A AUTORIA ANTES DA RECEPÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LITERATURA EM TIMOR-LESTE / AUTHORSHIP BEFORE RECEPTION: A LITERATURE TEACHING EXPERIENCE IN EAST TIMOR

Patrícia Trindade Nakagome*

Resumo: Neste artigo, apresentamos a experiência de docência da língua portuguesa e da literatura lusófona no Timor-Leste durante um ano letivo na única universidade pública do país, a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Mostraremos a diferença entre o planejamento inicial das aulas e o seu desdobramento concreto, em que se fez evidente a necessidade de que os alunos fossem estimulados a tornarem-se autores de suas próprias histórias antes de serem leitores de textos literários. Inicialmente, considerava-se que o trabalho com obras da tradição lusófona poderia levar a uma proveitosa discussão sobre o modo singular como o Timor-Leste dialogava com a cultura de uma de suas línguas oficiais. No entanto, diante da grande diferença cultural e linguística que separava professor e alunos, apresentamos como tal objetivo foi modificado e postergado. Discutiremos as escolhas didáticas feitas de acordo não apenas com as especificidades daquele grupo de estudantes, mas também do próprio texto literário, o qual

^{*} Doutoranda Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, Brasil; patricia.nakagome@usp.br

perderia em sentido caso fosse lido apenas pela interpretação do professor. Dessa forma, mostramos, neste artigo, a necessidade de que a autonomia e a autoria sejam apoiadas como maneira de garantir a recepção efetiva do texto literário em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de literatura; recepção; Timor-Leste; lusofonia; autoria.

Abstract: In this paper, we aim to present the experience of teaching Portuguese and Lusophone Literature in East Timor during a school year in the only public university of the country, Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). We will show the difference between the initial planning of the classes and its concrete unfolding, in which it became evident that students should be encouraged to become authors of their own stories before being readers of literary texts. Initially, it was believed that working with Lusophone tradition would enable an interesting way to discuss the particular way that East Timor dialogues with the culture of one of its official languages. However, given the large cultural and linguistic differences that separated teachers and students, we present how this goal was modified and postponed. We will discuss the educational choices made in accordance not only with the specificity of that group of students, but also the literary text itself, which would lose in effect if it would be read only by the teacher's interpretation. Thus, we show in this article, the need for autonomy and authorship as a way to ensure the effective reception of literary texts in the classroom.

Keywords: Literature Teaching; Reception; East Timor; Lusophone; Authorship.

Introdução

João Guimarães Rosa, Mia Couto, Pepetela, José Eduardo Agualusa, Valter Hugo Mãe..., a lista de grandes autores em língua portuguesa é ampla e variada, de tal modo que poderíamos passar as próximas páginas deste artigo apenas elencando nomes significativos para a tradição literária em língua portuguesa. No entanto, nos limites deste artigo, buscamos discutir a possibilidade de difusão dessa literatura em um contexto que também tem o português como língua oficial: Timor-Leste, o pequeno e jovem país asiático.

Baseamos nossa análise na experiência de docência do idioma e da cultura lusófona na primeira turma do curso de Filosofia da única universidade pública do país, a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), no âmbito do projeto de cooperação a ser detalhado a seguir. Discutiremos como o trabalho docente se efetiva nessa realidade marcada por diversidade linguística, em que as duas línguas oficiais desfrutam de espaços e valorações muito distintos.

Apresentaremos o plano de ensino de português, elaborado com forte base na literatura. Inicialmente, acreditávamos que o plano elaborado poderia ser uma boa forma de estimular uma reflexão sobre a pertença de Timor a uma comunidade lusófona e de indicar um caminho para a instrumentalização do idioma para o aprendizado específico da Filosofia. Ao longo de nosso texto, analisaremos os desdobramentos desse duplo objetivo do trabalho com a literatura, provocados pelo contato com uma língua real e com sujeitos reais. O trabalho cotidiano levounos a modificar o planejamento inicial das aulas, com uma mudança sensível no modo de lidar com a literatura. Desse modo, é a partir dessa experiência que almejamos tecer uma discussão sobre o sentido da literatura e de seu ensino em um contexto marcado por precariedade, inclusive em âmbito simbólico.

Nossa reflexão visa a abordar o trabalho docente a partir da situação concreta, do embate entre a expectativa e a experiência, indicando as tentativas de melhora e o nosso próprio processo de aprendizagem ao longo de um ano letivo. Metodologicamente, pautamo-nos, assim, pelos pressupostos da pesquisa-ação, que busca uma relação estreita entre pesquisa e prática, visando à compreensão dos sujeitos envolvidos:

[...] característica do relacionamento recíproco entre pesquisa e prática aprimorada é que não apenas se compreende a prática de modo a melhorá-la na pesquisa-ação, mas também se ganhe uma melhor compreensão da prática

rotineira por meio de sua melhora, de modo que a melhora é o contexto, o meio e a finalidade principal da compreensão (TRIPP, 2005, p. 450).

Consideramos fundamental indicar como norteamos nosso olhar para essa experiência docente, embora não seja possível aqui aprofundar detalhes da metodologia. Isso é necessário pelo fato de que o ensino da língua portuguesa, em contexto tão específico, torna-se objeto cotidiano de reflexão, que leva não apenas a mudanças na forma de condução das atividades, mas também no modo como compreendemos a todos os sujeitos (professores e alunos) envolvidos nesse processo. Apresentamos aqui, por vezes na forma de relato, os resultados dessa reflexão cotidiana, marcada por erros e acertos.

1 A língua portuguesa no Timor-Leste

É importante que realizemos uma apresentação de Timor-Leste e do papel e situação da língua portuguesa nesse contexto. Afinal, embora o país faça parte da comunidade lusófona, ele é um pequeno grande desconhecido: pequeno, por se tratar de uma ilha com área inferior à do Sergipe, o menor estado brasileiro; grande, por sua história de superação. É grande a distância que nos separa dessa ilha do Pacífico; é pequeno nosso conhecimento sobre sua cultura e tradição.

Na impossibilidade de relatar uma história marcada por conflitos e resistência, sem sermos excessivamente reducionistas, optamos por olhá-la pelo viés da língua. Timor-Leste foi palco de disputa de interesses por diversos países, em situação que permanece até hoje, como indicaremos adiante. Assim, da condição de colônia portuguesa até a independência, o povo timorense passou por um período de ocupação japonesa, exploração australiana e devastadora invasão indonésia. Especialmente durante esse último período, que se estendeu por mais de vinte e cinco anos, o português teve uma condição de destaque, como língua de resistência em diferentes frentes: do combate armado à diplomacia (CORTE-REAL; BRITO, 2007).

Durante o período de ocupação indonésia, tanto o tétum quanto o português foram silenciados pela força. Como apontam Brito e Bastos:

Com a política de "destimorização" aplicada, incluiu-se uma nova forma linguística, traduzida pela imposição da bahasa indonésia (uma variante do malaio) como língua do ensino e da administração, pela minimização do uso do tétum e pela perseguição da expressão em língua portuguesa – provas de

que o próprio regime da ocupação reconheceu o significado estratégico da língua portuguesa (e também da fé cristã católica e dos valores tradicionais timorense – elementos da especificidade identitária da metade oriental da ilha, que foram sempre os alvos das campanhas de ocupação) (2007, p.241-242).

Estabelecer o português, juntamente com o tétum, como língua oficial é uma forma de marcar o posicionamento do país frente a sua condição de independente: é valorar o passado e olhar para o futuro. O tétum é encarado como língua da cultura local, que deve ser preservada como constituinte da unidade e da identidade. O português, por seu lado, é, ao mesmo tempo, como diz Hull (2001, p. 39), a possibilidade de que Timor não seja uma "nação de amnésicos" e uma forma de separação de interesses externos que agora se fazem presentes de forma mais velada. Nas palavras de Bolina:

A língua portuguesa foi, desde o início do processo de restauração da independência de Timor, a língua escolhida para língua oficial. Esta opção foi determinada, entre outros factores, por factores culturais e históricos, talvez também, por factores afectivos, mas, principalmente para que se estabelecesse um traço claro de demarcação entre Timor e os seus vizinhos mais próximos, a Austrália e a Indonésia (2005, p. 186).

Nesse país marcado pelo signo da resistência, a língua portuguesa pode ser um dos elementos centrais na manutenção da memória e na construção da identidade. No entanto, esse potencial pode ser deturpado. Afinal, como já vimos, o idioma não é um código neutro, estando diretamente ligado a aspectos políticos, econômicos e culturais, que o influenciam e ultrapassam.

1.1 O projeto de cooperação

No contexto acima mencionado de difusão da língua portuguesa, encontrase o projeto que suporta nossa experiência docente no Timor-Leste.

A Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) firmou um acordo de cooperação com a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) para seleção e recrutamento dos docentes temporários que atuariam durante um ano em diversas áreas do conhecimento. À frente da parte brasileira, estava a Profa. Dra. Regina Helena Pires de Brito, que possui uma longa história de pesquisa sobre o papel/lugar do português no país, com alguns textos que, inclusive, compõem este artigo.

A solicitação de docentes por parte da UNTL vinha ao encontro de uma política que visa, de fato, a fortalecer a presença do idioma no país. O ano de 2012 marcava a chegada à universidade da primeira geração de estudantes escolarizados em língua portuguesa. A assinatura do convênio com professores brasileiros e portugueses ministrando aulas no primeiro ano de diversas faculdades era uma forma de materializar o idioma como língua de cultura e pesquisa. Tratava-se de um projeto de longo prazo, inicialmente previsto para durar, pelo menos, mais quatro anos, a fim de garantir a formação completa de um grupo de estudantes em língua portuguesa.

No âmbito do projeto, estava previsto um aspecto especialmente significativo: o trabalho conjunto com professores timorenses. Os professores nacionais e estrangeiros entrariam juntos em sala de aula, após terem preparado o material e discutido a metodologia. Essa seria uma forma de, no cotidiano, evitar problemas bastante comuns aos de outros projetos de cooperação:

Teoricamente, os doadores dizem que ela [assistência internacional] é uma forma de cooperação para ajudar o país a atingir sua independência. Na realidade porém os doadores não usam seu dinheiro para fortalecer nossa independência, mas para nos forçar a sermos novamente subservientes (NEVES, 2007, p. 117).

A crítica é feita especialmente a projetos de doação financeira, mas pode ser estendida à cooperação em recursos humanos. Especialmente na área de educação, com papel determinante a ser desempenhado na formação das futuras gerações, é necessário que tanto o discurso quanto a prática concretizem um esforço para a autonomia das pessoas e do país.

Foi com base no conhecimento indicado neste tópico, ou seja, o histórico de resistência do idioma e a base do projeto de cooperação, que realizamos o planejamento do curso de língua portuguesa para o curso de Filosofia, que será descrito no próximo tópico.

2 O primeiro curso de Filosofia da UNTL: o planejamento

O ano de 2012 marcou a criação do curso de Filosofia na UNTL, o primeiro no país. A construção de algo novo se configura como um desafio estimulante e trabalhoso, cuja principal dificuldade se dava pela necessidade de elaborar do-

cumentos, planos e aulas sem uma base anterior e, principalmente, sem ter um contato prévio com a realidade educacional dos estudantes.

O curso de Filosofia só começou a se materializar com a apresentação do currículo do primeiro ano: metade da carga horária seria voltada apenas a aulas de língua portuguesa, e a outra metade seria dedicada a uma formação propedêutica em Filosofia. A princípio, isso pareceu que poderia comprometer o desenvolvimento do conteúdo específico da área e, por consequência, desestimular os estudantes. No entanto, em comparação ao que ocorreu em outros cursos e, dada a realidade linguística dos alunos, logo concluímos o quanto essa decisão era acertada.

O planejamento do curso pautou-se por uma necessidade de apoiar o uso instrumental da língua, para a ação de filosofar. Pensou-se, de princípio, na necessidade do rigor, de modo a dar conta do pensamento conceitual, aquilo que é definidor da Filosofia, segundo Delleuze e Guatari (1992). Em função disso, separamos alguns textos fundamentais da tradição filosófica, realizando leituras detalhadas deles, de modo a prever dificuldades com o vocabulário, estruturar perguntas de interpretação, estabelecer caminhos para o debate etc.

Pensando ainda na opção político-cultural que o Timor-Leste fez de ser parte da comunidade lusófona, seria importante que o ensino do idioma dialogasse com essa condição de pertença e diferença em relação aos outros países da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa). Uma vez que a interpretação está na base do enfrentamento do texto literário, acreditávamos que o trabalho com ele possibilitaria o desenvolvimento de uma reflexão sobre a língua e a cultura que o produziu, de modo a poder contrastar essa experiência original com a do atual contexto de recepção: uma sala de aula universitária timorense. Dessa forma, a literatura atuaria como elemento fundamental de ligação entre professor e alunos, em que, a partir de uma língua comum, histórias e repertórios diferentes pudessem ser colocados em contato, da forma menos violenta e autoritária possível.

Tinha-se em mente que esse planejamento seria apenas uma linha norteadora, jamais uma amarra. Seria, por certo, necessário considerar a realidade da sala de aula para a realização de um trabalho efetivo com a língua e com a

A esse respeito, vejamos o comentário de Bosi (1988, p. 274): "Se os sinais gráficos que desenham a superfície do texto fossem transparentes, se o olho que neles batesse visse de chofre o sentido ali presente, então não haveria forma simbólica, nem se faria necessário esse trabalho tenaz que se chama *interpretação*."

literatura. É por essa razão que apresentamos, a seguir, o confronto entre a expectativa e a experiência, que culminou em um processo de (des)construção, responsável pela condução a um modo diferente de pensar o ensino naquele contexto singular.

2.1 Conhecendo alunos e professores: a realidade

O planejamento do curso foi realizado sem considerar os alunos que, até a primeira aula, compunham um corpo estranho com 52 nomes. Alguns deles foram vistos na reunião de apresentação do curso, mas não deixavam de ser apenas rostos timorenses a nos escutar.

No entanto, logo na primeira aula, os nomes escritos, quando verbalizados, já revelaram a distância que nos separava, em termos linguísticos, daqueles estudantes. Diante de nomes que podiam ser reconhecidos como de origem portuguesa, houve o susto por não conseguir identificar quem era cada um deles. Não se tratava apenas da diferença de pronúncia. Era o tom de voz, a atitude diante do professor. Era, na realidade, tudo aquilo que não conhecíamos deles, e eles de nós. Afinal, estava ali materializada uma apropriação diferente, certamente não menos legítima, da língua portuguesa.²

Como se pode imaginar, foi grande a dificuldade de comunicação inicial com os estudantes, um indicativo de outras limitações a serem enfrentadas nas aulas seguintes. Tal realidade impôs a necessidade de repensar, imediatamente, o plano estabelecido para a disciplina, para o qual seria importante uma interlocução mais profunda com os demais professores da Filosofia, aqueles que, por sua experiência, já sabiam lidar melhor com as especificidades daquele contexto.

A própria divisão do corpo docente é representativa do mosaico lusófono do Timor-Leste. Por esse motivo, nesta reflexão, apresentamos, ainda que de forma sucinta, os professores mais diretamente relacionados ao ensino de língua

A verdade, porém, é que em Timor-Leste foi (e é) possível atribuir a um menino o nome de Adeomar (próximo do português canónico Ademar) ou Benvindo (masculino de Benvinda, nome de mulher em português, que não aceita o masculino), Averio, Azitio ou Atanásio, Crisanto ou Elígio, Evério, Florindo ou Juvêncio ou Juviano, Railando, Trifónio e até Estrósio. Todos eles se encontram fora da lista dos "vocábulos admitidos como nome próprio" em Portugal. Todos eles evocam uma sonoridade portuguesa. Todos eles são enten-didos pelos timorenses como "nomes portugueses" (FEIJÓ, 2008, p. 161).

portuguesa, para que se possa compreender como os alunos, em meio às dificuldades já citadas, ficaram sujeitos a diversas abordagens de ensino do idioma.

Um dos professores é um padre jesuíta muito respeitado no país. Ele indicou aos estudantes uma gramática de 1965, afirmando que, após o estudo desse material por três meses, eles já dominariam a língua. Essa prática, como discutida adiante, não foi questionada pelos alunos, pois ela reproduzia boa parte do que eles viveram durante a escolarização básica. Outro professor de português pautou suas primeiras aulas na apresentação do alfabeto e em exercícios de ortografia, sem a preocupação com a abordagem da língua em sua funcionalidade e com as dificuldades/ necessidades reais dos estudantes.

O curso de Filosofia conta também com um professor timorense que é, por certo, a maior referência nos estudos linguísticos no país: Prof. Dr. Benjamin Corte-Real, coautor de um dos textos referidos neste artigo. Embora esteja alocado para uma disciplina que relaciona linguagem e filosofia, ele gentilmente se disponibilizou a assistir a algumas de nossas aulas para discutir a metodologia de trabalho e especificidades da aquisição da língua portuguesa pelos timorenses.

Com essa breve descrição do corpo docente, é possível notar sua grande diversidade. O fundamental é observar o quanto as diferentes concepções de língua e, em especial, a relação do aluno timorense com ela, interferem na forma de ensinar o português. Estava materializado, no corpo docente e discente do curso, o confronto entre a realidade das aulas e nossa expectativa inicial, que pautou o planejamento previamente apontado.

Nos tópicos seguintes, buscamos apresentar os resultados de um trabalho com a língua e a literatura, que revelou, inclusive, minhas próprias falhas, nas estratégias didáticas ou em concepções sobre cultura. Realizamos esse movimento a fim de poder apontar caminhos para aquilo que é o foco da metodologia participativa: a melhora, entendida como "o contexto, o meio e a finalidade principal".

3 (Des)construindo uma concepção de ensino

O currículo da disciplina precisava ser repensado diante de um contexto bastante diferente dos referenciais mínimos em que inicialmente nos pautamos: aulas de língua portuguesa, para alunos que, escolarizados nesse idioma oficial do

país, chegaram ao nível superior do curso de Filosofia. Repensar o plano estabelecido para a disciplina representava, tal como apresentamos em nossas breves considerações metodológicas, que a reflexão sobre a realidade nos levasse a uma ação sobre a prática pedagógica e os objetivos do ensino. Desconstruídos os referenciais que pautavam nosso planejamento, era agora necessário construir uma concepção de ensino adequada àquele contexto.

Os estudantes tinham grande dificuldade de comunicação oral em língua portuguesa, não apenas por falta de conhecimento especificamente linguístico, mas por questões culturais. Como resquício do autoritário sistema de ensino indonésio, o grupo estava acostumado a não se dirigir aos professores e a não discutir ideias, mas apenas buscar respostas esperadas. Nesse contexto, como garantir qualquer trabalho com a literatura? Como discutir com os alunos suas leituras dos textos? Sem interlocução, como saber se os estudantes compreendiam que a interpretação e análise de uma obra estavam além da identificação de uma resposta "certa"?³

Nas primeiras atividades com o texto literário, diante de uma tarefa aparentemente simples, outra surpresa. Quando foi pedido aos estudantes que lessem o texto que lhes havia sido distribuído, todos começaram a lê-lo em voz alta, em tempos diferentes. A atividade havia sido cumprida, mas de forma muito diferente do esperado. Imediatamente ficou evidente o distanciamento cultural que separava a experiência de docente e estudantes. Terminada a leitura, os alunos mal podiam responder a perguntas simples de compreensão do texto, sinalizando a impossibilidade de trabalhar com a literatura em sala de aula – ao menos da forma como havíamos inicialmente planejado—, nos moldes do ensino universitário brasileiro. Embora com problemas semelhantes ao que enfrentamos no nosso país, havia ali um adensamento de uma condição passiva dos estudantes, tal como mostrado por Bassarewan e Silvestre:

As orientações do programa curricular aplicadas pela escola com os alunos não pro-movem o desenvolvimento da leitura reflexiva. Além disso, muito do

Pensamos, por exemplo, na colocação de Perrone-Moisés sobre a possibilidade de haver diferentes posições críticas, o que, segundo nosso ponto de vista, é válido tanto para a crítica especializada quanto pela ação mais ampla de interpretação de um texto: "Não acreditando numa verdade da obra mas em sua pluralidade, não podemos pedir ao discurso crítico que ele seja verdadeiro, mas lhe pediremos que seja válido." (PERRONE-MOISÉS, 1973, p. 161).

que é proposto não cria situações em que a criança possa expor suas ideias, possa comunicar-se, ter o texto como tema para uma discussão coletiva. Em muitas situações, a leitura do concreto, a leitura para o desvendamento do mundo e a leitura para a libertação não são consideradas um direito da criança, que, por isso mesmo, deve ficar reduzida à leitura mecânica e à decodificação de palavras (2010, p. 503).

As autoras partem de um estudo de caso em uma escola pública em Díli, capital do Timor-Leste, de tal modo que a pesquisa "não pode servir para tirar conclusões generalizadas para as demais regiões do país. Porém, um úni-co programa curricular e os mesmos materiais didáticos usados na referida escola são os mes-mos em qualquer outra parte do país." (BASSAREWAN; SILVESTRE, 2010, p. 503). Dado que não há muitos estudos sobre a escolarização timorense, apoiamo-nos em algumas conclusões generalistas, inclusive obtidas em conversas com os estudantes e docentes do departamento, para verificar que ainda há no sistema de ensino forte ranço do autoritarismo da educação indonésia.⁴

Desse modo, é bastante comum que os estudantes que chegam hoje à universidade, embora tenham tido, teoricamente, toda a escolarização em português, não estejam acostumados a produzir textos, orais ou escritos, pois pouco lhes é dado o direito à voz. Nas poucas vezes em que se arriscavam a falar algo sobre um texto, os alunos se limitavam a repetir informações pontuais sobre o que fora lido, demonstrando, inclusive, bastante dificuldade em ir além do que era puramente concreto. O conhecimento sobre um repertório cultural em língua portuguesa estava restrito a uma repetição dos nomes dos países que compunham a CPLP, sem qualquer aprofundamento sobre o tema.

Diante do silêncio em sala, com alunos nitidamente constrangidos por terem que se comunicar com os professores e até mesmo entre eles, o plano inicial de trabalho com a literatura ficou bastante comprometido. Como explicado pelo Prof. Dr. Benjamin Corte-Real, após assistir a uma de nossas aulas com o grupo da Filosofia, os alunos timorenses não são como nós: eles demoram a dar uma resposta

Com o intuito de assegurar o domínio territorial, o regime indonésio tratou de substituir os referenciais até então em vigor – particularmente, a Língua Portuguesa -, pela Língua Indonésia bem como apoiou as Religiões Católica e Muçulmana. Em vista disso, enviou professores indonésios à região, como estratégia de subordinar os timorenses ao Estado Indonésio, imprimindo uma educação de subserviência ao novo regime (PAZETO, 2007, p. 419).

oral para que tenham a certeza de ter pensado bastante no assunto antes de se posicionarem. O comportamento diferente e sua dificuldade em ler e compreender os textos impossibilitavam, naquele momento, que a discussão ao redor da literatura apoiasse uma reflexão acerca da pertença singular de Timor à cultura e à tradição em língua portuguesa, pois estava comprometida a nossa própria possibilidade de ter acesso real à opinião daqueles jovens.

De modo a tentar uma atitude menos invasiva em relação aos alunos, optouse por reduzir, a princípio, as atividades orais. O texto escrito, abordado por uma perspectiva discursiva, parecia-nos uma forma mais adequada de aproximação com os estudantes receosos de exporem seus pensamentos e opiniões. Além disso, naquele momento, parecia-nos que o trabalho com literatura, embora fundamental, apenas poderia ser melhor desenvolvido em outra etapa do contato com os estudantes, quando a própria ação sobre o texto já tivesse sido trabalhada sob outro enfoque: não para a recepção, mas para a autoria. Nesse sentido, percebemos que a discussão da literatura em língua portuguesa por um grupo que tinha precário domínio do idioma já seria outra forma de atuação pedagógica autoritária. Afinal, não sendo possível discutir as leituras do grupo sobre uma determinada obra, a atividade estaria limitada a mostrar uma única leitura, a realizada pelo professor. Estaria minado, assim, o intento de estabelecer um diálogo entre a cultura/história timorense e aquela representada pela literatura lusófona.

Como alternativa ao diálogo a ser promovido pela literatura, optou-se por uma intervenção que levasse a conhecer um pouco mais o grupo de estudantes. Foi desenvolvido um trabalho para que os alunos relatassem fatos importantes de suas vidas, atividade ancorada na convicção da alta potencialidade do trabalho com textos autobiográficos. Isso se dá especialmente por características próprias ao gênero, o qual, como aponta Miraux (1996, p.22), leva ao exame de si e da consciência.

O texto autobiográfico materializa, portanto, mais que uma simples atividade escolar, que possa ser avaliada em termos de certo ou errado. Trata-se, antes, de um texto que leva os estudantes a realizarem uma avaliação de si mesmos, pois lida, fundamentalmente, com a rememoração:

A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente*, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente (GAGNEBIN, 2006. p. 55).

A reflexão detida sobre um momento do passado não visa somente a mantêlo vivo, mas a fazê-lo agir sobre o presente. Desse modo, ao pedirmos a rememoração de um episódio significativo da vida dos estudantes, buscávamos não apenas conhecer melhor suas experiências, o que nos permitiria estabelecer um referencial para as próximas atividades, mas também conhecer o modo como eles, no presente, avaliam quem são a partir do que foi significativo no seu processo de formação.

Diante das primeiras produções, devemos confessar, a sensação inicial foi de susto e desorientação. A dificuldade de comunicação que havíamos constatado na oralidade permanecia no texto escrito, adensada. Os pensamentos se mostravam desordenados, sem concatenação. Pareciam palavras soltas, que se repetiam sem formar um sentido. A síntese dos problemas diagnosticados naqueles textos pode ser vista nas palavras de Brito:

No tocante à escrita, os textos recolhidos e analisados revelam problemas ortográficos, em geral decorrentes de questões relativas à oralidade.

No plano morfológico, dificuldades na declinação dos pronomes, na conjugação verbal e na flexão nominal (notadamente a omissão da marca de plural) - praticamente inexistentes no tétum, nas demais línguas locais ou na bahasa indonésia. No plano sintático, são comuns as impropriedades ligadas à sintaxe da regência, à ordenação frástica, à concordância (também em decorrência de ser categoria inexistente nas demais línguas de Timor) além de substituição do infinitivo pelo presente em formas perifrásticas (como pode fala, por "pode falar"). No plano semântico, são perceptíveis problemas ligados ao desconhecimento dos significados (o que se deve a um domínio vocabular restrito) e à dificuldade de construção de seqüências coerentes (BRITO, 2007).

Podemos notar que muitas dificuldades enfrentadas pelos timorenses estariam relacionadas ao conhecimento prévio de outras línguas. Consideramos, no entanto, que para além dos problemas decorrentes de uma interferência marcadamente linguística, há também aqueles trazidos por uma concepção de língua presente no ensino desses idiomas. Afinal, se é fato que há inúmeros problemas morfológicos e sintáticos, é no plano semântico, em que não se aponta uma explicação calcada em outros idiomas, que a dificuldade se faz mais acentuada e preocupante. Isso não significa que as outras línguas não estejam na base dos problemas semânticos em língua portuguesa, mas, sim, que eles ocorrem, segundo acreditamos, essencialmente pelo modo como os estudantes tiveram a escolarização

formal nesses idiomas. E, nesse sentido, o ensino de língua portuguesa parece não ter seguido caminho muito diferente.

Tal como proposto pelo padre jesuíta do curso de Filosofia, os alunos parecem ter sido formados para a análise, não para o conhecimento efetivo do idioma, o que são processos bastante diferentes:

Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada "sobre" ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito "sobre" uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais (POSSENTI, 1996, p. 54).

Tais afirmações são tão verdadeiras que, no caso dos nossos estudantes, quando eram questionados oralmente sobre algum período incompreensível, perguntavam: "mas o verbo deve ser no pretérito perfeito ou não?". Isso parece indicar que a gramática era um ponto de apoio seguro para eles, à diferença de discussões abstratas sobre o sentido do que se pretendia escrever. Mesmo o trabalho com o texto escrito, que parecia menos invasivo para os estudantes, já configurava uma prática completamente diferente daquela a que eles estavam acostumados, por estar embasada em uma concepção interacional da língua. De uma perspectiva dialógica da língua,

na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constroem e são construídos. [...] Adotando-se esta concepção — de língua, de sujeito, de texto — a compreensão deixa de ser entendida como simples 'captação' de uma representação mental ou como decodificação de mensagem resultante de uma codificação do emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos (KOCH, 2003, p. 17).

Quando o trabalho com o texto é orientado pela perspectiva dialógica, os sujeitos são ativos no processo de construção de sentido. Assim, se é certo que o sentido está materializado na superfície textual, também é igualmente certo que saberes devem ser mobilizados para sua compreensão. E, apesar do confessado susto inicial diante dos textos dos alunos, com inúmeros problemas nessa superfície, havia uma sabida necessidade de buscar elementos que nos levassem à compreensão do que eles queriam relatar. Muitas vezes, não era possível identificar isso no

próprio texto, de modo que se tornou indispensável dialogar com os autores daquelas atividades.

Ao retomarmos os textos autobiográficos em diversos momentos nas aulas, com estratégias diversas para compreender o sentido mais profundo daquela materialização da autoidentidade,⁵ assinalávamos nosso interesse real pelos sujeitos. Diferentemente do que os alunos temiam, a conjugação verbal não era o principal problema de seus textos. O problema real era a impossibilidade de compreendermos o que se pretendia dizer. Para que a comunicação ocorresse, era, por certo, fundamental articular verbos, conectores, concordâncias etc. Mas o mais importante era que o acerto fosse avaliado em função do sentido produzido, não do exercício descontextualizado, mera reprodução de regras e nomenclaturas.

Na busca da construção de sentido do texto (dado que o texto sempre existiu mesmo quando se tratava de uma sobreposição de palavras), o foco não podia estar na conjugação correta do verbo no passado, mas, sim, no desejo de compreender o que escondia aquele tempo passado: solidarizávamo-nos com o passado da guerra; emocionávamo-nos com as mortes de familiares por malária; assustamo-nos com um passado tão presente.

Mais do que apresentar histórias de um mundo diferente com língua comum à do Timor, descobrimos que o mais importante era conhecer as histórias daqueles estudantes, dizer a eles, no cotidiano, o quanto sua voz e suas memórias tinham valor. Diante daquelas experiências, nosso mais profundo interesse e respeito. Diante daqueles estudantes, o reconhecimento de sujeitos ativos no processo de construção de sentido, que, materializado no texto, revela a necessidade da formação de modo amplo ou, para nos atermos a um conceito da tradição filosófica alemã: *Bildung*.

⁵ A esse respeito, afirma Giddens: "Fica claro que a auto-identidade, como fenômeno coerente, supõe uma narrativa — a narrativa do eu é explicitada. Manter um diário e trabalhar numa autobiografia são recomendações fundamentais para sustentar um sentido integrado do eu." (2003, p. 75).

Considerações finais

Destrói os olhos que tiverem visto. Cria outros, para as visões novas.

(Cecília Meirelles - *Cânticos*)

Os versos da epígrafe mostram a necessidade de renovar, de modificar o olhar para poder ver mais, ver melhor. É isso o que buscamos realizar em nossa prática de ensino da língua portuguesa junto aos alunos do curso de Filosofia da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

Se, no início do curso, pensávamos que deveríamos instrumentalizar os estudantes para a reflexão sobre a literatura e para o desenvolvimento do pensamento conceitual, depois percebemos que o mais importante era conhecer a história daqueles sujeitos, trabalhar com conceitos que perpassavam seus próprios textos, em períodos confusos e pouco articulados.

Era necessário discutir o que queria ser dito, mas não podia ser compreendido. Era fundamental mostrar que queríamos conhecer as ideias, que entendíamos o texto não apenas como palavras corretas, com seus verbos adequadamente conjugados, mas como uma construção de sentido, que se efetiva em sua materialidade. E que, portanto, nos importa o que estava sendo dito, e o sujeito que o diz.

Com tal atitude, não se estava negando a importância do ensino da literatura. Ela estava sendo deixada para outro momento, quando a prática com o texto em sala de aula pudesse atingir resultados verdadeiros, com o debate e a reflexão sobre o sentido e a forma daquilo que era lido. Afinal, se a interpretação é um trabalho necessário sobre o texto, é ainda mais necessário que cada intérprete, mediador, professor, questione o modo como ele opera sua ação:

Como efetuar, mediante a linguagem da interpretação, esse distanciamento que não seja alienante nem reificador? Ou como evitar que o texto artístico nos possua e turve nossa consciência histórica? Ou ainda, como impedir que o leitor crítico, de medo de ser dominado, domine, por sua vez, o objeto, destruindo-o com os seus instrumentos de explicação? (BOSI, 1988, p. 286-7).

Os questionamentos levam não apenas a um cuidado no modo de olhar o texto literário, mas também a uma grande atenção aos olhares que atrairemos para ele. Para garantir que não destruamos o objeto de nossa estima, a literatura, temos que estar atentos aos instrumentos usados em nossa interpretação e à forma de apresentá-la aos estudantes. É precisamente por grande apreço à literatura e aos alunos que postergamos o contato entre eles. Afinal, apenas garantindo aos leitores a condição de autores de sua própria história é que eles poderão ser autores das interpretações sobre as histórias contadas pela literatura.

Referências

BASSAREWAN, A. B. U.; SILVESTRE, S. M. O ensino e a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade em Timor-Leste. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.2, p. 491-504, maio/ago. 2010.

BOLINA, M. Timor e a Língua Portuguesa no seu Projecto Educativo. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v.6, p.179-193, 2005.

BOSI, A. Céu, Inferno. São Paulo: Ática, 1988.

BRITO, R. H. P. de; BASTOS, N. M. O. B.. "Hello, mister", "Obrigadu barak" e "boa tarde": desafios da expressão lingüística em Timor-Leste. *Revista ACOALFAplp*: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em: http://www.mocambras.org>. Acesso em: 2 fev 2013.

CORTE-REAL, B. de A.; BRITO, R. H. P. de Aspectos da política lingüística de Timor-Leste. Desvendando contracorrentes. In: MARTINS, M. L; SOUSA, H.; CABECINHAS, R. (ed). *Comunicação e lusofonia*. Porto: Campo das Letras, 2007. p. 123-132.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. O que é a Filosofia? Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

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

GAGNEBIN, J. M. Lembrar escrever esquecer. São Paulo: Editora 34, 2006.

GIDDENS, A. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MEIRELES, C. Cânticos. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1974.

MIRAUX, J-P. L'autobiographie: Écriture de soi et sincérité. Paris: Nathan, 1996.

NEVES, G. N. S. O paradoxo da cooperação em Timor-Leste. In: SILVA, K.; SIMIÃO, D. S. (Orgs.) *Timor-Leste por trás do palco:* cooperação internacional e a dialética da formação do Estado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

PAZETO, A. E. Desafios da organização e da regulação da educação superior em Timor-Leste e a questão da capacitação institucional. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 413-428, jul./set. 2007.

PERRONE-MOISÉS, L. *Falência da crítica*: um caso limite: Lautremont. São Paulo: Perspectiva, 1973.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, dez 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 5 fev 2013.

Recebido: 28/03/2013

Aprovado: 06/04/2013