).”*

no caso dos falantes de Tetun Terik como L1, eles adquirem a outra variedade da mesma língua, o Tetun Prasa, como verdadeira L2.”⁸⁸

Relativamente aos domínios de uso na comunidade, o tétum é usado tanto em contexto informal como formal (na escola – como LI, a par do português⁸⁹ –, na administração pública, na Igreja, nos meios de comunicação social...). Saliente-se ainda que os documentos escritos oscilam entre o tétum e o português – por serem estas as LO –, embora, por vezes, sejam bilingues.

3.) PORTUGUÊS

A Língua Portuguesa em Timor-Leste (no passado, designado de Timor Português) foi elevada a LO por livre-arbítrio e deliberação legítima dos representantes da nação (ALMEIDA, 2011: 2).

Nesta conformidade, o português surge, a par do tétum, como língua cooficial da RDTL, embora, para a esmagadora maioria da população timorense, figure no seu reportório linguístico como uma terceira ou quarta língua (após o tétum – enquanto LM – e o indonésio, no primeiro caso, ou após a LM, o tétum e o indonésio, no segundo caso).⁹⁰ No entanto, apesar de o português não constituir a LM deste povo (salvo raras exceções), os motivos que estão na base da escolha do português como LO prendem-se com os seguintes aspetos:

(i) língua da resistência:

⁸⁸ De acordo com BOLINA (2005: 185), “o tétum, a outra das duas línguas oficiais, é a língua local que é mais difundida (82%), já que, segundo dados oficiais, em cada cinco pessoas 4 falam tétum.”

⁸⁹ BRISK (2005: 11), no seu artigo “Bilingual Education”, refere o seguinte: “Bilingual education is an educational practice with an ancient history and worldwide application. Most countries in the world offer bilingual programs in either public or private schools and often in both. Typically the national or official language is used for instruction, whereas the other language can be indigenous (aboriginal languages in Australia), another official language (Quechua in Peru), regional (Catalan in Spain), the language of immigrants (Ukrainian in Canada), the language of guest workers (Turkish in Denmark), an international language (English in Indonesia), or the language of sojourners (Japanese in the United States).”

No caso de Timor-Leste, as duas LI são o tétum e o português, ambas LO.

⁹⁰ Sobre esta questão, TAYLOR-LEECH (2011: 4) afirma que “the language situation can be characterised as a form of extended diglossia with societal bi- and multilingualism and varying degrees of individual multilingualism (Taylor-Leech, 2007, 2009). According to the 2004 Population Census, 15% of East Timorese are trilingual in Portuguese, Tetum and Indonesian while 20% are quadrilingual in the official languages (Portuguese and Tetum) and the working languages (Indonesian and English).”

De acordo com o documento “The mother tongue-based multilingual education (MTB-MLE) policy” (TAYLOR-LEECH, 2011: 11), “mother tongues are defined as the home languages or L1s of learners; for educational purposes Tetum is considered the L2, although it is acknowledged that Tetum should be regarded as L1 for teaching purposes in some communities; Portuguese is regarded as L3, English as L4 and Indonesian as L5.”

BATORÉO (2009: 51-61) refere que “A diversidade linguística em Timor transparece, igualmente, ao nível dos grupos étnicos: um único grupo pode actualmente falar até cinco línguas diferentes, enquanto uma mesma língua pode constituir a forma de expressão de vários grupos (Atlas 2002: 42). E mais ainda: a diversidade pode ser observada a nível da própria família, em que cada um dos pais pode ser falante nativo de uma língua materna diferente, utilizando uma terceira língua – frequentemente o Tétum – como língua veicular.”

▶ *“o Português sobreviveu como língua de resistência, sendo utilizada pela FRETILIN e pelas outras organizações da oposição ao ocupante nas suas comunicações internas e no contacto para o exterior”* (BATORÉO, 2010: 59);

(ii) identidade / afirmação da diferença:

▶ o português *“funciona como um elemento de distinção identitária, uma afirmação da diferença”* (ALMEIDA, 2011: 2);

▶ o português é *“uma língua de identidade histórica e do presente, válida porque serve de elo de ligação entre a grande família dos países lusófonos, que oferece ao país uma identidade única em todo o Sudoeste Asiático e o acesso à rica tradição literária e cultural da Europa”* (ALMEIDA, 2011: 6);

▶ *“sem o português, a identidade do país rapidamente se dissolveria nas culturas circundantes, indonésia e australiana. «Se somos um país pequeno, ainda por cima sem recursos, porque não investimos em ser diferentes?» diz Alkatiri [ex-primeiro ministro], MOURA (2007: 2)”, citado por BATORÉO (2010: 60);*

▶ *“Nas palavras de Xanana Gusmão foi exatamente o fato de falarem o português que determinou o reconhecimento da ONU de sua diferença cultural do resto da Indonésia e por isso a necessária tutela no processo de independência: «Somos a metade de uma das 13.000 ilhas da Indonésia e só somos diferentes porque temos uma cultura diferente, uma identidade diferente... Nossa língua é o português.»”* (TUPINAMBÁ, 2001: 57);

▶ São as Línguas Portuguesa e Tétum que demarcam claramente o território de Timor-Leste em relação aos seus países vizinhos (Austrália e Indonésia);

(iii) fatores históricos / herança cultural / tradição:

▶ *“A escolha do Português para uma das línguas oficiais do país justifica-se, nas palavras de Xanana Gusmão, pelo peso da sua tradição: «O português é a nossa identidade histórica, que ironicamente nos foi concedida pela presença colonial»”* (BATORÉO, 2010: 59);

- (iv) fatores político-estratégicos:
- ▶ *“Nas palavras de um político timorense, Francisco Guterres, presidente da FRETILIN, trata-se de «uma opção política de natureza estratégica para afirmação da nossa identidade pela diferença que se impôs ao mundo»”* (BATORÉO, 2010: 59);
 - ▶ *“por uma decisão político-estratégica de marcar a identidade nacional timorense diante da Indonésia e da Austrália e de ressaltar a sua especificidade no contexto regional do Sudoeste Asiático e Oceânia”* (BATORÉO, 2010: 59);
- (v) instrumento administrativo, religioso e cultural:
- ▶ *“o Português mantém-se, ainda hoje, como a língua da escrita, da religião, da escola e da escolarização, da administração (parcial) e da cultura”* (BATORÉO, 2010: 59);
- (vi) simbolismo / afetividade:
- ▶ *“Segundo estudiosos da área, o Português goza de uma forte carga simbólica e de uma grande afetividade, rara noutros países em relação a uma antiga língua colonial, constituindo «cimento aglutinador da identidade cultural entre os povos do Timor Oriental»* (Thomaz, 1998: 648) e *«cordão umbilical que articula as culturas locais»* (Thomaz, 2002: 140)” (BATORÉO, 2010: 60);
 - ▶ *“esta afetividade traduz-se, por exemplo, a nível onomástico: calcula-se que, ainda hoje, 70% dos apelidos e 98 % dos nomes próprios são portugueses: «O nome é fundamental nas sociedades como a timorense, na qual o parentesco – laço de ligação entre os vivos e destes com os mortos – é forte.»* (CARVALHO, 2002: 71)” (BATORÉO, 2010: 60);
- (vii) valorização e desenvolvimento do tétum:
- ▶ *“Nas palavras do [antigo] presidente de Timor [José Ramos-Horta]: «A língua portuguesa é fundamental para a nossa identidade. O próprio tétum, para se desenvolver, precisa do português. Alimenta-se dele.»* (Moura, 2007: 2)” (BATORÉO, 2009: 4);
 - ▶ *“parceiro histórico na evolução do Tétum moderno”* (BATORÉO, 2010: 60);

▶ *“As perspectivas para a sobrevivência e o desenvolvimento do tétum são mais animadoras num contexto de relação contínua com o português, que é a sua fonte tradicional para a ampliação e a renovação do léxico”* (HULL, 2001: 43);

▶ *“a aparência de uma imediata vantagem para o tétum e para outros vernáculos no português ter um prestígio menor do que tem o inglês. Este facto faz com que o português não vá constituir uma ameaça para a ordem linguística tradicional.”* (HULL, 2001: 42);

(viii) semelhanças entre o português e o tétum:

▶ *“o português tem também a vantagem de que o tétum (língua franca) não seja formalmente muito afastado do português na sua pronúncia, gramática e vocabulário. O português não é um idioma demasiado difícil para os timorenses pois estes já possuem um relativo conhecimento passivo do português devido ao facto de que já falam o tétum-Díli. O mesmo já não se poderia dizer da relação entre o tétum e o inglês”* (HULL, 2001: 42-43).

Relativamente aos diferentes domínios de uso na comunidade, o português é a língua privilegiada para o acesso ao conhecimento, a língua da literacia e da instrução formal, sendo, por isso, utilizado na escola.

Não obstante a obrigatoriedade de o ensino decorrer em português, a verdade é que, devido à proficiência elementar no domínio desta língua, muitos professores, sobretudo do Ensino Secundário, recorrem ao tétum (ou ao indonésio).

Para além do espaço da escola, há igualmente uma tentativa de usar o português em algumas instituições da Administração Pública (Ministérios, Polícia Nacional de Timor-Leste, Direção Distrital da Educação, Timor Telecom, Tribunal Distrital, Eletricidade de Timor-Leste...), nomeadamente quando a abordagem comunicativa se faz com interlocutores nativos do português. O português é ainda utilizado, por vezes, na Igreja, não com um carácter regular em todos os atos religiosos, mas apenas na celebração da missa matinal do domingo.

No que concerne à percentagem de falantes, *“dados da UNDP (2004) confirmam que só uma 1 pessoa em cada 20 fala português”* (BOLINA, 2005: 185), o

que revela que a Língua Portuguesa ainda se encontra num processo de implementação.⁹¹

4.) INDONÉSIO

Conforme referido anteriormente, a língua indonésia, a par do inglês, funciona como língua de trabalho, em uso na administração pública, enquanto tal se mostrar necessário (Artigo 159º da *Constituição da RDTL*).

Não obstante ter sido imposta no passado, a língua indonésia continua a desempenhar um papel muito relevante no cenário linguístico e cultural da RDTL. Não esquecer que o período de domínio indonésio (1975-1999) coincide com toda uma geração que foi escolarizada em língua indonésia.⁹² É ainda de sublinhar que, durante esse período, *“o invasor indonésio proibiu em todas as escolas o ensino do português, substituindo-o pelo ensino do indonésio. Os novos programas ensinavam às crianças a cultura e a história indonésias, ignorando por completo a especificidade da cultura e história de Timor-Leste. Como seria de esperar, os efeitos da educação indonésia sobre as crianças e adolescentes timorenses iriam levá-los a compreender e interpretar o mundo e o seu próprio país através do prisma indonésio.”* (HULL, 2001: 29-55)

HULL (2001: 29-55) destaca igualmente o facto de a população leste-timorense se ter questionado em relação ao estatuto do indonésio: *“Quanto ao indonésio, existem timorenses dispostos a restabelecer esta língua por ser de grande utilidade na*

⁹¹ *“De acordo com a fonte Timor-Leste Census of Population and Housing 2004 (NATIONAL BOARD OF STATISTICS, 2006), 37% da população é falante de língua portuguesa, enquanto que o Relatório de Desenvolvimento Humano de Timor-Leste (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2002) afirma que apenas 5% da população é fluente na língua.”* (ALBUQUERQUE, 2012: 2)

Sobre a questão da percentagem de falantes, o *Relatório de Avaliação – Percurso de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste (2003-2009)* (2010: 32) apresenta a seguinte informação: *“Em relação ao grau de penetração do Português na sociedade timorense, os dados existentes não são rigorosos. Em 2001, um estudo da Direcção Nacional de Estatística, elaborado em colaboração com o Banco Mundial e a UNICEF indicava que 5,3% da população falava Português. Um estudo das mesmas entidades, em 2007, indicava o valor de 15,6%. Por seu turno, o Indonésio decresce de 48% para 38%, o Tétum sobe para 87% e o Inglês de 2% para 4,3%. Nos censos de 2004, a percentagem de respondentes que afirmou possuir competências em Português foi de 36%, tendo sido de 86% para o Tétum, 59% para o Indonésio e 21% para o Inglês (Taylor-Leech, 2008). Estes valores devem ser tomados em termos gerais: a afirmação de competências nestas línguas não corresponde necessariamente ao seu domínio, pois o critério era deixado à interpretação do respondente.”*

BATORÉO (2009: 3) afirma que *“o Português é principalmente falado pelos mais velhos (a partir da casa dos quarenta – cinquenta anos) que tiveram a oportunidade de serem escolarizados ainda no sistema colonial português, no qual a Língua Portuguesa era ensinada na qualidade de língua materna, sendo proibido o uso dos idiomas locais. Por ter penetrado na Ásia pela acção colonial, bem como pela influência dos comerciantes e da acção missionária, a Língua Portuguesa constituiu, sobretudo, o instrumento administrativo, religioso e cultural, bem como a língua de resistência contra a invasão indonésia.”*

ALBUQUERQUE (2011: 69) reitera que *“a língua portuguesa em Timor-Leste está limitada somente a poucas situações formais e é utilizada apenas por uma minoria sociolinguística: a população mais idosa, pelo fato de terem nascido antes da invasão indonésia em 1974 e, conseqüentemente, terem frequentado o sistema educacional português. Ao mesmo tempo, a língua portuguesa é também utilizada pelos exilados políticos, que usaram a língua portuguesa como instrumento de resistência à invasão e por uma elite que tem, ou teve, acesso à educação portuguesa.”*

⁹² *“Os 24 anos da ocupação indonésia trouxeram para Timor o Malaio Indonésio (conhecido como Bahasa), imposto pelo regime de Jacarta, que proibiu o uso do Português. Assim, existe toda uma geração na casa dos vinte – trinta anos que nasceu no tempo indonésio e só sabe Bahasa.”* (BATORÉO, 2009: 3)

região em que Timor-Leste se encontra geograficamente integrado. Outros gostariam de a abolir por completo, em virtude da sua identificação [com] a ocupação de Suharto.”

No que diz respeito aos diferentes domínios de uso na comunidade, esta língua continua a ser usada em contexto comercial (é frequente os falantes que se deslocam ao mercado comunicarem com os vendedores em *bahasa indonesia*, talvez pela faixa etária dos comerciantes e também pelo facto de terem sido escolarizados em Língua Indonésia. Por exemplo, o preço dos produtos costuma ser indicado em indonésio, até porque a maioria dos falantes não domina a norma-padrão do Tétum no que se refere aos números), profissional e até académico.

De acordo com os *Censos de 2004*, 59% da população é fluente na língua indonésia (cf. BOLINA, 2005: 185)⁹³.

5.) INGLÊS

O inglês é uma língua internacional, uma língua de prestígio, “*é o meio preferido da tecnologia moderna, é veículo de uma vasta e prestigiada literatura e de uma cultura civilizacional cosmopolita*” (ALMEIDA, 2011: 2; HULL, 2001: 29-55) e, à semelhança do indonésio, constitui uma língua de trabalho muito útil em Timor-Leste, uma LS, “*sem qualquer estatuto oficial, tal como é prática corrente na Indonésia, Portugal, Japão e em muitos outros países.*”⁹⁴ (HULL, 2001: 29-55)

⁹³ Fonte: *Relatório de Avaliação – Percurso de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste (2003-2009)* (2010: 32).

⁹⁴ Sobre o papel que o inglês desempenha, SHIN & KUBOTA (2008: 209) abordam a questão do inglês em sociedades ex-coloniais, invocando, para esse efeito, duas posições contraditórias: “*Crystal (2003) is representative of popular, celebratory accounts of the global spread of English. He argues that although English was a colonial language in the past, it is now a neutral and useful tool for anyone who wishes to use it for global travel and communication. According to Crystal, English happens to be “in the right place at the right time” (p. 120) to become an international language; other languages and cultures can thus be easily maintained along with English to keep the identities of the local people. In contrast, Phillipson’s (1992) work on linguistic imperialism links the global dominance of English to the structural inequalities between the hegemonic Western (center) countries and less-developed countries in the periphery, highlighting the neocolonial economic exploitations in the contemporary world. From this perspective, the expansion of English, extended from Great Britain’s colonial rule in Asia and Africa, is not accidental, but closely intertwined with both material/institutional structures such as the British Council and the ideological construction of English as a superior language. With respect to the implications for language policy and planning, this framework is connected with linguistic human rights (e.g., Skutnabb-Kangas, 2000) and language ecology (e.g., Muhlhausler, 1996) which seek to preserve the ecology of language against English (or other killer colonial languages) through advocating the use of languages other than English as media of instruction in multilingual settings.*”

HULL (2001: 29-55) corrobora a posição de Phillipson (1992), citado por SHIN & KUBOTA (2008: 209): “*Os linguistas referem-se frequentemente à língua inglesa como uma língua ‘assassina’, uma língua imperialista, que na história mundial tem mais do que qualquer outra, a triste fama de levar outras línguas à extinção.*”

MACCARTY et al. (2008: 299) enfatizam também o conceito de genocídio linguístico: “*Linguistic genocide (Skutnabb-Kangas, 2000) has been a prominent goal of virtually every colonial regime. Linguicidal policies went hand-in-hand with physical genocide and territorial displacement. In 1770, when the British “annexed” Australia, 300,000– 600,000 Aboriginal people – speakers of some 600 Aboriginal languages – came under British rule. By the mid-1930s, only 60,000 Aboriginal people remained. Although there are now 300,000 Aboriginal people in Australia, all but 10 percent have been dispossessed of their languages; of the 90 languages still spoken, 70 are seriously threatened (May, 2001). Similarly, in Aotearoa/ New Zealand, the Maori population at the time of*

2.5.4. A(s) língua(s) em Timor-Leste como um instrumento de comunicação

Em 2009, estimava-se uma população ligeiramente superior a um milhão de habitantes (cerca de 1.114.534⁹⁵), sendo que a sua composição étnica resulta de uma ampla miscigenação de malaios, polinésios e descendentes de papuas, misturados com chineses e com alguma influência portuguesa (BATORÉO, 2010: 57).

Esta população, agrupada em comunidades linguísticas, afigura-se, portanto, como um caso de plurilinguismo social com diglossia, dado que os falantes de um determinado grupo etnolinguístico conhecem não só as línguas existentes mas também as suas normas de uso, o que permite a adequação das diferentes línguas aos diferentes contextos.

Pensando no papel e nas funções que estas línguas desempenham no quotidiano da vida das pessoas, e de acordo com alguns autores, podemos afirmar que, sobretudo o português, pelo estatuto que possui, é considerado, pelos falantes, como a língua de prestígio, a língua *H(igh)*, destinando-se exclusivamente a domínios formais.

Todavia, a proficiência linguística elementar no português por parte de muitos falantes – facto esse que, naturalmente, gera um sentimento de desconforto e de insegurança relativamente ao português –, leva a que o estatuto de língua *H(igh)* seja transferido para o tétum, sendo este idioma, também detentor do estatuto de LO, a língua privilegiada em situações marcadas pela formalidade. Todas as outras línguas são consideradas *L(ow)*, pois são consideradas secundárias e são usadas preferencialmente como línguas de trabalho – inglês e indonésio – ou em ambientes marcados pela informalidade – LM.

European contact in 1769 was 100,000. Within a century it had been decimated to 42,113, and by 1975, only 5 percent of Maori school children spoke Maori (Benton, 1988)."

A propósito do inglês, e a confirmar a falta de consenso entre os teóricos, BRISK (2005: 12) faz a sua apologia, afirmando o seguinte: *"English is the language of prestige of the moment. It is one of the main or official languages in more than 60 countries. About 400 million people speak English as a first language, whereas 350 million speak it as a second language. It is currently the preferred foreign language of study in the world. English is considered a key to global communication in many fields such as science, technology, medicine, mass media, the World Wide Web, research, and transnational business (Baker & Prys Jones, 1998; Brutt-Griffler, 2002).*

No entanto, *"há os que defendem o Tétum como língua oficial tendo o inglês em segunda opção. Deste grupo fazem parte os ditos "mais politizados" que consideram a reimplantação do português como um ato de "neo-colonialismo."* (TUPINAMBÁ, 2001: 57)

⁹⁵ De acordo com o Relatório de Avaliação – Percurso de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste (2003-2009) (2010: 29-30), *"Timor-Leste tinha em 2009 uma população de um 1.114.534 habitantes. A estrutura desta população mostra uma camada jovem muito elevada: mais de metade tem uma idade inferior a 18 anos e 25% situa-se entre as idades de 15 e 19 anos; a idade média situa-se em 17,3 anos, com um crescimento populacional de 3,11% ao ano. Esta estrutura populacional é um factor muito relevante a ter em conta nos desafios de desenvolvimento de Timor-Leste, pela pressão que coloca em sectores como a educação e o emprego."*

Há a ressaltar ainda o facto de estas línguas, que se encontram permanentemente em contacto, muitas vezes, se influenciarem mutuamente e de os seus falantes alternarem o código linguístico (“code-switching” ou, na terminologia de alguns teóricos, “code-mixing”) numa mesma situação de uso. Essa alternância de código ocorre frequentemente no domínio da oralidade (embora, também, num registo escrito)⁹⁶ e, conforme afirmam STROUD & GONÇALVES (1997: 21), consiste numa *“estratégia de discurso que serve muitas funções comunicativas distintas; é um acto de fala ‘intencional’ e proficiente.”*

A diversidade linguística é omnipresente em Timor-Leste. É um facto. Essa poliglossia está presente em situações reais e concretas do quotidiano dos timorenses, tanto no domínio da oralidade como em enunciados escritos.⁹⁷ Assim sendo, a estratégia dos falantes face a esta realidade deverá assentar na competência linguística e na adequação das diferentes línguas às diferentes situações de uso. *“No entanto, esta diversidade linguística ultrapassa largamente um simples quadro multilingue em que diversos idiomas entram em contacto uns com os outros. Cada uma destas línguas veicula poder, um poder diferente do ponto de vista geopolítico, administrativo, cultural, religioso, etc., construindo um complexo sistema poliglóssico (cf. Thomaz 2002: 141 e Batoréo 2007b e 2010).”* (BATORÉO, 2009: 4)

⁹⁶ MESTHRIE (2008: 67; 74) afirma que *“Where several languages coexist in a society, sociolinguists note that these languages frequently influence each other. Words from one language may be adopted into another (a process called borrowing), a sound from one language may gradually be adopted into another by bilingual speakers, etc. Again, sociolinguists avoid making purist judgments like ‘foreign words spoil a language’. In some societies languages are hierarchically arranged, with relatively clear consensus about which language is used in which contexts. However, in other societies speakers may use more than one language in what appears to be the same speech event. Such code-switching is an area of considerable research, showing that it can be considered a social and linguistic skill. Speakers do not mix words randomly; rather there are specific grammatical points at which one may (or more frequently, may not) switch to another language. Moreover, switching is used to achieve subtle strategic effects, like to change the ‘tone’ of the conversation, to distance oneself from what is being said, to evoke a greater sense of authority or rapport, etc. (...) Multilingual speakers may switch languages according to situation in a way that monolingual speakers switch styles of the same language ‘natively’ (Scotton, 1985).”*

STROUD & GONÇALVES (1997: 17-18) constatarem que *“A língua é um fenómeno social por excelência, um meio de acção social compreendendo uma das mais importantes formas, através da qual os indivíduos e grupos constroem identidades pessoais, negociam relações sociais, articulam categorias sociais, e contestam ou adquirem relações de poder. Cada comunidade de discurso é heterogénea, compreendendo formas distintas de falar ou usar a língua. Os diferentes estilos de discurso, tal como os distintos estilos de vestir, funcionam simbolicamente para articular identidades e posicionar os falantes socialmente; os falantes aspiram a usar formas de linguagem significantes empregues por outras pessoas com as quais eles possam querer identificar-se, e as elocuições vêm codificar a posição social, os valores e ambições do falante. A língua está, por isso, profundamente envolvida na vida social dos seus falantes e as formas da fala reflectem isto. Quando os indivíduos usam a língua eles fazem-no com a intenção de se comunicarem, referirem-se ao mundo real, reclamarem, etc.”*

⁹⁷ No domínio da escrita, as línguas que nos circundam em Timor-Leste vão desde o tétum (“Timor Telecom *“Nasaun ne’ebe deit mak hola parte iha Asean?”*”) ao português (“Hotel Timor *“Desde o início com Timor-Leste”*”), passando pelo inglês (“Hotel The Ramelau *“Feel the nature of Timor”*”; “Beach Garden Hotel & Apartment: *“Home away home”*”) e pelo indonésio (“*Selamat Datang*”) – exemplos recolhidos em publicidade, no aeroporto Nicolau Lobato, Díli, em 23/08/2014.

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

Retomando as palavras de STROUD & GONÇALVES (1997: 19), e tendo presente a situação dos falantes em Timor-Leste, podemos afirmar que “quando os indivíduos usam a língua, eles fazem-no com a intenção de se comunicarem, referirem-se ao mundo real, (...). Os falantes «querem apenas resolver os seus assuntos com as elocuições.»”

2.5.5. Analogia entre protótipos linguísticos: Timor-Leste e os outros países da Ásia e da CPLP

A população de Timor-Leste – ligeiramente superior a um milhão – vive imersa num ambiente de diversidade linguística (além das línguas exógenas, entre 15 a 31 línguas endógenas e dialetos, dependendo este número das fontes consultadas); convive, diariamente, com falantes plurilingues; recorre ao seu reportório linguístico para interagir verbalmente em contextos sociais e profissionais diferenciados; convoca competências específicas para descodificar enunciados escritos em línguas distintas e apreender o seu conteúdo; adequa a língua ao seu interlocutor e às situações comunicativas; seleciona uma determinada língua para atingir os seus objetivos. Esta é, na verdade, a realidade linguística que constitui o dia a dia da maioria dos timorenses.

Não obstante Timor-Leste se pautar por um panorama *sui generis* no que concerne à questão linguística, desenganemo-nos se pensamos que Timor-Leste é um caso único no mundo, porque não o é.⁹⁸

Aos olhos de um europeu, por exemplo, numa primeira visão, esta poliglossia pode afigurar-se, no mínimo, estranha e invulgar, dado que os cidadãos deste continente – Europa – habitam em países tradicionalmente monolíngues: em Portugal fala-se português, na Alemanha fala-se alemão, na Suécia fala-se sueco, na Islândia fala-se islandês, na Grécia fala-se grego e, em Timor-Leste, fala-se... tétum, português, inglês, indonésio, makasae, fataluku, baikeno, bunak (apenas para referir algumas)... No entanto, ainda dentro dos limites geográficos do continente europeu, a realidade não é assim tão linear como à primeira vista pode parecer, pois, numa perspetiva mais analítica, esta ideia de unidade desmorona-se se pensarmos em países como Espanha

⁹⁸ BRISK (2005: 12) reitera que “In a world of about 200 countries and 6.000 languages, multilingual nations are the rule not the exception.”

(existem 4 línguas com o estatuto de LO: castelhano, catalão, galego e basco), Suíça (adotou 3 LO: alemão, francês, italiano), Bélgica (a Constituição consagra 3 LO: flamengo, francês e alemão), Luxemburgo (adotou 3 LO: francês, alemão e luxemburguês⁹⁹) ou, ainda, países como França e Itália que, apesar de possuírem apenas uma única língua com o estatuto de LO, caracterizam-se também por uma ampla diversidade linguística dentro das suas fronteiras territoriais (por exemplo, em França, além do francês, contabilizam-se ainda outras línguas como o provençal, o bretão, o alsaciano, o còrsico, o catalão, o basco e o flamengo e, em Itália, além do italiano, atestam-se ainda o alemão, o francês e o esloveno).¹⁰⁰

Pode depreender-se, portanto, que no espaço europeu, de que são exemplo os países supramencionados, e à semelhança do que sucede em Timor-Leste, existem diversas línguas no mesmo território (com o estatuto, ou não, de LO).

Se estabelecermos uma analogia entre ambos os cenários, a diferença que parece ressaltar assenta no facto de, na Europa – contrariamente ao que acontece no território leste-timorense –, a coexistência de diversas línguas não implicar o seu contacto, pois existem em áreas bem demarcadas.

Por oposição a esta realidade, Timor-Leste apresenta um panorama linguístico em que a diversidade implica, obrigatoriamente, não só o contacto entre línguas como também o uso simultâneo de línguas distintas por um mesmo indivíduo (o falante é exposto e adquire, desde o berço, uma ou duas LM (L1) e, posteriormente, sucessivas L2 (LS – o caso do português, por exemplo – / LE – o caso do inglês)).¹⁰¹

Se focarmos a nossa atenção no protótipo linguístico de países asiáticos ou da CPLP e o compararmos com o de Timor-Leste, verificamos que a realidade é, em muitos aspetos, idêntica.

⁹⁹ A propósito do Luxemburgo, BRISK (2005: 10) refere o seguinte: *"In Luxemburg the goal is to develop trilingual citizens in Luxemburgish, French, and German. Schools teach in Luxemburgish, the native language of all citizens, in preschool and first grade; in German, the language of the media and church, during the rest of elementary school; and in French, the government language, in high school (Hoffman, 1998)."*

¹⁰⁰ MESTHRIE (2008: 74), citando GROSJEAN (1982: vii) e ROMAINE (1989: 8), afirma: *"In statistical terms, Grosjean (1982: vii) estimates that about half the world's population is bilingual. Romaine (1989: 8) points out further that there are about 30 times as many languages as there are countries. Even countries like France and England that we are tempted to think of as monolingual have, in fact, a vast array of languages within their borders. In France, for example, the following languages are still in use: French, Breton, Flemish, Occitan, Catalan, Basque, Alsatian, and Corsican."*

¹⁰¹ MESTHRIE (2008: 74) salienta o seguinte facto: *"Today's ideal speaker lives in a heterogeneous society (stratified along increasingly globalized lines) and has to negotiate interactions with different people representing all sorts of power and solidarity positions on a regular basis. What is this ideal speaker a native speaker of, but a polyphony of codes/languages working cumulatively (and sometimes complementarily), rather than a single, first-learned code?"*

Por exemplo, nos 24 países asiáticos da amostra em estudo (cf. Tabela 7), regista-se uma média de 119 línguas por país e, em 17 desses países, o número de línguas em contacto é superior a 20. Tal como acontece em Timor-Leste, 7 dos 24 países dispõem de 2 LO e, em todos os países que constituem esta amostra, a LO é sempre uma das LI. Países como a Papua Nova Guiné (850 línguas) ou a Indonésia (700 línguas) ultrapassam, em larga escala, o número de línguas existentes em Timor-Leste.

Se atentarmos na conjuntura linguística dos países da CPLP (cf. Tabela 8), percebemos que os casos de Moçambique (43 LN), Angola (41 LN) e República da Guiné-Bissau (21 LN) – já para não incluir o Brasil que, apesar de ser considerado um país monolíngue, apresenta 170 línguas indígenas – não diferem muito da situação vivida em Timor-Leste relativamente à multiplicidade de línguas existentes.

No contexto da CPLP, a diferença que ressalta entre os 9 países diz respeito à LO, pois, à exceção da Guiné Equatorial (3 LO) e de Timor-Leste (2 LO), a língua com estatuto de LO nos restantes países é apenas uma: o português. Além disso, nos países da CPLP (e, mais uma vez, à exceção da Guiné Equatorial), o português nunca sofreu nenhum período de interrupção, contrariamente à situação registada em Timor-Leste, cujo português comportou um interregno de 24 anos, com todas as implicações linguísticas daí resultantes.

Esta abordagem permite-nos concluir que Timor-Leste, apesar das suas especificidades – a pluralidade de grupos étnicos e de culturas traduz-se, conseqüentemente, numa pluralidade de línguas –, não se afigura como uma ilha linguística no contexto dos países do continente asiático nem da CPLP, famílias às quais pertence.¹⁰²

Contudo, ainda em relação ao contexto asiático, Timor-Leste destaca-se pela diferença, não só *“por ser o único país colonizado por portugueses na região e por ter uma língua latina, o português, como língua oficial”*, mas também por ser um país católico quando, à sua volta, predominam outras religiões como o islamismo (Malásia e Indonésia) ou o budismo (Tailândia e Camboja) (cf. CARNEIRO, 2010: 12)¹⁰³.

¹⁰² BATORÉO (2010: 57) afirma que *“a grande diversidade linguística verificada em Timor não constitui um caso isolado; considera-se que a área ocupada pelas ilhas da Malásia e da Indonésia é representativa da maior diversidade linguística do mundo, onde o número aproximado de um décimo das línguas mundialmente conhecidas é falado por apenas um por cento da população mundial (cf. ATLAS, 2001: 102-103) (ver Mapa 1). Para uma população mundial que ultrapassa os seis bilhões, existem entre seis mil e sete mil línguas vivas, 96% das quais são faladas apenas por aproximadamente 4% da população mundial.”*

¹⁰³ *“Timor-Leste afirma-se como único país soberano em todo o hemisfério oriental a tecer uma cultura austro-melanésica com ingredientes de sabor latino-luso-cristão. (CORTE-REAL e BRITO, 2006: 128)”*, citado por BRITO (2010: 86).

2.6. A “variedade do português de Timor-Leste” e a norma ortográfica

Retomando uma ideia já discutida anteriormente, SOARES (2011: 99) reafirma que *“a língua é uma questão essencial para a identidade e afirmação de um povo. A cultura de cada povo partilhando a mesma língua reveste características próprias, nem por isso deixando de pertencer ao mesmo grupo ou família. A especificidade de cada uma contribui, aliás, para o enriquecimento do idioma que, sendo de todos, não pode ser apropriado por nenhum.”*

Nesta sequência, *“tendo em vista o universo da lusofonia, parece ingénuo a adoção de uma posição de senhor da língua portuguesa. Em Timor-Leste, como em Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal ou São Tomé e Príncipe, a língua portuguesa conhece e constrói a sua própria história – e, por isso, está muito longe de poder ser tratada como um idioma uniforme. Devemos encarar o desafio da Língua Portuguesa nesta perspectiva, com a certeza de que, seja em que contexto lusófono for, estaremos diante de mais uma variedade do português. A nossa tarefa será então a de procurar descrever a língua portuguesa nos seus contextos específicos e entender as idiossincrasias que a caracterizam, respeitando-lhe as experiências particulares, os valores diferentes, a especificidade cultural e a sua peculiar visão do mundo. Em cada variedade do português exprime-se uma comunidade que, se por um lado constrói e define a sua própria identidade, por outro lado, é parte do imenso mosaico que constitui o sistema linguístico português.”* (BRITO & MARTINS, 2005: 646)

SILVA (1991: 2), corroborando a opinião de BRITO & MARTINS (2005: 646), reitera que *“as configurações linguísticas internas que assume a língua portuguesa nos diversos lugares em que é utilizada são de natureza também diferenciada, decorrente da história própria que viveu a língua, a depender dos factores externos - históricos, sociais, geográficos, demográficos - que determinaram a sua difusão e implantação, em cada um desses locais. Assim sendo, a variação social e a variação espacial da língua têm feições típicas em cada um deles.”*

Em conformidade com os argumentos acima expostos, ALBUQUERQUE (2011: 66) afirma *“a língua portuguesa falada em Timor-Leste como uma variedade em formação e suas peculiaridades, posto que esta variedade foge à norma europeia, ou seja, há estruturas típicas do Português de Timor-Leste.”*

Refletindo sobre o caso específico de Timor-Leste – e, mais concretamente, no facto de neste território estar a emergir uma variedade do português com particularidades que o distinguem do português dos outros países lusófonos –, será um exercício interessante tentar responder a algumas questões, assaz pertinentes, levantadas por CASTRO (1991: 2):

- (i) *“Sabemos nós, ou melhor, aceitaremos nós de boa mente a constatação de que a nossa língua é falada em outros países, que a tratam como sua e dela podem fazer o que entendem?”*
- (ii) *“Aceitamos nós compartilhar a língua portuguesa com habitantes dos países que resultaram da acção colonizadora que marcou a nossa história durante vários séculos?”*
- (iii) *“E, na afirmativa, estaremos dispostos a conceder que o uso do português por esses povos lhes confere o direito de, nas escolhas que orientam a evolução da língua, optarem por vias divergentes e por modelos não coincidentes com aqueles que nós adoptamos na Europa?”*

Assumindo, então, o pressuposto inevitável de que em Timor-Leste se está a desenvolver uma “nova variedade do português”, não deixará de ser importante ter presente a noção de norma ortográfica, pois *“condenar e eliminar o erro só é possível depois de termos uma visão clara daquilo que é correcto, depois de termos estabelecido um padrão de correcção, em contraste com o qual se recorte o que é incorrecto.”* (CASTRO, 1991: 4)¹⁰⁴. Quer isto dizer que, se não existir uma norma, também não existe desvio, pois o desvio é sempre considerado em relação a uma norma instituída.

De acordo com MATEUS (2002: 3), a comparação entre os domínios da oralidade e da escrita permite-nos facilmente concluir que a linguagem escrita, um sistema simbólico complexo, se apresenta como uma invenção incomparavelmente bastante mais recente que a linguagem oral, o que significa que a linguagem oral precede a linguagem escrita e, ao contrário daquela, esta não se desenvolve de forma espontânea e universal, é necessário o recurso ao ensino formal, o que implica que o

¹⁰⁴ Sobre a noção de “correcto” e “incorrecto”, CASTRO (1991: 5) cita CINTRA: *“«Não se repreende de leve num povo o que geralmente agrada a todos», disse com singeleza o poeta Gonçalves Dias. (Celso Cunha, Lindley Cintra, Nova Gramática do Português Contemporâneo.)»*

código escrito se reja por uma ortografia convencional (por oposição ao código oral que, pela sua natureza intrínseca, se afigura muito mais permissivo).

A autora recorda ainda que o termo “ortografia” não é recente, pois já era usado pelos ortografistas e as primeiras gramáticas portuguesas também já incluíam este termo.

De acordo com o ortografista Duarte Nunes de Leão (1983: 49), citado por FERNANDES (2008: 66), a “*ortografia é a ciência de bem escrever qualquer linguagem: porque por ela sabemos com que letras se hão-de escrever as palavras*”.

MATEUS (2002: 3) refere ainda que a obra de Fernão de Oliveira, *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, publicada em 1536, incluía já, para além do Acento, da Etimologia e da Analogia, uma secção dedicada à Ortografia. A autora acrescenta ainda que João de Barros, no Prólogo da *Gramática da Língua Portuguesa*, publicada em 1540, apresentava a Ortografia como uma das quatro partes em que os latinos “*partem a sua gramática*” e, no capítulo referente à ortografia, o autor define este vocábulo como uma palavra de origem grega que significa “*ciência de escrever dereitamente*”.¹⁰⁵

Não obstante esta definição, FERNANDES (2008: 66) afirma que se encararmos apenas a palavra *grafia*, vemos que este termo se apresenta como uma noção incompleta no âmbito da ortografia, uma vez que a definição de *grafia* inclui apenas a “*representação escrita dos sons de uma língua seja qual for o tipo de representação adoptado [e] não implica necessariamente a referência à noção de norma.*” (GALISSON & COSTE, 1983: 363, citado por FERNANDES, 2008: 66).

Na perspetiva de ALVES (1994: 1), citado por FERNANDES (2008: 66), a ortografia “*é o estudo da figuração exacta dos sons, ou da escrita correcta das palavras [e cuja] diferença entre a pronúncia e a grafia, entre a língua falada (...) e a língua escrita (...) provoca dificuldades graves aos que escrevem*”.

Nesta sequência, esta ideia de correção aparece então associada ao conceito de norma ou de regras implícitas na realização escrita da língua, sendo necessário, de acordo com CARVALHO (1986: 72), citado por FERNANDES (2008: 66), que “*exista um*

¹⁰⁵ “Da constituição da palavra se deduz que, sendo a grafia qualquer forma de escrita, a orto+grafia implica escrever de acordo com a norma, ou seja, “dereitamente.” (MATEUS, 2002: 3)

conjunto de regras que comandem as equivalentes a observar entre as palavras orais e as palavras escritas e que sejam aceites pelos membros da comunidade”.

Nesta ótica, “*«a ortografia poderá também designar a parte da gramática que ensina a bem escrever, pelo que se engloba no conjunto de normas que regulam a utilização dos diferentes sinais gráficos. (ESTRELA et al. (2005)»*”, citado por FERNANDES (2008: 66)).

Dito de outro modo, e evocando as palavras de SILVA (2005: 32), citado por FERNANDES (2008: 66), “*a ortografia é uma técnica gráfica, vinculada por um «Acordo» normativo, ou seja, é uma arte que consiste em desenhar num espaço concreto os grafemas definidos para o registo escrito de uma dada língua, seguindo-se um conjunto de regras combinatórias e de usos, ambos codificados.*”

Tendo em consideração estas definições, e partindo dos pressupostos dos autores supracitados, é legítimo inferir que a ortografia, contrariamente à mensagem oral, pressupõe a mobilização de um conjunto de normas institucionalizadas oficialmente e reconhecidas pela sociedade e cuja aplicação prática implica uma atividade de produção escrita, resultante da utilização de mecanismos de natureza mental e também motora.

Assim, os autores salientam que é também consensual que toda a convenção ortográfica deve obedecer a uma norma, a um conjunto de regras, embora esta questão se tenha revestido de alguma polémica, sobretudo no que diz respeito ao contexto português. De facto, o português tem sido, sobretudo nos tempos mais recentes, objeto de várias *normas*, resultado da própria evolução histórica e da natureza evolutiva e mutável que caracterizam qualquer língua viva. Aliás, o quadro evolutivo da ortografia portuguesa é a prova de que a definição de *norma* não tem sido um assunto pacífico.

MATEUS & VILLALVA (2006) dividem a evolução da ortografia portuguesa em três grandes períodos históricos.

A primeira fase, que se prolonga até ao século XV, caracteriza-se por uma tentativa de representação fonética dos sons da fala. Havia, portanto, uma forte tendência para ortografar as palavras tal como eram pronunciadas: *honrra; ezame*, etc. É ainda de ressaltar que, como falamos todos de maneira diferente, temos, logicamente, distintas grafias.

A segunda fase coincide com o período do Renascimento e o respetivo interesse pela cultura clássica. Este período pseudoetimológico fica, assim, marcado pela influência das formas etimológicas e, conseqüentemente, pela introdução, na escrita do português, de letras existentes nos étimos latinos ou gregos, o emprego de consoantes duplas ou a ocorrência de dígrafos (*ph, ch, th* e *rh*, por exemplo). Paralelamente, renova-se o interesse pelas línguas vernáculas e pelas características que distinguem as línguas entre si. É também nesta fase que surgem as primeiras gramáticas do português: a *Gramática da Linguagem Portuguesa*, em 1536, de Fernão de Oliveira, e a *Gramática da Língua Portuguesa*, em 1540, de João de Barros. O aparecimento destas gramáticas renova igualmente a preocupação com o estabelecimento de uma norma, de um critério de uniformização, tendo em vista alcançar um certo caráter científico e rigoroso da língua.

Inevitavelmente, o problema da ortografia impõe-se. Surgem, então, várias *Ortografias*, nomeadamente, a *Ortografia da Língua Portuguesa*, em 1576, de Duarte Nunes de Leão.

Os séculos XIX e XX ficaram marcados por uma discussão em torno de uma maior ou menor aproximação da ortografia à oralidade. No entanto, esta ortografia, tendencialmente fonética, revelou-se um paradoxo e também não se mostrou eficaz.¹⁰⁶

A Reforma Ortográfica de 1911, profunda e inovadora, protagonizada por Gonçalves Viana, marca a terceira fase que se prolonga até aos nossos dias e que tem tido por base critérios de simplificação e também de unificação da língua. Essa Reforma constitui a base da ortografia da língua escrita atual, sendo essa ortografia, basicamente, de natureza fonológica, embora mantenha, em parte, traços de cariz etimológico.

De acordo com MATEUS (2002; 2006), nos sistemas alfabéticos, como é o caso das línguas europeias (em que se inclui o português), que têm por base um alfabeto, existe uma correspondência entre os fonemas – sons mínimos que não podem ser divididos em unidades mais pequenas – e os grafemas. Assim, uma palavra resulta de uma combinação de unidades mínimas e o número necessário de símbolos para

¹⁰⁶ A propósito da “ortografia tendencialmente fonética”, Mateus (2002: 3) questiona: “Não será esta expressão um paradoxo em si mesma, já que a ortografia pretende regular, estabilizar, normalizar, e a fonética se refere à pronúncia que varia no tempo e no espaço, depende de factores diversos desde a diferença entre indivíduos até às circunstâncias de produção oral?”

representar as palavras acaba por ser muito mais reduzido do que em outros sistemas de escrita, tais como o tipo ideográfico (ou logográfico) e o tipo silábico (um dos subtipos do tipo fonográfico, a par do tipo alfabético).¹⁰⁷

No entanto, a autora salienta ainda o facto de que, associado a estes princípios de economia e eficácia dos sistemas alfabéticos, surge a complexidade das relações de correspondência entre fonemas e grafemas e vice-versa, unidades consideradas necessárias para a transposição do oral para o escrito. Essa complexidade (menor ou maior correspondência grafia-fonia) traduz-se em sistemas ortográficos “transparentes ou superficiais” – a língua tende a ser representada na escrita a um nível estritamente fonológico, estando-se muito próximo da biunivocidade entre grafema-fonema – ou “opacos ou profundos” – quando refletem em grande escala a morfologia da língua.

Na sua teoria, a autora refere ainda que o sistema alfabético do português é um sistema de base fonológica ou fonográfico de escrita, o que significa que o grafema (unidade gráfica) representa um fonema (unidade fónica abstrata), sendo essa unidade uma unidade mínima do ponto de vista segmental.¹⁰⁸

A autora sublinha igualmente o facto de que qualquer língua natural evolui e sofre variação. No entanto, o plano fónico das línguas vivas caracteriza-se por duas dimensões de funcionamento: a abstrata, invariável (dimensão fonológica), e a da atualização, variável (dimensão fonética, o que significa que a ortografia não reflete ‘foneticamente’ determinadas regras fonológicas, sejam elas de variação dialetal ou contextual).

¹⁰⁷ BARROSO (2011: 177-179) afirma que “há diversos tipos e/ ou sistemas de escrita, com diferentes organizações e com uma quantidade variável de sinais para representar as respectivas línguas orais que lhes servem, naturalmente, de referência.” Sobre os tipos e/ ou sistemas de escrita, o autor afirma que “os diversos sistemas de escrita usados no mundo (e são muitos)” podem agrupar-se da seguinte forma:

“1. O **tipo ideográfico** (ou **logográfico**) **de escrita** – também designado por alguns autores citados por BARROSO (2011) de escrita por palavras e escrita de referência morfémica – tem por referência unidades do conteúdo, ou seja, cada símbolo deste tipo de escrita representa uma **ideia** ou uma **palavra** (ou um **morfema**). (...) O chinês é o exemplo clássico de um sistema de escrita deste tipo. O japonês é-o só em parte;

2. O **tipo fonográfico de escrita** tem, ao invés, por referência unidades do plano da expressão, isto é, os símbolos deste tipo de escrita representam **silabas** ou **fonemas** (e, indirectamente, também **fonos**):

2.1. O **tipo silábico de escrita** – se a referência for a **silaba**, estamos na presença do **tipo silábico de escrita**. Este tipo implica, pois, um número de signos-base (ou unidades de escrita) bastante mais reduzido: os inventários nunca ultrapassam o milhar. O japonês, por exemplo, é uma língua de estrutura silábica simples e possui um número que anda à volta das cem unidades;

2.2. O **tipo alfabético de escrita** – se a referência for o **fonema**, temos o **tipo alfabético de escrita**. Este é o tipo que menor número de unidades de escrita (ou signos-base) apresenta: os seus inventários oscilam entre as 20 e as 50/60. É, por conseguinte, o tipo mais fácil de aprender e de usar mas, porque aumenta consideravelmente o comprimento das palavras, o menos económico. (...) É que a grande vantagem dos sistemas alfabéticos de escrita reside, não na sua fidelidade fonológica (e/ ou fonética) – que em caso algum existe a cem por cento –, mas na sua economia de sinais (gráficos).”

¹⁰⁸ BARROSO (2011: 180) reitera o facto de não haver “sistemas de escrita puros. O português (bem como muitas outras línguas indo-europeias e não indo-europeias), por exemplo, servindo-se do tipo alfabético de escrita, usa também símbolos de natureza ideográfica (exs.: + = ‘mais’; = = ‘igual a’; % = ‘percentagem’/ ‘por cento’; 5 = ‘cinco’; etc.).”

A autora recorda ainda João de Barros que refere que o termo ortografia aponta para a uniformidade na forma de escrever, regendo-se pela norma em vigor.

BARROSO (2001: 180), atentando sobre a questão da adequação/ inadequação entre sinal sonoro e sinal gráfico (ou vice-versa) no português de hoje, afirma que “apesar de o português utilizar um **sistema de escrita do tipo alfabético**, que se caracteriza, idealmente, por a **um sinal gráfico** [rigorosamente: **grafema**, constituído este ou por uma 1) **letra simples**, ou por uma 2) **sequência** (dígrafo, trígrafo, etc.) **de letras** – da mesma natureza ou de natureza distinta –, acompanhados, quer uma quer outra, de diacríticos, ou simplesmente, por um 3) **sinal diacrítico**] corresponder **um sinal sonoro** [rigorosamente: **fonema**, realizado este, na fala, habitualmente, por um **fone**; às vezes, porém, por dois ou mais fones (= **alofones**): quando previsíveis, são ‘variantes combinatórias’; quando não previsíveis mas disponíveis na norma de pronúncia – podendo os falantes servirem-se ora de uma, ora de outra e/ ou outras, ora de todas –, são ‘variantes livres’ ou ‘facultativas’; quando não previsíveis nem disponíveis na norma de pronúncia, mas que os falantes usam de acordo com os seus próprios hábitos articulatórios, determinados estes por razões várias, são ‘variantes individuais’] ou vice-versa: **um sinal sonoro** ser representado por apenas **um sinal gráfico** (adequação perfeita), são bem patentes as discrepâncias (correspondência imperfeita) existentes entre as unidades do *sistema fonemático* e as do *sistema grafemático* do português de hoje (como o foi, aliás, já no passado e como o será, muito provavelmente, no futuro).”

A ortografia do português é tendencialmente fonológica, não podendo, portanto, ser suscetível a variações não significativas, sejam elas individuais ou coletivas. Isto significa que o registo ortográfico deve constituir-se como um sistema unificado e estável e que os sistemas alfabéticos, assentando numa relação entre unidade fónica e unidade gráfica, privilegiam a relação com o plano fonológico (MATEUS (2002; 2006)) (cf. BARROSO (2011: 180)).

BARBEIRO (2007), corroborando MATEUS (2002; 2006), salienta também que a ortografia do português não representa os sons de uma forma biunívoca, ou seja, um mesmo grafema pode representar mais do que um som da fala e o inverso também se verifica, um mesmo som pode ser representado por mais do que um grafema. Esta inconsistência na correspondência grafema-fonema, e vice-versa, de que a língua

portuguesa é portadora, contribui para uma certa complexidade e dificulta uma ortografia que corresponda à norma instituída.¹⁰⁹

Perante esta dificuldade, FERNANDES (2008: 73) formula a seguinte questão: “*Em termos práticos, qual seria então o sistema ideal?*”

Para responder à questão, a autora recorre a M. Fayol & JP. Jaffré (1999: 149): “*«le système idéal ferait correspondre à chaque configuration sonore de la langue une configuration graphique unique.» Assim, esse sistema comportaria «un nombre égal de lettres et de phonèmes en correspondance biunivoque. Chaque phonème se transcrirait par une lettre (ou graphème) et une seule.»*” (FERNANDES, 2008: 73).

De facto, como é evidente, um sistema com as características supramencionadas não existe.

BARROSO (2011: 180) aponta a etimologia, as transformações fonológicas (e fonéticas) e as reformas ortográficas como as principais razões que estão na base desse fenómeno.

Segundo a autora (FERNANDES, 2008: 74), “*a inconsistência fonema-grafema e vice-versa de determinadas línguas obriga a que, no acto da escrita ortográfica, sejam*

¹⁰⁹ Além da inconsistência grafema-fonema / fonema-grafema, BARBEIRO (2007) enumera ainda fatores de outra natureza que contribuem para a complexidade da ortografia do português:

“1) a presença de grafemas não realizados foneticamente, como é o caso do *h*, que só se emprega como inicial quando a etimologia o exige, por exemplo: *hoje, haver, hélice*. Como, nestes casos, não é possível recorrer a uma regra, a ortografia específica da palavra terá que ser aprendida e memorizada (BARBEIRO, 2007);

2) a utilização dos diacríticos (cedilha, acentos graves, agudos, circunflexos, til) como complementos das letras na formação dos grafemas permite aumentar o número de grafemas que apresentam sempre a mesma realização fonética:

<ç> _ [s], *paço, açude*;

<á> _ [a], *láblio*;

<à> _ [a], *àquele*; etc.” (Barbeiro, 2007);

3) a utilização do acento gráfico pode indicar o timbre da vogal, o que permite “*estabelecer distinções morfológicas dentro de um paradigma flexional (pôde/pode; cantámos/cantamos, por exemplo)*” (BARBEIRO, 2007);

4) fatores contextuais que interferem na realização fonética dos grafemas: por exemplo, a mesma letra *l* pode ser realizada como alveolar no início de sílaba (*lado, mala*) ou como velarizada no final (*mel, saldo*) (MATEUS, 2006); a letra *s* realiza-se como “*palatal vozeada ou não vozeada de acordo com o vozeamento da consoante que se segue (p. ex. pasta [páfte] e mesmo [mézmu]), palatal não vozeada em final de palavra antes de pausa, e como dental vozeada quando a palavra seguinte se inicia por vogal (vais agora [vájzegre])*” (*Idem*: 16-17); antes de <p> e a nasalidade da vogal é sempre representada por <m> (BARBEIRO, 2007);

5) a posição acentual dos grafemas: “<i> e <u> lêem-se sempre [i] e [u], respetivamente, em posição tónica; <o> assume os valores [ɔ] e [o] em posição tónica, podendo ser lido com o valor de [u] em posição átona; em posição tónica, o grafema <o> não representa o som [u]” (BARBEIRO, 2007);

6) as diferentes possibilidades de representação dos sons podem depender também de informações de natureza morfológica: por exemplo, as formas verbais com o pronome *se* (*compra-se, lê-se*) escrevem-se com hífen e devido à semelhança da pronúncia são facilmente confundidas com as formas do pretérito imperfeito do conjuntivo (*comprasse, lesse*) (BARBEIRO, 2007); no caso da terminação ou morfema verbal “-mos” [muʃ], a sua ligação à forma verbal ajudará a generalizar a sua escrita e a sequência “-am” só adquire o valor de ditongo [ew] em formas verbais no contexto correspondente ao final da palavra (BARBEIRO, 2007);

7) outros fenómenos que se prendem com a coexistência de: a) pronúncias dialetais (do Porto, de Lisboa, etc.) e de b) variantes do português, a variedade europeia e a brasileira. Para a primeira situação, a título exemplificativo, pode-se referir que *tenho* pode ter duas realizações fonéticas [ténju] e [tɛnju], em que esta última é característica do dialeto de Lisboa (MATEUS, 2006); no segundo caso, esta mesma autora refere o exemplo das letras *t* e *d*, pronunciadas [t] e [d] no PE e como [tʃ] e [dʒ] no português do Brasil: *tia* [tʃie] / [tʃiɛ], *pede* [pedi] / [pedʒi] (*Idem*).”

É de salientar que os exemplos acima arrolados se apresentam como alguns entre muitos outros que poderiam ser ilustrados. Pretende-se apenas mostrar a riqueza de que se reveste a língua portuguesa e de que forma esta poderá apresentar alguns entraves na aprendizagem da escrita.

postas em prática múltiplas fontes de conhecimentos que vão implicar que a mestria ortográfica accione o recurso a operações cognitivas consideráveis.”¹¹⁰

Deste modo, pode concluir-se que a língua portuguesa apresenta na sua (orto)grafia uma importante componente de base fonológica, embora as suas irregularidades e as suas especificidades a tornem uma língua com uma certa complexidade (BARBEIRO, 2007).

¹¹⁰ FERNANDES (2008: 95) afirma que “sendo a língua portuguesa portadora de alguma inconsistência na correspondência fonema-grafema, poderá ser incluída nos sistemas intermédios em que, no dizer de I. Horta & M. Martins (2004: 214), «a correspondência fonema/grafema é irregular, uma vez que um fonema pode ser representado por uma ou mais letras (...), a mesma letra pode representar fonemas diferentes (...) ou, como no caso do h, não ter contrapartida fonológica.» «Deste modo, a ortografia do português apresenta um nível de complexidade que pode ser considerado médio face a outras línguas ocidentais.» (BARBEIRO, 2006)”

3. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA E JUSTIFICAÇÃO DA METODOLOGIA DE RECOLHA DO CORPUS

3. 1. Enquadramento do Ensino Secundário Técnico-Vocacional (ESTV) em Timor-Leste

Dado que a amostra de informantes integra o corpo docente do ESTV, importa, antes de mais, conhecer o conteúdo dos documentos normativos em vigor que enformam e regulam o funcionamento do ESTV em Timor-Leste. Para esse efeito, serão tidos em consideração cinco documentos:

- a) Lei de Bases da Educação (LBE), (Lei Nº 14/2008, de 29 de outubro);
- b) Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (PED), de 2010;¹¹¹
- c) Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030 (PENE), de 2010;¹¹²
- d) Diploma Ministerial Nº 27/ME/2013, de 18 de dezembro, que procede à Restruturação dos Cursos Técnico-Vocacionais e à Aprovação e Publicação da Nova Lista de Cursos;
- e) Dados fornecidos pelo Chefe de Departamento de Pedagogia da Direção Nacional (DN) do ESTV, a 28 de março de 2014.

A LBE, aprovada pelo Parlamento Nacional a 29 de outubro de 2008, baseia-se nos princípios fundamentais da Constituição da RDTL e na Política Nacional de Educação, fornecendo a base legal para a reforma do sistema de ensino.

O Artigo 14º da LBE afirma que a frequência do Ensino Secundário (ES) é facultativa. No entanto, refere igualmente que competirá ao Ministério da Educação (ME) promover a oferta deste nível de ensino que, entre outros, tem como objetivos:

“f) Assegurar a orientação e formação vocacional, através da preparação técnica e tecnológica adequada ao ingresso no mundo do trabalho;”

¹¹¹ O PED 2011-2030 é um documento que apresenta uma visão macro, a 20 anos, para Timor-Leste, em quatro setores de intervenção considerados fundamentais: capital social (onde se inclui a educação e a formação, a par da saúde, inclusão social, ambiente e cultura e património), desenvolvimento de infraestruturas (contemplando, neste caso, 6 vetores: estradas e pontes, água e saneamento, eletricidade, portos marítimos, aeroporto, telecomunicações), desenvolvimento económico (os objetivos centram-se no desenvolvimento rural, agricultura, petróleo, turismo e setor privado) e quadro institucional (incidindo sobre as áreas da segurança, defesa, negócios estrangeiros, justiça, gestão e boa governação do setor público, agência nacional de desenvolvimento). O investimento na educação e na formação é uma das prioridades do PED 2011-2030, de forma a garantir que o Povo timorense estará a viver numa Nação onde as pessoas são instruídas e cultas e têm acesso a um sistema de ensino de qualidade.

¹¹² O PENE 2011-2030 – desenhado tendo como base o PED 2011-2030 – debruça-se especificamente sobre o setor da educação em Timor-Leste e traça as metas a atingir no horizonte temporal de duas décadas. Este Plano tem em consideração as obrigações do País tal como se encontram plasmadas na Constituição da RDTL, o compromisso em relação à concretização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) das Nações Unidas para 2015 e as metas do PED 2011-2030.

“g) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola.”

O ES tem a duração de 3 anos e encontra-se estruturado em duas vias:

- a) Ensino Secundário Geral (ESG): está organizado em cursos gerais, de natureza humanística e científica, predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior Universitário;
- b) ESTV: contempla cursos de formação vocacional, de natureza técnica e tecnológica ou profissionalizante ou de natureza artística, predominantemente orientados para a inserção no mercado de trabalho. No entanto, tal como acontece em Portugal, esta via possibilita também o acesso ao Ensino Superior Técnico (Politécnico) ou ao Ensino Superior Universitário.

O PENE 2011-2030 reitera as diretrizes da LBE, referindo que *“esta via de estudos [ESTV] continuará a desenvolver as habilidades e as competências técnicas especializadas, com ênfase na aquisição de competências e no uso de TI,¹¹³ no sentido de assegurar que os alunos estão aptos a entrar no mercado de trabalho ou a prosseguir os seus estudos no Ensino Superior Politécnico ou Universitário.”*

A LBE define igualmente as habilitações académicas mínimas para o exercício da docência. No caso dos docentes do ES, o grau académico exigido é licenciatura. Esta qualificação profissional pode adquirir-se através de cursos de licenciatura ministrados em estabelecimentos do ensino universitário, que assegurem a formação científica na área de docência respetiva, complementados por formação pedagógica adequada.

É importante referir também que o Artigo 57º do documento normativo supramencionado afirma que *“a partir do ano lectivo 2010 apenas poderão integrar o sistema educativo timorense os estabelecimentos de educação e de ensino que utilizem como línguas de ensino as línguas oficiais de Timor-Leste”*, ou seja, consagra o tétum e o português como as línguas de instrução do sistema educativo timorense.

A preocupação por parte do Governo em relação à educação compreende-se pelo facto de mais de 70% das crianças abandonarem os estudos antes de chegarem

¹¹³ TI – Tecnologias de Informação.

Tabela 9: A Estrutura Escolar do Sistema de Ensino (2010)

| Distrito | Total por Distrito | ESCOLAS | | | | | | | | | |
|----------|--------------------|-------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|------------------|----------|--------------------|----------|
| | | Pré-Escolas | | Escolas Básicas | | | | Secundário Geral | | Secundário Técnico | |
| | | Públicas | Privadas | Agrupamentos | | Escolas Filiais | | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas |
| | | | | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas | | | | |
| Aileu | 94 | 10 | 1 | 11 | 4 | 62 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 |
| Ainaro | 98 | 4 | 2 | 17 | 3 | 64 | 3 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| Baucau | 198 | 1 | 4 | 17 | 5 | 116 | 44 | 8 | 1 | 1 | 1 |
| Bobonaro | 165 | 8 | 1 | 23 | 3 | 123 | 1 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Covalima | 123 | 19 | 0 | 20 | 6 | 68 | 5 | 3 | 1 | 1 | 0 |
| Díli | 147 | 14 | 12 | 14 | 8 | 59 | 17 | 11 | 10 | 2 | 0 |
| Ermera | 143 | 6 | 0 | 22 | 1 | 104 | 4 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| Lautém | 100 | 7 | 0 | 15 | 2 | 70 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| Liquiçá | 91 | 1 | 19 | 7 | 1 | 54 | 6 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Manatuto | 86 | 8 | 1 | 16 | 2 | 50 | 4 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| Manufahi | 103 | 5 | 5 | 13 | 3 | 65 | 5 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| Oecusse | 76 | 3 | 1 | 9 | 2 | 50 | 6 | 2 | 1 | 2 | 0 |
| Viqueque | 130 | 3 | 7 | 18 | 3 | 85 | 4 | 4 | 3 | 3 | 0 |
| Total | 1.554 | 89 | 53 | 202 | 43 | 970 | 103 | 44 | 29 | 20 | 1 |
| | | 142 | | 245 | | 1.073 | | 73 | | 21 | |
| | | 1.318 | | | | 94 | | | | | |
| 1.554 | | | | | | | | | | | |

Fonte: Dados da Unidade de Infraestruturas, Ministério da Educação, 2010

Focando a nossa atenção apenas sobre a situação do ES, em 2010, podemos facilmente perceber que a distribuição das Escolas Secundárias indica que existem muito mais Escolas Secundárias Gerais (73 de um total de 94) do que Escolas Secundárias Técnico-Vocacionais (21 de um total de 94). Os dados indicam também que a participação do setor privado na oferta educativa é muito superior no ESG, pois das 73 escolas existentes, 29 são privadas, por oposição ao ESTV, em que temos apenas 1 escola privada, no distrito de Baucau. A Tabela 9 permite perceber também que a distribuição das Escolas Secundárias pelo país é assimétrica, sendo consideravelmente mais baixa nas zonas sul e oeste. Em relação ao ESTV, pode ainda constatar-se que o distrito de Viqueque é o único que possui 3 escolas técnicas, pois nos restantes 12 distritos, o número de escolas oscila entre 1 e 2, inclusivamente na capital do país (Díli).

Analisando a Tabela 10, com dados relativos também a 2010, conclui-se que o número de alunos no ES (Escolas Secundárias gerais e Escolas Secundárias técnicas) era de 40.781 para um universo de 2.073 professores, sendo o setor privado responsável por 31% do total das matrículas, das quais 43% no distrito de Díli. Os dados disponíveis

apontam ainda para o facto de em Timor-Leste existirem 91 escolas secundárias: 74 gerais (43 públicas e 31 privadas) e 17 técnicas (12 públicas e 5 privadas), o que revela um ligeiro desfasamento em relação aos números apresentados na Tabela 9: 94 escolas secundárias (73 secundárias gerais e 21 secundárias técnicas).

Tabela 10 – O ES em Timor-Leste (2010)

| | Secundário geral | Secundário técnico | total |
|-------------|------------------|--------------------|--------|
| Alunos | 35.062 | 5.719 | 40.781 |
| Escolas | 74 | 17 | 91 |
| Professores | 1.696 | 377 | 2.073 |

Fonte: Ministério da Educação, 2010

Observando a Tabela 11, com dados referentes ao corrente ano, verificamos que existem 20 Escolas Técnicas (12 públicas e 8 privadas), distribuídas por 11 distritos. Ainaro e Manatuto não dispõem atualmente da oferta de cursos do ESTV para os alunos que completam o Ensino Básico (EB) e pretendem prosseguir os seus estudos numa vertente profissional.

Díli é o distrito que concentra o maior número de escolas do ESTV (5, das quais 2 são administradas pelo setor privado), seguido dos distritos de Baucau (3) e Ermera (também 3). Curiosamente, a Escola Técnica de Becora (Pública), situada em Díli, é aquela que apresenta o número mais elevado de professores a nível nacional (75 docentes, para um universo de 617 alunos) e a Escola de Comércio de São Miguel – Comoro (Privada), também localizada em Díli, é aquela que apresenta o número mais elevado de alunos (1.299 alunos, para um universo de 22 Professores).¹¹⁵ Em contrapartida, a Escola Técnica Dom Bosco Maumali, situada em Maliana, distrito de Bobonaro, é aquela que apresenta o número de professores e de alunos mais reduzido: 8 professores para um universo de apenas 32 alunos.¹¹⁶

No que concerne ao total de professores atualmente a lecionar em Escolas Técnicas (490), regista-se um aumento de 113 docentes, comparativamente a 2010. Este facto reveste-se de grande relevância e evidencia que o ME tem envidado esforços para ampliar a oferta educativa e tem reforçado o corpo docente de forma proporcional à procura. O número de alunos regista um crescimento de 13,4%

¹¹⁵ No primeiro caso, a média do rácio aluno-professor é de 1:8; no segundo, de 1:59.

¹¹⁶ A média do rácio aluno-professor é de 1:4.

relativamente a 2010, o que corresponde a um aumento de 892, perfazendo, atualmente, um total de 6.611 alunos a frequentar o ESTV: 3.909 do sexo masculino (59%) e 2.702 do sexo feminino (41%).

Tabela 11 – O ESTV em Timor-Leste (2014)

| Distrito | Nome da Escola | Estatuto da Escola | Total de Professores | Alunos | | Total |
|----------|---|--------------------|----------------------|-------------|-------------|-------------|
| | | | | M | F | |
| Baucau | 1. Escola Economia e Comércio Baucau Vila | Pública | 16 | 189 | 208 | 397 |
| | 2. Escola Técnica Dom Bosco Fatumaca* | Privada | 33 | 213 | 27 | 240 |
| | 3. Escola Hotelaria e Turismo Venilale | Privada | 15 | 15 | 130 | 145 |
| Lautém | 1. Escola Técnica Lospalos | Privada | 20 | 295 | 15 | 310 |
| Viqueque | 1. Escola Comércio Kalo-Heda Uatulari | Pública | 18 | 47 | 37 | 84 |
| Dili | 1. Escola Economia e Comércio Becora | Pública | 65 | 453 | 262 | 715 |
| | 2. Escola Técnica Becora | Pública | 75 | 501 | 116 | 617 |
| | 3. Escola Hotelaria e Turismo Becora | Pública | 22 | 24 | 121 | 145 |
| | 4. Escola Comércio São Miguel Comoro | Privada | 22 | 669 | 630 | 1299 |
| | 5. Escola Técnica Informática Acadiruhun | Privada | 10 | 388 | 130 | 518 |
| Liquiçá | 1. Escola Economia e Comércio Liquiçá | Pública | 32 | 118 | 139 | 257 |
| Aileu | 1. Escola Economia e Comércio Aileu Vila | Pública | 18 | 56 | 79 | 135 |
| Manufahi | 1. Escola Economia e Comércio Acadiruhun Same | Pública | 29 | 211 | 194 | 405 |
| | 2. Escola Economia e Comércio Alas Dotic | Pública | 16 | 82 | 50 | 132 |
| Covalima | 1. Escola Comércio Indústria Acar-Laran Suai | Pública | 30 | 220 | 130 | 350 |
| Ermera | 1. Escola Comércio S. F. X. Hatolia | Privada | 15 | 88 | 93 | 181 |
| | 2. Escola Restaurante e Turismo Gleno | Privada | 10 | 87 | 95 | 182 |
| | 3. Escola Agro-Comércio Atsabe | Privada | 12 | 91 | 73 | 164 |
| Bobonaro | 1. Escola Técnica Dom Bosco Maumali Maliana | Pública | 8 | 22 | 10 | 32 |
| Oecusse | 1. Escola Economia e Comércio Palaban | Pública | 24 | 140 | 163 | 303 |
| | | | 490 | 3909 | 2702 | 6611 |

* Escola com dados de 2011.

Fonte: DNESTV¹¹⁷, 2014

A Tabela 12 apresenta o crescimento do sistema de ES, de 2006/2007 até 2010. A análise dos dados permite concluir que se tem verificado um aumento significativo no que se refere ao número de escolas novas, ao número de matrículas e ao número de professores. Os dados evidenciam esse desenvolvimento e apresentam alguns dos principais indicadores que comprovam as melhorias alcançadas: número de escolas,

¹¹⁷ DNESTV – Direção Nacional do Ensino Secundário Técnico-Vocacional.

matrículas, número de professores, rácio aluno/professor, Taxa Bruta de Matrícula (TBM)¹¹⁸, Taxa Líquida de Matrícula (TLM)¹¹⁹.

Tabela 12: Crescimento do Sistema de ES

| | | Escolas | Matrículas | Professores | Rácio A/P ¹²⁰ | TBM | TLM |
|--------------------------|--------------|---------|------------|-------------|--------------------------|------|------|
| Ensino Secundário | 2010 | 94 | 41.106 | 2.071 | 20 | 0,57 | 0,19 |
| | 08/09 | 94 | 33.267 | 1.605 | 21 | 0,47 | 0,16 |
| | 07/08 | 73 | 28.292 | 1.232 | 23 | 0,41 | 0,14 |
| | 06/07 | 69 | 25.730 | 1.197 | 21 | 0,39 | 0,13 |

Fonte: Dados do SIGE¹²¹, 2010

Os dados acima apresentados, relativos a 2010, destacam que foi alcançado um excelente progresso relativamente ao indicador “escolas”, pois em quatro anos foram reabilitadas e/ou construídas mais 25, totalizando 94 estabelecimentos de ensino. Em relação ao número de professores, o crescimento é muito significativo, pois foram incorporados mais 874 docentes, o que corresponde a um crescimento de 42% em apenas 4 anos. No que respeita à matrícula dos alunos no ES, aferindo pela TLM, verificou-se um ligeiro aumento de 0,13, em 2006/2007, para 0,19, em 2010.¹²² Este resultado mostra que Timor-Leste ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar o sucesso desejado. A TBM revela também que muitos alunos não estão a progredir e, como resultado, existe um elevado risco de abandono escolar (e, por consequência, de não conclusão do ES), o que constitui um enorme desafio para o setor da educação em Timor-Leste. Em 2010, e para o ES, a média do rácio A/P é de 1:20. No caso específico do ESTV, e recorrendo aos dados da Tabela 11, referentes a 2014, a média do rácio A/P é de 1:14 (um universo de 6.611 alunos distribuídos por 490 professores).

Este rácio pode considerar-se muito bom e, de acordo com o PENE 2011-2030, está entre os melhores dos países em vias de desenvolvimento pois, do ponto de vista das melhores práticas pedagógicas em educação, a dimensão das turmas tem uma

¹¹⁸ TBM: Relação percentual entre o número total de alunos matriculados num determinado nível de ensino (independentemente da idade) e a população em idade oficial de frequência desse nível, num dado ano letivo.

¹¹⁹ TLM: Relação percentual entre o número total de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos cuja idade corresponde à idade oficial de frequência desse ciclo e o total da população pertencente ao mesmo grupo etário.

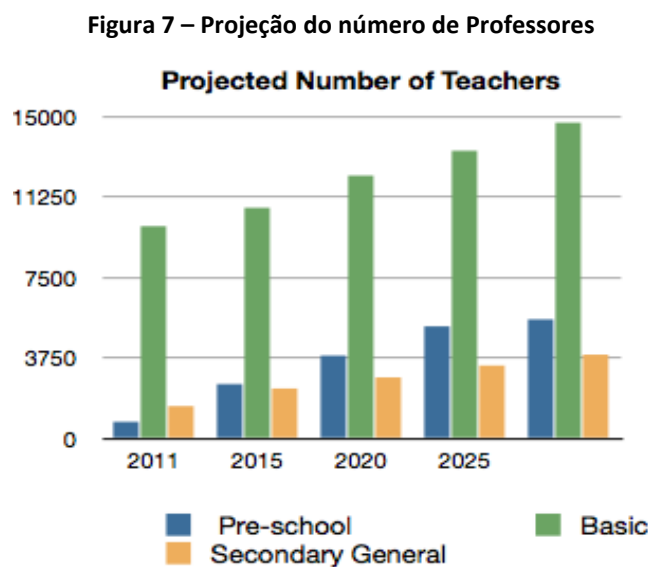
¹²⁰ A/P = Aluno / Professor.

¹²¹ SIGE (EMIS) – Sistema de Informação de Gestão para a Educação.

¹²² O PDETL 2011-2030 refere que, atualmente, o número de alunos que concluem os estudos nas escolas técnicas é extremamente baixo, sendo que somente 12% dos jovens em idade apropriada terminam os seus estudos nestas escolas.

relação direta com o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, com o aproveitamento escolar.

A Figura 7 apresenta a projeção do número de professores que irão ser necessários para sustentar um sistema de ensino de qualidade e relevância em Timor-Leste. Conforme se pode observar, de 2011 até 2015, regista-se uma tendência no sentido ascendente em todos os níveis de ensino: Pré-Escolar, Básico e Secundário.¹²³

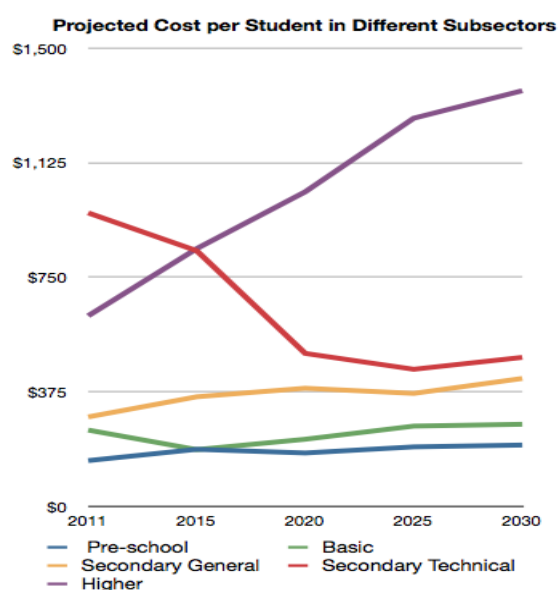


Fonte: RAC-ME, 2010

A Figura 8 apresenta-nos uma estimativa dos custos por aluno, nos diferentes níveis de ensino, no período compreendido entre 2011 e 2030.

¹²³ Os dados que constam das Figuras 6, 7 e 8 foram apresentados na Revisão Anual Conjunta do Ministério da Educação (ME) – Apoio dos doadores à implementação do PENE 2011-2030, nos dias 8 e 9 de novembro de 2010, pelo Assessor Internacional Nelson Stratta, cuja apresentação incidiu especificamente sobre o financiamento do PENE 2011-2030.

Figura 8 – Projeção dos custos por aluno



Fonte: RAC-ME, 2010

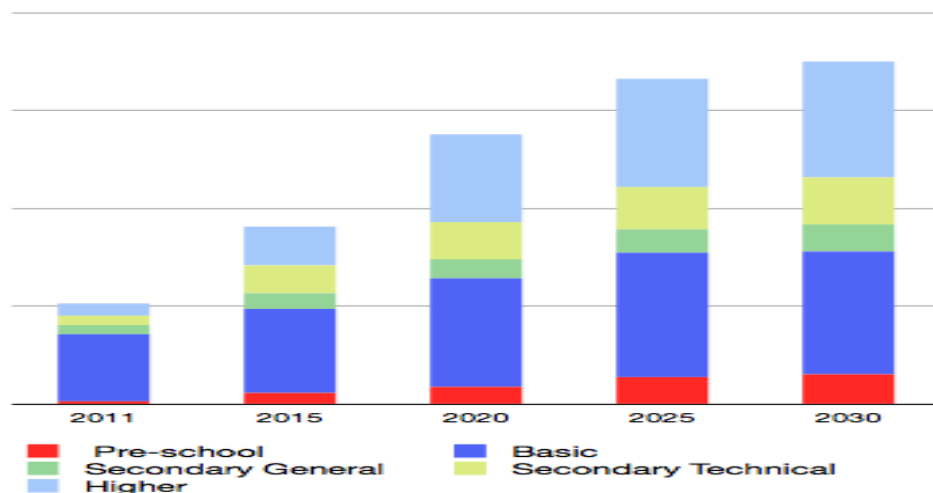
O ESTV é o nível de ensino que se revela mais dispendioso em 2011, com custos por aluno a rondar os \$1.000, o que se justifica pela expansão de infraestruturas físicas e da aquisição de equipamentos especializados para o ensino profissional. Porém, a tendência é registrar-se um decréscimo desse valor logo nos anos imediatamente a seguir. O Ensino Superior, pelo contrário, apresenta uma curva ascendente até 2030, chegando a atingir o montante aproximado de \$1.400/aluno. Os restantes níveis de ensino são mais constantes em termos de valores, apesar de o ESG apresentar valores superiores à Educação Pré-Escolar (EPE) e ao EB. É ainda curioso verificar que, a partir de 2020, os custos por aluno, do ESG e do ESTV, serão muito próximos, embora o ESTV se sobreponha sempre ao ESG.

Na sequência da Figura 8, a Figura 9 apresenta-nos uma projeção do investimento nos diferentes níveis de ensino, desde a EPE ao Ensino Superior, no período compreendido entre 2011 e 2030.

Os dados permitem-nos concluir que, em termos globais, o EB será o nível de ensino em que o investimento será superior, o que se explica pelo facto de ser este o que apresenta o número de alunos e de professores mais elevado. Podemos igualmente perceber que o investimento no ESTV será sempre consideravelmente superior ao do ESG.

Figura 9 – Projeção do investimento nos diferentes níveis de ensino

Projected Investment Growth by Education Subsector



Fonte: RAC-ME, 2010

Analisando os dados da Tabela 13, verificamos que o ME está comprometido a reorientar o foco de formação para os futuros técnicos, os trabalhadores qualificados, o setor dos serviços e os funcionários públicos de Timor-Leste. Para isso, pretende estabelecer parcerias mais próximas com o setor privado, bem como melhorar a coordenação com as agências governamentais relevantes, nomeadamente com a Secretaria de Estado da Formação Profissional e Emprego (SEFOPE).

Tabela 13: Dados do ES

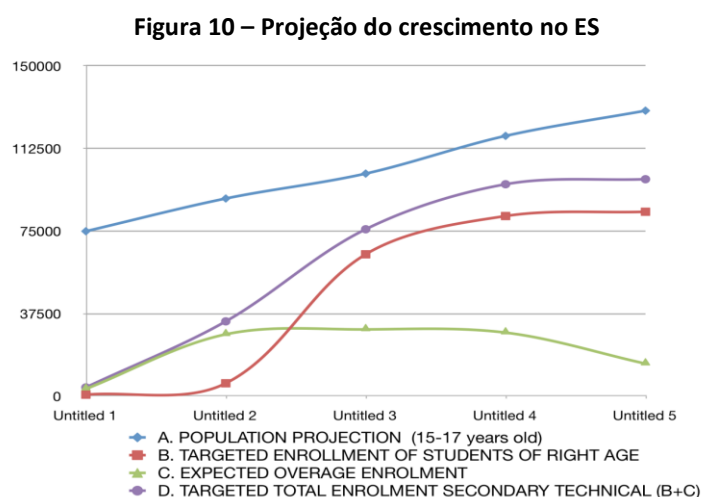
| | 2011 | 2015 | 2020 | 2025 | 2030 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| Projeção da população em idade adequada para o Ensino Secundário | 72.981 | 81.110 | 88.120 | 77.206 | 76.312 |
| Total de matrículas no Ensino Secundário da população-alvo (geral + técnico-profissional) | 40.910 | 49.306 | 55.172 | 63.701 | 75.908 |
| Total de matrículas no Ensino Técnico-Profissional da população-alvo | 5.657 | 7.396 | 16.552 | 28.666 | 28.666 |
| Total de matrículas no Ensino Secundário Geral | 35.253 | 41.910 | 38.621 | 35.036 | 30.363 |

Fonte: Ministério da Educação

De acordo com a Tabela 13, a população em idade adequada para o ES atingirá o seu auge em 2020, com uma projeção total de 88.120 hipotéticos alunos. Os dados indicam ainda uma curva ascendente no que se refere ao total de matrículas no ESTV

da população-alvo, passando de 5.657, em 2011, para um total de 28.666, já em 2025, o que representa um crescimento superior ao quádruplo.

A reforma da Educação Básica Universal irá gerar uma quantidade crescente de alunos que irão querer continuar seus estudos no ES. A Figura 10 ilustra a projeção desse crescimento.



| SECONDARY TECHNICAL | 2010 | 2015 | 2020 | 2025 | 2030 |
|---|-------|-------|--------|--------|--------|
| A. POPULATION PROJECTION (15-17 years old) | 74944 | 89817 | 101127 | 118257 | 129714 |
| B. TARGETED ENROLLMENT OF STUDENTS OF RIGHT AGE | 692 | 5880 | 64468 | 81851 | 83795 |
| C. EXPECTED OVERAGE ENROLMENT | 3308 | 28120 | 30338 | 28888 | 14787 |
| D. TARGETED TOTAL ENROLMENT SECONDARY TECHNICAL (B+C) | 4000 | 34000 | 75845 | 96295 | 98583 |

Fonte: PENE, 2010-2015¹²⁴

De acordo com a visão do ME sobre o ES – Programa Prioritário 3 do PENE 2011-2030 – “*todos os alunos que concluíam o EB poderão iniciar o ES e adquirir os conhecimentos científicos e humanísticos necessários para prosseguir os seus estudos no Ensino Superior ou para entrar na vida ativa*”, ou seja, os alunos, em função das suas capacidades e preferências, poderão optar por ingressar no ESG ou no ESTV.¹²⁵

O Diploma Ministerial Nº 27/ME/2013, de 18 de dezembro, que procede à Restruturação dos Cursos Técnico-Vocacionais e à Aprovação e Publicação da Nova

¹²⁴ Dados que constam do Resumo Executivo do PENE 2010-2015.

¹²⁵ De acordo com o PENE 2011-2030, “*existem grandes expectativas em relação ao ESTV, uma vez que este é apontado como uma ferramenta para o desenvolvimento social e económico. Apesar de o País estar a experienciar, no geral, uma elevada taxa de desemprego, o mercado de trabalho de Timor-Leste enfrenta uma profunda falta de pessoas qualificadas ou semiquilificadas necessárias para lidar com o célere ritmo de reconstrução nacional. O ESTV é o principal objeto de investimento para a expansão, qualidade, relevância e acesso do ES em Timor-Leste, com particular ênfase nas zonas mais desfavorecidas. Em coerência com o PED, a longo prazo, o ESTV irá corresponder a mais de 60% do total de matrículas no ES. A forma como as disciplinas do ES, em particular da vertente técnica, poderão ser corretamente organizadas e lecionadas em função das necessidades reais do contexto nacional, terá de ser equacionada, de modo a serem relevantes e viáveis para o País.*”

Lista de Cursos, foi concebido precisamente com o intuito de concretizar a visão do ME, ou seja, disponibilizar cursos apelativos que vão ao encontro das necessidades presentes e futuras em termos do mercado de trabalho. Este documento reflete igualmente as preocupações manifestadas em relação à qualificação de profissionais altamente competentes nas suas funções que, pela sua formação técnica e especializada, consigam dar resposta aos desafios vindouros.

A Tabela 14 apresenta a Lista dos 19 Cursos Técnico-Vocacionais disponíveis com a Reforma Curricular do ESTV, a implementar em 2014 (Artigo 2º do Diploma Ministerial Nº 27/ME/2013).

Tabela 14: Lista de Cursos Técnico-Vocacionais

| Nº | Designação do Curso |
|----|---|
| 1 | Técnico de Comércio |
| 2 | Técnico de Secretariado |
| 3 | Técnico de Contabilidade |
| 4 | Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos |
| 5 | Técnico de Cuidado e Estética do Cabelo |
| 6 | Técnico de Turismo e Hotelaria |
| 7 | Técnico de Alimentação e Bebidas |
| 8 | Técnico de Estilismo, Modelagem e Confeção de Vestuário |
| 9 | Técnico de Artes Gráficas |
| 10 | Técnico de Eletricidade |
| 11 | Técnico de Mecânica Automóvel |
| 12 | Técnico de Mecânica |
| 13 | Técnico de Construção Civil |
| 14 | Técnico de Carpintaria e Marcenaria |
| 15 | Técnico de Produção Agrária |
| 16 | Técnico de Pescas |
| 17 | Técnico de Eletrónica, Áudio, Vídeo e TV |
| 18 | Técnico de Linguagens de Programação |
| 19 | Técnico de Multimédia |

De acordo com as informações cedidas pela DNESTV, em abril de 2014, dos cursos oferecidos, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos é aquele que, no corrente ano letivo, registou o número mais elevado de matrículas, seguindo-se o curso de Técnico de Comércio e Técnico de Contabilidade. Em contrapartida, o curso de Técnico de Estilismo, Modelagem e Confeção de Vestuário é aquele que, em 2014, registou o número mais reduzido de matrículas, seguindo-se o curso de Técnico de Cuidado e Estética do Cabelo e o curso de Técnico de Pescas.

Há ainda a referir que, por falta de inscrições no presente ano letivo, 2 dos cursos que constam da lista acima apresentada não se encontram em funcionamento: Técnico de Artes Gráficas e Técnico de Linguagens de Programação. Em contrapartida, o curso Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos foi aquele que registou a preferência e a maior procura por parte dos alunos.

O PENE 2011-2030 acrescenta ainda que o aumento das matrículas no EB revela uma necessidade urgente em transformar e alargar o sistema atual de ES por todo o País, em especial nas áreas remotas. No entanto, a concretização do alargamento do acesso ao ES pressupõe algumas alterações:

a) CURRÍCULO

O PENE 2011-2030 exige uma mudança do paradigma pedagógico a nível do ensino e da aprendizagem através de métodos de ensino comprovados e atualizados, da avaliação e do uso da tecnologia, especialmente no ESTV. Tal será conseguido parcialmente através da reestruturação e redefinição do currículo, tanto do ESG como do ESTV, a fim de desenvolver conhecimentos e capacidades relevantes, nos quais se incluem o pensamento crítico e as capacidades de socialização.

O novo currículo do ESTV, para além de conter conteúdos gerais, basear-se-á também nas necessidades dos mercados e padrões certificados, focando, em especial, as seguintes áreas:

- a)** agricultura aplicada, pescas, florestação e outras aplicações das atividades agrícolas em geral;
- b)** engenharia aplicada (mecânica, elétrica e eletrónica);
- c)** serviços, especialmente orientados para a gestão de negócios e administração de empresas, contabilidade, hotelaria e turismo.

O novo currículo pretende ainda incluir ligações formais à indústria e ao mercado de trabalho, com vista a dar aos alunos a experiência necessária de trabalho a nível nacional e internacional. A implementação eficaz do novo currículo deverá garantir que vai ao encontro das necessidades efetivas de desenvolvimento do País.

b) OFERTA DE DOCENTES E QUALIDADE DO ENSINO

A reforma dos programas de formação inicial e contínua para professores do ES tornar-se-á uma questão de grande relevância no futuro. De facto, é necessário assegurar a seleção criteriosa de docentes que não só sejam capazes de lecionar mais

do que uma disciplina, como também de gerir a carga letiva e o volume de trabalho associado, de forma competente e eficaz. Será igualmente importante alterar a pedagogia existente nas escolas secundárias, passando de uma abordagem centrada no professor para uma maior ênfase nas necessidades de aprendizagem de cada aluno. Esta mudança de paradigma contribuirá, sem dúvida, para a qualidade e relevância do processo de ensino/aprendizagem.

Os professores terão de manter a formação especializada na sua área disciplinar atualizada, ou seja, deverá investir-se em programas de formação e de qualificação na competência do conhecimento técnico-científico. Estes serão também encorajados a desenvolver relações mais próximas e experiências pertinentes com a indústria e o mercado e a serem inovadores e criativos na sua forma de lecionar. Além disso, *“uma vez admitido o facto de que a aprendizagem de uma língua é tarefa de uma vida”* (Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), 2001: 24), as ações de formação contínua nas línguas de instrução (e oficiais) deverão ocorrer com frequência.

A melhoria da qualidade do ensino nas escolas exige métodos inovadores para auxiliar os professores na sua prática. Ao nível do ES será importante expor professores e estudantes a conhecimentos, capacidades e experiências às quais não teriam fácil acesso na sua comunidade. As inovações aqui referidas incluem, à semelhança do EB, o desenvolvimento de uma rede nacional de bibliotecas escolares que servirá como suporte para os professores cumprirem o currículo, a criação de escolas de referência que servirão como modelos de boas práticas no ensino e que ajudarão o desenvolvimento profissional dos professores e, por fim, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para apoiar a formação de professores na escola, bem como para auxiliar os professores a lecionarem de forma mais estimulante através dos recursos tecnológicos.

c) ACESSO

A construção de infraestruturas físicas adequadas, assim como outras opções, será possível após a preparação de um plano detalhado que responda a um conjunto de necessidades críticas, a saber:

- a)** substituição de edifícios antigos e de escolas secundárias de dimensão reduzida por instalações modernas e com capacidade até 3.000 alunos;

- b)** criação de instalações (incluindo para o ensino à distância) para estudantes que se encontrem longe da sua área de residência;
- c)** definição de um modelo para a infraestrutura e para o equipamento do ESTV que seja viável e que forneça os laboratórios modernos e as salas de aula exigidas, assim como os recursos didático-pedagógicos apropriados às exigências deste nível de ensino;
- d)** assistência económica a alunos carenciados para que possam frequentar o ES.

Nesta conformidade, a reforma do Ensino Técnico prevê ainda a criação de centros de excelência que estarão situados nas regiões onde a procura é mais elevada (por exemplo, agricultura, em Natarbora; engenharia, em Suai; serviços e turismo, em Lospalos).

d) GESTÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Verificou-se a necessidade de novos sistemas de gestão para o ES. Esta situação apresenta semelhanças com o sistema da Escola Básica, no qual uma escola de maior dimensão funciona como centro de gestão de um conjunto de escolas filiais de pequena e média dimensão. Este tipo de mudança dará origem a um novo grupo de diretores escolares com maior poder de decisão. Todavia, terão maior responsabilidade perante o ME e as comunidades que servem. Assim sendo, no sentido de aperfeiçoarem as suas competências profissionais, estes gestores escolares deverão receber formação específica.

Os diretores escolares serão responsáveis pelo desempenho das suas escolas para a consecução dos padrões de qualidade exigidos. O desempenho escolar será rigorosamente monitorizado e avaliado em função destes padrões. Contudo, sobre o Ministério recai a responsabilidade de otimizar a gestão e colocação dos docentes, assim como providenciar professores qualificados e recursos apropriados para que seja possível alcançar estes padrões ao longo do tempo.

Os sistemas de acreditação serão desenvolvidos no sentido de assegurar o cumprimento dos padrões exigidos pelas escolas privadas. Tal será baseado nos padrões de qualidade da escola e será gerido pela Direção Nacional do Ensino Secundário Geral (DNESG) e pela DNESTV, com o apoio da respetiva Direção Regional. O serviço de Inspeção Escolar contribuirá através da prestação de serviços de supervisão e avaliação.

Somente cumprindo estes requisitos é que será possível melhorar os resultados em termos de aprendizagem e de qualificação por parte dos alunos que concluem este nível de ensino, pois assiste-se, atualmente, a uma escassez aguda de mão de obra qualificada e semiquificada, capaz de dar resposta aos desafios do progresso e ao ritmo acelerado de reconstrução nacional.

Neste sentido, o ME delineou as seguintes estratégias:

- a) Conceção e implementação de um plano global para o desenvolvimento das infraestruturas (incluindo mobiliário e equipamento adequado), quer para as escolas do ESG quer para as do ESTV;
- b) Desenvolvimento e implementação de uma nova estrutura curricular, a ser aplicada nas escolas do ESTV até 2016;
- c) Conceção e implementação de um programa para reciclagem de conhecimentos e para captar um número considerável de professores competentes;
- d) Planificação e implementação de novos cursos de formação inicial e contínua de professores;
- e) Estabelecimento de parcerias formais com a indústria e com o mercado, de modo a criar oportunidades de estágios e de trabalho a nível nacional e internacional;
- f) Implementação de novas fórmulas para afetação do pessoal e de um plano detalhado de gestão dos Recursos Humanos (RH), a fim de garantir que existe o número de professores necessários para dar resposta às exigências;
- g) Desenvolvimento de novas estruturas de gestão e de padrões de qualidade para o ES.

3.2. Perfil sociolinguístico dos informantes

Em relação a este trabalho em particular, e mais concretamente no que diz respeito ao perfil sociolinguístico dos falantes, a seleção dos informantes recaiu sobre uma amostra representativa¹²⁶ do universo de professores do ESTV (estima-se que o

¹²⁶ “Quando sobre os aspectos que interessam ao investigador é importante recolher uma imagem globalmente conforme à que seria obtida interrogando o conjunto da população (...)” (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1992: 163, citado por BENETTI, 2008).

universo seja constituído, no total, por 490 professores¹²⁷): 75 aprendentes (o que representa 15% do universo de professores), adultos, atualmente a lecionar em escolas de 9 distritos do país, com um perfil sociolinguístico idêntico, para quem a Língua Portuguesa (L2) foi/é aprendida em contexto formal.

Esta amostra define-se por ser não probabilística, dado que as unidades amostrais, ou seja, os informantes, foram limitados e selecionados de acordo com critérios previamente definidos por mim que, neste caso, se resumiram apenas a um: frequentar o Curso de Língua Portuguesa (CLP) de preparação para o Exame Nacional de Certificação de Competências de Língua Portuguesa (ENCCLP), que decorreu entre 17 de fevereiro e 21 de março de 2014, perfazendo um total de 45 horas.

Esta amostra define-se também por ser, em simultâneo, por conveniência (porque incidiu sobre os professores que apresentaram disponibilidade para integrar este estudo) e intencional (porque o meu critério consistiu em fazer incidir a amostra apenas sobre os professores que frequentaram o CLP).

De acordo com os dados cedidos pelo Gabinete da Formação Profissional e Contínua (GFPC)¹²⁸ do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE)¹²⁹, em abril de 2014, foram admitidos ao ENCCLP 101 formandos, embora não tenham comparecido 6 no dia de realização da Prova, o que perfaz um total de 95 professores.

A Tabela 15 apresenta o número de formandos admitidos (101, no total), distribuídos pelo respetivo distrito. Conforme podemos observar, Díli é o distrito mais numeroso (41), seguido de Covalima (12), Liquiçá (10) e Viqueque (8). Cada um dos restantes 5 distritos (Aileu, Baucau, Ermera, Lautém e Oecusse) registou um total de apenas 6 candidatos.

¹²⁷ De acordo com os dados apresentados na Tabela 11 (DNESTV, 2014).

¹²⁸ O GFPC é um dos Gabinetes de implementação do INFORDEPE, a par do Gabinete de Formação Académica e do Gabinete de Pesquisa, Desenvolvimento, Monitorização e Avaliação, e é “*responsável pela execução das políticas de formação de pessoal docente em exercício de funções e de formação de profissionais da educação.*” De entre as suas competências, destaca-se aqui a seguinte alínea:

“*b) Assegurar a definição e implementação dos programas de formação contínua de professores, nos termos da Lei de Bases da Educação.*”

¹²⁹ O Decreto-Lei Nº 4/2011, de 26 de janeiro, aprova o Estatuto do INFORDEPE. O INFORDEPE é um “*estabelecimento público dotado de autonomia administrativa e científica, sob a tutela e superintendência do Ministro da Educação, com a competência de promover a formação do pessoal docente e dos funcionários não docentes do sistema educativo.*”

Tabela 15 – Formandos admitidos ao ENCCLP

| Distrito | Nº de Formandos Admitidos | | |
|--------------|---------------------------|------------|------------|
| | Curso 2014 | 300h de LP | TOTAL |
| Aileu | 4 | 2 | 6 |
| Baucau | 6 | 0 | 6 |
| Covalima | 6 | 6 | 12 |
| Díli | 37 | 4 | 41 |
| Ermera | 5 | 1 | 6 |
| Lautém | 5 | 1 | 6 |
| Liquiçá | 6 | 4 | 10 |
| Oecusse | 4 | 2 | 6 |
| Viqueque | 2 | 6 | 8 |
| TOTAL | 75 | 26 | 101 |

GFPC - INFORDEPE, 2014

O ENCCLP¹³⁰ realizou-se no dia 28 de março de 2014, nas capitais de distrito, e compareceram 95 formandos. Este Exame foi elaborado pelo GFPC – INFORDEPE e tinha como objetivo atribuir um Certificado de Competências, no domínio de uma das LO – o português –, aos professores que obtivessem aprovação, um dos pressupostos de ingresso, progressão e acesso ao Regime da Carreira Docente (RCD).¹³¹

O ENCCLP foi elaborado de acordo com o nível de proficiência B2¹³² do *QECR para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*, de 2001, e tinha como finalidade testar as dimensões da proficiência em língua e da competência comunicativa: a compreensão oral/escrita e a expressão escrita dos candidatos. Refira-se que a competência da expressão oral não foi contemplada devido à morosidade que esse processo implicaria.

¹³⁰ Vide ENCCLP e Critérios de Correção, em anexo (Anexos 1 e 2).

¹³¹ De acordo com o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (designado por Estatuto da Carreira Docente) (Decreto-Lei Nº 23/2010, de 9 de dezembro), todos os Professores deverão preencher os requisitos determinados no Quadro de Competências Obrigatórias do Pessoal Docente. O Ponto 1 do Artigo 12º, Secção I, Capítulo II refere que “O Quadro de Competências Obrigatórias do Pessoal Docente estabelece o conjunto de capacidades que cada Docente tem que possuir e desenvolver para ingressar, progredir e aceder na Carreira”, sendo as áreas de conhecimento as seguintes: a) Domínio das LO; b) Conhecimento técnico-científico na respetiva área e grau de ensino; c) Técnicas pedagógicas; d) Ética Profissional.

No que diz respeito à competência do domínio das LO pelos docentes, o Quadro Obrigatório de Competências é promovido e avaliado na obediência aos seguintes critérios:

“a) Adquirir proficiência nas línguas Tétum e Portuguesa nos domínios da fala, escrita, compreensão e leitura, durante a formação inicial;

b) Adquirir níveis mais exigentes de proficiência nas línguas Tétum e Portuguesa como pressuposto de progressão e acesso na Carreira Docente;

c) Deter o domínio proficiente do língua portuguesa enquanto língua principal de instrução e de aquisição da ciência e do conhecimento, designadamente através do uso de linguagem técnica e de diferentes recursos estilísticos, para melhor compreensão dos alunos.”

¹³² De acordo com a escala global dos Níveis Comuns de Referência.

O nível de proficiência B2 corresponde ao “Utilizador Independente”, que se caracteriza pelos seguintes indicadores: “É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.”

De acordo com os dados cedidos pelo GFPC – INFORDEPE, em abril de 2014, ficaram aprovados 35 Professores (37%) e reprovaram 60 (63%), tendo sido Díli, também por ser o mais numeroso, o distrito que registou, em simultâneo, a taxa superior de aprovações e de reprovações (cf. Tabela 16).

Tabela 16 – Resultados do ENCLP

| Distrito | Nº de candidatos | | | |
|--------------|------------------|--|-----------------|-----------------|
| | Por distrito | Por Centro de Formação | Aprovados | Reprovados |
| Aileu | 7 | Escola de Comércio Aileu Vila | 1 | 6 |
| Baucau | 6 | Escola de Informática Akadiruhun de Baucau | 2 | 4 |
| Covalima | 7 | Escola de Comércio e Indústria de Akar-Laran | 3 | 4 |
| Díli | 40 | Escola de Becora (20) | 6 | 14 |
| | | Escola de Comércio de São Miguel (13) | 5 | 8 |
| | | Escola Técnica de Informática de Akadiruhun (7) | 3 | 4 |
| Ermera | 6 | Escola de Restaurante e turismo de Gleno | 4 | 2 |
| Lautém | 6 | Escola Técnica Agrícola de Fuiloro | 3 | 3 |
| Liquiçá | 10 | Escola de Economia e Comércio de Liquiçá | 4 | 6 |
| Oecusse | 6 | Escola Técnico-Vocacional de Economia e Comércio de Palaban e Escola Secundária Geral de Santo António | 4 | 2 |
| Viqueque | 7 | Escola Técnico-Vocacional de Kalo-Heda – Uatolari | 0 | 7 |
| TOTAL | 95 | | 35 (37%) | 60 (63%) |

GFPC - INFORDEPE, 2014

A seleção deste público-alvo em específico prende-se com a necessidade de tentar perceber a *performance* linguística – restringindo-me apenas à competência da Expressão Escrita e, mais especificamente, dado o âmbito deste trabalho, aos desvios ortográficos à norma do PE – de um grupo de professores do ESTV, dado que, até ao momento, neste nível de ensino, as disciplinas são lecionadas, paralelamente, em português, tétum e indonésio, apesar de, teoricamente, a Língua Portuguesa assumir já um carácter obrigatório no ES. Além disso, de acordo com o Estatuto da Carreira Docente (2010), a Língua Portuguesa constitui-se como a “*língua principal de instrução e de aquisição da ciência e do conhecimento*”.

Convém recordar que estamos perante uma amostra de informantes, na sua esmagadora maioria e por fatores diversos, com uma proficiência elementar/intermédia no domínio da Língua Portuguesa. Saliente-se ainda que estes professores têm como público-alvo jovens que já frequentaram alguns anos de ensino ministrados em Língua Portuguesa, o que pressupõe, não direi por todos, mas por

parte de alguns, um conhecimento e um domínio razoáveis da mesma. Embora não seja objeto deste trabalho, seria, talvez, surpreendente, comparar o perfil de ambos em termos de domínio efetivo da Língua Portuguesa. O desejável seria que os alunos que concluem o 12º ano de escolaridade tivessem frequentado todos os níveis de ensino em português. Nesta sequência, parece-me legítimo colocar a seguinte questão: será que os professores já estão aptos a desenvolver todo o processo de ensino-aprendizagem do ciclo do ES em Língua Portuguesa?

Relativamente ao Questionário¹³³ aplicado para traçar o perfil sociolinguístico dos docentes, esta amostra teve como denominador comum o facto de todos eles serem professores do ESTV.

Este Questionário tinha como objetivo principal apurar algumas variáveis qualitativas do grupo de informantes que poderiam ser determinantes para o estudo em causa e que teriam, certamente, reflexo na produção do *corpus*. Assim, procedeu-se à aplicação do Questionário, nos 9 distritos, durante a primeira semana de março de 2014, pelos docentes portugueses afetos ao Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP) que lecionaram o CLP de preparação para o ENCCLP, tendo sido submetidos 75 informantes.

O Questionário visava traçar o perfil sociolinguístico dos mesmos, sendo constituído por 9 partes:

- 1ª) Dados biográficos;
- 2ª) Formação académica/profissional;
- 3ª) Aquisição da língua;
- 4ª) Língua(s) de escolarização;
- 5ª) Conhecimentos linguísticos atuais;
- 6ª) Línguas e experiência profissional;
- 7ª) Proficiência linguística em português;
- 8ª) Contacto com a Língua Portuguesa;
- 9ª) Estatuto da Língua Portuguesa em Timor-Leste.

Quando o Questionário foi distribuído pelos informantes, foram igualmente fornecidas algumas instruções sobre o seu preenchimento. Por exemplo, para responder às perguntas do Questionário, foi-lhes dito que deveriam assinalar a

¹³³ Vide Declaração dos Informantes e Questionário: Perfil Sociolinguístico dos Informantes, em anexo (Anexos 3 e 4).

resposta com um X, tendo sempre em atenção a opção mais adequada ao seu perfil, ou ainda através de uma resposta sucinta e objetiva. Explicitou-se, ainda, que os dados do Questionário se destinariam a um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade do Minho, e, como tal, seriam absolutamente confidenciais, garantindo-se, portanto, o anonimato da identidade dos respondentes. Por fim, solicitou-se que respondessem o mais sinceramente que pudessem, por forma a que os dados obtidos fossem coerentes e refletissem o respetivo perfil de cada um. Refira-se que, dadas as dificuldades generalizadas no domínio da Língua Portuguesa, e dado que não foi aplicada uma versão prévia do Questionário, por limitações de tempo, a maioria das questões foi objeto de paráfrase por parte dos professores portugueses, para que os constrangimentos a nível da interpretação não se afigurassem como um obstáculo intransponível e que tivessem como reflexo uma escolha aleatória das opções de resposta ou, em última instância, a ausência de resposta.

Este Questionário, que tinha como objetivo primordial proceder ao levantamento da LM dos aprendentes, os conhecimentos relativos a outras línguas e, sobretudo, o contacto e o nível de proficiência em português, permitirá igualmente traçar, ainda que de forma superficial, o perfil dos respetivos progenitores.

A priori, não obstante a amostra se afigurar como um grupo relativamente homogéneo (talvez a variedade linguístico-cultural constitua o principal fator distintivo entre os informantes), os dados recolhidos permitiram estabelecer um paralelismo entre os informantes, por analogia e/ou contraste, em aspetos diversificados, mas com particular enfoque no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos atuais, assim como em relação à proficiência geral no domínio da Língua Portuguesa.

Depois da aplicação e recolha dos dados, procedeu-se ao tratamento dos Questionários, o que consistiu, basicamente, na sistematização da informação neles contida, sob a forma de tabelas e gráficos. As tabelas e os gráficos permitiram não só uma leitura transversal dos dados recolhidos, mas também uma análise comparativa e contrastiva dos mesmos.

Ainda em relação ao Questionário para determinar o perfil sociolinguístico, e de forma a garantir o anonimato dos informantes, estes foram identificados com um código: a letra Q (referente a “Questionário”), seguida de duas letras que permitissem

identificar o distrito e um número atribuído a cada informante, por ordem crescente, a começar no nº 01. A atribuição do número foi aleatória, ou seja, não obedeceu a um critério de ordem alfabética, precisamente por se desconhecer a identidade do informante.

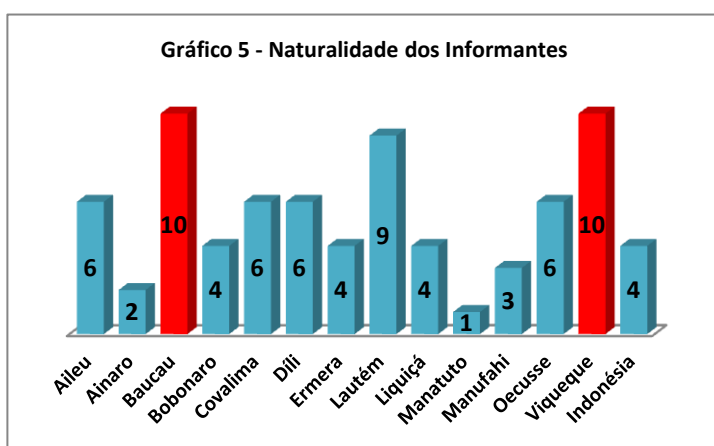
Além destes dados primários – recolhidos especificamente para esta pesquisa -, foi minha intenção recorrer igualmente a outros dados secundários a que pude ter acesso, nomeadamente através da Direção Nacional dos RH do ME (EMIS¹³⁴) e da base de dados do PMIS (*Personal Managing Information System*), da Comissão da Função Pública. Estas informações existentes nos órgãos governamentais contribuíram também com argumentos fidedignos, ajudando, assim, a definir com mais nitidez a amostra em estudo.

Apresenta-se, a seguir, uma síntese sobre o perfil sociolinguístico dos 75 informantes.

3.2.1. Análise dos dados do Questionário

1. Dados Biográficos

As respostas às 5 questões relacionadas com os dados biográficos – data de nascimento, idade, sexo, distrito onde nasceu e distrito onde mora – permitem perceber que os 75 informantes que constituem este grupo, 44 do sexo masculino e 31 do sexo feminino, encontram-se entre a faixa etária dos 24 (idade mínima) e dos 56



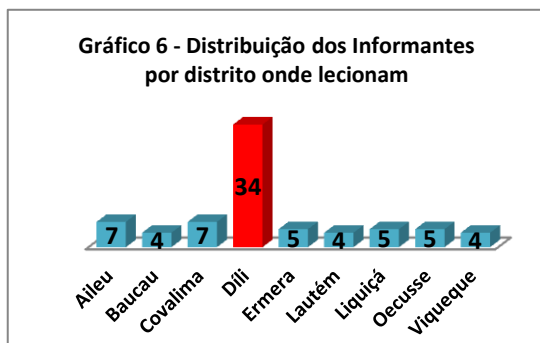
(idade máxima) anos, sendo que a média de idades corresponde aos 36. Isto significa que estamos perante um grupo relativamente jovem, para além do predomínio do sexo masculino. No que diz

respeito à naturalidade dos informantes, conforme se pode observar no Gráfico 5, todos os distritos de Timor-Leste estão representados (os 13).¹³⁵ Regista-se, ainda, a

¹³⁴ EMIS – Sistema de Gestão da Informação para a Educação.

¹³⁵ Consultar o Anexo 5: Informação retirada do site oficial do Governo da RDTL - Fonte - <http://www.timor-leste.gov.tl>, consultado

Indonésia, com 4 respondentes que, apesar de serem desta nacionalidade, residem em Timor-Leste há muitos anos. No entanto, é de salientar que a atual



residência dos informantes é representativa apenas de 9 distritos, conforme nos mostra o Gráfico 6. Se atentarmos no Gráfico 5, percebemos que os distritos de Baucau e de Viqueque são os que apresentam o maior número de

respondentes (10 cada um), ao passo que o Gráfico 6 evidencia que é no distrito de Díli que os professores se concentram mais, pois os distritos de Baucau e Viqueque apresentam apenas 4 informantes. Este facto mostra também que há uma tentativa de as pessoas, de uma forma geral, se fixarem na cidade de Díli, em detrimento dos demais distritos, talvez pelas melhores condições socioeconómicas e pelos serviços que a capital oferece à população.

Comparando os Gráficos 5 e 6, percebemos que no Gráfico 6 não estão representados os distritos de Ainaro, Bobonaro, Manatuto e Manufahi, o que se explica pelo facto de aí não haver escolas do ESTV. Além disso, a distribuição dos informantes por distrito evidencia que houve uma migração de 28 informantes para o distrito de Díli pois, da amostra em análise, apenas 6 são naturais de Díli e o gráfico apresenta 34 informantes.¹³⁶

Consultando os dados recolhidos, verifica-se que 39 informantes não residem atualmente no distrito onde nasceram e as migrações registaram-se de diversos distritos para Díli, de Díli para Aileu, de Ainaro e de Lautém para Covalima e 3 de nacionalidade indonésia para Ermera (2 casos) e Oecusse (1 caso).

2. Formação Académica / Profissional

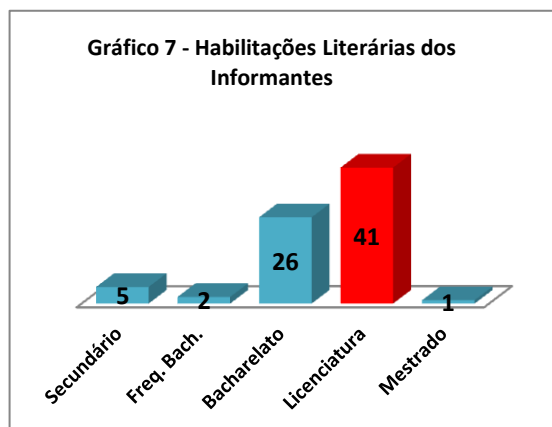
No que concerne a este item, os informantes foram questionados acerca das habilitações literárias que possuem e, ainda, da escola, distrito e nível de ensino e, por fim, disciplina que lecionam.

em 23/04/2014.

¹³⁶ De acordo com uma notícia publicada em www.sapo.tl, a 14 de maio de 2014, em cada 4 migrantes em Timor-Leste, 3 acabam por fixar residência em Díli.

A análise das respostas permite perceber que todos os informantes lecionam em Escolas do ESTV de 9 distritos, a saber: Aileu, Baucau, Covalima, Díli, Ermera, Lautém, Liquiçá, Oecusse e Viqueque.

Em relação às habilitações académicas da amostra de informantes, o Gráfico 7 mostra que estamos perante 5 professores que detêm apenas o Secundário, 2 que ainda não concluíram o



Bacharelato, 26 que detêm o grau académico de Bacharelato, 41 licenciados e apenas 1 com mestrado. Portanto, através da análise dos dados, podemos concluir que mais de metade dos informantes (55%) possui licenciatura.

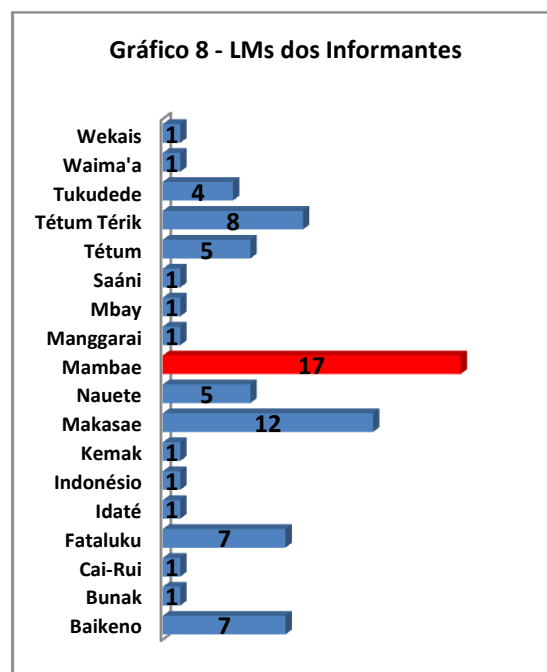
Estes professores, dada a vertente técnica da maioria das disciplinas que lecionam e que compõem maioritariamente o leque das disciplinas do ESTV, advêm, em grande parte, das áreas das ciências sociais e económicas (Economia, Finanças, Gestão, Administração Pública) e das áreas técnicas (Informática, Vestuário, Culinária, Beleza, Mecânica, Agropecuária).

3. Aquisição da Língua

O campo 3 do Questionário, relativo à aquisição da língua, encontra-se estruturado em 8 questões:

- 1ª) a LM do aprendiz;
- 2ª) a segunda língua adquirida;
- 3ª) a terceira língua adquirida;
- 4ª) a quarta língua adquirida;
- 5ª) a LM do Pai;
- 6ª) a LM da Mãe;
- 7ª) a(s) língua(s) que fala em casa;
- 8ª) a língua mais frequente em

casa.



Estas perguntas tinham como objetivo tentar perceber não só quais as LMs da amostra de informantes, mas também quais as línguas a que os informantes estão expostos, por ordem de aquisição, as LMs dos ascendentes, as línguas em contacto em ambiente informal e qual a língua que se sobrepõe em contexto familiar, ou seja, aquela que é a mais frequente em casa.

Consultando os dados recolhidos, cujos resultados se encontram ilustrados no Gráfico 8, podemos concluir que estamos perante 18 LMs diferentes, sendo que as 2 LMs que se destacam nesta amostra de informantes são o mambae e o makasae, com 17 e 12 ocorrências, respetivamente. Segue-se o tétum térík, com 8 ocorrências, e o fataluku e o baikeno, com 7 ocorrências cada. Há ainda a registar o facto de 10 LMs não serem expressivas em termos de resultados, pois apresentam apenas 1 ocorrência cada.

No que concerne às outras línguas adquiridas pelos informantes, o Gráfico 9 é bastante ilustrativo em relação à 2ª língua adquirida, por ordem decrescente: 50 ocorrências para o tétum (equivalente a 67%),

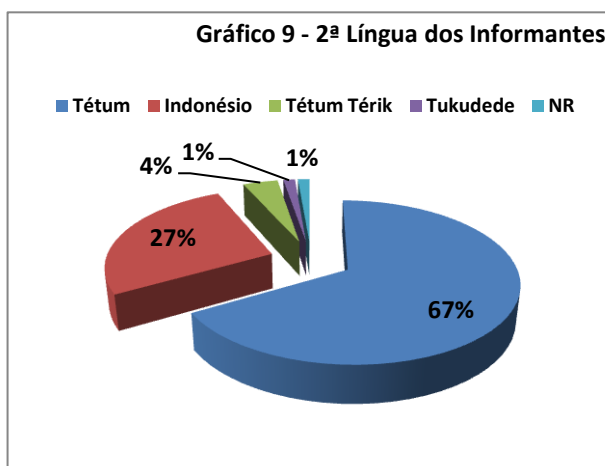


Tabela 17 – 3ª e 4ª Línguas adquiridas seguindo-se o

| 3ª L | Indonésio | 47 |
|---------|-----------|----|
| | Tétum | 14 |
| | Português | 11 |
| | Inglês | 1 |
| | Makasae | 1 |
| | NR | 1 |
| 4ª L | Indonésio | 5 |
| | IND, PT | 1 |
| | Inglês | 5 |
| | INGL, IND | 1 |
| | INGL, PT | 7 |
| | Kemak | 1 |
| | NR | 3 |
| | Português | 49 |
| | PT, INGL | 2 |
| Waima'a | 1 | |

indonésio, com 20 ocorrências, o tétum térík (3 ocorrências), o tukudede (1 ocorrência) e 1 ocorrência referente a 1 informante que não respondeu a esta questão.

De acordo com os dados da tabela 17, a terceira língua adquirida pelos informantes com um resultado mais expressivo é o indonésio (47 ocorrências) e a quarta língua é o português (com um total de 49 ocorrências). É ainda curioso registar que 11 informantes indicaram uma quinta língua.

Relativamente às LMs do Pai e da Mãe, 60 ocorrências revelam que ambos possuem a mesma LM, facto esse que foi determinante para a LM do informante,

pois é coincidente. Apenas em 8 casos a LM do informante não corresponde à LM do pai ou da mãe. No caso de 7 informantes, a sua LM corresponde à da mãe ou à do pai.

Em relação às línguas faladas em casa, o tétum é a língua predominante. Há apenas 10 respostas que não incluem o tétum. Para além do tétum, o mambae e o makasae são das línguas maternas mais faladas em casa, o que significa que, em contexto familiar, a maioria dos informantes fala as LMs e o tétum. É digno de registo, também, o facto de 10 informantes afirmarem que em casa se fala português, a par de outras línguas. 19 informantes afirmam ainda que em casa se fala apenas 1 língua.

Quando questionados sobre a língua mais frequente em casa, esperava-se que indicassem apenas uma língua, mas tal não aconteceu, o que revela que também em casa estamos perante um cenário de diglossia, com predominância do tétum, a liderar a tabela com um total de 38 ocorrências. Além disso, há ainda 8 informantes que apontam o tétum, a par de outras línguas, o que perfaz um total de 46 ocorrências para a língua tétum. Apenas 3 informantes afirmam que o português, a par de outras línguas (indonésio, inglês, mambae, tétum), é a língua mais frequente em casa. As línguas maternas mais significativas, em contexto familiar, são o baikeno e o makasae, com 5 ocorrências cada.

4. Língua(s) de Escolarização

No que concerne à(s) língua(s) predominante(s) ao longo da escolarização dos informantes, depreende-se, pelas respostas, que 32 informantes não frequentaram a EPE e que, nos 43 casos restantes, a língua que registou mais ocorrências foi o indonésio (22). No EB, analisando os dados, a situação não parece ser muito diferente: em 52 casos, os professores ministravam as suas aulas recorrendo ao indonésio, seguindo-se o tétum (13 ocorrências). No ES, os valores são equivalentes: 54 ocorrências para o indonésio e 13 ocorrências para o tétum e o indonésio, línguas que ocorreram cumulativamente. No Ensino Superior, a língua mais frequente também foi o indonésio (39 ocorrências). Pode, portanto, concluir-se que a escolarização da maioria dos informantes decorreu em língua indonésia e que a língua mais frequente em todos os níveis de ensino é o indonésio. Contudo, é de notar que o português, embora não tenha estado presente em regime de exclusividade, esteve mais presente no Ensino Superior do que nos outros níveis de ensino (14 ocorrências).

5. Conhecimentos linguísticos atuais

30 dos 75 informantes afirmam dominar 3 línguas. 30 dos 75 informantes afirmam dominar 4 ou mais línguas. Em relação às línguas que dominam, 73 informantes afirmam dominar o tétum. Acrescentando a 1 informante que não respondeu, apenas 1 informante do distrito de Covalima afirma não dominar o tétum, mas somente o indonésio e o tétum térik. Há 10 informantes (incluindo a resposta de um que não respondeu) que afirmam não dominar o indonésio. 46 informantes incluem o português na resposta que questiona as línguas que dominam, ou seja, há ainda 39% dos informantes que não dominam o português. Quando questionados acerca da língua mais usada em contexto informal, a resposta recaiu, como seria de esperar, no tétum (70 ocorrências). Apenas 7 informantes referem o português como a língua mais usada em contexto informal, a par de outras línguas, embora o tétum seja a mais frequente. No âmbito da pergunta acerca da língua mais usada em contexto formal, as respostas dividiram-se entre as duas LO, o tétum e o português, embora a primeira tenha sido a língua de eleição de quase todos os informantes (71). No entanto, no caso do português, registou-se um crescimento significativo, pois 38 informantes referem esta língua.

Esta pergunta incluía ainda a avaliação da proficiência linguística das competências ouvir, falar, ler e escrever, em 6 línguas (LM, tétum, português, indonésio, inglês e "outra"), de acordo com uma escala que compreendia 5 parâmetros qualitativos, com a respetiva correspondência quantitativa (por ordem decrescente): falante nativo (5), muito bom (4), bom (3), suficiente (2), insuficiente (1). Além disso, para cada língua solicitava-se que indicassem o número de anos de aprendizagem formal da língua em avaliação.

Analisando os resultados das respostas, temos presentes 18 LMs: baikeno, bunak, cai-rui, fataluku, idaté, indonésio, kemak, makasae, mambae, manggarai, mbay, nauete, saáni, tétum, tétum térik, tukudede, waima'a, wekais.

49 informantes avaliam as competências linguísticas na LM (Ouvir, Falar, Ler, Escrever) com a classificação "Falante nativo" (valor 5). A média geral na LM, numa escala de 1 a 5, é de 4,5. 37 informantes avaliam a proficiência linguística no tétum com a classificação "Falante nativo" (valor 5). A média geral, numa escala de 1 a 5, é de 4,3. Em relação ao português, a média geral, numa escala de 1 a 5, é de 2,7 (Bom),

sendo a competência da leitura a que regista o valor mais elevado (3,1) e a competência da oralidade a que regista o valor mais baixo (2,2), conforme se pode

Tabela 18 – Avaliação da proficiência em LP

| | | |
|-----------------|-----|------------|
| Ouvir | 2,9 | Bom |
| Falar | 2,2 | Suficiente |
| Ler | 3,1 | Bom |
| Escrever | 2,5 | Bom |

visualizar na Tabela 18.

No que diz respeito à média do número de anos de aprendizagem formal das línguas, o indonésio é a língua que regista o valor mais elevado (13,7 anos), o que vai ao encontro do facto de a escolarização ter decorrido, em todos os níveis de ensino, maioritariamente em língua indonésia. À exceção das LMs, o português é a língua que regista o menor número de anos de aprendizagem formal (5 anos) (cf. Tabela 19).

Em relação ao indonésio, a média geral é inferior ao tétum: 4,2 (Muito bom). Em relação ao inglês, a média geral é inferior ao português: 2,1 (Suficiente).

Tabela 19 – Nº de anos de aprendizagem formal

| | |
|------------------|------|
| LM | 2,75 |
| tétum | 5,6 |
| português | 5 |
| indonésio | 13,7 |
| inglês | 5,4 |

6. Línguas e experiência profissional

Há a destacar o facto de todos os informantes usarem o tétum com os alunos em contexto de aula e fora da aula, com os colegas dentro e fora da escola e ainda em situações de formalidade no espaço da escola. Curiosamente, o português ainda só é usado, com uma percentagem expressiva (mais de metade), pelos alunos, em avaliações escritas. Quanto ao uso exclusivo do português pelos professores, há a realçar o facto de ser usado com os alunos dentro da sala de aula (28 ocorrências), para explicar a matéria (28 ocorrências), nos materiais escritos (35 ocorrências) e para escrever no quadro (36 ocorrências). No entanto, há respostas que incluem o português, a par de outras línguas. O indonésio continua a ser uma língua significativa em termos de resultados, embora, de uma forma geral, com ocorrências inferiores ao tétum e ao português, o que significa que as LO estão assumidas como línguas de instrução.

Na questão referente à língua usada com os alunos dentro e fora da sala de aula, a discrepância nos valores da língua portuguesa é bastante expressiva: 53 ocorrências dentro da sala de aula, por oposição a 10 ocorrências fora da sala de aula. Portanto, o português não é, definitivamente, a língua privilegiada na interação com os

alunos fora do espaço da aula, ou seja, ainda não é usada espontaneamente. A outra língua referida foi, na maioria dos casos, o inglês, que atinge percentagens reduzidas em todas as questões. O mesmo se passa com as LMs, que são usadas apenas em contextos de informalidade na escola, não sendo consideradas como línguas de instrução.

Os dados permitem ainda perceber que o tétum é a língua dominante (a língua *high*), a língua de eleição de todos os informantes em quase todos os contextos relacionados com a vida escolar. É ainda possível perceber que o português é igualmente uma língua que assume um estatuto privilegiado em contextos formais no espaço da escola, contrariamente ao indonésio que se afigura, na maioria das situações, como uma língua com resultados menos expressivos em termos de ocorrências do que o português.

7. Proficiência linguística em Português

De acordo com os dados recolhidos, quando questionados acerca da forma como aprenderam a falar português, as respostas dividem-se entre a escola e a formação.

Em relação à questão *“Fala português em casa?”*, a esmagadora maioria respondeu que não (60 ocorrências). Mais de metade dos informantes (44 ocorrências) também não ouve falar em português em casa. Relativamente às perguntas sobre ler e escrever em português, a maioria dos informantes responde afirmativamente: 67 leem em português e 53 escrevem em português. Na questão *“Compreende quando alguém fala em português?”*, quase todos responderam que sim: 69 ocorrências, para a resposta sim, por oposição a 6 ocorrências, para a resposta não.

No que se refere à avaliação geral da proficiência linguística em Língua Portuguesa, os informantes autoavaliam-se, na sua maioria, com o parâmetro *“Suficiente”* (55 casos), 18 com a classificação *“Boa”*, 1 com a classificação *“Insuficiente”* e 1 com a classificação *“Fracá”*.

8. Contacto com a Língua Portuguesa

A inclusão desta parte no Questionário permite aferir a influência que os meios de comunicação exercem na vida quotidiana das pessoas e determinar o seu

contributo específico na aprendizagem de uma língua, pois sabe-se que um *input* significativo em termos de qualidade e quantidade reverte favoravelmente para o sucesso desse processo. Assim sendo, e partindo dos dados recolhidos, a maioria dos informantes afirma ouvir rádio (61 ocorrências) e ver programas de televisão em português (68 ocorrências). Apenas 31 informantes afirmam que costumam contactar com falantes nativos de português e, inclusivamente, 18 já estiveram, no mínimo, num dos países da CPLP, o que significa que, além do contacto com a língua em ambiente de imersão – o que se afigura muito positivo em termos de aprendizagem –, estes informantes tiveram oportunidade de contactar com outras realidades, de vivenciar experiências e de enriquecer-se em termos pessoais e profissionais.

9. Estatuto da Língua Portuguesa em Timor-Leste

Apesar de apenas 18 informantes já terem estado em países da CPLP, todos são unânimes e convergem na ideia de que é importante aprender a Língua Portuguesa, e os 3 motivos principais invocados são: (i) por ser a LO do país, (ii) porque Timor-Leste faz parte da CPLP e (iii) para a instrução dos alunos na escola (61 ocorrências).

Quando questionados sobre se concordam com o facto de Timor-Leste ter 2 LO e que o português seja uma delas, quase todos responderam que sim (73 e 72 ocorrências, respetivamente). É ainda de assinalar que 68 informantes concordam que o português seja uma das línguas de instrução e 50 informantes afirmam que o tétum seria suficiente como LI. Quando questionados sobre se concordam com as LMs como LI, 55 responderam que não e 19 responderam que sim.

Quando questionados sobre quais deveriam ser as LO de Timor-Leste, português e tétum foi a resposta que recolheu a preferência dos informantes: 59 ocorrências. 7 informantes abstiveram-se de responder.

À pergunta “*Na sua opinião, qual(quais) deveria(m) ser a(s) língua(s) de instrução nas escolas de Timor-Leste?*”, 43 responderam português e tétum, 10 referiram apenas o português e 6 somente o tétum.

Na última pergunta, quando questionados sobre quais deveriam ser as línguas em contexto de trabalho, os resultados mais significativos foram os seguintes: português e tétum – 27 ocorrências; tétum – 9 ocorrências; português, tétum, indonésio e inglês – 9 ocorrências; português – 8 ocorrências.

3.3. Metodologia de recolha do *corpus*

Foi por ter presente o contexto de Timor-Leste – um país, por definição, poliglóstico, onde o português e o tétum assumem o estatuto de LO e, em simultâneo, LNM para a maioria da população – que surgiu esta proposta de investigação.

Por conseguinte, o presente estudo tem como objetivo apreciar, sobretudo, o desenvolvimento da competência linguística de falantes não nativos, através da análise de desvios na representação grafemática em aprendentes de PL2. Para esse efeito, procedeu-se a uma análise dessas ocorrências desviantes, enquadrando-as no conjunto das produções dos informantes, de forma a permitir uma perspetiva tão abrangente quanto possível das dificuldades dos aprendentes.

Este estudo assenta numa base empírica que consiste num *corpus* de exercícios escritos em contexto formal por um público-alvo específico: um grupo de falantes não nativos do português, com características relativamente homogéneas, constituído por 75 professores que se encontram atualmente a lecionar disciplinas dos cursos do ESTV em 9 distritos do país. Acrescente-se ainda que a seleção dos informantes obedeceu a um único requisito, que consistia em ser professor do ESTV e estar a frequentar o CLP de preparação para o ENCCLP, independentemente do distrito ou da Escola onde lecionasse, da disciplina, dos anos de experiência, da formação académica, do domínio linguístico, etc.

Dado o carácter limitado desta amostra, pelo seu universo de informantes extremamente reduzido, não se pode pretender um estudo exaustivo e rigoroso acerca do fenómeno em questão, muito menos generalizar ou extrapolar conclusões sobre o todo, mas apenas determinar o perfil de competências deste grupo de aprendentes no domínio da escrita, de modo a perceber as fragilidades mais recorrentes, as dificuldades na estabilização do mecanismo de associações grafemas-fonemas e as lacunas na apropriação do sistema fonético-fonológico do português, sobretudo quando os fonemas do português não encontram equivalentes no sistema do tétum ou das outras línguas locais.

Quanto às tarefas propriamente ditas, estas foram aplicadas, à semelhança, aliás, do Questionário para determinar o perfil sociolinguístico dos informantes, pelos professores portugueses afetos ao PFICP, os mesmos que foram responsáveis por lecionar o CLP que os informantes se encontravam a frequentar.

As Tarefas propostas foram as seguintes:

a) 1ª Tarefa: Exercício de Produção Escrita¹³⁷

Foi solicitado a todos os informantes selecionados para este estudo que redigissem uma composição, com uma extensão compreendida entre 20 e 30 linhas, subordinada ao tema “*A minha experiência profissional como Professor*”. O tema surgia acompanhado de algumas sugestões, isto para que houvesse alguma uniformidade em termos de conteúdo nos textos produzidos e também para evitar que resultassem produções demasiado sintéticas. Saliente-se que este tipo de exercício confere alguma liberdade em termos de resposta, o que poderia revelar-se um pouco contraproduativo, dadas as possibilidades de evitação que se oferecem numa tarefa desta natureza. A opção por este tema tinha também como objetivo aceder, ainda que através de breves palavras, às experiências profissionais dos docentes em questão.

b) 2ª Tarefa: Exercício de Ditado¹³⁸

O segundo estímulo consistiu num exercício de ditado. O texto, intitulado “Cabo Verde”, da autoria de Helena Marques Dias e António Avelar, foi extraído do manual *A Ilha das Palavras* (BELO et al., 2011: 30-31).

Este texto é constituído por 274 palavras e foi escolhido tendo em consideração o nível de dificuldade B2 (de acordo com o *QECR*), precisamente o nível do ENCCLP que iriam realizar após o CLP que se encontravam a frequentar. O texto foi lido, 3 vezes, pelos professores portugueses, e foi transmitida a informação de que não poderiam consultar o dicionário de Língua Portuguesa durante a realização do exercício.

c) 3ª Tarefa: Lista de 115 palavras¹³⁹

O terceiro estímulo consistiu numa lista de 115 palavras que os informantes tinham de ouvir atentamente e completar, selecionando o grafema correto dentro do leque de cinco opções dadas. Os grafemas em falta podiam ocorrer em posição inicial, medial ou final de palavra.

Neste exercício, as palavras aparecem isoladas, não sendo possível, portanto, recorrer ao contexto frásico para perceber o seu significado. Cada palavra foi lida, 3 vezes, com um pequeno intervalo entre cada repetição.

¹³⁷ Vide Anexo 6.

¹³⁸ Vide Anexo 7.

¹³⁹ Vide Anexo 8.

d) 4ª Tarefa: Lista 12 palavras¹⁴⁰

O quarto exercício consistiu em ouvir 12 palavras que constavam do exercício da Tarefa 3. Para cada palavra, os informantes dispunham de cinco alíneas de opção (a, b, c, d, e) e o objetivo consistia em selecionar a opção que correspondesse à palavra ouvida.

Este exercício pretendia testar a consciência linguística dos informantes e a coerência nas respostas entre ambos os exercícios, dado que as palavras já tinham surgido na lista do exercício anterior.

As 4 Tarefas realizaram-se em dias diferentes, isto para não sobrecarregar os informantes e também tendo o cuidado de interferir o mínimo possível na planificação das sessões letivas de preparação para o ENCCLP.

Tal como aconteceu em relação à aplicação do Questionário para traçar o perfil sociolinguístico dos informantes envolvidos neste estudo, explicitou-se que os textos e os dados produzidos destinar-se-iam a um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Minho, e, como tal, seriam absolutamente confidenciais, garantindo-se, portanto, o anonimato da identidade dos respondentes. Assim sendo, e de forma a salvaguardar o anonimato dos informantes, os dados produzidos em cada uma das Tarefas propostas foram identificados com um código:

- a) Exercício de Produção Escrita – código PE;
- b) Exercício de Ditado – código D;
- c) Lista de 115 Palavras – código E1;
- d) Lista de 12 Palavras – código E2.

À semelhança do que aconteceu no Questionário, além da referência relativa à tipologia da Tarefa, o código era constituído também por duas letras que permitissem identificar o distrito e um número atribuído a cada informante, por ordem crescente, a começar no nº 01.

Convém ainda realçar a correspondência direta entre o Questionário, o Exercício de Produção Escrita, o Exercício de Ditado, a Lista de 115 Palavras e a Lista de 12 Palavras, ou seja, o informante mantém sempre o mesmo número e o mesmo

¹⁴⁰ Vide Anexo 9.

código relativo ao distrito, a variável serão as letras referentes aos exercícios, conforme se pode visualizar através do seguinte exemplo.

Exemplo: QAL01 = PEAL01 = DAL01 = E1AL01 = E2AL01 (o informante que respondeu ao Questionário (Q) e que produziu o Texto (PE), o Ditado (D) e os Exercícios 1 (E1) e 2 (E2) é a mesma pessoa).

Dado o elevado número de textos que constituem os exercícios de produção escrita e de ditado, não se procedeu à transcrição dos originais. No entanto, é de notar que os textos apresentam segmentos riscados, segmentos riscados ilegíveis, segmentos acrescentados e leituras conjeturadas (palavras ou segmentos, não riscados, que não foi possível ler). Convém frisar ainda que a versão original dos textos torna visíveis algumas particularidades interessantes da mancha gráfica dos manuscritos, nomeadamente o aspeto da caligrafia, o desrespeito pelas margens da área da página, o desrespeito pela marcação de parágrafo, o uso indevido de letras minúsculas/maiúsculas em contexto de palavra e de frase, dificuldades na perceção da fronteira de palavra, o uso indevido do hífen, a aplicação incorreta das regras de translineação e o uso incorreto dos sinais de pontuação.

Estes foram alguns dos aspetos detetados e que são deveras pertinentes porque se trata de professores que, pelo papel que desempenham, devem dar o exemplo aos seus alunos, pois não se pode – ou melhor, não se deve – exigir o que os próprios não praticam.

Observando o *corpus* de textos, a ilação que se pode extrair é que este tipo de desvios é quase omnipresente e que a maioria dos professores desrespeita “inconscientemente” algumas dessas convenções do registo escrito porque não as têm interiorizadas e, ainda, porque as desvalorizam.

No que concerne ao processo de análise dos dados que constituem o *corpus*, a metodologia utilizada consistiu no levantamento e categorização dos desvios, tendo sempre como referência a norma ortográfica do PE. No entanto, não gostaria de deixar de frisar que a identificação e classificação dos “erros” – ainda que este estudo se tenha restringido apenas aos desvios grafemáticos – não se afigura uma tarefa fácil, comporta várias dificuldades, acrescidas das inúmeras possibilidades que frequentemente se nos apresentam quando somos confrontados com aspetos da produção linguística que, de alguma forma, se afastam da língua-alvo. Por esse motivo,

ao classificar o tipo de desvio tornou-se essencial tentar perceber o significado que o aprendente pretendeu transmitir.¹⁴¹

Refira-se ainda que, dado o âmbito deste trabalho, apenas foram contabilizados os “erros” cometidos pelos informantes nos exercícios escritos, não tendo sido tida em consideração a informação relativa à proporção existente entre formas convergentes e divergentes dos professores, e que nem todos os desvios identificados foram objeto de descrição e explicação, dada a extensão da análise que isso implicaria. Assim, ilustram-se apenas os aspetos mais representativos de cada tipo de desvio através da sua exemplificação e de acordo com a sua tipologia.

O processo de análise consistirá na identificação do desvio no seu contexto, na categorização formal de acordo com a Tabela 20¹⁴² e numa descrição baseada em critérios fonológicos (analisando as respetivas implicações na estrutura fónica e silábica da palavra) e motivacionais (sendo considerados, para esse efeito, os fatores que desencadeiam os “erros”, nomeadamente: “opacidade” sincrónica do sistema fonético-fonológico do português, onde se incluem também a motivação histórico-etimológica; a eventual interferência da oralidade na escrita; a influência da LM/L1 na L2).¹⁴³

¹⁴¹ “(...) *the success of our description depends entirely on the correctness of our interpretation of the learner’s intention or meaning.*” (Corder, 1981: 37)

¹⁴² Não foi adotado nenhum modelo específico para este efeito. O modelo utilizado tem como característica não ser rígido, de modo a permitir a interseção de várias possibilidades de classificação do mesmo erro. A opção por esta categorização abrangente justifica-se no sentido de não haver uma dispersão dos dados, pois o objetivo consistia em centrar-me nas tendências mais expressivas em detrimento de pormenores casuísticos. A descrição proposta privilegia não só o “erro” na sua forma linguística, mas também as causas extralinguísticas que poderão estar na sua origem.

¹⁴³ Conforme salientam STROUD & GONÇALVES (1997), ao referir-se aos “erros” de produção, “*é possível categorizar ou diferenciar tipos de erros a) com referência à sua forma linguística, b) na base das suas causas hipotéticas, c) em relação ao modelo de processamento psicolinguístico, d) dentro de um modelo de proficiência linguística, ou e) relacionado com os efeitos que eles têm no interlocutor, tais como até que ponto eles impedem a comunicação.*”

| Tabela 20 – TIPOLOGIA DE DESVIOS | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| Categorização Formal | |
| 1. | No sistema vocálico |
| 1.1. | Fones / Fonemas orais |
| 1.2. | Fones / Fonemas nasais |
| 1.3. | Ditongos orais |
| 1.4. | Ditongos nasais |
| 2. | No sistema consonântico |
| 2.1. | Oclusivas orais |
| 2.2. | Oclusivas nasais |
| 2.3. | Fricativas |
| 2.4. | Líquidas laterais |
| 2.5. | Líquidas vibrantes |
| 2.6. | Dífono |
| 3. | Fronteira de palavra |
| 4. | Acentuação |
| 5. | Outros desvios à norma padrão do PE |

Resta referir que se irá proceder à contabilização do número de palavras gráficas dos textos que constituem o *corpus* de análise, assim como à média de desvios por exercício e por informante, de modo a tentar perceber qual o desvio mais frequente em cada um dos exercícios e quais as eventuais causas que estarão na sua origem.

4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS

4.1. Exercício de Produção Escrita

Os textos que constituem o *corpus* de análise deste exercício – constituído por um total de 10.889 palavras gráficas – permitiram contactar com e recolher um vasto manancial de diferentes tipos de desvios¹⁴⁴ à norma padrão do PE atual.

A Tabela 21 apresenta a síntese de dados relativos ao *corpus* do Exercício de Produção Escrita que constitui a base empírica de análise desta parte do estudo.

| Distrito | Nº de informantes | Total de palavras gráficas | Média de palavras por informante / distrito | Total de palavras com desvios ortográficos por distrito | Média da percentagem de desvios por informante / distrito |
|--------------|-------------------|----------------------------|---|---|---|
| Aileu | 7 | 838 | 119,7 | 60 | 7,2% |
| Baucau | 4 | 727 | 181,7 | 78 | 10,7% |
| Covalima | 7 | 1.002 | 143 | 134 | 13,4% |
| Díli | 34 | 5.345 | 157,2 | 527 | 9,9% |
| Ermera | 5 | 671 | 134,2 | 111 | 16,5% |
| Lautém | 4 | 518 | 129,5 | 52 | 10,0% |
| Liquiçá | 5 | 477 | 95,4 | 42 | 8,8% |
| Oecusse | 5 | 846 | 169,2 | 48 | 5,7% |
| Viqueque | 4 | 465 | 116,2 | 87 | 18,7% |
| TOTAL | 75 | 10.889 | 138,4 | 1.139 | 11,2% |

¹⁴⁴ ELLIS (2003: 17) estabelece a distinção entre “erro” e “falta, lapso”: “We need to distinguish **errors** and **mistakes**. Errors reflect gaps in a learner’s knowledge; they occur because the learner does not know what is correct. Mistakes reflect occasional lapses in performance; they occur because, in a particular instance, the learner is unable to perform what he or she knows.”

CORDER (1967), citado por GASS & SELINKER (2008: 102), corrobora a distinção proposta por ELLIS (2003: 17), afirmando o seguinte: “Mistakes are akin to slips of the tongue. That is, they are generally one-time-only events. The speaker who makes a mistake is able to recognize it as a mistake and correct it if necessary. An error, on the other hand, is systematic. That is, it is likely to occur repeatedly and is not recognized by the learner as an error. The learner in this case has incorporated a particular erroneous form (from the perspective of the TL) into his or her system.”

SAVILLE-TROIKE (2006: 39) cita a posição de Corder (1967): “systematic **errors** (which result from learners’ lack of L2 knowledge) and **mistakes** (the results from some kind of processing failure such as a lapse in memory).”

Além desta distinção, CORDER (1967), citado por GASS & SELINKER (2008: 102), propõe igualmente a diferenciação entre erros “interlingual” e “intra lingual”: “In comparison, there are two main error types within an error analysis framework: interlingual and intra lingual. Interlingual errors are those which can be attributed to the NL (i.e., they involve cross-linguistic comparisons). Intra lingual errors are those that are due to the language being learned, independent of the NL. One would therefore expect similar intra lingual errors to occur from speakers of a wide variety of first languages.”

SAVILLE-TROIKE (2006: 39) corrobora a perspetiva de CORDER (1967), afirmando o seguinte: “Two of the most likely causes of L2 errors are **interlingual** (“between languages”) factors, resulting from negative transfer or **interference** from L1 and **intra lingual** (“within language”) factors, not attributable to cross-linguistic influence. Intra lingual errors are also considered **developmental** errors and often represent incomplete learning of L2 rules or overgeneralization of them.”

GASS & SELINKER (2008: 102) concluem que, na perspetiva de CORDER (1967), “errors are not just to be seen as something to be eradicated, but rather can be important in and of themselves.”

Sobre a questão “How can we distinguish errors and mistakes?”, ELLIS (2003: 17) responde: “One way might be to check the consistency of learners’ performance. If they consistently substitute ‘contain’ for ‘contained’ this would indicate a lack of knowledge – an error. However, if they sometimes say ‘contain’ and sometimes ‘contained’, this would suggest that they possess knowledge of the correct form and are just slipping up – a mistake.”

No presente trabalho, apesar de os participantes da amostra terem sido sujeitos a 4 tarefas, não foi possível verificar a consistência da *performance* dos aprendentes. Deste modo, a categoria “desvios” é abrangente e não contempla a distinção proposta por ELLIS (2003: 17).

A análise dos dados da Tabela 21 permite extrair as seguintes conclusões:

a) Em relação à amostra dos 75 informantes:

1. Produção de textos que perfazem um *corpus* com um total de 10.889 palavras gráficas;
2. Média de 145 palavras por informante/produção escrita;
3. Um total de 1.139 palavras que apresentam desvios ortográficos, o que corresponde a uma percentagem de 10,46% do total de palavras que constituem o presente *corpus* de análise;
4. Média de 15 desvios ortográficos por informante.

b) Em relação ao total dos 9 distritos:

1. Díli é o distrito cujos textos, no total, apresentam o número mais elevado de palavras gráficas (5.345 palavras) – e, conseqüentemente, de desvios –, por oposição ao distrito de Viqueque, cujo total de textos reúne apenas 465 palavras;
2. A média do número de palavras por produção escrita/distrito corresponde aproximadamente a 138 palavras;
3. Baucau é o distrito que regista as produções escritas mais extensas (média de 182 palavras por texto) e Liquiçá é o distrito que apresenta as produções escritas mais reduzidas (média de apenas 95 palavras por texto);
4. Atendendo ao total de 1.139 desvios ortográficos, regista-se uma média de aproximadamente 127 desvios por produção escrita/distrito;
5. O distrito de Díli, responsável pela produção de 34 textos, apresenta um total de 527 desvios, por oposição ao distrito de Liquiçá, com 5 informantes, que apresenta o número de desvios menos elevado em relação a todos os distritos (só 42);
6. A média da percentagem de desvios por distrito corresponde a 11,2%;
7. Viqueque é o distrito que regista a média da percentagem de desvios mais elevada (18,7%) e Oecusse é o distrito que apresenta a média da percentagem de desvios menos elevada (apenas 5,7%).

Se atentarmos no Anexo 10 – Constituição do *corpus* de análise, podemos ainda inferir as seguintes conclusões:

a) **Em relação ao número de palavras do *corpus*:**

1. Analisando a média de palavras por distrito, Liquiçá foi o que registou a média mais baixa de palavras por informante (95 palavras por informante), por oposição a Baucau, que foi o distrito com a média de palavras por informante superior (182 palavras por informante);
2. Na amostra de 75 informantes, Oecusse é o distrito que apresenta o informante com o número de palavras mais elevado (244) e Liquiçá e Díli, *ex-aequo*, são os distritos que apresentam os informantes com o número de palavras mais reduzido (73).

b) **Em relação ao número de desvios do *corpus*:**

1. Ermera e Viqueque são os distritos que apresentam a média de desvios por distrito superior (22 por informante) e Liquiçá, ao invés, é o distrito que apresenta a média de desvios por distrito inferior (8 por informante);
2. Baucau é o distrito que apresenta o informante com o número de desvios mais elevado na produção escrita (um total de 41), por oposição a Díli, que é o distrito que apresenta o informante com o número de desvios menos elevado (apenas 2);
3. Viqueque é o distrito que regista o informante com a percentagem mais elevada de desvios em relação ao número de palavras que constituem a produção escrita: 33% (o que corresponde a 34 desvios num total de 102 palavras). Em contrapartida, Díli é o distrito que regista o informante com a percentagem mais reduzida de desvios: apenas 1% (o que equivale a 2 desvios num total de 174 palavras).

A Tabela 22 apresenta o total de desvios ortográficos do PE padrão relativos ao grupo de informantes em análise, subdividindo-os em cinco categorias formais distintas:

1. **Desvios no sistema vocálico** – nesta categoria foram contabilizados os desvios na representação grafemática de fones/fonemas vocálicos orais e

nasais, bem como na de ditongos, também orais e nasais, tanto crescentes quanto decrescentes;

2. **Desvios no sistema consonântico** – nesta outra categoria, os desvios na representação dos sons consonânticos do PE padrão foram elencados tendo em consideração o modo de articulação (relegando, assim, para um segundo plano o contraste de vozeamento existente entre muitas unidades consonânticas: oclusivas orais (surdas/sonoras) e nasais (sonoras), fricativas (surdas/sonoras), líquidas laterais (sonoras) e vibrantes (sonoras);
3. **Desvios na fronteira de palavra** – nesta categoria incluíram-se os desvios motivados pela inobservância da fronteira de palavra, ou seja, os casos que violam os limites inicial e/ou final desta unidade linguística;
4. **Desvios na acentuação** – nesta categoria foram contemplados os desvios relativamente ao traço prosódico acento (casos de omissão, marcação indevida ou troca de diacrítico na acentuação das vogais);¹⁴⁵
5. **Outros desvios à norma padrão do PE atual** – incluíram-se, nesta categoria,
 - a) casos de omissão ou inserção indevida de diacríticos em vogais (til (~), para marcar a nasalidade) e/ou consoantes (cedilha (,) para o grafema <c>);
 - b) supressão parcial/completa ou inserção indevida de sílabas;
 - c) incorporação de estrangeirismos e/ou palavras não atestadas no léxico do PE padrão atual.

¹⁴⁵ Pelo facto de o acento desempenhar uma função distintivo contrastiva relevante, considerou-se pertinente isolar os desvios na acentuação numa categoria diferenciada.

BARROSO (2011: 164) define o português como “uma *língua de icto* (ou *língua acentual*). Quer isto, portanto, significar que é uma língua cujo *acento* e respectiva posição desempenham funções linguísticas (e também não linguísticas) da maior relevância: sobretudo a distinção de significados, mas também a marcação das unidades rítmicas.” O autor acrescenta ainda que “o acento consiste no grau de proeminência /destaque de uma sílaba entre duas ou mais das que constituem uma unidade acentual (fala-se, neste caso, de acento de palavra).”

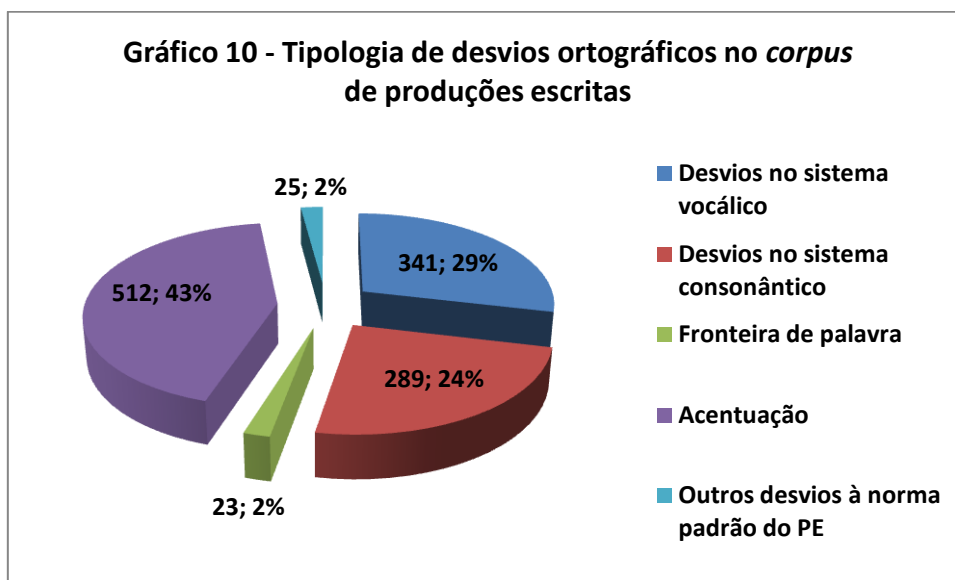
Tabela 22 – Tipologia de desvios ortográficos no *corpus* de Produções Escritas

| Categorização Formal | | DISTRITOS | | | | | | | | | Total |
|----------------------|-------------------------------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| | | Aileu | Baucau | Covalima | Díli | Ermera | Lautém | Liquiçá | Oecusse | Viqueque | |
| 1.1. | Fones / Fonemas orais | 12 | 13 | 23 | 103 | 39 | 7 | 5 | 8 | 16 | 226 |
| 1.2. | Fones / Fonemas nasais | 4 | 3 | 7 | 28 | 7 | 2 | 1 | 2 | 8 | 62 |
| 1.3. | Ditongos orais | 2 | 1 | 4 | 9 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 25 |
| 1.4. | Ditongos nasais | 0 | 2 | 6 | 16 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 28 |
| Subtotal | | | | | | | | | | | 341 |
| 2.1. | Oclusivas orais | 0 | 0 | 8 | 4 | 4 | 0 | 0 | 2 | 1 | 19 |
| 2.2. | Oclusivas nasais | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 9 |
| 2.3. | Fricativas | 8 | 22 | 13 | 101 | 31 | 10 | 9 | 16 | 13 | 223 |
| 2.4. | Líquidas laterais | 0 | 0 | 2 | 4 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 10 |
| 2.5. | Líquidas vibrantes | 0 | 1 | 12 | 5 | 2 | 1 | 0 | 5 | 2 | 28 |
| Subtotal | | | | | | | | | | | 289 |
| 3. | Fronteira de palavra | 2 | 0 | 9 | 8 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 23 |
| 4. | Acentuação | 28 | 38 | 47 | 254 | 32 | 29 | 22 | 19 | 43 | 512 |
| 5. | Outros desvios à norma padrão do PE | 0 | 1 | 4 | 7 | 5 | 0 | 2 | 0 | 6 | 25 |
| Total | | 56 | 81 | 136 | 543 | 131 | 52 | 42 | 55 | 94 | 1.190 |

Os dados da Tabela 22 permitem-nos fazer as seguintes leituras:

1. Díli é o distrito que, no total, soma o número mais elevado de desvios ortográficos (543, o que se explica também pelo facto de ser o distrito mais numeroso em termos de informantes – 34); em contraposição, Liquiçá é o que contabiliza o número de desvios ortográficos menos elevado (apenas 42);
2. À exceção do distrito de Ermera – inexplicavelmente –, a acentuação é a área que se revela mais crítica em todos os distritos;
3. Das 5 categorias formais, os desvios relativos à “fronteira de palavra” são os menos documentados (apenas 23 casos);
4. No sistema vocálico, nos 9 distritos em análise, sem exceção, os desvios concentram-se na tipologia “fones/fonemas orais”;
5. No sistema vocálico, a categoria menos expressiva em termos de desvios ortográficos são os “ditongos orais” (25 ocorrências);
6. No sistema consonântico, nos 9 distritos em análise, também sem exceção, os desvios concentram-se na tipologia “fricativas”;

7. No sistema consonântico, a categoria menos documentada em termos de desvios ortográficos é a das “oclusivas nasais” (apenas 9 casos: o resultado menos expressivo de todas as categorias);
8. As categorias das consoantes “oclusivas nasais” e “líquidas laterais” são as únicas em que não se verificaram quaisquer desvios por parte de 5 distritos.



O Gráfico 10 possibilita uma leitura rápida dos dados e dos valores referentes a cada tipologia de desvios:

1. **Desvios no sistema vocálico** – 341 desvios (correspondente a 29% do valor total de ocorrências);
2. **Desvios no sistema consonântico** – 289 desvios ortográficos (o que, em termos de percentagem, equivale a 24% do total de ocorrências);
3. **Desvios na fronteira de palavra** – 23 desvios motivados pela percepção e segmentação incorretas da fronteira de palavra (percentagem pouco significativa, apenas 2%);
4. **Desvios na acentuação** – 512 desvios na acentuação de palavras (equivalente a 43% dos desvios que constam do *corpus* de textos, ou seja, a categoria que constitui a percentagem mais elevada de desvios);
5. **Outros desvios à norma padrão do PE** – 25 desvios de natureza diversa (equivalente à percentagem de 2%), mas que contrastam com a norma ortográfica do PE contemporâneo.

De acordo com os resultados obtidos, facilmente percebemos que a categoria referente aos desvios na “acentuação” é aquela que se revela como a área mais sensível no domínio da produção escrita. No entanto, há a sublinhar que os desvios registados no sistema vocálico (341 ocorrências – 29%) são uma categoria que se revela igualmente muito produtiva em termos de ocorrências, sobrepondo-se à categoria dos desvios no sistema consonântico (289 ocorrências – 24%).

Há ainda a acrescentar o facto de a tipologia dos desvios no sistema vocálico ser muito abrangente, pois nela encontram-se incluídos desvios relativos a quatro domínios distintos – embora interligados entre si – “fones/fonemas orais”, “fones/fonemas nasais”, “ditongos orais” e “ditongos nasais” –, o que, talvez, contribui para explicar o elevado número de ocorrências desviantes.

Se atentarmos na Tabela 22, verificamos que o grupo de informantes é responsável por um total de 1.190¹⁴⁶ ocorrências desviantes, ou seja, 10,9%, isto se tivermos em consideração o número total de palavras que constitui o *corpus* em análise (10.889 palavras).

Ainda de acordo com os dados ilustrados na Tabela 22, conclui-se que, na categoria I. “Desvios no sistema vocálico”, a alínea 1.1. “fones/fonemas orais” é a que se revela mais crítica, pois regista um número de ocorrências (226) bastante superior à categoria “fones/fonemas nasais”. Relativamente aos desvios contabilizados nos ditongos orais e nasais, estas categorias não se afiguram muito significativas em termos de ocorrências desviantes (25 e 28, respetivamente).

A análise dos resultados individuais (Anexo 11 – Exercício de Ditado: distribuição do total de desvios por informante/distrito) permite ainda inferir que há uma certa heterogeneidade entre os dados relativos aos desvios nas produções escritas do grupo de informantes. Por exemplo, na categoria 1. “Desvios no sistema vocálico”, na alínea 1.1. “fones/fonemas orais”, o Informante PEER01 regista 14 desvios e o Informante PELQ06 apenas 1.¹⁴⁷ No que diz respeito às restantes categorias, 1.2. “fones/fonemas nasais”, 1.3. “ditongos orais” e 1.4. “ditongos nasais”, há vários informantes que não apresentam nenhum desvio na sua produção escrita. Nas restantes categorias, o cenário não é muito diferente, pois verifica-se uma grande

¹⁴⁶ O total de palavras que apresenta desvios corresponde a 1,139. No entanto, há palavras que apresentam múltiplos desvios, o que perfaz um total de 1,190 ocorrências.

¹⁴⁷ Estes dados não constam das Tabelas em anexo.

oscilação entre os informantes em termos quantitativos e qualitativos, ou seja, no que se refere ao total e à tipologia dos desvios produzidos.

4.1.1. Análise e descrição dos desvios de acordo com a norma padrão do PE atual

Esta parte do trabalho pretende ser uma proposta de análise e descrição dos desvios mais significativos que ocorrem nos textos escritos do *corpus*, partindo sempre da identificação dos “erros” no seu contexto de ocorrência de origem.

Tendo presente o pressuposto de que se pretende um estudo analítico, ancorado no tétum, sempre que possível, será, desde já, pertinente apresentar as letras que constituem o alfabeto desta língua – representadas pelo respetivo valor fonético que podem assumir – e estabelecer uma relação comparativa com o alfabeto do português (cf. Tabela 23).

No que concerne ao português, visto caracterizar-se predominantemente por relações de tipo plurívoco (na relação grafema/fonema), o valor fonético dos grafemas de referência vocálica e consonântica será abordado posteriormente, em cada um dos subcapítulos referentes a essa categoria.

Refira-se igualmente que esta análise não se constitui como uma abordagem demasiado exaustiva ou minuciosa, dado que o objetivo consiste apenas em identificar, classificar – procurando sempre uma certa uniformidade na etiquetagem dos desvios –, descrever e explicar, dando conta da diversidade de ocorrências desviantes que constam dos textos produzidos pelos informantes do grupo em estudo.

Resta salientar que, para atingir este objetivo, foi preciso, por um lado, isolar alguns exemplos ilustrativos dos processos que se pretendia evidenciar e, por outro, proceder à sua reconstrução na língua-alvo ou, em alguns casos, de uma tentativa de aproximação, recorrendo, para esse efeito, ao contexto de origem da palavra e à assunção do seu presumível significado.¹⁴⁸

¹⁴⁸ Tarefa que nem sempre se revelou fácil, pois, conforme afirma ELLIS (2003: 16), “*it is difficult to reconstruct the correct sentence because we are not sure what the learner meant to say.*”

| Tabela 23 – Alfabetos do PE e do Tétum | | | |
|--|--------|--------------------|--|
| PE | TÉTUM | | |
| Letras | Letras | AFI ¹⁴⁹ | Observação |
| a | a | [a] / [æ] / [ɨ] | |
| b | b | [b] | |
| c | | | |
| d | d | [d] | |
| e | e | [e] / [ɛ] | |
| f | f | [f] | |
| g | g | [g] | |
| h | h | [h] | não silencioso, ao invés do português |
| i | i | [i] | |
| j | j | [ʒ] | (ou [z] na pronúncia popular) |
| k | k | [k] | |
| l | l | [l] | |
| m | m | [m] | |
| n | n | [n] | |
| o | o | [ɔ] / [o] | |
| p | p | [p] | |
| q | | | |
| r | r | [r] | (no meio ou no fim de uma palavra) / [R] no início de uma palavra |
| s | s | [s] | |
| t | t | [t] | |
| u | u | [u] | |
| v | v | [v] | (ou [b] na pronúncia popular) |
| w | w | [w] | (apenas no tétum rural e arcaico) |
| x | x | [ʃ] | (ou [s] na pronúncia popular) |
| y | | | |
| z | z | [z] | |
| | ´ | [ʔ] | Oclusiva glotal, em algumas zonas |

Em relação ao alfabeto do PE (cf. Tabela 23), este é constituído por 26 letras: 21 consoantes¹⁵⁰ e 5 vogais; por sua vez, o do tétum integra 23 letras: 18 consoantes (a letra ´ é um diacrítico) e 5 vogais.¹⁵¹

Se compararmos os alfabetos de ambas as línguas, reparamos que são apenas 3 as letras do alfabeto do PE que não constam de vocábulos do tétum: *c*, *q* e *y*. Se

¹⁴⁹ Transcrição de acordo com o AFI (Alfabeto Fonético Internacional) (em inglês, IPA – *International Phonetic Alphabet*).

A proposta de transcrição fonética sintetiza as perspetivas de COSTA (2001) e de HULL & ECCLES (2005).

¹⁵⁰ As 21 consoantes incluem as letras *k*, *w* e *y*, que passaram a ser integradas no alfabeto com o Acordo Ortográfico de 1990 e se empregam na transcrição de nomes próprios estrangeiros (Franklin, New York, Darwin) e nas abreviaturas e nos símbolos de uso internacional (km – quilómetro, W – oeste...).

BARROSO (2011: 206) considera um inventário de apenas 23 letras (18 consoantes e 5 vogais), afirmando: “Este é o número exacto das letras que constituem, na realidade, o alfabeto português. Todavia, existem mais três (3) símbolos gráficos (*k*, *w* e *y*) – o alfabeto latino na sua totalidade [GLEASON JR., H. A. (1978: 444)] – que, não fazendo parte do nosso alfabeto, se usam, segundo CUNHA, C./CINTRA, L. F. LINDLEY (1984: 63), em dois casos específicos: «na transcrição de nomes próprios estrangeiros e de seus derivados portugueses» e «nas abreviaturas e nos símbolos de uso internacional»”.

¹⁵¹ O INL, responsável pela padronização do tétum oficial, considera um inventário de 26 grafemas. A oclusiva glotal, ´, não se pronuncia, constitui um (sinal) diacrítico, uma marca de aspiração.

fizemos o exercício inverso, observamos que o tétum dispõe apenas de 1 letra que não se encontra no alfabeto do PE: ‘ ((sinal) diacrítico – oclusiva glotal).

Nesta conformidade, facilmente se percebe que estamos perante línguas que partilham um enorme número de letras, ou seja, apesar de o tétum ser uma língua tipologicamente aparentada com as línguas da família austronésica e de o português ser uma língua românica, a elevada percentagem de letras em comum ressalta as semelhanças, e não as diferenças, entre ambos os alfabetos.

4.1.1.1. DESVIOS NO SISTEMA VOCÁLICO

4.1.1.1.1. FONES/FONEMAS ORAIS

Como já foi referido, o alfabeto do PE padrão dispõe de 5 vogais que podem representar ortograficamente 18 unidades sonoras vocálicas distintas: 9 vogais orais, 5 vogais nasais, 2 semivogais ou glides orais e 2 semivogais ou glides nasais (cf. Tabela 24).¹⁵²

| Tabela 24 – Sistema vocálico do PE padrão | | | |
|---|------------------|---------|------------------|
| | não arredondado | | arredondado |
| alto / fechado | [i] [j] [ĩ] [j̃] | [ɨ] | [u] [w] [ũ] [w̃] |
| médio | [e] [ẽ] | [ɘ] [ẽ] | [o] [õ] |
| baixo / aberto | [ɛ] | [a] | [ɔ] |
| | não recuado | recuado | |

De acordo com ESPADA (2006: 11)¹⁵³, as vogais e as semivogais do sistema de sons do PE encontram-se distribuídas da seguinte forma:

1. Vogais

1.1. Vogais tónicas – [i] [e] [ɛ] [a] [ɘ] [ɔ] [o] [u]

1.2. Vogais átonas

1.2.1. Vogais pretónicas – [i] [ɨ] [e] [ɛ] [a] [ɘ] [ɔ] [o] [u]¹⁵⁴

1.2.2. Vogais postónicas – [i] [ɨ] [ɘ] [u]¹⁵⁵

¹⁵² Tabela adaptada de FREITAS et al. (2007: 17).

¹⁵³ Autor de um manual sobre didática da fonética para estrangeiros, intitulado *Manual de Fonética – Exercícios e explicações* (cf. Referências Bibliográficas).

¹⁵⁴ “As vogais pretónicas [ɨ] [e] [ɛ] [o] [ɔ] estão geralmente em contextos fonéticos precisos: seguidas de semivogal, seguidas de [j] ou [r] em final de palavra”. (ESPADA: 2006: 11)

¹⁵⁵ MATEUS et al. (2003: 992) ressalva que “a vogal [i] pode encontrar-se em posição final em algumas palavras importadas ou cultas como “táxi” [ˈtaksi] e “júri” [ˈʒuri], sendo no entanto excepcional esta ocorrência.”

1.3. Vogais nasais – [ẽ] [ẽ̃] [ĩ] [õ] [ũ]

2. Semivogais¹⁵⁶

2.1. Semivogais orais – [j] [w] junto de vogal, constituindo ditongo oral

2.2. Semivogais nasais – [j̃] [w̃] junto de vogal, constituindo ditongo nasal

Como também já foi mencionado, o português é uma língua cuja oralidade nem sempre se espelha na escrita, pois o seu sistema ortográfico idiossincrático não reflete um mero “sistema de transcrição fonética, isto é, um sistema de representação gráfica dos sons efectivamente pronunciados num acto de fala.”¹⁵⁷ (BARBEIRO, 2007: 44)

BARBEIRO (2007: 46) afirma ainda que “embora não surja como um dos sistemas ortográficos mais complexos, menos transparentes ou menos regulares, o sistema ortográfico do Português constitui um sistema dotado de complexidade.”¹⁵⁸ A fonte essencial dessa complexidade resulta precisamente de não existir correspondência de um para um – ou seja, não existem relações unívocas –, nas relações entre fonemas e grafemas, o que tem como consequência que:

- (i) o mesmo grafema pode representar mais do que um fonema;
 - (ii) o mesmo fonema pode ser representado por mais do que um grafema.”
- (cf. Tabela 25).¹⁵⁹

| Fonemas | Grafemas |
|---------|----------|
| /i/ | <i> |
| | <í> |
| | <hi> |
| | <hí> |
| | <ih> |
| | <e> |
| /e/ | <he> |
| | <e> |
| | <ê> |
| | <eh> |

¹⁵⁶ De acordo com DUARTE (2000: 226), “as semivogais [j] e [w] têm as mesmas características que as suas vogais correspondentes: [i]/[j] e [u]/[w]. Tradicionalmente, diz-se que a diferença entre cada elemento do par (vogal/semivogal) reside no tempo de produção: a produção de uma vogal dura mais tempo do que a produção da sua semivogal correspondente.”

¹⁵⁷ “Enquanto sistema de escrita alfabética, a escrita do Português toma por base o fonema. Contudo, considerando as relações entre os fonemas e os grafemas, isto é, as representações escritas de cada fonema, não encontramos na ortografia do Português, de uma forma absoluta, uma correspondência de um para um entre os fonemas e os grafemas ou inversamente.” (BARBEIRO, 2007: 46)

¹⁵⁸ “Seymour (1997) – citado por BARBEIRO (2007: 46) – apresenta a seguinte escala de classificação para sistemas ortográficos de línguas europeias, tendo em conta o grau decrescente de transparência: 1 – finlandês, italiano, espanhol; 2 – grego, alemão; 3 – português, holandês; 4 – islandês, norueguês; 5 – sueco; 6 – francês, dinamarquês; 7 – inglês (apud Vale, 1999: 24).”

¹⁵⁹ Tabela extraída de BARROSO (2011: 191-196) (com as adaptações necessárias, de modo a refletir as alterações introduzidas pelo Novo Acordo Ortográfico).

| | |
|-----|--|
| | <he> |
| /ɛ/ | <e> <é> <he> <hé> |
| /ɐ/ | <a> <â> <e> <é> <ê> <ha> <hâh> |
| /a/ | <a> <á> <à> <ha> <há> <ah> |
| /ɔ/ | <o> <ó> <oh> <ho> <hó> |
| /o/ | <o> <ô> <ou> <ho> <hou> |
| /u/ | <u> <ú> <uh> <hu> <hú> <o> |

Relativamente à norma padrão do tétum moderno, HULL & ECCLES (2005: 225) identificam um sistema vocálico clássico constituído por cinco vogais (*a, e, i, o, u*) que representam 5 fonemas orais (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/), que podem, por sua vez, ser representados por 7 realizações fonéticas distintas¹⁶⁰ (Tabela 26).

¹⁶⁰ Cf. COSTA (2001: 19-20), que aponta a existência de 8 representações fonéticas:

<a> - [a] / [ɐ] (vogal média, quando seguida das consoantes [m] ou [n]);

<e> - [ɛ] / [e] (surge em posição tónica de alguns dissílabos ou antes das consoantes [m] ou [n]);

<i> - [i];

<o> - [ɔ] / [o] (em alguns contextos em que a vogal ocorre como tónica);

<u> - [u].

A diferença entre os autores é que COSTA, contrariamente a HULL & ECCLES, considera a existência dos fones [ɐ] e [ɛ]. Por sua vez, HULL & ECCLES admitem a existência do fone [i].

| Tabela 26 – Representação fónica dos fonemas do tétum | | |
|---|----------------------|---|
| Fonemas Oraís | Representação fónica | Interpretação |
| /a/ ¹⁶¹ | [a] [i] | baixo central |
| /e/ | [e] | alto médio anterior |
| /i/ | [i] | alto anterior |
| /o/ | [o] [ɔ] | alto médio posterior arredondado baixo médio posterior arredondado |
| /u/ | [u] | alto posterior arredondado |

Atentando no inventário de unidades sonoras vocálicas existentes em português e tétum, verificamos que, do ponto de vista fónico, ambas as línguas são muito similares.

No entanto, apesar desse paralelismo, destaca-se a existência de um aspeto que opõe o tétum ao português – a representação da quantidade das vogais: breves *versus* longas (Tabela 27).

| Tabela 27 – As vogais oraís duplas do tétum | |
|---|--------|
| Grafia | Fonema |
| <aa> | /a:/ |
| <ee> | /e:/ |
| <ii> | /i:/ |
| <oo> | /o:/ |
| <uu> | /u:/ |

Devemos distinguir, portanto, a existência de dois graus de duração vocálica em tétum:

(a) Vogais breves (simples – representadas por uma só letra);

Exemplos: /ka/; /hatene/; /kakorok/.

(b) Vogais longas (representadas por uma letra vogal dobrada, repetida).

Exemplos: “haree” /hare:/ ver; “bee” /be:/ água.

É ainda de salientar que as vogais “longas” representam, na realidade, dois sons pertencendo a sílabas distintas. Isto significa que a presença de vogais longas

¹⁶¹ HULL & ECCLES (2005: 225) afirmam que “o fonema /a/ pode ser interpretado como [i] quando ocorre no segmento /ar/ em final de palavra: /'midar/, /'susar/, /ha'futar/ (em palavras de quatro sílabas, acentuadas na penúltima sílaba, existe uma tendência para a vogal intertónica da segunda sílaba enfraquecer para schwa [i] ou desaparecer completamente: ex. /laka'teu/ → [laki'teu] ou [lak'teu]).”

não só altera a estrutura das palavras quanto ao número de sílabas como também a pronúncia e o seu significado.

Exemplo: Vogal breve

Vogal longa

“ha-re” /hare/ planta de arroz

“ha-re-e” /hare:/ ver

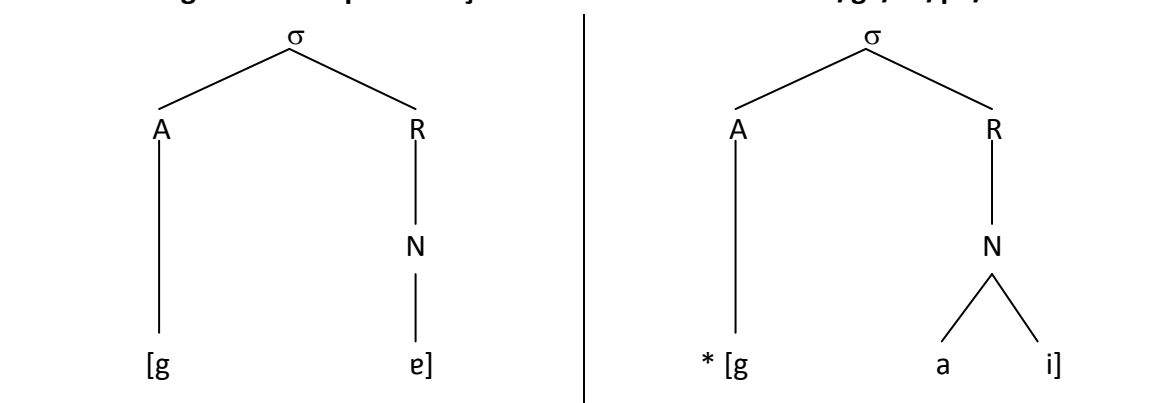
Em relação à categoria “fones/fonemas orais” em análise, o *corpus* regista um total de 226 desvios motivados por inserção, supressão ou representação incorreta de fones/fonemas orais.¹⁶²

a) Desvios por inserção de fones/fonemas semivocálicos orais

a.1. Epêntese

Os desvios em análise resultam de um processo fonético que consiste no acrescentamento de um fone no interior da palavra, neste caso, de um som semivocálico em contexto medial da palavra (*gainhei* (PEBA04) <ganhei>¹⁶³). Neste exemplo, a inserção¹⁶⁴ de uma semivogal epentética terá repercussão na estrutura silábica da palavra, conforme se pode observar pelas seguintes representações (Figura 11).

Figura 11 – Representação da estrutura das sílabas /ge/ e /pa/¹⁶⁵

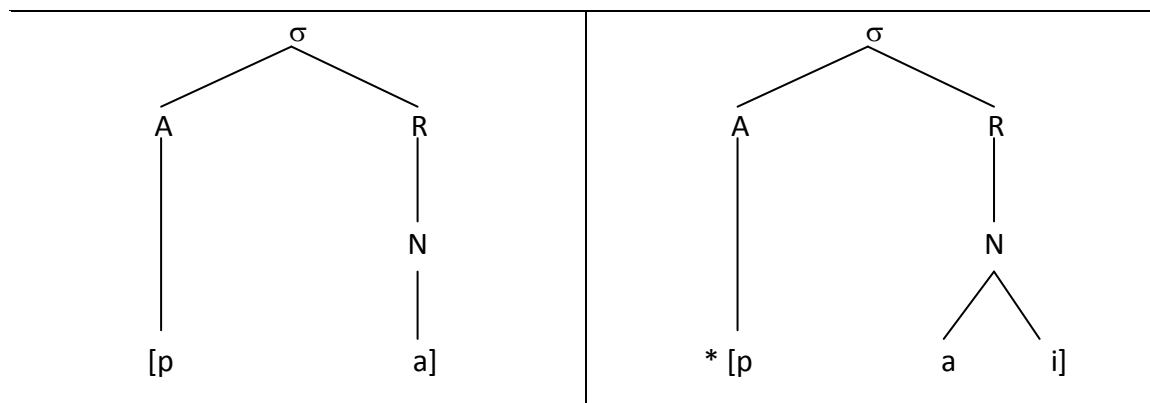


¹⁶² Em termos gerais, ELLIS (2003: 19-20) aponta 3 fatores diferentes como estando na origem dos erros: “omission”, “overgeneralization” e “transfer”. Segundo ELLIS (2003: 20-21), os erros motivados por estas causas são universais e independentes da L1 do aprendente. O autor acrescenta ainda o fenómeno de simplificação proposicional como uma das características da L2.

¹⁶³ As palavras ou expressões que surgem entre < > consistem numa proposta de correção da forma desviante, tendo sempre em consideração a forma própria (ou a mais próxima possível) da norma padrão do PE.

¹⁶⁴ A inserção é um processo fonológico que consiste na “produção de um segmento que não existe na representação fonológica”. (DUARTE, 2000: 233)

¹⁶⁵ Representação da sílaba do PE padrão *versus* representação do desvio na sílaba do(s) falante(s) (assinalado com um asterisco (*)).



Despaicho (PEBA04) <Despacho>, *vergoinha* (PEDL03) <vergonha>, *Maichado* (PEDL39) <Machado>, *trabalhamus* (PEER02) <trabalhamos>, *apriendei* (PEAL01) <aprendi> são exemplos semelhantes ao anterior, pois a inserção da semivogal [j] conduz à ditongação (decrecente ou crescente), ou seja, a um Núcleo ramificado (preenchido por dois segmentos), o que provoca alterações na constituição silábica. O Núcleo simples realiza-se como um Núcleo ramificado, apesar de, em termos de constituintes silábicos, não haver alteração: Ataque + Rima.

b) Supressão por omissão de fones/fonemas orais

b.1. Aférese

∅statistica (PEAL02) <estatística> é um exemplo de desvio que reflete um processo de aférese, que se traduz, graficamente, pelo apagamento da vogal central, fechada, oral, [ɨ], no início da palavra.

Apesar de não se poder afirmar com certeza absoluta quais as causas subjacentes a desvios desta natureza – nem é esse o objetivo deste trabalho, pois visa apenas uma abordagem dos dados numa perspetiva analítica e descritiva –, poderão considerar-se duas hipóteses explicativas:

- i. este género de desvios ocorre, muito provavelmente, por influência da oralidade, pois na fala coloquial, e numa situação de débito rápido, este tipo de unidades enfraquece e não se realiza foneticamente. É comum ocorrer a supressão de /e/ em posição átona e entre consoantes;¹⁶⁶

¹⁶⁶ O fonema /e/, realizado foneticamente [ɨ] e correspondente ao grafema <e>, quando surge em posição átona e junto à consoante palatal [ʃ], por exemplo nas sequências grafemáticas <es-> ou <ex->, em início de palavra, é suprimido porque não é pronunciado. Quando a supressão é transposta para a grafia, o desvio resulta, assim, como decalque da pronúncia.

- ii. este tipo de desvios é motivado por influência das línguas indonésia ou inglesa, conforme se pode observar através da Tabela 28.

| Tabela 28 – Comparação de vocábulos em 4 línguas | | | |
|--|-----------------|-----------------------------|-----------------|
| Português | Tétum | Indonésio | Inglês |
| escola (N) | eskola (N) | sekolah (N) | school (N) |
| estatística (N) | estatística (N) | statistika (N) | statistics (N) |
| estimulação (N) | estimula (V) | stimulasi (N) | stimulation (N) |
| estratégia (N) | estratégia (N) | strategi (N) | strategy (N) |
| estrutura (N) | estrutura (N) | struktur (N) ¹⁶⁷ | structure (N) |

A comparação das palavras nas 4 línguas permite-nos de imediato perceber as afinidades existentes entre o português e o tétum, pois a sequência de grafemas que materializa a sílaba inicial das palavras em ambas as línguas é exatamente igual. Afinidade similar existe igualmente entre o indonésio e o inglês.

b.2. Síncope

Os exemplos *sup^orior* (PEAL03) <superior>, *prof^osor* (PECV01) <professor>¹⁶⁸, *Bachar^olato* (PEDL36) <Bacharelato>, *ministér^o* (PECV01) <ministério>, *exper^oencia* (PECV04) <experiência>, *or^oentada* (PEER02) <orientada>, *disc^oplinas* (PELQ01) <disciplinas>, *inic^o* (PEVQ05) <início>, *in^ocio* (PEDL22) <início> são algumas das ocorrências que ilustram um processo de síncope, ou seja, a supressão das unidades sonoras [ɨ] e [i] no interior da palavra, em posição pré ou pós tónica e tónica (como no exemplo *in^ocio* (PEDL22) <início>).

Estes desvios implicam um Núcleo de sílaba vazio (como no caso do exemplo *sup^orior* (PEAL03) <superior>) ou o desaparecimento da glide (como no caso do exemplo *ministér^o* (PECV01) <ministério>, em que há a supressão da vogal anterior ou palatal, fechada, oral, [i]), resultando, daí, alterações na estrutura silábica da palavra.

¹⁶⁷ É curioso verificar que as palavras correspondentes em indonésio para “*esquimó*” ou “*estética*” são, respetivamente, “*eskimo*” e “*estetika*” (LOPES, 2009: 80). Isto significa que para a sequência de grafemas <es->, da língua portuguesa, poderá corresponder, em indonésio, a sequência <es-> ou apenas o grafema <s->.

¹⁶⁸ Os exemplos *sup^orior* (PEAL03) <superior> e *prof^osor* (PECV01) <professor> denunciam claramente a influência da oralidade, pois, de acordo com ESPADA (2006: 48), “o [i] tende a não ser pronunciado quando se segue às consoantes <f, v, t, d, p, b, j, g> ou quando é seguido pelas consoantes contínuas <r> e <s>.”

DUARTE (2000: 381) reitera esta ideia, afirmando que “das vogais que são apagadas em português, a vogal [i] é a que mais frequentemente sofre este processo por ser a vogal foneticamente mais fraca. As vogais que sofrem apagamentos são sempre as vogais átonas e nunca as tónicas.”

No caso dos exemplos que ilustram a supressão de /e/ em posição átona e em contexto consonântico, ou seja, casos em que o Núcleo de sílaba não está associado a material segmental, esse processo parece refletir o domínio da oralidade, não afetando o formato fônico da palavra.¹⁶⁹

A Tabela 29 fornece ainda evidências que permitem inferir que estes desvios não se devem a uma transferência da grafia do tétum para o português, pois nos vocábulos em tétum estas unidades vocálicas não sofrem elisão.

| Tabela 29 – Vocábulos em português <i>versus</i> tétum | |
|--|-----------------|
| Português | Tétum |
| disciplina (N) | dixiplina (N) |
| experiência (N) | esperiência (N) |
| início (N) | inisia (V) |
| ministério (N) | ministériu (N) |
| orientada (ADJ) | orienta (V) |
| professor (N) | profesór (N) |
| superior (ADJ) | superiór (ADJ) |

b.3. Apócope

Os exemplos *obrigatoríø* (PECV07) <obrigatório>, *menimø* (PEVQ02) <mínimo>, *diø* (PEDL38) <dia> evidenciam um processo de apócope, dado que há o apagamento das unidades vocálicas [u] e [e] em posição pós-tônica e final de palavra.

Os desvios presentes nestes exemplos parecem atestar influências da grafia da língua indonésia. Atente-se no seguinte:

- i. *obligasi* (IND) – (N) 1. obrigação moral; 2. dívida, promessa de pagamento.
- ii. *minimum* (IND) – (N) mínimo.
- iii. *di* (IND) – (PREP) em, dentro de, a.
- iv. *dia* (IND) – (PR. PES.) ela, ele.

¹⁶⁹ “Frequentemente, numa situação de fala espontânea, há sons que não são produzidos por interferência de uma velocidade de fala acelerada.” (...) Assim, “num enunciado de fala com velocidade de elocução alta (valor elevado de sílabas por segundo ou de palavras por minuto), o formato fonético das palavras é normalmente de extensão inferior ao das palavras produzidas num enunciado com velocidade de elocução baixa (valor reduzido de sílabas por segundo ou de palavras por minuto). Quando a velocidade de elocução é alta, o número de unidades linguísticas por parcela temporal aumenta, o que provoca geralmente apagamentos de segmentos, tanto dentro da palavra como entre palavras produzidas em sequência.”

A autora acrescenta ainda que “para uma mesma palavra do léxico do português, existe uma única versão ortográfica mas é possível encontrar diferentes versões fonéticas gramaticais, dependentes do tipo de situação de locução em que o falante se encontra. Por exemplo, para uma palavra do léxico do português – “semelhante” –, existe uma palavra ortográfica - <semelhante> - mas diferentes versões fonéticas possíveis: [simi'liẽti] 8 sons; [sim'liẽti] 7 sons; [simi'liẽt] 7 sons; [sim'liẽt] 6 sons; [sm'liẽt] 5 sons.” (...) Isto significa que “o uso de um dos vários formatos fonéticos possíveis para uma mesma palavra depende da velocidade adotada pelo falante na produção de um enunciado de fala.” (DUARTE, 2000: 219; 381)

Conforme se pode observar, as palavras “obrigatório”, “mínimo” e “dia” existem na língua indonésia e a grafia desses vocábulos em português parece denunciar a grafia indonésia.

b.4. Crase

Nos casos de desvios por omissão de fonema devido a um processo fonético de crase – contração de duas vogais de natureza semelhante numa só –, os exemplos registados evidenciam também implicações na configuração da estrutura silábica da palavra.

Nos exemplos *comprøende* (PECV03) <compreende>, *comprøender* (PECV04 / PEOE04) <compreender>, *comprøendo* (PEDL40) <compreendo>, *emprøendedorismo* (PEER05) <empreendedorismo>, estamos perante ditongos crescentes – no plano da fala, ou seja, foneticamente –, em que se verifica o desaparecimento da glide, resultando, daí, alterações na estrutura silábica da palavra.

O exemplo *cøordenação* (PEDL26) <coordenação> ilustra igualmente um processo de crase, neste caso de dois segmentos iguais ([u]+[u], em sílabas diferentes) que se fundem num só: [u]. Este desvio implica também alterações ao nível da estrutura silábica e da configuração fónica da palavra, dado que na forma desviante há o apagamento do Núcleo de uma das sílabas constituintes da palavra.

Os exemplos dos desvios em análise parecem apontar neste(s) sentido(s):

- i. o caso do desvio na sequência <e> + <e> sugere, por um lado, simplificação por influência da oralidade e, por outro, influência da grafia do tétum, pois palavras com esta sequência de vogais aceitam duas possibilidades de grafia: <i> + <e> ou, simplesmente, <e> (*komprende* \simeq *kompriende* (TET), *komprensaun* \simeq *kompriensaun* (TET));
- ii. o caso do desvio na sequência <o> + <o> indicia uma simplificação da estrutura da palavra, eliminando um dos segmentos iguais por influência da oralidade. A crase, neste caso, não se deve à grafia do tétum, pois também existem palavras com a sequência de duas vogais iguais <o> + <o> (*Kooperasaun* (TET)).

c) Desvios por representação grafemática incorreta de fones/fonemas orais

No que diz respeito à representação incorreta de fones/fonemas vocálicos orais, o *corpus* é bastante expressivo, pois regista desvios distribuídos por 7 unidades distintas: vogais altas [i], [i̥], [u]; vogais médias [e], [e̥], [o]; vogal baixa [ɛ]. É de assinalar que as vogais baixas [a] e [ɔ] não são alvo de desvio neste exercício.

c.1. Dissimilação

Os desvios na representação da unidade vocálica oral [e] devem-se a casos de dissimilação¹⁷⁰ (*Bachere*lato (PEDL41) <Bacharelato>, *departem*ento (PEDL09 / PEDL10 / PEDL11 / PEDL20 / PEDL24 / PEDL29 / PEDL35 / PEDL40 / PEOE06) <departamento>, *departi*mento (PEDL32) <departamento>), ou seja, o fonema vocálico da sílaba anterior leva a que os informantes dissimilem o som [e], grafando-o com <e> (mantendo o traço da altura da vogal) ou <i> (elevando e palatalizando a unidade vocálica).

Muitos dos desvios na representação da unidade [i] devem-se também a casos de dissimilação (*en*ício (PELT03) <início>, *creati*vidade (PEAL01) <criatividade>, *prof*essional (PEAL01 / PEAL02 / PEDL09 / PEDL20 / PEDL21 / PEDL23 / PEOE02 / PEOE06) <profissional>), *prof*essionalismo (PEDL23) <profissionalismo>, *defi*cil (PEDL11) <difícil>, *de*vide (PEAL01) <divide>, *pos*etivas (PEDL26) <positivas>), pois os informantes recorrem ao grafema <e> para representarem o fone [i]. Deste modo, a alteração dos grafemas evita que surjam sons iguais na palavra.

É de sublinhar que, em tétum, existem palavras atestadas no léxico cujo formato fónico das sílabas é coincidente com o das do português. Isto significa que, em tétum, existem também palavras em que não se verifica a dissimilação de sons iguais, conforme se pode observar através dos exemplos que constam da Tabela 30.

| Tabela 30 – Vocábulo em português <i>versus</i> tétum | |
|---|---------------------|
| Português | Tétum |
| departamento (N) | departamentu (N) |
| difícil (ADJ) | difisil (ADJ) |
| divide (V) | divide (V) |
| início (N) | inisia (V) |
| profissional (ADJ) | profisionál (ADJ) |
| profissionalismo (N) | profisionalizmu (N) |

¹⁷⁰ A dissimilação é o processo fonológico (ou fenómeno fonético) inverso da assimilação e consiste na “*diferenciação de um segmento relativamente a um outro segmento contextualmente próximo (afastamento das propriedades da vogal em relação às do segmento que a segue)*.” (DUARTE, 2000: 233)

c.2. Assimilação

O processo de assimilação¹⁷¹ revela-se também muito produtivo e é responsável por inúmeros desvios na representação de unidades vocálicas orais altas ([i], [i̯], [u]), média ([o]) e baixa ([ɛ]), conforme atestam os seguintes exemplos:

c.2.1. Assimilação total (completa) – quando o segmento assimilado é exatamente igual ao assimilador.

Exemplos: *melharar* (PECV01) <melhorar>, *vacacional* (PECV03 / PEOE06) <vocacional>, *Presedente* (PEBA04) <Presidente>, *intelegencia* (PEER01) <inteligência>, *termeno* (PEVQ01) <termino>, *conhesemento* (PEDL25) <conhecimento>, *conhecementos* (PECV05 / PEDL17) <conhecimentos>, *consederar* (PELQ06) <considerar>, *difinições* (PEDL26) <definições>, *supirior* (PEBA01) <superior>, *liciona* (PEDL41) <leciona>, *estratígias* (PECV02) <estratégias>, *cologas* (PEDL03) <colegas>, *urgulho* (PEDL06) <orgulho> (nestes exemplos, os sons, assimilado e assimilador, parecem ser precisamente iguais).

c.2.2. Assimilação parcial (incompleta) – quando o fonema assimilado apenas se assemelha ao fonema assimilador.

Exemplos: *Outubro* (PECV03 / PEDL18 / PEDL24 / PELQ01) <Outubro>, *desenvolvimento* (PEDL17 / PELQ07) <desenvolvimento>, *premeiro* (PEDL03) <primeiro>, *assestente* (PELT03) <assistente> (nestes exemplos, os sons assimilados incorporam parcialmente traços dos sons assimiladores, embora não sejam sons exatamente iguais).

c.2.3. Assimilação progressiva – quando o fonema assimilador se encontra antes do fonema assimilado, ou seja, quando um fonema assimila um outro que lhe é anterior.

Exemplos: *Presedente* (PEBA04) <Presidente>, *intelegencia* (PEER01) <inteligência>, *termeno* (PEVQ01) <termino>, *conhesemento* (PEDL25) <conhecimento>, *conhecementos* (PECV05 / PEDL17) <conhecimentos>, *cologas* (PEDL03) <colegas>.

¹⁷¹ A assimilação é um processo fonológico (ou um fenómeno fonético) que consiste na “identificação (total ou parcial) de um segmento com um outro segmento contextualmente próximo.” (DUARTE, 2000: 233)

c.2.4. Assimilação regressiva – quando o fonema assimilador se encontra depois do fonema assimilado, ou seja, quando um fonema assimila um outro que lhe é posterior.

Exemplos: *melharar* (PECV01) <melhorar>, *vacacional* (PECV03 / PEOE06) <vocacional>, *conse~~de~~derar* (PELQ06) <considerar>, *difinições* (PEDL26) <definições>, *superior* (PEBA01) <superior>, *liciona* (PEDL41) <leciona>, *estratígias* (PECV02) <estratégias>, *urgulho* (PEDL06) <orgulho>.

Os exemplos supramencionados evidenciam na perfeição a mutação de um determinado fonema em outro que seja igual ou semelhante a um que lhe é contíguo dentro da mesma palavra.

Os desvios motivados pelo processo de assimilação explicam-se, assim, pela inadequação da qualidade dos segmentos devido à influência de unidades vocálicas que se encontram à direita ou à esquerda do fone/fonema que é alvo de desvio.

Os exemplos que se seguem indicam que não existe relação entre os desvios recolhidos e a ortografia do tétum, visto que ambas as línguas exibem sequências silábicas homólogas. Portanto, não se justificando, assim, os casos de ocorrências que sofrem um processo de assimilação (Tabela 31).

| Tabela 31 – Vocábulo em português versus tétum | |
|--|------------------|
| Português | Tétum |
| colegas (N) | kolega (N) |
| conhecimento (N) | koñesimentu (N) |
| considerar (V) | konsidera (V) |
| estratégias (N) | estratéjia (N) |
| inteligência (N) | intelijénsia (N) |
| orgulho (N) | orgullu (N) |
| Presidente (N) | Prezidente (N) |
| superior (ADJ) | superiór (ADJ) |
| termino (V) | termina (V) |
| vocacional (ADJ) | vokasionál (ADJ) |

c.3. Desvios na representação da unidade sonora [u]

Nos desvios de representação do som vocálico [u], em final de palavra (*serviçu* (PEBA03) <serviço>; *du* (PECV02) <do>; *claru* (PECV07) <claro>, *alunus* (PEDL09) <alunos>, *cursus* (PEER04) <cursos>, *futuru* (PEDL19 / PEDL26) <futuro>, *aspetu* (PEDL27) <aspeto>, *contratu* (PEDL35) <contrato>, *exemplu* (PECV07) <exemplo>,

comesu (PEER01) <começo>), os informantes recorrem ao grafema <u> para representar o segmento vocálico alto arredondado /u/, o que reflete, claramente, a transferência da relação fonia-grafia da língua tétum (Tabela 32).

| Tabela 32 – Vocábulo em português <i>versus</i> tétum | |
|---|------------------|
| Português | Tétum |
| alunos (N) | alunu (N) |
| aspeto (N) | aspetu (N) |
| claro (ADJ) | klaru (ADJ) |
| contrato (N) | kontratu (N) |
| curso (N) | kursu (N) |
| exemplo (N) | ezemplu (N) |
| futuro (N / ADJ) | futuru (N / ADJ) |
| serviço (N) | servisu (N) |

Em português nem sempre se verifica a correspondência entre a grafia e o sistema fónico, contrariamente ao tétum, em que ao grafema <u> corresponde sempre o segmento posterior ou velar, fechado, oral, [u]. Em português, para a unidade sonora [u], há duas possibilidades gráficas em posição átona: <u> ou <o>. No entanto, a diferente representação ortográfica/grafemática das palavras, que não corresponde à norma do PE, não afeta a sua configuração auditiva ou fónica, pois o som é [u].

É de salientar ainda que os desvios na representação grafemática do fone [u] também se verificam em posição tónica, conforme atestam os seguintes exemplos: *alonus* (PEDL10) <alunos>, *orgolho* (PEER04) <orgulho>, *barolho* (PEDL19 / PEDL30 / PEDL33) <barulho>, *purque* (PEDL19 / PEDL27 / PELT01) <porque>.

c.4. Desvios na representação da unidade sonora [i]

Os desvios na representação da vogal [i] (vogal não-marcada do PE em estrutura de superfície porque preenche posições prosódicas segmentalmente vazias), que, nos exemplos que se seguem, ocorrem entre consoantes (C-C) ou em posição final de palavra, devem-se à transformação da vogal alta, central, fechada, [i], em vogal anterior ou palatal, também alta e fechada, [i] (*discansar* (PECV07) <descansar>, *vistúario* (PEDL26) <vestuário>, *contenti* (PEBA03) <contente>, *chefi* (PEDL04) <chefe>, *intelligenti* (PEER01) <inteligente>, *mestri* (PEVQ05) <mestre>).

Saliente-se que a grafia destes vocábulos reflete a oralidade do tétum¹⁷² e da variedade do português falado em Timor-Leste (talvez influenciado também pela variedade do português do Brasil), pois o /e/ átono português, no discurso popular, pronuncia-se [i] (cf. Tabela 33). Não obstante as alterações fónicas, nenhum destes desvios provoca alterações na estrutura silábica das palavras.

Tabela 33 – Ortografia e pronúncia de vocábulos em PE, PB e PTL¹⁷³

| Ortografia | | Pronúncia | | |
|-------------|---------------|--------------------------|---------------|--------------|
| Tétum | PE / PB / PTL | PE | PB | PTL |
| kontente | contente | [kõ'tẽti] ¹⁷⁴ | [kõ'tẽtʃi] | [kõ'tẽti] |
| xefe | chefe | [ʃẽfi] | [ʃẽfi] | [ʃẽfi] |
| intelijente | inteligente | [ĩti'i'zẽti] | [ĩte'i'zẽtʃi] | [ĩte'i'zẽti] |
| mestre | mestre | [mẽʃtri] | [mẽʃtri] | [mẽʃtri] |
| deskansa | descansar | [dĩʃkẽ'sar] | [dĩʃkẽ'sa] | [dĩʃkẽ'sar] |

c.5. Desvios na representação da unidade sonora [o]

Os desvios na representação do som vocálico oral [o] não são particularmente produtivos, pois registam-se poucas ocorrências (*agusto* (PEDL36) <agosto>, *urgulho* (PEDL06) <orgulho>), que se devem a dificuldades na realização da vogal média posterior ou velar (arredondada) no Núcleo de sílaba em posições tónica e átona.

É de referir que estes desvios parecem não ser motivados pelo tétum, conforme se pode observar: *agostu* (TET); *orgullu* (TET).¹⁷⁵

c.6. Desvios na representação da unidade sonora [i]

Há a registar também casos de desvios na representação do som vocálico anterior ou palatal oral, [i], conforme atestam os seguintes exemplos: *atetudo* (PEAL03) <atitude>, *atetude* (PEBA01) <atitude>, *professãõ* (PEDL27) <profissão>.

¹⁷² HULL & ECCLES (2005: 237) fazem referência ao facto de o /e/ átono português, no discurso cuidado, se pronunciar [i] e, no discurso popular, se pronunciar [i]:

Variedade acroletal / Variedade mesoletal

[ʃave] [ʃabi]

[eʃtu'dãte] [istu'dãti]

[pre'zẽte] [pri'zẽti]

[pasa'porte] [pasa'porti]

¹⁷³ PB – Português do Brasil / PTL – Português de Timor-Leste.

¹⁷⁴ Transcrição fonética larga com os símbolos do AFI.

¹⁷⁵ Refira-se que o “/o/ átono português, no discurso cuidado, pronuncia-se como um [o] médio alto; no discurso popular, pronuncia-se /u/: /portu'ga:l/ (variedade acroletal); /purtu'ga:l/ (variedade mesoletal).” HULL & ECCLES (2005: 238)

Estas ocorrências revelam que os informantes apresentam dificuldades na realização gráfica da unidade sonora alta palatal, [i], embora tais desvios não pareçam estar relacionados com o tétum: *atitude* (TET); *profisaun* (TET) (talvez o motivo se prenda com o facto de os aprendentes não ouvirem esse segmento no contínuo sonoro da palavra).

c.7. Desvios na representação da unidade sonora [e]

As ocorrências *Joneiro* (PEDL10) <janeiro> e *desempanha* (PEDL41) <desempenha> são exemplos de desvios na representação do fone médio central oral, [e], através dos grafemas <a> e <e>, respetivamente.

É de salientar que o exemplo *desempanha* (PEDL41) <desempenha> reflete a oralidade, pois o informante parece não reconhecer que o grafema <e>, seguido da consoante palatal [ɲ], se pronuncia de forma ditongada ([ɲj]¹⁷⁶) ou não ditongada ([e]).

c.8. Desvios na representação da unidade sonora [e]

A ocorrência *minus* (PEER01) <menos> é exemplo de desvio na representação da vogal anterior ou palatal, semifechada, oral, [e], pois verifica-se a elevação da vogal (a vogal média, [e], passa a vogal alta, [i]), o que pode evidenciar um caso de assimilação de altura ([i] e [u] são ambas vogais altas, fechadas). No entanto, este desvio também pode ocorrer por influência do inglês, que a tomou de empréstimo do latim.

4.1.1.1.2. FONES / FONEMAS NASAIS

O sistema vocálico do PE padrão é constituído por 5 vogais nasais ([ẽ], [ẽ̃], [ĩ], [õ], [ũ]), que podem ocorrer em posição tónica ou em posição átona pré tónica^{177/178} (Tabela 34).¹⁷⁹

¹⁷⁶ O grafema <e> + consoante palatal [ɲ], [ʒ], [ɲ], [ʎ] = [ɲj] (ESPADA, 2006: 17).

¹⁷⁷ MATEUS et al. (2003: 992) afirma que “Não existem vogais nasais átonas pós-tónicas. A única nasal átona em posição final de palavra, [ẽ̃], está sempre incluída num ditongo, como em “pagem” [ˈpaʒẽ̃], ditongo [ẽ̃j], ou “órfão” [ˈɔʁfã̃], ditongo [ã̃w], ou em formas verbais da 3.ª p. do plural como em “falam” [ˈfalã̃w], ou “batem” [ˈbatẽ̃].”

¹⁷⁸ De acordo com HULL & ECCLES (2005: 225-228), “o tétum moderno de Timor-Leste possui 5 vogais nasais: /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/. Isto significa que para cada um dos fonemas orais existe um correspondente nasal (sendo a nasalidade mais fortemente marcada na variedade acrolectal (“dialecto alto” do tétum-praça de Díli, falada pelos habitantes de Díli também fluentes em português; “dialecto alto” do tétum-praça não de Díli, falada por outros timorenses de leste também fluentes em português). Estas vogais podem ser curtas ou longas. Nas palavras do registo lexical nativo, as vogais nasais normalmente ocorrem no fim das palavras”:

Tabela 34 – Representação dos segmentos fónicos nasais no sistema ortográfico do PE

| Vogais Nasais | Grafia |
|---------------|-------------------------------------|
| [ẽ] | <an> <am> <ân> <âm> <ã> |
| [ē] | <en> <ên> <êm> |
| [ĩ] | <in> <im> <ín> <ím> |
| [õ] | <on> <om> <ôn> <ôm> <õ> |
| [ũ] | <un> <um> <ún> <úm> |

No que concerne à representação incorreta de unidades foneticamente nasais, o *corpus* revela-se igualmente rico, pois regista um total de 62 desvios, distribuídos pelas unidades vocálicas [ẽ], [ē], [ĩ], [õ], [ũ].

A Tabela 35 apresenta uma análise comparativa da realização da nasalidade no sistema vocálico nas línguas portuguesa, tétum e indonésia, ilustrando, assim, as semelhanças e os contrastes existentes na representação das unidades sonoras supramencionadas.

Além disso, este exercício de comparação entre as três línguas poderá, de algum modo, contribuir para uma hipótese de explicação dos desvios registados na amostra de informantes deste estudo.

| Fonema | Interpretação | Exemplo |
|--------|---------------|---------|
| /ã/ | [ẽ] | /tã'tu/ |
| /ē/ | [ē] | /'tēpu/ |
| /ĩ/ | [ĩ] | /'kĩta/ |
| /õ/ | [õ] | /'põte/ |
| /ũ/ | [ũ] | /ze'zũ/ |

¹⁷⁹ Tabela adaptada de FREITAS et al. (2007: 26).

Tabela 35 – Análise comparativa da representação de fones / fonemas nasais em português, tétum e indonésio¹⁸⁰

| Fones | Grafemas | Exemplos de palavras | | |
|-------|----------|----------------------|-----------------------------|------------------|
| | | Português | Tétum | Indonésio |
| [ẽ] | <ã> | irmã | X | X |
| | <am> | campo | tampaun (tampão) | kampung (aldeia) |
| | <an> | cantar | bandu (bando) | panti (casa) |
| | <âm> | lâmpada | X | X |
| | <ân> | ânsia | X | X |
| | <ám> | X | lâmpada (lâmpada) | X |
| | <án> | X | irmán (irmã) | X |
| [ẽ:] | <aan> | X | saan | X |
| [ẽ] | | membro | tempu (tempo) | sembilan (nove) |
| | <en> | sentar | sentral (central) | pensil (lápis) |
| | <êm> | êmbolo | X | X |
| | <ên> | excêntrico | X | X |
| | <én> | X | kondolénsia (condolência) | X |
| [ẽ:] | <een> | X | been | X |
| [ĩ] | <im> | fim | impar (ímpar) | rimba (madeira) |
| | <in> | cinco | investigador (investigador) | ringan (fácil) |
| | <ím> | ímpar | símbolu (símbolo) | X |
| | <ín> | língua | íntimu (íntimo) | X |
| [ĩ:] | <iin> | X | biin | X |
| [õ] | <õ> | portões | X | X |
| | <om> | com | komprimidu (comprimido) | ombak (onda) |
| | <on> | conjunto | kontinente (continente) | mondok (morar) |
| | <ôm> | cômputo | X | X |
| | <ôn> | deôntica | X | X |
| [õ:] | <oon> | X | moon | X |
| [ũ] | <um> | umbigo | kumpre (cumprir) | lumpur (barro) |
| | <un> | função | mundiál (mundial) | kunci (chave) |
| | <úm> | plúmbeo | kúmplise (cúmplice) | X |
| | <ún> | húngaro | komún (comum) | X |
| [ũ:] | <uun> | X | ruun | X |

Contrariamente ao português, em tétum é possível ocorrerem duas vogais nasais contíguas dentro da mesma palavra sem constituírem um ditongo. Nesse caso, o grafema <n> surge apenas depois da segunda, nasalizando apenas esta última: *maun* /'mãũ/, *foun* /'fõũ/, *kain* /'kãĩ/, *Belein* /be'lẽĩ/, *hain* /ha'nõĩ/, *ruin* /'rrũĩ/¹⁸¹ (HULL & ECCLES, 2005: 245). Os autores (2005: 225) salientam ainda que, no tétum, a nasalização assume uma função relevante na distinção fonémica.

¹⁸⁰ Tabela elaborada com base em HULL & ECCLES (2005), ESPADA (2006), LOPES (2009), SILVA (2011) e BARROSO (2011).

¹⁸¹ Os autores referem ainda que “um n pós-vocálico indica nasalização se o n se encontrar em final de palavra ou se for seguido por outra consoante. Nos empréstimos portugueses, o marcador da nasalização é o m se for seguido por p ou b”, à semelhança do que acontece na língua indonésia, conforme se pode observar nos exemplos da Tabela 35.

a) Desvios por representação grafemática incorreta de fones/fonemas nasais

a.1. Desvios na representação da unidade sonora [ẽ]

a.1.1. desnasalização – transformação de fonemas vocálicos nasais em fonemas orais.

Exemplos: *formados* (PECV04) <formandos>, *maladro* (PEDL30) <malandro>.

Estes desvios atestam a dificuldade na realização da unidade nasal média central [ẽ].

a.2. Desvios na representação da unidade sonora [ẽ]

a.2.1. dissimilação – o fonema vocálico nasal da sílaba posterior parece originar a dissimilação do som [ẽ]. As dificuldades na realização da unidade nasal média anterior ou palatal poderão também ser motivadas pela influência da oralidade na escrita.

Exemplos: *infrenta* (PEDL08) <enfrenta>, *imfrenta* (PEDL35) <enfrenta>.

a.2.2. assimilação – os desvios na representação da unidade [ẽ] explicam-se pela presença do segmento anterior ou palatal alto, /i/, na sílaba posterior ou, no caso do exemplo *talanto* (PEAL01) <talento>, pela unidade vocálica da sílaba anterior.

Exemplos: *insinar* (PEAL06) <ensinar>, *incinar* (PEVQ05) <ensinar>, *talanto* (PEAL01) <talento>.

a.2.3. desnasalização – os desvios grafemáticos na representação do som vocálico nasal [ẽ] são provocados pela ausência de nasalidade, devido à omissão do grafema <n> após a vogal.

Exemplos: *esino* (PEDL18) <ensino>, *aumeta* (PEDL19) <aumenta>, *doença* (PEBA03) <doença>.

a.2.4. síncope – o desvio é motivado pela supressão de uma sílaba, em posição medial, eliminando, assim, a nasalidade da palavra.

Exemplo: *compreder* (PEER04) <compreender>.

a.2.5. metátese¹⁸² – o exemplo seguinte manifesta desvio devido à transferência de nasalidade em sílabas contíguas, ou seja, o informante procede à comutação da posição da nasalidade.

Exemplo: *lenceciada* (PEDL35) <licenciada>.

a.2.6. uso de marcador incorreto de nasalidade – os informantes revelam ainda equívocos na marcação da nasalidade, manifestada na oscilação entre os grafemas <m> e <n> após a vogal.

Exemplos: *desemvolvimento* (PEDL36 / PEOE01) <desenvolvimento>, *desenpenha* (PEOE01) <desempenha>.

Há ainda outros casos que atestam o uso incorreto do fone [ẽ]: *Disimbro* (PEDL39) <dezembro>, *ferquintei* (PEBA04) <frequentei>.

Muitos dos desvios são motivados também pela falta de diacrítico (neste caso, acento circunflexo) na sílaba tónica para marcar a unidade nasal média anterior ou palatal [ĩ] (*correspondencia* (PEDL10) <correspondência>; *experienca* (PECV07) <experiências>).

a.3. Desvios na representação da unidade sonora [ĩ]

a.3.1. metátese – o desvio na representação da unidade [ĩ] é provocado pela metátese de sons vocálicos em sílabas adjacentes.

Exemplo: *englis* (PECV07) <inglês>.

a.3.2. abaixamento da vogal – o exemplo inframencionado atesta o abaixamento da vogal nasal anterior ou palatal alta, [ĩ], em vogal nasal média [ẽ].

Exemplo: *entelectuais* (PEVQ02) <intelectuais>.

a.3.3. transferência de LE – a ausência de marca de nasalidade na grafia da unidade [ĩ] talvez possa explicar-se por transferência de LE, neste caso concreto, do vocábulo inglês “me”.

Exemplo: *me* (PECV03) <mim>.

¹⁸² A metátese é um processo fonológico que consiste na “*transposição das posições dos segmentos.*” (DUARTE, 2000: 233). Segundo ALBUQUERQUE (2010), este processo de mudança linguística, atestado em várias línguas do mundo, ocorre também em diversas variedades do português, inclusivamente no Crioulo do Português de Malaca e no Crioulo do PB.

a.3.4. desnasalização – os desvios grafemáticos do som vocálico nasal [ĩ] acontecem também pela ausência de nasalidade devido à omissão do grafema <n>.

Exemplo: *pricipal* (PEVQ02) <principal>.

a.3.5. uso de marcador incorreto de nasalidade – verificam-se equívocos na marcação da nasalidade devido à oscilação entre os grafemas <m> e <n>.

Exemplos: *inplementar* (PEDL09) <implementar>, *inportante* (PEDL15) <importante>, *impormacão* (PEER02) <informação>.

a.4. Desvios na representação da unidade sonora [õ]

a.4.1. uso de marcador incorreto de nasalidade – dificuldade na realização da marca da nasalidade vocálica, por seleção de consoante incorreta.

Exemplo: *comteúdos* (PECV04) <conteúdos>.

a.4.2. desnasalização – dificuldade na realização da marca da nasalidade vocálica, por supressão de consoante nasal.

Exemplo: *potualidade* (PELT01) <pontualidade>.

Acumpanhar (PEDL27) <acompanhar>, *acumtese* (PEVQ05) <acontece> ou *cunjunto* (PEDL19) <conjunto> são ainda exemplos que atestam a dificuldade na realização da unidade nasal posterior ou velar média, [õ], o que talvez ilustre um reflexo da oralidade na grafia, pois o /o/ átono português, no discurso popular, pronuncia-se /u/.

a.5. Desvios na representação da unidade sonora [ũ]

a.5.1. uso de marcador incorreto de nasalidade – os desvios na representação da unidade [ũ] explicam-se pela seleção incorreta da consoante que confere o traço da nasalidade à vogal.

Exemplos: *fumção* (PEAL03) <função>, *tetun*¹⁸³ (PEDL18) <tétum>.

¹⁸³ “Nas línguas nativas de Timor-Leste de origem austronésica há um número limitado de fonemas consonantais que são realizados em posição final. Um exemplo disso encontra-se até no nome da língua Tétum, que possui essa grafia e pronúncia somente em língua portuguesa. Em língua Tétum, pronuncia-se e escreve-se tetun, pois o /m/ não aparece em posição final nessa língua e nas outras línguas austronésicas.” (ALBUQUERQUE, 2010)

a.5.2. assimilação – o desvio é motivado pela assimilação da nasalidade da sílaba seguinte.

Exemplo: *mun*dança (PEER03) <mudança>.

Os exemplos supracitados ilustram na perfeição o desfasamento que existe entre o plano fonológico e a sua representação gráfica. Trata-se de casos em que a nasalidade da vogal é representada na escrita através de um dígrafo constituído por vogal seguida de consoante nasal <m> ou <n>, dígrafo esse que, nas palavras acima registadas, representa, respetivamente, as vogais nasais [ẽ], [ẽ̃], [ĩ], [õ], [ũ], correspondentes a rimas não ramificadas. No entanto, nas vogais nasais e nos ditongos nasais, a representação da nasalidade pode ser feita também através de um diacrítico específico (til <~>, que, nos ditongos, recai sobre a vogal da sequência V+G).¹⁸⁴

4.1.1.1.3. DITONGOS ORAIS

Os ditongos são “*uma sequência de uma vogal e de uma semivogal [ou glide¹⁸⁵] (<i> e <u>), fonologicamente classificadas como consoantes, por razões distribucionais e articatórias, e que se pronunciam numa só emissão de voz*”. (ESPADA, 2006: 52)

A Tabela 36 apresenta os encontros vocálicos possíveis em português.

¹⁸⁴ “Foram as consoantes nasais em Coda que transferiram a sua nasalidade para o Núcleo, desaparecendo posteriormente. (...) Em suma, em termos diacrónicos, podemos dizer que o Português perdeu as Codas nasais, tendo a nasalidade da Coda sido transferida para o Núcleo.” (FREITAS & SANTOS, 2001: 30)

¹⁸⁵ Segundo MATEUS et al. (2003: 993-994), “no nível fonético do português encontram-se também duas glides, ou semivogais (representadas por [j] e [w]) que constituem com as vogais que as antecedem ditongos decrescentes. Estas unidades fonéticas têm características idênticas às das vogais [i] e [u] mas distinguem-se delas por terem uma pronúncia mais breve, não serem acentuáveis nem poderem constituir núcleo de sílaba (o núcleo da sílaba é constituído por uma só vogal e só as vogais podem ser núcleo). Por outro lado, pode verificar-se que em português não existem pares mínimos que ponham em paralelo ditongos e sequências de duas vogais, o que indica que a vogal e a glide não contrastam fonologicamente. Não existem, portanto, glides no nível fonológico do português. As glides podem constituir ditongos orais com todas as vogais, exceto com as que possuem características em comum com elas: *[ij], *[ej], *[ów], *[ow], *[uw] (os ditongos [ej] e [ow] existem em dialetos do português europeu diferentes do dialeto padrão e em dialetos brasileiros). Em ditongos nasais, as glides são necessariamente nasalizadas.”

| Tabela 36 – Classificação dos Ditongos Orais em PE ¹⁸⁶ | | | | | |
|---|-------------|---------------------------|-------------|-----------|-------------|
| Decrescentes | | Crescentes ¹⁸⁷ | | | |
| | | Estáveis | | Instáveis | |
| Grafemas | Transcrição | Grafemas | Transcrição | Grafemas | Transcrição |
| <ae> | [aj] | <ea> | [ja] | <ea> | [ja] |
| <ai> | [aj] | <ua> | [wɐ] | <ie> | [je] |
| <au> | [aw] | <ua> | [wa] | <ie> | [jɛ] |
| <au> | [ɐw] | <ue> | [wɛ] | <eo> | [ju] |
| <éi> | [ɛj] | <uo> | [wɔ] | <iu> | [ju] |
| <ei> | [ɐj] | | | <oa> | [wɐ] |
| <éu> | [ɛw] | | | <ua> | [wa] |
| <eu> | [ɛw] | | | <ue> | [wɛ] |
| <iu> | [iw] | | | <uo> | [wo] |
| <ói> | [ɔj] | | | | |
| <oi> | [oj] | | | | |
| <ui> | [uj] | | | | |

Em relação ao tétum, HULL & ECCLES (2005: 231) afirmam que “os ditongos não ocorrem em palavras nativas do tétum-praça”. Na verdade, os autores defendem que “estamos perante duas vogais puras justapostas pertencentes a duas sílabas contíguas e que em cada sequência vocálica, a primeira vogal suporta o acento tónico”.

Exemplos de ditongos portugueses introduzidos no tétum: /ai/, /hatais/ (ha-ta-is); /ei/, /beik/ (be-ik); /oi/, /hakoi/ (ha-ko-i); /ui/, /maruik/ (ma-ru-ik); /au/, /baur/ (ba-ur); /eu/, /laleur/ (la-kle-ur); /ou/, /mout/ (mo-ut).

Os autores referem ainda que, no entanto, como “o português tem ditongos e como começaram a entrar no tétum empréstimos portugueses com ditongos [lusismos], estes foram readaptados como sequências vocálicas sempre que ocorriam em monossílabos ou em sílabas finais tónicas.” (cf. Tabela 37)

¹⁸⁶ Tabela elaborada com base em MATEUS et al. (2003: 994) e ESPADA (2006: 52).

¹⁸⁷ MATEUS et al. (2003: 995) não descreve os ditongos crescentes em português. A autora afirma que “a sequência glide e vogal constitui um ditongo crescente, próprio de uma fala coloquial rápida. Na fala pausada a glide é pronunciada como vogal, resultando daí uma sequência de duas vogais e, portanto, a existência de duas sílabas (ex: viúva [viúvɐ] / [vjúvɐ], voar [vuár] / [vwár]). A sequência de duas vogais é pouco frequente em português e denomina-se hiato (ex. boa [bóɐ]).”

DUARTE (2000: 384-385), acerca da alteração da qualidade das vogais, afirma que, “por vezes, o aumento da velocidade de elocução não provoca o apagamento do segmento mas apenas o seu enfraquecimento. É o caso de vogais que se transformam em semivogais dentro da palavra [pi’ada] [’pjada]. Em termos fonéticos, a substituição de uma vogal por uma semivogal é considerada um enfraquecimento segmental porque uma semivogal distingue-se da sua vogal correspondente pela duração do som: a produção da vogal dura mais tempo do que a produção da semivogal correspondente ([i,j] e [u,w]).”

| Tabela 37 – Os ditongos em lusismos do tétum | | |
|--|------------------------|-----------------------|
| Palavras | Português | Tétum |
| <i>cais</i> | [ˈkajʃ] ¹⁸⁸ | /kais/ ¹⁸⁹ |
| <i>rei</i> | [ˈRɛj] | /rei/ |
| <i>refém</i> | [Riˈfɛ̃] | /rrefei/ |
| <i>herói</i> | [iˈrɔj] | /eroi/ |
| <i>conclui</i> | [kõˈkluj] | /kõklui/ |
| <i>nação</i> | [nɐˈsɛ̃w] | /nasãũ/ |
| <i>chapéu</i> | [ʃɐˈpɛw] | /ʃapeu/ |

HULL & ECCLES (2005: 231) afirmam que “quando estes ditongos ocorriam na penúltima sílaba dos empréstimos portugueses, eram adaptados como verdadeiros ditongos na variedade acrolectal do tétum. No entanto, visto que os ditongos são estranhos à estrutura do tétum, a tendência era, nas variedades mesolectal e basilectal,¹⁹⁰

- (a) transformá-los em sequências vocálicas (com o segundo elemento a suportar o acento tónico, segundo as regras nativas da acentuação) (cf. Tabela 38);

| Tabela 38 – Os ditongos nas variedades do tétum | | |
|---|-------------------------------|--|
| Ortografia portuguesa | Pronúncia do tétum acrolectal | Pronúncia do tétum mesolectal e basilectal |
| <i>caixa</i> | [ˈkajʃɐ] | /kaˈisa/ |
| <i>noivo</i> | [ˈnojvu] | /noˈivu/ |
| <i>causa</i> | [ˈkawzɐ] | /kaˈuza/ |

- (b) simplificá-los em monotongos (vogais únicas)” (cf. Tabela 39).

| Tabela 39 – Os ditongos em lusismos do tétum | | |
|--|-------------------------------|--|
| Ortografia portuguesa | Pronúncia do tétum acrolectal | Pronúncia do tétum mesolectal e basilectal |
| <i>cadeira</i> | [kɛˈdɛjɾɐ] | /kaˈdera/ |
| <i>Europa</i> | [ɛwˈrɔpɐ] | /eˈrɔpa/ |
| <i>roupa</i> | [ˈRowpɐ] | /ˈrɔpa/ |
| <i>doutor</i> | [dowˈtor] | /doˈto:r/ |

¹⁸⁸ Transcrição fonética (AFI) da minha autoria, de acordo com a norma padrão do PE.

¹⁸⁹ Transcrição fonética proposta por HULL & ECCLES (2005: 231).

¹⁹⁰ “A **variedade mesolectal** (“dialecto intermédio”) **do tétum-praça**, falada em todo Timor-Leste pelas pessoas instruídas não fluentes em português e, fora de Díli, por numerosas pessoas fluentes em português. Faltam a esta variedade alguns ditongos portugueses e consoantes estrangeiras. As **variedades basilectais** (“dialecto baixo”) **do tétum-praça**, utilizadas por pessoas iletradas que não sabem falar português e (no caso dos falantes de outros vernáculos) muitas vezes não completamente fluentes em tétum. Nas suas formas mais puras, faltam a estas variedades, arcaicas e agora em completo declínio, todos os ditongos portugueses e todas as consoantes estrangeiras.” (HULL & ECCLES, 2005: 225-226)

Neste exercício em particular, os desvios na grafia dos ditongos orais são motivados pela supressão/inserção de unidades vocálicas (monotongação *versus* ditongação) ou pela incorreta representação das mesmas.

a) Supressão de unidades vocálicas

a.1. Monotongação do ditongo – em relação aos desvios por omissão há uma tentativa de simplificação da sequência vocálica [Vogal + Glide], em que essa supressão¹⁹¹ da Glide origina a monotongação¹⁹² dos ditongos orais decrescentes:¹⁹³

Exemplos: [ej]¹⁹⁴ *primero* (PECV03) <primeiro>;

ideas (PEDL06) <ideias>;

Elições (PEDL15) <Eleições>;

leitera (PELT01) <leiteira>;

aprefesoamento (PEOE05) <aperfeiçoamento>;

corea (PECV07) <Coreia>;

[aj] *socias* (PEDL36) <sociais>;

[ow]¹⁹⁵ *otros* (PEAL01) <outros>;

otra (PEAL01) <outra>;

ovir (PEDL19) <ouvir>;

tesoreira (PEDL33) <tesoureira>;

pocu (PEDL25) <pouco>.

¹⁹¹ A supressão consiste no apagamento de um segmento que está representado na forma fonológica da palavra (vulgar em situação de fala espontânea).

¹⁹² De acordo com ALBUQUERQUE (2010), o fenómeno da monotongação encontra-se presente em diversas variedades da língua portuguesa no mundo, no PB, nas variedades africanas do português e até no PE. Dessa forma, o PTL segue o que aparenta ser um traço tipológico da língua portuguesa no mundo.

¹⁹³ “As designações ditongo decrescente [VG] e ditongo crescente [GV] têm na base a forma como os segmentos se organizam dentro da sílaba em função da sua sonoridade.” (FREITAS & SANTOS, 2001: 41)

¹⁹⁴ HULL & ECCLES (2005: 238) fazem referência ao facto de o ditongo /ei/, no discurso popular, se pronunciar [e]:

Variedade acroletal / Variedade mesoletal

[bã'deira] [bã'n'dera]

[feve'reiru] [fi'bireru]

¹⁹⁵ HULL & ECCLES (2005: 238) fazem referência ao facto de o ditongo /ou/, no discurso popular, se pronunciar [o]:

Variedade acroletal / Variedade mesoletal

['rroupa] ['ropa]

['lousa] ['losa]

É de salientar que o fenómeno de monotongação acontece igualmente em ditongos crescentes, pois as sequências /ju/ e /ja/ átonas finais, no discurso popular (variedade acroletal), pronunciam-se [ju] e [ja], mas estão ambos reduzidos a [i] nas variedades mesoletal e basiletal:

Variedade acroletal / Variedades mesoletal/basiletal

[ar'marju] [ar'mari]

[iʃ'torja] [is'tori]

b) Adição de unidades vocálicas

b.1. Ditongação da vogal – o processo inverso à monotongação do ditongo também se verifica, talvez por influência do inglês.

Exemplos: *co*urso (PEDL25) <curso>, *vario*us (PEDL25) <vários>.

c) Desvios por representação grafemática incorreta de ditongos orais

Dentro desta categoria registam-se ainda dificuldades na grafia de alguns ditongos, como é visível através dos seguintes exemplos.

c.1. Desvios na representação do ditongo oral [aj]

Exemplo: *pa*e (PEDL17) <pai>.

c.2. Desvios na representação do ditongo oral [aw]

Exemplo: *a*omentar (PECV04) <aumentar>.

c.3. Desvios na representação do ditongo oral [ew] – nestes desvios, a vogal anterior ou palatal (não arredondada) do ditongo passa a posterior ou velar (arredondada), mas mantém o traço da altura, talvez por analogia com as formas da 1.^a conjugação.

Exemplos: *compre*ndou (PEDL15) <compreendeu>, *apre*ndou (PEER03) <aprendeu>).

4.1.1.1.4. DITONGOS NASAIS

De acordo com MATEUS et al. (2003: 994), existem 4 ditongos nasais atestados em português: com a glide nasal [j] - [ẽj], [õj], [ũj] - e com a glide nasal [w̃] - [ẽw̃].

A Tabela 40 apresenta as possibilidades de grafia dos ditongos nasais em PE.

| Tabela 40 – Grafia dos ditongos nasais em PE | |
|--|-------------------------------|
| Ditongo | Grafemas |
| [ẽj] | <ãe> <ãi> |
| [õj] | <õe> |
| [ũj] | <ui> |
| [ẽw̃] | <am> (átono) <ão> (tónico) |

A grafia dos ditongos nasais também apresenta dificuldades, o que se evidencia pela adição de unidades ou pela representação incorreta das mesmas.

a) Adição de unidades vocálicas

a.1. Epêntese – os desvios por adição não são significativos, pois há a registar apenas uma ocorrência. Neste caso, assiste-se à inserção de uma vogal epentética, talvez por tentativa de reprodução da oralidade.

Exemplo: *cumpriem* (PEDL32) <cumprem>.

b) Desvios por representação grafemática incorreta de ditongos nasais

Relativamente às dificuldades de representação dos ditongos nasais, estas recaem sobre os ditongos [ẽũ], [ẽĩ], [ũĩ], como é visível através dos seguintes exemplos.

b.1. Desvios na representação do ditongo nasal [ẽũ] – no que diz respeito à grafia do ditongo [ẽũ], o desvio consiste na representação da nasalidade, pois o ditongo nasal é representado:

a) como ditongo oral:

Exemplo: *produçao* (PEVQ03) <produção>.

b) com uma grafia incorreta, mas possível em PE:

Exemplo: *frequentão* (PEBA06) <frequentam>.

c) com a grafia do tétum:

Exemplos: *entaun* (PEDL22) <então>, *relasaun* (PEDL30) <relação>, *Graduacaun* (PEDL31) <Graduação>.

d) monotongado - transformação do ditongo nasal [ẽũ] na unidade nasal [ẽ].

Exemplo: *percizan* (PELQ07) <precisam>.

É de salientar que, tanto em tétum como em português, a grafia do ditongo é diferente quando este é nasal. As consoantes <m> e <n> e o diacrítico <~>, til, são as várias possibilidades de assinalar graficamente a nasalidade das vogais em português. Por exemplo, dizer *pau* [paw] é diferente de dizer *pão* [pẽũ]. No primeiro caso, temos um ditongo oral e, no segundo, o mesmo ditongo, mas nasal. No entanto, em português, ao ditongo nasal [ẽũ] correspondem duas grafias: <ão> (em posição tónica) ou <am> (em posição átona).

Relativamente às vogais nasais, HULL e ECCLES (2005: 237) afirmam que “estas podem ser também interpretadas como vogais pouco nasalizadas, seguidas de /n/ [ʳ] fracamente articulado, o que acontece em palavras portuguesas e nativas. Nas palavras que contêm duas vogais nasais contíguas na linguagem culta, o /n/ é escrito apenas depois da segunda, sendo este **n** pós-vocálico que indica nasalização no final da palavra” (por exemplo, *relas**au**n* (PEDL30) <relação>).¹⁹⁶

b.2. Desvios na representação do ditongo nasal [ẽ̃]

b.2.1. monotongação – relativamente à grafia deste ditongo nasal, os exemplos atestam que há uma tentativa de representação da nasalidade do ditongo através dos grafemas <m> ou <n>, em final de palavra, resultando na transformação do ditongo nasal [ẽ̃] em unidade nasal [ẽ], o que também não está conforme a norma ortográfica do PE.

Exemplos: *tamb**en*** (PECV06 / PEDL27) <também>, *jov**en*** (PEDL19) <jovem>, *aprendijaz**en*** (PEDL25) <aprendizagem>, ***en*** (PEOE06) , *teng**ke*** (PECV07) <tem que>, *al**en**de* (PEDL03) <além de>.

b.3. Desvios na representação do ditongo nasal [õ̃] – em relação à grafia deste ditongo nasal, é frequente surgir sem o diacrítico que lhe confere a nasalidade (<~>), resultando, assim, em casos de desnasalização.

Exemplos: *funç**oes*** (PEDL38) <funções>, *comunicac**oes*** (PEDL38) <comunicações>.

b.4. Desvios na representação do ditongo nasal [ũ̃]

b.4.1. influência da oralidade - talvez como tentativa de reproduzir na grafia a oralidade, a nasalidade do ditongo [ũ̃] é marcada graficamente com a consoante nasal alveolar [n].

Exemplos: *mu**in**tos* (PEBA03) <muitos>, *mu**in**tas* (PEDL10) <muitas>, *mu**in**to* (PEDL27) <muito>.

¹⁹⁶ ALBUQUERQUE (2010) afirma que “a nasalização é um traço tipológico que não existe nas línguas nativas de Timor-Leste e em muitas línguas do mundo também. Assim, o PTL apresenta amplamente o fenómeno de desnasalização.”

b.4.2. monotongação – a grafia deste ditongo resulta ainda da transformação do ditongo num som vocálico nasal, isto é, monotongação, resultado da supressão da glide em Núcleo de sílaba.

Exemplos: *munto* (PEDL03 / PEDL19) < muito >.

4.1.1.2. DESVIOS NO SISTEMA CONSONÂNTICO¹⁹⁷

“As consoantes correspondem a uma saída do ar total ou parcialmente obstruída na cavidade oral e são caracterizadas pelo ponto de articulação (local da aproximação ou do toque dos órgãos na cavidade oral), pelo modo de articulação (forma como o fluxo de ar atravessa as cavidades supraglotais) e pelo vozeamento (vibração ou não das cordas vocais).” (FREITAS et al., 2007: 18)

O alfabeto português é constituído por 19 sons consonânticos e o alfabeto do tétum compreende 20.¹⁹⁸

A Tabela 41 apresenta os sons consonânticos existentes em ambas as línguas, distribuídos de acordo com o modo e ponto de articulação, bem como ainda segundo o vozeamento/não vozeamento.

Tabela 41 – Os sons consonânticos do PE e do Tétum¹⁹⁹

| Ponto de articulação | Modo de articulação e vozeamento | | | | | | |
|----------------------|----------------------------------|-----|-------|-----------|-----|---------|----------|
| | oclusiva | | | fricativa | | lateral | vibrante |
| | oral | | nasal | n.v. | v. | | |
| | n.v. | v. | | | | | |
| bilabial | [p] | [b] | [m] | | | | |
| labiodental | | | | [f] | [v] | | |
| dental | [t] | [d] | | [s] | [z] | | |
| alveolar | | | [n] | | | [l] | [r] |
| palatal | | | [ɲ] | [ç] | [ʒ] | [ʎ] | |
| velar | [k] | [g] | | | | | |
| uvular | | | | | | | [R] |
| glotal | [ʔ] | | | [ʕ] | | | |

A Tabela 41 permite-nos perceber que, à semelhança do que acontece no sistema vocálico, a maioria dos fonemas existentes no sistema consonântico do português (que são 19) são comuns aos do tétum.

¹⁹⁷ “As consoantes são sons linguísticos modificados por certos órgãos da cavidade bucal e que se pronunciam numa só emissão de voz.” (ESPADA, 2006: 57)

¹⁹⁸ BARROSO (2011: 206) refere a existência de 27 fones/alofones de natureza consonântica.

¹⁹⁹ Tabela elaborada com base em DUARTE (2000: 227) e HULL & ECCLES (2005: 233-236).

Eis algumas ilações que se podem extrair da análise da Tabela 41:

- i. o tétum acabou por incorporar os fones [p], [g], [v], [z] e [ʒ], em virtude do empréstimo de palavras onde estão presentes (sobretudo lusismos);
- ii. a vibrante uvular [R] existe apenas no sistema consonântico português;
- iii. as glotais [ʔ] e [ʕ] existem apenas no sistema consonântico do tétum.

Sobre o sistema consonântico do português, são ainda de referir alguns aspetos relevantes:

- i. de acordo com ESPADA (2006: 12), as consoantes portuguesas que podem ocorrer:
 - a) em posição inicial: [p], [b], [t], [d], [k], [g], [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [l], [m], [n], [R], [ʎ]²⁰⁰;
 - b) em posição medial: [p], [b], [t], [d], [k], [g], [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [l], [m], [n], [R], [ɲ], [ʎ], [r];
 - c) em posição final de sílaba e de palavra: [t̚], [r], [ʃ] e, dependendo do contexto, podem ocorrer [ʒ] e [z].
- ii. os dígrafos consonantais que existem em português são os que constam da Tabela 42 (ESPADA, 2006: 58):

| Tabela 42 – Dígrafos consonantais em PE | |
|---|-----------|
| Grafemas | Fonemas |
| <ch> ^{*201} | /ʃ/ - [ʃ] |
| <lh> [*] | /ʎ/ - [ʎ] |
| <nh> [*] | /ɲ/ - [ɲ] |
| <rr> | /R/ - [R] |
| <ss> | /s/ - [s] |

- iii. à semelhança do que acontece no sistema vocálico, também no sistema consonântico se verifica a plurivocidade de relações fone-fonema/grafema, conforme atesta a Tabela 43.²⁰²

²⁰⁰ Ocorre em posição inicial apenas em empréstimos.

²⁰¹ De acordo com GONÇALVES (2004: 13), os sons dos dígrafos <ch> e <nh> do português também existem em língua indonésia (<ch> corresponde ao som de <x> em indonésio e <nh> corresponde ao som de <ny>). No entanto, em indonésio não existe nenhum som idêntico para o dígrafo <lh>.

²⁰² Tabela elaborada a partir de FREITAS et al. (2007: 24).

| Tabela 43 – Representação dos segmentos consonânticos no sistema ortográfico do PE | |
|--|----------------------------------|
| Segmentos consonânticos | Grafia |
| [v] | <v> |
| [z] | <z> <s> <x> |
| [ʒ] | <j> <g> <s> |
| [f] | <f> |
| [s] | <s> <ss> <c> <ç> <x> |
| [ʃ] | <ch> <x> <s> <z> |
| [l] | <l> |
| [ʎ] | <lh> |
| [R] | <r> <rr> |
| [r] | <r> |
| [m] | <m> |
| [n] | <n> |
| [ɲ] | <nh> |
| [b] | |
| [d] | <d> |
| [g] | <g> <gu> |
| [p] | <p> |
| [t] | <t> |
| [k] | <c> <qu> |

Como veremos, a influência do tétum e a transferência do sistema consonântico desta língua para o português constituem uma das causas que explica grande parte dos exemplos de desvios que serão objeto de análise neste trabalho.

Em virtude desse facto, devem salientar-se também alguns aspetos pertinentes sobre o sistema consonântico do tétum que se refletem nos desvios produzidos pelos informantes na ortografia do PE padrão:

- i. de acordo com HULL & ECCLES (2005: 233-236), “há duas espécies de consoantes em tétum-praça: as herdadas com o léxico nativo e as adotadas do malaio e do português. Uma característica surpreendente do tétum pré-

malaio e pré-português era que nenhuma consoante tinha um equivalente sonoro ou surdo (i.e. havia [b] mas não [p], [s] mas não [z]).”;

- ii. o tétum dispõe de dois (2) sons consonânticos inexistentes em português: <ʔ>, [ʔ], a oclusiva glotal, e <h>, [ʕ], a consoante fricativa glotal surda, que se pronuncia com aspiração e ocorre em posição inicial, ou sonora, em posição intervocálica;
- iii. introdução de cinco (5) sons consonânticos no sistema do tétum, devido à importação de palavras, sobretudo de origem portuguesa (lusismos) (cf. Tabela 41):
 - [p] oclusiva bilabial surda;
 - [g] oclusiva velar vozeada;
 - [v] fricativa labiodental vozeada;
 - [z] fricativa alveolar vozeada;
 - [ʒ] fricativa pós-alveolar vozeada;
- iv. apenas os fonemas /t/, /k/, /s/, /l/, /r/ podem ocorrer em final de palavra;
- v. segundo HULL & ECCLES (2005: 239), verificam-se, no tétum, consoantes plurivalentes que estão na base da substituição de 10 (dez) consoantes portuguesas (5 são substituídas no discurso mesoletal e as outras 5 são substituídas no discurso basiletal) – cf. Tabela 44.

Tabela 44 – A pronúncia/grafia de consoantes plurivalentes

| Fonema | Fonema substituto | Discurso acroletal | Discurso mesoletal | Discurso basiletal |
|--------|----------------------|--------------------------|---------------------------|-----------------------|
| /v/ | /b/ | /va'rãda/ | /ba'rãda/ | |
| /ʒ/ | /z/ | /ʒa'nela/ | /za'nela/ | |
| /ʃ/ | /s/ | /ʃa/ | /sa/ | |
| /ʎ/ | /il/ /l/ após /i/ | /evã'zeʎu/ /kar'tiʎa/ | /ibã'zeilu/ /kar'tila/ | |
| /ɲ/ | /in/ /n/ após /i/ | /'ʒuɲu / /fa'riɲa/ | /'zuinu/ /fa'rina/ | |
| /p/ | /b/ | /'pregu/ | | /'breku/ |
| /g/ | /k/ | /ga'veta/ | | /ka'beta/ |
| /z/ | /s/ | /vi'zita/ | | /bi'sita/ |
| /ʒ/ | /d/ | /ʒẽ'tiu/ | | /din'tiu/ |
| /R/ | /r/ | /'rreinu/ /ka'rreta/ | | /'reinu/ /ka'reta/ |

Não obstante os desvios no sistema consonântico registarem um número inferior comparativamente ao número de ocorrências desviantes no sistema vocálico (289, o equivalente a 23%), estes revelam-se igualmente muito relevantes em todo o *corpus* em análise.

Nesta categoria, os desvios ocorrem devido à supressão de determinados fonemas/sílabas em palavras (estes casos de supressão de consoantes/sílabas introduzem, normalmente, alterações na estrutura silábica) e também às dificuldades na representação de determinados segmentos, sendo os fonemas sibilantes os mais produtivos.

4.1.1.2.1. OCLUSIVAS ORAIS

Em relação a esta categoria em particular, o número de desvios nas unidades consonânticas não vozeadas [p], [t], [k] e vozeadas [b], [d], [g] não é muito significativo, pois registam-se apenas 19 ocorrências em todo o *corpus*.

a) Desvios por representação grafemática incorreta de oclusivas orais

a.1. Desvios na representação do fone consonântico [k] – estes desvios explicam-se, em parte, pela dificuldade em transpor para a grafia do PE o fone [k], em início de palavra ou em posição de Ataque de sílaba.

Exemplos: *koordenador* (PEOE06) <coordenador> (por influência da grafia do tétum), *cualidade* (PECV07 / PEOE01) <qualidade>, *condu* (PEER04) <quando>, *expliqou* (PEDL11) <explicou>, *fraceza* (PECV02) <fraqueza>. O desvio *tengke* (PECV07) <tem que> denota, além de dificuldades na perceção da fronteira de palavra, influência da grafia do vocábulo em tétum <tenke>.

Em português, o grafema <c> é polivalente, pois exhibe um valor fónico/fonológico múltiplo: <c> - [k]/[s]. Há ainda a ressaltar que o grafema <c> só corresponde à realização fonética de [s] quando se seguem as vogais <e> ou <i>; noutros contextos, o seu valor seria [k].²⁰³ Saliente-se que este polimorfismo gráfico das unidades fonológicas do português não acontece em tétum, dado que a correspondência entre grafema e fonema é bastante mais regular porque se trata de uma grafia muito recente. Usa-se sempre <s> ou <x> para representar o /s/

²⁰³ “Em muitos casos de poligrafia, há restrições associadas ao uso de determinados grafemas, que só registam um dado valor em determinado contexto. Assim, algumas das opções gráficas estão submetidas a regras, o que facilita a aprendizagem da ortografia. Por exemplo, a) <c> só vale [s] quando seguido de <e> ou <i>, nos outros contextos vale [k].” (SANTOS, 2012)

intervocálico indígena, substituindo <ss>, <c> (antes de <e>, <i>) e <ç> (antes de <a>, <o>, <u>) portugueses. De acordo com HULL e ECCLES (2001), o fonema /k/ integra a categoria das consoantes nativas do tétum. Este fonema consonântico oclusivo velar surdo não aspirado, referem ainda os autores citados, é uma consoante “*não liberta em final de palavra, exceto quando intencionalmente pronunciada*”.²⁰⁴

Podemos, assim, concluir que a grafia do tétum é de motivação essencialmente fonética, ou seja, há uma tendência para uma relação biunívoca entre as unidades fónicas e as unidades gráficas, uma correspondência direta entre o grafema e a unidade sonora, contrariamente à grafia do português, que reflete um sistema fonológico mais opaco.

a.2. Desvios na representação do fone consonântico [t]

a.2.1. síncope – os desvios explicam-se pela elisão do grafema <t>, devido à síncope do segmento oclusivo oral dento-alveolar não vozeado em Ataque de sílaba.

Exemplo: *epesialmen*∅*e* (PEER02) <especialmente>.

a.2.2. assimilação – nesta categoria incluem-se ainda desvios motivados pelo processo de assimilação do segmento consonântico que surge na sílaba anterior, em posição de Ataque.

Exemplo: *concrato* (PECV03) <contrato>.

a.2.3. dígrafo consonântico não atestado no PE padrão – os desvios consistem na repetição de grafemas que constituem dígrafos agramaticais no PE padrão.

Exemplo: *attende* (PEDL25) <atende>.

a.3. Desvios na representação do fone consonântico [b] – desvios motivados pela omissão do grafema em Ataque de sílaba no interior da palavra.

Exemplo: *pro*∅*lemas* (PEVQ05) <problemas>.

²⁰⁴ “É ainda curioso verificar que o fonema /k/ é o substituto do fonema /g/ quando passamos de um discursoacroletal para um discurso basiletal (exemplo: [ga'veta] → [ka'beta].) (HULL & ECCLES, 2005: 239)

a.4. Desvios na representação do fone consonântico [d] – desvios motivados pela não percepção do fone consonântico [d] no contínuo sonoro.

Exemplo: *at*ministração (PEDL19) <administração>.

4.1.1.2.2. OCLUSIVAS NASAIS

Relativamente às consoantes oclusivas nasais, registam-se apenas 9 desvios.

a) Desvios por representação grafemática incorreta de oclusivas nasais

a.1. Desvios na representação do fone consonântico [ɲ] – as seguintes ocorrências são alguns dos exemplos que ilustram desvios na realização da nasal palatal sonora /ɲ/ em Ataque de sílaba. Note-se que estes desvios estão relacionados com as consoantes plurivalentes do tétum que levam à substituição de algumas consoantes portuguesas no discurso mesoletal e basiletal. Por exemplo, o fonema /ɲ/, no discurso acroletal, é substituído por /in/ ou /n/ após /i/ (cf. Tabela 44).

Exemplos: *con*hecimento (PEDL30) <conhecimento>, *deseimpe*ço (PEDL39) <desempenho>, *tén*ço (PEER02) <tenho>, *suzin*ço (PEVQ05) <sozinho> e *gain*çar (PEVQ05) <ganhar>.

a.2. Desvios na representação do fone consonântico [n] – os seguintes exemplos revelam também dificuldades na realização do segmento /n/, talvez porque /i/ é palatal, o que conduz ao desenvolvimento da consoante palatal /nh/.

Exemplos: *determin*ha (PECV02) <determina>, *termin*ha (PEVQ03) <termina>.

a.3. Desvios na representação do fone consonântico [m] – estes desvios atestam também dificuldades na realização da unidade sonora [m], devido à assimilação que sofre por influência da unidade consonântica da sílaba anterior.

Exemplo: *Econom*ia (PEDL30) <Economia>.

4.1.1.2.3. FRICATIVAS

Se atentarmos no *corpus*, as dificuldades na representação das consoantes fricativas (fonemas sibilantes /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/ e fricativos labiodentais /f/ e /v/) resultam num total de 223 desvios, número que é assaz significativo.

a) Desvios por representação grafemática incorreta de fricativas

a.1. Desvios na representação do fone consonântico [s] – em relação à realização do fonema fricativo dento-alveolar não vozeado /s/, registam-se diversas possibilidades de grafias incorretas na transposição da relação fone-fonema/grafema:

a.1.1. Desvios na relação segmento fónico/grafema [s] → <s> - os seguintes desvios devem-se ao facto de o fonema /s/ ser indevida e/ou indistintamente representado pelos grafemas <ç> e <c>.

Exemplos: *compreenç*ão (PEDL40) <compreensão>, *enc*ina (PEBA03 / PEDL19) <ensina>.

a.1.2. Desvios na relação segmento fónico/grafema [s] → <c> - os exemplos que se seguem revelam dificuldades na transposição para a grafia do fonema /s/, que aparece representado indevida e/ou indistintamente pelos grafemas <s>, <ç>, <ss>, <z> e <∅>.

Exemplos: *Nas*ional (PEBA03) <Nacional>, *s*irculação (PEOE02) <circulação>, *conh*ese (PEDL26) <conhece>, *co*respondenç*ia* (PEDL20) <correspondência>, *liç*ença (PEBA03) <licença>, *pro*sseso (PEOE01) <processo>, *ciên*ssia (PEDL40) <ciência>, *per*sisar (PEDL24) <precisar>, *cr*uzial (PEDL25) <crucial>, *dis*∅iplina (PEAL02 / PEBA03 / PEDL31 / PEER01 / PEER02) <disciplina>.

a.1.3. Desvios na relação segmento fónico/grafema [s] → <ss> - a grafia do segmento fónico [s] apresenta os desvios <s> e <ç>.

Exemplos: *atraves*a (PEAL04) <atravessa>, *inter*esante (PEAL01) <interessante>, *cl*ase (PEAL07) <classe>, *pro*sseso (PEOE01) <processo>, *prof*esor (PEDL19 / PEER05) <professor>, *proffi*ção (PEBA03) <profissão>, *profis*ão (PEDL03) <profissão>.

a.1.4. Desvios na relação segmento fónico/grafema [s] → <ç> - estes desvios revelam dificuldades na relação entre a unidade sonora [s] e o grafema <ç>, pois aparecem representados de acordo com as seguintes possibilidades: <c> e <s>.

Exemplos: *educacão* (PEVQ02) <educação>, *comesou* (PEAL06 / PEDL09) <começou>, *servisu* (PEER01) <serviço>, *comesa* (PEER02) <começa>, *função* (PELT04) <função>, *forsa* (PECV07) <força>, *abansado* (PEDL19) <avançado>, *relasaun* (PEDL30) <relação>, *Graduacaun* (PEDL31) <Graduação>, *amiacam* (PEDL33) <ameaçam>.

A representação dos fonemas sibilantes comporta dificuldades acrescidas porque, em tétum, o fonema /s/ realiza-se sempre, graficamente, pelo grafema <s>,²⁰⁵ contrariamente ao que pode acontecer em português.

Na grafia portuguesa, a unidade sonora [s] pode assumir múltiplas representações gráficas (poligrafia²⁰⁶). Por exemplo, esta unidade sonora, [s], pode representar-se graficamente pelos grafemas <s>, <ss>, <c>, <ç> ou <x>, o que evidencia, portanto, um claro desajuste entre os planos fónico e gráfico, sendo, por isso mesmo, as consoantes sibilantes (alveolares e palatais) bastante produtivas em termos de “erros” ortográficos.

a.2. Desvios na representação do fone consonântico [ʃ] – a transposição para a grafia do fonema /ʃ/ também não se afigura pacífica, dadas as suas possibilidades gráficas: <x>, <ch>, <s>, <z>.

a.2.1. Desvios na relação segmento fónico/grafema [ʃ] → <x> - os desvios são motivados pelo uso de sibilante alveolar /s/, em Coda de sílaba, para realizar o segmento palatal /ʃ/.²⁰⁷

Exemplos: *esprerencia* (PEAL02) <experiência>, *esplificar* (PEDL19 / PEDL27 / PEER01).

a.2.2. Desvios na relação segmento fónico/grafema [ʃ] → <ch> - em tétum, a consoante [ʃ] é plurivalente, o que significa que a grafia e a pronúncia são diferentes nos discursos acroletal e mesoletal. O exemplo

²⁰⁵ No entanto, em termos fonéticos, HULL & ECCLES (2005) afirmam que “o fonema /s/ tem o alofone [ʃ] na variedade acrolectal do tétum de Díli, uma influência portuguesa neste dialecto. Ocorre na posição final da palavra e antes de consoantes surdas (exemplo: *eskola* [eʃ'kola]).” O fonema [k] admite apenas uma única realização gráfica - o grafema <k> -, contrariamente ao português que, para o fonema [k], admite duas representações gráficas: <c> (quando se seguem os grafemas <a>, <o> ou <u>) ou <qu> (quando se seguem os grafemas <e> ou <i>). Nesta sequência, podemos considerar que se trata de uma situação de poligrafia, visto que o fone [k] admite duas opções de representação gráfica.

²⁰⁶ SANTOS (2012) apresenta uma definição de poligrafia: “Quando a uma única unidade sonora correspondem diferentes grafemas, que se apresentam como equivalentes.”

²⁰⁷ Em tétum, a sequência sonora [eʃ] é representada graficamente pela sequência gráfica <es>, pelo contrário, em português, sempre que se regista em início de palavra a unidade sonora [ʃ], esta pode corresponder, graficamente, às sequências <es> (ex.: escola) ou <ex> (expressão).

que se segue evidencia claramente essa transferência do fenómeno de substituição da consoante [ʃ] → [s].

Exemplo: *asu* (PELT01) <acho>.

a.2.3. Desvios na relação segmento fónico/grafema [ʃ] → <s> - os desvios devem-se ao uso incorreto de grafema, em final de palavra, para realizar o segmento palatal /ʃ/.

Exemplos: *atravez* (PEDL36) <através>, *ingles* (PEDL31) <inglês>.

a.2.4. Desvios na relação segmento fónico/grafema [ʃ] → <z> - os desvios devem-se ao uso incorreto de sibilante alveolar /s/, em final de palavra, para realizar o segmento palatal /ʃ/.

Exemplos: *talvés* (PEBA01 / PEVQ01) <talvez>, *ves* (PEDL25 / PEER02 / PEVQ03) <vez>.

a.2.5. Desvios por supressão do segmento fónico [ʃ] - em relação aos casos de omissão, os desvios explicam-se pela não realização do grafema <s>, correspondente à fricativa não vozeada palatal em Coda de sílaba [ʃ].

Exemplos: *eçcola* (PELQ06) <escola>, *diçciplina* (PEAL07 / PEDL38 / PELT01 / PELT03) <disciplina>, *creçcimento* (PELT04) <crescimento>, *trançmitir* (PEDL10) <transmitir>, *profissionaliçmo* (PEDL23) <profissionalismo>, *obçtáculo* (PEDL25) <obstáculo>.

a.3. Desvios na representação do fone consonântico [z] – em português, existem três possibilidades gráficas para o segmento fónico [z]: <z>, <s> e <x>. No entanto, dificuldades idênticas passam-se em relação à transposição para a grafia do fonema /z/, que suscita muitas dúvidas e confirma que os informantes ainda não têm sistematizado o sistema fonológico do português, conforme atestam os seguintes exemplos:

a.3.1. Desvios na relação segmento fónico/grafema [z] → <z>

Exemplos: *Desembro* (PEBA04) <dezembro>, *pas* (PELQ10) <faz>.

a.3.2. Desvios na relação segmento fónico/grafema [z] → <s> - estes exemplos comprovam a transferência do sistema fonológico do tétum. Em tétum, quando a unidade sonora é [z], a grafia é sempre <z>, ou seja, há uma

correspondência direta entre o plano fônico e o plano gráfico, mas o mesmo não acontece em português, pois este segmento sonoro apresenta três opções de representação gráfica: [z] - <z>/<s>/<x>.²⁰⁸

Exemplos: *de*zenvolvimento (PEBA03) <desenvolvimento>, *crize* (PEBA06) <crise>, *uzar* (PEDL11) <usar>, *recidencia* (PEBA04) <residência>, *presija* (PEBA03) <precisa> - talvez por influência da língua indonésia -, *aprendijazen* (PEDL25) <aprendizagem>, *messas* (PEDL28) <mesas>, *possitivos* (PEDL35 / PEOE01) <positivos>, *preçencas* (PEDL35) <presenças>.

a.4. Desvios na representação do fone consonântico [ʒ]

a.4.1. Desvios na relação segmento fônico/grafema [ʒ] → <g> – o exemplo que se segue evidencia uma nítida transferência do tétum, pois a fricativa lâmino-pós-alveolar sonora, /ʒ/, independentemente da vogal seguinte, é representada na grafia sempre como <j>.

Exemplo: *sujestão* (PECV02) <sugestão>.

a.4.2. Metátese – existe também um caso de metátese de fonemas em sílabas contíguas.

Exemplo: *aprendijazen* (PEDL25) <aprendizagem>.

a.4.3. Desvios na relação segmento fônico/grafema [ʒ] → <j> – verifica-se também um caso de troca do fonema palatal vozeado, /ʒ/, pelo dento-alveolar não vozeado, /s/.

Exemplo: *aisudar* (PEER02) <ajudar>.

a.5. Desvios na representação do fone consonântico [f] – a transposição para a grafia do fonema /f/ também suscita algumas dificuldades, conforme se pode observar através dos seguintes exemplos:

a.5.1. Desvios na relação segmento fônico/grafema [f] → <f>

Exemplos: *invantil* (PECV07) <infantil> (troca do fonema labiodental não vozeado, /f/, pelo vozeado, /v/);

²⁰⁸ De acordo com HULL & ECCLES (2005), “o fonema /z/ – fricativa alveolar sonora – integra a categoria das consoantes estrangeiras e pode aparecer em posição inicial ou no interior da palavra. Os autores acrescentam ainda que o fonema /z/ pode sofrer um fenômeno de variação, ou seja, alternar com o fonema /ʒ/ quando se passa de um discurso acroletal para um discurso mesoletal (exemplo: /zə'nela/ (acroletal) → /zə'nela/ (mesoletal)), mas que se trata de uma consoante univalente, pois apresenta a mesma pronúncia nas variedades acroletal e mesoletal do tétum.”

Exemplos: *puncções* (PEER02) <funções>, *pasilitar* (PEER02) <facilitar>, *pas* (PELQ10) <faz>, *pormações* (PEVQ02) <formações>, *pormal* (PEVQ05) <formal> (troca de fonema fricativo, /f/, por fonema oclusivo, /p/, em início de palavra);

Exemplos: *emprenta* (PEDL03) <enfrenta>, *esporso* (PEDL22) <esforço>, *impormacão* (PEER02) <informação> (troca de fonema fricativo, /f/, por fonema oclusivo, /p/, em Ataque de sílaba).

a.5.2. dígrafo consonântico não atestado no PE padrão – registam-se ainda desvios em algumas palavras, muito provavelmente por influência da grafia do inglês. A epêntese de consoante, /f/, em Ataque de sílaba transforma a sequência <ff> num dígrafo não atestado em PE.

Exemplos: *officio* (PEDL29) <ofício>, *proffição* (PEBA03) <profissão>.

a.6. Desvios na representação do fone consonântico [v] – a transposição para a grafia do fonema /v/ também suscita algumas dificuldades, conforme se pode observar através dos seguintes exemplos:

a.6.1. Desvios na relação segmento fónico/grafema [v] → <v> - em tétum, a consoante [v] é plurivalente, o que significa que a grafia e a pronúncia são diferentes nos discursos acroletal e mesoletal. O exemplo que se segue evidencia claramente essa transferência do fenómeno de substituição da consoante [v] → [b].

Exemplos: *responsabel* (PEAL03) <responsável>, *lebanta* (PEBA01) <levanta>, *abansado* (PEDL19) <avançado>, *febreiro* (PEDL27 / PEDL38) <fevereiro>.

4.1.1.2.4. LÍQUIDAS LATERAIS

Em relação aos desvios nas consoantes líquidas laterais, registam-se apenas dez (10) desvios no *corpus* de produções escritas.

a) Desvios por representação grafemática incorreta de líquidas laterais

a.1. Desvios na representação do fone consonântico [ʎ] – os desvios são motivados sobretudo pelo processo fonológico de omissão. O dígrafo <lh> suscita dificuldades porque, em tétum, o grafema <h> é uma fricativa glotal pronunciada com aspiração.

Exemplos: *oøando* (PECV06) <olhando>, *finløos* (PEER02) <filhos>.

a.2. Desvios na representação do fone consonântico [l] – os desvios são motivados pelo processo fonológico de assimilação.

Exemplos: *Timor teste* (PECV07) <Timor-Leste>, *normarizar* (PEDL21) <normalizar>, *pa/alelo* (PEVQ05) <paralelo>.

4.1.1.2.5. LÍQUIDAS VIBRANTES

Neste grupo consonântico registam-se 28 casos de ocorrências desviantes.

a) Desvios por representação grafemática incorreta de líquidas vibrantes

a.1. Desvios na representação do fone consonântico [r]

a.1.1. Metátese – os desvios devem-se à metátese de fonemas na sequência da sílaba CCV → CVC.

Exemplos: *ferquintei* (PEBA04) <frequentei>, *perparou* (PECV02) <preparou>, *perpara* (PEDL27) <prepara>, *perciso* (PECV02) <preciso>, *percica* (PECV02) <precisa>, *persisa* (PECV06 / PECV24) <precisa>, *persisar* (PEDL24) <precisar>, *permeira* (PEER02) <primeira> e CVC → CCV (*aprefesoamento* (PEOE05) <aperfeiçoamento>, *aprefessoa* (PEOE05) <aperfeiçoa>).

a.1.2. Síncope – regista-se a supressão do fonema vibrante simples /r/ em Coda de sílaba.

Exemplos: *univeøcidade* (PEOE06 / PEDL22) <universidade>, *peøcurso* (PECV07) <percurso>.

a.1.3. Desvios na relação segmento fónico/grafema [r] → <r> - o desvio deve-se ao facto de a vibrante múltipla só ser possível em início absoluto ou em início de sílaba precedido de consoante. Registam-se também dois exemplos em que ocorre a transformação da sequência CVC em consoante seguida de ditongo.

Exemplo: *currsos* (PEER03) <cursos>, *poutuguesa* (PECV07) <portuguesa>, *poutugal* (PECV07) <Portugal>.

a.2. Desvios na relação segmento fónico/grafema [R] → <rr> - registam-se desvios devido à transformação de vibrante múltipla em vibrante simples em início de sílaba, em contexto intervocálico.

Exemplos: *curículo* (PECV05 / PECV07 / PEVQ03) <currículo>, *teritorio* (PECV06) <território>, *correspondência* (PEDL20) <correspondência>, *tereno* (PELT03) <terreno>.

Os desvios supramencionados podem também explicar-se dada a dificuldade dos aprendentes no reconhecimento de determinado segmento na sua estrutura silábica, pois “*um segmento inserido numa sílaba CV (considerado o formato silábico universal²⁰⁹) é reconhecido mais facilmente do que um segmento inserido numa estrutura CVC (pe~~o~~curso (PECV07) <percurso>), CCV (perciso (PECV02) <preciso>) ou CCVC. Normalmente, as estruturas silábicas não ramificadas são produzidas mais facilmente e as estruturas ramificadas são mais tardias.*” (DUARTE, 2000: 251)

4.1.1.3. DESVIOS NA FRONTEIRA DE PALAVRA

Podemos identificar ainda outros exemplos que revelam que os aprendentes têm dificuldades em distinguir a imagem sonora da imagem gráfica da palavra, resultando daí uma não conformidade com as regras de ortografia vigentes para o PE.

Apesar de não serem muito produtivos em todo o *corpus* (apenas um total de 23 casos, o que representa só 1,8%²¹⁰), registam-se exemplos que comprovam dificuldades na perceção da fronteira de palavra, o que potencia desvios desta natureza.

a) Desvios na fronteira de palavra

a.1. segmentação incorreta de palavras – os desvios registam-se ao nível da segmentação de palavras atestadas no léxico do PE como constituindo palavras indivisíveis, ou seja, constituem uma única palavra.²¹¹

Exemplos: *tal vez* (PECV02) <talvez>, *tam bêm* (PEAL03) <também>, *de pois* (PEAL06 / PECV02) <depois>, *qual quer* (PECV02) <qualquer>, *im freentam* (PECV06) <enfrentam>, *au mentar* (PEDL41) <aumentar>, *por que* (PEER05) <porque>.

²⁰⁹ De acordo com FREITAS & SANTOS (2001: 51), “*Existe um padrão silábico, correspondente à estrutura CV, que está presente em todas as línguas do mundo, razão pela qual é tido como o formato silábico universal. Segundo Andrade e Viana (1993b), o Português europeu apresenta cerca de 52% de sílabas com o formato CV.*”

ESPADA (2006: 97) define “*sílaba*” como “*um segmento fonético separado, por uma pausa, de outro segmento. É composta por consoantes, vogais e semivogais. As consoantes e as semivogais ocupam uma posição marginal na sílaba. As vogais constituem sempre o centro da sílaba. As estruturas silábicas do português são: V, VC, VS, VSC, CV, CVC, CVSC, CCVC, CCVC, CSVSC.*”

²¹⁰ Há 7 casos de desvios por fronteira de palavra que não foram considerados por acumularem outros desvios ortográficos, o que significa que foram incluídos noutras categorias.

²¹¹ Segundo DUARTE (2000: 244), “*a sílaba constitui, assim, uma unidade superior aos segmentos, que agrupa sons dentro da palavra e cujas fronteiras são intuitivamente detetáveis pelos falantes de uma língua, alfabetizados ou não alfabetizados.*”

a.2. aglutinação de palavras delimitadas por fronteira – o processo inverso ao descrito anteriormente também se verifica.

Exemplos: *aminha* (PECV02 / PECV04 / PEDL03 / PEDL08 / PEDL27 / PEDL30 / PEER02) <a minha>, *temque* (PECV02 / PECV05) <tem que>, com as variações *tenque* (PELT01) <tem que> ou *tengke* (PECV07) <tem que>, *alende* (PEDL03 / PEDL25) <além de>, *amesma* (PECV01) <a mesma>, *aprtir* (PEAL07) <a partir>.

Estes desvios corroboram também o reflexo da oralidade na escrita, pois estas formas revelam que os aprendentes já interiorizaram estes vocábulos, embora de forma incorreta, o que denuncia as estruturas fonético-fonológicas daquilo que SELINKER (1992), citado por ORTIZ ALVAREZ (2002), denomina de interlíngua, “*um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendente, resultado da tentativa que faz para produzir a norma da língua-alvo*”.

4.1.1.4. DESVIOS NA ACENTUAÇÃO

De acordo com DUARTE (2000: 238-239), “*o acento institui (...) uma relação de contraste entre sílabas dentro da palavra: em cada palavra, existe sempre uma sílaba acentuada, a mais forte [a sílaba tónica], que se opõe à(s) restante(s) sílaba(s) não acentuada(s), a(s) mais fraca(s) [a sílaba átona]*.”²¹²

Segundo a autora, o acento é um elemento prosódico e só é representado na ortografia quando a sua ocorrência na palavra não segue a atribuição regular do acento no português. O facto de muitas palavras não terem acento gráfico significa, não que as palavras não têm uma sílaba acentuada, mas que o acento segue o seu padrão regular de funcionamento no português. Embora recaia sobre uma vogal, o acento é propriedade da sílaba, tornando-a proeminente em relação à(s) outra(s) sílaba(s) da palavra (DUARTE, 2000: 238-239).

Em português, na maioria das palavras, o acento tónico recai geralmente sobre a penúltima sílaba das palavras, ou seja, estatisticamente, grande parte das palavras é paroxítona. No entanto, dependendo da colocação do acento, as palavras podem ser também proparoxítonas (quando são acentuadas na antepenúltima sílaba) ou oxítonas (quando o acento tónico incide sobre a última sílaba).

²¹² A autora acrescenta ainda que “*este contraste de forças entre a sílaba tónica e a(s) sílaba(s) átona(s) da palavra corresponde a valores fonéticos superiores de intensidade, de duração e de altura na vogal da sílaba tónica (em termos fonéticos, a intensidade relaciona-se com a amplitude do som, a duração com o seu tempo de produção e a altura com a sua frequência fundamental)*.”

Em tétum, segundo HULL & ECCLES (2005: 236), as palavras também têm tendência a ser paroxítonas, pois “o acento tónico normalmente recai na penúltima sílaba: /'surat/, /la'faek/. No entanto, há muitas palavras (nativas e portuguesas) cujo acento tónico recai em outras sílabas” e só nesses casos é que é necessário marcá-lo ortograficamente. Essas palavras são proparoxítonas (esdrúxulas ou acentuadas na antepenúltima sílaba como, por exemplo, /'sabadu/, /es'piritu/) ou oxítonas (agudas ou acentuadas na sílaba final como, por exemplo, /ani'mal/).

HULL & ECCLES (2005: 250) acrescentam ainda que “as palavras proparoxítonas, irregulares no Tétum, são todas lusismos e as oxítonas irregulares normalmente também são de origem portuguesa, sendo sempre acentuadas graficamente.”

Na perspetiva de ALBUQUERQUE (2010: 10), a prosódia do PTL é a área que mais se destaca, por apresentar traços tipológicos idiossincráticos e uma clara influência das línguas nativas. Talvez por esse facto, e tendo em consideração o número de desvios nesta categoria, a acentuação das palavras revelou-se como a área mais sensível em todo o *corpus*, tendo sido contabilizados 512 desvios na acentuação (ausência de acento, uso indevido de acento gráfico e troca de diacríticos), o que constitui 40,5% do total de desvios do *corpus* em análise (1.263 desvios).

De uma maneira geral, as palavras surgem, em praticamente todo o *corpus*, sem acento gráfico, talvez porque muitas das palavras em tétum são paroxítonas (graves), acentuadas na penúltima sílaba, e não é necessário nenhuma indicação especial para marcar a acentuação dessas palavras.

Assim, os desvios encontrados no *corpus* relativos à acentuação resultam de:

a) ausência de acento gráfico em vogal oral de sílaba tónica de:

a.1. palavras proparoxítonas ou esdrúxulas:

Exemplo: *academica* (PEVQ05) <académica>.

a.2. palavras paroxítonas ou graves:

Exemplo: *facil* (PEOE04) <fácil>.

a.3. palavras oxítonas ou agudas:

Exemplos: *ate* (PEOE02) <até>, *portugues* (PEOE04) <português>.

b) supressão de acento gráfico em vogal nasal de sílaba tónica:

Exemplos: *lingua* (PEAL01) <língua>, *importancia* (PEDL10) <importância>, *correspondencia* (PEDL10) <correspondência>.

c) uso indevido de acento gráfico em vogais de sílabas átonas:

Exemplos: *secúndaria* (PEDL04) <secundária>, *económia* (PEDL10) <economia>, *currícular* (PEOE06) <curricular>.

d) uso indevido de acento em vogal de sílaba tónica de palavras não acentuadas graficamente:

Exemplos: *coméça* (PEOE01) <começa>, *tém* (PEVQ01) <tem>, *portuguêsa* (PEOE04) <portuguesa>.

e) casos de troca de diacríticos:

Exemplos: *inglés* (PEAL01) <inglês>, *além* (PEVQ02) <além>.

Estas ocorrências demonstram que os aprendentes envolvidos neste estudo, além das dificuldades visíveis ao nível da representação da informação segmental, revelam dificuldades acrescidas na representação da informação prosódica ou suprasegmental, neste caso concreto, do acento.

4.1.1.5. OUTROS DESVIOS À NORMA PADRÃO DO PE

Esta categoria contabiliza um total de 98 desvios que contrastam com a norma padrão do PE atual, ou seja, 7,7% do total de desvios do *corpus*.

Nesta categoria estão incluídos desvios por:

a) Supressão do diacrítico cedilha no grafema <ç>:

Exemplos: *formaçãõ* (PEOE06) <formação>, *lideranca* (PEAL02) <liderança>.

b) Uso indevido do diacrítico cedilha no grafema <c>:

Exemplos: *vocaçional* (PEVQ03) <vocacional>, *comerçio* (PEAL03) <comercio>.

É de realçar que no *corpus* se registam 74 casos de desvios por supressão ou uso indevido de cedilha, o que representa 5,8% do total de desvios.

c) Ausência de diacrítico para assinalar a nasalidade:

Exemplos: *amanha* (PECV07) <amanhã>, *funçoes* (PEDL19) <funções>.

d) Supressão parcial/total de sílabas:

Exemplos: *Admiøstração* (PEBA03) <Administração>, *apreøntamos* (PECV04) <apresentamos>, *expeølizada* (PECV04) <especializada>, *estabeøcei* (PEDL16) <estabeleci>, *voøcional* (PEDL22) <vocacional>, *Insteøtu* (PEDL24) <Instituto>, *Bachereøto* (PEBA03) <Bacharelato>, *proøssora* (PEER04) <professora>.

A síncope de sílaba em posição medial da palavra transforma os exemplos supramencionados em palavras não atestadas no léxico do PE padrão.

e) Acrescentamento de sílabas:

Exemplos: *geraçãoo* (PECV07) <geração>, *acuntabilidade* (PEDL19) <contabilidade>, *meninisterio* (PEER02) <ministério>, *cololaboração* (PELQ06) <colaboração>.

f) Incorporação de empréstimos (transferência do inglês):

Exemplos: *transfer* (PECV03) <transfere>, *me* (PECV03) <mim>, *positif* (PEDL21) <positivo>, *problem* (PEDL28) <problema>, *tecnic* (PEVQ02) <técnico>, *Institut* (PEVQ03) <Instituto>.

Estes exemplos parecem ser o resultado do decalque direto de étimos de LE.

g) Palavras não atestadas no léxico do PE padrão:

Exemplos: *exitra* (PECV07) <etc?>, *Pequita* (PEDL35) <pequenita?>, *voluntasão* (PEER02) <vontade?; voluntariado?>, *bejitar* (PEER04) <beijar?>, *acavia* (PELQ03) <a que havia?>, *poncaçao* (PEVQ02) <função?>, *comuca* (PEVQ05) <começa?; comunica?>, *aprengenza* (PEVQ05) <aprendizagem?>, *inserisção* (PEER03) <inserção?>.

É de destacar o facto de as categorias 1 e 2 contabilizarem 630 desvios (49,9%) e as categorias 3., 4. e 5. contabilizarem, no total, 633 desvios, o que perfaz 50,1% do total de desvios do *corpus*.

Através deste exercício podemos concluir que, em alguns casos, parece ser evidente que a ortografia reflete não só a “opacidade” sincrónica do sistema

fonológico do português, mas também a transferência de propriedades da L1 para a L2. Os erros de ortografia parecem igualmente refletir a dificuldade na articulação de determinados sons, devido à não correspondência unívoca entre grafema/fonema, o que confirma que o sistema fonológico e a ortografia do português ainda não estão completamente automatizados. Assim, os aprendentes terão de interiorizar a relação que existe entre sons da fala e os símbolos do código ortográfico que, muitas vezes, distorcem a reflexão sobre a ‘gramática dos sons’ da língua, por não definirem a distinção entre duas realidades distintas: a dos sons da fala e a da ortografia.²¹³

4.2. Exercício de Ditado²¹⁴

O texto do Exercício de Ditado era constituído por 274 palavras gráficas e a amostra dos 75 informantes produziu um *corpus* com um total de 20.550 palavras.

A Tabela 45 apresenta a síntese de dados relativos ao *corpus* de desvios ortográficos registados no Exercício de Ditado.

²¹³ GASS & SELINKER (2008: 8; 178) abordam a questão da complexidade no domínio do sistema sonoro (fonologia), tanto de uma LM como de uma LS: “*Knowledge of the sound system (phonology) of our native language is complex. Minimally, it entails knowing what sounds are possible and what sounds are not possible in the language. This knowledge is reflected in recognition as well as in production. Phonological knowledge also involves knowing what happens to words in fast speech as opposed to more carefully articulated speech. We can see that speakers know when to combine sounds and when not to. We know that in “normal, fast” speech we combine words, but that in clearer, more articulated speech we do not. (...) as native speakers of a language, we know not only what are possible sounds and what are not possible sounds, but we also know what are possible combinations of sounds and what sounds are found in what parts of words.*”

No que respeita à fonologia de uma L2, os autores afirmam: “*is not unlike other areas of L2 acquisition in that it attempts to account for the patterns of knowledge and use of L2 learners, in this case of pronunciation and perception. It is commonly accepted that the native language origin of a second language speaker is often identifiable by his or her accent. In fact, nonnative speaker pronunciation is often the source of humor, as in the case of comedians mimicking particular accent types, or in cartoon characters adopting nonnative accents. The acquisition of a second language phonology is a complex process.*

An understanding of how learners learn a new phonological system must take into account linguistic differences between the NL [native language] and the TL [target language] systems as well as universal facts of phonology. Phonology is both similar to and different from other linguistic domains. It is similar to what we have seen in other parts of language in that some of a learner’s pronunciation of the second language is clearly attributable to the NL, whereas some is not. It is different in that not all of the concepts relevant to syntax are applicable to phonology. For example, avoidance is a common L2 strategy used when a syntactic construction is recognizably beyond one’s reach. Thus, if a learner wants to avoid passives, it is relatively easy to find an alternative structure to express the same concept. However, if a learner wants to avoid the sound [d], as in the in English, it would be virtually impossible. Phonology differs from syntax in that in the former, but not the latter, most people can detect the linguistic origin of a speaker.”

²¹⁴ ROST (2005: 503) realça alguns aspetos muito importantes: “*Listening refers to a complex cognitive process that allows a person to understand spoken language. Listening encompasses receptive, constructive, and interpretive aspects of cognition, which are utilized in both first language (L1) and second language (L2) listening. In L1 acquisition for children, listening ability and cognition develop interdependently; as such, in normal hearing persons, listening as a specific skill is rarely given direct attention in L1 education. In L2 development, more direct intervention is considered necessary, because in most cases the learner is acquiring a second language after cognitive processing skills and habits in the L1 have been established.*

In L2 development, listening constitutes not only a skill area in performance, but also a primary means of acquiring a second language. Listening represents the channel through which a learner processes language in real time—utilizing pacing, pausing, and units of encoding that are unique to the spoken language.”

O autor destaca ainda os processos envolvidos na compreensão oral numa L2: “*Listening consists of three basic processing phases that are simultaneous and parallel: **decoding, comprehension, and interpretation.** A fourth phase, listener response, is often included as well in descriptions of listening competence and performance.”*

Tabela 45 - Desvios ortográficos no Exercício de Ditado

| Distrito | Nº de informantes | Nº total de desvios | Percentagem de desvios por informante / distrito | Média do nº de desvios por informante / distrito | Percentagem de desvios por distrito |
|----------|-------------------|---------------------|--|--|-------------------------------------|
| Aileu | 7 | 498 | 8,3% | 71,1 | 26% |
| Baucau | 4 | 351 | 5,8% | 87,7 | 32% |
| Covalima | 7 | 559 | 9,3% | 79,8 | 29,1% |
| Díli | 34 | 2.928 | 48,7% | 86,1 | 31,4% |
| Ermera | 5 | 487 | 8,1% | 97,4 | 35,5% |
| Lautém | 4 | 233 | 3,9% | 58,2 | 21,3% |
| Liquiçá | 5 | 292 | 4,9% | 58,4 | 21,3% |
| Oecusse | 5 | 260 | 4,3% | 52 | 19% |
| Viqueque | 4 | 404 | 6,7% | 101 | 36,9% |
| | 75 | 6.012 | 100% | | |

A análise dos dados da Tabela 45 permite extrair as seguintes ilações:

a) Em relação à amostra dos 75 informantes:

1. Produção de um *corpus* de 6.012 desvios ortográficos,²¹⁵ o que perfaz uma percentagem de 29,2% de desvios em relação ao total de palavras que constituem o *corpus*;
2. Cada informante produziu, em média, 80 desvios ortográficos no Exercício de Ditado.

b) Em relação ao total dos 9 distritos:

1. Em cada distrito regista-se, em média, um total de 668 desvios ortográficos;
2. A média da percentagem de desvios por informante/distrito corresponde a 11,1%;
3. Viqueque é o distrito que regista a percentagem de desvios mais elevada (36,9%) e Oecusse é o distrito que apresenta a percentagem inferior (19%);
4. Díli é o distrito que apresenta o número absoluto de desvios superior (2928 desvios produzidos por 34 informantes, o que corresponde a 48,7%) e Lautém é o distrito que regista o número de desvios inferior (233 desvios produzidos por 4 informantes, o que corresponde a 3,9%);

²¹⁵ Consultar o Anexo 11 - Exercício de Ditado: distribuição do total de desvios por informante/distrito.

5. Viqueque é o distrito que regista a média de desvios mais elevada (média de 101 desvios por informante) e Oecusse é o distrito que apresenta a média de desvios menos elevada (apenas 52 desvios por informante).

Se atentarmos no Anexo 11 – Exercício de Ditado: distribuição do total de desvios por informante/distrito, podemos depreender as seguintes conclusões:

a) Em relação ao *corpus* de desvios ortográficos:

1. Díli é o distrito que apresenta o informante com o número de desvios ortográficos mais elevado (DDL19 – 167 desvios, correspondente à percentagem de 60,9%);
2. Em contrapartida, Díli é igualmente o distrito que regista o informante com o menor número de desvios ortográficos (DDL39 – 14 desvios, correspondente à percentagem de 5,1%);
3. Apenas 3 informantes ultrapassam o número de desvios superior a 50% (1 informante do distrito de Covalima (DCV02 – 152 desvios, correspondente à percentagem de 55,5%) e 2 do distrito de Díli (DDL19 – 167 desvios, correspondente à percentagem de 60,9%; DDL31 – 164 desvios, correspondente à percentagem de 59,9%));
4. Mais de metade dos informantes – mais precisamente, 43 informantes da amostra em estudo – registam um percentagem de desvios inferior a 30%.

Analisando os dados que constam do Anexo 12 – Exercício de Ditado: distribuição do total de desvios ortográficos por palavra, podemos inferir as seguintes conclusões:

1. A palavra “*excitante*” foi alvo de desvio ortográfico por parte de todos os informantes.²¹⁶ A grafia desta palavra apresenta 36 possibilidades agramaticais distintas, conforme se pode observar através da Tabela 46.

²¹⁶ Note-se que, da amostra de 75 informantes, 7 optaram por não escrever a palavra, o que perfaz um total de 68 desvios ortográficos.

Tabela 46 – Possibilidades de desvio na ortografia da palavra “excitante”

| N.º | Desvio | N.º | Desvio | N.º | Desvio |
|-----|------------|-----|------------|-----|------------|
| 1 | acítante | 13 | eisintante | 25 | esxintante |
| 2 | aicitante | 14 | eisitante | 26 | etisitante |
| 3 | aisitante | 15 | eisitente | 27 | existante |
| 4 | aissitante | 16 | eissetante | 28 | existente |
| 5 | assitante | 17 | eissitante | 29 | exitante |
| 6 | citante | 18 | eistitante | 30 | exsitante |
| 7 | ecictante | 19 | eixistente | 31 | isitante |
| 8 | eiçetante | 20 | eixitante | 32 | restantes |
| 9 | ecitante | 21 | escitante | 33 | síntante |
| 10 | eijcitante | 22 | esistente | 34 | sitante |
| 11 | eijstante | 23 | esitante | 35 | sitantes |
| 12 | eiscitante | 24 | essitante | 36 | xitante |

Esta poligrafia deve-se, talvez, ao facto de esta palavra ser de baixa frequência no discurso dos aprendentes, o que poderá suscitar dúvidas acrescidas relativamente à sua grafia. Aliás, neste caso concreto, as 36 possibilidades agramaticais de ortografia da palavra “excitante” confirmam que os informantes tentam reproduzir graficamente o estímulo fónico, tentando aproximar-se o mais possível da palavra alvo.

Convém sublinhar ainda que o português, contrariamente ao tétum, é uma língua com um sistema de relações não unívocas, ou seja, existem múltiplas grafias para um som e uma grafia única para múltiplos sons.

2. Verifica-se, em todo o *corpus*, que na mesma palavra podem coocorrer desvios de tipologias diferentes que violam a norma ortográfica do PE padrão, conforme se pode observar na Tabela 47.

Tabela 47 – Coocorrência de diferentes tipologias de desvios na mesma palavra

| Informantes | Nº da palavra | Forma gráfica correta | Desvio | Tipologia dos Desvios ²¹⁷ | | |
|-------------|---------------|-----------------------|-------------------|--------------------------------------|------|-----------|
| | | | | 2.1. | 4. | 1.1. |
| DDL03 | 12 | pobreza | * vubreza | 2.1. | | 1.1. |
| DAL05 | 15 | floresce | * floreçe | 2.3. | | 2.3. |
| DAL06 | 25 | olhando | * oilando | 1.1. | | 2.4. |
| DCV03 | 51 | desenvolvimento | * desenvolvimento | 2.2. | | 1.1. |
| DBA03 | 69 | século | * ceclu | 2.3. | 4. | 1.1. 1.1. |
| DCV07 | 111 | manifestam | * manivestão | 2.3. | | 1.4. |
| DCV07 | 142 | lusófonas | * luzofunas | 2.3. | 4. | 1.1. |
| DBA04 | 266 | apresenta | * afrenzenta | 2.1. | 1.1. | 2.3. |
| DCV04 | 21 | cavaquinho | * cada quinho | 2.3. | | 3. |
| DDL15 | 233 | datam | * dátão | 4. | | 1.4. |

²¹⁷ A categorização é feita de acordo com a Tabela 20 – Tipologia de Desvios (Capítulo III, página 116).

3. Conforme atestam os dados da Tabela 48, o número de desvios ortográficos é, comparativamente, bastante superior em palavras polissilábicas, de baixa frequência. As palavras mono/dissilábicas, de alta frequência, registam um número de desvios consideravelmente inferior.

Tabela 48 – Desvios em palavras polissilábicas versus palavras mono/dissilábicas

| Nº da Palavra | Palavra polissilábica de baixa frequência | Total de desvios por palavra | Nº da Palavra | Palavra mono/dissilábica de alta frequência | Total de desvios por palavra |
|---------------|---|------------------------------|---------------|---|------------------------------|
| 254 | excitante | 75 | 55 | povos | 11 |
| 89 | miscigenação | 72 | 169 | não | 11 |
| 142 | lusófonas | 68 | 100 | nova | 10 |
| 15 | floresce | 67 | 112 | por | 10 |
| 272 | irreverente | 67 | 137 | grande | 10 |
| 193 | espécie | 66 | 62 | tempos | 9 |
| 146 | interessante | 65 | 257 | forma | 8 |
| 173 | desejaria | 64 | 177 | amor | 5 |
| 247 | satíricos | 64 | 237 | anos | 3 |
| 129 | sensibilidade | 62 | 16 | uma | 1 |

4. Há informantes que, ao longo do exercício, não apresentam coerência²¹⁸ na ortografia da mesma palavra em diferentes posições do texto, ou seja, apresentam formatos gráficos distintos para o mesmo vocábulo, conforme se pode observar na Tabela 49.

²¹⁸ Essa incoerência é designada por ELLIS (2003: 28) de “free variation” (“variação livre”): “It would seem that at least some variability is ‘free’. Learners do sometime use two or more forms in free variation.”

Tabela 49 – Incoerência na relação informante/desvio na grafia

| Nº da Palavra | Palavra | Total de desvios por palavra |
|---------------|---------------|------------------------------|
| 274 | cabo-verdiano | 70 |
| 131 | | 69 |
| 151 | | 67 |
| 222 | género | 55 |
| 241 | | 53 |
| 113 | exemplo | 12 |
| 186 | | 11 |
| 76 | | 10 |
| 126 | melhor | 16 |
| 243 | | 13 |
| 102 | sociedade | 27 |
| 99 | | 25 |

Podemos, de seguida, observar a Tabela 50, que ilustra uma amostra da distribuição de desvios nas relações de correspondência entre segmentos fónicos e gráficos na ortografia do PE padrão. É de assinalar que na categoria relativa ao sistema vocálico não foram consideradas as realizações de grafemas acentuados por existir uma categoria específica para esse tipo de desvios: “4. Desvios na acentuação”.

Tabela 50 – Exemplos de desvios nas relações de correspondência entre segmentos fónicos e gráficos na ortografia do PE padrão²¹⁹

| Categorização Formal | Fones | Grafemas | Palavra | Desvio | Informante | |
|----------------------|----------------------------|----------|---------------------|-------------|----------------------|---------------------|
| 1. | No sistema vocálico | | | | | |
| 1.1. | Fones / Fonemas orais | [a] | <a> | sociedade | sociad e de | DAL03 |
| | | [e] | <a> | pobreza | Pobrez e | DOE01 |
| | | | <e> | espelho | sp a lo | DLT01 |
| | | [ɛ] | <é> | género | j a neiro | DDL20 |
| | | [e] | <ê> | português | portuqu e s | DOE01 |
| | | [i] | <e> | navegadores | nav i gadores | DAL07 |
| | | | <e> | exemplo | iz e mple | DVQ05 |
| | | [i] | <i> | afirmando | af a rmando | DDL09 |
| | | | [ɔ] | <o> | contornos | com t u rnos |
| | | [u] | <o> | séculos | secú l us | DDL27 |
| <u> | resultados | | res o ltados | DBA03 | | |

²¹⁹ Tabela elaborada com base em MATEUS et al. (2005: 60-61).

| | | | | | | |
|------|------------------------------|-------|------------|-----------------|--------------------------------|-------|
| 1.2. | Fones / Fonemas nasais | [ẽ] | <an> | Atlântico | atla t ico | DDL03 |
| | | [ẽ] | <en> | desenvolvimento | des e mvolvimento | DAL06 |
| | | | | exemplo | ex e mplo | DCV04 |
| | | [ĩ] | <in> | interessante | e nteressante | DDL18 |
| | | [õ] | <on> | longo | l omgo | DLT03 |
| | | | <om> | compositores | c onpositoris | DVQ02 |
| [ũ] | <um> | um | u n | DAL03 | | |
| 1.3. | Ditongos orais | [aj] | <ai> | musicais | music a ís | DDL34 |
| | | [ej] | <ei> | meio | m ai o | DAL06 |
| | | [ew] | <au> | saudade | s au ú dade | DLQ10 |
| | | [aw] | <ao> | aos | a us | DDL09 |
| | | [ew] | <eu> | européia | e ropeia | DBA03 |
| | | [jɛ] | <ie> | sociedade | s oci a dade | DAL03 |
| | | [oj] | <oi> | dois | d uis | DDL09 |
| | | [ow] | <ou> | crioula | cri o la | DAL01 |
| | | [wɛ] | <ue> | Manuel | Man u al | DER04 |
| 1.4. | Ditongos nasais | [ẽw̃] | <ão> | relação | relas a un | DDL40 |
| | | | <am> | aportaram | apurtar ão | DAL02 |
| | | [ẽj̃] | | homem | hom e n | DAL06 |
| | | [õj̃] | <õe> | violões | viul o ins | DAL06 |
| 2. | No sistema consonântico | | | | | |
| 2.1. | Oclusivas orais | [p] | <p> | compositores | com b ositor | DDL29 |
| | | [t] | <t> | Atlântico | ad l antico | DCV04 |
| | | [k] | <c> | séculos | se ch olos | DER01 |
| | | | <qu> | quase | c uaze | DCV03 |
| | | [b] | | sensibilidade | senc i vilidade | DBA01 |
| | | [d] | <d> | lado | la g u | DDL03 |
| | | [g] | <g> | navegadores | nav i cadores | DAL06 |
| | | | <gu> | português | portug é s | DCV03 |
| 2.2. | Oclusivas nasais | [m] | <m> | limiar | lin h iár | DCV03 |
| | | [n] | <n> | violino | viol i nho | DAL02 |
| | | [ɲ] | <nh> | cavaquinho | cavaqui n o | DAL02 |
| 2.3. | Fricativas | [f] | <f> | difícil | div i sil | DLT01 |
| | | [v] | <v> | Verde | b erde | DVQ02 |
| | | | <c> | difícil | dif i sil | DER02 |
| | | [s] | <s> | sensibilidade | c enc i bilidade | DAL07 |
| | | | <ç> | raças | r asas | DAL01 |
| | | | <ss> | processo | prosse ç o | DBA03 |
| | | [z] | <s> | Brasil | B razil | DOE04 |
| | | | <x> | exemplo | i zemplo | DVQ05 |
| | | | <z> | pobreza | pob r eja | DAL01 |
| | | [ʃ] | <s> | através | atrave z | DOE01 |
| | | | <z> | vez | v es | DLQ01 |
| | | | <x> | exprime | e sprime | DDL25 |
| | | [ʒ] | <g> | miscigenação | misc i zenação | DBA06 |
| | | | <j> | cujos | c uzos | DLQ06 |

| | | | | | | |
|------|--|-----------------|-----------------|-------------------|-----------|-------------------|
| 2.4. | Líquidas laterais | [l] | <l> | ali | alhi | DCV03 |
| | | [ʎ] | <lh> | olhando | oiando | DAL06 |
| 2.5. | Líquidas vibrantes | [r] | <r> | africana | aplicana | DVQ05 |
| | | [R] | <rr> | terra | tera | DAL03 |
| 2.6. | Dífono | [ks] | <x> | complexo | complexso | DAL03 |
| 3. | Fronteira de palavra | | | | | |
| | | Palavras | | Desvio | | Informante |
| | | No meio | | Numeio | | DDL10 |
| | | que se | | quese | | DDL24 |
| | | cada vez | | cadaves | | DDL27 |
| | | e difícil | | edifício | | DDL10 |
| | | ao longo | | aulongos | | DCV07 |
| | | por exemplo | | porixemplo | | DAL02 |
| | | aportaram | | a portaram | | DCV04 |
| | | aparece | | a parece | | DDL10 |
| | | daquilo | | da quilo | | DCV04 |
| | | contornos | | com tornos | | DDL04 |
| 4. | Acentuação | | | | | |
| | | Palavra | | Desvio | | Informante |
| | | Atlântico | | Atlantico | | DAL02 |
| | | Atlântico | | Atlântico | | DAL07 |
| | | português | | portugues | | DCV02 |
| | | português | | portugés | | DCV03 |
| | | séculos | | secúlos | | DDL29 |
| | difícil | | dificil | | DAL01 | |
| 5. | Outros desvios à norma padrão do PE | | | | | |
| | | Palavra | | Desvio | | Informante |
| | | não | | nao | | DDL24 |
| | | violão | | violao | | DVQ02 |
| | | preferência | | preferença | | DDL20 |
| | processo | | prosseço | | DDL23 | |

Convém ainda salientar que no Exercício de Ditado não ocorreram palavras que incluíssem todas as relações de correspondência entre segmentos fónicos e gráficos da ortografia do PE padrão, o que se refletiu sobretudo no sistema vocálico (fones/fonemas orais e nasais e ditongos orais e nasais).

A Tabela 51 ilustra alguns desses exemplos mais frequentes.

Tabela 51 – Relações Fone-Fonema/Grafema não ilustradas no Exercício de Ditado

| Categorização Formal | | Fones | Grafemas |
|----------------------|------------------------|-------|-----------------------------|
| 1. | No sistema vocálico | | |
| 1.1. | Fones / Fonemas orais | [a] | <á> |
| | | [ɐ] | <e> <â> |
| | | [ɛ] | <e> <é> |
| | | [e] | <e> <é> |
| | | [i] | <í> |
| | | [ɔ] | <ó> |
| | | [o] | <o> <ô> |
| | | [u] | <ú> |
| 1.2. | Fones / Fonemas nasais | [ɞ] | <ã> <am> <âm> <ân> |
| | | [ẽ] | <êm> <ên> |
| | | [ĩ] | <im> <ím> <ín> |
| | | [õ] | <õ> <ôm> <ôn> |
| | | [ũ] | <un> <úm> <ún> |
| | | [aj] | <ae> |
| | | [ɛw] | <éu> |
| | | [ej] | <éi> |
| 1.3. | Ditongos orais | [iw] | <iu> |
| | | [ɔi] | <oi> <ói> |
| | | [uj] | <ui> |
| | | [ja] | <ia> <ea> |
| | | [je] | <ie> |
| | | [jɔ] | <io> |
| | | [ju] | <iu> |
| | | [wa] | <ua> |
| | | [wɐ] | <oa> <ua> |
| | | [wẽ] | <ue> |
| | | [wɔ] | <uo> |
| | | [wɔ] | <uo> |

| | | | |
|------|-------------------------|------|--------------|
| 1.4. | Ditongos nasais | [ẽĩ] | <ãe> <ãi> |
| | | [ũĩ] | <ui> |
| 2. | No sistema consonântico | | |
| 2.3. | Fricativas | [s] | <x> |
| | | [ʃ] | <ch> |
| | | [ʒ] | <s> |
| 2.5. | Líquidas vibrantes | [R] | <r> |

Apresentam-se, de seguida, alguns dos processos fonológicos mais frequentes nos desvios que ocorrem no Exercício de Ditado (Tabela 52).

Tabela 52 – Processos fonológicos mais frequentes no Exercício de Ditado

| Nº | Processo fonológico | Palavra | Desvio | Informante |
|----|----------------------------|-----------------|-----------------|------------|
| 1 | Prótese | pobreza | apobreza | DDL22 |
| 2 | Epêntese | Limiar | Liminiar | DBA03 |
| | | lago | laglo | DBA03 |
| 3 | Paragoge | refletor | refletore | DLT01 |
| | | melhor | melhore | DBA03 |
| 4 | Aférese | História | østória | DER04 |
| | | espelho | øspelo | DCV06 |
| 5 | Síncope | séculos | secølos | DCV03 |
| | | floresce | floreøce | DAL01 |
| 6 | Apócope | espécie | espesiø | DAL06 |
| | | navegadores | navegadorø | DAL01 |
| 7 | Metátese | desejaria | dejesaría | DDL34 |
| | | literatura | letiratura | DDL03 |
| 8 | Assimilação | desenvolvimento | desenvolvemento | DCV05 |
| | | Cabo Verde | Cavoverde | DDL23 |
| 9 | Dissimilação | produziria | produzeria | DVQ01 |
| 10 | Ditongação | olhando | oilhando | DBA04 |
| | | pobreza | poubreza | DBA03 |
| 11 | Monotongação | crioula | criola | DLQ07 |
| | | primeiros | primeros | DER03 |
| 12 | Desnasalização | Atlântico | Atlatico | DDL03 |
| | | homem | home | DVQ01 |
| 13 | Abaixamento da vogal átona | reflete | refleta | DAL03 |

Por último, apresenta-se a Tabela 53, da qual constam duas amostras de listas de palavras construídas com base no *corpus* em análise. As palavras da lista A, apesar de constituírem desvios, poderiam, hipoteticamente, figurar no léxico do PE padrão, pois respeitam as combinações sonoras possíveis em português e não violam as regras do sistema ortográfico.

As palavras da lista B também constituem desvios, pois não se encontram atestadas no léxico do PE padrão. No entanto, existem diferenças entre as ocorrências desviantes de ambas as listas, pois as da lista B apresentam configurações e sequências fônicas e grafemáticas impossíveis de ocorrer em português, violando, assim, as regras instituídas.

| LISTA A | | | | LISTA B | | | |
|---------|-------------|-------------|------------|---------|-----------|-----------|------------|
| Nº | Palavra | Desvio | Informante | Nº | Palavra | Desvio | Informante |
| 1 | crioula | criolha | DBA01 | 1 | floresce | lforrece | DDL18 |
| 2 | lusófonas | luxófonas | DAL04 | 2 | séculos | çeclos | DVQ03 |
| 3 | violão | violhão | DAL01 | 3 | espelho | esplho | DBA04 |
| 4 | violino | violinho | DCV06 | 4 | séculos | secúllos | DDL10 |
| 5 | cavaquinho | cavaquino | DDL11 | 5 | história | isthoria | DVQ05 |
| 6 | nostalgia | nostalzia | DVQ05 | 6 | ali | ahli | DCV04 |
| 7 | européia | europaia | DVQ04 | 7 | aportaram | aportarãm | DCV03 |
| 8 | africana | afaricana | DDL31 | 8 | olhando | oinlando | DDL09 |
| 9 | irreverente | irreferente | DDL16 | 9 | complexo | complecso | DDL09 |
| 10 | pobreza | poreja | DDL09 | 10 | difícil | difficil | DDL25 |

A análise dos desvios da Lista B da Tabela 53 permite-nos extrair as seguintes conclusões:

1. Exemplos de desvios como “*secúllos*”, “*complecso*” e “*difficil*” revelam que os informantes ainda não têm interiorizados os dígrafos consonânticos que existem em português (cf. Tabela 42);
2. Exemplos de desvios como “*secúllos*” denunciam uma transferência do sistema alfabético do tétum para o português;
3. Exemplos de desvios como “*lforrece*”, “*esplho*”, “*isthoria*”, “*ahli*” evidenciam fragilidades no reconhecimento das sequências consonânticas possíveis em Ataques complexos de sílaba;²²⁰
4. Exemplos de desvios como “*isthoria*” demonstram uma transferência de sequências consonânticas de LE (neste caso, do inglês);

²²⁰ De acordo com ESPADA (2006: 96), “as sequências consonânticas caracterizam-se por duas consoantes antecederem a vogal central da sílaba, devendo ser pronunciadas como pertencendo a um mesmo momento silábico sem pausa entre elas.”

Segundo o autor, os encontros consonânticos possíveis em PE que constituem Ataques complexos de sílaba são os seguintes: <bl> [bl],
 [br], <cl> [kl], <cr> [kr], <dr> [dr], <tr> [tr], <fl> [fl], <fr> [fr], <gr> [gr], <gl> [gl], <tl> [tl], <pl> [pl], <pr> [pr], <vr> [vr], <x> [ks], existindo ainda outros grupos consonânticos muito menos frequentes (<pn> [pn], <ft> [ft], <ct> [kt], <ps> [ps], <bs> [bs]).

Relativamente aos Ataques simples, ESPADA (2006: 96) afirma que “estes podem ser preenchidos por qualquer consoante fonológica do português (em Ataque de sílaba no início de palavra só /r/ e /r̃/ não ocorrem).”

O tétum-praça popular, segundo HULL & ECCLES (2005: 240), “muitas vezes evita os agrupamentos consonânticos típicos de certos vocábulos indígenas – /kb/, /kd/, /km/, /kn/, /md/, /mk/, /ml/, etc. – com a inserção de uma vogal anaptictica: /nama’lele/ para /nam’lele/. A forma com a vogal suplementar é sempre considerada mais correta.”

5. Exemplos de desvios como “*ahli*”²²¹ atestam a importação de vocábulos da língua indonésia e a incorporação da sua grafia em palavras do léxico do português;
6. Exemplos de desvios como “*aportarãm*” confirmam que os aprendentes ainda não dominam a representação dos ditongos nasais do PE;
7. Exemplos de desvios como “*oinlando*” corroboram as dificuldades em distinguir a ortografia de segmentos orais e nasais;
8. Exemplos de desvios como “*çeclos*” revelam também que a representação das sibilantes ainda se afigura complexa.

4.3. Exercício do *Corpus* de Palavras

Este exercício consistia em completar uma lista de 115 palavras. Para esse efeito, teriam de ouvir atentamente a palavra e selecionar a opção correta das 5 hipóteses dadas, fazendo corresponder o fonema ao grafema.

Neste *corpus* de 8.625 palavras, produzido por uma amostra de 75 informantes, registaram-se 2.676 desvios, o que corresponde a uma percentagem de 31%. Tendo em consideração o total de desvios, cada informante produziu, em média, 36 (31,3%).

A Tabela 54 apresenta a distribuição do número de desvios pelas 115 palavras que constituíam o *corpus* deste exercício.

²²¹ “*ahli* – 1. especialista; 2. experto; 3. experiente.” (LOPES, 2009: 5)

Tabela 54 – Distribuição do número de desvios pelas palavras do *corpus*

| Nº | Palavra | Nº de desvios | Nº | Palavra | Nº de desvios | Nº | Palavra | Nº de desvios | Nº | Palavra | Nº de desvios |
|-----|---------|---------------|-----|-----------|---------------|-----|------------|---------------|------|-----------|---------------|
| 1. | chá | 17 | 30. | íntimo | 28 | 59. | documento | 13 | 88. | medo | 21 |
| 2. | faca | 8 | 31. | lua | 13 | 60. | dado | 3 | 89. | muito | 17 |
| 3. | vaca | 3 | 32. | quando | 10 | 61. | dança | 9 | 90. | metro | 27 |
| 4. | pai | 5 | 33. | azar | 24 | 62. | discurso | 17 | 91. | maré | 40 |
| 5. | xarope | 53 | 34. | acender | 46 | 63. | exame | 19 | 92. | máximo | 8 |
| 6. | gata | 5 | 35. | acidente | 26 | 64. | evitar | 3 | 93. | meu | 18 |
| 7. | batata | 4 | 36. | asneira | 25 | 65. | encher | 12 | 94. | mecanismo | 9 |
| 8. | âmbito | 24 | 37. | Araújo | 31 | 66. | enfim | 5 | 95. | medicina | 23 |
| 9. | êmbolo | 31 | 38. | atum | 52 | 67. | excêntrico | 35 | 96. | ninho | 12 |
| 10. | dedo | 4 | 39. | bomba | 14 | 68. | fim | 23 | 97. | pêlo | 74 |
| 11. | rei | 13 | 40. | bónus | 57 | 69. | função | 17 | 98. | pós | 49 |
| 12. | mel | 5 | 41. | beber | 2 | 70. | fácil | 50 | 99. | par | 16 |
| 13. | gelo | 36 | 42. | com | 5 | 71. | feliz | 37 | 100. | pai | 13 |
| 14. | semente | 44 | 43. | cãibra | 66 | 72. | fonte | 12 | 101. | pata | 5 |
| 15. | centena | 25 | 44. | cinco | 8 | 73. | falar | 9 | 102. | passeio | 36 |
| 16. | querer | 23 | 45. | cânfora | 46 | 74. | falou | 9 | 103. | papel | 1 |
| 17. | guerra | 46 | 46. | cama | 14 | 75. | falam | 34 | 104. | palrar | 29 |
| 18. | Guida | 47 | 47. | câmara | 54 | 76. | fixar | 14 | 105. | passar | 54 |
| 19. | sino | 46 | 48. | campo | 9 | 77. | fruta | 21 | 106. | português | 2 |
| 20. | quinta | 13 | 49. | cômputo | 64 | 78. | genro | 36 | 107. | roxo | 53 |
| 21. | círculo | 24 | 50. | caro | 21 | 79. | giz | 18 | 108. | sobre | 14 |
| 22. | giro | 25 | 51. | cantar | 9 | 80. | húngaro | 41 | 109. | soja | 48 |
| 23. | jogo | 6 | 52. | casa | 11 | 81. | homem | 40 | 110. | sentar | 2 |
| 24. | cola | 12 | 53. | campânula | 61 | 82. | julho | 3 | 111. | semana | 8 |
| 25. | sola | 37 | 54. | canção | 8 | 83. | limpar | 10 | 112. | tenha | 29 |
| 26. | zona | 4 | 55. | chumbo | 21 | 84. | líquido | 27 | 113. | tempo | 7 |
| 27. | nota | 1 | 56. | correr | 14 | 85. | livro | 6 | 114. | tens | 30 |
| 28. | ímpar | 53 | 57. | cristã | 58 | 86. | limões | 13 | 115. | também | 32 |
| 29. | equipa | 7 | 58. | década | 35 | 87. | mãe | 10 | | | |

De seguida, a Tabela 55 apresenta duas colunas: na A, as 5 palavras que registaram o menor número de desvios (por ordem crescente), por oposição à coluna B, que apresenta as 5 palavras que registaram o número de desvios mais elevado (por ordem decrescente).

Tabela 55 – Palavras com o menor número de desvios versus palavras com o maior número de desvios

| COLUNA A | | COLUNA B | |
|-----------|---------------|-----------|---------------|
| Palavra | Nº de desvios | Palavra | Nº de desvios |
| nota | 1 | pêlo | 74 |
| papel | 1 | cãibra | 66 |
| português | 2 | cômputo | 64 |
| sentar | 2 | campânula | 61 |
| beber | 2 | crisã | 58 |

Conforme se pode observar na Tabela 55, as palavras que acumularam o número mais elevado de desvios são palavras, todas elas, acentuadas ou com diacrítico a assinalar a marca de nasalidade. Além disso, podem também considerar-se palavras de baixa frequência no discurso do quotidiano. Em contrapartida, as palavras que registaram o menor número de desvios têm a particularidade de serem bastante frequentes, apresentam uma estrutura silábica correspondente ao padrão, assim como relações de correspondência fonema/grafema que suscitam um nível de dificuldade reduzido.

A Tabela 56 apresenta o número de desvios por informante e a respetiva percentagem.

| Tabela 56 – Número e percentagem de desvios por informante | | | | | | | |
|--|------------|---------------|-------------|----------|---------------|---------------|--------------|
| Distrito | Informante | Nº de desvios | Percentagem | Distrito | Informante | Nº de desvios | Percentagem |
| Aileu | E1AL01 | 24 | 20,9% | Díli | E1DL28 | 26 | 22,6% |
| Aileu | E1AL02 | 41 | 35,7% | Díli | E1DL29 | 19 | 16,5% |
| Aileu | E1AL03 | 55 | 47,8% | Díli | E1DL30 | 35 | 30,4% |
| Aileu | E1AL04 | 22 | 19,1% | Díli | E1DL31 | 69 | 60,0% |
| Aileu | E1AL05 | 20 | 17,4% | Díli | E1DL32 | 25 | 21,7% |
| Aileu | E1AL06 | 43 | 37,4% | Díli | E1DL33 | 32 | 27,8% |
| Aileu | E1AL07 | 45 | 39,1% | Díli | E1DL34 | 30 | 26,1% |
| Baucau | E1BA01 | 25 | 21,7% | Díli | E1DL35 | 39 | 33,9% |
| Baucau | E1BA03 | 38 | 33,0% | Díli | E1DL36 | 32 | 27,8% |
| Baucau | E1BA04 | 60 | 52,2% | Díli | E1DL37 | 21 | 18,3% |
| Baucau | E1BA06 | 19 | 16,5% | Díli | E1DL38 | 23 | 20,0% |
| Covalima | E1CV01 | 21 | 18,3% | Díli | E1DL39 | 15 | 13,0% |
| Covalima | E1CV02 | 39 | 33,9% | Díli | E1DL40 | 18 | 15,7% |
| Covalima | E1CV03 | 44 | 38,3% | Díli | E1DL41 | 41 | 35,7% |
| Covalima | E1CV04 | 31 | 27,0% | Ermera | E1ER01 | 56 | 48,7% |
| Covalima | E1CV05 | 25 | 21,7% | Ermera | E1ER02 | 60 | 52,2% |
| Covalima | E1CV06 | 20 | 17,4% | Ermera | E1ER03 | 40 | 34,8% |
| Covalima | E1CV07 | 57 | 49,6% | Ermera | E1ER04 | 53 | 46,1% |
| Díli | E1DL03 | 41 | 35,7% | Ermera | E1ER05 | 36 | 31,3% |
| Díli | E1DL04 | 17 | 14,8% | Lautém | E1LT01 | 60 | 52,2% |
| Díli | E1DL06 | 21 | 18,3% | Lautém | E1LT03 | 49 | 42,6% |
| Díli | E1DL08 | 28 | 24,3% | Lautém | E1LT04 | 26 | 22,6% |
| Díli | E1DL09 | 54 | 47,0% | Lautém | E1LT05 | 14 | 12,2% |
| Díli | E1DL10 | 41 | 35,7% | Liquiçá | E1LQ01 | 39 | 33,9% |
| Díli | E1DL11 | 33 | 28,7% | Liquiçá | E1LQ03 | 27 | 23,5% |

| | | | | | | | |
|------|--------|----|-------|-------------------------|--------|--------------|-------|
| Díli | E1DL15 | 38 | 33,0% | Liquiçá | E1LQ06 | 41 | 35,7% |
| Díli | E1DL16 | 28 | 24,3% | Liquiçá | E1LQ07 | 48 | 41,7% |
| Díli | E1DL17 | 42 | 36,5% | Liquiçá | E1LQ10 | 34 | 29,6% |
| Díli | E1DL18 | 43 | 37,4% | Oecusse | E1OE01 | 40 | 34,8% |
| Díli | E1DL19 | 61 | 53,0% | Oecusse | E1OE02 | 24 | 20,9% |
| Díli | E1DL20 | 40 | 34,8% | Oecusse | E1OE04 | 14 | 12,2% |
| Díli | E1DL21 | 30 | 26,1% | Oecusse | E1OE05 | 23 | 20,0% |
| Díli | E1DL22 | 30 | 26,1% | Oecusse | E1OE06 | 16 | 13,9% |
| Díli | E1DL23 | 28 | 24,3% | Viqueque | E1VQ01 | 34 | 29,6% |
| Díli | E1DL24 | 47 | 40,9% | Viqueque | E1VQ02 | 48 | 41,7% |
| Díli | E1DL25 | 33 | 28,7% | Viqueque | E1VQ03 | 46 | 40,0% |
| Díli | E1DL26 | 44 | 38,3% | Viqueque | E1VQ05 | 50 | 43,5% |
| Díli | E1DL27 | 45 | 39,1% | TOTAL DE DESVIOS | | 2.676 | |

De acordo com os dados apresentados na Tabela 56, o distrito de Díli regista o Informante com o número mais elevado de desvios no *corpus* (69 ocorrências desviantes, o que corresponde a 60%), por oposição ao distrito de Lautém, que apresenta o Informante com o menor número de desvios (apenas 14, equivalente à percentagem de 12,2%).

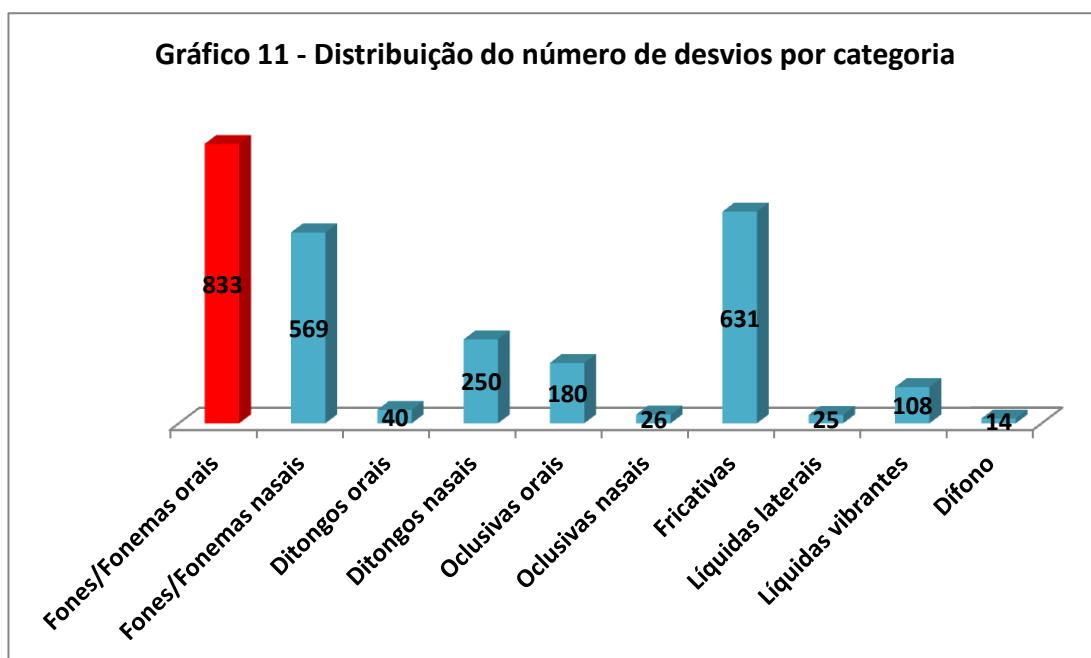
A Tabela 57 apresenta uma síntese da distribuição dos desvios presentes no *corpus* em análise.

| Distrito | Nº de informantes | Total de desvios por distrito | Média de desvios por informante / distrito | Média da percentagem de desvios por informante / distrito |
|--------------|-------------------|-------------------------------|--|---|
| Aileu | 7 | 250 | 35,7 | 31,1% |
| Baucau | 4 | 142 | 35,5 | 30,9% |
| Covalima | 7 | 237 | 33,9 | 29,4% |
| Díli | 34 | 1169 | 34,4 | 29,9% |
| Ermera | 5 | 245 | 49,0 | 42,6% |
| Lautém | 4 | 149 | 37,3 | 32,4% |
| Liquiçá | 5 | 189 | 37,8 | 32,9% |
| Oecusse | 5 | 117 | 23,4 | 20,3% |
| Viqueque | 4 | 178 | 44,5 | 38,7% |
| TOTAL | 75 | 2.676 | 36,8 | 32% |

Analisando os dados da Tabela 57 (cf. Anexo 13 – Distribuição do número de desvios por categoria), podemos inferir as seguintes conclusões:

1. Cada distrito foi responsável, em média, por um total de 297,3 desvios;
2. Tendo em conta a amostra de 75 informantes, cada informante produziu, em média, 36,8 desvios;
3. 32% é a média da percentagem de desvios em todos os distritos;
4. Ermera é o distrito que se destaca por apresentar a média de desvios por informante superior (49 desvios por informante, o que corresponde a uma percentagem de 42,6%);
5. Oecusse é o distrito que apresenta a melhor performance e distingue-se dos restantes por apresentar os melhores resultados neste exercício: a média de desvios por informante situa-se nos 23,4 desvios (20,3%);
6. Cada informante produziu, em média, 36 desvios.

O Gráfico 11 ilustra a distribuição do número de desvios por categoria. De acordo com os dados do gráfico, a categoria Fones/Fonemas orais foi a que registou o número mais elevado de desvios.



A Tabela 58 apresenta-nos a relação entre o número de desvios e o número de palavras que constituem o *corpus*, com indicação das respetivas percentagens. É ainda

de notar que o número de palavras por categoria não é proporcional, o que explica também o número de desvios mais ou menos elevado em determinada categoria.

| Tabela 58 – A relação entre o número de desvios e o número de palavras do <i>corpus</i> | | | |
|--|----------------------|-----------------------|--|
| Categoria Formal | Nº de desvios | Nº de palavras | Percentagem de palavras em relação ao <i>corpus</i> |
| Fones/Fonemas orais | 833 | 26 | 22,6% |
| Fones/Fonemas nasais | 569 | 22 | 19,1% |
| Ditongos orais | 40 | 3 | 2,6% |
| Ditongos nasais | 250 | 9 | 7,8% |
| Oclusivas orais | 180 | 14 | 12,2% |
| Oclusivas nasais | 26 | 4 | 3,5% |
| Fricativas | 631 | 28 | 24,3% |
| Líquidas laterais | 25 | 3 | 2,6% |
| Líquidas vibrantes | 108 | 5 | 4,3% |
| Dífono | 14 | 1 | 0,9% |
| TOTAL | 2.676 | 115 | 100% |

Analisando e relacionando os dados que constam da Tabela 58, podemos extrair as seguintes conclusões:

1. Em termos absolutos, a categoria Fones/Fonemas orais foi a que registou o número de desvios mais elevado (833, o que perfaz 22,6%). No entanto, atendendo ao número de palavras que constituem o *corpus*, o número mais significativo de desvios corresponde à categoria das consoantes fricativas (24,3%);
2. A categoria “Dífono” foi a que registou a percentagem menos significativa de desvios (0,9%) porque no *corpus* consta apenas uma palavra pertencente a esta categoria;
3. Comparando as percentagens, a categoria relativa às unidades vocálicas orais regista uma percentagem de desvios superior relativamente à categoria das unidades vocálicas nasais (22,6% e 19,1%, respetivamente). Em contrapartida, a categoria dos ditongos nasais regista um número de desvios mais elevado em relação à categoria dos ditongos orais (7,8% e 2,6%, respetivamente).

Relativamente à categoria da acentuação e de palavras com marca de nasalidade, o *corpus* apresenta 29 palavras que apresentam diacrítico (25,2%), ou seja, uma marca gráfica para assinalar o acento gráfico ou a marca de nasalidade.

Assim, dada a amostra de 75 informantes, o *corpus* deveria registar um total de 2.175 palavras com diacrítico para assinalar a acentuação ou a marca de nasalidade.

A Tabela 59 apresenta uma síntese da distribuição de desvios na categoria acentuação e marcação da nasalidade.

| Tabela 59 - Distribuição de desvios na categoria acentuação e marcação da nasalidade | | | | | |
|--|---------------------------------|---|--|--------------------------------|-----------------------------------|
| Tipo de diacrítico | Nº de palavras do <i>corpus</i> | Nº total de palavras dos 75 informantes | Nº total de desvios dos 75 informantes | Nº Total de desvios por acento | Percentagem de desvios por acento |
| acento agudo (´) | 13 | 975 | 443 | 266 | 60% |
| acento circunflexo (^) | 10 | 750 | 440 | 332 | 75,4% |
| marca de nasalidade (~) | 6 | 450 | 172 | 69 | 40,1% |

Analisando os dados da Tabela 59 (cf. Tabelas 60, 61 e 62), percebemos que as palavras com acento agudo são as que se encontram em número superior (13). Percebe-se também que, na amostra dos 75 informantes, os desvios por uso incorreto de acento agudo são os mais numerosos. No entanto, a percentagem nos desvios com acento circunflexo são os que suscitam mais dificuldades (75,4%).

| Tabela 60 – Distribuição dos desvios em palavras com acento agudo | | | |
|---|------------------------------|-------------|-------------|
| Palavra com acento agudo | Total de palavras sem acento | do total de | Percentagem |
| chá | 0 | 17 | 0% |
| ímpar | 32 | 53 | 60,4% |
| íntimo | 25 | 28 | 89,3% |
| Araújo | 14 | 31 | 45,2% |
| bónus | 54 | 57 | 94,7% |
| década | 34 | 35 | 97,1% |

| | | | |
|--------------|------------|------------|------------|
| fácil | 49 | 50 | 98% |
| húngaro | 11 | 41 | 26,8% |
| líquido | 19 | 27 | 70,4% |
| maré | 0 | 40 | 0% |
| máximo | 0 | 8 | 0% |
| também | 28 | 32 | 87,5% |
| círculo | 0 | 24 | 0% |
| 13 | 266 | 443 | |

Tabela 61 – Distribuição dos desvios em palavras com acento circunflexo

| Palavra com acento agudo | Total de palavras sem acento | do total de | Porcentagem |
|--------------------------|------------------------------|-------------|-------------|
| âmbito | 12 | 24 | 50% |
| êmbolo | 14 | 31 | 45,2% |
| cânfora | 18 | 46 | 39,1% |
| Câmara | 48 | 54 | 88,9% |
| cômputo | 61 | 64 | 95,3% |
| campânula | 61 | 61 | 100% |
| excêntrico | 4 | 35 | 11,4% |
| pêlo | 73 | 74 | 98,6% |
| pôs | 41 | 49 | 83,7% |
| português | 0 | 2 | 0% |
| 10 | 332 | 440 | |

Tabela 62 – Distribuição dos desvios em palavras com marca de nasalidade

| Palavra com acento agudo | Total de palavras sem acento | do total de | Porcentagem |
|--------------------------|------------------------------|-------------|--------------|
| cãibra | 34 | 66 | 51,5% |
| canção | 0 | 8 | 0% |
| crístã | 27 | 58 | 46,6% |
| função | 0 | 17 | 0% |
| limões | 3 | 13 | 23,1% |
| mãe | 5 | 10 | 50% |
| 6 | 69 | 172 | |

No *corpus* há 13 palavras com acento agudo, o que significa que deveria haver 975 palavras com acento gráfico agudo. No entanto, desse total de 975 palavras com

acento agudo, registou-se um total de 443 desvios, aparecendo 266 palavras sem acento, o que representa 27,2% do *corpus* total e 60% do total de desvios.

No *corpus* há 10 palavras com acento circunflexo, o que significa que deveria haver 750 palavras com acento circunflexo. No entanto, desse total de 750 palavras com acento circunflexo, registou-se um total de 440 desvios, surgindo 332 palavras sem acento, o que representa 44,2% do *corpus* total e 75,4% do total de desvios.

No *corpus* há 6 palavras com marca de nasalidade, o que significa que deveria haver 450 palavras com marca de nasalidade. No entanto, desse total de 450 palavras com marca de nasalidade, registou-se um total de 172 desvios, das quais 69 palavras sem o diacrítico til (~), o que representa 15,3% do *corpus* total e 40,1% do total de desvios.

Na generalidade, a principal causa dos desvios na acentuação deve-se à ausência ou troca de acento.

4.4. Exercício do *Subcorpus* de Palavras

Este exercício continha 12 vocábulos da lista de palavras do Exercício 3, selecionadas aleatoriamente, solicitando-se aos informantes que escutassem atentamente a palavra e selecionassem a opção correta, dentro de 5 opções, assinalando-a com um círculo. Este exercício tinha como objetivo testar a coerência linguística nas respostas e a consciência fonémica/grafemática dos informantes.

A Tabela 63 apresenta a distribuição do número de desvios e a respetiva percentagem, por informante/distrito.

| Tabela 63 – Distribuição do número de desvios e percentagem por informante | | | | | | | |
|--|------------|---------------|-------------|----------|------------|---------------|-------------|
| Distrito | Informante | Nº de desvios | Percentagem | Distrito | Informante | Nº de desvios | Percentagem |
| Aileu | E1AL01 | 2 | 16,7% | Díli | E1DL28 | 2 | 16,7% |
| Aileu | E1AL02 | 3 | 25,0% | Díli | E1DL29 | 0 | 0,0% |
| Aileu | E1AL03 | 2 | 16,7% | Díli | E1DL30 | 4 | 33,3% |
| Aileu | E1AL04 | 2 | 16,7% | Díli | E1DL31 | 8 | 66,7% |
| Aileu | E1AL05 | 4 | 33,3% | Díli | E1DL32 | 2 | 16,7% |
| Aileu | E1AL06 | 6 | 50,0% | Díli | E1DL33 | 4 | 33,3% |
| Aileu | E1AL07 | 4 | 33,3% | Díli | E1DL34 | 3 | 25,0% |
| Baucau | E1BA01 | 2 | 16,7% | Díli | E1DL35 | 5 | 41,7% |
| Baucau | E1BA03 | 0 | 0,0% | Díli | E1DL36 | 3 | 25,0% |

| | | | | | | | |
|----------|--------|---|-------|----------|--------|---|-------|
| Baucau | E1BA04 | 3 | 25,0% | Díli | E1DL37 | 1 | 8,3% |
| Baucau | E1BA06 | 2 | 16,7% | Díli | E1DL38 | 3 | 25,0% |
| Covalima | E1CV01 | 2 | 16,7% | Díli | E1DL39 | 2 | 16,7% |
| Covalima | E1CV02 | 3 | 25,0% | Díli | E1DL40 | 2 | 16,7% |
| Covalima | E1CV03 | 5 | 41,7% | Díli | E1DL41 | 2 | 16,7% |
| Covalima | E1CV04 | 4 | 33,3% | Ermera | E1ER01 | 6 | 50,0% |
| Covalima | E1CV05 | 3 | 25,0% | Ermera | E1ER02 | 6 | 50,0% |
| Covalima | E1CV06 | 4 | 33,3% | Ermera | E1ER03 | 3 | 25,0% |
| Covalima | E1CV07 | 8 | 66,7% | Ermera | E1ER04 | 5 | 41,7% |
| Díli | E1DL03 | 3 | 25,0% | Ermera | E1ER05 | 1 | 8,3% |
| Díli | E1DL04 | 1 | 8,3% | Liquiçá | E1LQ01 | 2 | 16,7% |
| Díli | E1DL06 | 0 | 0,0% | Liquiçá | E1LQ03 | 2 | 16,7% |
| Díli | E1DL08 | 1 | 8,3% | Liquiçá | E1LQ06 | 2 | 16,7% |
| Díli | E1DL09 | 3 | 25,0% | Liquiçá | E1LQ07 | 4 | 33,3% |
| Díli | E1DL10 | 3 | 25,0% | Liquiçá | E1LQ10 | 2 | 16,7% |
| Díli | E1DL11 | 3 | 25,0% | Lautém | E1LT01 | 6 | 50,0% |
| Díli | E1DL15 | 4 | 33,3% | Lautém | E1LT03 | 7 | 58,3% |
| Díli | E1DL16 | 3 | 25,0% | Lautém | E1LT04 | 2 | 16,7% |
| Díli | E1DL17 | 7 | 58,3% | Lautém | E1LT05 | 2 | 16,7% |
| Díli | E1DL18 | 4 | 33,3% | Oecusse | E1OE01 | 2 | 16,7% |
| Díli | E1DL19 | 8 | 66,7% | Oecusse | E1OE02 | 2 | 16,7% |
| Díli | E1DL20 | 3 | 25,0% | Oecusse | E1OE04 | 0 | 0,0% |
| Díli | E1DL21 | 5 | 41,7% | Oecusse | E1OE05 | 2 | 16,7% |
| Díli | E1DL22 | 3 | 25,0% | Oecusse | E1OE06 | 2 | 16,7% |
| Díli | E1DL23 | 4 | 33,3% | Viqueque | E1VQ01 | 3 | 25,0% |
| Díli | E1DL24 | 7 | 58,3% | Viqueque | E1VQ02 | 6 | 50,0% |
| Díli | E1DL25 | 3 | 25,0% | Viqueque | E1VQ03 | 7 | 58,3% |
| Díli | E1DL26 | 4 | 33,3% | Viqueque | E1VQ05 | 6 | 50,0% |
| Díli | E1DL27 | 5 | 41,7% | | | | |

Neste exercício registou-se um total de 254 desvios, o que equivale a uma média de 3,3 desvios por informante, correspondente a uma percentagem de 28,2%. É de assinalar que, dos 75 informantes envolvidos neste estudo, apenas 4 tiveram um resultado de 0 desvios: 1 de Baucau, 2 de Díli e 1 de Oecusse. O número máximo de desvios por informante atingiu os 8 e registaram-se nos distritos de Covalima (1 informante) e Díli (2 informantes).

De seguida, a Tabela 64 apresenta a *performance* global de cada distrito.

| Tabela 64 – Performance dos distritos | | | |
|---------------------------------------|---------------|------------------------|--------------|
| Distrito | Nº de desvios | Média do nº de desvios | Percentagem |
| Aileu | 23 | 3,2 | 9,1% |
| Baucau | 7 | 1,75 | 2,8% |
| Covalima | 29 | 4,1 | 11,4% |
| Díli | 115 | 3,3 | 45,3% |
| Ermera | 21 | 4,2 | 8,3% |
| Lautém | 12 | 2,4 | 4,7% |
| Liquiçá | 17 | 4,25 | 6,7% |
| Oecusse | 8 | 1,6 | 3,1% |
| Viqueque | 22 | 5,5 | 8,7% |
| TOTAL | 254 | 3,3 | 11,1% |

Analisando os dados da Tabela 64, podemos perceber que o distrito de Oecusse é o que se destaca pela sua melhor *performance*, pois a média do número de desvios por informante é de 1,6 (3,1%), e o distrito de Viqueque é o que apresenta a média de desvios por informante mais elevada: 5,5 (8,7%).

A Tabela 65 apresenta, de seguida, o número de desvios por informante, em cada um dos exercícios, e procura mostrar o número de pares de palavras em que se verificou coerência e incoerência na forma de escrever graficamente as palavras.

| Tabela 65 – Coerência / Incoerência nos desvios dos Exercícios 1 e 2 | | | | | | | | |
|--|------------|------------------------------|------------------------------|---------------------|------------------------|-------------|------------------------|-------------|
| Distrito | Informante | Nº de desvios no Exercício 1 | Nº de desvios no Exercício 2 | Nº pares com desvio | Nº pares com coerência | Percentagem | Nº pares sem coerência | Percentagem |
| Aileu | E1AL01 | 1 | 2 | 3 | 0 | 0% | 3 | 100% |
| Aileu | E1AL02 | 5 | 3 | 6 | 2 | 33% | 4 | 67% |
| Aileu | E1AL03 | 3 | 2 | 3 | 1 | 33% | 2 | 67% |
| Aileu | E1AL04 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0% | 2 | 100% |
| Aileu | E1AL05 | 1 | 4 | 4 | 1 | 25% | 3 | 75% |
| Aileu | E1AL06 | 5 | 6 | 7 | 2 | 29% | 5 | 71% |
| Aileu | E1AL07 | 3 | 4 | 5 | 1 | 20% | 4 | 80% |
| Baucau | E1BA01 | 2 | 2 | 3 | 1 | 33% | 2 | 67% |
| Baucau | E1BA03 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0% | 5 | 100% |
| Baucau | E1BA04 | 7 | 3 | 9 | 1 | 11% | 8 | 89% |
| Baucau | E1BA06 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0% | 2 | 100% |
| Covalima | E1CV01 | 3 | 2 | 3 | 2 | 67% | 1 | 33% |
| Covalima | E1CV02 | 5 | 3 | 5 | 3 | 60% | 2 | 40% |

| | | | | | | | | |
|----------|--------|---|---|----|----|------|---|------|
| Covalima | E1CV03 | 4 | 5 | 5 | 3 | 60% | 2 | 40% |
| Covalima | E1CV04 | 3 | 4 | 4 | 1 | 25% | 3 | 75% |
| Covalima | E1CV05 | 2 | 3 | 3 | 2 | 67% | 1 | 33% |
| Covalima | E1CV06 | 1 | 4 | 4 | 1 | 25% | 3 | 75% |
| Covalima | E1CV07 | 7 | 8 | 9 | 2 | 22% | 7 | 78% |
| Díli | E1DL03 | 5 | 3 | 5 | 2 | 40% | 3 | 60% |
| Díli | E1DL04 | 1 | 1 | 1 | 1 | 100% | 0 | 0% |
| Díli | E1DL06 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0% | 2 | 100% |
| Díli | E1DL08 | 3 | 1 | 3 | 1 | 33% | 2 | 67% |
| Díli | E1DL09 | 5 | 3 | 6 | 1 | 17% | 5 | 83% |
| Díli | E1DL10 | 3 | 3 | 4 | 1 | 25% | 3 | 75% |
| Díli | E1DL11 | 2 | 3 | 5 | 0 | 0% | 5 | 100% |
| Díli | E1DL15 | 7 | 4 | 7 | 3 | 43% | 4 | 57% |
| Díli | E1DL16 | 3 | 3 | 4 | 2 | 50% | 2 | 50% |
| Díli | E1DL17 | 3 | 7 | 8 | 1 | 13% | 7 | 88% |
| Díli | E1DL18 | 4 | 4 | 5 | 3 | 60% | 2 | 40% |
| Díli | E1DL19 | 7 | 8 | 11 | 3 | 27% | 8 | 73% |
| Díli | E1DL20 | 4 | 3 | 5 | 1 | 20% | 4 | 80% |
| Díli | E1DL21 | 6 | 5 | 8 | 1 | 13% | 7 | 88% |
| Díli | E1DL22 | 4 | 3 | 4 | 2 | 50% | 2 | 50% |
| Díli | E1DL23 | 2 | 4 | 4 | 2 | 50% | 2 | 50% |
| Díli | E1DL24 | 4 | 7 | 8 | 1 | 13% | 7 | 88% |
| Díli | E1DL25 | 4 | 3 | 4 | 3 | 75% | 1 | 25% |
| Díli | E1DL26 | 5 | 4 | 6 | 2 | 33% | 4 | 67% |
| Díli | E1DL27 | 3 | 5 | 6 | 0 | 0% | 6 | 100% |
| Díli | E1DL28 | 1 | 2 | 2 | 1 | 50% | 1 | 50% |
| Díli | E1DL29 | 0 | 0 | 12 | 12 | 100% | 0 | 0% |
| Díli | E1DL30 | 6 | 4 | 6 | 3 | 50% | 3 | 50% |
| Díli | E1DL31 | 8 | 8 | 10 | 3 | 30% | 7 | 70% |
| Díli | E1DL32 | 1 | 2 | 3 | 0 | 0% | 3 | 100% |
| Díli | E1DL33 | 5 | 4 | 5 | 4 | 80% | 1 | 20% |
| Díli | E1DL34 | 4 | 3 | 4 | 3 | 75% | 1 | 25% |
| Díli | E1DL35 | 5 | 5 | 5 | 5 | 100% | 0 | 0% |
| Díli | E1DL36 | 3 | 3 | 5 | 1 | 20% | 4 | 80% |
| Díli | E1DL37 | 2 | 1 | 2 | 1 | 50% | 1 | 50% |
| Díli | E1DL38 | 3 | 3 | 4 | 2 | 50% | 2 | 50% |
| Díli | E1DL39 | 1 | 2 | 2 | 1 | 50% | 1 | 50% |
| Díli | E1DL40 | 0 | 2 | 3 | 0 | 0% | 3 | 100% |
| Díli | E1DL41 | 4 | 2 | 5 | 1 | 20% | 4 | 80% |
| Ermera | E1ER01 | 8 | 6 | 9 | 3 | 33% | 6 | 67% |
| Ermera | E1ER02 | 7 | 6 | 8 | 3 | 38% | 5 | 63% |
| Ermera | E1ER03 | 3 | 3 | 4 | 2 | 50% | 2 | 50% |
| Ermera | E1ER04 | 5 | 5 | 9 | 2 | 22% | 7 | 78% |

| | | | | | | | | |
|-----------------|--------|-------------|------------|-------------|-------------|---------------|-------------|---------------|
| Ermera | E1ER05 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0% | 2 | 100% |
| Lautém | E1LT01 | 7 | 2 | 9 | 0 | 0% | 9 | 100% |
| Lautém | E1LT03 | 5 | 2 | 9 | 2 | 22% | 7 | 78% |
| Lautém | E1LT04 | 1 | 2 | 2 | 1 | 50% | 1 | 50% |
| Lautém | E1LT05 | 2 | 4 | 3 | 1 | 33% | 2 | 67% |
| Liquiçá | E1LQ01 | 5 | 2 | 6 | 0 | 0% | 6 | 100% |
| Liquiçá | E1LQ03 | 2 | 6 | 2 | 2 | 100% | 0 | 0% |
| Liquiçá | E1LQ06 | 5 | 7 | 5 | 2 | 40% | 3 | 60% |
| Liquiçá | E1LQ07 | 6 | 2 | 6 | 3 | 50% | 3 | 50% |
| Liquiçá | E1LQ10 | 3 | 2 | 4 | 1 | 25% | 3 | 75% |
| Oecusse | E1OE01 | 2 | 2 | 3 | 1 | 33% | 2 | 67% |
| Oecusse | E1OE02 | 2 | 2 | 2 | 2 | 100% | 0 | 0% |
| Oecusse | E1OE04 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0% | 1 | 100% |
| Oecusse | E1OE05 | 1 | 2 | 3 | 0 | 0% | 3 | 100% |
| Oecusse | E1OE06 | 2 | 2 | 3 | 1 | 33% | 2 | 67% |
| Viqueque | E1VQ01 | 4 | 3 | 5 | 1 | 20% | 4 | 80% |
| Viqueque | E1VQ02 | 6 | 6 | 7 | 3 | 43% | 4 | 57% |
| Viqueque | E1VQ03 | 3 | 7 | 7 | 1 | 14% | 6 | 86% |
| Viqueque | E1VQ05 | 9 | 6 | 9 | 4 | 44% | 5 | 56% |
| TOTAL | | 267 | 254 | 374 | 125 | 34,64% | 249 | 65,36% |
| MÉDIA | | 3,56 | 3,3 | 4,98 | 1,66 | | 3,32 | |

Analisando os dados da Tabela 65, podemos extrair as seguintes conclusões:

1. No Exercício 1, nas 12 palavras que constam do Exercício 2, registaram-se 267 desvios, o que perfaz uma média 3,56 desvios por informante;
2. No Exercício 2, na lista de 12 palavras, registaram-se 254 desvios, o que corresponde a uma média de 3,3 desvios por informante;
3. Nos desvios em ambos os exercícios, tendo em conta apenas a lista de 12 palavras, registaram-se 374 pares de palavras com desvios, equivalente a 4,98 desvios por informante;
4. Dos 374 pares de palavras com desvios, houve coerência apenas em 125 pares (34,64%) e incoerência em 249 pares de palavras (65,36%), o que revela uma extrema incoerência na grafia das mesmas palavras em situações diferentes e também uma enorme falta de consciência fonémica/grafemática por parte dos informantes.

A Tabela 66 apresenta os resultados, em termos de percentagens, da coerência/incoerência dos desvios, verificada ao nível de cada distrito.

Tabela 66 – Coerência/Incoerência a nível de distrito

| Distrito | Média da percentagem de desvios com coerência | Média da percentagem de desvios sem coerência |
|----------|---|---|
| Aileu | 20% | 80% |
| Baucau | 11% | 89% |
| Covalima | 47% | 53% |
| Díli | 39% | 61% |
| Ermera | 29% | 71% |
| Lautém | 26% | 74% |
| Liquiçá | 43% | 57% |
| Oecusse | 33% | 67% |
| Viqueque | 30% | 70% |

Analisando os dados da Tabela 66, percebemos facilmente que o distrito de Covalima foi o que registou a percentagem mais elevada de coerência entre os desvios na grafia das palavras (47%), por oposição ao distrito de Baucau, em que 89% dos informantes revelaram extrema incoerência, pois recorrem a grafias diferentes para escrever a mesma palavra em exercícios diferentes.

A Tabela 67 apresenta alguns dados, tendo como referência a variável das 12 palavras do Exercício 2 e a sua relação com os dados do Exercício 1 em termos de coerência.

Tabela 67 – Coerência nos desvios grafemáticos nos exercícios 1 e 2

| N.º da Palavra | Palavra | Nº de desvios por palavra/percentagem | | | | n.º de pares com desvios | Nº de pares de palavras/percentagem com/sem coerência | | | |
|----------------|----------|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------------------|---|-------------|---------------|-------------|
| | | exercício 1 | percentagem | exercício 2 | percentagem | | com coerência | Percentagem | Sem coerência | Percentagem |
| 1 | faca | 8 | 10,7% | 7 | 9,3% | 12 | 2 | 16,7% | 10 | 83,3% |
| 2 | gelo | 36 | 48% | 26 | 34,7% | 45 | 15 | 33,3% | 30 | 66,7% |
| 3 | equipa | 7 | 9,3% | 10 | 13,3% | 15 | 0 | 0% | 15 | 100% |
| 4 | acidente | 26 | 34,7% | 28 | 37,3% | 38 | 10 | 26,3% | 28 | 73,7% |
| 5 | casa | 11 | 14,7% | 10 | 13,3% | 15 | 4 | 26,7% | 11 | 73,3% |
| 6 | dançam | 9 | 12% | 9 | 12,0% | 15 | 4 | 26,7% | 11 | 73,3% |
| 7 | falam | 34 | 45,3% | 31 | 41,3% | 44 | 14 | 31,8% | 30 | 68,2% |
| 8 | homem | 40 | 53,3% | 44 | 58,7% | 55 | 22 | 40% | 33 | 60% |

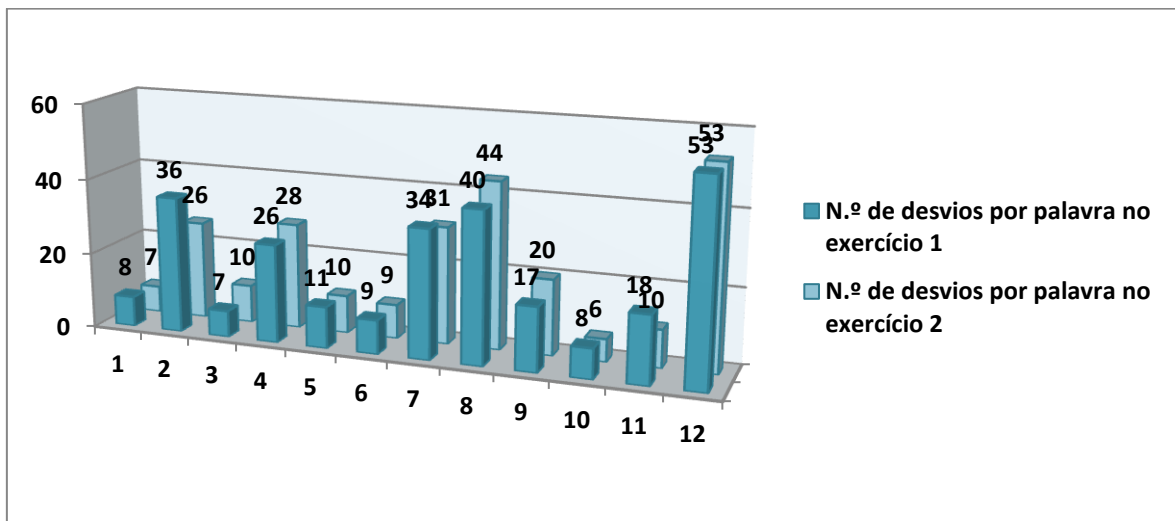
| | | | | | | | | | | |
|--------------|---------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|------------|--------------|------------|--------------|
| 9 | muito | 17 | 22,7% | 20 | 26,7% | 27 | 7 | 25,9% | 20 | 74,1% |
| 10 | máximo | 8 | 10,7% | 6 | 8,0% | 14 | 0 | 0% | 14 | 100% |
| 11 | meu | 18 | 24% | 10 | 13,3% | 22 | 2 | 9,1% | 20 | 90,9% |
| 12 | roxo | 53 | 70,7% | 53 | 70,7% | 60 | 33 | 55% | 27 | 45% |
| TOTAL | | 267 | 29,7% | 254 | 28,2% | 362 | 113 | 24,2% | 249 | 75,7% |

Analisando os dados da Tabela 67, podemos inferir as seguintes conclusões:

1. Tendo em conta a lista de 12 palavras, do total de 900 palavras produzidas pela amostra de 75 informantes, registaram-se, no Exercício 1, 267 desvios (29,7%), e, no Exercício 2, 254 desvios (28,2%);
2. Comparando as respostas dos 75 informantes nos Exercícios 1 e 2, registaram-se 362 casos em que as mesmas palavras foram escritas da mesma forma em ambos os exercícios;
3. Entre os resultados dos Exercícios 1 e 2, há 362 pares de palavras que apresentam desvios, sendo que em 113 há coerência (24,2%) e em 249 essa coerência não se verifica (75,7%);
4. No Exercício 1, a palavra “equipa” foi a que registou o menor número de desvios (7 – 9,3%) e a palavra “roxo” a que registou o número mais elevado de desvios (53 – 70,7%);
5. No Exercício 2, a palavra “máximo” foi a que registou o menor número de desvios (6 – 8%) e a palavra “roxo”, tal como no Exercício 1, a que registou o número mais elevado de desvios (53 desvios – 70,7%);
6. Relativamente à coerência na ortografia, nos Exercícios 1 e 2, as palavras “equipa” (15 desvios) e “máximo” (14 desvios) não apresentaram coerência e a palavra “roxo” foi aquela em que os informantes foram mais coerentes nos desvios (33 casos de coerência – 55%).

O Gráfico 12 apresenta precisamente a comparação do número de desvios por palavra em ambos os exercícios.

Gráfico 12 - Comparação do número de desvios por palavra nos Exercícios 1 e 2



5. CONCLUSÃO

Este estudo permite concluir que a amostra de 75 professores do ESTV, de uma forma geral, ainda possui muitas fragilidades no domínio da norma ortográfica do PE. No âmbito particular deste trabalho, percebe-se também que o mecanismo de associações grafemas/fonemas ainda não está completamente estabilizado.

Relativamente à questão formulada na Introdução – “quais os desvios na representação grafemática – em relação à norma ortográfica do PE – mais representativos nesta amostra de professores do ESTV?” –, a análise dos dados conduz-nos às seguintes respostas:

- i. a acentuação das palavras é a área que se revela mais crítica;
- ii. excetuando a acentuação, os desvios no sistema vocálico destacaram-se em detrimento dos desvios no sistema consonântico, sobretudo na representação da relação grafemas/fonemas orais (os 9 sons/fones vocálicos orais do PE – mas 7 ou 8, conforme a interpretação, fonemas – são representados por apenas 5 vogais ortográficas, o que provoca, necessariamente, problemas na correspondência biunívoca da língua);
- iii. no que concerne ao sistema consonântico, a categoria das unidades sonoras fricativas foi a que suscitou mais dificuldades na transposição para o sistema ortográfico, o que talvez se explique pelas relações plurívocas que se estabelecem entre grafemas/fonemas (um som é representado por mais do que um grafema e/ou um grafema representa mais do que um som);
- iv. comparativamente, a média de desvios por informante é bastante superior no Exercício de Ditado e nas listas de palavras para completar com o grafema correto, o que denota que, no Exercício de Produção Escrita, há uma tendência para evitar o uso de palavras que suscitem dúvidas na sua ortografia. Conclui-se, portanto, que a ortografia num exercício condicionado e num exercício livre se refletem na *performance* linguística dos informantes;
- v. há uma extrema incoerência na ortografia das mesmas palavras em exercícios diferentes. Essa falta de sistematicidade revela que os

informantes ainda não se apropriaram da norma ortográfica do PE. É ainda de salientar que esta falta de uniformidade se verifica também ao nível da ortografia do tétum – ainda que não tenha sido objeto de estudo neste trabalho –, supostamente a língua que melhor dominam.

Ainda que o português seja uma variedade não nativa em Timor-Leste, é necessário que o domínio escrito esteja em conformidade com a norma ortográfica em vigor.

A norma ortográfica instituída tem como objetivo uniformizar a escrita do português em todos os contextos em que esta língua seja utilizada, pois só desse modo será possível a uniformidade nos enunciados escritos e a harmonia no seu uso.

Em relação à variedade do PTL, será expectável e admissível a incorporação de novos lexemas no repositório lexical do português e, inclusivamente, de vocábulos do tétum, tal como aconteceu em outros países lusófonos ex-coloniais (por exemplo, os itens lexicais *autocarro* (Portugal), *ônibus* (Brasil) e *machimbombo* (Angola e Moçambique) são três vocábulos diferentes que designam o mesmo objeto, com o significado de ‘o veículo automóvel público para transporte coletivo’. Este exemplo evidencia claramente as especificidades lexicais de cada país. Assim, não será de estranhar se, no futuro, o léxico da variedade do PTL passar a integrar o vocábulo “*microlete*” ou “*biscota*”).

O processo inverso também se verifica, ou seja, o tétum evolui com o seu parceiro, o português, embora, por vezes, ao falar tétum se recorra desnecessariamente e se abuse do português.

Por exemplo, quando o código linguístico é o tétum, porquê dizer “*bom dia*” se, na língua tétum, existe a expressão “*lokraik di’ak*”? O facto de o tétum se alimentar do português não deverá significar que as fronteiras entre ambas as línguas não estejam bem definidas, pois a violação desses limites e a mesclagem das duas línguas produz uma língua-alvo que não é nem tétum nem português. No entanto, deve sublinhar-se, as línguas têm a sua deriva natural: são muitas as variáveis que interferem na sua construção e/ou evolução.

Ainda em relação à variedade do PTL, será expectável que, além do léxico, sejam ainda incorporados outros traços gramaticais (fonéticos, sintáticos,

morfológicos), devendo adotar-se, perante essas configurações linguísticas internas, uma atitude de respeito e de aceitação.

No entanto, no que concerne à norma ortográfica do PE padrão – e embora a intenção não seja assumir uma atitude prescritiva/normativa –, esta deverá ser respeitada, seja em Timor-Leste, Portugal, Angola ou Cabo Verde..., pois não se pode admitir a ortografia da palavra “carro” como “*carru*” ou de “*mesa*” como “*meza*”.

Ainda que seja admissível uma pronúncia diferente (“*a fala é uma realização individual da língua*”, por oposição a *língua*, que consiste num “*património comum a uma dada comunidade linguística*” e, por essa razão, deverá obedecer a uma norma ortográfica (DUARTE, 2000: 44)), a fronteira entre o tétum e o português deve estar bem delimitada, pois não se pode confundir o respeito pelas idiosincrasias de uma nova variedade com a aceitação do erro.

Como existe apenas uma única norma ortográfica para todos os países que falam e escrevem em português, isto significa que todos, sem exceção, devem sujeitar-se ao cumprimento dessa mesma norma sem violação das suas regras.

A menos que seja criada uma nova norma ortográfica para o PTL, “*meza*” – apesar de constituir um caso nítido de interferência da ortografia do tétum –, para todos os efeitos, até ao presente momento, continuará sempre a ser considerado um desvio à norma ortográfica vigente.

Transversalmente, a análise das formas divergentes – não obstante o carácter não sistemático de alguns desvios à norma do PE, resultantes da instabilidade na consolidação da norma ortográfica e consequente representação da L2 – permite ainda concluir que as lacunas estão presentes não só no domínio da ortografia (os textos recolhidos revelam problemas ortográficos que são decorrentes de questões relativas à oralidade e da não apropriação do sistema fonético-fonológico do português), mas também noutros domínios: lexical (as produções escritas revelam que os informantes possuem ainda um léxico incipiente que, além de não ser vasto, denota que os seus utilizadores não conhecem completamente as propriedades intrínsecas das palavras a que recorrem, pois como afirma LEIRIA (2005), “*aprender uma palavra é muito mais do que aprender o seu significado, saber uma palavra significa dispor de um conjunto de informações acerca da mesma*”); morfossintático (talvez o facto de o tétum, as outras LN e o indonésio serem línguas não flexionais esteja na origem de não

haver uma preocupação rígida com a estrutura morfossintática do português); sintático (apesar de o tétum ser uma língua SVO, os textos manifestam dificuldades ao nível da organização dos constituintes na frase) e semântico (são perceptíveis problemas que se prendem com o desconhecimento dos significados (o que se deve a um domínio vocabular restrito) e à dificuldade de construção de frases coerentes e aceitáveis do ponto de vista semântico).

Face às lacunas detetadas – e tendo presente que essas alterações à norma-padrão europeia se devem ao processo de aquisição do português enquanto L2 e à falta de exposição dos falantes a esta norma, o que se repercute na competência gramatical –, o importante é que não se verifique a fossilização do processo de aquisição de L2, mediante o qual o falante parece ser incapaz de progredir para além de um determinado estágio, ou seja, que os “erros” estabilizem de forma irreversível.²²²

Conforme afirma RIO-TORTO (2000), *“quando bem enquadrado e explicado, o erro pode até constituir-se como factor altamente construtivo e estruturante.”*

²²² A questão das dificuldades inerentes à aprendizagem da ortografia – um assunto que deve ser objeto de uma reflexão profunda – não figura nos objetivos deste estudo e, como tal, não será aqui explorada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2009). *Ajudar as Crianças a Aprender: Uma Conferência Internacional sobre Educação Bilingue em Timor-Leste (17-19/04/2008)*, vols. I e II., Díli: Ministério da Educação.
- ACOSTA, J. L. & LEIRIA, I. (1997). «O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna», in *Polifonia 1*.
- ALBUQUERQUE, D. B. (2010a). «O Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: Variedades e Dificuldades», in *Interdisciplinar*, Ano 5, vol. 12.
- ALBUQUERQUE, D. B. (2010b). «Elementos para o Estudo da Ecolinguística de Timor-Leste», in *Domínios de Lingu@gem, Revista electrónica de Linguística*, Ano 4, nº 1, 1º semestre.
- ALBUQUERQUE, D. B. (2010c). «Peculiaridades prosódicas do português falado em Timor-Leste», in *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL)*, vol. 8, nº 15.
- ALBUQUERQUE, D. B. (2011). «O Português de Timor-Leste: contribuições para o estudo de uma variedade emergente», in *PAPIA 21(1)*.
- ALBUQUERQUE, D. B. (2012). «Bilinguismo e Multilinguismo em Timor-Leste: Aquisição, Interação e Estudo de Caso», in *Revista PerCursos Linguísticos*, vol. 2, nº 6.
- ALMEIDA, N. C. (2011). «A língua portuguesa na escola: uma polémica virtual Ou Língua portuguesa: uma ponte para o mundo», in *Comunicação Para a (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste*, III SIMELP, Macau.
- ALVAREZ, M. L. O. (2002). «Transferencia_no_ensino_de_linguas_proximas».pdf, in *Proceedings of the 2*, Congresso Brasileiro de Hispanistas, São Paulo.
- ANÇÃ, M. H. (1999). «Da_lingua_materna_a_lingua_segunda».pdf, in *Noesis*, nº 51, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AREÁN-GARCÍA, N. (2009). «Breve Histórico da Península Ibérica», in *Revista Philologus*, Ano 15, nº 45, Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos.
- ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DE TIMOR-LESTE (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*, Díli.
- BARBEIRO, L. F. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*, 1ª ed., Porto: Asa.

- BARBEIRO, L. F. et al. (2010). *Relatório de Avaliação – Percurso de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste (2003-2009)*, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.
- BARROSO, H. (2011). *Forma e Substância da Expressão da Língua Portuguesa*, Coimbra: Livraria Almedina.
- BATORÉO, H. J. (2009). «A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais», in *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 4, Lisboa: Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.
- BATORÉO, H. J. (2010). «Ensinar Português no Enquadramento Poliglóstico de Timor-Leste», in *Palavras*, 37, Lisboa: Associação de Professores de Português, Primavera de 2010.
- BELO, M. et al. (2011). *A Ilha das Palavras*, Lisboa: Lidel.
- BOLINA, M. (2005). «Timor e a Língua Portuguesa no seu Projecto Educativo», in *Revista Lusófona de Educação*, nº 6.
- BRISK, M. E. (2005). «Bilingual education», in HINKEL, E., *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- BRITO, R. H. P. & MARTINS, M. L. (2005). «Moçambique e Timor-Leste: onde também se fala o português», in *Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO*, vol. III.
- BRITO, R. H. P. (2010). «Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste», in *Ciências e Letras*, nº 48, Porto Alegre.
- BYALYSTOK, E. (1997). «The structure of age: in search of barriers to second language acquisition», in *Second Language Research*, 13,2.
- CAREY, M. (s/d), «Interlanguage_Phonology_Sources_of_L2_pronunciation_errors».pdf.
- CARNEIRO, A. S. R. (2010). «As políticas linguísticas e de ensino de línguas em Timor-Leste: desafios de um contexto multilingue», in *Filologia linguística portuguesa*, 12 (1).
- CARVALHO, M. J. A. (2001). «Panorama Linguístico de Timor e Identidade Regional, Nacional e Pessoal», in *Timor Lorosa'e. Camões, Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14.
- CARVALHO, M. J. A. (2005). «Timor Lorosa'e, características das Línguas Crioulas e do Português conservado na zona – Contribuição para a Língua oficial», Lisboa: Universidade Aberta.

- CASTRO, I. (1991). «A língua portuguesa no tempo e no espaço», in *Falar Melhor, Escrever Melhor*, Lisboa: Selecções do Reader's Digest.
- CASTRO, I. (2008). *Introdução à História do Português*, 2ª ed., Lisboa: Edições Colibri.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*, 2ª ed., (tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, traduzido a partir da edição em língua inglesa *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001), Porto: Edições ASA.
- CORDER, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.
- COSTA, L. (2001). *Guia de conversação Português-Tétum*, Lisboa: Edições Colibri.
- DE BOT, K. et al. (2005). *Second Language Acquisition – An advanced resource book*. Routledge.
- DEKEYSER, R. M. (2000). «The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition», in *SSLA*, 22, Cambridge University Press.
- DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de análise*, Lisboa: Universidade Aberta.
- DURAND, F. (2011). «Three centuries of violence and struggle in East Timor (1726-2008)», in *Encyclopedia of Mass Violence* [online].
- EKIERT, M. (2003). «The_bilingual_brain».pdf., in Teacher's College, Columbia University Working Papers in *TESOL & Applied Linguistics*, 3:2 (consultado em <http://www.tc.columbia.edu/tesolwebjournal>).
- ELLIS, R. (2003). *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ESPADA, F. (2006). *Manual de Fonética – Exercícios e explicações*, Lidel – Edições Técnicas.
- ESTRELA, E. et al. (2005). *Saber escrever, saber falar*, 5ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- FEIJÓ, R. G. (2008). «Língua, nome e identidade numa situação de plurilinguismo concorrencial: o caso de Timor-Leste», in *Etnográfica*, nº 12.
- FERNANDES, V. H. P. M. (2008). *Os erros ortográficos em língua materna dos alunos do Ensino Básico na perspectiva do trabalho curricular dos professores*, Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação, Porto.

- FERREIRA, M. L. C. (2011). *As palavras do saber e do sabor: A gastronomia como objecto de descoberta no processo de ensino/aprendizagem do PLE e PL2*, Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.
- FONSECA, S. (2010). *Análise dos manuais de língua Portuguesa utilizados no Ensino Primário em Timor-Leste*, Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- FREED, B. F. et al. (2004). *The Language Contact Profile*, Cambridge University Press.
- FREITAS, M. J. & SANTOS, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Materna*, Cadernos de Língua Portuguesa 2, Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- FREITAS, M. J. et al. (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*, 1ª ed., PNEP, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas* (trad. Port., 1ª ed. 1976), Coimbra: Livraria Almedina.
- GASS, S. & SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition – An introductory course*, 3ª ed., Nova Iorque: Routledge.
- GONÇALVES, P. (2005). «A formação de variedades africanas do português: argumentos para uma abordagem multidimensional», in *A língua portuguesa: presente e futuro*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GONÇALVES, T. (2004). *Português das Águas Turvas ao aroma do exótico Sândalo de Timor*, Edição Lamelau, SARL, Gráfica Diocesana de Baucau.
- HATTORI, R. et al. (2005). «The Ethnolinguistic Situation In East Timor», in *East-West Center Working Papers*, International Graduate Student Conference Series, nº 20.
- HULL, G. & ECCLES, L. (2005). *Gramática da Língua Tétum* (tradução de Idalina Morgado, traduzido a partir da edição em língua inglesa, 2001), Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- HULL, G. (1998). «The Languages of Timor 1772-1997: a Literature Review», in *Studies in Languages and Cultures of East Timor*, Sydney: University of Western Sydney Macarthur.

- HULL, G. (2001). *Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional*, Lisboa: Instituto Camões/MNE.
- JORNAL DA REPÚBLICA, 1ª SÉRIE, Nº 3, Decreto-Lei Nº 4/2011 de 26 de janeiro de 2011 Ministério da Educação de Timor-Leste.
- JORNAL DA REPÚBLICA, 1ª SÉRIE, Nº 40, Lei Nº 14/2008 de 29 de outubro de 2008 Ministério da Educação de Timor-Leste.
- JORNAL DA REPÚBLICA, 1ª SÉRIE, Nº 45, Diploma Ministerial Nº 27/2013 de 18 de dezembro de 2013 Ministério da Educação de Timor-Leste.
- JORNAL DA REPÚBLICA, 1ª SÉRIE, Nº 46, Decreto-Lei Nº 23/2010 de 9 de dezembro de 2010 Ministério da Educação de Timor-Leste.
- KING, K. K. & BENSON, C. (2008: 341). «Vernacular and Indigenous Literacies», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.
- KLEIN, W. & PERDUE, C. (1997). «The basic variety (or: couldn't natural languages be much simpler?)», in *Second Language Research*, 13, 4.
- KRASHEN, S. (1982). «Second_language_acquisition_and_second_language_learning».pdf, Oxford: Pergamon Press (online).
- LEIRIA, I. (1997). «Professores de Português para o ano 2000», in *Palavras*, nº 12/Outono de 1997, Associação de Professores de Português.
- LEIRIA, I. (2006). *Léxico: aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia – Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e Ensino Superior.
- LEIRIA, Isabel (2004). «Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino», in *Idiomático*, Revista Digital de Didática de PLN, 3, Centro Virtual Camões.
- LEWIS, M. P. & TRUDELL, B. (2008). «Language Cultivation in Contexts of Multiple Community Languages», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. (1999). *How Languages are learned*, 1ª ed., Oxford: Oxford University Press.
- LO BIANCO, J. (2008). «Educational Linguistics and Education Systems», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.

- LOPES, M. P. (2009). *Dicionário Indonésia-Português*. Ministério da Educação de Timor-Leste.
- LOURENÇO, S. (2008). *Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste*, Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa - Área de Especialização em Metodologia do Ensino de Português Língua Estrangeira / Língua Segunda, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- MATEUS et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, 7.ª ed., Lisboa: Editorial Caminho – Coleção Universitária – Série Linguística.
- MATEUS, M. H. M. & VILLALVA, A. (2006). *O essencial sobre linguística*, Lisboa: Editorial Caminho.
- MATEUS, M. H. M. (2002). *A face exposta da língua portuguesa*, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda (disponível em <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateus-lportuguesa.pdf>).
- MATEUS, M. H. M. (2006). «A propósito de uma política de língua», in CARVALHO, D. et al., *Des(a)fiando Discursos. Homenagem a Maria Emília Marques*, Lisboa: Universidade Aberta.
- MATEUS, M. H. M. (2006). «Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa», in *Estudos da linguagem: questões de fonética e fonologia. Uma homenagem a Luís Carlos Cagliari*, Bahia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (disponível em http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2006-mhmateus-ortografia_portuguesa.pdf.)
- MATEUS, M. H. M. et al. (2005). *Fonética e Fonologia do Português*, Lisboa: Universidade Aberta.
- MATEUS, M. H. M. et al. (2009). «O ensino do Português em contexto multilingue – o que aprendemos com o Projecto Diversidade Linguística», in *Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, nº 1.
- MATTOS E SILVA, R. V. (1991). «Diversidade_e_unidade_a_aventura_linguistica_do_portugues».pdf, in CASTRO, I., *Curso de História da Língua Portuguesa: leituras complementares*, Lisboa: Universidade Aberta.
- MATTOS, A. M. A. A. (2000). «A hipótese da Gramática Universal e a aquisição de segunda língua», in *Revista de Estudos da Linguagem*, 9(2).

- MCCARTY et al. (2008). «Education for Speakers of Endangered Languages», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.
- MCGROARTY, M. (2008). «The Political Matrix of Linguistic Ideologies», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*. Blackwell Publishing.
- MEISEL, J. M. (2011). *First and Second Language Acquisition - Parallels and Differences*, Nova Iorque: Cambridge University Press.
- MENDES, M. (2005). «Cabo Verde - ir à escola em L2», in MATEUS & PEREIRA, *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*, Lisboa: Edições Colibri.
- MESTHRIE, R. (2008). «Sociolinguistics and Sociology of Language», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.
- MILETIC, R. (2004). «Hipotese_sobre_transfer_-_analise_de_erros_Radovan_Miletic».pdf., in *Idiomático*, 3.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE TIMOR-LESTE (2010). *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*, Díli.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE TIMOR-LESTE (2010). *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*, Díli.
- MITCHELL, R. & MILLES, F. (2004). *Second Language Learning Theories*, 2ª ed., Londres: Hodder Arnold.
- MURPHY, S. (2003). «Second_language_transfer_during_third_language_acquisition».pdf in *Working Papers, TESOL & Applied Linguistics*, 3:1, Colombia University.
- OLIVEIRA, N. V. (2011). «75 Anos de Investigações Arqueológicas em Timor-Leste», Colóquio *Timor: Missões Científicas e Antropologia Colonial*.
- PARVAUX, S. (2004). «Convergencia_e_divergencia_no_espaco_da_lingua_portuguesa».pdf., in *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PERNA, C. L. & SUN, Y. (2011). «Aquisição de português como língua adicional (PLA): o uso de hedges em português por falantes nativos de mandarim», in *Letras de Hoje*, vol. 46, nº 3, Porto Alegre: PUCRS – Brasil.

- PESSOA, M. S. (2007). «Concepções de Linguagem e Políticas Linguístico-culturais: aproximações e/ou afastamentos na educação Linguística», in *Língua Portuguesa e Integração*, Brasil.
- REASER, J. & ADGER, C. T. (2008). «Vernacular Language Varieties in Educational Settings: Research and Development», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.
- RETO (2012). *Uma Abordagem Ecléctica ao Valor da língua: O Uso Global do Português*, Instituto Camões/Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- REYES, I. & MOLL, L. C. (2008). «Bilingual and Biliterate Practices at Home and School», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.
- RIO-TORTO, G. M. (2000). «Para uma pedagogia do erro», in *Didáctica da língua e da literatura*, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, vol. I, Coimbra: Livraria Almedina/ILLP-FLUC.
- RITCHIE, W. C. & BATHIA, T. K. (2008). «Psycholinguistics», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.
- ROST, M. (2005). «L2 Listening», in HINKEL, E., *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SABOURIN, L. & STOWE, L. (2008). «Neurobiology of Language Learning», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*, Nova Iorque: Cambridge University Press.
- SHIN, H. & KUBOTA, R. (2008). «Post-colonialism and Globalization in Language Education», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.
- SILVA, M. C. V. (2005). «A_aquisicao_de_uma_Lingua_Segunda: muitas questões e algumas respostas».pdf., *Revista Saber (e) Educar*, 10.
- SINGLETON, D. (2005). «The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours», in *IRAL*, 43.
- SKEHAN, P. (2008). «Interlanguage and Language Transfer», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.

- SKEHAN, P. (2008). «Interlanguage and Language Transfer», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.
- SOARES, L. (2011). «Qual o papel da Língua Portuguesa na Política Educativa em Timor Leste», in COSTA, A. B. & BARRETO, A., *Portugal e os PALOP: Cooperação na área da Educação*.
- SOARES, L. V. (2010). «Ensino/aprendizagem do português no contexto plurilingue de Timor-Leste: rola ou lakateu? rola e lakateu!», in *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, SIMELP II, Universidade de Évora.
- STERN, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- STROUD, C. & GONÇALVES, P. (1997). «Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma”», in *Panorama do Português Oral de Maputo*, vol. II – A Construção de um Banco de “Erros”, Maputo: INDE.
- TAYLOR-LEECH, K. (2008). «Language and identity in East Timor: The discourses of nation-building», in *Language Problems and Language Planning*, 32(2).
- TAYLOR-LEECH, K. (2009). «The language situation in Timor-Leste», in *Current issues in language planning*, 10 (1).
- TAYLOR-LEECH, K. (2011). «Timor-Leste: Sustaining and maintaining the national languages in education», in *Current Issues in Language Planning*, 12 (2).
- THOMAZ, L. F. F. R. (2002). *Babel Loro Sa'e: o problema linguístico de Timor-Leste*, Cadernos Camões, Lisboa: Instituto Camões.
- TUPINAMBÁ, A. C. R. (2001). «O mosaico linguístico do Timor Leste. Comentários sobre o futuro da Língua Portuguesa no país dos maubere», in *Revista de Letras*, nº 23, vols. 1/2.
- UNESCO (2007). «Language in Education Policy and Practice in Asia and the Pacific», in *Advocacy kit for promoting multilingual education: Including the excluded*, Bangkok, UNESCO Bangkok: Published by the UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO (2007). *Educação de jovens e adultos nos países de língua portuguesa: novos diálogos para a cooperação Sul-Sul*, Brasília: UNESCO, MEC, ABC.
- VAN PATTEN, B. & BENATI, A. G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*, Continuum.

- WILLIAMS-VAN KLINKEN, C. (2001). «High Registers of Tetun Dili: Portuguese Press and Purist Priests», in *Proceedings of the 2001 Conference of the Australian Linguistics Society*, 1.
- WORTHAM, S. (2008). «Linguistic Anthropology», in SPOLSKY, B. & HULT, F. M., *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.
- XIA, Z. (2004). «Interlanguage_in_Light_of_Principles_and_Theories_of_SLA».pdf. in *RVTU ELT*.

SITES CONSULTADOS

- (2001). Obtido em 16 de abril de 2001, de *Jornal Digital*:
<http://www.jornaldigital.com>
- (2008). *Diciopédia 2009* [DVD-ROM], Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-65264-5.
- (2014). Obtido em 06 de setembro de 2014, de *Internet World Stats*:
<http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>
- (2014). Obtido em 07 de setembro de 2014, de <http://aulp.org/noticias/revista-de-imprensa/aulp/8029-novos-horizontes-para-a-lingua-portuguesa>
- (2014). Obtido em 07 de setembro de 2014, de http://en.wikipedia.org/wiki/File:Timor-Leste_districts_map.png
- (2014). Obtido em 07 de setembro de 2014, de <http://www2.iict.pt/>
- (2014). Obtido em 07 de setembro de 2014, de *Observatório da Língua Portuguesa*: <http://www.observatorio-lp.sapo.pt>
- (2014). Obtido em 13 de setembro de 2014, de *Wikipedia*:
<http://en.wikipedia.org>
- (2014). Obtido em 13 de setembro de 2014, de *Wikipedia*:
http://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_East_Timor
- (2014). Obtido em 14 de maio de 2014, de *Sapo Timor-Leste*: <http://www.sapo.tl>
- (2014). Obtido em 20 de setembro de 2014, de *Instituto Camões*:
<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/brevesum/index.html>
- (2014). Obtido em 21 de fevereiro de 2014, de *Lusa*: <http://www.lusa.pt>
- (2014). Obtido em 23 de abril de 2014, de *Governo da República Democrática de Timor-Leste*: <http://www.timor-leste.gov.tl>
- (s.d.). Obtido de http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/febre_educacional_coreia_sul.htm
- (s.d.). Obtido de www.tpk.govt.nz/en/in-print/our-publications/publications/the-health-of-the-maori-language-in-2006/.
- LEWIS (2014). *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Obtido em 07 de setembro de 2014, de <http://www.ethnologue.com>

ANEXOS

ANEXO 1 – PARTE A: EXAME NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA



Ministério da Educação

Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais
da Educação (INFORDEPE)

Gabinete da Formação Profissional e Contínua

Rua de Balide, Díli

Timor-Leste

Telf.: (0)3311358; (0)3311365



GRUPO I – COMPREENSÃO ORAL

O TEXTO I DEVE SER LIDO 3 VEZES

TEXTO I

Governo timorense diz que Cimeira da CPLP deverá decorrer entre 20 e 25 de julho

O Conselho de Ministros de Timor-Leste aprovou a criação da Comissão de Preparação da Cimeira da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, que, segundo o comunicado hoje divulgado à imprensa, deverá ocorrer entre 20 e 25 de julho.

“Com a aproximação da Cimeira da CPLP que irá decorrer em Díli, em julho, abrindo a primeira presidência bienal de Timor-Leste da organização internacional, o governo decidiu criar a Comissão de Preparação da Cimeira da CPLP, que será presidida por Francisco Guterres Lu Olo”, refere o comunicado.

Segundo o comunicado, relativo à reunião realizada na terça-feira, a comissão tem como missão “propor e organizar os assuntos a desenvolver durante o encontro de julho, refletindo o que deverá acontecer durante os próximos dois anos”.

“A comissão terá, na prática, quatro meses para planear e preparar a Cimeira, que deverá decorrer entre 20 e 25 de julho deste ano”, salienta o comunicado.

O comunicado refere também que a comissão vai perceber com “clareza a eficácia dos resultados dos programas executados até agora em cada país beneficiário” e “direcionar programaticamente os oito países membros para um fim comum, nomeadamente para o setor económico, que vise minimizar as assimetrias sócio-político-económicas” entre os Estados-membros.

A presidência da CPLP pertence a Moçambique e, na Cimeira de julho, além da passagem de testemunho, os chefes de Estado deverão votar a entrada da Guiné Equatorial na organização.

Lusa, 21 de fevereiro de 2014

**ANEXO 1 – PARTE B: EXAME NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**



Ministério da Educação

**Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais
da Educação (INFORDEPE)**

Gabinete da Formação Profissional e Contínua

Rua de Balide, Díli

Timor-Leste

Telf.: (0)3311358; (0)3311365



EXAME NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

– ENSINO SECUNDÁRIO TÉCNICO-VOCACIONAL –

A PREENCHER PELO CANDIDATO

| |
|-------------------------------------|
| Nome completo: _____ PMIS ID: _____ |
|-------------------------------------|

A PREENCHER PELO PROFESSOR VIGILANTE

| Nome legível do Prof. Vigilante | Assinatura do Prof. Vigilante |
|---------------------------------|-------------------------------|
| _____ | _____ |

A PREENCHER PELO PROFESSOR CORRETOR

| Nome legível do Prof. Corretor | Assinatura do Prof. Corretor |
|--|------------------------------|
| _____ | _____ |
| Classificação: _____ <i>(expressa numa escala de zero a cem, em algarismos e por extenso)</i> | |

Data do Exame: 28 de março de 2014, às 14h00

Duração: 150 minutos **Tolerância:** 30 minutos

INSTRUÇÕES GERAIS

- 1.** Deve escrever apenas o seu NOME COMPLETO e o PMIS ID no enunciado do exame, no espaço reservado à identificação do candidato. Os enunciados de exame que não tiverem o código de registo não serão corrigidos.
- 2.** O papel de rascunho será distribuído e rubricado pelo Professor aplicador.
- 3.** É permitido o uso de dicionário de Língua Portuguesa durante o exame.
- 4.** A SUA LETRA DEVE SER DE FÁCIL COMPREENSÃO, LEGÍVEL. Aquilo que não for legível NÃO será corrigido.
- 5.** A prova deverá ser realizada a CANETA AZUL OU PRETA. TUDO O QUE APARECER ESCRITO A LÁPIS NÃO SERÁ CORRIGIDO.
- 6.** NÃO É PERMITIDO O USO DE CORRETOR. Se se enganar, risque e escreva novamente a sua resposta.
- 7.** O RASCUNHO DAS RESPOSTAS FICARÁ COM OS CANDIDATOS. CASO SEJA ENTREGUE, NÃO SERÁ CONSIDERADO NO MOMENTO DA CORREÇÃO.
- 8.** RESPONDA A TODAS AS QUESTÕES COM MUITA ATENÇÃO.
- 9.** Se acabar antes do tempo previsto, releia as suas respostas para possíveis correções.
- 10.** No final, o enunciado deverá ser entregue ao Professor responsável pela vigilância da prova.



Ministério da Educação

Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais
da Educação (INFORDEPE)

Gabinete da Formação Profissional e Contínua

Rua de Balide, Díli
Timor-Leste

Tel.: (0)3311358; (0)3311365



GRUPO I - COMPREENSÃO ORAL

1. Ouça com atenção o texto I e complete os espaços em branco.

TEXTO I

Governo timorense diz que Cimeira da CPLP deverá decorrer entre 20 e 25 de julho

O Conselho de Ministros de Timor-Leste aprovou a criação da Comissão de Preparação da _____¹ da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, que, segundo o comunicado hoje divulgado à imprensa, deverá _____² entre 20 e 25 de julho.

“Com a aproximação da Cimeira da CPLP que irá decorrer em Díli, em julho, abrindo a primeira _____³ bienal de Timor-Leste da organização internacional, o governo decidiu criar a Comissão de Preparação da Cimeira da CPLP, que será presidida por Francisco Guterres Lu Olo”, refere o comunicado.

Segundo o comunicado, relativo à reunião realizada na terça-feira, a comissão tem como _____⁴ “propor e organizar os assuntos a desenvolver durante o encontro de julho, refletindo o que deverá acontecer durante os _____⁵ dois anos”.

“A comissão terá, na prática, quatro meses para _____⁶ e preparar a Cimeira, que deverá decorrer entre 20 e 25 de julho deste ano”, salienta o comunicado.

O comunicado refere também que a comissão vai perceber com “clareza a eficácia dos resultados dos programas executados até agora em cada país _____⁷” e “direcionar programaticamente os oito países membros para um fim comum, nomeadamente para o setor económico, que vise minimizar as _____⁸ sócio-político-económicas” entre os Estados-membros.

A presidência da CPLP pertence a _____⁹ e, na Cimeira de julho, além da passagem de _____¹⁰, os chefes de Estado deverão votar a entrada da Guiné Equatorial na organização.

Lusa, 21 de fevereiro de 2014

GRUPO II – COMPREENSÃO ESCRITA

Leia com atenção o seguinte texto.

A “febre educacional” que salvou a Coreia do Sul

O país tornou-se num dos maiores PIBs²²³ da Ásia; 97% dos estudantes concluem o ensino médio

1 Até à década de 60 [do séc. XX], a Coreia do Sul, recém-saída de uma guerra
que levou a uma divisão trágica do seu território, caracterizava-se por ser uma
economia agrária e pobre. Nos últimos 40 anos, o país desenvolveu-se e tornou-se
5 num dos maiores PIB’s da Ásia, transformando-se numa potência em termos
tecnológicos, cujos produtos competem de igual para igual com os japoneses, por
exemplo.

O foco na educação é atualmente apontado como um dos aspetos
fundamentais do rápido desenvolvimento sul-coreano.

10 Hoje, o ensino no país é olhado como um modelo para o mundo. Até o
Presidente Barack Obama, num discurso que ficou famoso, pediu que os EUA
seguissem o exemplo das crianças sul-coreanas, que passam, anualmente, em média,
pelo menos um mês a mais na escola do que os alunos americanos.

Há um conjunto de fatores envolvidos no crescimento de um país, mas os
analistas concordam que os investimentos na educação e na formação do capital
15 humano foram as principais causas de progresso de Seul. O desenvolvimento
educativo sul-coreano, a partir dos anos 60, precedeu e conduziu o económico.

A expansão do ensino ocorreu de um modo sem precedentes. Em 1945, com o
fim da colonização japonesa, apenas 22% da população eram alfabetizadas. Esse índice
é hoje superior a 98%. A excelência das escolas sul-coreanas é atestada por vários
20 estudos mundiais e a sociedade abraçou a ideia de educar para crescer.

Para os pais sul-coreanos, a educação dos filhos é uma prioridade absoluta e
levou à criação de uma expressão entre os analistas que se debruçam sobre a receita
sul-coreana: “febre educacional”.

60% dos jovens na universidade

25 Os alunos sul-coreanos estão entre os melhores do mundo em matemática,
ciências e leitura, de acordo com os resultados do Programa Internacional de Avaliação
de Alunos (PISA). Segundo dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento
Económico (OCDE), 97% dos estudantes completam o ensino médio – a percentagem
mais elevada entre todos os países pesquisados.

30 O índice de pessoas entre os 25 e os 34 anos com nível universitário é também
impressionante: 60%.

“O sistema educativo na Coreia do Sul foi desenvolvido de forma sequencial” –
explica o professor de História, Michael Seth, da Universidade James Madison, em
Virginia, autor do livro *Febre educacional: sociedade, política e o exercício da*
35 *escolaridade na Coreia do Sul*. “O foco inicial incidiu sobre o ensino básico e só depois
de este se ter generalizado é que o Estado passou a preocupar-se com o ensino
secundário. É um modelo que concentra o seu investimento no nível básico. A parte
mais fraca do sistema é o nível superior, mas isso é compensado pelo facto de os sul-

²²³ PIB – Produto Interno Bruto.

coreanos investirem na educação, procurando as melhores universidades internacionais e candidatando-se a programas de formação financiados pela iniciativa privada” - afirma o professor.

O especialista americano destaca outros pontos que fazem até o presidente do país mais rico do mundo invejar a educação sul-coreana. É um sistema homogêneo e uniforme, no qual as escolas seguem o mesmo currículo e recebem o mesmo montante de verbas públicas. Desde antes da guerra (1951-1953), e muito antes de a Coreia do Sul ser uma democracia, existia já um esquema de rotação entre os professores, para evitar que os melhores se concentrassem num número reduzido de estabelecimentos de ensino. Além disso, foi criado um programa de assistência especial para as áreas rurais, de modo a evitar disparidades relevantes em relação à região metropolitana. O outro fator essencial é o investimento na formação dos professores, o que diferencia muito a Coreia do Sul do Brasil, por exemplo.

Um estudo divulgado pela empresa de consultoria McKinsey & Company confirma a posição da Coreia do Sul no topo da educação mundial – ao lado de Singapura e da Finlândia – e salienta a seleção dos professores como uma das suas estratégias centrais.(...)

Mas o fenómeno sul-coreano não é só uma questão de política pública. (...)

Nos Estados Unidos, os sul-coreanos constituem a percentagem mais significativa de estudantes estrangeiros, ultrapassando os chineses, embora a população sul-coreana seja muito mais reduzida. No Japão, quando procuram recém-formados ou estagiários, as grandes empresas deparam-se sempre com uma grande quantidade de sul-coreanos que concluíram os seus estudos em prestigiadas universidades japonesas.

Os números indicam que o país se preocupa tanto com a educação que já atravessou uma fronteira e discute agora se não estará a haver exageros.

“O termo "febre educacional" tem uma conotação positiva e outra negativa. É admirável o respeito dos sul-coreanos pela educação, mas a preocupação em obter diplomas de estabelecimentos de prestígio é hoje obsessiva. A educação privada sai cara para as famílias e há ainda a pressão depositada nos jovens que, muitas vezes, deixam de viver a sua infância em troca da obrigação de atingir um excelente desempenho académico” – pondera o analista americano.

http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/febre_educacional_coreia_sul.htm

[Texto adaptado]

1. Indique se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F), segundo o texto.

| | V | F |
|--|---|---|
| a) O desenvolvimento da Coreia do Sul explica-se, em grande parte, pelo investimento no sistema educativo. | | |
| b) Anualmente, em média, os alunos americanos passam mais tempo na escola do que os alunos sul-coreanos. | | |

| | | |
|--|--|--|
| c) Os resultados do PISA afirmam que os alunos sul-coreanos estão entre os piores do mundo em matemática, ciências e leitura. | | |
| d) Na Coreia do Sul, o ensino superior constitui a prioridade do sistema educativo. | | |
| e) O recrutamento e a formação de professores constituem dois dos fatores que têm contribuído para que o sistema educativo da Coreia do Sul seja considerado um exemplo a nível mundial. | | |
| f) Singapura e Finlândia, contrariamente à Coreia do Sul, não investem na educação e, por isso, apresentam péssimos resultados em termos de aproveitamento escolar. | | |

1.1. Corrija as afirmações falsas do exercício anterior.

2. Retire do texto um sinónimo para as seguintes palavras (do 1º ao 6º parágrafos):

- 2.1. dramática _____
- 2.2. agrícola _____
- 2.3. autoridade _____
- 2.4. antecedeu _____
- 2.5. desenvolvimento _____
- 2.6. confirmada _____

3. Diga a que se referem as palavras ou expressões sublinhadas no texto:

| | |
|---|-----------------------------|
| 3.1. <i>as principais causas de progresso</i> (l.14); | 3.3. <i>no qual</i> (l.42); |
| 3.2. <i>Esse índice</i> (l.17); | 3.4. <i>o país</i> (l.59); |

4. Responda, de forma completa, às seguintes questões sobre o texto.

4.1. Indique os fatores apontados pelos analistas para o rápido desenvolvimento da Coreia do Sul.

4.2. “A sociedade abraçou a ideia de educar para crescer.”

4.2.1. Explique o impacto deste investimento na sociedade sul-coreana atual.

4.3. Aponte três aspectos que caracterizam o sistema educativo em vigor na Coreia do Sul.

4.4. A “febre educacional” salvou a Coreia do Sul.

4.4.1. Explique a conotação negativa atribuída à expressão “febre educacional”.

5. Complete cada espaço em branco com uma palavra.

Na Coreia do Sul, a formação _____ professores é muito rigorosa, mas há compensações _____ tornam _____ profissão atraente: bons salários, possibilidade de progressão na carreira e prestígio social. O respeito _____ profissão de professor é uma questão cultural.

Os salários dos professores primários são os mais altos do mundo, colocando-_____ no mesmo patamar de médicos e engenheiros. Nos cursos de educação, a taxa _____ desistência é apenas de 1%.

| |
|------|
| esta |
| pela |
| de |
| dos |
| os |
| que |

http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/febre_educacional_coreia_sul.htm
[Texto adaptado]

GRUPO III – PRODUÇÃO ESCRITA

1. Produza um texto expositivo-argumentativo em que apresente a sua opinião acerca de um dos seguintes temas (15 a 20 linhas).

| | |
|---------------|---|
| Tema A | <p>Comente a seguinte citação, tendo presente que o professor não deve limitar-se apenas a transmitir conhecimentos, ele assume também o papel de educador:</p> <p>“Na dimensão profissional, social e ética o professor deverá fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, assumindo uma dimensão cívica e formativa nas suas funções, (...) valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação.”</p> <p><i>Soares, J. V., Como abordar... A Cidadania na Escola, Lisboa, Areal Editores, 2003, p.33</i></p> |
| Tema B | <p>Comente a seguinte citação, tendo presente a importância do papel do professor na implementação do Novo Currículo do ESTV/ESG:</p> <p>“O professor não pode fazer de conta que tudo é como era, ou que as mudanças são transitórias e sem consequências, continuando a agir como sempre, repetindo até à exaustão comportamentos inadequados e saberes insuficientes ou ultrapassados.”</p> <p><i>Ensino do Português para o Século XXI, Lisboa, Edições Colibri, 2006, p.57</i></p> |

**ANEXO 2 – PROPOSTA DE CORREÇÃO DO EXAME NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**



Ministério da Educação

**Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais
da Educação (INFORDEPE)**

Gabinete da Formação Profissional e Contínua

Rua de Balide, Díli

Timor-Leste

Telf.: (0)3311358; (0)3311365



**PROPOSTA DE CORREÇÃO DO EXAME NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

GRUPO I – COMPREENSÃO ORAL

| Questão | Resposta | Cotação |
|----------------|---|--|
| 1. | 1. Cimeira 2. ocorrer 3. presidência 4. missão 5. próximos 6. planear 7. beneficiário 8. assimetrias 9. Moçambique 10. testemunho (Por cada erro de acentuação ou ortografia deverá ser descontado 0.25 pontos) | 15 pontos (1.5 pontos x 10 palavras) |
| TOTAL | | 15 pontos |

GRUPO II – COMPREENSÃO ESCRITA

| Questão | Resposta | Cotação |
|----------------|---|--|
| 1. | a) V b) F c) F d) F e) V f) F | 6 pontos (1 ponto x 6 questões) |
| 1.1. | b) Anualmente, em média, os alunos sul-coreanos passam mais tempo na escola do que os alunos americanos. c) Os resultados do PISA afirmam que os alunos sul-coreanos estão entre os melhores do mundo em matemática, ciências e leitura. | 6 pontos (1,5 pontos x 4 questões) |

| | | |
|-------------|--|---|
| | <p>d) Na Coreia do Sul, o ensino básico (fundamental) constitui a prioridade do sistema educativo.</p> <p>f) Singapura e Finlândia, tal como a Coreia do Sul, investem na educação e, por isso, apresentam excelentes resultados em termos de aproveitamento escolar.</p> | |
| 2. | <p>2.1. trágica</p> <p>2.2. agrária</p> <p>2.3. potência</p> <p>2.4. precedeu</p> <p>2.5. crescimento/expansão</p> <p>2.6. atestada</p> | <p>12 pontos</p> <p>(2 pontos x 6 questões)</p> |
| 3. | <p>3.1. os investimentos na educação e na formação do capital humano</p> <p>3.2. a alfabetização</p> <p>3.3. sistema educativo</p> <p>3.4. Coreia do Sul</p> | <p>6 pontos</p> <p>(1,5 pontos x 4 questões)</p> |
| 4.1. | <p>Os analistas concordam que os investimentos na educação e na formação do capital humano foram as principais causas de progresso de Seul.</p> <p>Critérios específicos de classificação</p> <p>- conteúdo</p> <p>- organização e correção linguística.....</p> <p>Total.....</p> | <p>3</p> <p>1</p> <p>4 pontos</p> |
| 4.2. | <p>Atualmente, a Coreia do Sul é um dos países, a nível mundial, que apresenta os melhores resultados em termos de educação, o que se deve ao facto de esta ser valorizada e considerada uma prioridade. Como consequência deste investimento, a Coreia do Sul desenvolveu-se e é hoje um dos maiores PIBs da Ásia, transformando-se numa potência tecnológica, rivalizando, inclusivamente, com o Japão.</p> <p>Critérios específicos de classificação</p> <p>- conteúdo</p> <p>- organização e correção linguística.....</p> <p>Total.....</p> | <p>5</p> <p>3</p> <p>8 pontos</p> |
| 4.3. | <p>Aspetos que caracterizam o sistema educativo em vigor na Coreia do Sul:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistema homogéneo e uniforme; - as escolas seguem o mesmo currículo; - as escolas recebem o mesmo montante de verbas públicas; - esquema de rotação entre os professores, isto para evitar que os melhores se concentrassem num número reduzido de estabelecimentos de ensino; | |

| | | |
|--------------|---|--|
| | <p>- criação de um programa de assistência especial para as áreas rurais, de modo a evitar disparidades relevantes em relação à região metropolitana;</p> <p>- investimento na formação dos professores;</p> <p>- seleção dos professores.</p> <p>Critérios específicos de classificação</p> <p>- conteúdo 3</p> <p>- organização e correção linguística..... 2</p> <p>Total..... 5 pontos</p> | |
| 4.4. | <p>A expressão “febre educacional” comporta uma conotação negativa porque “a preocupação em obter diplomas de estabelecimentos de prestígio é hoje obsessiva.” Além disso, “a educação privada sai cara para as famílias e há ainda a pressão depositada nos jovens que, muitas vezes, deixam de viver a sua infância em troca da obrigação de atingir um excelente desempenho académico.”</p> <p>Critérios específicos de classificação</p> <p>- conteúdo 4</p> <p>- organização e correção linguística..... 3</p> <p>Total..... 7 pontos</p> | |
| 5. | <p>1. dos</p> <p>2. que</p> <p>3. esta</p> <p>4. pela</p> <p>5. os</p> <p>6. de</p> | <p>6 pontos</p> <p>(1 ponto x 6 questões)</p> |
| TOTAL | | 60 pontos |

GRUPO III – PRODUÇÃO ESCRITA

| Resposta | Cotação |
|--|------------------|
| (Se o examinando não respeitar um dos temas propostos não deverá ser atribuída cotação) | |
| Critérios específicos de classificação | |
| - Estruturação temática e discursiva..... | 15 |
| - Correção linguística..... | 10 |
| Total | 25 pontos |
| TOTAL | |
| 25 pontos | |

| | |
|-------------------------------|-------------------|
| COTAÇÃO TOTAL DA PROVA | 100 pontos |
|-------------------------------|-------------------|

ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DO INFORMANTE



UNIVERSIDADE DO MINHO
Instituto de Letras e Ciências Humanas

CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

DECLARAÇÃO

Eu,,
autorizo que os materiais produzidos por mim no âmbito da colaboração com a
mestranda do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, do Instituto de Letras e
Ciências Humanas da Universidade do Minho, sejam utilizados para investigações
realizadas na área do Português como língua não materna.

Data

Assinatura

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO: PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS INFORMANTES



QUESTIONÁRIO

DATA: ___/___/___

REFERÊNCIA:

↳ Instruções de preenchimento do Questionário

Para responder às perguntas deste questionário, assinale com um X a opção mais adequada ao seu perfil ou escreva uma resposta sucinta e objetiva.

Os dados deste questionário destinam-se a um trabalho de pesquisa do Curso de Mestrado na área das Ciências da Linguagem e são absolutamente confidenciais, garantindo-se o anonimato do respondente.

Agradece-se sinceridade absoluta nas respostas.

1. DADOS BIOGRÁFICOS

1.1. Data de Nascimento: ___/___/___

1.2. Idade: _____ 1.3. Sexo: Masculino Feminino

1.4. Distrito onde nasceu: _____

1.5. Distrito onde mora atualmente: _____

2. FORMAÇÃO ACADÉMICA / PROFISSIONAL

2.1. Habilitações Literárias: _____

2.2. Escola onde leciona: _____ 2.3. Distrito: _____

2.4. Nível de ensino: _____

2.5. Disciplina(s) que leciona: _____

3. AQUISIÇÃO DA LÍNGUA

3.1. A sua língua materna: _____

3.2. A segunda língua que adquiriu: _____

- 3.3. A terceira língua que adquiriu: _____
- 3.4. A quarta língua que adquiriu: _____
- 3.5. A língua materna do seu pai: _____
- 3.6. A língua materna da sua mãe: _____
- 3.7. A(s) língua(s) que fala em casa: _____
- 3.8. A língua mais frequente em casa: _____

4. LÍNGUA(S) DE ESCOLARIZAÇÃO

- 4.1. A(s) língua(s) predominante(s) ao longo da sua formação académica:
- 4.1.1. No Ensino Pré-Escolar: _____
- 4.1.2. No Ensino Básico: _____
- 4.1.3. No Ensino Secundário: _____
- 4.1.4. No Ensino Superior: _____

5. CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS ATUAIS

- 5.1. Que línguas domina? _____
- 5.2. Atualmente, qual a língua mais usada por si em contexto informal? _____
- 5.3. Atualmente, qual a língua mais usada por si em contexto formal? _____
- 5.4. Avalie a sua proficiência em cada uma das línguas que conhece, de acordo com a seguinte escala:

| | | | | |
|------------------|-------------|-------|--------------|----------------|
| 5 Falante Nativo | 4 Muito Bom | 3 Bom | 2 Suficiente | 1 Insuficiente |
|------------------|-------------|-------|--------------|----------------|

| Línguas | Ouvir | Falar | Ler | Escrever | Nº de anos de aprendizagem formal |
|-----------------------|-------|-------|-----|----------|-----------------------------------|
| Língua Materna: _____ | | | | | |
| Tétum | | | | | |
| Português | | | | | |
| Indonésio | | | | | |
| Inglês | | | | | |
| Outra: _____ | | | | | |

6. LÍNGUAS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 6.1. Língua(s) que usa, normalmente, com os alunos dentro da sala de aula:
 Tétum Português Indonésio Outra Qual? _____
- 6.2. Língua(s) em que explica a matéria aos seus alunos (oralmente):
 Tétum Português Indonésio Outra Qual? _____
- 6.3. Língua(s) que usa nos materiais escritos para os seus alunos:
 Tétum Português Indonésio Outra Qual? _____
- 6.4. Língua(s) que usa, normalmente, quando escreve no quadro:
 Tétum Português Indonésio Outra Qual? _____
- 6.5. Língua(s) que usa, normalmente, com os alunos, fora da sala de aula:
 Tétum Português Indonésio Outra Qual? _____
- 6.6. Língua(s) que usa, normalmente, com os colegas Professores, dentro da escola:
 Tétum Português Indonésio Outra Qual? _____

- 6.7. Língua(s) que usa, normalmente, com os colegas Professores, fora da escola:
 Tétum Português Indonésio Outra Qual? _____
- 6.8. Língua(s) falada(s) em contexto formal na escola (reuniões de Professores, encontros com os encarregados de educação...):
 Tétum Português Indonésio Outra Qual? _____
- 6.9. Língua(s) usada(s) pelos seus alunos quando participam oralmente na aula:
 Tétum Português Indonésio Outra Qual? _____
- 6.10. Língua(s) usada(s) pelos seus alunos em avaliações escritas (trabalhos e exames):
 Tétum Português Indonésio Outra Qual? _____

7. PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS

7.1. De que forma aprendeu a falar português?

| | | | |
|----------------------------------|------------------------------------|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Em casa | <input type="checkbox"/> Na escola | <input type="checkbox"/> Por si próprio(a) | <input type="checkbox"/> Outra _____ |
|----------------------------------|------------------------------------|--|--------------------------------------|

- 7.2. Quando está em casa, fala português? Sim Não
- 7.3. Quando está em casa, ouve alguém falar português? Sim Não
- 7.4. Costuma ler em português? Sim Não
- 7.5. Costuma escrever em português? Sim Não
- 7.6. Quando ouve falar em português, compreende o conteúdo? Sim Não
- 7.7. Como avalia a sua competência geral na Língua Portuguesa (Falar, Ler, Escrever e Ouvir)?
 Muito boa Boa Suficiente Insuficiente Fraca

8. CONTACTO COM A LÍNGUA PORTUGUESA

- 8.1. Costuma ouvir algum programa de rádio em português? Sim Não
- 8.2. Costuma ver programas de televisão em português? Sim Não
- 8.3. Costuma contactar com falantes nativos de português? Sim Não
- 8.4. Já esteve em algum país de língua oficial portuguesa? Sim Não

9. ESTATUTO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

9.1. Considera importante aprender a Língua Portuguesa?

- Sim Não

9.2. Porquê? (Assinale as quatro motivações que considera mais importantes)

| | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Língua oficial do país | <input type="checkbox"/> Desejo de emigração |
| <input type="checkbox"/> Timor-Leste faz parte da CPLP | <input type="checkbox"/> Fatores de identidade / históricos / culturais |
| <input type="checkbox"/> Instrução dos alunos na escola | <input type="checkbox"/> Ampliação do domínio linguístico |
| <input type="checkbox"/> Promoção social | <input type="checkbox"/> Candidatura a empregos |
| <input type="checkbox"/> Contacto com familiares | <input type="checkbox"/> Nenhuma destas opções |
| <input type="checkbox"/> Outra(s): _____ | |

9.3. Concorda com o facto de Timor-Leste ter duas línguas oficiais?

Sim Não

9.4. Concorda que o português seja uma das línguas oficiais de Timor-Leste?

Sim Não

9.5. Concorda que o português seja uma das línguas de instrução?

Sim Não

9.6. Concorda que o tétum seria suficiente como língua de instrução?

Sim Não

9.7. Concorda com as línguas maternas como línguas de instrução?

Sim Não

9.8. Na sua opinião, qual(uais) deveria(m) ser a(s) Língua(s) Oficial(Oficiais) de Timor-Leste?

9.9. Na sua opinião, qual(uais) deveria(m) ser a(s) língua(s) de instrução nas escolas de Timor-Leste?

9.10. Na sua opinião, que língua(s) deveria(m) ser usada(s) em contexto de trabalho?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Fontes consultadas para a elaboração do Questionário:

▪ FREED, Barbara F. et al (2004), *The Language Contact Profile*, Cambridge University Press, pp. 349-356.

▪ Modelo aplicado por Ricardo Salomão (Universidade Aberta) em Timor-Leste (2008).

▪ Relatório com informações sobre o modelo utilizado na Nova Zelândia: *Survey The Health of Maori Language*, 2001 e 2006

(disponível no site www.tpk.govt.nz/en/in-print/our-publications/publications/the-health-of-the-maori-language-in-2006/).

TIMOR-LESTE²²⁴

I. Divisões Administrativas

O território de Timor-Leste é constituído pela metade oriental da ilha de Timor, a ilha de Ataúro – a norte da costa de Díli –, o ilhéu de Jaco – no extremo leste – e o enclave de Oecussi-Ambeno – na costa norte da parte indonésia da Ilha de Timor. O território tem uma área total aproximada de 15 mil km², com uma população de cerca de 955 mil habitantes, e tem por capital a cidade de Díli.

Em 1908, Portugal dividiu o território timorense em 15 comandos militares, encarregues também da administração civil, descentralizando-a. Uma década mais tarde, a metrópole criou as primeiras circunscrições civis, desmembrando o monopólio do poder militar, cuja necessidade havia terminado com a assinatura da Sentença Arbitral de 1914 com a Holanda. Só em 1940 é criado o primeiro concelho – o concelho de Díli – tendo, a partir de então, coexistido concelhos e circunscrições até à elevação da última circunscrição (Oecussi-Ambeno) a concelho, em Agosto de 1973.

Em meados da década de 60, a administração portuguesa assentava em 11 concelhos, Bobonaro, Cova-Lima, Liquiçá, Ermera, Díli, Ainaro, Same, Manatuto, Baucau, Viqueque e Lautém, e numa circunscrição, o enclave de Oecussi-Ambeno. As fronteiras destas divisões são quase idênticas às dos actuais distritos, com três diferenças: o concelho de Aileu foi, nos últimos anos da administração portuguesa, desmembrado de Díli e, sob a administração indonésia, o subdistrito de Turiscai passou do distrito de Ainaro para o de Manufahi, em troca do de Hato Udo, que passou a pertencer a Ainaro. De entre todos os distritos de Timor-Leste, Viqueque é aquele que apresenta uma área maior (884 km²) e Díli o que possui menores dimensões (364 km²).

II. Distritos



Em termos administrativos, Timor-Leste encontra-se dividido em 13 distritos: Bobonaro, Liquiçá, Díli, Baucau, Manatuto e Lautém – na costa norte; Cova-Lima, Ainaro, Manufahi e Viqueque – na costa sul; Ermera e Aileu – situados no interior

²²⁴ Informação retirada do site oficial do Governo da República Democrática de Timor-Leste (Fonte - <http://www.timor-leste.gov.tl>).

montanhoso; Oecussi-Ambeno – enclave no território indonésio. Os actuais 13 distritos de Timor-Leste mantêm, no essencial, os limites dos 13 concelhos existentes durante os últimos anos de administração Portuguesa. Cada um destes distritos possui uma cidade capital e é formado, por sua vez, por subdistritos, variando o número destes entre três e sete, numa média de cinco subdistritos por distrito. Em termos demográficos, é o distrito de Díli que concentra valores totais superiores e Aileu é o distrito com menos população, muito embora possua uma área superior ao dobro em relação à de Díli.

III. Subdistritos



Cada um dos 67 subdistritos inscritos nos 13 distritos possui uma localidade capital e subdivisões administrativas – os sucos – que variam entre 2 a 18 por subdistrito. O maior subdistrito é o de Lospalos, em Lautém, com 635 km², e o menor é Neinfeto, em Díli, com 6 km². Fato Lulique, sendo um dos subdistritos mais pequenos, é o menos povoado, com cerca de 2 mil habitantes. Naturalmente, os subdistritos que apresentam valores demográficos mais elevados são os que constituem o distrito de Díli, em particular os que englobam a cidade capital do país.

IV. Sucos

A menor divisão administrativa de Timor-Leste é o suco, que pode ser composto por uma ou mais aldeias. Existem 498 sucos no território, numa média de 7 por subdistrito. O Distrito de Baucau é o que tem o maior número de sucos (63) e o distrito de Ainaro é o que apresenta menos divisões, 21 sucos. Analisando a média distrital do número de sucos por subdistritos, os distritos mais centrais destacam-se como os mais segmentados em termos administrativos. Aileu e Ermera possuem a média mais elevada, 11 sucos por distrito, e Ainaro e Oecussi-Ambeno apresentam a média mais baixa, 5 sucos por subdistrito. São os subdistritos mais centrais e montanhosos que apresentam o maior número de sucos: Aileu, distrito de Aileu, e Bobonaro, distrito de Bobonaro, são constituídos por 18 divisões cada um, contrariamente aos subdistritos de Hato Udo, em Ainaro, e Tutuala, em Lautém, ambos perto da costa e com um relevo suave, que possuem apenas dois sucos cada um.

No que respeita às dimensões, os maiores sucos encontram-se localizados nos distritos mais orientais de Timor-Leste, com destaque para Laline, no subdistrito de

Lacluta, distrito de Viqueque, com 212 km². Os 15 sucos de menores dimensões encontram-se situados no distrito de Díli, assemelhando-se a bairros, com áreas compreendidas entre 2 km² e 6 ha. A população não se distribui uniformemente pelos vários sucos. Entre os sucos com população inferior a 500 habitantes encontram-se dois dos quatro que integram o subdistrito de Fato Lulique, em Cova-Lima, um dos quais, com apenas 136 habitantes, é considerado o suco menos povoado de Timor-Leste. Como seria de esperar, de entre os sucos com valores demográficos superiores a 5 mil habitantes, vários pertencem ao distrito de Díli, maioritariamente ao subdistrito de Dom Aleixo. Contudo, o suco com maior população absoluta, quase 10 mil habitantes, é Fuiloro, em Lospalos, Lautém.

V. Breve Descrição por Distrito

▪ DISTRITO DE AILEU



Localizado a sul de Díli, a capital do país. Possui 36.889 habitantes (2004), uma área de 729 km² e uma densidade demográfica de 50,6 h/km². A sua capital é a cidade de Aileu. Aileu fazia inicialmente parte do concelho de Díli e só se tornou autónomo nos últimos anos da Administração Portuguesa. O distrito de Aileu inclui, actualmente, os subdistritos de Aileu, Laulara, Liquidoe e Remexio.

▪ DISTRITO DE AINARO



Localizado no sudoeste do país. Possui 53.629 habitantes (Censo de 2004) e uma área de 797 km². A sua capital é a cidade de Ainaro. O distrito de Ainaro é idêntico ao concelho do mesmo nome do tempo do Timor Português, com as seguintes excepções: durante a administração indonésia, o subdistrito de Turiscai passou do distrito de Ainaro para o de Manufahi, em troca com o de Hatudo que passou a

pertencer a Ainaro. O distrito de Ainaro inclui, actualmente, os subdistritos de Ainaro, Hatudo, Hatu Builico e Maubisse. O distrito de Ainaro possui grande abundância de cursos de água e de terrenos férteis para a agricultura. Tem uma área litoral, na costa sul do país, mas também zonas montanhosas, incluindo o ponto mais alto de Timor-Leste, o Monte Ramelau (2.960 m). Historicamente, Ainaro desempenhou um papel importante durante o período da Resistência à ocupação indonésia de Timor-Leste, dando abrigo aos guerrilheiros nas suas montanhas. Para além das línguas oficiais do país, o tétum e o português, no distrito de Ainaro grande parte da população expressa-se também em mambai.

▪ **DISTRITO DE BAUCAU**



Localizado na zona oriental do país a cerca de 122 km da capital Díli, é a segunda cidade do país, possui 104.571 habitantes (Censo de 2004) e uma área de 1.494 km². A sua capital é a cidade de Baucau. Nos tempos da colonização portuguesa era chamada Vila Salazar. O Distrito de Baucau inclui os subdistritos de Baguia, Baucau, Fatu Maca, Laga, Quelicai, Vemasse e Venilale (chamada Vila Viçosa durante o tempo de administração Portuguesa). A 6 km da cidade de Baucau fica o maior aeroporto internacional de Timor-Leste (código da IATA: NCH), actualmente sem utilização para a aviação civil. No subdistrito de Venilale (ex-Vila Viçosa), os túneis edificadas pelos japoneses lembram o período da ocupação nipónica durante a Segunda Guerra Mundial. A principal actividade económica do distrito de Baucau é a agricultura (milho, arroz, amendoim, coco e produtos hortícolas). Com a melhoria gradual dos transportes e do fornecimento de energia eléctrica tem-se observado um progressivo desenvolvimento do sector privado e das pequenas e médias empresas. O distrito de Baucau tem também uma vasta zona de litoral, com praias atraentes, ideais para nadar e para outras actividades aquáticas. Para além das línguas oficiais do país, o tétum e o português, no distrito de Baucau grande parte da população fala o dialecto local, macassai.

▪ DISTRITO DE BOBONARO



Localizado na zona ocidental do país, junto à fronteira com a Indonésia. Possui 82.385 habitantes (Censo de 2004) e uma área de 1.368 km². A sua capital é a cidade de Maliana que fica a 149 km para sudoeste de Díli, a capital do país. O distrito de Bobonaro é idêntico ao concelho do mesmo nome do tempo do Timor Português que, na época, tinha capital na Vila Armindo Monteiro, hoje chamada Bobonaro. O distrito inclui os subdistritos de Atabae, Balibó, Bobonaro, Cailaco, Lolotoi e Maliana.

▪ DISTRITO DE COVA LIMA



Localizado na zona ocidental do país, junto à fronteira com a Indonésia. Possui 55.941 habitantes (Censo de 2004) e uma área de 1.226 km². A sua capital é a cidade de Suai que fica a 138 km para sudoeste de Díli, a capital do país. O distrito de Cova Lima inclui os subdistritos de Fatululique, Fatumean, Fuorém, Mape-Zumulai, Maucatar, Suai e Tilomar.

▪ DISTRITO DE DÍLI (capital)



Localizado na costa norte da ilha de Timor que confina, a nascente, com o distrito de Manatuto, a sul com Aileu, a poente com Liquiçá e a norte com o Mar de Savu. Integra também a ilha de Ataúro, localizada frente à cidade de Díli. Possui 167.777 habitantes (Censo de 2004) e uma área de 372 km². É o distrito mais pequeno do país. A sua capital é a cidade de Díli que é também a capital de Timor-Leste. O distrito de Díli é idêntico ao concelho do mesmo nome do tempo do Timor Português que chegou a incluir o concelho (hoje distrito) de Aileu. O distrito de Díli inclui, actualmente, os subdistritos de Ataúro, Cristo-Rei, Dom Aleixo, Nainfeto, Metinaro e Vera Cruz.

▪ DISTRITO DE ERMERA



Localizado na zona central do país. Possui 103.169 habitantes (Censo de 2004) e uma área de 746 km². A sua capital é a cidade de Gleno que fica a 58 km a sudoeste de Díli, a capital do país. O distrito de Ermera inclui os subdistritos de Atsabe, Ermera, Hatólia, Letefuó e Railaco. Entre outras culturas agrícolas, Ermera distingue-se como uma das zonas cafeícolas de excelência do país.

▪ DISTRITO DE LAUTÉM



Localizado na ponta oriental da ilha de Timor, inclui também a ilha de Jaco. Possui 57.453 habitantes (Censo de 2004) e uma área de 1.702 km². A sua capital é a cidade de Lospalos que fica a 248 km a leste de Díli, a capital do país. O distrito de Lautém é idêntico ao concelho do mesmo nome do tempo do Timor Português. Naquele tempo, muitas localidades tinham nomes portugueses, a começar pela vila de Lautém que se chamava Vila Nova de Malaca, mas também a actual Com (antigamente Nova Nazaré), Tutuala (antigamente Nova Sagres), Laivai (antigamente Nova Âncora) e Loré (antigamente Silvícola), entre outras. O distrito de Lautém inclui os subdistritos de Iliomar, Lautém Moro, Lospalos, Luro e Tutuala. Para além das línguas oficiais do país, o tétum e o português, no distrito de Lautém os habitantes expressam-se em fataluco, idioma com raízes nas línguas papuas, faladas na ilha da Nova Guiné.

▪ DISTRITO DE LIQUIÇÁ



Localizada na costa norte do país, a cerca de 32 km de Díli. Tem fronteira com os distritos de Bobonaro e Ermera a sul, Díli a nascente e o Mar de Savu a norte e a poente. Possui 55.058 habitantes (Censo de 2004) e uma área de 543 km². A sua capital é a cidade de Liquiçá. O distrito de Liquiçá inclui os subdistritos de Bazartete, Liquiçá e Maubara. O extenso areal de areia preta é uma das principais atracções turísticas de Liquiçá. Para além das línguas oficiais do país, o tétum e o português, no distrito de Liquiçá a quase totalidade da população expressa-se também em tocode.

▪ DISTRITO DE MANATUTO



Localizado na zona central do país, abrangendo a costa norte e sul da ilha. A norte confina com o mar do Estreito de Wetar, a nascente com os distritos de Baucau e Viqueque, a sul com o Mar de Timor e a poente com os distritos de Manufahi, Aileu e Díli. Possui 38.580 habitantes (Censo de 2004) e uma área de 1.706 km². A sua capital é a cidade de Manatuto. A ribeira mais extensa de Timor-Leste, a ribeira de Lacló, desagua no distrito de Manatuto, entre a ponta de Subaio e a baía de Lanessana. O distrito de Manatuto inclui os subdistritos de Barique-Natarbora, Lacló, Laclubar, Laleia, Manatuto e Soibada. Para além das "línguas oficiais" de Timor-Leste, tétum e português, em Manatuto grande parte da população fala também galóli, idioma reconhecido com o estatuto de "língua nacional" pela Constituição.

▪ DISTRITO DE MANUFAHI



Localizado na costa sul da ilha, confina a nascente com o distrito de Manatuto, a norte com Aileu, a poente com Ainaro e a sul com o Mar de Timor. Tem 44.235 habitantes (Censo de 2004) e uma área de 1.325 km². A sua capital é a cidade de Same. O distrito de Manufahi é idêntico ao concelho de Same do tempo do Timor Português criado em 1945 e inclui os subdistritos de Alas, Fatuberliu, Same e Turiscaí. Este último subdistrito – Turiscaí – pertencia ao distrito de Ainaro e foi durante a administração indonésia que passou para Manufahi, em troca com o de Hatudo que passou a pertencer a Ainaro. Para além das línguas oficiais do país, o tétum e o português, no distrito de Manufahi grande parte da população expressa-se também em mambai.

▪ DISTRITO DE OECUSSI-AMBENO



Localizado na costa norte da metade ocidental da ilha de Timor, constitui um enclave de Timor-Leste, uma vez que está separado do resto do país pela província indonésia de Timor Oeste, que rodeia o pequeno enclave por todas as direcções, excepto a norte, onde é banhado pelo Mar de Savu. Oecussi-Ambeno é uma palavra composta com os nomes dos dois reinos originais que formam o actual distrito. O território tem 58.521 habitantes (censo de 2004) e uma área de 815 km². A capital é a cidade de Pante Macassar que, no tempo dos portugueses, era conhecida como Vila Taveiro. O distrito de Oecussi-Ambeno é idêntico ao concelho de Oecússi do tempo do Timor Português, a última circunscrição timorense a ser elevada a concelho em Agosto de 1973, e inclui os subdistritos de Nitibe, Oesilo, Pante Macassar e Passabe.

Oecussi-Ambeno foi o primeiro ponto da ilha de Timor em que os portugueses se estabeleceram, pelo que é usualmente considerado o berço de Timor-Leste. Em 1556, um grupo de frades dominicanos estabeleceu o primeiro povoado em Lifau, a meia dúzia de quilómetros a oeste de Pante Macassar. Em 1702, Lifau tornou-se capital da colónia ao receber o primeiro governador enviado por Lisboa, estatuto que manteve até 1767, quando os portugueses decidiram transferir a capital para Díli, como resultado das frequentes incursões das forças holandesas. Será só em 1859, com o Tratado de Lisboa, que Portugal e Países Baixos dividiram a ilha entre si: Timor Ocidental para os holandeses, com sede em Kupang, e Timor-Leste para os portugueses, com sede em Díli, reconhecendo Oecussi-Ambeno como um enclave português no espaço holandês.

A invasão indonésia do até então Timor Português ocorreu em Oecússi uma semana antes de no resto do território – foi em 29 de Novembro de 1975 que Pante Macassar foi ocupada pela quinta coluna do exército indonésio. Contudo, mesmo sob ocupação indonésia, Oecussi-Ambeno continuou a ser administrado como parte da província de Timor Timur (a designação de Timor-Leste na língua indonésia), tal como sucedia no tempo dos portugueses. Por conseguinte, aquando do reconhecimento da independência de Timor-Leste, em 2002, Oecussi-Ambeno tornou-se naturalmente parte integrante da nação Timorense. Para além das línguas oficiais do país, o tétum e o português, no distrito de Oecussi-Ambeno grande parte da população expressa-se em baiqueno.

▪ DISTRITO DE VIQUEQUE



Localizado na costa sul da ilha. A nascente confina com Lautém, a norte com Baucau, a poente com Manatuto e a sul com o Mar de Timor. Tem 66.434 habitantes (Censo de 2004) e uma área de 1.781 km². A sua capital é a cidade de Viqueque. O distrito de Viqueque inclui os subdistritos de Lacluta, Ossu, Uatolari (chamado Leça, no tempo dos portugueses), Uato Carabau e Viqueque. Para além das línguas oficiais do país, o tétum e o português, no distrito de Viqueque grande parte da população expressa-se também em macassai.

AS LÍNGUAS NACIONAIS DE TIMOR-LESTE²²⁵

| | |
|----------------|--|
| Adabe | <p>[adb] 1,000 (Wurm and Hattori 1981). Ethnic population: 1,000. Atauro Island, Timor Island north of Dili. Alternate names: Ataura, Atauro, Atauru, Raklu Un, Raklu-Un. Dialects: Munaseli Pandai. Different from Galoli [gal] dialects on Atauro. No relationship to Wersing [kvw]. Classification: Trans-New Guinea, West, West Timor-Alor-Pantar, Adabe.</p> |
| Baikeno | <p>[bkx] 20,000 (2003 UKAW). Many monolinguals. Several thousand refugees in west Timor. Ethnic population: 20,000. Oekusi enclave separated from the rest of East Timor. Kais Metan in Pantai Makasar, Oesilu districts; Tai Boko in Nitib District. The 2 dialects comprise northern two-thirds of Ambeno; Uis Tasae in Pasab District, the southern third. Alternate names: Ambeno, Ambenu, Baikenu, Biqueno, Oe Cusi, Oecussi, Oekusi, Uab Meto, Uab Pah Meto, Vaikenu, Vaikino. Dialects: Kais Metan (East Baikeno, Bob Meto), Tai Boko (West Baikeno), Uis Tasae (South Baikeno). Baikeno is linguistically a dialect of Uab Meto [a_oz], but for political reasons is treated as a separate language for vernacular literature. It is intelligible with the Uab Meto dialects of Amfo'an, northern Mollo, and Insana. Significant differences with Amarasi [a_az] block intelligibility. They see themselves as part of the wider Atoni cultural, linguistic, political, and historical network, in contrast to being Tetun, Helong, or Rote. They refer to themselves as 'atoni' (person), speaking 'uab meto' (the language of the dry). The Kais Metan dialect is most populous and most influential, being around the town of Oekusi. Classification: Austronesian, Malayo-Polynesian, Central-Eastern, Central Malayo-Polynesian, Timor, Extra-Ramelaic, West.</p> |
| Bunak | <p>[bfn] 50,000 in East Timor (Voegelin and Voegelin 1977). Population total all countries: 100,000. Ethnic population: 50,000. Central interior Timor Island, south coast. Also in Indonesia (Nusa Tenggara).</p> |

²²⁵ Informação extraída com base no site <http://www.ethnologue.com>.

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p><i>Alternate names:</i> Buna', Bunake, Bunaq. <i>Dialects:</i> Not closely related to other languages. <i>Classification:</i> Trans-New Guinea, West, West Timor-Alor-Pantar, Bunak.</p> |
| <p>Fataluku</p> | <p>[ddg] 30,000 (1989). <i>Ethnic population:</i> 30,000. East tip of Timor Island around Los Palos. <i>Alternate names:</i> Dagada, Dagaga, Dagoda'. <i>Dialects:</i> May be related to Oirata [oia] on nearby Kisar Island. Significant dialect variation. May be several languages. <i>Classification:</i> Trans-New Guinea, West, East Timor, Fataluku-Oirata.</p> |
| <p>Galoli</p> | <p>[gal] 50,000 (Wurm and Hattori 1981). <i>Ethnic population:</i> 50,000. North coast between Mambae and Makasae, Laklo, Manatutu, Laleia, and We-Masin, Wetar Island. <i>Alternate names:</i> Galole. <i>Dialects:</i> Na Nahek, Edi, Dadua, Galoli, Baba, Hahak. Talur [ilw] on Wetar Island in Maluku may be inherently intelligible. <i>Classification:</i> Austronesian, Malayo-Polynesian, Central-Eastern, Central Malayo-Polynesian, Timor, Ramelaic, East.</p> |
| <p>Habun</p> | <p>[hbu] 1,260 (2000). Northeast of Laclubar and the Idate [idt]. <i>Alternate names:</i> Habu. <i>Dialects:</i> Many loanwords from Trans-New Guinea languages similar to Makasae [mkz], but with Austronesian structure. Related to Waima'a [wmh] and Kairui-Midiki [krd]. Classification needs further investigation. <i>Classification:</i> Austronesian, Malayo-Polynesian, Central-Eastern, Central Malayo-Polynesian, Timor, Extra-Ramelaic, Central.</p> |
| <p>Idaté</p> | <p>[idt] 5,000 (Wurm and Hattori 1981). <i>Ethnic population:</i> 5,000. Central East Timor, part of Laclubar mountains, surrounded by Mambae [mgm], Galoli [gal], Kairui [krd], and Tetun [tet]. <i>Dialects:</i> Most similar to Lakalei [lka], Galoli. <i>Classification:</i> Austronesian, Malayo-Polynesian, Central-Eastern, Central Malayo-Polynesian, Timor, Ramelaic, East.</p> |
| <p>Kairui-Midiki</p> | <p>[krd] 2,000 (2001). <i>Ethnic population:</i> 2,000. Central small mountainous area surrounded by Makasai [mkz], Waima'a [wmh], Tetun [tet],</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Galoli [<u>grd</u>]. Alternate names: Cairui, Midiki. Dialects: Kairui, Midiki (Midik). Vocabulary is predominantly Trans-New Guinea, structure is Austronesian. Related to Waima'a and Habu [<u>hbu</u>]. Classification needs further investigation. May be co-dialect with Waima'a. Classification: Austronesian, Malayo-Polynesian, Central-Eastern, Central Malayo-Polynesian, Timor, Extra-Ramelaic, East.</p> |
| <p style="text-align: center;">Kemak</p> | <p>[kem] 50,000 in East Timor (Wurm and Hattori 1981). Population total all countries: 100,000. Ethnic population: 50,000. North central Timor Island border between East Timor and West Timor, mostly east side. Also in Indonesia (Nusa Tenggara). Alternate names: Ema. Dialects: Nogo (Nogo-Nogo), Kemak. Close to Tetun [<u>tet</u>]. Most closely related to Mambae [<u>mgm</u>] and Tukudede [<u>tkd</u>]. Also related to Uab Meto [<u>aoz</u>]. Morris (1992) counts the Nogo dialect as separate from Kemak. Classification: Austronesian, Malayo-Polynesian, Central-Eastern, Central Malayo-Polynesian, Timor, Ramelaic, West.</p> |
| <p style="text-align: center;">Lakalei</p> | <p>[lka] 5,000 (Wurm and Hattori 1981). Ethnic population: 5,000. Central Timor Island, north of Same, northeast of Ainaro. Dialects: Similar to Idate [<u>idt</u>], Tetun [<u>tet</u>], Galoli [<u>gal</u>]. Classification: Austronesian, Malayo-Polynesian, Central-Eastern, Central Malayo-Polynesian, Timor, Ramelaic, East.</p> |
| <p style="text-align: center;">Makasae</p> | <p>[mkz] 70,000 (1989). Ethnic population: 70,000. Timor Island, east end around Baucau and inland, west of Fataluku, from north to south coast in a dialect chain. Alternate names: Ma'asae, Macassai, Makasai, Makassai. Dialects: Maklere, Makasai. Not closely related to other languages. Non-Austronesian. Classification: Trans-New Guinea, West, East Timor.</p> |
| <p style="text-align: center;">Makuv'a</p> | <p>[lva] 50 (Wurm and Hattori 1981). Ethnic population: 50. Northeast tip of Timor Island, around Tutuala. Alternate names: Lovaea, Lovaia, Makua. Classification: Austronesian, Malayo-Polynesian, Central-Eastern, Central Malayo-Polynesian, Timor, Extra-Ramelaic, East <u>Nearly extinct</u>.</p> |

| | |
|-----------------------------|---|
| <p>Mambae</p> | <p>[mgm] 80,000 in East Timor (Wurm and Hattori 1981). Ethnic population: 80,000. Central Timor mountains, around Ermera, Aileu, and Ainaro. Also in Australia. Alternate names: Mambai, Manbae. Dialects: Damata, Lolei, Manua, Mambai. Classification: Austronesian, Malayo-Polynesian, Central-Eastern, Central Malayo-Polynesian, Timor, Ramelaic, Central.</p> |
| <p>Nauete</p> | <p>[nxa] 1,000 (Wurm and Hattori 1981). Ethnic population: 1,000. South coast, east tip of Timor Island, west of Tiomar. Uato Lari is main town. Alternate names: Naóti, Naueti, Nauhete, Nauote, Nauoti. Dialects: Naumik, Oso Moko. Not closely related to any other language. Many loanwords from Trans-New Guinea languages like Makasae [mkz]. Classification: Austronesian, Malayo-Polynesian, Central-Eastern, Central Malayo-Polynesian, Timor, Extra-Ramelaic, East.</p> |
| <p>Pidgin, Timor</p> | <p>[tvy] Extinct. Timor Island, around Bidau, Dili and Lifan. Alternate names: Timor Creole Portuguese. Dialects: Português de Bidau, Macaísta. Classification: Creole, Portuguese based.</p> |
| <p>Portuguese</p> | <p>[por] Alternate names: Português. Classification: Indo-European, Italic, Romance, Italo-Western, Western, Gallo-Iberian, Ibero-Romance, West Iberian, Portuguese-Galician.</p> |
| <p>Tetun</p> | <p>[tet] 50,000 in East Timor (2004). Western East Timor, south coast from Suai to Viqueque. East of Atoni, west of Bunak (in Batagude) around Batibo, and in from the south coast around Viqueque and Soibada. Alternate names: Belo, Belu, Fehan, Teto, Tettum, Tetu, Tetum, Tetun Belu, Tetung. Dialects: Eastern Tetun (Soibada, Natarbora, Lakluta, Tetun Loos, Tetun Los), Southern Tetun (Lia Fehan, Plain Tetun, Tasi Mane, Belu Selatan, South Belu, South Tetun), Northern Tetun (Lia Foho, Hill Tetun, Tasi Feto, Belu Utara, North Belu, Tetun Terik, Tetun Therik). Classification: Austronesian, Malayo-Polynesian, Central-Eastern, Central Malayo-Polynesian, Timor, Extra-Ramelaic, Central.</p> |

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Tetun Dili</p> | <p>[tdt] 50,000 (1995). North coast of East Timor, L1 in Dili area; L2 scattered in west part of East Timor.</p> <p><u>Alternate names:</u> Dili Tetum, Tetum, Tetum Dili, Tetum Praça, Tetum Prasa, Tetun.</p> <p><u>Dialects:</u> Important differences with Tetun [tet] in grammar, morphology, functors, and much of the lexicon. Heavy Portuguese and Mambae [mgm] influence; some Indonesian [ind] or Malay [mkn] loans. <u>Classification:</u> Creole, Tetun based.</p> |
| <p style="text-align: center;">Tukudede</p> | <p>[tkd] 63,200 (2000). Timor Island, north coast, Maubara and Liquisa regions from Lois River banks to Dili.</p> <p><u>Alternate names:</u> Tocod, Tokodé, Tokodede, Tukude.</p> <p><u>Dialects:</u> Keha (Keia), Tukudede.</p> <p><u>Classification:</u> Austronesian, Malayo-Polynesian, Central-Eastern, Central Malayo-Polynesian, Timor, Ramelaic, West.</p> |
| <p style="text-align: center;">Waima'a</p> | <p>[wmh] 3,000 (2001).</p> <p><u>Ethnic population:</u> 3,000 or more. Northeast coast Timor Island, enclave within Makasae [mkz]-speaking area.</p> <p><u>Alternate names:</u> Uai Ma'a, Uaimo'a, Waimaha, Waimoa.</p> <p><u>Dialects:</u> Many Trans-New Guinea loanwords similar to Makasae. Related to Habu [hbu], Kairui-Midiki [krd]. Classification needs further investigation. May be a co-dialect with Kairui-Midiki.</p> <p><u>Classification:</u> Austronesian, Malayo-Polynesian, Central-Eastern, Central Malayo-Polynesian, Timor, Extra-Ramelaic, East.</p> |

ANEXO 6 – EXERCÍCIO DE PRODUÇÃO ESCRITA

| |
|--|
|  UNIVERSIDADE DO MINHO Instituto de Letras e Ciências Humanas <hr/> CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM |
|--|

| |
|--------------------------------------|
| EXERCÍCIO DE PRODUÇÃO ESCRITA |
|--------------------------------------|

DATA: ___/___/___

REFERÊNCIA:

↪ Os textos produzidos destinam-se a um trabalho do Curso de Mestrado na área das Ciências da Linguagem.

↪ Garante-se ao informante o anonimato.

Redija um texto subordinado ao tema “*A minha experiência profissional como Professor*” (entre 20 e 30 linhas).

Eis algumas linhas de orientação, que poderá desenvolver e que poderão conduzi-lo na sua produção escrita:

- Formação académica;
- Início de funções;
- Escola onde leciona atualmente;
- Disciplina(s) que leciona;
- Funções/Cargos que desempenha;
- Relação com os colegas de trabalho;
- Relação com os alunos;
- Aspetos mais/menos positivos da sua profissão.

| |
|---|
| <i>A minha experiência profissional como Professor</i> |
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |

A large rectangular box containing 25 horizontal lines, intended for handwritten notes or responses.

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 7 – EXERCÍCIO DE DITADO



UNIVERSIDADE DO MINHO
Instituto de Letras e Ciências Humanas

CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

EXERCÍCIO DE DITADO

Cabo Verde

No meio do Atlântico, lado a lado com a pobreza da terra, floresce uma cultura que se vem afirmando cada vez mais.

Olhando para os quase dois séculos da sua história, desde que os primeiros navegadores ali aportaram, e olhando para o seu complexo e difícil processo de desenvolvimento, o cruzamento de povos, raças e credos ao longo dos tempos, Cabo Verde aparece no limiar do século XXI como um espelho refletor e exemplo vivo daquilo que é o encontro de culturas europeia e africana. Tal miscigenação produziria com o tempo os primeiros contornos de uma sociedade nova: a sociedade crioula, cujos primeiros resultados dessa mesma fusão se manifestam, por exemplo, na música.

De todos os géneros musicais, a morna é o que melhor reflete a sensibilidade do cabo-verdiano. Manuel Ferreira, escritor português, e grande estudioso das literaturas africanas lusófonas, refere-se de forma interessante à relação entre o cabo-verdiano e a morna: “Através da morna o homem cabo-verdiano exprime a saudade do que deixou, do que não viveu, do que desejaria ter vivido – o amor, a nostalgia, o sofrimento”. O violão é, a exemplo do que acontece no Brasil, uma espécie de instrumento nacional, preferido pelos compositores da morna. Um agrupamento musical típico é normalmente constituído por um violino, dois ou três violões e um cavaquinho.

A coladeira, como género musical das ilhas é de criação mais recente. As primeiras datam do final dos anos 50. É neste género que melhor funcionam os textos satíricos e críticos. Trata-se de um ritmo excitante, dançando de forma sacudida e de preferência aos pares e que apresenta o lado mais alegre e irreverente do cabo-verdiano.

Texto de Helena Marques Dias e António Avelar,
In *A Ilha das Palavras* (BELO et al., 2011: 30-31)

ANEXO 8 – LISTA DE 115 PALAVRAS



REPRESENTAÇÃO DA RELAÇÃO GRAFEMA/FONEMA EM PL2

DATA: ___/___/___

REFERÊNCIA:

↳ Ouça atentamente as palavras e complete-as com os grafemas corretos.

| N.º | Lista de palavras | Grafemas | | | | |
|-----|-------------------|----------|------|------|------|------|
| | | a) | b) | c) | d) | e) |
| 1. | ___ á | <ç> | <x> | <j> | <ch> | <s> |
| 2. | ___ aca | <j> | <f> | <v> | <z> | <s> |
| 3. | ___ aca | <j> | <f> | <v> | <z> | <s> |
| 4. | ___ ai | <d> | | <t> | <c> | <p> |
| 5. | ___ arope | <s> | <j> | <z> | <x> | <ch> |
| 6. | ___ ata | <g> | <p> | <t> | <c> | |
| 7. | ___ atata | <p> | | <t> | <d> | <g> |
| 8. | ___ bito | <hâm> | <êm> | <ên> | <âm> | <ân> |
| 9. | ___ bolo | <hêm> | <êm> | <ên> | <âm> | <ân> |
| 10. | ___ edo | <c> | <g> | <d> | <p> | <t> |
| 11. | ___ ei | <j> | <r> | <rr> | <s> | <l> |
| 12. | ___ el | <c> | <nh> | <p> | <n> | <m> |
| 13. | ___ elo | <q> | <g> | <gu> | <j> | <ju> |
| 14. | ___ emente | <s> | <c> | <ç> | <z> | <ss> |
| 15. | ___ entena | <s> | <c> | <ç> | <z> | <ss> |
| 16. | ___ erer | <qu> | <q> | <gu> | <g> | <k> |
| 17. | ___ erra | <q> | <j> | <qu> | <gu> | <g> |
| 18. | ___ ida | <j> | <g> | <qu> | <q> | <gu> |
| 19. | ___ ino | <x> | <s> | <c> | <ss> | <ch> |
| 20. | ___ inta | <qu> | <k> | <q> | <gu> | <g> |
| 21. | ___ írculo | <sc> | <s> | <c> | <ç> | <x> |
| 22. | ___ iro | <g> | <gu> | <j> | <ju> | <s> |
| 23. | ___ ogo | <s> | <j> | <g> | <lh> | <nh> |
| 24. | ___ ola | <g> | <k> | <c> | <qu> | <q> |
| 25. | ___ ola | <s> | <ç> | <x> | <ch> | <ss> |
| 26. | ___ ona | <n> | <z> | <s> | <x> | <ç> |
| 27. | ___ ota | <n> | <m> | <t> | <z> | <s> |
| 28. | ___ par | <in> | <ím> | <ín> | <í> | <im> |
| 29. | ___ quipa | <e> | <i> | <he> | <hi> | <ei> |

| | | | | | | |
|-----|-------------|-------|-------|-------|-------|------|
| 30. | ___timo | <ín> | <in> | <ím> | <im> | <i> |
| 31. | ___ua | <nl> | <l> | <f> | <s> | <lh> |
| 32. | ___uando | <t> | <k> | <g> | <p> | <q> |
| 33. | a___ar | <s> | <z> | <ss> | <ç> | <sc> |
| 34. | a___ender | <s> | <c> | <x> | <ss> | <ç> |
| 35. | a___idente | <s> | <z> | <c> | <sc> | <x> |
| 36. | a___neira | <z> | <s> | <j> | <x> | <ç> |
| 37. | Ara___jo | <ú> | <o> | <u> | <ou> | <óu> |
| 38. | at___ | <úm> | <um> | <u> | <un> | <ú> |
| 39. | b___ba | <om> | <ôm> | <o> | <õ> | <on> |
| 40. | b___nus | <õ> | <o> | <u> | <ou> | <ó> |
| 41. | be___er | <p> | <t> | | <k> | <d> |
| 42. | c___ | <om> | <on> | <o> | <õ> | <ôm> |
| 43. | c___bra | <ei> | <ãi> | <ain> | <ein> | <ai> |
| 44. | c___co | <ĩ> | <im> | <i> | <in> | <ĩn> |
| 45. | c___fora | <ân> | <âm> | <ãn> | <ãm> | <â> |
| 46. | c___ma | <an> | <a> | <á> | <à> | <ã> |
| 47. | c___mara | <â> | <a> | <ã> | <an> | <á> |
| 48. | c___po | <a> | <ã> | <an> | <ãn> | <am> |
| 49. | c___puto | <om> | <ôm> | <õm> | <óm> | <on> |
| 50. | c___ro | <a> | <á> | <à> | <ã> | <ai> |
| 51. | c___tar | <ãn> | <a> | <an> | <am> | <ã> |
| 52. | ca___a | <x> | <c> | <z> | <ç> | <s> |
| 53. | camp___nula | <â> | <a> | <á> | <ã> | <à> |
| 54. | canç___ | <aun> | <aum> | <au> | <ão> | <ao> |
| 55. | ch___bo | <ün> | <um> | <un> | <u> | <ü> |
| 56. | co___er | <rs> | <r> | <rr> | <rl> | <rp> |
| 57. | críst___ | <am> | <a> | <an> | <ã> | <ão> |
| 58. | d___cada | <é> | <e> | <ê> | <ei> | <è> |
| 59. | d___cumento | <ó> | <u> | <o> | <ou> | <uo> |
| 60. | da___o | <d> | <p> | <t> | <k> | <g> |
| 61. | dan___a | <s> | <z> | <ç> | <ss> | <sc> |
| 62. | di___curso | <ss> | <j> | <z> | <x> | <s> |
| 63. | e___ame | <z> | <zz> | <x> | <s> | <ç> |
| 64. | e___itar | <j> | <v> | <f> | <z> | <s> |
| 65. | en___er | <ch> | <s> | <j> | <ss> | <z> |
| 66. | en___im | <v> | <f> | <s> | <z> | <x> |
| 67. | exc___trico | <ên> | <ê> | <ê> | <ên> | <én> |
| 68. | f___ | <i> | <ím> | <im> | <in> | <ín> |
| 69. | f___ção | <ún> | <üm> | <un> | <um> | <u> |
| 70. | f___cil | <ã> | <ai> | <á> | <ei> | <a> |
| 71. | f___liz | <ê> | <e> | <é> | <i> | <ei> |
| 72. | f___te | <on> | <ôn> | <õn> | <o> | <ón> |
| 73. | fa___ar | <j> | <v> | <f> | <l> | <lh> |
| 74. | fal___ | <u> | <o> | <ou> | <óu> | <ô> |
| 75. | fal___ | <au> | <aun> | <aum> | <am> | <ão> |
| 76. | fi___ar | <ks> | <x> | <kx> | <kj> | <s> |
| 77. | fr___ta | <ui> | <ou> | <ú> | <o> | <u> |

| | | | | | | |
|------|--------------|--------|-------|-------|--------|-------|
| 78. | gen____o | <r> | <z> | <rr> | <s> | <x> |
| 79. | gi____ | <x> | <g> | <j> | <z> | <s> |
| 80. | h____garo | <úm> | <ún> | <ú> | <um> | <un> |
| 81. | hom____ | <ein> | <en> | <ẽ> | <ain> | |
| 82. | ju____o | <h> | <nl> | <lh> | <nh> | <l> |
| 83. | l____par | <im> | <i> | <ím> | < ãi > | <in> |
| 84. | l____quido | <í> | <i> | <i> | <ei> | <e> |
| 85. | l____vro | <í> | <i> | <i> | <ei> | <e> |
| 86. | lim____s | <oi> | <õi> | <õe> | <õ> | <ão> |
| 87. | m____ | <ãe> | <ai> | <ei> | <ãi> | <ein> |
| 88. | m____do | <í> | <é> | <e> | <i> | <ei> |
| 89. | m____to | <ũi> | <uin> | <u> | <ui> | <ũ> |
| 90. | m____tro | <ẽ> | <e> | <é> | <i> | <ê> |
| 91. | ma____é | <z> | <r> | <rr> | <t> | <l> |
| 92. | má____imo | <s> | <x> | <ss> | <ç> | <c> |
| 93. | me____ | <o> | <u> | <ou> | <uo> | <ú> |
| 94. | mecanism____ | <u> | <ú> | <ó> | <ô> | <o> |
| 95. | med____cina | <í> | <i> | <e> | <ei> | <ie> |
| 96. | ni____o | <nh> | <n> | <h> | <hl> | <lh> |
| 97. | p____lo | <í> | <e> | <ê> | <é> | <ẽ> |
| 98. | p____s | <o> | <ô> | <u> | <ou> | <ó> |
| 99. | pa____ | <r> | <rr> | <l> | <z> | <s> |
| 100. | pa____ | < ãi > | <i> | <ei> | <í> | <í> |
| 101. | pa____a | <t> | <l> | <p> | <k> | <g> |
| 102. | pa____eio | <ss> | <ç> | <s> | <c> | <x> |
| 103. | pa____el | | <p> | <t> | <d> | <k> |
| 104. | pal____ar | <rl> | <rs> | <r> | <lr> | <rr> |
| 105. | pass____ar | <i> | <e> | <ei> | <ai> | <é> |
| 106. | portuguê____ | <c> | <ss> | <x> | <s> | <z> |
| 107. | ro____o | <x> | <ch> | <j> | <z> | <s> |
| 108. | s____bre | <ó> | <ô> | <o> | <ou> | <õ> |
| 109. | s____ja | <ô> | <ó> | <ou> | <o> | <õ> |
| 110. | s____tar | <ein> | <en> | <e> | <én> | <ên> |
| 111. | sema____a | <nl> | <lh> | <nh> | <m> | <n> |
| 112. | t____nha | <ai> | <a> | <ei> | <e> | <â> |
| 113. | t____po | | <ém> | <e> | <en> | <eim> |
| 114. | t____s | <ein> | <en> | <an> | <ain> | <ên> |
| 115. | tamb____ | | <en> | <ein> | <êm> | <ém> |

Muito obrigada pela sua colaboração.



UNIVERSIDADE DO MINHO
Instituto de Letras e Ciências Humanas

CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

REPRESENTAÇÃO DA RELAÇÃO GRAFEMA/FONEMA EM PL2

| N.º | LISTA DE PALAVRAS A DITAR | | | | | | |
|-----|---------------------------|-----|-----------|-----|------------|------|-----------|
| 1. | chá | 30. | íntimo | 59. | documento | 88. | medo |
| 2. | faca | 31. | lua | 60. | dado | 89. | muito |
| 3. | vaca | 32. | quando | 61. | dança | 90. | metro |
| 4. | pai | 33. | azar | 62. | discurso | 91. | maré |
| 5. | xarope | 34. | acender | 63. | exame | 92. | máximo |
| 6. | gata | 35. | acidente | 64. | evitar | 93. | meu |
| 7. | batata | 36. | asneira | 65. | encher | 94. | mecanismo |
| 8. | âmbito | 37. | Araújo | 66. | enfim | 95. | medicina |
| 9. | êmbolo | 38. | atum | 67. | excêntrico | 96. | ninho |
| 10. | dedo | 39. | bomba | 68. | fim | 97. | pêlo |
| 11. | rei | 40. | bónus | 69. | função | 98. | pôs |
| 12. | mel | 41. | beber | 70. | fácil | 99. | par |
| 13. | gelo | 42. | com | 71. | feliz | 100. | pai |
| 14. | semente | 43. | cãibra | 72. | fonte | 101. | pata |
| 15. | centena | 44. | cinco | 73. | falar | 102. | passeio |
| 16. | querer | 45. | cânfora | 74. | falou | 103. | papel |
| 17. | guerra | 46. | cama | 75. | falam | 104. | palrar |
| 18. | Guida | 47. | câmara | 76. | fixar | 105. | passerar |
| 19. | sino | 48. | campo | 77. | fruta | 106. | português |
| 20. | quinta | 49. | cômputo | 78. | genro | 107. | roxo |
| 21. | círculo | 50. | caro | 79. | giz | 108. | sobre |
| 22. | giro | 51. | cantar | 80. | húngaro | 109. | soja |
| 23. | jogo | 52. | casa | 81. | homem | 110. | sentar |
| 24. | cola | 53. | campânula | 82. | julho | 111. | semana |
| 25. | sola | 54. | canção | 83. | limpar | 112. | tenha |
| 26. | zona | 55. | chumbo | 84. | líquido | 113. | tempo |
| 27. | nota | 56. | correr | 85. | livro | 114. | tens |
| 28. | ímpar | 57. | cristã | 86. | limões | 115. | também |
| 29. | equipa | 58. | década | 87. | mãe | | |

ANEXO 9 – LISTA DE 12 PALAVRAS



REPRESENTAÇÃO DA RELAÇÃO GRAFEMA/FONEMA EM PL2

DATA: ___/___/___

REFERÊNCIA:

↳ Ouça atentamente as palavras e selecione a opção correta com um círculo.

| N.º | Palavra | N.º | Palavra | N.º | Palavra |
|----------|--------------|----------|-----------|-----------|------------|
| 1 | a) jaca | 5 | a) caxa | 9 | a) mũito |
| | b) faca | | b) caca | | b) muinto |
| | c) vaca | | c) caza | | c) muto |
| | d) zaca | | d) caça | | d) muito |
| | e) saca | | e) casa | | e) mũto |
| 2 | a) quelo | 6 | a) dansa | 10 | a) másimo |
| | b) gelo | | b) danza | | b) máximo |
| | c) guelo | | c) dança | | c) mássimo |
| | d) jelo | | d) danssa | | d) máçimo |
| | e) juelo | | e) dansca | | e) máximo |
| 3 | a) equipa | 7 | a) falau | 11 | a) meo |
| | b) iquipa | | b) falaun | | b) meu |
| | c) hequipa | | c) falaum | | c) meou |
| | d) hiquipa | | d) falam | | d) meuo |
| | e) eiquipa | | e) falão | | e) meú |
| 4 | a) asidente | 8 | a) homein | 12 | a) roxo |
| | b) azidente | | b) homen | | b) rocho |
| | c) acidente | | c) homẽ | | c) rojo |
| | d) ascidente | | d) homain | | d) rozo |
| | e) axidente | | e) homem | | e) roso |

Muito obrigada pela sua colaboração.



UNIVERSIDADE DO MINHO
Instituto de Letras e Ciências Humanas

CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

REPRESENTAÇÃO DA RELAÇÃO GRAFEMA/FONEMA EM PL2

LISTA DE PALAVRAS A DITAR

| | |
|-----|----------|
| 1. | faca |
| 2. | gelo |
| 3. | equipa |
| 4. | acidente |
| 5. | casa |
| 6. | dança |
| 7. | falam |
| 8. | homem |
| 9. | muito |
| 10. | máximo |
| 11. | meu |
| 12. | roxo |

Anexo 10 – Constituição do *corpus* de análise

| Distrito | Informantes | Total de palavras por informante | Total de palavras por distrito | Média de palavras por distrito | Total de desvios por informante | Total de desvios por distrito | Média de desvios por distrito | Percentagem |
|----------|-------------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------|
| Aileu | QAL01 | 170 | 838 | 120 | 18 | 60 | 9 | 11% |
| Aileu | QAL02 | 118 | | | 15 | | | 13% |
| Aileu | QAL03 | 107 | | | 11 | | | 10% |
| Aileu | QAL04 | 139 | | | 4 | | | 3% |
| Aileu | QAL05 | 133 | | | 4 | | | 3% |
| Aileu | QAL06 | 83 | | | 4 | | | 5% |
| Aileu | QAL07 | 88 | | | 4 | | | 5% |
| Baucau | QBA01 | 178 | 727 | 182 | 8 | 78 | 20 | 4% |
| Baucau | QBA03 | 207 | | | 41 | | | 20% |
| Baucau | QBA04 | 118 | | | 18 | | | 15% |
| Baucau | QBA06 | 224 | | | 11 | | | 5% |
| Covalima | QCV01 | 150 | 1002 | 143 | 7 | 134 | 19 | 5% |
| Covalima | QCV02 | 132 | | | 17 | | | 13% |
| Covalima | QCV03 | 174 | | | 18 | | | 10% |
| Covalima | QCV04 | 154 | | | 33 | | | 21% |
| Covalima | QCV05 | 87 | | | 7 | | | 8% |
| Covalima | QCV06 | 145 | | | 15 | | | 10% |
| Covalima | QCV07 | 160 | | | 37 | | | 23% |
| Dili | QDL03 | 73 | 5345 | 157 | 12 | 527 | 16 | 16% |
| Dili | QDL04 | 200 | | | 11 | | | 6% |
| Dili | QDL06 | 131 | | | 6 | | | 5% |
| Dili | QDL08 | 94 | | | 13 | | | 14% |
| Dili | QDL09 | 148 | | | 24 | | | 16% |
| Dili | QDL10 | 135 | | | 19 | | | 14% |
| Dili | QDL11 | 219 | | | 13 | | | 6% |
| Dili | QDL15 | 217 | | | 26 | | | 12% |
| Dili | QDL16 | 208 | | | 11 | | | 5% |
| Dili | QDL17 | 228 | | | 37 | | | 16% |
| Dili | QDL18 | 144 | | | 19 | | | 13% |
| Dili | QDL19 | 112 | | | 23 | | | 21% |
| Dili | QDL20 | 125 | | | 19 | | | 15% |
| Dili | QDL21 | 88 | | | 5 | | | 6% |
| Dili | QDL22 | 109 | | | 20 | | | 18% |
| Dili | QDL23 | 181 | | | 16 | | | 9% |
| Dili | QDL24 | 114 | | | 17 | | | 15% |
| Dili | QDL25 | 234 | 27 | 12% | | | | |

| | | | | | | | | |
|----------|-------|-------|-----|-----|------|-----|----|-----|
| Dili | QDL26 | 183 | | | 20 | | | 11% |
| Dili | QDL27 | 166 | | | 27 | | | 16% |
| Dili | QDL28 | 160 | | | 10 | | | 6% |
| Dili | QDL29 | 174 | | | 2 | | | 1% |
| Dili | QDL30 | 134 | | | 19 | | | 14% |
| Dili | QDL31 | 107 | | | 13 | | | 12% |
| Dili | QDL32 | 143 | | | 10 | | | 7% |
| Dili | QDL33 | 137 | | | 6 | | | 4% |
| Dili | QDL34 | 108 | | | 6 | | | 6% |
| Dili | QDL35 | 188 | | | 17 | | | 9% |
| Dili | QDL36 | 163 | | | 23 | | | 14% |
| Dili | QDL37 | 137 | | | 3 | | | 2% |
| Dili | QDL38 | 154 | | | 21 | | | 14% |
| Dili | QDL39 | 217 | | | 5 | | | 2% |
| Dili | QDL40 | 222 | | | 11 | | | 5% |
| Dili | QDL41 | 192 | | | 16 | | | 8% |
| Ermera | QER01 | 116 | | | 24 | | | 21% |
| Ermera | QER02 | 137 | | | 40 | | | 29% |
| Ermera | QER03 | 160 | 671 | 134 | 15 | 111 | 22 | 9% |
| Ermera | QER04 | 110 | | | 18 | | | 16% |
| Ermera | QER05 | 148 | | | 14 | | | 9% |
| Lautém | QLT01 | 100 | | | 16 | | | 16% |
| Lautém | QLT03 | 148 | 518 | 130 | 26 | 52 | 13 | 18% |
| Lautém | QLT04 | 126 | | | 7 | | | 6% |
| Lautém | QLT05 | 144 | | | 3 | | | 2% |
| Liquiçá | QLQ01 | 75 | | | 7 | | | 9% |
| Liquiçá | QLQ03 | 85 | | | 4 | | | 5% |
| Liquiçá | QLQ06 | 143 | 477 | 95 | 7 | 42 | 8 | 5% |
| Liquiçá | QLQ07 | 101 | | | 18 | | | 18% |
| Liquiçá | QLQ10 | 73 | | | 6 | | | 8% |
| Oecusse | QOE01 | 118 | | | 12 | | | 10% |
| Oecusse | QOE02 | 138 | | | 3 | | | 2% |
| Oecusse | QOE04 | 241 | 846 | 169 | 15 | 48 | 10 | 6% |
| Oecusse | QOE05 | 105 | | | 5 | | | 5% |
| Oecusse | QOE06 | 244 | | | 13 | | | 5% |
| Viqueque | QVQ01 | 148 | | | 14 | | | 9% |
| Viqueque | QVQ02 | 99 | 465 | 116 | 16 | 87 | 22 | 16% |
| Viqueque | QVQ03 | 116 | | | 23 | | | 20% |
| Viqueque | QVQ05 | 102 | | | 34 | | | 33% |
| | | 10889 | | | 1139 | | | |

Anexo 11 – Exercício de Ditado: distribuição do total de desvios por informante/distrito

| Distrito | Informantes | Total de desvios | Percentagem |
|-----------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
| Aileu | DAL01 | 53 | 19,3 |
| Aileu | DAL02 | 86 | 31,4 |
| Aileu | DAL03 | 104 | 38,0 |
| Aileu | DAL04 | 56 | 20,4 |
| Aileu | DAL05 | 31 | 11,3 |
| Aileu | DAL06 | 102 | 37,2 |
| Aileu | DAL07 | 66 | 24,1 |
| Baucau | DBA01 | 62 | 22,6 |
| Baucau | DBA03 | 105 | 38,3 |
| Baucau | DBA04 | 129 | 47,1 |
| Baucau | DBA06 | 55 | 20,1 |
| Covalima | DCV01 | 45 | 16,4 |
| Covalima | DCV02 | 152 | 55,5 |
| Covalima | DCV03 | 77 | 28,1 |
| Covalima | DCV04 | 73 | 26,6 |
| Covalima | DCV05 | 46 | 16,8 |
| Covalima | DCV06 | 53 | 19,3 |
| Covalima | DCV07 | 113 | 41,2 |
| Díli | DDL03 | 109 | 39,8 |
| Díli | DDL04 | 39 | 14,2 |
| Díli | DDL06 | 48 | 17,5 |
| Díli | DDL08 | 63 | 23,0 |
| Díli | DDL09 | 136 | 49,6 |
| Díli | DDL10 | 82 | 29,9 |
| Díli | DDL11 | 69 | 25,2 |
| Díli | DDL15 | 74 | 27,0 |
| Díli | DDL16 | 49 | 17,9 |
| Díli | DDL17 | 70 | 25,5 |
| Díli | DDL18 | 99 | 36,1 |
| Díli | DDL19 | 167 | 60,9 |
| Díli | DDL20 | 114 | 41,6 |
| Díli | DDL21 | 70 | 25,5 |
| Díli | DDL22 | 104 | 38,0 |
| Díli | DDL23 | 73 | 26,6 |
| Díli | DDL24 | 110 | 40,1 |
| Díli | DDL25 | 78 | 28,5 |
| Díli | DDL26 | 97 | 35,4 |
| Díli | DDL27 | 125 | 45,6 |

| | | | |
|-----------------|-------|-------------|-------------|
| Díli | DDL28 | 81 | 29,6 |
| Díli | DDL29 | 64 | 23,4 |
| Díli | DDL30 | 112 | 40,9 |
| Díli | DDL31 | 164 | 59,9 |
| Díli | DDL32 | 32 | 11,7 |
| Díli | DDL33 | 91 | 33,2 |
| Díli | DDL34 | 93 | 33,9 |
| Díli | DDL35 | 122 | 44,5 |
| Díli | DDL36 | 118 | 43,1 |
| Díli | DDL37 | 35 | 12,8 |
| Díli | DDL38 | 83 | 30,3 |
| Díli | DDL39 | 14 | 5,1 |
| Díli | DDL40 | 50 | 18,2 |
| Díli | DDL41 | 93 | 33,9 |
| Ermera | DER01 | 126 | 46,0 |
| Ermera | DER02 | 112 | 40,9 |
| Ermera | DER03 | 71 | 25,9 |
| Ermera | DER04 | 117 | 42,7 |
| Ermera | DER05 | 61 | 22,3 |
| Lautém | DLT01 | 95 | 34,7 |
| Lautém | DLT03 | 81 | 29,6 |
| Lautém | DLT04 | 28 | 10,2 |
| Lautém | DLT05 | 29 | 10,6 |
| Liquiçá | DLQ01 | 66 | 24,1 |
| Liquiçá | DLQ03 | 55 | 20,1 |
| Liquiçá | DLQ06 | 63 | 23,0 |
| Liquiçá | DLQ07 | 42 | 15,3 |
| Liquiçá | DLQ10 | 66 | 24,1 |
| Oecusse | DOE01 | 86 | 31,4 |
| Oecusse | DOE02 | 42 | 15,3 |
| Oecusse | DOE04 | 27 | 9,9 |
| Oecusse | DOE05 | 65 | 23,7 |
| Oecusse | DOE06 | 40 | 14,6 |
| Viqueque | DVQ01 | 73 | 26,6 |
| Viqueque | DVQ02 | 111 | 40,5 |
| Viqueque | DVQ03 | 84 | 30,7 |
| Viqueque | DVQ05 | 136 | 49,6 |
| TOTAL | | 6012 | |

Anexo 12 – Exercício de Ditado: distribuição do total de desvios ortográficos por palavra

| N.º da Palavra | Palavra | Total de desvios por palavra | N.º da Palavra | Palavra | Total de desvios por palavra |
|-----------------------|----------------|-------------------------------------|-----------------------|----------------|-------------------------------------|
| 254 | excitante | 75 | 226 | é | 13 |
| 89 | miscigenação | 72 | 243 | melhor | 13 |
| 274 | cabo-verdiano | 70 | 32 | sua | 12 |
| 131 | cabo-verdiano | 69 | 45 | seu | 12 |
| 147 | à | 69 | 101 | a | 12 |
| 160 | cabo-verdiano | 69 | 110 | se | 12 |
| 103 | crioula | 68 | 113 | exemplo | 12 |
| 142 | lusófonas | 68 | 185 | a | 12 |
| 15 | floresce | 67 | 206 | é | 12 |
| 48 | difícil | 67 | 232 | primeiras | 12 |
| 151 | cabo-verdiano | 67 | 267 | o | 12 |
| 272 | irreverente | 67 | 9 | lado | 11 |
| 6 | Atlântico | 66 | 29 | dois | 11 |
| 193 | espécie | 66 | 55 | povos | 11 |
| 146 | interessante | 65 | 169 | não | 11 |
| 173 | desejaria | 64 | 186 | exemplo | 11 |
| 247 | satíricos | 64 | 202 | Um | 11 |
| 155 | Através | 63 | 216 | e | 11 |
| 208 | constituído | 63 | 217 | um | 11 |
| 129 | sensibilidade | 62 | 221 | como | 11 |
| 78 | daquilo | 60 | 227 | de | 11 |
| 261 | preferência | 60 | 240 | neste | 11 |
| 69 | século | 58 | 245 | os | 11 |
| 30 | séculos | 57 | 252 | um | 11 |
| 40 | aportaram | 57 | 10 | com | 10 |
| 119 | gêneros | 57 | 76 | exemplo | 10 |
| 255 | dançando | 56 | 81 | o | 10 |
| 222 | gênero | 55 | 84 | culturas | 10 |
| 104 | cujos | 54 | 100 | nova | 10 |
| 249 | críticos | 54 | 112 | por | 10 |
| 38 | navegadores | 53 | 118 | os | 10 |
| 109 | fusão | 53 | 121 | a | 10 |
| 181 | sofrimento | 53 | 124 | o | 10 |
| 218 | cavaquinho | 53 | 137 | grande | 10 |
| 241 | gênero | 53 | 153 | a | 10 |
| 56 | raças | 52 | 156 | da | 10 |
| 166 | deixou | 52 | 196 | nacional | 10 |

| | | | | | |
|-----|--------------|----|-----|-----------|----|
| 159 | homem | 50 | 210 | um | 10 |
| 205 | típico | 50 | 260 | de | 10 |
| 258 | sacudida | 50 | 262 | aos | 10 |
| 33 | história | 49 | 22 | cada | 9 |
| 12 | pobreza | 48 | 62 | tempos | 9 |
| 96 | contornos | 47 | 87 | africana | 9 |
| 199 | compositores | 46 | 91 | com | 9 |
| 244 | funcionam | 46 | 148 | relação | 9 |
| 63 | Cabo | 45 | 174 | ter | 9 |
| 161 | exprime | 45 | 13 | da | 8 |
| 143 | refere-se | 44 | 27 | os | 8 |
| 230 | recente | 44 | 35 | que | 8 |
| 1 | Cabo | 42 | 64 | Verde | 8 |
| 111 | manifestam | 42 | 82 | encontro | 8 |
| 85 | européia | 41 | 136 | e | 8 |
| 191 | Brasil | 41 | 139 | das | 8 |
| 115 | música | 39 | 158 | o | 8 |
| 233 | datam | 39 | 162 | a | 8 |
| 20 | vem | 38 | 178 | a | 8 |
| 105 | primeiros | 37 | 190 | nostalgia | 8 |
| 39 | ali | 36 | 228 | criação | 8 |
| 49 | processo | 36 | 257 | forma | 8 |
| 107 | dessa | 36 | 271 | e | 8 |
| 183 | violão | 36 | 7 | lado | 7 |
| 215 | violões | 36 | 41 | e | 7 |
| 74 | refletor | 35 | 77 | vivo | 7 |
| 90 | produziria | 35 | 122 | morna | 7 |
| 133 | Ferreira | 35 | 152 | e | 7 |
| 65 | aparece | 34 | 164 | do | 7 |
| 67 | limiar | 34 | 165 | que | 7 |
| 170 | viveu | 34 | 209 | por | 7 |
| 120 | musicais | 32 | 225 | ilhas | 7 |
| 204 | musical | 32 | 256 | de | 7 |
| 211 | violino | 32 | 268 | lado | 7 |
| 223 | musical | 32 | 24 | mais | 6 |
| 21 | afirmando | 31 | 36 | os | 6 |
| 28 | quase | 31 | 79 | que | 6 |
| 73 | espelho | 31 | 97 | de | 6 |
| 189 | acontece | 31 | 108 | mesma | 6 |
| 220 | coladeira | 31 | 145 | forma | 6 |
| 42 | olhando | 30 | 150 | o | 6 |
| 138 | estudioso | 30 | 154 | morna | 6 |
| 253 | ritmo | 30 | 157 | morna | 6 |

| | | | | | |
|-----|-----------------|----|-----|-------------|---|
| 203 | agrupamento | 28 | 201 | morna | 6 |
| 270 | alegre | 28 | 207 | normalmente | 6 |
| 102 | sociedade | 27 | 219 | A | 6 |
| 135 | português | 27 | 224 | das | 6 |
| 23 | vez | 26 | 236 | dos | 6 |
| 25 | Olhando | 26 | 259 | e | 6 |
| 179 | nostalgia | 26 | 43 | para | 5 |
| 246 | textos | 26 | 52 | o | 5 |
| 46 | complexo | 25 | 66 | no | 5 |
| 99 | sociedade | 25 | 70 | XXI | 5 |
| 106 | resultados | 25 | 71 | como | 5 |
| 50 | desde | 24 | 75 | e | 5 |
| 51 | desenvolvimento | 24 | 86 | e | 5 |
| 127 | reflete | 24 | 130 | do | 5 |
| 58 | credos | 23 | 132 | Manuel | 5 |
| 59 | ao | 23 | 144 | de | 5 |
| 140 | literaturas | 23 | 168 | que | 5 |
| 250 | Trata-se | 23 | 171 | do | 5 |
| 34 | desde | 22 | 177 | amor | 5 |
| 95 | primeiros | 22 | 180 | o | 5 |
| 53 | cruzamento | 21 | 194 | de | 5 |
| 54 | de | 21 | 198 | pelos | 5 |
| 163 | saudade | 21 | 200 | da | 5 |
| 175 | vivido | 21 | 213 | ou | 5 |
| 214 | três | 21 | 229 | mais | 5 |
| 263 | pares | 21 | 231 | As | 5 |
| 4 | meio | 20 | 248 | e | 5 |
| 11 | a | 20 | 57 | e | 4 |
| 8 | a | 19 | 98 | uma | 4 |
| 72 | uma | 19 | 117 | todos | 4 |
| 123 | é | 19 | 172 | que | 4 |
| 239 | É | 19 | 234 | do | 4 |
| 266 | apresenta | 19 | 235 | final | 4 |
| 31 | da | 18 | 242 | que | 4 |
| 47 | e | 18 | 251 | de | 4 |
| 83 | de | 18 | 273 | do | 4 |
| 195 | instrumento | 18 | 2 | Verde | 3 |
| 37 | primeiros | 17 | 167 | do | 3 |
| 60 | longo | 17 | 187 | do | 3 |
| 80 | é | 17 | 188 | que | 3 |
| 92 | o | 17 | 212 | dois | 3 |
| 128 | a | 17 | 237 | anos | 3 |
| 141 | africanas | 17 | 264 | e | 3 |

| | | | | | |
|-----|-----------|----|-----|---------|---|
| 197 | preferido | 17 | 269 | mais | 3 |
| 68 | do | 16 | 17 | cultura | 2 |
| 126 | melhor | 16 | 93 | tempo | 2 |
| 134 | escritor | 16 | 94 | os | 2 |
| 5 | do | 15 | 116 | De | 2 |
| 88 | Tal | 15 | 125 | que | 2 |
| 18 | que | 14 | 182 | O | 2 |
| 44 | o | 14 | 192 | uma | 2 |
| 61 | dos | 14 | 16 | uma | 1 |
| 184 | é | 14 | 26 | para | 1 |
| 238 | 50 | 14 | 114 | na | 1 |
| 3 | No | 13 | 149 | entre | 1 |
| 14 | terra | 13 | 176 | o | 1 |
| 19 | se | 13 | 265 | que | 1 |

ANEXO 13 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE DESVIOS POR CATEGORIA

| 1.1. Fones / Fonemas orais | | |
|----------------------------|-----------|----------------|
| N.º | Palavra | N.º de desvios |
| 29 | equipa | 7 |
| 37 | Araújo | 31 |
| 40 | bónus | 57 |
| 46 | cama | 14 |
| 47 | câmara | 54 |
| 50 | caro | 21 |
| 52 | casa | 11 |
| 53 | campânula | 61 |
| 58 | década | 35 |
| 59 | documento | 13 |
| 70 | fácil | 50 |
| 71 | feliz | 37 |
| 77 | fruta | 21 |
| 84 | líquido | 27 |
| 85 | livro | 6 |
| 88 | medo | 21 |
| 90 | metro | 27 |
| 91 | maré | 40 |
| 94 | mecanismo | 9 |
| 95 | medicina | 23 |
| 97 | pêlo | 74 |
| 98 | pôs | 49 |
| 105 | passear | 54 |
| 108 | sobre | 14 |
| 109 | soja | 48 |
| 112 | tenha | 29 |
| TOTAL | | 833 |

| 1.2. Fones/ Fonemas nasais | | |
|----------------------------|---------|----------------|
| N.º | Palavra | N.º de desvios |
| 8 | âmbito | 24 |
| 9 | êmbolo | 31 |
| 28 | ímpar | 53 |
| 30 | íntimo | 28 |
| 38 | atum | 52 |
| 39 | bomba | 14 |

| | | |
|--------------|------------|------------|
| 42 | com | 5 |
| 44 | cinco | 8 |
| 45 | cânfora | 46 |
| 48 | campo | 9 |
| 49 | cômputo | 64 |
| 51 | cantar | 9 |
| 55 | chumbo | 21 |
| 57 | cristã | 58 |
| 67 | excêntrico | 35 |
| 68 | fim | 23 |
| 69 | função | 17 |
| 72 | fonte | 12 |
| 80 | húngaro | 41 |
| 83 | limpar | 10 |
| 110 | sentar | 2 |
| 113 | tempo | 7 |
| TOTAL | | 569 |

1.3. Ditongos orais

| N.º | Palavra | N.º de desvios |
|--------------|---------|----------------|
| 74 | falou | 9 |
| 93 | meu | 18 |
| 100 | pai | 13 |
| TOTAL | | 40 |

1.4. Ditongos nasais

| N.º | Palavra | N.º de desvios |
|--------------|---------|----------------|
| 43 | cãibra | 66 |
| 54 | canção | 8 |
| 75 | falam | 34 |
| 81 | homem | 40 |
| 86 | limões | 13 |
| 87 | mãe | 10 |
| 89 | muito | 17 |
| 114 | tens | 30 |
| 115 | também | 32 |
| TOTAL | | 250 |

2.1. Oclusivas orais

| N.º | Palavra | N.º de desvios |
|--------------|---------|----------------|
| 100 | pai | 5 |
| 6 | gata | 5 |
| 7 | batata | 4 |
| 10 | dedo | 4 |
| 16 | querer | 23 |
| 17 | guerra | 46 |
| 18 | Guida | 47 |
| 20 | quinta | 13 |
| 24 | cola | 12 |
| 32 | quando | 10 |
| 41 | beber | 2 |
| 60 | dado | 3 |
| 101 | pata | 5 |
| 103 | papel | 1 |
| TOTAL | | 180 |

2.2. Oclusivas nasais

| N.º | Palavra | N.º de desvios |
|--------------|---------|----------------|
| 12 | mel | 5 |
| 27 | nota | 1 |
| 96 | ninho | 12 |
| 111 | semana | 8 |
| TOTAL | | 26 |

2.3. Fricativas

| N.º | Palavra | N.º de desvios |
|-----|---------|----------------|
| 1 | chá | 17 |
| 2 | faca | 8 |
| 3 | vaca | 3 |
| 5 | xarope | 53 |
| 13 | gelo | 36 |
| 14 | semente | 44 |
| 15 | centena | 25 |
| 19 | sino | 46 |
| 21 | círculo | 24 |
| 22 | giro | 25 |
| 23 | jogo | 6 |
| 25 | sola | 37 |

| | | |
|--------------|-----------|------------|
| 26 | zona | 4 |
| 33 | azar | 24 |
| 34 | acender | 46 |
| 35 | acidente | 26 |
| 36 | asneira | 25 |
| 61 | dança | 9 |
| 62 | discurso | 17 |
| 63 | exame | 19 |
| 64 | evitar | 3 |
| 65 | encher | 12 |
| 66 | enfim | 5 |
| 79 | giz | 18 |
| 92 | máximo | 8 |
| 102 | passeio | 36 |
| 106 | português | 2 |
| 107 | roxo | 53 |
| TOTAL | | 631 |

2.4. Líquidas laterais

| N.º | Palavra | N.º de desvios |
|--------------|---------|----------------|
| 31 | lua | 13 |
| 73 | falar | 9 |
| 82 | julho | 3 |
| TOTAL | | 25 |

2.5. Líquidas vibrantes

| N.º | Palavra | N.º de desvios |
|--------------|---------|----------------|
| 11 | rei | 13 |
| 56 | correr | 14 |
| 78 | genro | 36 |
| 99 | par | 16 |
| 104 | palrar | 29 |
| TOTAL | | 108 |

2.6. Dífono

| N.º | Palavra | N.º de desvios |
|--------------|---------|----------------|
| 76 | fixar | 14 |
| TOTAL | | 14 |