



MEMÓRIA E RENOVAÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DA ESCRITA EM PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE

MEMORY AND RENEWAL OF MEANINGS WHILE TEACHING WRITING IN PORTUGUESE IN EAST TIMOR

Joice Eloi Guimarães¹

RESUMO

Neste texto discuto o papel da memória (experiência escolar e acadêmica) como recurso constitutivo dos atos docentes no ensino da escrita em língua portuguesa em Timor-Leste. Para essa discussão, os dados analisados foram enunciados produzidos por 10 professores timorenses com experiência de ensino de português em ambiente escolar. A fundamentação teórico-metodológica que orientou o olhar sobre esses dados está ancorada na concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2011) e nos conceitos de memória elucidados por Amorim (2009) com base na teoria bakhtiniana da cultura – a memória do objeto e a memória do sujeito. A análise realizada apontou que a categoria da memória se mostra basilar na constituição dos atos do sujeito professor, seja na retomada de sentidos construídos na relação de alteridade com o outro (memória do sujeito), seja como manifestação das práticas realizadas na escola (memória do gênero) – experiências que são trazidas ao presente como recurso metodológico no desenvolvimento do ensino da escrita. No contexto leste-timorense, a utilização desse recurso mostra-se como um viés necessário, uma forma de suprir as dificuldades que os professores possuem para o desenvolvimento de sua atividade pedagógica, principalmente aquelas que se apresentam a eles no ensino da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Timor-Leste; Língua Portuguesa; Memória; Ensino; Escrita.

ABSTRACT

In this article, I discuss the role of memory (school and academic experience) as a pedagogical resource for teaching writing in Portuguese in East Timor. For this discussion, the target data were statements produced by 10 Timorese teachers with previous experience in teaching Portuguese in schools. The theoretical-methodological framework used for data analysis draws on the dialogic concept of language (BAKHTIN, 2011) and on the concepts of memory, as approached by Amorim (2009), based on Bakhtin's theory of culture: memory of the object and memory of the subject. The analysis showed that the category of memory proves to be a fundamental element of teaching practices, whether in the recovery of meanings constructed in the relationship of alterity with the other (memory of the subject), or as a manifestation of practices carried out at school (memory of the genre) – experiences that are recalled as a methodological resource to develop the teaching of writing. In the East Timorese context, the use of this resource is a necessary bias, i.e., a way for teachers to overcome their difficulties while performing their pedagogical activities, especially those involving the teaching of the Portuguese language.

KEYWORDS: East Timor. Portuguese language. Memory. Teaching. Writing.

1 Pesquisadora colaboradora (Pós-Doutorado) no Instituto de estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Email: joiceeg@hotmail.com.

Introdução

A língua portuguesa está presente em diferentes pontos geográficos do mundo, resultado, em grande parte, do período de expansão marítima de Portugal e das ações colonizatórias preconizadas por esse país a partir do século XV. Atualmente o português figura como língua oficial ou cooficial em 9 centros: Portugal, Brasil, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Timor-Leste, Guiné Bissau e na região Administrativa Especial de Macau. No entanto, sobre esses contextos, é importante ressaltar que “nem sempre o caráter de oficialidade significa que a língua é usada pela maioria dos falantes” (RONCARATI; SILVA; PONSO, 2012, p. 81).

O panorama linguístico observado em Timor-Leste serve de exemplo à afirmação de Roncarati, Silva e Ponso (2012). No pequeno país situado no sudeste asiático, a oficialidade da língua portuguesa contrasta com a prática de uso da(s) língua(s) pelos timorenses, já que em suas interações cotidianas, salvo raras exceções, os timorenses não recorrem ao português. Nesse cenário, os hibridismos linguísticos – base da existência histórica e da transformação das línguas (BAKHTIN, 1998) – convivem com a obrigatoriedade do ensino das línguas oficiais, português e tétum, nos ambientes de ensino. Na esfera educativa, os professores timorenses, cujas dificuldades com o português não estão relacionadas apenas à didática de ensino dessa língua (estão atreladas, *a priori*, ao uso dessa língua), enfrentam na sua atuação cotidiana um conjunto de obstáculos.

No campo do ensino da escrita pode-se afirmar que esses obstáculos são ainda maiores e, para superá-los, os professores recorrem a diferentes estratégias no desenvolvimento de sua atividade pedagógica. Dentre essas estratégias destaco, no âmbito deste estudo, a retomada, pela via da memória, de experiências vivenciadas por esses docentes da posição de alunos, na escola e na universidade, no desenvolvimento de sua atividade laboral no presente.

O objetivo neste texto, portanto, é refletir sobre o papel da memória como recurso constitutivo dos atos docentes no ensino da escrita em língua portuguesa em Timor-Leste. Para tanto serão analisados enunciados produzidos por 10 professores timorenses com experiência de ensino de português em ambiente escolar. Tal análise é orientada pelos conceitos de memória elucidados por Amorim (2009) com base em Bakhtin (1998; 2011) – a memória do objeto e a memória do sujeito.

Em virtude do objetivo anteriormente citado, este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresento brevemente o lugar ocupado pela língua portuguesa no contexto político-linguístico de Timor-Leste. A segunda seção é dedicada à apresentação da fundamentação teórico-metodológica que orienta este estudo. Em seguida, na terceira seção, relaciono a teorização do discurso ao campo aplicado e contextualizo os dados que foram selecionados para a análise. A quarta seção é destinada à análise dos enunciados e à discussão sobre o papel da memória na constituição da docência dos participantes deste estudo.

“Quer não quer tem que ensinar a língua portuguesa”²

Em Timor-Leste, ao se questionar um docente timorense sobre sua opinião acerca da obrigatoriedade do ensino de português nas escolas – tema que está diretamente relacionado ao seu labor pedagógico –, é comum que se obtenha como resposta a frase em epígrafe nesta seção.

Tendo como base o uso prático da língua pelos falantes – e a discrepância que esse uso por vezes tem com o caráter de oficialidade da língua em determinados contextos –, o caso de Timor permite entrever a maneira como são construídas valorações em torno da língua portuguesa³ que são, em grande medida, responsáveis por definir o lugar que essa língua ocupa na sociedade timorense – de língua oficial e de instrução, ao lado do tétum.

Apesar do longo período de colonização portuguesa em Timor-Leste, do século XVI ao século XX, não estavam entre os interesses da metrópole nesse período efetivas medidas para a colonização e para a expansão do português no território timorense (FEIJÓ, 2008; MENESES, 2008), tampouco ações voltadas ao desenvolvimento de uma educação formal no país (CARVALHO, 2007). Assim, é possível afirmar que o fortalecimento da LP em Timor teve início, justamente, a partir da independência de Portugal⁴.

Apenas nove dias após declarar-se independente, Timor-Leste foi invadido, de maneira violenta, pela Indonésia. Durante os 24 anos de domínio indonésio houve um forte investimento do país invasor na propagação de sua língua e cultura. De acordo com Brito (2010, p. 180), nesse período, “como parte estratégica de sua dominação, os invasores indonésios forçaram o ensino da língua indonésia, proibiram o uso da língua portuguesa e desprezaram o ensino da língua de coesão nacional, o tétum”.

A política linguística imposta pela Indonésia em Timor-Leste, bem como as ações desenvolvidas para implementá-la, foram elementos importantes na construção, dentro e fora de Timor, de um movimento de resistência à presença indonésia. Entre os principais símbolos dessa resistência, encontramos a LP. Dessa forma, pode-se dizer que em Timor-Leste,

ao mesmo tempo em que se estabelecia uma relação de diferenciação em relação à Indonésia – relação de alteridade necessária à construção de identidades, e na qual a linguagem desempenha um papel fundamental –, desenhou-se um cenário propício para o início de um processo de construção e afirmação de uma identidade vinculada à LP. (GUIMARÃES, 2020, p. 72).

O aspecto simbólico atribuído à LP nesse período, de língua da resistência ao domínio indonésio, teve um peso determinante na definição das políticas linguísticas de Timor após a Restauração da Independência do país. Na promulgação da Constituição da República

² Enunciado proferido por um professor timorense em entrevista realizada em 11 de julho de 2017 (GUIMARÃES, 2020).

³ LP, deste ponto em diante.

⁴ Em 1975, a Frente Revolucionária Timor-Leste Independente (FRETILIN) declarou, de maneira unilateral, a independência de Timor-Leste de Portugal.

Democrática de Timor-leste (TIMOR-LESTE, 2002), o português figura como uma das línguas oficiais da nova nação. A opção pela LP como língua oficial, além da referência ao passado como força motriz para sua consolidação, tem como reflexo o estabelecimento de relações internacionais e laços políticos entre este país e os demais países que têm a LP como uma de suas línguas oficiais. Entre as consequências dessa escolha, observa-se, em 2002, a inserção de Timor na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A busca pela afirmação político-econômica no cenário mundial promove o fortalecimento de discursos sobre o português e sua importância também em nível local. De acordo com Silveira (2018), esse fortalecimento tem consequências que afetam diretamente os direcionamentos dados às políticas linguísticas que, muitas vezes, acabam priorizando a LP em detrimento das demais línguas que com ela convivem nesses contextos – prática recorrente em governos de passado colonial.

O que se faz, em nome da cooperação internacional, é buscar reforçar uma aliança econômica entre esses países e regiões, a pretexto da língua única, reforçando o poder central desse idioma – reivindicado por Brasil e Portugal atualmente – e aumentando o abismo social entre usuários e não usuários de português, principalmente nos PALOP⁵, na Ásia lusófona e no Brasil em relação aos povos indígenas. (SILVEIRA, 2018, p. 214).

O que se observa, muitas vezes, como consequência dessas relações, é um descompasso entre as políticas linguísticas e a realidade para a qual essas políticas estão voltadas. Na esfera educativa timorense⁶, por exemplo, a obrigatoriedade de ensino do português deixa à mostra a lacuna existente entre as diretrizes que orientam as práticas didáticas e aquilo que ocorre efetivamente na sala de aula, lugar onde os professores timorenses veem-se, “*quer não quer*”, na obrigação de ensinar uma língua que não dominam.

A fala do professor que intitula esta seção evidencia, portanto, o reconhecimento da LP como língua de instrução, haja vista seu lugar de língua oficial em Timor-Leste. Como se pode observar, é justamente esse lugar que limita um posicionamento contrário em relação à obrigatoriedade de ensino dessa língua, mesmo diante da assumida dificuldade desses professores em ensiná-la.

5 Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

6 O sistema de ensino timorense é organizado em: Educação Pré-escolar; Educação Escolar: Ensino básico — dividido em: 1.º ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos), 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) e 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos); Ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) e Ensino superior; Educação Extra-Escolar e Formação Profissional. No âmbito do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico, campos de atuação dos professores integrantes deste estudo, o documento orientador das práticas pedagógicas é o Currículo Nacional do Ensino Básico do Primeiro e Segundo Ciclos (TIMOR-LESTE, 2014). Neste documento, encontra-se uma proposta de alfabetização e de letramento na língua tétum seguindo-se a isso para o método de transferência para a LP.

A memória na arquitetônica bakhtiniana

O desenvolvimento desta investigação situa-se, no âmbito deste estudo, nos domínios da linguagem. Nesse campo teórico-metodológico, as ideias desenvolvidas por Bakhtin e demais autores integrantes do Círculo de Bakhtin⁷ apresentam contribuições substantivas para a compreensão dos atos humanos naquilo que lhes constitui como eventos históricos, sociais e culturais. A premissa dialógica oriunda das reflexões desses pensadores permite a análise da categoria da memória numa direção discursiva, tendo como foco os diálogos atemporais que se estabelecem nos objetos do discurso e na alteridade que constitui as relações entre o *eu* e o *outro*.

No âmbito da teoria desenvolvida por Bakhtin e demais autores integrantes do seu Círculo, o conceito de dialogismo estabelece-se como caminho para a compreensão das ações humanas inseridas em um tempo histórico e um espaço social. Nessa visada teórica, não existem limites para o contexto dialógico (BAKHTIN, 2011), pois os enunciados concretos, materialização das interações sociais, ligam-se uns aos outros, seja a enunciados já ditos ou àqueles que estão por vir, num encontro de tempos. A temporalidade, nessa perspectiva, está ligada à categoria da memória. Esta se apresenta como via para a retomada de sentidos de experiências vividas (mesmo com a impossibilidade de reviver, no presente, a materialidade concreta dessas experiências) e a ressignificação de tais experiências. A ressignificação de sentidos trazidos ao presente pela via da memória é um processo intrinsecamente dialógico, já que, nessa perspectiva, a memória se constitui na interação, na relação eu x outro.

Toda interação é sempre nova, pois é determinada pelo interlocutor (imediate e a coletividade que orienta um indivíduo), pela situação social mais próxima e o meio social mais amplo (VOLÓCHINOV, 2018). Esses elementos (novo contexto) dão o tom à renovação dos sentidos que são trazidos ao presente pela via da memória, possibilitando a criação.

A criação em Bakhtin supõe duplamente a memória coletiva. Do lado do leitor ou ouvinte, face ao objeto criado por mim, porque ele inscreve o que crio em uma cadeia discursiva e assim confere sentido ao objeto. E do lado do próprio criador que cria sempre no diálogo com outros. Para ouvir e fazer ouvir minha voz em um enunciado-objeto é preciso ouvir e fazer ouvir as vozes que nele falam. Não há, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, criação sem repetição. (AMORIM, 2009, p. 12).

Com base nesse entendimento, os atos dos professores timorenses voltados ao ensino da escrita em português são compreendidos como criação, da qual participa, portanto, o retorno às experiências por eles vivenciadas. Para a investigação desses atos, pela via da linguagem, é necessário compreender como essa memória se constitui. Amorim (2009) destaca na arquitetônica bakhtiniana dois níveis importantes da categoria memória que ajudam a compreender a constituição dialógica que permite, a partir da memória, a criação.

⁷ O grupo reconhecido posteriormente como “Círculo de Bakhtin” era formado por intelectuais e artistas, com uma ampla diversidade de interesses e ocupações profissionais, que compartilhavam o interesse pelo diálogo sobre temas relacionados à filosofia e à linguagem.

O primeiro nível é denominado pela autora de *memória do sujeito*. É aquela que se constitui na alteridade, na infinidade de sentidos que emanam no encontro com o outro. Nesse nível se expressa, de maneira clara, como outro – elemento de completude do eu –, da sua posição exotópica⁸, tem papel fundamental na constituição da memória. O segundo nível, denominado por Amorim (2009) de *memória do objeto*, se distingue de uma memória individual, pois se encontra nos objetos da cultura de determinado povo, assim “perpassa as relações intersubjetivas e as constitui ao mesmo tempo em que é atualizada por elas” (AMORIM, 2009, p. 10). A memória coletiva, dessa forma, sobrevive às memórias subjetivas, pois seu lugar é a cultura de um povo.

Amorim (2009, p. 11), apregoa que: “O conceito bakhtiniano onde a memória do objeto aparece de maneira mais sistemática é o conceito de gênero”. Bakhtin (2011, p. 262, grifos do autor) expressa o conceito de gêneros do discurso como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” ressaltando que os “enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268). A compreensão do gênero na teoria bakhtiniana elucida a afirmação de Amorim (2009), pois revela a relação intrínseca que os gêneros mantêm com o contexto de sua produção e vivência, sua característica de se renovar no presente, nos usos que deles são feitos nas interações sociais, sem, contudo, perder o vínculo com a sua origem, recordando seu passado, através daquilo que se permite reconhecê-los.

Os dois níveis de memória apresentados por Amorim (2009), a partir das reflexões empreendidas por Bakhtin e o Círculo, são compreendidos no âmbito deste estudo como caminhos possíveis para a análise do papel da memória na constituição dos atos dos professores timorenses.

Enquadramento teórico-metodológico

Este artigo tem como foco de investigação o desenvolvimento e o uso da linguagem em práticas sociais, mediadas por sujeitos, em suas ações cotidianas. Mais especificadamente, as práticas docentes em ambiente escolar visando ao ensino da escrita em português no contexto multilíngue de Timor-Leste. Com foco de atenção aos enunciados dos professores com vistas à reflexão acerca do papel da memória na constituição de seus atos, este estudo se insere na área da Linguística Aplicada, doravante LA, com clara orientação para a construção de conhecimento tendo em vista as vozes dos sujeitos reais que vivenciam as práticas de linguagem (MOITA-LOPES, 2006).

Tendo como norte a perspectiva teórico-metodológica dos estudos desenvolvidos por Bakhtin (2011), o texto é tido, no âmbito deste estudo, como dado primário para compreensão

8 O conceito de exotopia, ou excedente de visão, na teoria bakhtiniana está relacionado à alteridade e à construção da subjetividade. Para Bakhtin (2011), a completude do eu é conferida pelo outro, pois somente este é capaz de me ver por inteiro, conferindo-me acabamento.

das ações humanas mediadas pela linguagem. De acordo com esse autor, o campo das ciências humanas é voltado para “pensamentos, sentidos, e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2011, p. 308, grifo no original). Essa perspectiva teórico-metodológica apregoa que o texto se constrói fundamentado em dois polos, o linguístico e o do enunciado. Este compõe o plano discursivo da língua, constituindo-se em uma relação dialógica com outros enunciados; enquanto a dimensão linguística não estabelece relações de sentido com outros enunciados, pois suas ligações se dão somente no plano linguístico, no interior do enunciado.

Com base nesse entendimento, assumir o texto como dado primário para a análise exige que esse objeto analítico seja compreendido como enunciado, pois a compreensão dos enunciados extrapola os limites puramente linguísticos que lhe dão forma, estendendo-se ao contexto extraverbal de sua produção.

Os textos que integram o *corpus* de análise neste estudo são, portanto, enunciados (na acepção que confere Bakhtin a esse termo) proferidos por 10 professores timorenses durante entrevistas realizadas na capital de Timor-Leste, Díli⁹. A seleção desses professores foi orientada por dois critérios: (i) experiência docente com a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas do 2º ciclo do ensino básico de Timor e (ii) formação concluída ou em andamento (no momento da geração dos dados) na Classe de Extensão ou na Classe Regular de Formação de Professores do Ensino Básico da principal universidade do país, a Universidade Nacional de Timor Lorosa’e (UNTL).

Os enunciados que materializam a retomada, pela via da memória, de experiências com a escrita em LP vivenciadas por esses docentes da posição de alunos, na escola e na universidade, são tidos aqui como dispositivos que possibilitam a discussão acerca da constituição de seus atos voltados ao ensino da escrita em LP no presente. Assim, busco nesta investigação apresentar reflexões com base no que dizem os professores que vivenciam cotidianamente os desafios do ensino de português em Timor-Leste. Alinho-me, portanto, à proposta de Moita-Lopes (2013, p. 12), que apregoa a importância, nas pesquisas em LA, de “reler o português por outras ideologias linguísticas” evidenciando, dessa forma, os contatos e os usos reais das línguas.

9 A inserção nesse contexto de pesquisa deriva de minha atuação profissional como professora de português em Timor-Leste, participante de um programa de formação docente sob responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP). Maiores informações sobre este programa, extinto em 2016, podem ser encontradas em <https://pqlp.ufsc.br/>.

Memória e renovação de sentidos no ato docente¹⁰

Consoante à perspectiva teórico-metodológica que orienta o desenvolvimento deste estudo, considero que fazem parte da atuação docente as experiências que o sujeito professor vivencia ao longo de sua vida, sejam aquelas relacionadas diretamente ao labor pedagógico, como as atividades de formação docente, sejam as demais interações das quais participa. Sobre essas interações, destaco aquelas vivenciadas enquanto alunos, na escola e na universidade. Esse recorte se deve ao entendimento de que ao se apropriar do lugar de professor na sala de aula, os profissionais da educação buscam, pela via da memória, experiências positivas que vivenciaram da posição de discentes, bem como se afastam de experiências que lhe marcaram negativamente enquanto nessa posição.

Nessa perspectiva, a constituição do professor está intrinsecamente ligada à esfera educativa, não apenas pelos conhecimentos (gerais e específicos) dessa área, mas, também, pelo fato de essa esfera se apresentar como um verdadeiro arcabouço de experiências relacionadas ao ensino e à aprendizagem que marcam as vivências dos sujeitos nos distintos momentos de sua formação.

Com base nesse entendimento, a seguir, apresento enunciados dos professores timorenses que expressam memórias de suas experiências com práticas de escrita em LP da posição de alunos, visando, pela via da memória, à compreensão do exercício da docência com a escrita em LP em Timor-Leste. Para tanto, primeiramente, realizo a análise dos enunciados que rememoram essas experiências nas duas principais esferas que constituem a trajetória educativa desses professores, a escola e a universidade, localizando, nesses enunciados, os conceitos de memória elucidados por Amorim (2009), a memória do sujeito e a memória do objeto. Com base nessa análise, apresento uma reflexão sobre a maneira como essas memórias constituem a atuação desses professores no tempo presente.

Memórias da escrita na escola

Do conjunto de professores participantes deste estudo, apenas 2 mencionaram ter algum contato com a LP antes de ingressarem na escola, um deles através do pai, que possuía alguns conhecimentos dessa língua e, o outro, por meio do contato com filhos de portugueses. Dessa forma, o ambiente escolar constitui-se como espaço onde a maioria dos professores participantes desta pesquisa teve os primeiros contatos com a LP. Assim, a prática da escrita em português

10 Os dados empíricos apresentados neste trabalho são resultado 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. Por não envolver participantes do território nacional brasileiro, o processo de geração desses dados não precisou passar pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da referida universidade.

se configurou para esses sujeitos, desde o início, como a escrita em uma língua que não era por eles utilizada fora dos limites da escola. Além disso, foi o espaço em que vivenciaram, de maneira mais efetiva, a transição linguística do indonésio para o português, quando o sistema de ensino foi reestabelecido no país, em meados de 2001.

Sobre essa transição, os enunciados que expressam as memórias dos professores em relação às práticas com a escrita na escola permitem afirmar que a mudança abrupta da língua indonésia para o português nesse período não causou mudanças significativas no que diz respeito àquilo que tinham que escrever em ambiente escolar. No excerto 1, reproduzido a seguir, observa-se que, ao rememorar atividades com a escrita nesse ambiente, no período de domínio indonésio e no período de (re)introdução do português, as mudanças mencionadas pelo professor Santino¹¹ estão circunscritas à língua utilizada, não ao gênero que se constituía como objetivo da produção escrita:

[Excerto 1]¹²

Pesquisadora: O que o professor pedia para você escrever, você lembra?

*Professor Santino: Sim, professor ensina-nos com é:: fazer uma carta, **carta de licença**.*

Pesquisadora: Como que o professor ensinava?

*Professor Santino: Depende do professor, **se professor português então ele manda-nos para copiar para ensinar sobre carta licença com língua portuguesa, então se outros professores entram então se eles utiliza indonésia então por exemplo carta licença é:: dirige para professor de indonésia, então com língua indonésia, se português tem de obrigatoriamente utiliza português.***

Como se pode observar no enunciado reproduzido no excerto 1, a mudança do interlocutor – professor de LP e professor da língua indonésia – não alterou, no contexto rememorado por Santino, o gênero a ser produzido na modalidade escrita em ambiente escolar, a “carta licença”. Importa contextualizar que a “carta licença” é um gênero característico da esfera escolar em Timor-Leste e apresenta em relação a outros gêneros escritos característicos dessa esfera, como a “redação” e a “composição”, por exemplo, a especificidade de servir, na escola, a propósitos outros que não apenas a utilização como conteúdo de ensino – o aluno deve escrever uma “carta licença” dirigida ao professor, quando precisa justificar sua ausência na aula. Nesse caso, sua existência e utilidade é real, ou seja, é utilizada com propósitos definidos, envolve interlocutores reais. Sendo assim, sua produção, apesar de didatizada como conteúdo

11 Visando a preservar o anonimato dos participantes, os nomes utilizados para se referir aos professores aqui mencionados são fictícios.

12 Com base em Marcuschi (2003, p. 9-13), as convenções de transcrição utilizadas nos excertos são: (+) Pausa; / Truncamento brusco ou interrupção; MAIÚSCULA Ênfase ou acento forte; :: Alongamento de vogal; [...] Suspensão de trecho da transcrição original; Negrito ênfase conferida pela pesquisadora; Sinais de pontuação como vírgula, ponto final, ponto de interrogação etc. são utilizados de acordo com o que a entonação do entrevistado sugere.

escolar, encontra, na materialidade das interações sociais, uma finalidade comunicativa e um interlocutor presumido¹³.

O interlocutor, na situação em questão, é o professor para quem o aluno dirige a “carta licença”. Para além de orientar o conteúdo da carta, o interlocutor no contexto multilinguístico timorense orienta também a língua em que a carta deve ser escrita, “*dirige para professor de indonésia, então com língua indonésia, se português tem de obrigatoriamente utiliza português*”.

Essa orientação para o interlocutor, base de qualquer interação (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205, grifos no original), sinaliza uma abertura, nos domínios do discurso escolar, para novas possibilidades de atividades, haja vista a forte presença, em Timor-Leste, de gêneros tradicionais das práticas com a escrita na escola, como a “redação” e a “composição” (GUIMARÃES, 2020), que, por vezes, não levam em conta esse elemento.

A manutenção de gêneros utilizados nas atividades com a escrita na escola no período de transição linguística em Timor-Leste é observada também no excerto 2, reproduzido a seguir. Neste, além de elementos que marcam a experiência da professora Julieta com a escrita na escola – o que ela tinha que escrever, sobre qual tema tinha que escrever e como tinha que escrever –, nota-se que o gênero “composição” por ela mencionado como exemplo de gênero utilizado “*no tempo da Indonésia*” se estende ao período em que houve a (re)introdução do português na escola.

[Excerto 2]

Pesquisadora: Você lembra se tinha que escrever quando era aluna na escola? Como que eram as atividades de escrever?

*Professora Julieta: Na:: no tempo da Indonésia, nós escrevemos como **composição**, temos quinto ano, sexto ano, terceiro ciclo (+) fizemos também composição.*

Pesquisadora: E como que o professor pedia essa composição?

Professora Julieta: De fazer sobre a:: ‘agora vocês vão fazer composição sobre a escola, sobre natal, sobre as férias de natal, as férias de páscoa’.

Pesquisadora: E quando foi com professores ensinando português, como que era pra escrever?

*Professora Julieta: (+) **também tem composição** [...] Composição, escrever a história, por exemplo (+) também AGORA, professores mandam os alunos, **também eu mando os alunos, ‘agora vocês vão fazer uma composição sobre as férias, férias de natal, a composição sobre a escola’**. Então eles fazem.*

13 A maneira como categorizo o gênero tendo em vista sua utilização como conteúdo escolar tem como base a reflexão de Schnewly e Dolz (2011). Na acepção desses autores, na esfera escolar é possível encontrar gêneros escolares, que resultam do funcionamento próprio da comunicação escolar e cuja especificidade é resultado desse funcionamento, como a redação, composição, tarefa etc.; e gêneros cuja função primária é a comunicação, como o e-mail, o debate etc., mas que são inseridos na escola com funções didáticas.

Nos excertos 1 e 2 evidenciam-se, portanto, elementos que demonstram a maneira pela qual o período de transição na educação timorense, apesar de abrupto em nível prescrito, pela imediata obrigatoriedade do ensino do português no ambiente escolar, em alguns aspectos da prática, tenha sido gradual, ou até mesmo sem alterações.

Na fala do professor Vicente, reproduzida a seguir, também é possível observar a presença de abordagens de ensino da escrita que tradicionalmente marcam as atividades didáticas com essa prática na escola.

[Excerto 3]

Pesquisadora: O que que você se lembra sobre as atividades de escrever na escola? Os professores pediam pra você escrever?

Professor Vicente: Sim, ainda lembrei, é:: quando era no terceiro ciclo a:: oitavo ano, oitavo e nono ano, o meu professor da língua portuguesa a:: começou treinar-nos como escrever é:: uma redação. [...] Uma redação, simplesmente o título é maioria é (+) os professores ensinam na minha escola, este é o título principal para os estudantes, para descrever o que existe na nossa escola.

Como produtos da esfera escolar, a “composição” e a “redação” carregam a memória que está na cultura escolar e em seus objetos, afinal, esses gêneros foram durante muito tempo o exemplo mais representativo das atividades solicitadas pelos professores, quando queriam que seus alunos escrevessem textos. Ambos caracterizam um histórico de atividades em que o exercício da escrita tinha como ponto de partida temas, títulos ou modelos pré-definidos pelo professor. A escrita orientada por um título, por exemplo, é rememorada pelo professor Vicente ao mencionar que “*Uma redação, simplesmente o título é maioria*”, deixando à mostra, nessa situação interativa, a relevância dada ao título como elemento que possibilita o desenvolvimento do texto, em detrimento de outros aspectos que integram o processo de escrita.

Vê-se que, nos excertos 1, 2 e 3, a memória das práticas com a escrita em ambiente escolar dos professores está atrelada aos gêneros que tinham que escrever nesse ambiente – gêneros que são reacentuados como produtos dessa esfera pelos diferentes professores com os quais interagiram. Assim, nessas práticas rememoradas pelos professores pode-se observar os dois níveis de memória elucidados por Amorim (2009) com base na teoria bakhtiniana, a memória do sujeito e a memória do objeto.

De acordo com Amorim (2009, p.14), a manifestação mais clara da memória do objeto é o conceito de gênero, o qual se configura “como sendo a memória do objeto que é falado e transmitido entre os sujeitos” (AMORIM, 2009, p. 14). Nos enunciados dos professores estão presentes gêneros atrelados à tradição de práticas presentes na esfera educativa, como a atividade orientada para produção de gêneros escolares – que representam “autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 66) e gêneros reconhecidos nesse ambiente e cuja situação de produção é vista “como geradora

quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 67).

O reconhecimento desses gêneros como produtos autênticos da escola se deve, além da memória do gênero, à memória do sujeito, aquela que é construída nas interações estabelecidas na relação de alteridade com o outro. No espaço da sala de aula, ao professor, interlocutor direto do aluno, é destinado, na hierarquia escolar, lugar daquele que detém o conhecimento a ser ensinado. Com base nesse lugar, constrói-se com o aluno uma relação de confiança ideológica e de dogmatismo em relação à palavra alheia, a palavra do professor. Sendo assim sua palavra carrega, nessa situação discursiva, o caráter de verdade. Conforme Volóchinov (2018, p. 256-257), “À medida que o dogmatismo da palavra aumenta e a percepção compreensiva e avaliativa deixa de admitir matizes entre a verdade e a mentira, entre o bem e o mal, as formas de transmissão do discurso alheio se despersonalizam”.

Os enunciados dos professores Santino, Julieta e Vicente que rememoram suas experiências com a escrita em português na escola, quando da posição de alunos, expressam, pois, memórias individuais, construídas na alteridade, na relação com o professor e memórias coletivas, construídas com base em práticas e gêneros que marcam os processos de ensino da escrita tradicionalmente presentes nesse ambiente. Tais memórias enfatizam, ao mesmo tempo, o lugar hierárquico do professor na sala de aula e a presença de gêneros e práticas de escrita reconhecidos nesse ambiente, aspectos que participam da constituição de seus atos no presente, como se observa de maneira clara no enunciado expresso pela professora Julieta, “*também AGORA, professores mandam os alunos, também eu mando os alunos, ‘agora vocês vão fazer uma composição sobre as férias, férias de natal, a composição sobre a escola’. Então eles fazem.*”.

Memórias da escrita na universidade

Em relação às experiências com a escrita em português na universidade, primeiramente importa ressaltar a valorização positiva à formação ofertada neste ambiente por parte de todos os professores participantes deste estudo. No caso da prática da escrita, essa valoração contrastou com a ausência de exemplos, mencionados pelos professores, de subsídios metodológicos voltados ao ensino dessa prática visando à atividade docente na escola.

Nos enunciados dos professores que expressam suas memórias com as práticas com a escrita na universidade, evidencia-se a relação constituinte das esferas com os enunciados e os gêneros. Isso porque, apesar de não haver, nesses enunciados, denominações específicas para os gêneros que tinham que escrever na universidade (com exceção do gênero monografia e do projeto de monografia), é possível perceber elementos que particularizam a estilística dos gêneros acadêmicos. O enunciado da professora Julieta é exemplo disso:

[Excerto 4]

Pesquisadora: Na universidade, você tinha que escrever em português?

Professora Julieta: SIM.

Pesquisadora: O que você escrevia? Escrevia o quê?

*Professora Julieta: A:: tem **trabalho científico**... por exemplo, disciplina língua portuguesa, professora me deu um trabalho sobre (+) fazer o verbo, conjugação, conjugar o verbo, então nós fazemos tudo com língua portuguesa.*

No excerto 4, a professora Julieta expressa, de maneira enfática, a existência da prática da escrita em LP na universidade e que, nessa escrita, “*nós fazemos tudo com língua portuguesa*”. Em relação ao que tinha que escrever, em sua fala são observados elementos diretamente relacionados à esfera acadêmica e à finalidade científica e investigativa, por exemplo, o “trabalho científico”. No enunciado do professor Natanael, reproduzido a seguir, é possível observar também essa relação (de aspectos do gênero com a esfera de sua produção), que agora é observada na sua construção composicional, que já é, de antemão, sugerida pelo gênero (BAKHTIN, 2011).

[Excerto 5]

Pesquisadora: Fala um pouco para mim, você tinha que fazer atividades de escrever em língua portuguesa na universidade? Como eram essas atividades?

*Professor Natanael: É:: todos os trabalhos se quando nós podemos editar ou o/no a:: (+) trabalho que feito com computador é sempre tem a (+) **introdução, desenvolvimento e também conclusão** (+) isso se:: se nós podemos escrita a mão é:: também com a:: (+) **introdução, antecedente do problema e problema e desenvolvimento e conclusão**.*

Nos excertos 4 e 5, apesar de não nomearem gêneros da esfera acadêmica, os enunciados da professora Julieta e do professor Natanael remetem a essa esfera da atividade humana, seja à cientificidade da escrita, ou à estrutura que, em geral, é observada nos textos que circulam nessa esfera. Tal qual as demais esferas da atividade humana, a esfera acadêmica organiza seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros discursivos, que refletem as condições de sua produção – as condições específicas da esfera em que são produzidos (BAKHTIN, 2011). Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 266):

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Outro ponto que vem à tona nos enunciados dos professores quando rememoram suas experiências com a escrita em LP na universidade está relacionado à valorização da gramática nesse ambiente.

[Excerto 6]

Pesquisadora: E aqui na universidade você tem que escrever em língua portuguesa? Os professores pedem?

Professor Firmino: Sim, é:: nós professores têm que ler muito e tem que é:: cumprir a:: as regras do gramaticais, pontuação', acentuação' é:: talvez os nossos colegas quando alguns colegas que aprenderam precisa de corrigir pelo professor.

Entre os professores timorenses, em geral, as principais dificuldades em relação à LP são relacionadas à gramática dessa língua, principalmente, ao uso dos verbos (GUIMARÃES, 2018; 2020). De forma específica em relação à escrita, somam-se a essas dificuldades o uso dos sinais diacríticos e da pontuação (GUIMARÃES, 2020). Com base nos enunciados dos professores que participaram deste estudo, é possível inferir que as atividades com a escrita na universidade parecem valorizar o peso que é dado à gramática nesse ambiente, conforme expressa o professor Firmino (excerto 6).

Uma breve análise da grade curricular do curso de Formação de Professores da UNTL endossa a afirmação acerca da valorização que é dada ao conteúdo gramatical da LP no âmbito dessa formação. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico do curso (UNTL, 2014), em relação às disciplinas voltadas ao estudo da LP, afora a disciplina presente no primeiro semestre, cuja ênfase é dada ao estudo da história dessa língua, nos semestres seguintes, em Língua Portuguesa II, III e IV, o foco são os elementos da estrutura dessa língua.

Essa ênfase no plano linguístico, dando maior relevância à representação da escrita do que ao conteúdo do texto, num claro entendimento de que tais convenções são requisitos fundamentais na avaliação que é feita pelos interlocutores desses textos, fica clara na fala da professora Natalícia, quando relata um evento de escrita na universidade.

[Excerto 7]

Pesquisadora: Sobre ensinar a escrever, você acha que o que você aprende na universidade, ajuda você a ensinar a escrever em Língua Portuguesa lá na escola?

Professora Natalícia: Sim...

Pesquisadora: O que, por exemplo?

Professora Natalícia: Por exemplo atividade escrita, o exercício que a professora dar aqui eu escreve (+) depois o exemplo exame, depois não põe (+) acentuação e pontuação (+) depois do resultado professor corrigir 'a:: errado aqui, a palavra errado, não põe, não põe acentuação, pontuação'.

Além da ênfase na correção do texto e em aspectos como acentuação e pontuação, é possível observar a maneira como a memória atua como elemento constituinte dos atos docentes no presente, pois indica que tal concepção de escrita, relacionada apenas à utilização da estrutura linguística, reverbera na prática de Natalícia como professora. Apesar de, com base nesse enunciado, não ser possível afirmar que, efetivamente, o critério de correção mencionado por Natalícia como prática do formador na universidade seja por ela reproduzido nas suas

aulas na escola, considerando a orientação do enunciado para a resposta (BAKHTIN, 2011), a resposta à pergunta “*you think that what you learn at university, helps you to teach to write in Portuguese language in school*” leva ao entendimento de que, no processo de formulação do seu enunciado, participam palavras alheias, no caso, palavras do professor quando da interlocução na universidade, palavras essas que estão inscritas em sua memória.

O respaldo na tradição, em práticas que estão presentes na memória individual e coletiva como representantes legítimas daquilo que constitui a ação educativa em Timor-Leste se explica, em parte, pela escassez, no âmbito da formação docente, de discussões teórico-metodológicas para o ensino da escrita. Vê-se, dessa forma, como as práticas que os professores vivenciam com a escrita da LP na universidade, ou as orientações que possam receber nesse sentido, contribuem para reforçar aquelas mesmas que eles reconhecem como prática da escrita nos ambientes de ensino, dando ênfase à estrutura da língua e à produção de gêneros tradicionalmente presentes nesses ambientes – na escola os gêneros escolares (que não parecem ser discutidos e/ou ressignificados na formação) e, na universidade, gêneros acadêmicos.

A memória do sujeito, também localizada nos enunciados referentes às memórias da escola e da universidade, parece acentuar, naquela, a posição hierárquica do professor no ambiente de ensino, como responsável por estabelecer o que configura objeto de escrita neste ambiente. Na universidade, o lugar conferido ao professor parece estar relacionado ao de corretor, com base na gramática da língua.

Algumas considerações

Ao ser considerada como receptáculo de já ditos a memória constitui, junto à experiência pessoal, a expressividade – aquilo que é assimilado é reacentuado axiologicamente, possibilitando a criação (BAKHTIN, 2011). Com base nesse princípio e no conjunto de enunciados analisados neste artigo, é possível afirmar que a categoria da memória se mostrou basilar na constituição da ação do sujeito professor, seja pela retomada de sentidos construídos na relação de alteridade com o outro (memória do sujeito), seja como manifestação das práticas realizadas na escola (memória do gênero).

Os enunciados analisados no âmbito deste trabalho deixaram à mostra, de maneira clara, a proximidade entre aquilo que os professores dizem realizar em sua atividade laboral no presente, quando o conteúdo é a escrita em LP, e as memórias que trazem de suas experiências em ambiente escolar. Tal constatação permite entrever a estabilização de determinadas práticas de ensino da escrita nas escolas em Timor-Leste (algo já observado no período de transição linguística no país). Essa estabilização revela, no campo da formação docente, a escassez de subsídios teórico-metodológicos que auxiliem os docentes no desenvolvimento de suas práticas.

O presente estudo evidencia, portanto, a lacuna presente na formação docente voltada ao ensino de português em Timor-Leste. Ao mesmo tempo, a análise empreendida sinaliza como

os dois níveis de memória aqui enfocados, do sujeito e do objeto, mostraram-se relevantes na prática dos professores e podem constituir-se como caminhos possíveis para mudanças nesse quadro. Para tanto, é necessário que a reflexão sobre esses elementos passe a integrar o ambiente formativo, visando à desconstrução de concepções e práticas que se mostraram estabilizadas na atividade pedagógica dos participantes deste estudo.

Um primeiro passo nesse sentido é a inserção, no âmbito da formação docente em Timor-Leste, de discussões que ampliem o lugar que é conferido ao professor na tarefa de ensinar o aluno a escrever um texto. Atualmente, conforme se verificou, esse lugar parece estar centrado no de responsável pela mera correção daquilo que o aluno escreve. É necessário, portanto, que o ambiente formativo se constitua como espaço em que esses professores possam acessar conhecimentos que os façam refletir sobre os modelos que têm como referência – como aqueles oriundos de suas experiências enquanto alunos na escola – possibilitando-lhes assumir o lugar de interlocutor para quem o aluno dirige o seu texto. Sobre esses textos, aponta-se, também, a importância da inclusão de gêneros que não se restrinjam à esfera escolar, possibilitando ao aluno uma produção com propósitos comunicativos reais.

Tendo em vista que as práticas com o ensino da escrita rememoradas pelos professores participantes deste estudo concentram-se em gêneros, metodologias de ensino e atitudes do professor que parecem estar estabilizadas no percurso “escola – formação docente – atuação docente”, considero essencial, também, a reflexão sobre as influências de agentes externos no desenvolvimento de planos e ações voltados aos processos de ensino e aprendizagem de português em Timor, sobretudo no ambiente formativo. Nesse sentido, penso que cabe a nós, professores, pesquisadores, gestores etc., uma reflexão sobre as ações que desenvolvemos em prol do ensino da LP no país, sobre aquilo que temos reafirmado nessas ações e que, muitas vezes, consciente ou inconscientemente, reforça lugares e práticas hierarquizadas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n.1, p. 8-22, 1º sem. 2009.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética*. 4. ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 1998.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRITO, R. H. P. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 48, jul./dez., p. 175-194, 2010.
- CARVALHO, M. B. *Formação de Professores em Timor-Leste: contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2007.

FEIJÓ, R. G. Língua, nome e identidade numa situação de plurilinguismo concorrencial: o caso de Timor-Leste. *Etnográfica*. vol. 12 (1), p. 143-172, Lisboa, maio de 2008.

GUIMARÃES, J. E. Língua Portuguesa no Timor-Leste: escrita e autoria. *Entretextos*, Londrina, v. 18, n. 2, p. 31 -53, jul./dez. 2018.

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

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MENESES, D. N. C. *Timor: de Colônia a país nos fins do século XX*. Um sistema educativo em re-estruturação (um estudo documental). Dissertação. (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2008.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RONCARATI, C.; SILVA, D. B.; PONSO, L. C.. Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 75-98, 1. sem. 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

SILVEIRA, A. C. *Discursos sobre a língua (portuguesa) em Timor-Leste: entre colonialismos e resistências*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de PósGraduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TIMOR-LESTE. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Díli, Assembleia Constituinte, 2002. Disponível em: http://timor-leste.gov.tl/wpcontent/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf Acesso em 19 de mar. de 2022.

TIMOR-LESTE. *Currículo Nacional do Ensino Básico do Primeiro e Segundo Ciclos*. Ministério da Educação de Timor Leste, 2014.

UNTL. Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Faculdade de Educação, Artes e Humanidades. *Projeto Político Pedagógico do Curso de FPEB*. Díli, UNTL, 2014.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2º ed. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.