

## **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM TIMOR-LESTE: TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

*Alan Silvio Ribeiro Carneiro (UNICAMP)*  
[asilvio2002@yahoo.com.br](mailto:asilvio2002@yahoo.com.br)

### ***1. Introdução***

Ao chegar ao aeroporto em Díli, Timor-Leste, as placas de propaganda indiciam uma complexa situação linguística: o anúncio de uma instituição financeira indonésia, o banco *Mandiri*, está em indonésio; curiosamente a propaganda do banco *Australian and New Zealand (ANZ)* está em português, a língua oficial; o de uma organização não governamental (ONG) norte-americana, *Buy Local* que atua no país, está em inglês, com a tradução para a língua co-oficial, o tétum.

Ao percorrer a cidade, a diversidade de línguas utilizadas não só nas placas e sinalizações, mas também nos diversos contextos de interação surpreende ainda mais: pessoas falando em tétum nas ruas, nas feiras e nas casas; professores portugueses e brasileiros ensinando e interagindo em língua portuguesa nas universidades e em cursos de formação de professores; trabalhadores internacionais dos mais diversos países conversando em inglês nos restaurantes, nas agências internacionais e nas sedes de ONGs; comerciantes de diferentes nacionalidades, mas principalmente indonésios e chineses, utilizando o indonésio e o inglês, dentre estes últimos ainda se vê alguns que utilizam o hakka ou o yue, línguas vindas do sul da China que estão presentes no país desde tempos remotos.

Esta é o panorama sociolinguístico da capital timorense, onde quem quiser interagir com toda a diversidade de pessoas deste ambiente precisa dominar estas línguas, pois apesar de existirem muitos sujeitos multilíngues, alguns são monolíngues. Embora constitucionalmente, segundo o Artigo 13, as línguas oficiais de Timor-Leste sejam o português e o tétum (TIMOR-LESTE, 2002, p. 12), o estatuto transitório de línguas de trabalho dado ao indonésio e ao inglês no Artigo 159 (*Ibid.*, p. 47), faz com que os indonésios, os antigos invasores, cientes do conhecimento da população do indonésio, ignorem

as duas línguas oficiais e que, muitas ONGs e agências internacionais de cooperação e desenvolvimento, providas dos países desenvolvidos, optem pelo uso do inglês e do tétum, ignorando a língua portuguesa. Neste complexo quadro o português fica mais restrito, ainda que com graus diferenciados de uso, aos espaços escolares e institucionais e principalmente onde se faz necessária a interação com assessores e cooperantes dos países lusófonos.

Mas a situação sociolinguística de Díli é só a faceta mais visível da complexidade linguística de Timor-Leste, ao subir as montanhas e adentrar o interior do país começa a aparecer uma variedade de línguas, que sem contar as mencionadas anteriormente, totalizam quinze línguas diferentes pertencentes às duas grandes famílias austronésia e papua (línguas austronésias: bekais, tétum, galoli, wetar, kawaimina, habun, makuva, tukudede, kemak, mambai, idalaka; línguas papuas: bunak, makasai, fataluku, makalero) sendo que, parte destas línguas apresenta ainda diferentes dialetos: o tétum e o mambae têm três dialetos diferentes cada; as cadeias dialetais kawaimina (kairui – waima'a – midiki – naueti) e idalaka (idaté – lakalei – isni) são compostas por quatro e três dialetos respetivamente, sendo que do isni ainda deriva o isoletto lolein, falado em Díli; afora estas, o wetarês, língua da ilha de Ataúro, se subdivide, em três dialetos na própria ilha e mais um na ilha de Timor (dadua) (HULL, 1998 *apud* ENGELENHOVEN, 2006)

## **2. *Formulação do problema***

Este contexto linguístico desde o início do processo de independência de Timor-Leste tem colocado uma série de questões a respeito da política linguística a ser adotada e desenvolvida no país, assim como da política de ensino de línguas a ser trabalhada nos ambientes escolares. O maior desafio, no entanto, tem sido a formação de professores para o ensino das línguas oficiais.

A maior parte dos professores em Timor-Leste não tem pleno domínio das línguas oficiais, tendo sido formados, no período da ocupação indonésia (1974-1999), principalmente a partir dos anos de 1980, quando a Indonésia passa a ter uma política mais explícita de dominação cultural. A formação, nesse período, era dada principal-

mente através de programas de formação específicos em Timor-Leste, em indonésio, para a formação de professores das séries iniciais (1º ao 6º ano). O corpo docente do que era denominado pré-secundário (7º, 8º e 9º ano) e do secundário (10º, 11º e 12º) era composto, sobretudo, por transmigrantes, vindos das outras ilhas indonésias. A partir da década de 1990, muitos timorenses foram também estudar nas universidades indonésias, sendo diplomados para atuar nestes níveis de ensino, utilizando sempre a língua indonésia. O ensino universitário que surgiu, na então província indonésia de Timor-Timur, em 1987, com a criação de uma universidade, também era dado integralmente em língua indonésia.

Durante esse período, como no restante da Indonésia, a segunda língua a ser ensinada nas escolas, era o inglês. Neste sentido, com relação às línguas atuais, vale lembrar que durante o período da ocupação, o português que até 1974, era a língua de instrução, foi proibido, e o tétum, era considerado, apenas como uma língua de comunicação, sem valor social. A reversão desta situação, com a adoção da língua portuguesa e do tétum, como línguas oficiais, em 2000 e a proposta de reintrodução da língua portuguesa no país e de introdução do tétum como língua oficial, teve uma série de consequências em diversos níveis. Mas o principal lugar, onde isso se tornou uma problemática, foi na educação, principalmente na formação de professores.

Com o fim da ocupação, os professores do ensino primário, com o plano de reintrodução da língua portuguesa no sistema escolar, já em 2001 e 2002, tiveram de começar a ensinar em português e tétum (BOLINA, 2005). Como muitos dos professores não conheciam estas línguas foram convocadas muitas pessoas, sem nenhuma formação pedagógica, mas que estudaram na fase colonial portuguesa e aprenderam no primário o português. No ensino pré-secundário e secundário muitos dos professores transmigrantes deixaram o país, os que permaneceram, eram os que foram formados no período indonésio ou na Indonésia e que por serem de uma geração mais nova, não conheciam o português.

Como no plano de reintrodução, a previsão é de que ano a ano houvesse a substituição do indonésio. Em 2008 chegaram ao pré-

secundário, agora denominado terceiro ciclo do ensino básico<sup>1</sup>, estudantes que foram alfabetizados em português. Houve um atraso de um ano no processo devido a suspensão das aulas, com os conflitos que ocorreram, em 2006<sup>2</sup>. Os adolescentes que concluem agora o ensino médio tiveram a sua escolarização em língua indonésia, tendo estudado o português apenas como segunda língua, no ensino secundário. Afora a problemática social gerada por essa transição, na vida das crianças e dos jovens. A responsabilidade sobre o fracasso e o sucesso linguístico destas crianças tem recaído sobre os professores.

O Ministério da Educação de Timor-Leste tem conduzido em parceria com a cooperação portuguesa, e em menor escala, com a cooperação brasileira, diversos programas de formação dos professores em língua portuguesa, para que estes possam atuar no ambiente escolar, de acordo com o que aparece nos diversos documentos que determinam as políticas linguísticas e de ensino de línguas de Timor-Leste. As questões que esta pesquisa se coloca se refere à como tem se desenvolvido estes programas e o seu papel na consolidação das línguas oficiais, principalmente do português. Associada a esta questão, outras perguntas se fazem necessárias sobre quais as potencialidades e os limites dos programas de formação no que se refere ao aprendizado das línguas oficiais pelos professores e o uso destas nos ambientes escolares; quais são as demandas que não são contempladas por estes programas de formação em termos de domínio linguístico e quais são as tensões e os conflitos que esses programas têm gerado entre os professores e por fim, se estes programas têm ou não contribuído para a consolidação das línguas oficiais.

### 3. *Objetivos*

- Apresentar e analisar os programas de formação docente em Timor-Leste e os principais problemas envolvidos nestes programas,

---

<sup>1</sup> Atualmente de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases (TIMOR-LESTE, 2008a) o ensino básico é composto por três ciclos de três anos e o ensino secundário por um ciclo de três anos.

<sup>2</sup> Na obra de Silva e Simião (2007) há alguns artigos que debatem a crise política pela qual o país passou em 2006.

no que se refere à sua contribuição para a consolidação das políticas linguísticas e de ensino de línguas, em Timor-Leste.

#### **4. Metodologia**

O que está apresentado neste trabalho é um dos resultados parciais, de uma investigação mais ampla sobre a questão das políticas linguísticas, a ser desenvolvida ao longo dos próximos anos no meu doutorado em Linguística Aplicada na UNICAMP. Esta investigação se iniciou com a geração de dados, ao longo do ano de 2008-2009, em que atuei como professor universitário, na área de ensino de língua portuguesa em Timor-Leste, pelo Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa, gerido pela CAPES e fruto de um acordo de cooperação internacional do governo brasileiro com o governo timorense.

Ao longo deste um ano de pesquisa, em que estive implicado, embora com certo distanciamento pela condição de professor universitário, pude observar diretamente, o funcionamento dos diversos programas de formação de professores e participar de diversas reuniões e eventos em que estes programas eram debatidos, coletando também diversos documentos, em que o desenho destes programas é explicitado, assim como parte dos problemas enfrentados pelos mesmos.

Neste sentido, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa que se apresenta neste espaço está calcada na observação do contexto político-educacional de Timor-Leste e na análise destes documentos.

#### **5. Desenvolvimento da pesquisa**

Ao se falar de política educacional, política linguística e de ensino de línguas e formação docente em Timor-Leste é importante destacar que nenhum ano tem sido igual ao outro, a educação ocupa um papel central na reconstrução política de um país e as negociações para definir o andamento destas políticas nem sempre é fácil. Atualmente o Ministério da Educação lida com seis parceiros principais que contribuem na área de educação, Portugal, Brasil e Cuba, a-

través de acordos de cooperação; Nova Zelândia, através da New Zealand Aid; o Banco Mundial e a Australian Aid, que atuam em conjunto, através de políticas de ajuda internacional e o UNICEF, através de acordo específico de colaboração. Afora isso, o Ministério da Educação conta com assessores internacionais de diversos países atuando nas mais diversas áreas e tem que lidar com 22 ONGs internacionais e nacionais que executam projetos na área educacional. Foi possível ter este panorama no encontro denominado Avaliação Anual Conjunta (TIMOR-LESTE, 2008b), que ocorre anualmente reunindo os diversos parceiros que atuam na área educacional.

Portugal tem desempenhado um papel fundamental no desenho das políticas educacionais de Timor-Leste, antes mesmo da independência. Na memória de muitos portugueses o ano de 1999 está intrinsecamente ligado ao acompanhamento diário do desenrolar da situação timorense, pois ao longo dos 24 anos de ocupação, apesar do pouco destaque político de Portugal no cenário internacional, os portugueses foram defensores intransigentes da causa timorense. Neste sentido é que entre 2001 e 2002 foi possível alocar 145 professores portugueses para trabalhar com o ensino de língua portuguesa nos 13 distritos de Timor-Leste, atuando principalmente com formação de professores, mas também dando cursos independentes; data deste período também o início do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas, realizado em parceria entre o Instituto Camões e a Universidade Nacional Timor Lorosa'e e as primeiras conversações desta universidade para o estabelecimento de cursos de nível superior em língua portuguesa, em parceria com a F.U.P. (Fundação das Universidades Portuguesas), bem como o envio de estudantes timorenses para cursar o nível técnico, superior e a pós-graduação em Portugal (BOLINA, 2005).

Ao longo dos anos este projeto foi evoluindo ampliando o seu campo de atuação. Hoje em dia o que é denominado “Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa” tem como objetivos globais: o apoio à reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e o desenvolvimento do domínio da língua portuguesa. Como objetivos específicos o projeto aponta para o reforço da capacitação dos docentes em língua portuguesa e também ao nível científico, didático e pedagógico; a capacitação de funcionários públicos e a difusão, de um modo geral, do português, principalmente via apoio a TVTL (Televisão

são de Timor-Leste) e a radiodifusão. Atualmente o projeto conta com 120 docentes portugueses, 170 formadores timorenses e 103 funcionários de apoio. Estas informações foram apresentadas no Plano de Actividades 2009 (PORTUGAL, 2008) da cooperação portuguesa, na referida Avaliação Anual Conjunta (TIMOR-LESTE, 2008b).

Afora os projetos supracitados que continuam em andamento, um dos maiores projetos executados no âmbito da formação de professores é o programa, denominado de Bacharelato, que é uma parceria entre as cooperações portuguesa e brasileira. O programa é uma formação de três anos, em nível superior, em língua portuguesa e ao nível pedagógico e científico para a docência nas séries iniciais e das disciplinas de língua portuguesa, biologia, matemática, física, química, história e geografia, no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário. O detalhamento deste programa foi apresentado na Avaliação Anual Conjunta (TIMOR-LESTE, 2008a) no referido Plano de Atividades 2009 (PORTUGAL, 2008) pela cooperação portuguesa e no resumo do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa de Timor-Leste (BRASIL, 2008) pela cooperação brasileira.

A cooperação brasileira desempenha um papel importante também no contexto de reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste. Embora o Acordo de Cooperação na área de educação remeta a 2002, com medidas que foram tomadas pela Agência Brasileira de Cooperação, com a fundação de um Centro de Formação Profissional e um projeto de alfabetização comunitária, é somente no ano de 2003 com a ida da primeira missão de especialistas brasileiros que começa de fato uma cooperação mais estreita que responde não só as demandas mais imediatas, mas que intervém também na formulação das políticas. Em 2005, o projeto entra numa nova fase com o envio de 50 especialistas na área de educação que será o embrião do atual Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste que passará a ser gerido pela CAPES. Atualmente sob a gestão desta instituição existem quatro programas ativos em Timor-Leste: o PROFEP (Programa de Formação de Professores do Ensino Primário), o PROCAPES (Programa de Formação de Professores do Ensino Pré-Secundário e Secundário), o ELPI (Ensino de Língua Portuguesa Instrumental) e o Programa de Especialização em

Educação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) (BRASIL, 2008).

Mesmo com estes apoios, Timor-Leste tem enfrentado uma série de desafios políticos para a implementação da reintrodução da língua portuguesa, a começar pela dificuldade do quadro técnico do Ministério da Educação, primeiro em lidar com uma diversidade de cooperações e que não dialogam de forma apropriada entre si e segundo de planejar um projeto de educação no país de acordo com as necessidades de um país em desenvolvimento e de acordo com o que foi discutido pela população nos dois Congressos Nacionais de Educação que foram realizados em 2003 e 2008.

Com relação aos programas de formação de professores, o primeiro problema a ser destacado é a falta de planejamento das atividades de formação. A cooperação portuguesa quando começou a atuar em Timor-Leste, a princípio, tinha a intenção de mandar professores portugueses para as salas de aula para trabalhar com o ensino de português (KÖSTER, 2004), mas como isso se mostrou inviável, passou-se a trabalhar com a formação em língua portuguesa dos docentes, em cursos voltados para a aprendizagem desta língua (PORTUGAL, 2008). A cooperação brasileira, quando mandou os primeiros especialistas, não tinha plano específico de atuação para os mesmos, que foram espalhados nos diversos programas do Ministério da Educação e somente a partir de 2007, é que estes programas a ganhar um melhor delineamento, em termos de áreas de atuação que corresponde aos programas apresentados acima.

Este modo de organização dos programas que revela a ausência do devido planejamento ainda tem consequências no modelo de formação, adotado em Timor-Leste. O órgão que atua em parceria com as cooperações, o Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua de Timor-Leste não tem até o presente, um diagnóstico, do número de professores que tem formação e domínio das línguas de instrução, português e tétum. São executados os diversos programas supracitados de formação, mas não há planejamento nas ações, por exemplo, foram oferecidas diversas turmas para formação de professores de biologia e apenas duas turmas de formação integrada na área de geografia e história. No que se refere, a questão linguística, esta ausência de planejamento tem tido como consequência, a passagem



dos professores pelos cursos de formação, sem domínio necessário das línguas de instrução.

Não que se espere que estes professores apresentem através de cursos de formação, um domínio rápido e proficiente das línguas de instrução, mas esse domínio tem de ser desenvolvido de modo a tornar possível, que os professores possam, ao menos, desenvolver as atividades de sala de aula, em língua portuguesa. Embora o principal problema, seja referente a esta língua, a língua cooficial, o tétum, tem sido também relegada, nos programas de formação. Vale lembrar que o tétum, mesmo sendo amplamente difundido, é a língua materna de uma parcela pequena dos timorenses e que a ortografia oficial, bem como a padronização da sua escrita, ainda é uma dificuldade entre especialistas, que dirá entre os professores, que começaram muito recentemente a escrever em tétum.

Entre 2008 e 2009, o governo timorense, organizou uma proposta de cursos intensivos de formação de professores em língua portuguesa, por diversas razões. A primeira delas foi a conclusão do ensino primário, das primeiras turmas de crianças alfabetizadas em língua portuguesa e tétum. Neste contexto, os professores do terceiro do ensino básico e do ensino secundário, que até então estavam dando aulas em indonésio, foram obrigados a frequentar estes cursos, para poder trabalhar com estas crianças.

Tendo atuado como professor formador neste curso foi possível observar uma resistência da maior parte destes professores em desenvolver as atividades, primeiro pelo fato de muitos terem sido formados no período indonésio, darem aulas em indonésio, entenderem muito pouco a língua portuguesa o que criava certo desconforto e por vezes tensões com os professores formadores. Outros problemas que se evidenciaram neste curso foi a falta de infraestrutura para as atividades de formação, a baixa remuneração dos professores e a obrigatoriedade da frequência no curso em período de férias, o que incluiu uma greve dos professores em formação pela falta de pagamento dos auxílios, no devido prazo.

Obviamente, boa parte destes problemas, foram contornados pela dinâmica de atuação dos formadores e dos formandos. Contudo, não se pode negar, que problemas como a falta de planejamento das ações a serem desenvolvidas ao longo das atividades e a falta de uma

relação estreita entre os parceiros, no caso, o Ministério da Educação Timorense e as cooperações portuguesa e brasileira impactaram negativamente o programa. Entretanto, há uma expectativa de que essas problemáticas possam ser contornadas, mas há inúmeras questões a serem resolvidas que antecedem a formação de professores e que estão no âmbito mais macro das políticas educacionais.

O sucesso do ensino da língua portuguesa e do tétum em Timor-Leste não interessa à muitos dos parceiros envolvidos nas atividades do Ministério da Educação. Afora o lobby anglófono patrocinado, ainda que sub-repticiamente, por muitos assessores internacionais de países de língua inglesa, a pressão pelo uso das línguas maternas, que em Timor-Leste são mais de quinze, capitaneada por instituições internacionais como a UNESCO, tem confundido o debate sobre a consolidação das línguas oficiais no âmbito escolar (TIMOR-LESTE, 2008c).

No Congresso Nacional de Educação que ocorreu no final de 2008, muitas dessas questões foram levantadas no grupo de discussão intitulado Política de Consolidação das Línguas Oficiais, onde a problemática da formação de professores, que não tinha um espaço específico no congresso, apareceu. Mas ainda aí, faltou-se debater a direção dessas políticas, bem como a fundamentação teórica que pudesse dar cabo a elas, no caso, por exemplo, foi possível notar a ausência do termo educação bilíngue, conceitualmente importante neste contexto. No entanto, apareceram questões relacionadas a essa problemática, como a necessidade de materiais didáticos bilíngues, a necessidade de um novo currículo para a formação de professores e de reformulação do programa de reintrodução da língua portuguesa.

## **6. Conclusão**

A partir do relatado acima, cabe apontar que a política de formação de professores em Timor-Leste é um ponto sensível da política linguística e de ensino de línguas do país, pois dela depende toda uma cadeia de políticas que ultrapassam o ambiente escolar e o Ministério da Educação. A formação dos professores em Timor-Leste representa simbolicamente o sucesso ou o fracasso da nova nação, pois a o sucesso da aprendizagem pelas novas gerações da lín-

gua portuguesa está intrinsecamente relacionada ao que deu sustentação a luta pela independência do país: a sua especificidade regional marcada pela colonização portuguesa.

Ainda que pese as dificuldades encontradas no ensino da língua portuguesa e do tétum, relacionadas ao planejamento das políticas linguística e de ensino de línguas e da formação de professores, o trabalho constante em torno do desenvolvimento das mesmas aponta para um futuro animador. A aprovação da Lei de Bases, em 2008; o desenvolvimento e a distribuição dos guias do professor para o trabalho com o currículo nos dois primeiros ciclos do ensino básico; o início da construção do plano curricular do terceiro ciclo do ensino básico, no segundo semestre de 2009, ao qual certamente deve seguir o desenvolvimento do que é referente ao ensino secundário, revelam que qualquer avaliação precipitada com relação às políticas que estão sendo implementadas seria prematura.

Neste sentido, a contribuição desta pesquisa ao analisar os programas de formação de professores vai na direção de compreender como as políticas linguísticas funcionam em um determinado nível de implementação em Timor-Leste. Para Hornberger e Johnson (2007, p. 511) estes níveis funcionam como camadas contextuais através das quais as políticas linguísticas são filtradas:

Análises históricas e intertextuais dos textos de política podem capturar a confluência de histórias, atitudes e ideologias que engendram uma política linguística, mas não podem, isoladamente, dar conta de como estas são interpretadas e implementadas nas várias camadas contextuais, através das quais as políticas linguísticas tem de passar.<sup>3</sup> (HORNBERGER; JOHNSON, p. 511)

Mas para compreender o funcionamento dentro destas camadas é preciso compreender o contexto, mas também como os professores interpretam estas políticas. Garcia e Menken (2010, p. 256) ao analisar esta dinâmica interacional afirmam que:

---

<sup>3</sup> Historical and intertextual analyses of policy texts can capture the confluence of histories, attitudes, and ideologies that engender a language policy but, alone, cannot account for how the creation is interpreted and implemented in the various contextual layers through which a language policy must pass. (HORNBERGER; JOHNSON, p. 511)

As políticas linguísticas e educacionais são o produto articulado da atividade construtiva dos educadores, bem como do contexto nos quais esta atividade construtiva é realizada. Isto é, políticas linguísticas e educacionais proporcionam a estrutura ou o texto, o qual engaja os educadores em comportamentos situados nos seus próprios contextos locais. (GARCIA; MENKEN, 2010, p. 256)<sup>4</sup>

Mas esta “estrutura” e estes “comportamentos” são marcados pelas tensões entre os agentes internacionais e os agentes locais envolvidos na implementação das políticas. Maher (2008) trata desta problemática ao abordar um projeto desenvolvido, a partir de uma experiência de longa data com professores indígenas, apontando que:

(...) é impossível suspender, peremptoriamente, nossa visão de mundo, nossas referências culturais, mesmo quando se tem um compromisso genuíno com o Outro. E é porque é impossível apagar as diferenças nos encontros interculturais que (...) ele será sempre tenso e difícil. Não apenas porque nele estão sempre em jogo relações de poder, evidentemente, mas porque sempre haverá diferenças de valores, de interpretações ininteligíveis a primeira vista (...) (MAHER, 2008, p. 425)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLINA, M. Timor e a língua portuguesa no seu projeto educativo. *Revista Lusófona de Educação*, 6, p. 179-193, 2005.

BRASIL. Embaixada do Brasil em Timor-Leste. Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste. Díli: Timor-Leste, 2008. In: TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Avaliação Anual Conjunta*. Díli, Timor-Leste, 2008b.

GARCIA, O.; MENKEN, K. *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York, USA, London, UK: Routledge, 2010.

HORNBERGER, N. H.; JOHNSON, D. C. Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL QUARTERLY*, 41, 3, 2007.

---

<sup>4</sup> “Language education policies are the joint product of the educators constructive activity, as well as the context in which this constructive activity is built. That is, language education policies provide a structure or text, which then engages educators in behaviors situated in their own local contexts.”( GARCIA E MENKEN, 2010, p. 256)

HULL, G. The Basic Lexical Affinities of Timor's Austronesian Languages: A Preliminary Investigation. *SLCET* 1, p. 97-202, 1998. apud ENGELENHOVEN, A. Ita-nia Nasaun Oin-Ida, Ita-nia Dalen Sira Oin-seluk "Our Nation is One, our Languages are Different" Language Policy in East Timor. In: SEIXAS, P. C. e ENGELENHOVEN, A. *Diversidade cultural na construção da nação e do estado em Timor-Leste*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2006.

KÖSTER, D. Política linguística de Timor-Leste. A reintrodução do português como língua oficial e de ensino. *SLCET*, volume 6, p. 1-7, 2004.

MAHER, T. J. M. Em busca do conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, v. 47 (2), p. 409-428, 2008.

PORTUGAL. Embaixada de Portugal em Timor-Leste. Plano de atividades (2009). Díli, Timor-Leste. 2008. In: TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Avaliação Anual Conjunta*. Díli, Timor-Leste, 2008b.

SILVA, K. C.; SIMIÃO, D. S. (Orgs.). *Timor-Leste por trás do palco*: Cooperação internacional e dialética da formação do Estado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

TIMOR-LESTE. Constituição da República Democrática de Timor-Leste: promulgada em 20 de maio de 2002. Disponível em: <[www.gov.east-timor.org/PMpage1.htm](http://www.gov.east-timor.org/PMpage1.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2009.

TIMOR-LESTE. Lei n. 14 de 29 de outubro de 2008. Dispõe sobre as bases da educação. *Lex: Jornal da República*, Díli, Timor-Leste, Série I, n. 40, p. 2641-2648, 2008a.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Avaliação anual conjunta*. Díli, Timor-Leste, 2008b.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Ajudar as crianças a aprender*: Uma conferência internacional sobre educação bilíngue em Timor-Leste. Díli, Timor-Leste, vol. I e II, 2008c.