

ARTIGO ORIGINAL

Norma e variação no ensino da escrita em português: pluricentrismo linguístico em debate

Standard and variation in the teaching of writing in Portuguese: linguistic pluricentrism under discussion

Joice Eloi Guimarães

Universidade Federal de Santa Catarina – joice.eloi@ufsc.br

Como citar o artigo

Guimarães, J. E. (2024). Norma e variação no ensino da escrita em português: pluricentrismo linguístico em debate. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 23, n. 1, AG5, 2024.

Resumo

O propósito deste estudo é promover uma reflexão sobre o ensino de português como língua não materna em contexto multilíngue, no qual são inevitáveis os hibridismos e as assimetrias que caracterizam as relações entre as variedades dominantes e não dominantes de uma língua pluricêntrica (MUHR, 2004; 2012). Para esta reflexão, os dados são enunciados proferidos por professores leste-timorenses sobre suas práticas de ensino da escrita em português. A fundamentação teórico-metodológica está ancorada na perspectiva sócio-histórica da linguagem e no conceito de *dialogismo* de Bakhtin e de demais autores integrantes de seu Círculo (BAKHTIN, 1998; 2011; VOLÓCHINOV, 2018). A análise dos enunciados permite observar que: (i) o ensino da escrita em português em Timor-Leste é orientado por uma perspectiva normativa; (ii) às variedades portuguesa e brasileira é atribuído o *status* de mais desenvolvidas (escrita uniformizada, normas e regras bem definidas), ou seja, representantes da língua elegida para ser ensinada; (iii) a escrita em português com a presença de elementos da(s) língua(s) materna(s) dos alunos é considerada, na esfera escolar, a representação de uma variedade inferior àquelas que figuram como *standard* dessa língua.

Palavras-chave: Português língua pluricêntrica. Ensino. Escrita. Norma. Variação.

Abstract

The purpose of this paper is to address and discuss the teaching of Portuguese as a non-native language in a multilingual context, inevitably characterized by hybrid and asymmetric relations between the dominant and non-dominant varieties of a pluricentric language (MUHR, 2004; 2012). For this discussion, the sample consisted of statements that East Timorese teachers made about their practices while teaching writing in Portuguese. The theoretical-methodological framework used for data analysis draws on the social-historical perspective of language and the concept of *dialogism* by Bakhtin and other authors who were members of his circle (BAKHTIN, 1998; 2011; VOLÓCHINOV, 2018). Based on the analysis of their statements, it was found that: (i) the teaching of Portuguese writing in Timor-Leste is underpinned by a normative perspective; (ii) the Portuguese and Brazilian varieties are deemed more developed (standardized writing, well-defined norms and rules), i.e., they are a model of language that is suitable for being taught; (iii) in educational settings, when Timorese students' written

Fonte de financiamento: Não há.

Conflito de interesse: A autora declara não existir.

Data de recebido: 01 Abr. 2024. Data de aprovado: 19 Jun. 2024.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

<LicensePa

work in Portuguese contains elements of their mother tongue, it is considered to represent an inferior variety compared to the ones in standard Portuguese.

Keywords: Portuguese as a pluricentric language. Teaching. Writing. Standard. Variation.

1 INTRODUÇÃO

No âmbito dos estudos associados à abordagem pluricêntrica das línguas, ainda que o termo “língua pluricêntrica” já tenha sido relacionado a uma “noção antiga que acredita que as línguas evoluem ao redor de centros políticos ou culturais, sendo estas variedades de maior prestígio” (REIS, 2015, p. 48), atualmente o verbete “centro” tem se expandido, abarcando comunidades linguísticas, regiões dentro de uma nação ou, ainda, populações de regiões dessas nações. Nessa perspectiva, observa-se que, acompanhando os movimentos contemporâneos inerentes a um mundo globalizado, em constante transformação, o conceito de língua pluricêntrica foi se transformando para englobar mais que territórios; incorporam-se, assim, centros de utilização da língua que a fazem ser específica em cada um deles, ou seja, únicas e, ao mesmo tempo, plurais.

Com base nos critérios elencados pelo *International Working group on Non-dominant Varieties of Pluricentric Languages* (WNDV)¹, liderado pelo linguista Rudolf Muhr, o português, pode ser considerado um caso de “pluricentrismo total” (BANZA, 2021), pois possui um grande conjunto de variedades com características e estatutos diferentes, em função das relações de poder econômico, político e cultural entre as nações que o partilham. Dessas relações são estabelecidas suas variedades dominantes e não dominantes e, conseqüentemente, as normas que figuram como representantes da(s) variedade(s) eleitas para ser(em) ensinada(s) nos ambientes educativos.

No ensino da escrita – modalidade caracterizada, na escola, pela fixidez e normatividade (MARCUSCHI, 2010) –, é possível observar, de maneira clara, a hierarquização entre as variedades dominantes e não dominantes de uma língua e a maneira como essa hierarquização é avaliada pelos professores. No contexto de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa em Timor-Leste, por exemplo, são evidentes os embates entre a variedade do português que lá se utiliza nas interações cotidianas – e que vem se caracterizando como uma variedade emergente dessa língua (BATOREÓ, 2009; ALBUQUERQUE, RAMOS, 2020; ALBUQUERQUE, 2022); e aquela que figura como representante da língua eleita para ser ensinada, ou seja, que serve como base para a codificação formal da norma-padrão.

Assim, o objetivo neste trabalho é discutir, no campo do ensino da escrita, os embates entre norma e variação, sob o enfoque do conceito de pluricentrismo linguístico aplicado à língua portuguesa. Para tanto, serve como base para a discussão sobre essa questão o contexto multilíngue de Timor-Leste, no qual o ensino da língua portuguesa ocorre em meio à utilização da variedade linguística que resulta da hibridização do português com as línguas de domínio dos professores e dos alunos leste-timorenses. O conjunto de dados analisados é constituído de enunciados orais, produzidos por docentes responsáveis pelo ensino de português no ensino básico do país. A fundamentação teórico-metodológica que orienta o olhar sobre esses dados está ancorada na perspectiva sócio-histórica da linguagem e no conceito de *dialogismo* de Bakhtin e de demais autores integrantes de seu Círculo (BAKHTIN, 1998; 2011; VOLÓCHINOV, 2018).

¹ Dentre os critérios elencados por esse grupo para que uma língua seja considerada pluricêntrica estão: (1) a presença em pelo menos duas nações; (2) o reconhecimento em cada um dos países em que está presente, tendo uma função como língua oficial, língua cooficial ou língua minoritária; (3) possuir variedades nacionais com características linguísticas (e/ou pragmáticas) que as distingam de outras variedades e que possam servir de símbolo para expressar identidade e singularidade social; (4) aceitabilidade pela comunidade linguística como variedade pluricêntrica e como parte de sua identidade social/nacional; (5) ter algumas de suas normas próprias codificadas em livros de referência. (Informações disponíveis em: <https://pluricentriclanguages.org/pluricentricity/what-is-a-pluricentric-language>. Acesso em: 10 fev. 2023.

Com vistas à consecução do objetivo anteriormente explicitado, este estudo está organizado da seguinte maneira: após esta Introdução, na segunda seção, discorro sobre os conceitos de *norma* e *variação linguística* sob o enquadramento teórico de língua pluricêntrica aplicado ao português. Em seguida, apresento o contexto linguístico lestemorense, com especial atenção à presença histórica da língua portuguesa no país e aos estudos que se debruçam sobre a variedade emergente do português que se utiliza em Timor-Leste. Na quarta seção, apresento a fundamentação teórico-metodológica que orienta o olhar sobre os dados e a etapa empírica que propiciou a geração dos mesmos. A quinta seção é destinada à análise dos dados; e, por fim, na sexta seção são apresentadas algumas considerações.

2 PLURICENTRISMO, NORMA E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: O CASO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A obra *Pluricentric languages: differing norms in different nations*, publicada em 1992 pelo linguista australiano Michael George Clyne, é uma das principais referências aos estudos atuais sobre pluricentrismo linguístico. Na introdução dessa obra, Clyne (1992) esclarece que o termo “língua pluricêntrica”, empregado pela primeira vez em 1978 pelo linguista alemão Heinz Kloss, é utilizado para descrever línguas possuidoras de vários centros de integração, com diferentes variedades nacionais. Depreende-se, dessa forma, a ligação do conceito de língua pluricêntrica com os estudos variacionistas da Sociolinguística, já que, como aponta Silva (2018a, p. 838), “qualquer língua é, até certo ponto, pluricêntrica, na medida em que contém inevitavelmente variação interna e diferentes normas locais”.

Vê-se, dessa maneira, que o conceito de pluricentrismo linguístico está intrinsecamente ligado ao de variação, mas também ao de norma – o que constitui, segundo Banza (2021, p. 3), uma relação complexa e paradoxal, pois “a variação é, por natureza, contrária à normatividade e sempre constituiu um obstáculo à normatização das línguas”. Isso ocorre porque o processo de normatização de uma língua, como aponta Oliveira (2016), é condicionado pelos interesses de determinados centros de poder, e não pelos usos reais dessa língua em diferentes contextos. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, nas línguas pluricêntricas, a relação antagônica entre a variação e a normatividade – existente em qualquer língua – é ampliada, haja vista que o processo de intervenção sobre a língua, cujo produto é a norma linguística, é elaborado

por centros normatizadores (nacionais) diferentes, tomando por base diferentes variedades históricas, e submetendo-as a instrumentalização diversa, muitas vezes de origem ideológica, epistemológica e técnica diferentes, e também com diferentes espaços de circulação e, conseqüentemente, diferentes alcances geopolíticos (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

De acordo com Banza (2021, p. 3), revozeando Greublich (2015), isso acontece

porque o pluricentrismo não questiona nem nega o conceito de norma; antes o pressupõe, abrindo assim, necessariamente, um espaço de debate, essencialmente político, antes de mais, sobre quantas e quais devem ser as normas vigentes numa cultura linguística específica, o que, naturalmente, põe em causa a suposta igualdade das variedades.

É fato que o processo de codificação de uma norma linguística pressupõe a opção por uma variedade em detrimento de outras e que “o passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita” (GNERRE, 1998, p. 7). A variedade escolhida representa, em geral, “um estado politicamente forte que a usa como instrumento de poder, regulado por uma série de instrumentos (gramáticas, dicionários, ortografias) e implementado e difundido essencialmente pelo ensino e pelos meios de comunicação”

(BANZA, 2021, p. 3). Assim, a problemática da variação perante a definição da norma é ampliada exponencialmente quando essa língua é *levada/imposta* a outros estados.

Esse processo pode ser observado na história de diversos países dos continentes africano e asiático e em seus processos de descolonização ocorridos no século XX, movimentos profundamente marcados por ideias nacionalistas. Arelados ao desenvolvimento dos estudos da Linguística nesse período,

os movimentos de independência nas regiões antes ocupadas pelos estados coloniais dos imperialismos europeus exigiam decisões, por exemplo, quanto às línguas a serem usadas por esses novos Estados para a burocracia, e aí centralmente a educação, responsável por moldar o bom cidadão nacional. (GARCEZ; SCHULZ, 2016, p. 6).

É imprescindível notar, portanto, que a discussão acerca do pluricentrismo linguístico se estende a aspectos sociais, históricos, geopolíticos e ideológicos da variação nas línguas. Nesse sentido, importa assumir, como aponta Clyne (1992), que as línguas pluricêntricas possuem um caráter unificador e, ao mesmo tempo, divisor dos povos. Elas unificam através da presença e uso da língua em diferentes lugares e distanciam por meio do desenvolvimento de variáveis linguísticas específicas desses contextos de uso, variáveis estas que surgem, se modificam e desaparecem no fluxo de uso das línguas, ou seja, em estrita relação com as dinâmicas dos contextos em que são empregadas.

Em relação à língua portuguesa, observa-se que, em cada espaço onde essa língua está presente, a ela foram se agregando novos elementos, linguísticos e culturais, decorrentes das características geográficas, sociais e culturais locais, bem como do contato com outras línguas que com ela convivem, o que justifica, de acordo com Duarte (2016), o português possuir características próprias que o individualizam nos diferentes locais onde é falado. Sendo assim, nos contextos em que é utilizada, em decorrência da natureza viva e dinâmica de toda língua, a língua portuguesa adquire normas linguísticas específicas de uso que, em muitos casos, entram em choque com as normas das variedades que servem de padrão ao seu ensino. Dessa forma, a relação entre as variedades do português tem sido

de assimetria e de isolamento, pois baseia-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. 194).

Tal assimetria pode ser relacionada ao processo histórico de normatização da língua portuguesa, que, segundo Oliveira (2016), se deu em três fases: monocêntrica (Portugal) durante os séculos XVI-XIX; bicêntrica (Portugal e Brasil) nos séculos XIX-XX; e pluricêntrica (crescimento dos demais países de língua portuguesa, em especial Moçambique e Angola) no início do século XXI. No entanto, sobretudo no campo do ensino linguístico, observa-se, ainda hoje, a existência de um bicentrismo luso-brasileiro muito acentuado (SILVA, 2018b; ALBUQUERQUE, 2021). De acordo com Batoreó (2014, p. 4):

O pluricentrismo, neste caso, significa que estamos perante duas variedades nacionais da Língua Portuguesa – a norma portuguesa e a norma brasileira (e isto independentemente da variação dialectal existente em cada um destes países) –, bem como perante as variedades locais faladas em cada um dos outros países [...] algumas ainda não suficientemente bem estudadas nem conhecidas apesar de muito esforço já desenvolvido neste sentido por linguistas dedicados à investigação na área.

Nesse sentido, claro fica que os demais países integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) se constituem como centros à margem das ações de desenvolvimento de políticas externas para a língua, “seja por razões históricas que impediram a maior parte desses países de exercerem algum protagonismo no âmbito da gestão da língua, seja pela centralidade de duas normas dominantes, a portuguesa e a

brasileira” (MENDES, 2019, p. 38). Assim sendo, esses países “têm participação muito pequena nas políticas que se projetam para o português, pelo menos considerando-se a promoção, a projeção e a difusão da língua para além das fronteiras nacionais” (MENDES, 2019, p. 39).

2 UM CENTRO À MARGEM: O CASO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

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 países (RONCARATI; SILVA; PONSO, 2012) –, o contexto multilíngue de Timor-Leste permite observar a maneira como são construídas valorações em torno da língua portuguesa, 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. Dessa forma, faz-se necessário situar, ainda que brevemente, os processos que disseminaram discursos responsáveis pela construção e manutenção de uma identidade linguístico-cultural com o português nesse país (GUIMARÃES, CAMARGO, 2020).

Timor-Leste é um país detentor de um rico panorama linguístico do qual fazem parte as línguas autóctones² e as línguas introduzidas no país nos momentos que marcam o percurso de sua história: 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 recentes.

O processo colonizatório empreendido por Portugal em Timor-Leste durou mais de 400 anos. No que diz respeito à difusão da língua portuguesa em Timor durante esse período, é possível afirmar que não houve significativo empenho da metrópole nesse sentido, algo que se evidencia no setor educacional (CARVALHO, 2007). Esse cenário começa a se modificar por conta de acontecimentos histórico-políticos que culminaram com a declaração, de maneira unilateral, da independência do país pela Frente Revolucionária Timor-Leste Independente (FRETILIN), em 1975, e a invasão, apenas uma semana depois, de Timor-Leste pela vizinha Indonésia.

O domínio indonésio em Timor-Leste perdurou 24 anos, período que se constitui como um marco importante no que diz respeito ao fortalecimento da presença da língua portuguesa no país. Isso decorreu porque, 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” (BRITO, 2010, p. 180). Esses elementos foram importantes na construção, dentro e fora de Timor, de um movimento de resistência à presença indonésia.

O aspecto simbólico atribuído à língua portuguesa 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, em 2002, como a escolha do português como língua oficial do país, ao lado da língua tétum.

Após mais de 20 anos de promulgação da Constituição da República Democrática de Timor-Leste constata-se que tal política linguística se efetiva, sobretudo, em nível macro (SEVERO, 2008), ou seja, como ação política do Estado, pois sua utilização pelos timorenses é reduzida, sendo restrita a situações específicas, principalmente nos domínios político-administrativo, jurídico e educacional. Na esfera educacional, a importância do português é reconhecida pelos professores devido à sua oficialidade (GUIMARÃES, CAMARGO, 2015) e também por valorações construídas sobre essa língua no interior da esfera educativa, como de língua da escrita e capaz de veicular os conhecimentos científicos (SOARES, 2014; GUIMARÃES, 2020). Esse último aspecto, evidenciado no contexto educacional leste-

² No âmbito dos estudos com foco no cenário linguístico leste-timorense, não há um consenso acerca do número exato de línguas autóctones em Timor-Leste. Mas, estudos como os desenvolvidos por Durand (2011), Hull (2002), Thomaz (2002) e Soares (2014), são consensuais em afirmar que esse número oscila entre 15 e 31 línguas.

timorense, está diretamente relacionado à hierarquização linguística que permeia e põe em relevo as relações de poder inerentes ao caráter pluricêntrico de uma língua.

3 VARIEDADES EMERGENTES DO PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE

As variações diatópicas da língua portuguesa, em conjunto com outros elementos, propiciam a especificidade de cada uma de suas variedades, bem como sua influência no desenvolvimento de outras línguas, como no caso dos crioulos de Cabo Verde e de São Tomé e Príncipe (WILSON, 2021), além do Tétum Praça³ em Timor-Leste, por exemplo. Dessa forma, cada uma das variedades do português, independentemente do *status* que possua oficialmente em diferentes contextos (língua oficial, cooficial etc.), apresenta especificidades sintáticas, semânticas, fonológicas e pragmáticas que podem até “criar dificuldades de intercompreensão entre os falantes de variantes diferentes” (BATORÉO, 2014, p. 2).

Em Timor-Leste, estudos recentes têm demonstrado a emergência de uma variedade nacional da língua portuguesa (BATORÉO, 2009; 2020; ALBUQUERQUE, RAMOS, 2020; ALBUQUERQUE, 2022), defendendo que o português utilizado no país 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.

Os estudos que abordam essa temática têm se debruçado sobre a variedade do português em Timor-Leste na oralidade. Batoréo (2009), por exemplo, defende que a variedade do português falado em Timor é marcada pela influência da língua portuguesa e por características linguísticas dos idiomas falados localmente, as quais pertencem a famílias linguísticas muito distintas do ponto de vista tipológico do português. Entre as características dessa variedade, ainda com base em Batoréo, estão: a ordem das palavras, o emprego dos tempos verbais, a ausência dos artigos, a forma disjuntiva de construir perguntas, a resposta a perguntas na negativa e a utilização de empréstimos lexicais do Indonésio. Dessa maneira, para Batoréo (2009, p. 59):

Os timorenses falantes de Português apresentam certas características específicas do ponto de vista linguístico por viver num enquadramento poliglóstico complexo, com várias línguas locais e uma língua veicular transnacional – que são faladas como línguas maternas por esta população –, mas cuja alfabetização e educação em geral são efectuadas numa antiga língua colonial, afectivamente adoptada como uma das duas línguas oficiais da recém-formada democracia, num contexto de concorrência linguística dos idiomas de outras potências no enquadramento geopolítico vigente.

A pesquisa realizada por Albuquerque e Ramos (2020), cujo foco é a análise do português falado em Timor-Leste quase duas décadas após a sua instituição como língua oficial, permite observar o movimento investigativo percorrido no campo das pesquisas sobre a língua portuguesa efetivamente em uso no país. Antes da Independência, segundo os autores, os estudos com foco no português falado pelos leste-timorenses eram escassos e apresentavam as características desse português como “erros”, desvios das variedades padrão.

Os trabalhos realizados no século XXI passam a apresentar uma outra perspectiva, interpretando os dados linguísticos do português falado pelos timorenses como uma variedade (CARVALHO, 2002/2003) construída com a influência da língua materna dos timorenses, como no já destacado trabalho desenvolvido por Batoréo (2009). Com base nesse e em outros estudos, Albuquerque e Ramos (2020, p. 96) afirmam que o português falado em Timor-Leste é uma variedade nova e específica que ainda está em formação, por isso o caráter de certas estruturas serem variáveis, assim “os traços linguísticos encontrados, ora considerados erros, peculiaridades ou aspectos da aquisição de L2, são

³ As variedades da língua tétum são: Tétum Terik, Tétum Belo e Tétum Praça (HULL; ECCLES, 2001, citado por ALBUQUERQUE, 2011), este último usado na capital do país, Díli, e com forte presença de hibridizações com a língua portuguesa.

propriedades dessa variedade recente que alguns autores chamam de Português de Timor-Leste”, ou seja, uma variedade emergente da língua portuguesa, com estruturas construídas com influência de outra(s) língua(s) utilizada(s) pelos timorenses.

Em pesquisa recente, Albuquerque (2022) traz ao debate a percepção que os timorenses têm em relação à variedade do português falado em seu país, e em outros países que têm essa língua como oficial. Para apreender tal valoração, o pesquisador disponibilizou trechos gravados por falantes dessas diferentes variedades. Os resultados dessa investigação evidenciam a valoração positiva que os timorenses têm das variedades dominantes do português e a valoração negativa que expressam ao ouvirem os trechos gravados por falantes da variedade timorense do português: “Todos os 6 falantes testados quando ouviram as amostras de áudio do PTL (Português de Timor-Leste) afirmaram que se tratava de ‘colegas que não aprenderam o português’ (1 falante não quis terminar de ouvir áudios, outro afirmou que era um ‘português não bom’)” (ALBUQUERQUE, 2022, p. 354).

A maneira como os timorenses participantes do estudo desenvolvido por Albuquerque (2022) concebem os usos orais das variedades não dominantes da língua portuguesa utilizadas em Timor-Leste endossa o questionamento acerca da maneira como, no campo do ensino da escrita – modalidade tradicionalmente reconhecida no ambiente escolar “como lugar da norma e do bom uso da língua” (MARCUSCHI, 2010, p. 28) – os hibridismos linguísticos são valorados por aqueles que assumem a função social da docência *em/com* a língua portuguesa no país.

Assim sendo, o quadro observado em Timor-Leste coloca em evidência dificuldades que se mostram presentes no desenvolvimento e nas ações voltadas ao ensino de português como língua pluricêntrica, pois trazem à tona elementos hierárquicos e assimétricos que se fazem presentes nas relações entre as variedades de uma língua.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nas reflexões empreendidas por Bakhtin (2011) e pelos demais integrantes do seu Círculo, a interação verbal é compreendida como constitutiva dos sujeitos e da linguagem. Essa constituição é de natureza dialógica – mediada pela relação de alteridade com o outro. As relações dialógicas, nessa perspectiva, configuram-se como uma forma de compreender e dar sentido às ações humanas inseridas em um tempo histórico e um espaço social. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 348):

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Entende-se, daí, a razão da tese de Bakhtin (2011) de que a compreensão (ativa) passa pela observância das relações entre sujeitos sociais, dado que essas são eventos dialógicos.

A perspectiva dialógica estabelece como caminho para a análise das relações mediadas pela linguagem os enunciados concretos, por meio dos quais se dão os usos da língua. Enformados na dimensão linguística, as propriedades dos enunciados extrapolam esse limite, estendendo-se à dimensão discursiva, na qual se constituem como elos na corrente ininterrupta da comunicação discursiva. Destarte, na busca da compreensão dos enunciados, é preciso ir além dos limites puramente linguísticos que lhe dão forma, estendendo-se ao contexto extraverbal de sua produção, no qual os enunciados ligam-se uns aos outros como uma rede que transpassa a noção linear de tempo.

O conceito de *enunciado concreto* proposto por Bakhtin (2011) é de importante relevância no âmbito deste estudo, pois, para além de um conceito basilar para a compreensão das relações sociais, serve também como um instrumento de investigação. É a partir dos enunciados proferidos pelos docentes leste-timorenses sobre suas ações didáticas com o

português que são discutidas questões que se colocam como desafios no que diz respeito ao ensino da escrita em português no enquadramento teórico de língua pluricêntrica.

O caráter empírico que faz parte do conjunto da pesquisa, ou seja, o foco de atenção nos enunciados de professores leste-timorenses, justifica a opção pela metodologia qualitativo-interpretativista. Nessa perspectiva, de acordo com Moita-Lopes (1994, p. 331), “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem”.

4.1 Participantes e dados da pesquisa⁴

O conjunto de dados analisados nesta pesquisa é constituído de enunciados orais produzidos por 10 professores leste-timorenses formados ou, no momento de geração dos dados, em formação, no curso de Formação de Professores do Ensino Básico da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) com experiência docente com a disciplina de Língua Portuguesa no 2º ou 3º ciclos do ensino básico do país.

A apreensão dos enunciados orais dos participantes deste estudo se deu através de gravações em áudio durante entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente na capital de Timor-Leste, Díli, no ano de 2017. O conteúdo dessas gravações foi posteriormente transcrito e constitui o material disponível para a análise.

Sobre o perfil dos professores participantes do estudo importa destacar que: (i) do total de 10 professores entrevistados, seis são do sexo masculino e quatro do sexo feminino; (ii) a idade desses docentes está compreendida entre 28 e 52 anos; (iii) o tempo de experiência docente varia entre três e 22 anos. Em relação à língua portuguesa, com base nos depoimentos, observa-se que, de forma geral, o encontro desses sujeitos com essa língua se deu na escola. Dois desses participantes, os mais velhos, iniciaram a trajetória escolar no período colonial, no qual o ensino linguístico tinha como foco o português. Essa trajetória foi interrompida ainda no primeiro ciclo de ensino (1º ao 4º ano) por conta da invasão da Indonésia. Os demais docentes entrevistados estudaram, na maior parte do percurso escolar, *a/na* língua indonésia e tiveram contato com o português na escola após a Restauração da Independência, em 2002.

5 ENSINO DA ESCRITA EM PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE: PLURICENTRISMO QUE APROXIMA OU DISTANCIA OS DIFERENTES CENTROS?

Nesta seção, apresento alguns dados produzidos em minha tese de doutorado (GUIMARÃES, 2020), cujo objetivo central foi compreender o que estrutura e como se desenvolve o ensino da escrita em português em algumas escolas de Timor-Leste. Na discussão que proponho neste artigo, na qual são incluídos dados não utilizados nas reflexões empreendidas na tese, busco evidenciar e analisar os embates entre norma e variação linguística, sob o enfoque do conceito de pluricentrismo linguístico aplicado à língua portuguesa.

Importa ressaltar que o objetivo que orienta a análise dos enunciados na presente investigação não fazia parte dos objetivos traçados na pesquisa anteriormente realizada. Dessa forma, não integrava meu horizonte axiológico de pesquisadora naquele momento, tampouco dos participantes da pesquisa na produção dos enunciados, as questões relacionadas aos embates, no campo teórico do pluricentrismo linguístico, entre norma e variação linguística.

Para discussão dessa questão, primeiramente faz-se importante situar que o ensino de língua portuguesa em Timor-Leste preconizado pelos professores participantes deste

⁴ A geração dos dados em análise neste trabalho se deu durante a realização da etapa empírica da pesquisa de doutorado intitulada *Da formação ao ato pedagógico: caminhos do ensino da escrita por professores timorenses* (GUIMARÃES, 2020), desenvolvida sob a orientação da Prof. Dr^a. Raquel Salek Fiad, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

estudo é orientado por uma perspectiva normativa, que tem como premissa para o estudo da língua o estudo da gramática da língua. Tal orientação é evidenciada nos enunciados a seguir, produzidos pelos docentes leste-timorenses em resposta à pergunta “Qual conteúdo você acha mais importante ensinar aos alunos nas aulas de língua portuguesa?”:

“Isso é gramática, *gosto muito de área de gramática*, por isso quando os alunos começar, quer aprender, falar português, então gramática principalmente para eles sabem, então, sempre utilizar livros de gramática para ensinar os verbos, pontuação, acentuação, tudo isso, para eles sabem.”

Para mim é gramática, conhecer a gramática. Leitura também para os alunos conhecer a gramática, verbo, pronomes demonstrativos, este para os alunos, mas somente no tempo presente. [...] verbos, pronomes, artigos, depois fazer um pouco de texto, parágrafo, conhecer eles a texto, alguns textos para eles.

“A gramática, por exemplo “O João já foi ao Liquiça”, “o” é artigo, o “João” é substantivo ou nome, “foi” é um verbo, verbo de ligação, portanto um verbo transitivo, ao Liquiça “ao” é contração de preposição, Liquiça é advérbio de lugar.”

É sabido que, no campo do ensino de língua, materna ou não materna, tradicionalmente a gramática ocupa lugar de destaque. Na esfera educativa leste-timorense, esse lugar parece ser ainda mais relevante, sobretudo pelo entendimento comum acerca do conhecimento que é positivamente valorado nesse ambiente, no caso em questão o conhecimento estrutural da língua. Assim, é possível afirmar que, entre os motivos que levam os professores a valorizar positivamente o conteúdo gramatical, esteja a presença de vozes sociais (oriundas da esfera escolar e de outras esferas da atividade humana) que reforçam o entendimento de que esse conteúdo se constitui como referência no que diz respeito ao ensino de português.

Além disso, em Timor-Leste, a forte presença de uma orientação gramatical e normativa no ensino da escrita em português evidencia lacunas observadas no que diz respeito aos conhecimentos teórico-metodológicos necessários à didatização dessa prática. Dessa maneira, a gramática, um conhecimento fortemente presente na formação inicial desses professores, fornece-lhes parâmetros para que possam desenvolver sua prática. Assim, os parâmetros bem definidos da gramática – o certo ou errado, tendo em vista as normas construídas com base no sistema de uma variedade da língua – dão ao professor as ferramentas para que ele se coloque na posição que socialmente lhe é atribuída, de detentor do conteúdo que ensina.

Essa afirmação encontra respaldo quando se volta o olhar para o que dizem os professores sobre o ensino da língua que dominam, o tétum. A língua tétum é tida por alguns professores como uma língua difícil de ser ensinada, como se evidencia no excerto a seguir:

“[...] na minha escola agora os professores de língua portuguesa nós somos quatro e cinco pessoas, portanto, já tem muitos professores que querem ensinar língua portuguesa, agora *disciplina de língua tétum, própria nossa língua materna, dos timorenses, ninguém sabe ensinar aquela língua, diz que língua portuguesa é fácil do que língua tétum* [...] eles me diziam que disciplina língua tétum é muito difícil”.

Em Timor-Leste, mesmo com o desenvolvimento de um padrão ortográfico da língua tétum (Decreto-Lei nº. 1/2004) pelo Instituto Nacional de Linguística (INL), são, ainda, escassas as orientações didático-pedagógicas voltadas especificamente ao seu ensino⁵.

⁵ Apesar de o tétum ser língua uma das línguas oficiais de Timor e obrigatoriamente de instrução (TIMOR-LESTE, 2002; 2008), há apenas esse curso de formação inicial de professores no território leste-timorense, o curso de Formação em Língua Tétum, ofertado pela UNTL (Universidade Nacional Timor Lorosa'e) desde 2014. A conclusão do curso pela primeira turma ocorreu, em 2019, dois anos após a geração das entrevistas nas quais foram produzidos os enunciados em análise neste estudo.

Dessa forma, o cenário expresso no enunciado do professor, no qual os docentes timorenses têm dificuldade em ensinar o tétum, pode ser relacionado à valorização do ensino estrutural da língua no ambiente educativo leste-timorense.

A insuficiência de recursos para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas visando ao ensino da língua tétum, sobretudo aqueles referentes ao conteúdo que os professores reconhecem como legítimo nessa prática, a gramática, amplia a dificuldade de ensino nessa língua e favorece a preferência de alguns professores em ensinar o português. Assim, ainda que o tétum seja uma das línguas autóctones de Timor utilizada cotidianamente entre professores e alunos nas escolas, a ausência de formação e o número reduzido de materiais com estudos dessa língua, quando comparado aos de português, são elementos que contribuem para o quadro atual no qual alguns professores consideram mais fácil ensinar a língua portuguesa do que a modalidade escrita da língua tétum, ampliando a hierarquização linguística entre o português e a outra língua oficial do país.

Esse cenário, que pode ser considerado, em certa medida, contraditório, pelo fato de o tétum se configurar como língua materna ou de conhecimento da maioria desses professores, aproxima-se daquele observado por Franchetto (2008) na investigação que realizou sobre a implementação dos projetos bilíngues na educação indígena no Brasil, na década de 1980. A educação bilíngue nesses projetos previa o ensino da língua oficial brasileira, o português, e da língua indígena, sendo esta última o foco da alfabetização. Assim como o tétum, a padronização fonêmica da língua indígena alvo da pesquisa de Franchetto (2008)⁶ com base nos sinais gráficos do alfabeto português deixou à mostra um juízo de valor em relação à modalidade escrita dessa língua, que se configurava para os indígenas como uma escrita da “civilização”. Além disso, a impossibilidade, em alguns casos, de padronização fonêmica (atribuição dos sons da língua indígena aos sinais gráficos do alfabeto), era atribuída à incapacidade dos “escritores” ou à natureza da língua indígena, e provocou nos índios a sensação de que sua língua era difícil.

É fato que a essa questão linguística estão imbricados elementos ideológicos que se inter cruzam e solidificam a hierarquização entre línguas e/ou variedades de uma língua mais ou menos padronizadas. Assim, 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, relação essa que é solidificada por meio de políticas linguísticas que determinam a língua a ser ensinada, o que levanta a problemática “da não coincidência entre a(s) língua(s) efetivamente falada(s) pela população e a(s) que dispõe(m) de algum tipo de reconhecimento oficial por parte do Estado” (LAGARES, 2018, p. 135).

Sendo assim, na escola, muitas vezes, ratificam-se hierarquizações socialmente estabelecidas, considerando determinado conhecimento, como a norma linguística de uma variedade dominante, alternativa única. Isso fica evidente nos enunciados a seguir, nos quais se observa, de maneira clara, uma valoração 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]”.

Compreende-se que, ao produzir esses enunciados, os docentes tenham no horizonte de sua compreensão um conjunto de discursos presentes em Timor-Leste, os quais, ao mesmo

⁶ Língua aruak utilizada pelos indígenas da etnia Wapichana (FRANCHETTO, 2008).

tempo que validam uma norma de certa variedade do português, atribuem avaliações negativas à produção escrita que não está em consonância com essa norma. Tal entendimento revela que, nessa perspectiva, a presença da língua tétum, pelas diferenças no sistema linguístico, é elemento que interfere negativamente na escrita em português. Nesse sentido, o parâmetro para correção das produções escritas busca excluir desse processo de aquisição e de desenvolvimento de uma língua não materna os inevitáveis contatos e interferências entre as línguas. Assim, no ensino da escrita em português em Timor-Leste, as possíveis interferências da língua tétum, ou de outras línguas de domínio dos alunos, são avaliadas de forma negativa, pois os objetivos das atividades escritas em português têm como orientação um modelo baseado em determinada variedade da língua portuguesa que é papel da escola reproduzir e estão atrelados a uma perspectiva de norma prescritiva.

Esse quadro, que toca diretamente na dicotomia entre norma e variação que venho discutindo neste texto, remete à “ideologia da padronização”, segundo a qual, de acordo com Lagares (2008, p. 173), “o padrão acaba sendo identificado, no imaginário social, com a própria língua”. Nesse entendimento, pode-se conceber, na avaliação dos professores lestemorenses acerca do ensino da escrita em português, uma correlação entre aquilo que se espera da escrita em português na escola e a norma que prescreve a representação escrita de variedades dominantes dessa língua.

Conforme os estudos desenvolvidos pelo *International Working group on Non-dominant Varieties of Pluricentric Languages* (WNDV), as diferenças entre as variedades dominantes e não dominantes de uma língua estão imbricadas às relações de poder entre os centros nos quais a língua está presente, ou seja, estão relacionados aos centros difusores de normas dentro de uma língua pluricêntrica. Por conta disso, as variedades nacionais não dominantes não são capazes de exercer a centralização da língua, pois não possuem os meios econômicos e políticos para fazê-lo (MUHR, 2012).

Isso remete ao fato de que a definição de um sistema de normas está imbricada a fatores que estão além do sistema puramente linguístico, pois envolvem “os mecanismos que permitem a cada norma reproduzir a subordinação de espaços políticos regionais ou nacionais privados do desenvolvimento de normas próprias, isto é, as suas variedades nacionais/regionais tributárias” (OLIVEIRA, 2016, p. 28). Dessa forma, ainda que se considere, por alguns autores, que o processo de normatização da língua portuguesa esteja, atualmente, em uma fase do pluricentrismo que se caracteriza por um reconhecimento normativo em desenvolvimento, em que se observam “indícios do crescimento do interesse dos demais países de língua portuguesa, em especial Moçambique e Angola, no reconhecimento das variedades do português faladas pela sua população e na elaboração das suas próprias normas” (OLIVEIRA, 2016, p. 27), é clara a predominância, no campo do ensino, das variedades dominantes dessa língua, a variedade portuguesa e brasileira.

Dessa maneira, no domínio das práticas de ensino de português nos contextos de ex-colônia, ainda que se observem avanços no processo de reconhecimento das variedades não dominantes da língua portuguesa, é notória a permanência de uma perspectiva bicêntrica, que pode ser exemplificada pelas reconhecidas certificações de proficiência para falantes não nativos de português com base em dois exames que têm essas variedades como parâmetro – o Celpe-Bras brasileiro (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e o Sistema CAPLE português (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira).

Em Timor-Leste, por conta do processo de colonização e da maior incidência de ações em prol da difusão da língua portuguesa na esfera educativa no país após a Restauração da Independência preconizadas por agentes de cooperação internacional de Portugal⁷, como ações de formação docente e de produção de materiais didáticos, é evidente a predominância da variedade portuguesa. Assim, ainda que ambas as variedades

⁷ Sobre as ações de cooperação na área da educação preconizadas por Brasil e Portugal em Timor-Leste Cf. Guimarães (2020).

dominantes do português sejam reconhecidas na sociedade leste-timorense, observa-se maior incidência da variedade portuguesa.

Na perspectiva sociolinguística, como aponta Lagares (2018), a reflexão sobre essas relações entre línguas ou entre variedades de uma língua pode ser debatida a partir do conceito de *diglossia* cunhado por Ferguson (1974), que está relacionado aos papéis desempenhados pelas variedades em determinada sociedade. Nesse prisma, uma variedade alta se sobrepõe a uma baixa “dado que se produz uma especialização de funções associadas a maior ou menor prestígio” (LAGARES, 2018, p. 124). Observa-se que essas funções estão relacionadas aos usos da linguagem em atividades sociais concretas, ou seja, aos gêneros do discurso.

Com base nesse entendimento, pode-se estabelecer uma hierarquização entre as variedades altas do português em Timor-Leste – as variedades portuguesa e brasileira – associadas à escrita, e a variedade baixa, o português com a presença de hibridismos resultantes do contato com a língua tétum e com as demais línguas autóctones de Timor. Nas esferas político-administrativas responsáveis por elaborar orientações voltadas ao ensino no país, a produção dos gêneros que prescrevem essas orientações (decretos, leis, currículos etc.), ou seja, a adesão a padrões que refletem as funções sociais altas, se dá na variedade portuguesa. No entanto, nas ações de formação docente, que contam, ainda que em número menor, também com a participação de agentes brasileiros, é comum a produção de gêneros específicos dessa esfera, como a monografia, por exemplo, na variedade brasileira. Assim, para além da histórica referência bicêntrica da língua portuguesa, na qual ambas as variedades são reconhecidas, observa-se em Timor-Leste uma validação dessas variedades na esfera educativa, ainda que a mais praticada, sobretudo pela maior presença de formadores e materiais didáticos, seja a variedade portuguesa.

Na esfera escolar, no que diz respeito à variedade emergente do português de Timor, observa-se que sua utilização está associada ao que Ferguson (1974) define como “funções sociais baixas”, ou seja, funções de menor prestígio no conjunto das práticas sociais. E, nesse aspecto, chama a atenção que, na sociedade leste-timorense, essas funções são relacionadas a situações comunicacionais predominantemente orais (GUIMARÃES, 2023) – constatação que reforça a dicotomia oralidade x escrita em ambiente escolar e a identificação da produção escrita com a correta utilização das normas da língua.

Esse contexto ajuda a compreender como, no processo de construção dos enunciados dos professores participantes deste estudo, se revela a manifestação das forças centrífugas e centrípetas (BAKHTIN, 1998), atuando de modos distintos em favor de ideologias de grupos sociais específicos em determinados tempos e espaços históricos. Portanto, o ambiente formativo e as orientações curriculares ratificam o lugar superior das variedades dominantes da língua portuguesa nos processos de ensino e aprendizagem – forças centrípetas –, contribuindo para a construção de valorações negativas em relação à variedade do português utilizada em Timor-Leste, ou seja, restringindo o espaço, na esfera educativa, da hibridização, que é expressão das forças centrífugas.

Sendo assim, fica evidente que a reflexão sobre as políticas linguísticas leva, necessariamente, à reflexão sobre as relações de poder que atuam em sua constituição, sendo que essa constituição não se restringe à tomada de decisões como expressão das esferas político-administrativas, na forma de leis e decretos, por exemplo. Ao contrário, estende-se às práticas linguísticas realizadas em diferentes ambientes, entre eles a escola. Dessa forma, no campo do ensino da escrita, criam-se barreiras entre a língua de ensino e a realidade linguística em que estão inseridos professores e alunos. Quando o português não é a língua de comunicação desses sujeitos, o ensino dentro da sala de aula parece ainda mais desconectado da realidade em que se aplica.

Pensar esse lugar, e as consequências observadas no campo do ensino da escrita, tendo em vista o conceito de português como língua pluricêntrica, permite observar a lacuna existente entre a apropriação que se vem fazendo desse conceito nas esferas acadêmicas e

a realidade dos atores que implementam diretamente as políticas linguísticas nos diferentes centros em que a língua portuguesa está presente, como Timor-Leste.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise dos enunciados realizada neste estudo, em conjunto com a discussão teórica empreendida, possibilita afirmar que o ensino da escrita em português no contexto multilíngue de Timor-Leste é orientado por um parâmetro que se constrói, sobretudo, no âmbito estrutural da língua. Com base nesse parâmetro, a escrita em português com interferências da língua do aluno é vista como a representação de uma variedade inferior que precisa ser corrigida. 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, em ambiente 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 dominante 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 em produções escritas, ainda que estas configurem etapas do processo de aquisição e desenvolvimento de uma língua (materna ou não maternas).

Portanto, percebe-se que o quadro observado em Timor-Leste evidencia, no campo do ensino da escrita, a permanência de uma gestão bicêntrica da língua portuguesa, protagonizada por Brasil e Portugal – algo que vai de encontro às perspectivas de gestão pluricêntrica do português que preconizam, nas políticas linguísticas, o fortalecimento de vozes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de Timor-Leste (OLIVEIRA; JESUS, 2018). Nesse sentido, é interessante trazer a perspectiva de Pires (2022), que tece uma crítica ao conceito de língua pluricêntrica aplicado ao português relacionado aos imperativos das normas linguísticas que prolongam uma visão normativa, polarizada e bicêntrica da língua portuguesa. Em contrapartida, a autora propõe que, nos estudos relacionados ao português, o conceito seja ajustado, considerando-a como língua plurinormativa e acêntrica, constituída de múltiplas culturas, identidades e referências.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, D. B. *Esboço gramatical do Tetun Prasa: Língua oficial de Timor-Leste*. 2011. 194f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- ALBUQUERQUE, D. B. Um olhar pluricêntrico no ensino de português língua não materna: o papel das literaturas africana, macaense e timorense. *EntreLinguas*, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15427>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- ALBUQUERQUE, D. B. O português como língua pluricêntrica e as atitudes linguísticas de falantes em Timor-Leste. *Caderno Seminal Digital*, n. 42, p. 326-360, 2022.
- ALBUQUERQUE, D.; RAMOS, R. O. português na República Democrática de Timor-Leste quase duas décadas depois. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 9, n. 4, p. 76-105, dez. 2020.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética*. Trad. Aurora F. Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 1998.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BANZA, A. P. Uma língua; muitas vozes: para uma política linguística pluricêntrica do Português. In: HABLER, G.; SCHÄFER-PRIEB, B. *Contactos linguísticos na sequência da expansão portuguesa*. Berlin: Peter Lang, 2021. p. 15-32.

- BATOREÓ, H. J. A língua portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de português adaptar-se às diferentes realidades nacionais? *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 4, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, p. 51-56, 2009.
- BATOREÓ, H. J. Que gramática(s) temos para estudar o Português língua pluricêntrica? *Diadorim*, v. 16, p. 1-15, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/4023/15515> Acesso em: 16 dez. 2023.
- BATOREÓ, H. J. *Variedade não-dominante (VND) do Português de Timor-Leste (PTL): construção e (re)estruturação*, 2020. Disponível em: <https://2020.tlsa.pt/tet/comunicacoes/hannabatoreo/>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- 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. J. Aspectos lexicais do português usado em Timor Leste. *Studies of Language and Cultures of East Timor*, v. 5, p. 25-40, 2002/2003.
- CARVALHO, M. B. de. *Formação de Professores em Timor-Leste: contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua*. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2007.
- CLYNE, Michael. *Pluricentric languages: differing norms in different nations*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992.
- DUARTE, I. M. Português, língua pluricêntrica: que português ensinar em aulas de língua estrangeira? In: ANDRADE, C. A. B. de; MICHELETTI, G.; SEARA, I. R. (Org.). *Memória, Discurso e Tecnologia*. São Paulo: Terracota Editora, 2016. p. 217-326.
- DURAND, F. *Timor-Leste*. Premier État du 3e millénaire. Paris: Éditions Berlin/La, 2011.
- FERGUSON, C. Diglossia. Trad. M. da G. R. da Silva. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Org.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado, 1974. p. 99-118.
- FRANCHETTO, B. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. *MANA*, v. 14, n. 1, p. 31-59, 2008.
- GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L. ReVel na escola: de que tratam as políticas linguísticas. *Revel*, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/1fc4077482ba3d206870ef1299923a0f.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GUIMARÃES, J. E. *Da formação ao ato pedagógico: caminhos do ensino da escrita por professores timorenses*. 2020. 230f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- GUIMARÃES, J. E. Ensino de português em contexto multilíngue: hibridização e hierarquização linguística. *Revista Todas as Letras* (MACKENZIE. On-line), v. 25, p. 1-15, 2023.
- 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 Silva, 2015. v. 1. p. 65-71.
- GUIMARÃES, J. E.; CAMARGO, R. T. A oficialidade da língua portuguesa na paisagem multilíngue de Timor-Leste: construção e manutenção de uma história. In: SOUZA, S.; CALVO DEL OLMO, F. (Org.). *Línguas em Português: a lusofonia numa visão crítica*. Porto: U. Porto Press, 2020. v. 1. p. 197-218.
- HULL, G. A questão da língua em Timor-Leste – facto ou fantasia? *Janus on-line*, 2002. Disponível em: https://www.janusonline.pt/arquivo/2002/2002_2_3.html. Acesso em: 11 dez. 2023.
- LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- 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.; GOLÇALVES, L. (Org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 293-310.
- MENDES, E. A promoção do português como língua global no século XXI – um cenário a partir do Brasil. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 37-64, maio-ago. 2019.

- MOITA-LOPES, L. P. da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MUHR, R. Language Attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, n.15, 2004. Disponível em: https://www.inst.at/trans/15Nr/06_1/muhr15.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.
- MUHR, R. Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In: _____. (Ed.). *Non-dominant Varieties of pluricentric Languages. Getting the Picture. In memory of Michael Clyne.* Wien et. al. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 2012. p. 23-48.
- OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 52.2, p. 409-433, jul./dez. 2013.
- OLIVEIRA, G. M. de. O sistema de normas e a evolução demolinguística da língua portuguesa. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (Org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações.* Campinas, SP: Pontes Editores, 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.
- PIRES, M. J. Português, língua acêntrica: reflexões pela mão do ensino de PLE na China. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 8, p. 1-12, jan./dez. 2022.
- REIS, L. M. *Através do espelho: o portal do professor de português língua estrangeira/língua não materna (PPPLE) sob uma ótica pluricêntrica e intercultural.* 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- RONCARAT, C.; SILVA, D. B. da; PONSO, L. C. Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 75-98, 1. sem. 2012.
- SEVERO, C. G. Intervenções nas línguas: reflexões em torno de política e de identidade. *Raído*, Dourados, MS, v.2, n.4, p. 61-74, jul./dez. 2008.
- SILVA, A. S. da. Variação linguística e pluricentrismo: novos conceitos e descrições. In. *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Geral: Universidade de Vigo*, p. 838-845, Universidade de Vigo, 2018a.
- SILVA, A. S. da. O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. In. SILVA, A. S. da. *O português na casa do mundo hoje.* Braga: Universidade Católica Portuguesa de Braga, 2018b. p. 111-132.
- SOARES, L. M. M. C. V. P. *Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?.* 2014. 561f. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.
- 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 mar. 2024.
- TIMOR-LESTE. Decreto-Lei n. 1/2004, de 14 de abril de 2004. O Padrão Ortográfico da Língua Tétum. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1070>. Acesso em: 04 mar. 2024.
- TIMOR-LESTE. Ministério de Educação de Timor-Leste. Lei nº 14/2008, de 29 de outubro de 2008. Estabelece bases para a educação nacional. Díli: ME, 2008.
- THOMAZ, L. F. R. *Babel Lorosa'e: o problema linguístico de Timor-Leste.* Lisboa: Instituto Camões, 2002.
- VOLÓCHINOV, V. [Círculo de Bakhtin]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* 2. ed. Trad., 72 notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.
- WILSON, F. Português, língua pluricêntrica: integração de variedades no ensino. *RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa*, n. 39, p.17-31, 2021.