

# ENSINO DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO MULTILÍNGUE: HIBRIDIZAÇÃO E HIERARQUIZAÇÃO LINGUÍSTICA\*

**Joice Eloi Guimarães\*\***

 <https://orcid.org/0000-0002-2044-400X>

**Como citar este artigo:** GUIMARÃES, J. E. Ensino de português em contexto multilíngue: hibridização e hierarquização linguística. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 1–15, maio/ago. 2023. DOI 10.5935/1980-6914/eLETD016117

**Submissão:** maio de 2023. **Aceite:** julho de 2023.

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as hibridizações e hierarquizações linguísticas observadas no ensino de língua portuguesa em contexto multilíngue. Para essa reflexão, tem-se como foco o cenário linguístico de Timor-Leste. A análise dialógico-discursiva (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018) de enunciados produzidos por professores leste-timorenses sobre suas práticas com o ensino de português apontou que: 1. as hibridizações linguísticas são consideradas por eles recurso válido apenas no campo da oralidade; 2. a prática da escrita em português é orientada pela correta reprodução do sistema linguístico/formal de variedades dominantes da língua; e 3. o ensino linguístico em Timor-Leste evidencia a hierarquização entre línguas e entre as variedades dominantes e não dominantes do português.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Ensino. Multilinguismo. Hibridização linguística. Hierarquização linguística.

\* O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – processo nº 150208/2022-7.

\*\* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: [joyce.eloi@ufsc.br](mailto:joyce.eloi@ufsc.br)

## INTRODUÇÃO

**A** dinamicidade que constitui as interações na contemporaneidade, marcada pelo estreitamento entre realidades locais e globais e a flexibilização dos limites que definem aspectos como as línguas e as identidades, propicia o esvaziamento de sentido da ideia de homogeneidade e unicidade e, ao mesmo tempo, promove o diálogo entre culturas, identidades, línguas e discursos (Severo, 2011). Tal estreitamento coloca em suspenso qualquer resquício da ficção do monolinguísmo, já que todas as línguas, em sua própria constituição, revelam “uma tendência para a dispersão ilimitada e para a hibridização” (Rajagopalan, 1998, p. 39), ou seja, expressam a realidade heterogênea da linguagem, a heteroglossia, o que deixa clara a impossibilidade de se pensar na predominância de contextos monolíngues em detrimento dos contextos multilíngues (Rajagopalan, 1998; Cavalcanti, 2010).

Esse entendimento mais fluido e heterogêneo da língua e das variedades de uma língua, ao mesmo tempo que evidencia sua intrínseca pluralidade, deixa à mostra seu caráter assimétrico e hierárquico. No campo do ensino linguístico – orientado, em geral, por normas e convenções elaboradas com base no sistema escrito de uma variedade de determinada língua, seja por suas características formais (representação por meio de códigos linguísticos previamente estabelecidos), seja pela valorização que historicamente lhe é atribuída no espaço da educação formal e fora dele –, é possível observar a relação assimétrica entre diferentes línguas que convivem em um cenário multilíngue e as variedades dominantes e não dominantes de uma língua pluricêntrica (Muhr, 2012) como a língua portuguesa.

Para escrutinar essa questão, tomo como base o contexto multilíngue de Timor-Leste, país que tem o português como uma de suas línguas oficiais, ao lado da língua tétum. Na esfera educativa leste-timorense, o ensino da língua portuguesa ocorre em meio à utilização de línguas outras que são de domínio de professores e alunos. No entanto, no que diz respeito ao que se espera da produção linguística em contexto escolar, esses usos e as hibridizações decorrentes deles não são reconhecidos como representantes da língua a ser ensinada na escola, sobretudo no que diz respeito à produção escrita.

Assim, o objetivo neste trabalho é, por meio da análise dialógico-discursiva (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018) de enunciados produzidos por professores, refletir sobre o ensino de português no cenário multilíngue de Timor-Leste reconhecendo, nos posicionamentos axiológicos desses docentes, mecanismos que engendram hierarquizações entre as línguas que coexistem no país e entre as variedades dominantes e não dominantes do português.

Para a consecução do objetivo aqui traçado, este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, discorro sobre o ensino de português língua pluricêntrica em contexto multilíngue. A segunda seção é destinada ao cenário linguístico de Timor-Leste e aos estudos recentes sobre as variedades do português no país. Na terceira seção, relaciono teoricamente a noção de discurso ao campo aplicado e contextualizo os dados que foram selecionados para a análise e, por fim, na quarta seção apresento a análise e discussão dos dados.

## MULTILINGUISMO E ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA PLURICÊNTRICA

No campo dos estudos linguísticos recentes, observa-se um afastamento da noção totalizante que correlaciona uma língua a um território ou, mais precisamente, a um Estado-nação. Esse entendimento, observado, por exemplo, na história de diversos países dos continentes africano e asiático em seus processos de descolonização ocorridos no século XX, orienta-se por uma visão monista da língua, cuja concepção consiste, segundo Holquist (2017, p. 121), “de línguas comuns geograficamente dispersas, cada uma tendo sua própria identidade singular e distinta, ao mesmo tempo estável e unitária”, ideia que expressa negação à natureza múltipla que reside em qualquer língua.

Essa perspectiva tem dado lugar à ideia de que toda língua contém inevitavelmente variação interna e diferentes normas locais. Dessa forma, acompanhando os movimentos contemporâneos inerentes a um mundo globalizado, em constante transformação, o conceito de língua foi se transformando para englobar mais que territórios, e sim centros de utilização da língua que a fazem ser específica em cada um deles, ou seja, únicas e, ao mesmo tempo, plurais. Decorre daí o entendimento de língua pluricêntrica que, segundo Clyne (1992), é aplicado às línguas possuidoras de vários centros de interação, com diferentes variedades nacionais e mais de uma norma própria. Dessa forma, uma língua pluricêntrica é, por sua natureza, assimétrica, pois as normas de uma variedade nacional (ou algumas variedades nacionais) têm um *status* mais elevado, interna e externamente, do que as demais (Clyne, 1992).

A presença, em menor ou maior grau, da língua portuguesa em diferentes lugares do mundo a faz ser específica em cada um deles, possuindo, dessa forma, mais de uma normatização e mais de um centro linguístico-cultural de referência – bases suficientes para classificá-la, seguindo-se a noção preconizada por Clyne (1992), como uma língua pluricêntrica.

Nos diferentes lugares em que está presente, em decorrência da natureza viva e dinâmica de toda língua, o português adquire normas linguísticas específicas de uso que, em muitos casos, entram em choque com as normas das variedades dominantes que servem de padrão ao seu ensino. Nesse cenário, países dos Palop<sup>1</sup> e Timor-Leste, por exemplo, que têm em comum a oficialidade ou cooficialidade da língua portuguesa (em decorrência do processo colonizatório), em meio à multiplicidade de línguas autóctones, são demonstrativos de cenários de ensino e aprendizagem de português complexos, pois os dois grupos diretamente envolvidos nesses processos, professores e alunos, “trazem consigo as práticas e crenças de uma sociedade complexa e cada vez mais multilíngue” (Spolsky, 2016, p. 39), ou seja, possuem já um repertório de práticas e crenças que atribuem às línguas, construído nas suas experiências/vivências. Ainda, nesses países, muitas vezes, professores e alunos não partilham da mesma língua (ou da mesma variedade de uma língua), ou até desconhecem a língua uns dos outros, o que configura, no entender de Spolsky (2016), o estabelecimento de uma lacuna linguística entre o lar e a escola.

O ensino de uma língua pluricêntrica em contextos multilíngues descortina, portanto, a ficção da dicotomia variedade padrão da língua/outras variedades da língua que circulam na sociedade. Isso porque, nesses contextos, o adjetivo

---

1 Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

dicotômico para se referir à convivência linguística torna-se ainda mais inapropriado, pois a língua de instrução (em geral, a língua oficial) é diferente da língua materna tanto dos alunos quanto dos professores, ou coexiste com elas.

Entre as orientações para o ensino de língua portuguesa nos Palop e em Timor-Leste pode-se citar, por exemplo, a utilização em todo o percurso escolar apenas da língua instituída pelo Estado, mesmo que ela difira, muitas vezes, das línguas maternas dos alunos e dos professores, como em Guiné-Bissau e Moçambique<sup>2</sup>, e a utilização de um sistema de transição gradual da língua local para a língua de instrução, como o modelo adotado por Timor-Leste, que preciniza as duas línguas oficiais como línguas de instrução, com o uso e ensino da língua tétum nos primeiros anos de escolaridade e a transição gradual para o português em um sistema denominado progressão linguística (Timor-Leste, 2014).

Ambas as estratégias apresentam, por vezes, questões problemáticas oriundas da relação hierárquica entre essas línguas na sociedade. Observa-se, então, mais espaço no currículo e na prática à língua mais valorizada, e os alunos falantes de outras línguas e/ou que fazem uso de variedades não dominantes do português recebem a escolarização apenas ou predominantemente na variedade de maior prestígio, atenuando-se a distância (e valorização) desta variedade e daquela que eles utilizam.

Assim, o ensino de português nesses contextos permite entrever a hierarquização das normas do português produzidas com base nas variedades consolidadas desde o século XIX, a europeia e a brasileira (Oliveira, 2016)<sup>3</sup>. O *status* dessas variedades está relacionado, em grande medida, ao fato de ambas possuírem “normas mais rígidas, maior uniformidade na escrita, melhores recursos para exportar sua variedade em programas de ensino de língua, bem como para publicar gramáticas, dicionários e livros didáticos” (Roncarati; Silva; Ponso, 2012, p. 87). São, por conseguinte, tidas como mais desenvolvidas (escrita uniformizada, normas e regras bem definidas), ou seja, representantes da língua apta a ser ensinada.

O parâmetro estabelecido pelo padrão escrito das variedades brasileira e europeia da língua portuguesa deixa à mostra a hierarquização linguística que determina quais híbridos são reconhecidos como práticas legítimas de uso da língua, enquanto outros são desvalorizados. Essa realidade permite observar dois aspectos fundamentais do pluricentrismo linguístico: “as relações entre linguagem e identidade e linguagem e poder” (Mendes, 2016, p. 294).

*As relações entre as variedades nacionais do português, por exemplo, têm sido de assimetria e de isolamento, pois baseiam-se na competição entre as normas dominantes ou centrais, as normas brasileira e portuguesa, e o isolamento das outras variedades não-dominantes ou periféricas, dos demais países de língua oficial portuguesa, como os Países Africanos de Língua Portuguesa – PALOP, e ainda Timor-Leste (Mendes, 2016, p. 294).*

2 Importa ressaltar que essa política linguística é motivo de discrepância nessas sociedades. Namone e Timbane (2017), autores que defendem a adoção da língua nacional, o crioulo, como língua de ensino na Guiné-Bissau, argumentam que essa é a língua mais falada e conhecida pela população, que a utiliza cotidianamente, inclusive nos ambientes escolares. Além disso, os autores apontam que os dicionários portugueses da língua portuguesa não refletem as realidades léxico-semânticas vividas pelo povo guineense. Em Moçambique, as línguas nacionais estão presentes no ensino secundário das escolas como disciplina opcional, a ser escolhida pela escola ou pela comunidade local.

3 Ainda que as variedades mais representativas e reconhecidas sejam a brasileira e a europeia, nos últimos anos tem-se visto crescer, tanto no que diz respeito à produção literária quanto de pesquisas e estudos em prol da produção de dicionários e gramáticas próprias, outros centros de referência. É o caso de Angola, onde o português, de acordo com Miguel (2008, p. 40), está a “angolizar-se como, também, já se abrisseleirou”.

O ensino pluricêntrico do português em contextos multilíngues enfrenta, portanto, inúmeros desafios que se devem, sobretudo, ao fato de que a gestão da língua se constitui como espaço de exercício de poder. Nessa arena, historicamente, Brasil e Portugal ocupam posições de destaque, “deixando os demais países lusófonos em segundo plano, como tributários da norma portuguesa da língua” (Oliveira; Jesus, 2018, p. 1046).

## **A LÍNGUA PORTUGUESA EM/DE TIMOR-LESTE**

Timor-Leste é um dos mais jovens países do mundo. Localizado no Sudeste Asiático, entre a Austrália e a Indonésia, possui uma pequena extensão territorial – em torno de 14.600 quilômetros quadrados. Seu rico panorama linguístico comporta línguas autóctones e as línguas introduzidas no país nos momentos que marcam o percurso de sua história, como o processo colonizatório iniciado no século XVI por Portugal, o período de 24 anos sob domínio indonésio em meados do século XX e os fluxos migratórios inerentes ao contexto contemporâneo de globalização.

O período de colonização portuguesa em Timor-Leste, do século XVI ao século XX, apesar de longo, não se configurou como profícuo para a expansão do português no território, já que o desenvolvimento de uma educação formal no país não estava entre os principais interesses da metrópole nesse período (Carvalho, 2007). A invasão pela vizinha Indonésia, em 1975, foi um marco importante no que diz respeito ao fortalecimento da presença da língua portuguesa em Timor-Leste, pois, como parte estratégica de sua dominação, os invasores indonésios forçaram o ensino da sua língua, proibiram o uso do português e desprezaram o ensino da língua tétum (Brito, 2010). Esses elementos foram importantes na construção, dentro e fora de Timor, de um movimento de resistência à presença indonésia que culminou com a Restauração da Independência de Timor-Leste, em 2002, e a escolha do português como uma das línguas oficiais da nova nação, ao lado da língua tétum. Atualmente, o português divide espaço com outras línguas autóctones que constituem o cenário linguístico leste-timorense, a maioria delas ágrafas.

Timor-Leste é, portanto, um país multilíngue. A utilização do português pelos timorenses, em suas interações cotidianas é reduzida, sendo restrita a situações específicas, sobretudo nas esferas político-administrativa, jurídica e educacional. Na esfera educacional, a importância do português é reconhecida pelos professores pela oficialidade (Guimarães; Camargo, 2015) e também por valorações em torno dessa língua construídas no interior da esfera educativa, como de língua da escrita e capaz de veicular os conhecimentos científicos (Soares, 2014; Guimarães, 2020).

Vê-se que, no ambiente escolar leste-timorense, faz-se presente uma visão eurocêntrica que privilegia línguas vinculadas a grupos que ocupam papéis dominantes na sociedade e que, em geral, possuem o domínio da modalidade escrita. Em decorrência, as sociedades cuja tradição é fortemente baseada na oralidade são consideradas menos desenvolvidas. De acordo com Volóchinov (2018), a base desse entendimento se constrói, justamente, na relação com a palavra alheia que, fundida com a ideia de poder e de verdade, tem um enorme papel no processo de formação das culturas históricas, como fonte de luz, expressão de conhecimento e organização em todas as esferas de criação ideológica

de uma sociedade. No campo do ensino linguístico, esse papel é expresso pela superioridade atribuída às línguas que possuem uma estrutura complexa e organizada, que a configuram, portanto, como línguas aptas a ser ensinadas.

Dessa forma, pode-se inferir que, no contexto multilíngue leste-timorense, pelo lugar hierárquico que ocupa e por seu sistema linguístico estabilizado, as variedades da língua portuguesa consolidadas servem como parâmetro incontestável para o ensino. Com base nessa lógica, os professores timorenses, no desenvolvimento de estratégias para a implementação de disposições sobre políticas linguísticas em suas aulas, dispõem, principalmente, de orientações e materiais didáticos produzidos na variedade europeia da língua portuguesa, utilizando esta como fonte para o ensino da língua.

Nesse sentido, a representação escrita da língua portuguesa em Timor-Leste parece acentuar a distância entre essa língua e as línguas timorenses e, ainda, entre as variedades do português resultantes dos contatos dessa língua com as demais que coexistem no país, revelando assim o caráter assimétrico dessa relação e o isolamento (ou mesmo apagamento simbólico) de variedades não dominantes.

Estudos recentes têm demonstrado a emergência de uma variedade nacional da língua portuguesa em Timor-Leste (Batoréo, 2016; Albuquerque, 2022), defendendo que o português utilizado em Timor se caracteriza como uma variedade não dominante dessa língua em estágio inicial de desenvolvimento, com algumas estruturas variáveis, o que aponta, portanto, para uma futura estabilização. De acordo com Albuquerque (2022), os leste-timorenses apresentam valorizações negativas diante das variedades da língua portuguesa que exibem diferenças em relação à norma europeia, incluindo a variedade dominante do Brasil<sup>4</sup> e a própria variedade que está sendo construída em Timor-Leste, não a reconhecendo como variedade de origem nacional e local.

As observações de Albuquerque (2022), nas quais se constata a presença (inevitável) de hibridismos linguísticos nos usos do português pelos timorenses e é possível vislumbrar como esses sujeitos os percebem, endossam o questionamento acerca da maneira como, no campo do ensino, esses hibridismos são valorados por aqueles que assumem a função social da docência em/com a língua portuguesa em Timor-Leste.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO E DADOS DA PESQUISA

A concepção de linguagem que orienta o olhar sobre os dados objeto de análise neste trabalho está amparada no conceito de dialogismo, desenvolvido por Bakhtin e demais integrantes do grupo denominado Círculo de Bakhtin. A perspectiva dialógica estabelece como caminho para a análise das relações mediadas pela linguagem os enunciados concretos – materialização das interações verbais estabelecidas entre os sujeitos em um tempo histórico e espaço social específicos

4 Sobre esse aspecto, considero pertinente relatar que, em minha experiência como formadora de professores em Timor-Leste em ambiente universitário, presenciei, no Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), debates entre os timorenses sobre qual seria a "forma correta" de escrever determinada palavra, visto que tinham aulas com professores brasileiros e portugueses concomitantemente. Nesses debates, em nenhum momento identifiquei qualquer comentário ou menção negativa à variedade brasileira do português, algo que, reconheço, pode estar relacionado em alguma medida a minha presença nesse ambiente. Ainda que os timorenses majoritariamente fizessem uso da variedade europeia, no âmbito da UNTL é comum a utilização da variedade brasileira, sobretudo pela presença de docentes oriundos desse país. Também na modalidade escrita é possível de ser utilizada, inclusive aceita nas monografias produzidas como trabalhos de conclusão de curso, muitas delas orientadas por professores brasileiros.

(Bakhtin, 2011). Os enunciados expressam, em comunhão com o contexto extra-verbal de sua produção, posicionamentos axiológicos perante outros enunciados, elucidando a dimensão axiológica/valorativa que constitui todo discurso, o que o impossibilita de ser neutro (Pereira; Rodrigues, 2014). Daí a afirmação de Faraco (2003, p. 47) de que, no conjunto dos estudos de Bakhtin e o Círculo, por vezes, “o adjetivo ideológico aparece como equivalente a axiológico”, pois todo enunciado expressa uma posição avaliativa, que é a valoração dos sujeitos em relação àquilo que enunciam.

Assim, os sentidos que emanam dos enunciados dos professores timorenses sobre suas ações didáticas com o português são tidos aqui como dispositivos que possibilitam a discussão de questões linguísticas e, portanto, ideológicas, acerca do ensino de português como língua pluricêntrica no contexto multilíngue de Timor-Leste.

É importante destacar que a compreensão dos enunciados dos professores timorenses sobre suas práticas de ensino de português tendo em vista o conceito de língua pluricêntrica é um diálogo que passa a ser estabelecido no âmbito deste estudo, ou seja, esse conceito não esteve (de maneira explícita) presente nas interações estabelecidas com os professores no momento de produção dos enunciados em análise<sup>5</sup>.

## **PARTICIPANTES DA PESQUISA E INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS**

Na esfera educativa, o ensino de língua portuguesa em Timor-Leste é de responsabilidade de docentes que, não raro, têm dificuldades de uso dessa língua. Um estudo realizado para avaliar a proficiência em português dos professores atuantes nas escolas do ensino básico de Timor-Leste nos anos de 2015 e 2016 demonstrou que a maior porcentagem desses professores (78%) apresenta um conhecimento muito elementar de português, assim como muitas dificuldades no uso dessa língua para instrução na sala de aula. Além disso, apenas 196 professores participantes da pesquisa (1% do total) obtiveram o nível avançado<sup>6</sup>.

O perfil formativo dos professores integrantes desta pesquisa, bem como suas próprias percepções acerca da proficiência em português, permite afirmar que esses docentes atestam os resultados apresentados pela pesquisa supracitada. Ao todo, participaram deste estudo dez professores formados ou em formação no Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), com experiência pedagógica com a disciplina de Língua Portuguesa no 2º ciclo do ensino básico.

A apreensão dos enunciados orais desses professores se deu com o uso de depoimentos gravados em áudio e posteriormente transformados em documentos escritos disponíveis para análise. As entrevistas foram realizadas nas dependências da Faculdade de Educação da UNTL e nas escolas em que esses professores atuavam, em Díli, no decorrer do mês de julho de 2017.

5 Os dados em análise neste trabalho foram gerados na etapa empírica da pesquisa de doutorado sob o título “Da formação ao ato pedagógico: caminhos do ensino da escrita por professores timorenses” (Guimarães, 2020), desenvolvida sob a orientação da professora doutora Raquel Salek Fiad, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Na referida pesquisa, as perguntas dirigidas aos professores objetivavam conhecer a relação deles com o português (da infância à formação acadêmica) e a prática voltada ao ensino da escrita em língua portuguesa na escola, com foco nos objetos de ensino e metodologias empregadas.

6 Os níveis de proficiência utilizados no teste foram definidos com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), em uma versão ligeiramente adaptada ao contexto de Timor-Leste. Os resultados dos testes foram publicados em 2018, no Relatório do Teste Diagnóstico de Proficiência em Língua Portuguesa de 2016 (Timor-Leste, 2018).

## ENSINO DE PORTUGUÊS NO CONTEXTO MULTILÍNGUE LESTE-TIMORENSE: HIBRIDISMOS E HIERARQUIZAÇÃO LINGUÍSTICA E ENTRE PRÁTICAS DA LÍNGUA

O multilinguismo integra as experiências interacionais dos leste-timorenses desde o núcleo familiar, onde podem coexistir diferentes línguas maternas. Esse contexto é ampliado a partir das relações que os timorenses vão estabelecendo ao longo de sua vida, seja no início da vida escolar, seja na formação de novos núcleos familiares, quando passam a utilizar a língua do marido ou da esposa, seja na inserção no mercado de trabalho etc. De fato, é possível afirmar que, em relação ao português, para a maioria dos timorenses, o contato efetivo com essa língua se dá em algum momento do percurso de formação educacional, ou seja, com objetivos claros de aprendizagem sistematizada. É também nesse ambiente que é por eles mais utilizada. No caso dos professores de Timor-Leste, por mais que o português se faça presente em suas práticas pedagógicas, é certo que essa língua não participa de grande parte das interações que eles estabelecem cotidianamente. Assim, claro fica que o ensino de português nos ambientes escolares do país realiza-se mediante as dificuldades inerentes daqueles que ocupam a posição de alunos, mas, também, das dificuldades dos docentes que, nesse caso, estão além daquelas referentes ao maior ou menor grau de desconhecimento científico do que se coloca como objeto de ensino – estão atreladas, *a priori*, ao uso da língua que devem ensinar (Guimarães, 2020).

Diversas são as situações em que o bilinguismo emerge como único recurso possível para a comunicação em Timor-Leste. Pode-se inferir que a avaliação desse recurso pelos professores participantes deste estudo decorre, em grande medida, do *status* das línguas em jogo, se a língua é de prestígio ou minoritária, por exemplo, e também da esfera de atividade humana em foco. Quando questionados sobre as línguas que podem falar, notadamente há um orgulho por parte deles em listar as línguas que usam em diferentes situações, inclusive “misturando” umas às outras para atingir os objetivos comunicacionais. No entanto, quando a reflexão desses usos se volta para a sala de aula de ensino de português, esses professores prontamente defendem o uso apenas desta língua. Apesar de admitir a utilização de outras línguas na prática docente, sobretudo a língua tétum<sup>7</sup>, os professores dizem fazê-lo por se tratar de estratégia mais eficiente, tendo em vista as dificuldades dos alunos, como se observa nos enunciados a seguir:

- “língua de instrução é a língua portuguesa, então, quer não quer os *professores têm que ensinar com a língua portuguesa, embora sua língua é gado gado*”<sup>8</sup>.
- “na nossa aula introdução com língua português, *mas explicação mais claro usa também com língua tétum*”.
- “*Nas aulas de língua portuguesa quando explicar e dar instrução para os alunos é... os alunos não compreendem algumas palavras, por isso precisa traduzir alguns em tétum, então eles sabem.*”

7 Os professores que participaram da pesquisa realizam sua atividade docente na capital de Timor-Leste, Díli. Nesse município, a maioria dos timorenses tem o tétum (variante tétum-praça) como língua materna. Mesmo os timorenses provenientes de outros municípios do país, quando na capital, para se comunicar utilizam o tétum. Assim, a língua tétum é considerada, na capital, como a língua que entrelaça e permite a interação entre os falantes das demais línguas maternas de Timor.

8 A expressão em tétum “gado gado” significa misturado/a.

- “Primeiro quando dei aula aqui eu utilizo língua portuguesa para os alunos, *mas eles todos ficam calados*. Então eu vou dizer assim, vou perguntar ‘alguém tem pergunta sobre isto, sobre matéria?’ [...] *todos ficam calados, então eu vou perguntar com tétum* ‘Imi iha pergunta ida?’<sup>9</sup>”

Vê-se que é recurso comum, nas aulas de língua portuguesa desses professores, explicações orais em tétum. Chama a atenção que a utilização desse recurso metodológico é justificada pelas dificuldades dos alunos, haja vista a reconhecida (e expressa no âmbito desta investigação) dificuldade dos próprios docentes com o português, como se admitir suas próprias dificuldades significasse assumir a ausência de um conhecimento necessário para ocupar a posição social de professor dessa língua. Assim, pode-se inferir que a atribuição aos alunos da necessidade de utilização do tétum esteja relacionada à maneira como a atividade pedagógica foi historicamente construída e sobre a qual repousam certos modelos tradicionais da função docente que circulam na esfera escolar, tais como as relações hierárquicas que são específicas da escola – como aquela que determina o lugar que é destinado ao professor nesse ambiente, no qual se espera que ele domine aquilo que ensina.

Dessa forma, a manutenção da autoridade docente na escola está, em alta medida, relacionada ao conhecimento que o professor domina – mas não a qualquer conhecimento, apenas aquele positivamente valorado nesse ambiente e na sociedade como algo que se espera da escola por quem está fora dela. Essa parece ser a lógica que serve como subsídio para o desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas na esfera escolar timorense: o ensino daquilo que é reconhecido e legitimado como conteúdo escolar, no caso em questão, a língua portuguesa.

Como já apontado, nos enunciados expressos pelos professores fica claro que a utilização da língua tétum é sempre relacionada à explicação dos conteúdos, “*mas explicação mais claro usa também com língua tétum*”, “*quando explicar e dar instrução para os alunos [...] precisa traduzir alguns em tétum, então eles sabem*”, “*então eu vou perguntar com tétum*”, ou seja, à modalidade oral de uso da língua. Esse recurso parece ser válido apenas no campo da oralidade, pois quando se observa a valoração que esses professores atribuem à produção escrita em português com hibridizações com a língua tétum, estas são alvo de correção.

- “Sim, basicamente, basicamente eles sabem escrever. Só que precisa de dar atenção é... *costumamos de misturar ortografia, ortografia tétum e português [...] por exemplo, quando escreve ‘casa’ em português ‘c-a-s-a’, mas cada vez quando ele esquece, então escreve ‘kapa (k)-a-z-a’ [...] então professor tem que dar muita atenção, corrigir dois, três vezes.*”
- “Os timorenses aprende língua tétum e português, *talvez a escrita em português, mistura com a escrita em tétum, talvez linguagem em tétum escrita em tétum, mas mistura escrita em português e assim nós corrigimos a escrita, a grafia dos/do texto.*”
- “*em tétum ‘professor hat’, então em português ‘professor quatro’ e ‘não quatro professor’ por isso alguma palavra em português em frente ela passa*

9 Em português, “Vocês têm alguma pergunta?”.

para trás e atrás para a frente é difícil [...] em português não pode ‘professor quatro’, errado, sempre quatro professor, então a ordem muda”.

No campo da escrita, tal qual ocorre na oralidade, a hibridização com outra língua provoca misturas linguísticas. No entanto, nesse caso, tais misturas contrastam de maneira notória com a fixidez e normatividade características da escrita em contextos formais. A comparação que daí emerge evidencia a presença de elementos da língua tétum na escrita em português dos timorenses (na ortografia e na sintaxe, por exemplo). Dessa forma, em Timor-Leste, as práticas voltadas ao ensino da escrita em português na escola visam à produção de uma variedade dessa língua que é socialmente reconhecida nesse ambiente. Nessa perspectiva, as práticas consideradas exitosas são aquelas em que a representação escrita se dá em consonância com o modelo que orienta essas práticas. Esse entendimento, pode-se inferir, provém de elementos relacionados a fatores internos e externos à língua, como a valorização, na esfera educativa timorense, de determinada variedade da língua portuguesa e de um aspecto da língua, a gramática.

É possível observar, portanto, que a avaliação dos professores tem como base uma perspectiva estritamente linguística, orientada pela tradição dos estudos gramaticais. Vê-se, dessa forma, como a escola, muitas vezes, acaba por ratificar hierarquizações socialmente estabelecidas, considerando determinado conhecimento, como o sistema linguístico dominante, como alternativa única. Nesse sentido, excluem-se os aspectos sociais, políticos e culturais envolvidos na utilização de qualquer língua, dado seu caráter social, histórico e dialógico (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018). Com base na comparação linguística, a escrita em português com a presença de elementos da língua tétum representa, na esfera escolar, uma variedade inferior àquela que figura como *standard* dessa língua. Assim, o parâmetro para correção das produções escritas não inclui a hibridização do português com as demais línguas presentes em Timor-Leste, deixando à mostra as relações assimétricas entre as variedades dominantes e não dominantes de uma língua pluricêntrica no campo do ensino linguístico.

*A diretriz não declarada dos professores de línguas nativas nas escolas primárias em seu trabalho diário é que (a) há apenas uma língua e (b) que há apenas uma boa norma para isso – a chamada norma padrão, que muitas vezes é contrária à norma cotidiana e longe da norma nacional. [...] Um efeito resultante dessa falta de conhecimento é o que eu costumo chamar de “esquizofrenia linguística”, que pode ser descrita assim: A norma nacional adequada é fortemente praticada, mas oficialmente depreciada – a norma oficial raramente é praticada, mas oficialmente altamente apreciada (Muhr, 2004, grifos no original).*

O parâmetro estabelecido pelo padrão escrito das variedades dominantes do português deixa à mostra a hierarquização linguística que determina quais hibridismos são reconhecidos como práticas legítimas de uso da língua, enquanto outros são desvalorizados. Assim, a hibridização – base da existência histórica e da transformação das línguas (Bakhtin, 1998) – é um processo que se relaciona de maneira intrínseca aos índices de valor atribuídos a essas línguas. Isso fica evidente nos enunciados a seguir, que expressam, de maneira clara, uma valorização negativa às produções escritas em português com a presença de elementos da língua tétum:

- “Assim, quando os alunos que não saber escrever a língua portuguesa então nós podemos limitar... fazer o que, põe um valor sempre suficiente, porque eles ainda *escrever fraco ou fracasso de língua portuguesa, escreve de língua portuguesa e usa língua tétum*”.
- “Eles quando pensa em tétum tem ideia, mas, por exemplo, é... passa pela escrita para portuguesa acho que *coloquialmente de tétum para português*, portanto, quando lemos acho que uma coisa engraçada, porque *não segue mesma regra gramática do português, a ideia sim, mas português um pouco aleijado (rindo)*”.

Na esfera educativa leste-timorense pode-se dizer que, assim como o *status* das línguas em contato em determinado contexto e os valores que são atribuídos às variedades dessa língua são elementos que determinam o modo como o uso dessas variedades são percebidos dentro e fora do contexto escolar (Maher, 2007), também as práticas de linguagem são mecanismos que engendram valores relacionados à língua. Dessa forma, tal qual ocorre na oralidade, na escrita a hibridização com outra língua se faz presente. No entanto, nesse caso desestabiliza-se a fixidez e a normatividade que, de acordo com Marcuschi (2010, p. 28), são atribuídas a essa modalidade no ambiente escolar “como lugar da norma e do bom uso da língua” – o que desestabiliza, também, a maneira como essa hibridização é percebida.

Esse entendimento expressa uma visão hierárquica da oralidade e da escrita, tal qual operada no modelo autônomo de letramento (Street, 1984). Nesse sentido, tem-se a ideia de que as sociedades cuja tradição é majoritariamente, ou totalmente, oral são inferiores àquelas que têm acesso e dominam a cultura escrita – visão que revela, de acordo com Street (1984), um posicionamento etnocêntrico, que inferioriza as demais culturas.

Dessa forma, pode-se inferir que, no contexto multilíngue leste-timorense, o lugar ocupado pela língua portuguesa lhe confere poder para criar parâmetros acerca da língua de ensino em determinadas práticas, como no caso da escrita. Com base nessa lógica, os professores timorenses, no desenvolvimento de estratégias para a implementação de disposições sobre políticas linguísticas em suas aulas, dispõem, principalmente, de orientações e materiais didáticos voltados ao ensino do português – o que revela “o peso que exerce a sociedade letrada e hegemônica na consideração do que é legítimo” (César; Cavalcanti, 2007, p. 56).

É possível inferir que tal valoração é atribuída ao português, em grande medida, por seu sistema escrito e, principalmente, por ser a língua do outro, no caso em questão, aquele cuja história com os timorenses é marcada pela relação assimétrica do colonizador e do colonizado. Essa relação, ao mesmo tempo que coloca o português como língua hierarquicamente superior, coloca o tétum – e as demais línguas autóctones de Timor-Leste – como língua inferior, desprovida de racionalidade. Tal cenário leva à compreensão desses professores de que, no campo da escrita em português, as hibridizações com a língua tétum constituem-se como interferências negativas, compreensão que se baseia na crença infundada de que essas interferências vão “dificultar, ou mesmo impedir, a aquisição da língua de prestígio” (Maher, 2007, p. 71).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nos ambientes de ensino de Timor-Leste, ao português é conferido o lugar de língua da escrita e, por conseguinte, língua capaz de veicular os conhecimentos considerados científicos – entendimento construído na relação estabelecida com a palavra do outro, no caso em questão, com a palavra do colonizador que, fundida com a ideia de poder, estabeleceu-se no contexto timorense como exemplo de organização, normatividade e verdade. A posição hegemônica que particulariza a língua do outro estabelece, de maneira clara, critérios de diferenciação entre as línguas, atribuindo àquelas originalmente timorenses um lugar inferior nesse contexto. Essa hierarquização é percebida nos enunciados dos professores quando expressam a maneira como veem os contatos entre as línguas no ambiente escolar.

Conhecedores que são do cenário multilíngue em que realizam sua atividade docente – repleto de hibridismos linguísticos que permeiam os usos das línguas –, os professores timorenses afirmaram fazer uso de outras línguas no processo didático de ensino do português, sobretudo a língua tétum. No entanto, a presença de outras línguas, no que diz respeito à produção em português que se espera do aluno no contexto escolar, é considerada por eles recurso válido apenas no campo da oralidade e, dessa forma, não se aplica à escrita. Nesta, as possíveis interferências da língua tétum são vistas de forma negativa, pois os objetivos das atividades de produção escrita em português têm como orientação um modelo baseado em determinada variedade da língua portuguesa, que é papel da escola reproduzir.

Com base nos enunciados dos professores participantes deste estudo, pode-se afirmar que o ensino de português no contexto multilíngue de Timor-Leste é orientado por um parâmetro que se constrói, sobretudo, no plano da escrita, no âmbito estrutural da língua. Com base nesse parâmetro, a escrita em português com interferências da língua do aluno é vista como uma “variedade corrompida” (César; Cavalcanti, 2007, p. 62). Tal entendimento advém da relação que os professores timorenses construíram com o português na esfera educativa, relação fundada na autoridade do que essa língua representa simbolicamente nessa sociedade e que, na esfera escolar, é reafirmada mediante a complexidade de sua estrutura.

Vale lembrar que os professores timorenses gerenciam, em suas práticas na sala de aula, a política de linguagem definida no âmbito nacional – aquela que preconiza, no ensino da língua portuguesa, a representação de uma variedade dessa língua e da qual são excluídas as hibridizações que são constitutivas do português que está se desenvolvendo em Timor-Leste. A variedade da língua portuguesa que os timorenses realmente utilizam – repleta de hibridismos – acaba por ser cerceada no processo de escrita tendo em vista a variedade padrão. Desconsiderar esse cenário é atribuir, cada vez mais, aos professores timorenses a responsabilidade de ensinar uma língua com a qual esses sujeitos mantêm, no desenvolvimento das práticas que visam ao seu ensino, uma relação pautada em um aspecto da dimensão linguística a qual, se sabe, não possibilita o estabelecimento de relações dialógicas, nas quais língua e sujeitos se constituem mutuamente.

A análise dos enunciados dos professores timorenses demonstra, portanto, alguns dos efeitos produzidos por uma língua pluricêntrica, já que sua onipre-

sença em contextos distintos é força motriz para a concorrência entre as diferentes variedades. Essa discussão, como se vê, não é apenas metodológica, mas sobretudo ideológica.

### **TEACHING PORTUGUESE IN A MULTILINGUAL CONTEXT: LANGUAGE HYBRIDIZATION AND HIERARCHIZATION**

**Abstract:** This paper discusses the occurrence of language hybridization and hierarchization when Portuguese is taught in a multilingual context, particularly focusing on the language scenario of Timor-Leste. Dialogic Discourse Analysis (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018) was used as a method to look into the statements made by East Timorese teachers about their Portuguese teaching practices. The results of the analysis showed that: 1. the teachers consider language hybridization as a valuable resource only when teaching spoken Portuguese; 2. the practice of writing in Portuguese is oriented towards the correct reproduction of the language/formal system of dominant varieties; and 3. language teaching in Timor-Leste clearly points to hierarchization across languages and between the dominant and non-dominant varieties of Portuguese.

**Keywords:** Portuguese language. Teaching. Multilingualism. Language hybridization. Language hierarchization.

### **REFERÊNCIAS**

- ALBUQUERQUE, D. O português como língua pluricêntrica e as atitudes linguísticas de falantes em Timor-Leste. *Caderno Seminal Digital*, Rio de Janeiro, n. 42, p. 326-360, 2022.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. 4. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 1998.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BATORÉO, H. J. The contact induced partial restructuring of the non-dominating variety of Portuguese in East Timor. In: MUHR, R. (ed.). *Pluricentric languages and non-dominant varieties worldwide: the pluricentricity of Portuguese and Spanish: new concepts and descriptions*. Wien/Frankfurt: Peter Lang Verlag, 2016. p. 137-153.
- BRITO, R. H. P. de. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez. 2010.
- CARVALHO, M. B. de. *Formação de professores em Timor-Leste: contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2007.
- CAVALCANTI, M. C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 171-185.
- CÊSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. do C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. do C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

CLYNE, M. Pluricentric languages – Introduction. In: CLYNE, M. (ed.). *Pluricentric languages: differing norms in different nations*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992. p. 1-10.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003. p. 45-108.

GUIMARÃES, J. E.; CAMARGO, R. T. Confronto de vozes: a percepção de professores timorenses sobre questões político-linguísticas. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM TIMOR-LESTE, 1., 2015, Díli. Atas [...]. Díli: Tipografia Silvy, 2015. v. 1. p. 65-71.

GUIMARÃES, J. E. *Da formação ao ato pedagógico: caminhos do ensino da escrita por professores timorenses*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

HOLQUIST, M. O que faria Bakhtin? *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 119-133, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/hy59jy9ZT4DgfRtDSSVMzSB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-96.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de português LE no PPPLE. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (orgs.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes, 2016. p. 293-310.

MIGUEL, M. H. A língua portuguesa em Angola: normativismo e glotopolítica. *Lucere* 5, ano 4, p. 35-48, 2008.

MUHR, R. Language attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. In: *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, n. 15, 2004. Disponível em: [https://www.inst.at/trans/15Nr/06\\_1/muhr15.htm](https://www.inst.at/trans/15Nr/06_1/muhr15.htm). Acesso em: 24 ago. 2023.

MUHR, R. Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: a typology. In: MUHR, R. (ed.). *Non-dominant varieties of pluricentric languages: getting the picture*. Wien: Peter Lang Verlag, 2012. p. 23-48.

NAMONE, D.; TIMBANE, A. A. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. *Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 1, n. 1, p. 39-57, fev. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/34>. Acesso em: 12 mar. 2023.

OLIVEIRA, G. M. O sistema de normas e a evolução demolinguística da língua portuguesa. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (orgs.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes, 2016. p. 25-43.

- OLIVEIRA, G. M.; JESUS, P. C. S. G. de. Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua não materna (PPLE). *Domínios da Linguagem*, v. 12, n. 2, p. 1043-1070, 2018. DOI 10.14393/DL34-v12n2a2018-13
- PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.
- RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma mudança radical? In: SIGNORINI, I. (ed.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21-45.
- RONCARATI, C.; SILVA, D. B. da; PONSO, L. C. Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa. *Gragoatá*, Niterói, v. 17, n. 32, p. 75-98, 1. sem. 2012.
- SEVERO, C. G. Questões de língua, identidade e poder: hibridismos em Timor-Leste. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 95-113, 2011.
- SOARES, L. M. M. C. V. P. *Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?* 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.
- SPOLSKY, B. Para uma teoria de políticas linguísticas. *ReVel*, v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6e fb801010f2ac8b13.pdf>. Acesso em: 3 maio 2023.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TIMOR-LESTE. *Currículo Nacional do Ensino Básico do Primeiro e Segundo Ciclos*. Díli: Ministério da Educação de Timor-Leste, 2014.
- TIMOR-LESTE. Relatório do Teste Diagnóstico de Proficiência em Língua Portuguesa 2016. Díli: INFORDEPE, 2018.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.