

O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ESTUDANTES TIMORENSES: dificuldades e interferências linguísticas

THE USE OF THE PORTUGUESE LANGUAGE BY TIMORESE STUDENTS: linguistic difficulties and interferences

Sandra Alves Martins¹

Flávia Medeiros Álvaro Machado²

RESUMO: Este artigo analisa o uso da língua portuguesa por estudantes timorenses da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), com foco nas dificuldades linguísticas decorrentes do contexto multilíngue de Timor-Leste e na influência do Tétum no processo de aprendizagem do português como segunda língua. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório, fundamenta-se na análise de questionários aplicados a cinco estudantes universitários. Os resultados indicam a ocorrência de interferências interlinguísticas do Tétum tanto na oralidade quanto na produção escrita em português, evidenciando fenômenos de bilinguismo funcional e hibridismo linguístico. As principais dificuldades identificadas concentram-se nos níveis fonológico, lexical, morfossintático e discursivo, destacando-se questões relacionadas à pronúncia, ampliação vocabular, uso de tempos verbais, concordância nominal e verbal e organização textual. Conclui-se que a compreensão das especificidades sociolinguísticas e históricas do contexto timorense constitui elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes no ensino do português como segunda língua.

Palavras-chave: Língua Portuguesa/Tétum. Interferência Linguística. Ensino de Português como L2. Timor-Leste.

ABSTRACT: This article analyzes the use of the Portuguese language by Timorese students at the Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), focusing on linguistic difficulties arising from the multilingual context of Timor-Leste and on the influence of Tetum in the process of learning Portuguese as a second language. The study adopts a qualitative and exploratory approach, based on the analysis of questionnaires administered to five undergraduate students. The findings reveal interlinguistic interference from Tetum in both oral and written production in Portuguese, highlighting phenomena of functional bilingualism and linguistic hybridity. The main difficulties identified occur at the phonological, lexical, morphosyntactic, and discursive levels, particularly regarding pronunciation, vocabulary development, use of verb tenses, nominal and verbal agreement, and textual organization. The study concludes that understanding the sociolinguistic and historical specificities of the Timorese context is essential for the development of more effective pedagogical practices in teaching Portuguese as a second language.

Keywords: Portuguese Language/Tetum. Linguistic Interference. Portuguese as a Second Language. Timor-Leste.

¹ Mestranda em Linguística (PPGEL/UFES). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) e participante do Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras - GCUB. Membro do Grupo de Pesquisa Língua(gem) & Cognição - LingCognit. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0285-9752> E-mail: sandraalvesmartins1502@gmail.com.

² Doutora em Linguística (UCS). Docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL/UFES) e do curso de graduação Letras-Libras: bacharelado de tradução e interpretação (DLV/UFES). Líder do Grupo de Pesquisa Língua(gem) & Cognição - LingCognit. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7838-1227> E-mail: flavia.m.machado@ufes.br

INTRODUÇÃO

A República Democrática de Timor-Leste localiza-se no Sudeste Asiático, em posição geográfica estratégica entre a Indonésia e a Austrália. O país restaurou sua independência em 20 de maio de 2002, após um longo percurso histórico marcado por aproximadamente 450 anos de colonização portuguesa (1515–1975) e 24 anos de ocupação indonésia (1975–1999).

No âmbito sociolinguístico, Timor-Leste caracteriza-se como uma nação multilíngue. A Constituição da República, em seu artigo 13º, estabelece que “as línguas oficiais de Timor-Leste são o [Tétum] e o português” (RDTL, 2002, p. 12). Além das duas línguas oficiais, o país abriga mais de 16 línguas nacionais, pertencentes às famílias austronésia e papuásica, o que evidencia a complexidade e a diversidade de seu ecossistema linguístico (Hull; Eccles, 2005).

Apesar de ser uma das línguas oficiais e de instrução, o uso do português apresenta desafios significativos para muitos estudantes timorenses, especialmente na produção de textos e na comunicação oral. O predomínio do Tétum no cotidiano e a exposição limitada ao português fora da escola contribuem para interferências linguísticas, erros gramaticais e dificuldades de construção textual.

Esta pesquisa visa analisar o uso da língua portuguesa por estudantes dos cursos de Biologia e Física da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), identificando suas práticas linguísticas, principais dificuldades e influências de outras línguas, como o Tétum, bem como propor reflexões sobre estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da competência linguística no contexto acadêmico timorense.

AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA SEGUNDA LÍNGUA

A partir da década de 1960, pesquisadores passaram a investigar como as pessoas desenvolvem habilidades em línguas, especialmente em línguas não maternas, buscando criar abordagens inovadoras para facilitar esse aprendizado. Essa área de estudo, que combina contribuições da linguística, educação, sociologia e outras disciplinas, consolidou-se como o campo da Aquisição de Segunda Língua (ASL).

A aprendizagem de segunda língua ocupa-se do processo pelo qual as pessoas adquirem uma segunda língua, a qual é frequentemente chamada de L2 ou língua-alvo, em oposição à L1 (a língua nativa). Geralmente, o termo segunda língua, neste contexto, pode se referir a qualquer língua (também uma terceira ou quarta língua) aprendida além da língua nativa. No entanto, a aprendizagem de segunda língua seria contrastada com uma situação de aprendizagem bilíngue, na qual uma criança adquire duas línguas simultaneamente (por exemplo, quando os pais falam duas línguas diferentes). Só falamos de aquisição de segunda língua se outra língua for adquirida após a primeira língua.

Krashen (1982) faz distinção entre “aquisição” e “aprendizagem”, indicando que os adultos possuem duas formas distintas e independentes de desenvolver competência em uma segunda língua. A primeira forma é a aquisição de linguagem, um processo semelhante, senão idêntico, à maneira como as crianças desenvolvem a habilidade em sua língua materna. A aquisição de linguagem é um processo subconsciente; os indivíduos que estão adquirindo uma língua normalmente não estão conscientes de que estão adquirindo, mas apenas percebem que estão usando a língua para se comunicar.

INTERFERÊNCIA LINGÜÍSTICA

Segundo Weinreich (1953, p. 1), interferência linguística são “os casos de desvios das normas de qualquer dos idiomas que ocorrem na fala dos bilíngues como resultado de sua familiaridade com mais de um idioma, isto é, como consequência do contato linguístico”. Ou seja, quando duas línguas coexistem no repertório de um falante, é comum que elementos de uma sejam transferidos para a outra, afetando a pronúncia e a gramática.

No âmbito dos estudos sobre contato linguístico, Weinreich (1953) destaca que o grau e a natureza da interferência não decorrem exclusivamente das diferenças estruturais entre as línguas em contato. Para o autor, fatores de ordem psicológica e sociocultural exercem papel determinante nesse processo. Conforme afirma, “o efeito preciso do bilinguismo na fala de uma pessoa varia com muitos outros fatores, alguns dos quais podem ser chamados de extralingüísticos, porque estão além das diferenças estruturais das línguas ou mesmo de suas inadequações lexicais” (Weinreich, 1953, p. 3). Entre tais fatores, incluem-se o nível de proficiência em cada língua, as modalidades de aquisição, os contextos de uso, as atitudes linguísticas e as relações sociais e culturais estabelecidas pelos grupos falantes.

Além disso, Weinreich (1953) ressalta que o contato linguístico está intrinsecamente associado ao contato cultural, compreendendo a interferência como uma das manifestações dos processos mais amplos de difusão cultural e de aculturação.

Distinguem-se dois tipos de interferência: a interferência na fala e a interferência na língua. A interferência na fala é o conhecimento que subjaz à produção lingüística do bilíngüe quando emprega a sua segunda língua, ou seja, o conhecimento que resulta das habilidades pessoais que um usuário tem de uma língua que é capaz de falar e compreender apesar de esta não ser a sua língua materna. Já a interferência na língua é aquele elemento que, embora proceda de outra língua, se estende sociolingüisticamente para o coletivo que integra uma determinada comunidade bilíngüe. (Weinreich, 1953, p. 76).

Weinreich (1953) também discute que o contato linguístico está diretamente ligado ao contato cultural, sendo a interferência linguística uma faceta dos processos de difusão cultural e de aculturação. Nesse sentido, ele esclarece que:

[n]a interferência linguística, o problema de maior interesse é a interação entre fatores estruturais e não estruturais que promovem ou impedem tal interferência. Os fatores estruturais são aqueles que resultam da organização das formas linguísticas em um sistema definido, diferente para cada língua e, em grande medida, independente da experiência e do comportamento não linguístico. Os fatores não estruturais derivam do contato desse sistema com o mundo externo, da familiaridade dos indivíduos com o sistema e do valor simbólico que o sistema como um todo pode adquirir, além das emoções que pode evocar (Weinreich, 1953, p. 4).

Essa passagem de Weinreich (1953) permite sustentar que a interferência linguística não pode ser explicada por uma perspectiva exclusivamente estruturalista, centrada apenas nas diferenças formais entre sistemas linguísticos. Ao afirmar que o “problema de maior interesse” reside na interação entre fatores estruturais e não estruturais, o autor desloca a análise do plano puramente gramatical para uma abordagem integrada, que considera a língua simultaneamente como sistema e como prática social.

Os fatores estruturais, vinculados à organização interna de cada língua, como categorias gramaticais, padrões fonológicos e arranjos sintáticos, delimitam possibilidades e restrições formais para a ocorrência de interferências. Contudo, esses elementos não operam isoladamente. Os fatores não estruturais, tais como a familiaridade do falante com o sistema, o contexto de uso, o valor simbólico atribuído à língua e as emoções que ela mobiliza, podem potencializar ou inibir a transferência de traços linguísticos.

Assim, a interferência emerge como fenômeno multifatorial, resultante da tensão dinâmica entre estrutura e experiência. Essa perspectiva amplia o entendimento do bilinguismo ao evidenciar que a transferência linguística não é mero “erro” ou desvio, mas um processo condicionado tanto pelas propriedades formais das línguas quanto pelas dimensões identitárias, afetivas e socioculturais que atravessam seus falantes.

SEMÂNTICA TRANSCULTURAL

A relação entre língua, cultura e pensamento tem sido discutida por diversos pensadores ao longo da história. Já em 1690, o filósofo inglês John Locke (1975) observava que, em todas as línguas, havia “um bom número de palavras [...] para as quais não conseguiríamos encontrar equivalente em nenhuma outra [língua]”. Para ele, essas palavras específicas de uma língua representam “ideias complexas” originadas dos “costumes e formas de viver do povo” (Locke, 1975, p. 176).

Essa perspectiva foi aprofundada por Wilhelm von Humboldt (1988), que via as línguas como “prismas ou grelhas que cobrem a realidade extralinguística”, de modo que “cada língua reflecte a sua própria visão do mundo (ou Weltansicht)” (Delbecque, 2008, p. 176).

Mais tarde, Boas (1911) e seu discípulo Sapir (1949) desenvolveram essa visão na antropologia linguística, mostrando que as categorias linguísticas diferem amplamente entre as línguas e que essas

diferenças refletem modos distintos de compreender a realidade. Essa ideia foi retomada por Whorf (1956), formulador da hipótese da relatividade linguística, segundo a qual nossa percepção do mundo é moldada pelas categorias e estruturas da língua que falamos.

De acordo com Delbecque (2008, p. 175), existem duas teorias opostas sobre a relação entre língua, cultura e pensamento. A primeira é a teoria da relatividade linguística, que ressalta que “as categorias conceptuais próprias da comunidade linguística influenciam a nossa maneira de ver e de pensar”. A autora reforça que a “teoria da relatividade linguística, a relação que mantemos com o mundo[,] seria modulada pela língua e pela cultura”. Em sua forma mais extrema, essa teoria leva ao determinismo linguístico, segundo o qual o pensamento seria completamente condicionado pela língua. Em oposição a essa perspectiva, está a teoria do universalismo, que entende que o pensamento humano é inato e, portanto, comum a todos, independentemente da língua ou da cultura. Nas palavras da autora:

[n]os seus antípodas, encontramos a teoria do universalismo que postula que, uma vez que o espírito humano é inato, o pensamento humano é fundamentalmente o mesmo, independentemente da sua língua e cultura. Nesta óptica, as línguas e culturas do mundo vão beber ao fundo comum da unidade ‘psíquica’ da humanidade. (Delbecque, 2008, p. 175).

É com base nessas reflexões que Delbecque (2008) propõe uma posição intermediária entre os extremos do determinismo linguístico e do universalismo. Como afirma a autora, apesar de que

a maior parte das categorias conceptuais pareçam efectivamente inscritas numa língua e cultura bem específicas, há, [...] um pequeno número de categorias conceptuais que se encontram em todas as línguas e em todas as culturas. Estas categorias universais constituem uma base ‘neutra’ a que podemos recorrer para parafrasear os inúmeros conceitos próprios de uma dada língua e cultura. (Delbecque, 2008, p. 175).

Assim, a semântica transcultural busca compreender como os significados das palavras e expressões são moldados pelas culturas e valores de uma sociedade, reconhecendo tanto as especificidades quanto os universais da linguagem.

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A noção de “competência comunicativa” foi proposta pelo linguista e antropólogo norte-americano Hymes no final da década de 1960 (Hymes, 1972), conforme destaca Lillis (2006). O conceito surge como uma ampliação crítica da ideia de competência estritamente gramatical, ao incorporar a dimensão social do uso da linguagem. Para Hymes (1972), saber uma língua implica não apenas dominar suas estruturas formais, mas também compreender quando, como e para que utilizá-la em diferentes contextos socioculturais. Hymes (1972) utilizou o conceito de “competência comunicativa” para refletir posições fundamentais sobre o conhecimento e o uso da linguagem em quatro divisões distintas, tais como:

- A capacidade de usar bem uma língua envolve saber (explícita ou implicitamente) como utilizá-la de maneira apropriada em diferentes contextos;
- A competência linguística não se limita ao conhecimento gramatical, mas abrange a compreensão de usos sociais da linguagem;
- O que se considera linguagem apropriada varia conforme o contexto, podendo envolver diferentes modos de expressão, como falar, escrever, cantar ou assobiar;
- A aprendizagem do que é considerado linguagem apropriada ocorre por meio de um processo de socialização em formas particulares de uso da linguagem por meio da participação em comunidades específicas.

Nesse sentido, a competência comunicativa envolve o conhecimento, explícito ou implícito, das normas que regulam a adequação linguística em situações variadas. O que é considerado apropriado depende do contexto interacional e pode manifestar-se por meio de diferentes modos de expressão, como falar, escrever, cantar ou até mesmo assobiar. Além disso, a aprendizagem dessas normas ocorre por meio de processos de socialização, nos quais o indivíduo participa de comunidades específicas e internaliza formas culturalmente situadas de uso da linguagem.

Em consonância com essa perspectiva, Canale e Swain (1980) sistematizam o conceito ao afirmarem que a competência comunicativa compreende, no mínimo, a competência gramatical e a competência sociolinguística. Para os autores, a habilidade de empregar a língua de maneira apropriada em contextos reais de interação é tão fundamental quanto a capacidade de produzir sentenças formalmente corretas. Dessa forma, consolida-se uma concepção de linguagem que articula estrutura, uso e contexto social. Nessa mesma perspectiva, Canale e Swain (1980, p. 7) reforçam que:

[...] a competência comunicativa inclua, no mínimo, a competência gramatical e a competência sociolinguística; a competência no uso apropriado da linguagem é tão importante quanto a competência na formação de sentenças gramaticalmente corretas. (Canale; Swain, 1980, p. 7).

Savignon (1976, p. 4) reforça essa ideia ao afirmar que “a competência comunicativa é aquilo que um falante nativo sabe que lhe permite interagir de forma eficaz com outros falantes nativos”. A autora salienta que essa competência comunicativa não corresponde à memorização de regras, e sim à capacidade de se comunicar de forma efetiva, já que “o falante sabe não só como dizer algo, mas também o que dizer e quando dizer” (Savignon, 1976, p. 4).

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e exploratória, pois busca compreender em profundidade o uso da língua portuguesa por estudantes timorenses em seu contexto real. Segundo Gil (2008, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e

modificar conceitos e ideias, especialmente quando o tema é pouco estudado, servindo de base para investigações posteriores”.

O estudo envolveu cinco estudantes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), sendo três do curso de Biologia e dois do curso de Física. Para a geração de dados, utilizou-se um questionário online, composto por oito questões abertas. Para este artigo, foram selecionadas cinco questões que melhor ilustram a influência do Tétum e das variações do português, bem como a produção textual dos estudantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresenta-se, nesta seção, a análise dos dados obtidos por meio do questionário online aplicado a estudantes dos cursos de Biologia e Física da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). A interpretação dos dados segue uma abordagem qualitativa, combinando procedimentos de análise de conteúdo e análise semântica, com o objetivo de compreender as dificuldades, percepções e estratégias dos discentes no uso da língua portuguesa. As respostas foram organizadas em categorias temáticas elaboradas a partir das perguntas do instrumento de coleta, ilustradas por trechos representativos das falas e produções escritas dos participantes, como representado no Quadro 1:

Quadro 1. Produção oral e escrita: dificuldades identificadas pelos estudantes

Estudantes	Pergunta e respostas dos estudantes ³
	(1) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao falar ou escrever em língua portuguesa? Cite exemplos de palavras ou expressões que você tem dificuldade em usar ou pronunciar corretamente. <i>(Sá prinsipal difikuldade sira ne'ebé maka ita hasoru, bainhira ita hakerek ou koalía iha portugues? Temi ezemplu lia-fuan ou espresaun ne'ebé maka ita hetan difikuldade wainhira uza ou pronúnsia lolos)</i>
Estudante A	As principais dificuldades que já enfrentei, no momento que falar ou escrever em língua portuguesa tais como; pronunciar, vocabulários e especialmente os tempos verbais como presente, passado e futuro e a outras dificuldades como Palavras com múltiplos significados ;Algumas palavras podem ter diferentes interpretações dependendo do uso na frase. Exemplo:"Banco"pode significar uma instituição financeira ou um assento.
Estudante B	As principais dificuldades do meu português tanto na fala como escrita: Palavrasdifíceisdeutilizarnoportuguês: (mehi at,habai roupa, hahoris labarik, matak-malirin, kasu lia, kuta). Dificuldade de palavras na pronúncia:(paisagem, janela, república,). Tradução: Mehi-at- (sonho ruim),Habai ropa- (pendurar roupa), hahoris labarik-(parto/dar á luz)
Estudante C	As principais dificuldades que eu enfrentei ao falar ou escrever em língua portuguesa são 1) Quando falei e escrevi sempre misturar a palavra em língua português com palavra em

³ As respostas dos estudantes mantiveram-se como o original registrado durante a pesquisa.

	língua Tétum. Exemplo: Ele foi morto porque hetan oho husi ema. (Ele foi morto porque levou uma facada de alguém).
Estudante D	Há muitas dificuldades que encontro na língua portuguesa com muitas coisas assim. Pronúncia de sons específicos–Alguns sons do português podem ser difíceis, como o "lh" em trabalho ou o "ão" em coração. Uso correto dos tempos verbais– Por exemplo, diferenciar entre pretérito perfeito (eu falei) e pretérito imperfeito (eu falava). Colocação pronominal–Saber quando usar me disse em vez de disse-me. Concordância verbal e nominal–Como as pessoas estão felizes (correto) e não as pessoas está feliz. Expressões idiomáticas–Como "ficar de molho", que significa "descansar por estar doente", e pode ser difícil de entender literalmente. Para mim são difíceis de entender melhor. Algumas palavras podem ter diferentes interpretações dependendo do uso na frase. Exemplo: "cabeça" pode significar uma cabeça ligada ao corpo ou líder cabeça da equipa.
Estudante E	As principais dificuldades que eu enfrento ao falar ou escrever em língua portuguesa são: Vocabulários, conjugação do verbo no modo conjuntivo. Exemplo o vocabulário/frases científicas. E também algumas palavras que têm diferentes significados Exemplo: Manga pode significar fruto ou manga da camisa. Exemplo: Sede, pode significar beber água ou sede de local.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Observa-se que a resposta do Estudante A demonstra que o estudante enfrenta dificuldades tanto na fala quanto na escrita, especialmente em aspectos gramaticais e lexicais. O Estudante A demonstra consciência da polissemia, reconhecendo que as palavras podem ter significados diferentes conforme o contexto. Esses desafios refletem o bilinguismo funcional, no qual o Tétum interfere na produção em português, influenciando a escolha lexical, a conjugação e a estrutura frasal (Bortoni-Ricardo, 2005). A percepção sobre os múltiplos sentidos das palavras revela a dimensão transcultural do aprendizado (Delbecque, 2008) e o hibridismo linguístico próprio de contextos multilíngues (Calvet, 2005). Vale destacar que a polissemia também está presente na língua Tétum. Por exemplo: Inan pode significar mãe ou, combinada com outro termo, referir-se a animais, como manu-inan (galinha); Aman pode significar pai ou, em manu-aman, (galo); Naan pode significar irmão ou carne, dependendo do contexto. Essa característica se aproxima da polissemia do português, no qual o significado varia conforme a situação.

Em relação ao Estudante B, evidencia-se que o estudante enfrenta desafios tanto no vocabulário quanto na pronúncia. Palavras como "paisagem", "janela" e "república" apresentam sons inexistentes ou pouco frequentes no tétum, como /ʒ/, e alternâncias entre /s/ e /z/, dificultando a pronúncia correta (Hull; Eccles, 2005). A dificuldade na pronúncia está relacionada à interferência do Tétum, pois alguns sons do português não existem em sua língua materna. Por exemplo, a palavra julho é pronunciada como jullu e junho como juñu. Os fonemas ("lh"), ("ch") e ("nh"), que não têm equivalentes diretos em Tétum, tornam a produção desses sons mais difícil. Essa interferência fonológica é comum em falantes de segunda língua e exige atenção pedagógica, por impactar a compreensão e a fluência na comunicação.

Já a resposta do Estudante C evidencia que o estudante enfrenta desafios relacionados à interferência do Tétum na escrita e na fala em português, misturando elementos da língua Tétum com a segunda língua. Por exemplo, ele utiliza palavras do Tétum, como “hetan oho husi ema”, mantendo a estrutura sintática do Tétum na frase em português.

Por outro lado, a resposta do Estudante D possui maior domínio linguístico na escrita, mas enfrenta desafios variados na aprendizagem do português, como a pronúncia de sons específicos (“lh”, “ão”), pronunciando em tétum, por exemplo, “trabalho” como “traballu”, além de dificuldades relacionadas à colocação pronominal, tempos verbais e expressões idiomáticas. O uso do português apresenta consciência metalinguística, evidenciando competência comunicativa avançada. Apesar das dificuldades, organiza ideias complexas e utiliza conectores adequados. A influência do Tétum é menor, mas ainda pode afetar a pronúncia e a conjugação verbal (Hull; Eccles, 2005; Costa, 2001).

Por fim, o Estudante E mostra dificuldades em aspectos gramaticais e lexicais, especialmente no uso do modo conjuntivo e na compreensão da polissemia (Delbecque, 2008; Canale; Swain, 1980). Além disso, revela que a interferência do Tétum na organização semântica reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a variação semântica e a aprendizagem transcultural (Calvet, 2005; Bortoni-Ricardo, 2005). A análise indica que a produção oral e escrita dos estudantes varia conforme o nível da competência individual. Enquanto alguns apresentam problemas específicos em tempos verbais, pronúncia e vocabulário (Estudantes A, B), o Estudante C apresenta maior interferência do Tétum e mistura de línguas, e outros demonstram maior controle gramatical e metalinguístico (Estudante D). O Estudante E apresenta limitações no vocabulário e conjugação verbal, afetando a organização textual. Note-se o Quadro 2:

Quadro 2. Dificuldades na organização de ideias em textos escritos pelos estudantes

Estudantes	Pergunta e respostas dos estudantes:
	(2) Relate uma situação em que você teve dificuldades para organizar suas ideias, ao escrever em português. <i>Hatete situasaun ida ne'ebé maka ita hetan difikuldade sira, atu organiza ita nia ideia bainhira ita hakerek iha lian português.</i>
Estudante A	Uma situação em que eu tenho dificuldades para organizar minhas idéias ao escrever em português ocorre frequentemente quando preciso escrever ensaios acadêmicos ou artigos longos. A tarefa de desenvolver um argumento de forma clara e lógica, sem se perder em muitas informações, pode ser desafiadora.
Estudante B	Normalmente, ao escrever um texto houve sempre dificuldade na parte de coesão e coerência: dificuldade em usar os conectores necessários, conjugação dos tempos verbais, e as preposições adequadas.
Estudante C	As situações que eu enfrentei para organizar a minha ideia ao escrever em português, quando escrever sempre esqueci o acento.

Estudante D	Uma situação que eu posso ter dificuldades para organizar minhas idéias ao escrever em português é ao redigir textos formais, como relatórios. Por exemplo, ao escrever um ensaio sobre um tema complexo, como os impactos das mudanças climáticas na saúde pública, posso enfrentar dificuldades em: #Estruturar as ideias de forma lógica * Usar conectivos adequados # Escolher as palavras certas .
Estudante E	Uma situação em que eu tenho dificuldade para organizar as minhas ideias, quando com eu falo muitas com o meu colega ou professores, porque o vocabulário está limitado e também a situação para indicar os modos do verbo.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Observa-se que a resposta do Estudante A indica que a dificuldade principal está em organizar ideias de forma lógica em textos longos ou acadêmicos. Essas dificuldades podem ser associadas à influência do bilinguismo funcional, no qual o Tétum interfere na estrutura do português (Bortoni-Ricardo, 2005). O Estudante A demonstra consciência da importância de planejar e revisar o texto.

Em relação ao Estudante B, percebe-se que o estudante apresenta dificuldades de coesão e coerência, especialmente no uso de conectivos, tempos verbais e preposições. Essas falhas refletem a influência da L1 na escrita e indicam a necessidade de práticas de revisão e leitura crítica (Canale; Swain, 1980; Savignon, 2002).

Quanto ao Estudante C, observa-se que a dificuldade do estudante está principalmente no uso dos acentos, comprometendo a clareza e a coerência textual. Esse aspecto revela a interferência da L1 e destaca a importância da atenção à escrita formal (Canale; Swain, 1980).

A resposta do Estudante D evidencia que as dificuldades estão relacionadas principalmente à organização lógica das ideias, à coesão textual e à escolha lexical adequada. Apesar desses desafios, observa-se que o estudante demonstra boa competência linguística e domínio da escrita, expressando suas ideias com clareza, coerência e estrutura textual bem-organizada. Essa produção revela um progresso significativo no aprendizado do português como segunda língua, indicando um nível satisfatório de competência comunicativa (Canale; Swain, 1980; Savignon, 2002; Bortoni-Ricardo, 2005).

Por fim, a resposta do Estudante E demonstra que as dificuldades estão relacionadas tanto à limitação lexical quanto ao uso correto dos modos verbais, afetando a clareza da interação oral ou escrita acadêmica. Ele percebe que a falta de vocabulário apropriado e a dificuldade em conjugar corretamente os verbos afetam a fluidez e a coerência da comunicação. Segundo Canale e Swain (1980) e Savignon (2002), essa situação reflete aspectos centrais da competência comunicativa, na qual o domínio lexical, gramatical e pragmático é essencial para expressar ideias de forma clara e eficaz, conforme se percebe no Quadro 3:

Quadro 3. Uso da língua portuguesa no cotidiano e fora da sala de aula

Estudantes	Pergunta e respostas dos estudantes:
	(3) Você utiliza a língua portuguesa no seu cotidiano e prática fora da sala de aula com outros estudantes? <i>Ita uza lian portugés iha ita nia moris loro-loron no pratika lian portugés sai husi sala laran ho estudante sira seluk?</i>
Estudante A	Não é totalmente uso a língua portuguesa no meu cotidiano mas, sempre utilizo a língua tetum, indonesia e cada vez misturada com a língua portuguesa. Às vezes pratico português fora da sala de aula com outros estudantes. Nós interagimos de diferentes formas, como em conversas informais, onde falamos sobre o dia a dia, estudos e cultura. Isso me ajuda a aprender novas palavras e expressões de forma natural. Também participamos de atividades em grupo, como leituras de textos, debates sobre temas acadêmicos e até jogos educativos, como perguntas e respostas.
Estudante B	Não uso no cotidiano. O português eu uso na conversa com os colegas que gostam e tem interesse de falar o português nas ruas, universidade. Fora da sala de aula às vezes nas conversas informais e leituras.
Estudante C	Não porque sempre utilizo a língua tétum para falar com as minhas famílias ,os meus amigos . Quando eu encontrava as pessoas que falavam língua português então sempre conversava com eles Ex: Os meus professores de língua portuguesa. Fora da sala de aula ,às vezes falo com meus colegas que têm interesse em praticar, mas não falo todos os dias português falo só o tétum.
Estudante D	Eu não uso a língua portuguesa todos os dias. Fora da sala de aula as vezes falo só com os professores de língua portuguesa.
Estudante E	Nunca usei o portugues no meu cotidiano, eu aprendo só no processo de aprendizagem. Não ,eu não costumo praticar português fora da aula com outros estudantes,nós costumamos falar a língua Tétum.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A resposta do Estudante A mostra que o uso do português no cotidiano não é totalmente frequente, predominando o Tétum e o Indonésio, frequentemente misturados com a língua portuguesa. Observa-se que a prática do português ocorre principalmente em interações informais com outros estudantes. Esse comportamento evidencia que o estudante utiliza contextos variados para reforçar a aprendizagem da L2, o que está em consonância com a literatura sobre a importância da exposição prática e da interação social no desenvolvimento da competência comunicativa em língua segunda.

Em relação ao Estudante B, percebe-se que o uso do português no cotidiano é limitado, sendo restrito principalmente às interações com colegas que demonstram interesse em praticar a língua. A prática fora da sala de aula ocorre de forma ocasional, em conversas informais e na leitura de textos. Essa situação indica que a exposição à língua portuguesa depende do engajamento social e do contexto motivacional, reforçando a ideia de que o desenvolvimento da competência em L2 está ligado não apenas ao ensino formal, mas também às oportunidades de uso comunicativo real.

O Estudante C evidencia predominância do Tétum, com uso do português apenas em situações específicas, como com professores ou colegas interessados. A prática da L2 depende do contexto social e do interesse individual.

Quanto ao Estudante D, observa-se que o uso da língua portuguesa fora do ambiente escolar é bastante limitado, ocorrendo principalmente em interações formais com os professores. Esse comportamento evidencia a predominância do Tétum em seu cotidiano e revela uma prática seletiva do bilinguismo funcional, na qual a L2 é mobilizada apenas em contextos específicos de aprendizagem. Além disso, a pouca prática diária do português pode contribuir para dificuldades na fluência oral e na consolidação de vocabulário.

Enfim, a resposta do Estudante E restringe o uso do português ao ambiente acadêmico e à sala de aula. O predomínio do Tétum evidencia dependência do ensino formal e pouca imersão na L2, dificultando a consolidação de habilidades comunicativas avançadas.

Esses padrões indicam que, apesar do conhecimento de português adquirido na universidade, a prática fora do ambiente acadêmico é limitada, o que reforça a ideia de que a aprendizagem da L2 está fortemente mediada pelo contexto institucional. Além disso, a alternância entre português, tétum e indonésio, observada em alguns estudantes, reflete estratégias de comunicação adaptativas em contextos multilíngues, mas também evidencia desafios para a consolidação do português como língua funcional no cotidiano (Bortoni-Ricardo, 2005; Calvet, 2005).

Em síntese, a análise revela diferenças individuais significativas: enquanto alguns estudantes conseguem utilizar o português de forma contextualizada e natural, outros dependem exclusivamente do ensino formal e apresentam pouca ou nenhuma prática fora da sala. Isso sugere a necessidade de estratégias pedagógicas que ampliem a exposição e prática da L2 em contextos cotidianos, fortalecendo a proficiência comunicativa em situações reais. Observe-se o Quadro 4:

Quadro 4. Influência do Tétum e variações do português na fala e escrita

Estudantes	Pergunta e respostas dos estudantes:
	(4) Você percebe alguma influência de outras línguas (como o tétum ou línguas locais) e/ou de diferentes variedades do português no modo como você fala ou escreve em português? Dê exemplos. <i>Ita hatene influensia ruma husi lian sira seluk (hanesan tétum ou lian lokal sira) Ou husi diferente variedade sira iha portugés hanesan iha koalio no hakerek iha portugués? Fo ezemplu sira.</i>
Estudante A	Percebo a influência do Tétum e de outras línguas locais no meu uso do português de várias formas, tanto na fala quanto na escrita. 1. Na fala: "Hoje fui à escola e encontrei hau nia belun lá." (em vez de "meu amigo"). 2. Na escrita: Às vezes, misturo palavras do <i>Tétum</i> no meio de frases em português, principalmente quando não lembro de um termo específico. Por exemplo: A estrutura das frases também pode ser influenciada pelo Tétum. Por exemplo, posso dizer "Eu já comer" (seguindo a estrutura do Tétum),

	quando o correto seria "Eu já comi". Algumas palavras do Tétum têm grafia parecida com o português, e isso pode causar confusão na hora de escrever. É claro que eu consigo perceber que, ao escrever ou falar, posso misturar palavras de diferentes variações da Língua Portuguesa, especialmente entre o português de Portugal, do Brasil e de Timor Leste. Isso acontece porque o português tem diferenças regionais no vocabulário, na gramática e até na pronúncia. Exemplos de mistura de variações: Vocabulário: No Brasil, se diz "ônibus", enquanto em Portugal e em Timor-Leste se usa "autocarro". No Brasil, se fala "celular", mas em Portugal e Timor-Leste se usa "telemóvel". A palavra "menina" é usada no Brasil, mas em Timor-Leste também se pode ouvir "labarik feto" como uma influência do tétum. Gramática: No Brasil, é comum dizer "Vou te ajudar", mas em Portugal e Timor-Leste se usa "Vou ajudar-te". Em Timor-Leste, pode-se ouvir frases como "Eu já comeu", por influência do tétum na estrutura da frase, enquanto em português padrão seria "Eu já comi". Pronúncia: A palavra "computador" pode ser pronunciada com som mais fechado no Brasil, enquanto em Portugal pode soar mais aberta. Em Timor-Leste, pode haver influência do tétum na pronúncia.
Estudante B	Sabemos muito bem que o Tétum tem muitas palavras do português. Então ao aprender o português uso também o Tétum para esclarecer as ideias específicas que às vezes são difíceis de dizer em português. E uma outra razão é porque muitas palavras do tétum vêm do português. Exemplo: A minha pasta <i>nakonu ho livru sira</i> . (A minha pasta está cheia de livros). <i>Ha'u seidauk hatene lolos maneira hakerek diak iha português</i> . (Eu ainda não sei escrever bem em português). Ao escrever ou falar o português, misturei o português de Portugal com o do Brasil. Como por exemplo: Em Brasil-dizer galeras. Portugal- dizer malta. Portugal-pasta. Brasil-mochila.
Estudante C	A maneira que eu percebi sobre a influência de outras línguas como língua tétum são 1)no momento que eu falei e escrevi ,as palavras em língua portuguesa eu não sei sempre misturar com língua tétum ,exemplo: Eu gostaria de comer <i>batat funan</i> ⁴ . <i>Hamulak</i> ⁵ , <i>dahur</i> ⁶ , <i>dadolin</i> ⁷ , <i>tara-bandu</i> ⁸ , <i>uma-lulik</i> ⁹ .
Estudante D	Como nós sabemos que a nossa outra Língua oficial é Tétum ele tem imensas palavras emprestado na Língua Portuguesa, então a partir dessas palavras consegui entender algumas maneiras ligadas com a Língua Portuguesa. Por isso, misturo as duas línguas. Eu misturo de variações linguísticas, como por exemplo: (no Brasil é comum dizer TREM, enquanto em Portugal o mais comum é COMBOIO)
Estudante E	A maneira que eu percebi sobre a influência de outras línguas como língua tétum no momento que eu falei e escrevi ,as palavras em língua portuguesa eu não sei sempre misturar com língua tétum ,exemplo: Eu gostaria de comer <i>supermi</i> . (Miojo)

Fonte: elaborado pelas autoras.

A resposta do Estudante A evidencia a forte interferência do Tétum na produção do português, tanto na fala quanto na escrita. Ele relata que mistura palavras do Tétum em frases em português quando não se lembra de termos específicos, e que a estrutura das frases pode seguir o Tétum, como na frase apresentada: "Eu já comer". No Tétum, os verbos não são conjugados de acordo com a pessoa

⁴ Batar-funan - pipoca

⁵ Hamulak - é uma oração ritual de súplica aos ancestrais.

⁶ Dahur - é uma dança em círculo, dançada por todos os locais de Timor. A canção acompanha a dança, e os intervenientes dão as mãos, ou colocam os braços em cima dos ombros uns dos outros, enquanto cantam. Uma pessoa lidera a canção a solo e os outros juntam-se no refrão.

⁷ Dadolin - é uma oferenda ritual.

⁸ Tara-bandu - é uma norma tradicional de convivência coletiva e de proibição.

⁹ Uma-lulik - é uma casa sagrada.

ou o tempo, sendo o passado geralmente indicado por advérbios temporais, como *horseik* (ontem). Assim, o estudante aplica a estrutura do Tétum à L2, usando o advérbio “já” para indicar o passado e mantendo o verbo invariável, o que resulta em erro de concordância em português. Esse fenômeno é um exemplo de bilinguismo funcional, no qual a L1 influencia a estrutura da L2 (Bortoni-Ricardo, 2005; Delbecque, 2008). Além disso, o estudante demonstra consciência das diferenças entre variantes do português (Brasil, Portugal e Timor-Leste), evidenciando a dimensão transcultural do aprendizado. Ele percebe que palavras, gramática e pronúncia variam conforme a variedade da língua, e que essas diferenças, combinadas com a interferência do Tétum, impactam a escrita e a fala.

Em relação à resposta do Estudante B, observa-se que o Tétum atua como mediador cognitivo no aprendizado do português, permitindo que o estudante esclareça conceitos ou ideias que ainda não consegue expressar totalmente em L2. Isso demonstra o fenômeno do bilinguismo funcional, no qual a língua materna interfere na produção da segunda língua (Bortoni-Ricardo, 2005). Além disso, a mistura de variantes do português (Brasil e Portugal) revela a influência de diferentes normas e práticas linguísticas, caracterizando o hibridismo linguístico e mostrando que o estudante navega entre variedades do português conforme o contexto comunicativo. Esse comportamento evidencia também a dimensão transcultural do aprendizado, na qual o Estudante B integra elementos de línguas e culturas distintas na sua produção oral e escrita.

Já a resposta do Estudante C revela interferência do Tétum na produção da língua portuguesa, tanto na escrita quanto na fala, caracterizando um caso típico de bilinguismo funcional, no qual a L1 influencia a L2 (Bortoni-Ricardo, 2005). Além disso, a mistura de línguas demonstra que o estudante ainda está em processo de apropriação lexical da L2 e utiliza a L1 como recurso mediador, prática típica de contextos multilíngues e de hibridismo linguístico (Calvet, 2005).

O Estudante D demonstra uma percepção bastante consciente da relação entre o Tétum e o português, destacando o empréstimo lexical como fator que facilita a compreensão e o uso da língua. Essa observação confirma a ideia de que o contato entre línguas promove hibridismo linguístico e gera um repertório compartilhado que o falante pode mobilizar em diferentes contextos comunicativos. Além disso, o estudante evidencia atenção à variação do português (Brasil vs. Portugal), indicando consciência da diversidade interna da língua. Esse ponto reforça a noção de que o aprendizado da língua portuguesa em Timor-Leste não se dá de forma homogênea, mas é atravessado por múltiplas referências culturais e linguísticas. Assim, sua resposta revela duas dimensões fundamentais: (1) Influência do Tétum como língua de base no processo de aprendizagem do português; (2) Percepção da variação interna da língua portuguesa, o que amplia a compreensão dos estudantes sobre a diversidade linguística e cultural existente na própria língua-alvo.

Por fim, o Estudante E mostra que, ao falar e escrever em português, mistura frequentemente o vocabulário do Tétum com o português. O exemplo apresentado, “Eu gostaria de comer supermi”, evidencia a inserção de uma palavra de origem estrangeira (supermi, marca de macarrão instantâneo bastante popular em Timor-Leste). Esse fenômeno é um exemplo de code-mixing ou mistura linguística, que ocorre em contextos de bilinguismo ou multilinguismo, como se evidencia no Quadro 5:

Quadro 5. Produção escrita em língua portuguesa

Estudantes	Pergunta e respostas dos estudantes:
	(5) Escreva um e-mail a um colega de sua universidade ou algum amigo, informando que acabou de responder a um questionário sobre o uso que você faz da língua portuguesa. Reproduza o texto abaixo. <i>Hakerek email ba kolega ida husi ita-nia universidade ka ba belun diak ruma, hatete katak ita hatan ona kestionáriu kona-ba uza lian português. Halo produsaun testu iha kraik:</i>
Estudante A	Assunto: Acabei de responder a um questionário sobre o uso da língua portuguesa. Olá, Leovigilda Fernanda, Tudo bem? Espero que sim! Quero te contar que acabei de responder a um questionário sobre o uso da língua portuguesa. Achei interessante, porque me fez refletir sobre as dificuldades e os desafios que enfrento ao falar e escrever em português. Foi uma boa oportunidade para perceber em quais aspectos posso melhorar. Abraço, Lafu
Estudante B	Olá, Dina Como foi o seu dia? Espero que tudo esteja bem contigo. Queria dizer que, acabei de responder questionários sobre o uso da língua portuguesa no meu dia a dia na minha fala como na na escrita. Estes questionários faz me lembrar como é o começo do meu português e as dificuldades enfrentadas em diferentes contextos. Isso leva me a compreender também como uma língua é aprendida. E acho que estes questionários ajuda nos a melhorar nossa conversa em lingua portuguesa. Gostaria de partilhar contigo, porque penso que esta atividade é importante para o progresso do meu português. De sua amiga: Costa
Estudante C	<i>Olá amigo Inocêncio , Ita diak ka lae? Ha'u fiar katak ita ho kondisaun ne'ebe diak, hakarak hatete deit katak ha'u responde ona kestionáriu kona-ba uza lian português. Abraço: Rina</i> (Tradução em português) Olá, amigo, Inocêncio Como você está? Espero que você esteja de boa condição só queria informar que já acabei de responder um questionário sobre o uso de língua portuguesa. Abraço, Rina
Estudante D	Olá Rivaldo Tudo bem? Espero que sim! Quero te contar que acabei de responder a um questionário sobre o uso que faço da língua portuguesa. Foi uma experiência interessante, pois me fez refletir sobre como utilizamos o idioma no dia a dia, tanto na universidade quanto em outras situações. Se você também tiver a oportunidade de responder, acho que seria legal comparar nossas respostas depois! Me avise se quiser conversar sobre isso. Abraço, Fidel
Estudante E	Ola Pasariba Espero Que voce estejam bem,queria me contar que ja acabou responder O Questionario Que Fala sobre O uso de lingua portugues foin bem interessante para uso a lingua portugues no Meu cotidiano Tanto Este Questionario Fala sobre quanto a Lingua Portugues e Uma lingua que importante para comunicacao com outros pessoas de diferentes paises. Alem disso, ajuda ita oinsa atu estuda iha português. Abraço, Silva

Fonte: elaborado pelas autoras.

A produção escrita do Estudante A apresenta boa organização e domínio das convenções do gênero e-mail. O texto é coeso, claro e demonstra reflexão sobre as dificuldades no uso do português. Apesar disso, poderia explorar melhor os conectores e variar as estruturas frasais, para enriquecer o estilo e aprofundar os exemplos práticos apresentados.

A produção escrita do Estudante B apresenta boa estrutura de e-mail e transmite as ideias com clareza, refletindo sobre o uso do português na fala e na escrita. O texto é coerente, mas há pequenas inadequações gramaticais e repetições. Interessante notar que a forma escrita confirma o conteúdo: o Estudante B fala das dificuldades no aprendizado e elas aparecem em sua própria escrita. Ainda assim, demonstra consciência sobre o processo de aprender português e valorização do uso comunicativo da língua.

O Estudante C escreveu integralmente em Tétum. Esse caso evidencia que, para este estudante, a produção escrita em português ainda não é plenamente acessível, confirmando a função do Tétum como suporte comunicativo. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a língua materna atua como suporte fundamental no processo de aquisição da segunda língua. No contexto da semântica transcultural, esse fenômeno demonstra como significados e expressões culturais locais influenciam a construção de sentido em português.

A resposta do Estudante D apresenta boa organização textual, com vocabulário adequado e coesão. Nota-se ainda que o estudante demonstra consciência sobre o uso da língua portuguesa e capacidade de reflexão metalinguística, articulando a experiência pessoal com a prática acadêmica.

Por fim, observa-se que a resposta do Estudante E apresenta dificuldades na escrita em português, com marcas de interferência do Tétum na sintaxe e no vocabulário. A redação apresenta quebra na clareza discursiva. Apesar disso, o texto mostra esforço comunicativo e interesse pelo uso acadêmico do português, refletindo o hibridismo linguístico.

De modo geral, as produções analisadas revelam diferentes níveis de domínio da escrita em língua portuguesa, evidenciando tanto avanços quanto limitações no processo de aprendizagem. Enquanto o Estudante A e o Estudante D produzem textos com alto grau de adequação linguística, o Estudante C e o Estudante E apresentam marcas mais evidentes de interferência interlinguística e menor controle das convenções do português escrito. Particularmente, observam-se marcas de bilinguismo funcional e de hibridismo linguístico, que refletem a realidade sociolinguística de Timor-Leste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas dos Estudantes A, B, C, D e E evidencia que o domínio do português como segunda língua ocorre de forma heterogênea, revelando avanços significativos, mas também desafios persistentes. As dificuldades identificadas, especialmente nos níveis fonológico, morfossintático, lexical

e textual, confirmam que o processo de aprendizagem está profundamente atravessado pela influência do Tétum, língua materna da maioria dos estudantes. Essa interferência manifesta-se tanto na oralidade quanto na escrita, configurando um cenário de bilinguismo funcional e, em determinados contextos, de hibridismo linguístico.

Entretanto, longe de ser compreendida apenas como obstáculo, essa interferência deve ser interpretada à luz da complexa realidade sociolinguística de Timor-Leste. O convívio entre o português, o Tétum e as demais línguas nacionais não representa apenas um desafio pedagógico, mas constitui também um patrimônio cultural e identitário. O uso alternado ou híbrido das línguas reflete práticas sociais legítimas e revela processos dinâmicos de construção identitária e de negociação de sentidos.

Outro aspecto relevante observado é a consciência transcultural demonstrada pelos estudantes ao reconhecerem as variações do português falado no Brasil, em Portugal e em Timor-Leste. Tal percepção amplia a compreensão da língua portuguesa como espaço plural e multicêntrico, reforçando a necessidade de abordagens didáticas que contemplem essa diversidade e que não se restrinjam a um único modelo normativo.

Diante desse panorama, torna-se evidente que o ensino do português em Timor-Leste deve ser orientado por perspectivas interculturais e sociolinguísticas, valorizando a língua materna do estudante como recurso e não como entrave. Estratégias pedagógicas que promovam práticas comunicativas autênticas, que integrem o Tétum como apoio no processo de aprendizagem e que considerem os contextos reais de uso da língua, podem contribuir para o desenvolvimento mais consistente da competência comunicativa.

No campo acadêmico, este estudo abre espaço para novas pesquisas comparativas entre contextos lusófonos, especialmente entre universidades de Timor-Leste e do Brasil, ampliando o diálogo e fortalecendo a cooperação científica no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Investigações futuras poderão aprofundar a análise de produções escritas em diferentes níveis de ensino, examinar práticas pedagógicas bem-sucedidas e explorar a formação de professores em contextos multilíngues.

Assim, mais do que encerrar uma reflexão, este trabalho pretende contribuir para a construção de um legado acadêmico que reconheça o português não apenas como língua oficial, mas como instrumento de intercâmbio cultural, científico e identitário entre Brasil e Timor-Leste. Que este estudo sirva como ponto de partida para pesquisas mais amplas e colaborativas, capazes de consolidar práticas educativas sensíveis à diversidade linguística e comprometidas com a valorização das múltiplas vozes que constituem o espaço lusófono.

REFERÊNCIAS

- BOAS, F. *Handbook of American Indian Languages*. Washington: Bureau of American Ethnology, 1911.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CALVET, L.-J. *Linguística y colonialismo*. breve tratado de glotofagia. Tradução de Luciano Padilla López. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980. DOI: 10.1093/applin/1.1.1.
- COSTA, J. *Gramática do português*. Lisboa: Editorial Caminho, 2001.
- DELBECQUE, N. *Linguística cognitiva*. compreender como funciona a linguagem. Lisboa: Edições Piaget, 2008.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HULL, G.; ECCLES, L. *Gramática da Língua Tétum*. Lisboa: Instituto Camões, 2005.
- HUMBOLDT, W. von. *On language*. the diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 269-293.
- KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LILLIS, T. M. Communicative competence. In: BROWN, K. (ed.). *Encyclopedia of language and linguistics*. 2. ed. Oxford: Elsevier, 2006. p. 666-673. DOI: 10.1016/B0-08-044854-2/01275-X.
- LOCKE, J. *An essay concerning human understanding*. Oxford: Clarendon Press, 1975.
- RDTL. REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. 2002.
- SAPIR, E. *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. Los Angeles: University of California Press, 1949.
- SAVIGNON, S. J. Communicative competence: Theory and classroom practice. *English Teaching Forum*, v. 14, n. 4, p. 4-15, 1976.
- SAVIGNON, S. J. (Org.). *Interpreting Communicative Language Teaching*. Contexts and Concerns in Teacher Education. London: Yale University Press, 2002.
- WEINREICH, U. *Languages in Contact*. Findings and Problems. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York, 1953.
- WHORF, B. L. *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Edited by John B. Carroll. Cambridge, MA: The MIT Press, 1956.