

# **D a D o L i n**

*L í n g u a s e L i t e r a t u r a s*

ISSN: 3007 - 8261 (online)

Revista do Departamento de Ensino de Língua Portuguesa e do Departamento de Ensino de Língua Tétum, da FEAH - UNTL



Díli - Volume 1 - Número 1 - 2024



**D**adolin

Departamento de Ensino de Língua Portuguesa  
Departamento de Ensino de Língua Tétum  
FEAH - Universidade Nacional Timor Lorosa'e

# Dadolin: Línguas e Literaturas

Volume 1 | Número 1 | 2024

ISSN 3007-8261 (online)

**UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E**

REITOR | Dr. João Soares Martins

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO, ARTES E HUMANIDADES**

DECANO | Dr. Teodoro Soares

**DEPARTAMENTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

DIRETORA | Me. Eugênia de Jesus das Neves

**DEPARTAMENTO DE ENSINO DE LÍNGUA TÉTUM**

DIRETOR | Me. Duarte Leite Billy

**APOIO**

Leitorado Guimarães Rosa – UNTL (LGR/MRE)

**ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA/MAILING ADDRESS**

Universidade Nacional Timor Lorosa'e  
Faculdade de Educação, Artes e Humanidades  
Departamento de Ensino de Língua Portuguesa | Departamento de Ensino de Língua Tétum  
Avenida Cidade de Lisboa, Díli, Timor-Leste  
Tel. +670 3324031  
[www.dadolinuntl.com](http://www.dadolinuntl.com) / [dadolin.untl@gmail.com](mailto:dadolin.untl@gmail.com)  
Instagram: @dadolin.untl | Facebook: Dadolin Untl

Dadolin

Universidade Nacional Timor Lorosa'e. v. 1, n. 1 (2024)

Díli: Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, Departamento de Ensino de Língua Portuguesa & Departamento de Ensino de Língua Tétum, 2024 –

Semestral

Resumo em português, tétum e inglês

A partir de junho de 2024, disponível no portal de periódicos da UNTL em: [www.dadolinuntl.com](http://www.dadolinuntl.com)

ISSN 3007-8261 (online)

1. Línguas. 2. Linguagens. 3. Literaturas. 4. Língua Portuguesa. 5. Língua Tétum. 6. Português Pluricêntrico.

Volume 1 | Número 1 | 2024

**EDITOR-CHEFE / EDITÓR-XEFE / EDITOR- IN- CHIEF**

Dra. Érica Marciano de Oliveira - UNTL, Díli, TL  
Email: ericamarcianodeoliveira@gmail.com

**EDITORES EXECUTIVOS / EDITÓR EZEKUTIVU SIRA / EXECUTIVE EDITORS**

Dr. Vicente Paulino - UNTL, Díli, TL  
Email: vicentepaulino123@gmail.com

Dr. Nuno da Silva Gomes - UNTL, Díli, TL  
Email: silvagomesnuno@yahoo.com

Doutoranda Maria da Cunha - UNTL, Díli, TL  
Email: cunhasao@gmail.com

**EDITORES ASSISTENTES / EDITÓR ASISTENTE SIRA / ASSISTANT EDITORS**

Doutoranda Ana Carolina De Souza – Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, UNGE, Guiné Equatorial. Email: anacsscontato@gmail.com

Dr. André Luiz Ramalho Aguiar - Hankuk University of Foreign Studies, HUFS, Coréia do Sul. Email: aramalho2011@gmail.com

Dr. Elídio Nhamona - Universidade Eduardo Mondlane, UEM, Moçambique. Email: nhamonanga@gmail.com

Doutoranda Irta Sequeira Baris de Araújo - Universidade Nacional Timor-Lorosa'e, UNTL, Timor-Leste. Email: barisaraujo@gmail.com

Doutoranda Heide Matos Duarte - Université Cheikh Anta Diop de Dakar, UCAD, Senegal. Email: heideduarte@gmail.com

Doutoranda Helena Alves Gouveia – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. Email: helenagouveia@gmail.com

Dra. Jovânia Maria Perin dos Santos - Universidade de São Tomé e Príncipe, USTP, São Tomé e Príncipe. Email: jovaniaperinsantos@gmail.com

Dr. Kaio Carvalho Carmona – Universidade Agostinho Neto, UAN, Angola. Email: kaiocarmona@hotmail.com

Dr. Karina de Fátima Gomes – Universidade de Cabo-Verde, UniCV, Ilha de Santiago, Cabo Verde. Email: karina.fatimagomes@yahoo.com.br

Dr. Lucas Alves Costa – Universidade Eduardo Mondlane, UEM, Moçambique. Email: lucas.alves.77@gmail.com

Doutoranda Natércia Maia da Cruz do Rosário - Universidade Nacional Timor-Lorosa'e, UNTL, Timor-Leste. Email: natercia.dorosario@untl.edu.tl

## CONSELHO EDITORIAL /KONSELLU EDITORIÁL /EDITORIAL BOARD

Dr. Alexandre Antonio Timbane. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Campus dos Malês - Brasil. Email: alexandre.a.timbane@gmail.com

Dr. Alexandre Cohn da Silveira. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Campus dos Malês - Brasil. Email: alexandre.silveira@unilab.edu.br

Dra. Amanda Chofard. Universidade Federal da Bahia, UFBA – Brasil. Email: amandachofard@gmail.com

Dra. Ana Cláudia Fabre Eltermann. Universidade de Pequim - China. Email: anaeltermann@gmail.com

Dra. Ana Karina Tavares Moreira. Universidade de Cabo Verde, UNICV – Cabo Verde. Email: anak.moreira@docente.unicv.edu.cv

Dra. Ana Livia dos Santos Agostinho. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC - Brasil. Email: a.agostinho@ufsc.br

Dr. Atílio Buturi Jr. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC - Brasil. Email: atilio.butturi@ufsc.br

Dr. Benjamim de Araújo e Côrte-Real. Universidade Nacional Timor Lorosa'e – Timor-Leste. Email: bensuru.riaheu@yahoo.com

Dr. Calawia Salimo. Universidade Rovuma, UR – Moçambique. Email: csalimo@unirovuma.ac.mz

Dra. Christiane da Silva Dias. Sichuan University of Science and Engineering, SUSE, China. Email: christianedias@hotmail.com

Dra. Cristine Görski Severo. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC - Brasil. Email: crisgorski@gmail.com

Dr. Daniel Nascimento e Silva. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC - Brasil - Brasil. Email: dnsfortal@gmail.com

Dra. Edileise Mendes Oliveira Santos. Universidade Federal da Bahia – Brasil. Email: edleise.mendes@gmail.com

Dra. Eliane Cristina Araújo Vieira Semedo. Universidade de Cabo Verde, UNICV – Cabo Verde. Email: eliane.semedo@docente.unicv.edu.cv

Dra. Ezra Alberto Chambal Nhampoca. Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique. Email: ezranyampoka@gmail.com

Dra. Flávia Santos Martins. Universidade Federal do Amazonas – Brasil. Email: flaviasantos@ufam.edu.br

Dra. Isabel Margarida Duarte. Universidade do Porto – Portugal. Email: [iduarte@letras.up.pt](mailto:iduarte@letras.up.pt)

Dr. João Veloso. Universidade de Macau - China. Email: jveloso@letras.up.pt;  
ojoaoveloso@gmail.com

Dr. Lúcio Manuel Gomes de Sousa. Universidade Aberta – Portugal. Email: Lucio.Sousa@uab.pt

Dra. Lurdes de Castro Moutinho. Universidade de Aveiro, UA - Portugal. Email: lmoutinho@ua.pt

Dra. Márcia Vandineide Cavalcante. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. Email:  
marciacalva@gmail.com

Dra. Margarida Rendeiro. Universidade Nova de Lisboa, UNL – Portugal. Email:  
mmrendeiro@fcsh.unl.pt

Dra. Maria Luísa Malato. Universidade do Porto – Portugal. Email: mlmalato@gmail.com

Dra. Regina Helena Pires Brito. Universidade Presbiteriana Mackenzie, MACKENZIE - Brasil.  
Email: regina.brito@mackenzie.br

Dr. Ricardo Roque, Universidade de Lisboa – Portugal. Email: rna.roque@gmail.com

Dr. Roberval Teixeira e Silva. Universidade de Macau, UM - China. Email: robts@um.edu.mo

Dra. Sabina da Fonseca. Universidade Nacional Timor Lorosa'e – Timor-Leste. Email:  
sabinadafonseca@gmail.com

Dr. Sabino Ferreira do Nascimento. Universidade Agostinho Neto, UAN – Angola. Email:  
billferreira2012@hotmail.com

Dra. Simone Pereira Schmidt. Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil. Email:  
simonepschmidt@gmail.com

Dra. Suzana de Matos Viegas. Universidade de Lisboa – Portugal. Email:  
susanadematosviegas@gmail.com

**DESIGN GRÁFICO /DESIGN GRÁFIKU /COVER AND GRAPHIC DESIGN**

Me. Ayrton Carlos Fortes Cruz, Externato São José, Díli, Timor-Leste.  
ayrtonzurc113@gmail.com

## SUMÁRIO / SUMÁRIU/TABLE OF CONTENTS

- APRESENTAÇÃO** | APRESENTASAUN | PRESENTATION **9**  
Vicente Paulino e Érica Marciano De Oliveira
- LEITURA INTERTEXTUAL DE TRÊS LENDAS DO LIVRO “HISTÓRIAS DA MINHA ORIGEM- AI-KNANOIK HOSI HAU-NIA HUN”** | LEITURA INTERTESUÁL AI-KNANOIK TOLU NIAN HOSI LIVRU *AI-KNANOIK HOSI HAU NIA HUN* | *INTERTEXTUAL READING OF THREE LEGENDS FROM THE BOOK “HISTÓRIAS DA MINHA ORIGEM- AI-KNANOIK HOSI HAU-NIA HUN”* **13**  
Luis Abel Ati & Maria da Cunha
- COMUNICAÇÃO E DANÇAS POPULARES NAS FESTIVIDADES CERIMONIAIS DOS POVOS ASIÁTICOS E DE TIMOR-LESTE** | KOMUNIKASAUN NO DANSA POPULÁR IHA FESTIVIDADE SERIMÓNIAL HUSI POVO ASIÁTIKU NO TIMOR-LESTE | *COMMUNICATION AND POPULAR DANCES IN THE CEREMONIAL FESTIVITIES OF THE ASIAN AND TIMOR-LESTE PEOPLE* **28**  
Vicente Paulino, Regina Pires de Brito & Irta Sequeira Baris de Araújo
- ESTUDU KONA-BA HALULIK-AHI NO BOLU UDAN IHA SUKU RAIHEU** | ESTUDO SOBRE O SACRALIZAR O FOGO E O CHAMAR A CHUVA NO SUCO DE RAIHEU | *STUDY ON SACRALIZING FIRE AND CALLING RAIN IN RAIHEU VILLAGE* **45**  
Madalena Borges de Sousa Gomes, Duarte Leite Billy e Carlito da Silva
- VIAGEM (LINGUÍSTICA, LITERÁRIA E CULTURAL) EM TORNO DAS EXPRESSÕES “MATAN” E “OLHO”** | VIAJEN (LINGUÍSTIKA, LITERÁRIA NO KULTURÁL) HADULAS IHA ESPRESAUN SIRA “MATAN” NO “OLHO” | *JOURNEY (LINGUISTICS, LITERARY AND CULTURAL) AROUND THE EXPRESSIONS “MATAN” AND “EYE”* **54**  
Benvinda Lemos da Rosa Oliveira
- TRADISAUN HAKTUIR AI-KNANOIK IHA TEMPU KESI-BATAR IHA SUKU ORLALAN** | TRADIÇÃO DE CONTAR HISTÓRIAS NA ÉPOCA DA COLHETA DO MILHO NO SUCO ORLALAN | *TRADITION OF STORYTELLING DURING CORN COLLECTION AT ORLALAN VILLAGE* **68**  
João Rui Lemos da Costa, Xisto Viana e Rosa da Costa Tilman
- ALGUMAS PECULIARIDADES DO PORTUGUÊS E DO TÉTUM E A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE** | PEKULIARIDADE RUMA HUSI PORTUGÉS NO TETUN NO APRENDIZAJEN PORTUGÉS IHA TIMOR-LESTE | *SOME PECULIARITIES OF PORTUGUESE AND TETUM AND THE LEARNING PORTUGUESE IN TIMOR-LESTE* **79**  
Eugénia de Jesus das Neves

**DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E UMA-LULIK (CULTURA): EDUCAÇÃO E INCLUSÃO |**  
DIÁLOGU SIRA ENTRE ESKOLA NO UMA-LULIK (KULTURA): EDUKASAUN NO  
INKLUSAUN | *DIALOGUES BETWEEN SCHOOL AND UMA-LULIK (CULTURE):*  
*EDUCATION AND INCLUSION* **92**

Rosiete Costa de Sousa e Vicente Paulino

**FORMAÇÃO ACADÊMICA, LÍNGUAS E LITERATURAS E PERSPECTIVA SÓCIO-**  
**HISTÓRICA DE TIMOR-LESTE: UM DIÁLOGO COM O PROFESSOR DR. BENJAMIM**  
**DE ARAÚJO E CÔRTE-REAL |** FORMASAUN AKADÉMKA, LÍNGUA NO  
LITERATURA NO PERSPEKTIVA SÓCIO-ISTÓRIKA TIMOR-LESTE: DIÁLOGU HO  
PROFESÓR DR. BENJAMIN DE ARAÚJO E CORTE-REAL | *ACADEMIC TRAINING,*  
*LANGUAGES AND LITERATURE, AND THE SOCIO-HISTORICAL PERSPECTIVE OF*  
*EAST TIMOR: A DIALOG WITH PROFESSOR DR. BENJAMIM DE ARAÚJO E CÔRTE-*  
*REAL* **115**

Érica Marciano de Oliveira e Vicente Paulino

**DADOLIN**  
**REVISTA DE LÍNGUAS E LITERATURAS**

**APRESENTAÇÃO**

VOLUME 1, NÚMERO 1, 2024

Vicente Paulino e Érica Marciano de Oliveira

Timor-Leste é um mundo mesclado de etnias, línguas e culturas diferenciadas. O seu povo vive continuamente em seus usos e costumes (Paulino, 2019<sup>a</sup>, 2019<sup>b</sup>, Sousa, 2022, Gomes, 2024), praticando alguns rituais associados às atividades agrícolas, como “sau-hare” colheita de arroz), “sau-batar” (colheita do milho novo), “bolu udan” (chamar a chuva), incluindo as práticas culturais associadas às danças e canções populares.

O pensamento dos povos originários de Timor-Leste, representado por 31 grupos etnolinguísticos, oferece uma visão de mundo timoriano que transcende nas tradições orais e nas memórias dos seus ancestrais (Menezes, 2006; Gomes, 2016). O pensamento desse povo nos propõe uma abordagem interconectada, onde as lendas, a casa sagrada, a comunicação e a dança não apresentam apenas uma troca de informações (Paulino, 2019), mas são entendidas como uma manifestação de sentido cosmológico, na manifestação de espiritualidade, de arte e de vivência comunitária (Kopenawa & Albert, 2015).

Os textos que compõem este 1º número de *DADOLIN - Línguas e Literaturas*, do Departamento do Ensino de Língua Portuguesa e do Departamento do Ensino de Língua Tétum, da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH), da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), são de fato, contribuições que refletem, sobretudo, o panorama cultural timoriano. Todos os textos apresentam a realidade concreta dos timorenses em uma perspectiva interdisciplinar, buscando construir relações epistémicas entre leituras intertextuais configuradas em lendas, rituais, contação de histórias, danças populares, análises linguísticas, entre outras.

Além dessa apresentação, este primeiro número é constituído por sete artigos, escritos por diferentes autores com diferentes olhares, que se debruçaram, especialmente, sobre os assuntos culturais timorenses relacionados às línguas e literaturas; e uma entrevista.

O primeiro texto, intitulado *Leitura intertextual de três lendas do livro “Histórias da minha origem- Ai-knanoik hosi hau-nia hun”*, de autoria de Luis Abel Ati e Maria da Cunha, delinea um estudo analítico intertextual sobre três lendas: *A lenda de Bee-Cussi*, *A lenda de Iparira* e *A lenda da Aldeia Kaenlulik*, que foram publicadas no livro “Histórias da minha origem- Ai-knanoik hosi hau-nia hun” (2018). Os autores mostram interrelações históricas e de relevância para as comunidades que acreditam nessas lendas.

Os autores Vicente Paulino, Regina Pires de Brito e Irta Sequeira Baris de Araújo, em *Comunicação e danças populares nas festividades cerimoniais dos povos asiáticos e de Timor-Leste*, dialogam sobre a relação epistémica entre a comunicação e as danças, particularmente, a natureza da comunicação na dança. Além disso, realçam a importância das danças populares para os povos asiáticos e de Timor-Leste que praticam tais danças nas cerimónias rituais agrícolas e em rituais de danças da chuva.

No terceiro texto, em *Estudu kona-ba halulik-abi no bolu udan iha Suku Raiheu / Estudo sobre o sacralizar o fogo e o chamar a chuva no Suco de Raiheu*, dos autores Madalena

Borges de Sousa Gomes, Duarte Leite Billy e Carlito da Silva, há uma apresentação e uma descrição do processo de sacralização do fogo (Luli-api) e da cerimónia ritual de chamar a chuva, antes de fazer o plantio.

Em *Viagem (Linguística, Literária e Cultural) em torno das expressões “matan” e “olho”*, a autora Benvinda Lemos da Rosa Oliveira apresenta uma análise linguística da expressão *matan* – “olho” em alguns textos literários, mostrando que há variações metafóricas dessa expressão tanto na cultura timorense, com a língua tétum, quanto nas culturas de países de língua portuguesa.

No texto dos autores João Rui Lemos da Costa, Xisto Viana e Rosa da Costa Tilman, intitulado *Tradisaun haktuir ai-knanoik iba tempu kesi-batar iba Suku Orlalan / Tradição de contar histórias na época da colheita do milho no Suco Orlalan*, há uma apresentação de opiniões de alguns *katuas* (anciãos) do Suco Orlalan sobre a tradição de *haktuir ai-knanoik manu-makikit* e a sua respectiva forma de preservação.

Em *Algumas peculiaridades do português e do tétum e a aprendizagem do português em Timor-Leste*, a autora Eugénia de Jesus das Neves, analisando dados reais de fala e de escrita, verifica as diferenças entre a língua portuguesa e a língua tétum e algumas dificuldades que os alunos timorenses apresentam durante a aprendizagem do português.

O sétimo texto, intitulado “*Diálogos entre escola e uma-lulik (cultura): educação e inclusão*”, de autoria de Rosiete Costa de Sousa e Vicente Paulino, apresenta uma discussão sobre *ação afirmativa* com o intuito de pensar a valorização e a inclusão do ensino de forma contundente e efetivo dos saberes locais no currículo escolar, utilizando a experiência da *uma-lulik* (casa sagrada), seus saberes, suas práticas, como forma de reparação de justiça social e cognitiva.

Por fim, esta primeira edição se encerra com a apresentação de uma entrevista realizada pelos pesquisadores Érica Marciano de Oliveira e Vicente Paulino com o Professor Dr. Benjamim de Araújo e Côte-Real, em *Formação académica, Línguas e Literaturas e perspectiva sócio-histórica de Timor-Leste: um diálogo com o Professor Dr. Benjamim de Araújo e Côte-Real*, que nos relatou um pouco de sua trajetória académica e de suas contribuições nos estudos linguísticos e literários de Timor-Leste.

Boa leitura!

## Referências

- Cavalcante, M. V. & Cunha, M. da (2018). *Histórias da minha origem – ai-knanoik bosi ha'u bun*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL.
- Gomes, N. S. (2023). Hamulak: linguagem ritual de tradição oral de uma comunidade tétum em Fohorem, Timor-Leste. Tese de doutoramento em Estudos da Cultura, Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Gomes, N. S. (2016). Poesia ritual de tradição oral em Timor-Leste. Díli Timor-Leste: Produção e disseminação do conhecimento programa de pós-graduação e pesquisa da UNTL.
- Menezes, F. X. (2006). *Encontro de Culturas em Timor-Leste*. Díli: Crocodilo Azul.
- Paulino, V. (2019a). *Representação identitárias em Timor-Leste: Culturas e os media*. Porto: Edições Afrontamento.
- Paulino, V. (2019b). Interpretação das figuras nas portas das casas sagradas timorenses. Díli: Secretaria de Estado das Artes e Cultura/Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura da RDTL.
- Sousa, L. M. (2022). *Tapo: an tia partilha ritual, organização social e continuidade da vida*. Díli: Centro de Estudos de Cultura e Artes, UNTL.

Direitos Autorais (c) 2024 Vicente Paulino & Érica Marciano de Oliveira



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#)

[Textocompletodalicença](#)

# LEITURA INTERTEXTUAL DE TRÊS LENDAS DO LIVRO “HISTÓRIAS DA MINHA ORIGEM- AI- KNANOIK HOSI HAU-NIA HUN”

## LEITURA INTERTESUÁL AI-KNANOIK TOLU NIAN HOSI LIVRU *AI- KNANOIK HOSI HAU NIA HUN*

### *INTERTEXTUAL READING OF THREE LEGENDS FROM THE BOOK “HISTÓRIAS DA MINHA ORIGEM - AI-KNANOIK HOSI HAU-NIA HUN”*

**Luis Abel Ati\***

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)

**Maria da Cunha\*\***

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)

RESUMO: O presente trabalho busca estabelecer uma leitura intertextual de três lendas: a *Lenda de Bee-Cussi*, a *Lenda de Iparira* e a *Lenda da Aldeia Kaenlulik*, que compõem o livro *Histórias da minha origem - Ai-knanoik hosi hau-nia hun* (Cavalcante & Cunha, 2018), com os objetivos de identificar e analisar os elementos intertextuais presentes nessas três lendas em estudo. Desse modo, pretendemos também divulgar a origem de alguns locais em Timor-Leste, permitindo melhor acesso às lendas para as novas gerações. Para a efetivação do trabalho, foi aplicada a pesquisa qualitativa através de leituras bibliográficas relativas ao tema. A partir desta pesquisa, percebemos que a intertextualidade entretece textos a partir de citações, alusões, paráfrases, comentários, ou afinidades temáticos-ideológicos e ou formais. Ao longo da nossa análise, concluímos que existe um elemento intertextual presente nas três lendas em estudo no que concerne ao animal “Cão”, que desempenha um papel fulcral nas três lendas como o descobridor principal das nascentes ou fontes de água, contribuindo para a sobrevivência da população. A água é fonte de vida, essencial para a sobrevivência humana.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura intertextual. Alusões. Lenda. Cão. Água.

\* Licenciado em Educação, na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Faculdade de Educação Artes e Humanidades, Departamento de Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: [luisabelati0@gmail.com](mailto:luisabelati0@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5474-8388>

\*\* Licenciada em Ensino de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas em Timor-Leste na Universidade Nacional Timor Lorosa'e em 2008. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, do CAPES na UNTL; Mestre em Teoria da Literatura-Especialização em Literaturas Lusófonas na Universidade do Minho, Braga, Portugal em 2011. Doutoranda em Letras na Universidade Mackenzie, 2022-2025. Professora efetiva na Universidade Nacional Timor Lorosa'e. E-mail: [maria.dacunha@untl.edu.tl](mailto:maria.dacunha@untl.edu.tl) . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8757-7694>

REZUMU: Traballu ida ne'e buka estabese leitura intertestuál ida hosi ai-knanoik tolu: Ai-knanoik Bee-Cussi nian, Ai-knanoik Iparira no Aiknanoik Aldeia Kaenlulik nian, mak kompoin livru *Histórias da minha origem - Ai-knanoik hosi hau-nia hun* (Cavalcante / Cunha, 2018), ho nia objetivu atu identifika no analiza elementu intertestuál sira iha aiknanoik tolu ne'ebé estuda hela. Nune'e, ita hakarak mós divulga origem fatin balu iha Timor-Leste, hodi permite jersaun foun sira asesu di'ak liutan. Atu hala'o knaar ida ne'e ita aplika tiha peskiza kualitativa liuhosi leitura bibliográfika relativa ho tema. Liuhosi peskiza ne'e, ita hatene katak intertestualidade entretese testu sira liuhosi sitasaun, aluzaun, paráfrase sira, komentáriu sira, ka afinidade temátiku-ideolójiku sira ka formal sira. Iha ita-nia análise nia lala'ok, ita hakotu katak iha duni elementu intertestuál sira iha ai-knanoik tolu ne'ebé ita estuda hela, konaba animál “Asu”, mak hala'o nia knaar fulkral iha ai-knanoik tolu ne'e hanesan deskobridór prinsipál bee matan, hodi kontribui ba populausaun nia moris. Bee mak fonte moris nian, liuliu ba ema nia moris.

LIA-FUAN XAVI: Leitura intertestuál. Aluzaun sira. Ai-knanoik. Asu. Bee.

ABSTRACT: This work seeks to establish an intertextual reading of three legends: the *Lenda de Bee-Cussi*, the *Lenda de Iparira*, and the *Lenda da Aldeia Kaenlulik*, which make up the book *Histórias da minha origem - Ai-knanoik hosi hau-nia hun* (Cavalcante & Cunha, 2018), with the aims of identifying and analyzing the intertextual elements present in these three legends under study. We also intend to disseminate the origin of some places in East Timor, allowing better access for new generations. This qualitative research was applied through bibliographical readings on the subject. From this research, we realized that intertextuality interweaves texts through quotations, allusions, paraphrases, comments, or thematic-ideological and (or) formal affinities. Throughout our analysis, we concluded that the “Dog” is an intertextual element in the three legends under study. This animal plays a central role in the three legends as the main discoverer of springs or water sources, contributing to the population's survival. Water is a source of life, essential for human survival.

KEYWORDS: Intertextual reading. Allusions. Legend. Dog. Water.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de uma análise intertextual de três lendas do livro *Histórias da minha origem-Ai-knanoik Hosi Hau Nia Hun* (Cavalcante & Cunha, 2018). O livro é uma coletânea de 21 narrativas com histórias dos 13 municípios de Timor-Leste, recolhida pelos estudantes e pesquisadores do Departamento de Ensino de Língua Portuguesa (DELP), da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH), da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Essa atividade surgiu a partir da disciplina *Literatura Brasileira*, ministrada

pela professora Márcia Cavalcante e da disciplina *Literatura e Cultura Timorense*, ministrada pela professora Maria da Cunha – organizadoras dessa coletânea, que tiveram o imenso prazer de transformar os registros orais da literatura de tradição oral timorense em um documento escrito. Portanto, essa obra é constituída por lendas das origens dos topónimos de alguns sítios nos municípios de Timor-Leste, como por exemplo: a *Lenda de Bee Malae*, a *Lenda de Manatuto*, a *Lenda de Becussi*, a *Lenda de Suai-Loro*, a *Lenda da lagoa Iparira*, a *Lenda da Origem de Rai-Llaku*, entre outras.

Pensamos que as obras literárias são documentos muito pertinentes que relatam sobre as histórias dos nossos ancestrais, ou seja, a partir desta obra referida podemos visitar o mundo dos nossos ancestrais. Por outro lado, consideramos que as obras literárias são as fontes que ligam os dias de hoje com o passado, isto é, conhecer as histórias dos nossos antepassados.

Percebemos que a Literatura é a arte da escrita que consiste em textos com vários recursos estilísticos e elementos literários para embelezar a escrita. A Literatura é composta por três grandes gêneros, a saber: Narrativo, Lírico (Poesia) e Dramático. Entretanto, entendemos que a obra em pesquisa se integra ao gênero narrativo, uma vez que a lenda é um dos subgêneros da narrativa. Segundo a nossa perspectiva, a lenda é um dos subgêneros narrativos que revela sobre a origem de um local, ou topónimo, ou seja, de um objecto. Um dos exemplos mais populares de Timor-Leste é a lenda da *Ilha de timor*.

*Histórias da minha origem - Ai-knanoik hosi hau-nia bun* (Cavalcante & Cunha, 2018) é um livro pertinente para as gerações vindouras, uma vez que, através dele, novas gerações podem conhecer um pouco das história dos ancestrais. O motivo que nos levou a tratar este tema foi a partir dos conhecimentos que tínhamos adquirido na disciplina Literatura e Cultura Timorense e dos conhecimentos acerca da área das literaturas globais e locais, particularmente, da literatura e cultura da nossa terra.

É importante referir que ainda há dificuldades por parte dos alunos no processo de interpretar e analisar uma obra literária, por isso a presença da literatura tradicional assume uma grande contribuição para aprofundar o conhecimento acerca da Literatura e Cultura Timorense, principalmente, as produções literárias de autores timorenses. Além disso, este tema ainda não havia sido abordado pelo nosso departamento até então, por isso, pensamos que o tratamento desse tema poderia contribuir para intensificar os nossos saberes locais.

Desse modo, este estudo pretende trazer resposta às seguintes questões: o que são lendas e o que é uma leitura intertextual. O objetivo geral visa estabelecer uma leitura intertextual de algumas lendas de *Histórias da minha origem - Ai-knanoik hosi hau-nia bun* (Cavalcante & Cunha, 2018). Os objetivos específicos são: identificar o climax e o seu problema nas três lendas selecionadas; analisar e identificar os elementos intertextuais presentes nessas lendas; perceber a existência de situações emergentes na análise intertextual; e divulgar a origem dos locais ou aldeias de alguns municípios de Timor-Leste reveladas no livro, permitindo um melhor acesso ao conhecimento delas para as novas gerações e para a comunidade internacional, que poderá

conhecer um pouco o que compõe a nossa identidade, o nosso pensamento, os nossos costumes, hábitos e tradições.

Desse modo, este artigo está organizado do seguinte modo: na próxima seção, apresentamos a importância da Literatura e da Leitura e, na subseção, o conceito de intertextualidade; na seção 3, fazemos uma breve contextualização das três lendas – a *Lenda de Bee-Cussi*, a *Lenda de Iparira* e a *Lenda da Aldeia Kaenlulik*; na seção 4, realizamos uma análise intertextual das três lendas selecionadas; e, por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## 2 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA E DA LEITURA

A palavra *Literatura* vem da língua latina *Littera*, que significa *Letra*. Ao reforçar isso, Aguiar e Silva, V. M. (1999, p. 12) salienta que “o lexema complexo literatura, derivado do radical *littera-letra*, carácter alfabético-, significa saber relativo a arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição”.

Segundo Reis, C. (1997, p. 24,) “a literatura possui uma dimensão sociocultural, directamente decorrente da importância que, ao longo dos tempos, nas sociedades que a reconheciam (e reconhecem) como prática ilustrativa de uma certa consciência coletiva dessas sociedades”. Ainda no mesmo conceito da literatura, de acordo com Filho A. Cardoso (2012, p. 24): “a literatura é uma arte que, diferentemente da pintura com as suas cores, da música com as notas e melodias; da dança com os seus movimentos corporais e outras artes, a literatura recorre à palavra como sua matéria-prima”.

Com base nas teorias acima apresentadas compreendemos que a Literatura é uma forma muito especial de utilizar as palavras, com recursos estilísticos e de outros elementos literários, além de elucidar a dimensão sociocultural.

Em relevância ao tema desta pesquisa que se foca sobre uma leitura intertextual das lendas do livro *Histórias da minha origem - Ai-knanoik hosi hau-nia hun* (Cavalcante & Cunha, 2018), entendemos que há um entrelaçamento entre algumas histórias desse gênero. Entretanto, o conceito da Leitura é pertinente ao processo da aprendizagem de uma língua, tanto na perspectiva de aprendizagem local quanto na aprendizagem universal. Pois a leitura é uma actividade que envolve o leitor e o texto, ou seja, há transação entre o texto e o leitor com a finalidade de adquirir informações e conhecimentos. Ao reforçar isso, Antunes, I. C. (2003, p. 81) salienta que:

a leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente estão embutidas nas entre-linhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais existe uma visão do mundo, um modo de ver as coisas, uma crença.

Ainda no mesmo conceito, Sim Sim (2007, p. 7), refere que “ler é compreender, obter a informação aceder ao significado do texto. Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavra, de frases ou de um texto”. Em relação a isso, entendemos que a leitura é uma fonte que conduz os leitores para obterem conhecimentos tanto locais quanto universais.

## 2.1 Conceito de intertextualidade

Segundo Paz & Moniz (1997, p. 119), a palavra intertextual “vem do Latim (*inter*) significa entre e (*textual*) que diz respeito ao texto”. O mesmo autor realça que a intertextualidade é “a relação discursiva que vários textos entretecem com um novo texto, através de citações, alusões, comentários, ou afinidades temáticos-ideológicas e ou formais”. Portanto, a intertextualidade é a ligação entre um texto com os outros textos a partir dos tipos ou elementos intertextuais, pois, “a partir da interação social entre cultura e texto artístico, surge, assim, o conceito de *intertexto* ou diálogo entre textos” (Paz & Moniz, 1997, p. 119).

De acordo com Marcushi (2008, p. 131) “a intertextualidade é a presença de parte de texto prévios dentro de um texto atual. E ressalta dentre as várias modalidades de intertexto”. Nesse sentido, compreendemos que a coerência textual tem importância fundamental na relação dos discursos entre si, visto que a intertextualidade é um princípio constitutivo do texto, o que possibilita interconexões dos mais variados tipos de discursos.

Ainda sobre o mesmo conceito, Koch (2008, p. 86) explica que

a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade. Como vemos, a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

Nessa visão, consideramos que a intertextualidade é uma articulação dos elementos sociais, culturais, entre outros, presentes em textos diferentes. Além disso, a intertextualidade é uma forma de diálogo entre textos, que aparece de modo implícito ou explícito em diversos gêneros textuais, contextualizados de acordo com a realidade vivida. O intertexto ilustra a importância de conhecimento de mundo e como tal conhecimento interfere no nível da compreensão do texto. Ao reforçar isso, Marcushi (2008, p. 130) afirma que a intertextualidade pode ser reconhecida como “propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de texto determinado mantém com outros textos”. Ainda sobre o tema, Kristeva (1971, p. 232), manifesta que a intertextualidade

é “a interacção textual que se produz no interior de um único texto, indicadora da maneira como um texto ‘lê a história e nela se insere’ e dá a característica maior de uma estrutura textual”. De modo geral, a autora salienta que a intertextualidade “possui uma aplicação ampla, que ultrapassa o sentido mais óbvio, relacionado aos casos em que uma obra literária faz alusão à outra obra literária” (Kristeva, 1974, p. 216).

### 3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TRÊS LENDAS SELECIONADAS

O foco desse estudo é uma leitura intertextual de três lendas selecionadas do livro: *Histórias da Minha Origem-Ai-Knanoik hosi hau nia bun* (Cavalcante & Cunha, 2018), por meio de um método qualitativo e comparativo. Para atingir os nossos objetivos, fizemos uma leitura global da obra que nos inspirou trabalhar esse tema. Posteriormente, fizemos a leitura seletiva de excertos das três lendas em destaque e realizamos o fichamento do corpus, o que possibilitou comparar e relacionar a descoberta da água pelo cão e o modo aplicado semelhante pelos donos do cão para encontrar fontes de água.

A seguir, fazemos uma breve contextualização das três lendas selecionadas:

#### 3.1 A Lenda de Bee-Cusse

A *Lenda de Bee-Cusse* introduz a falta de água numa aldeia no Suco de Becora localizado no município de Díli e apresenta a origem do topónimo dessa aldeia, conhecida atualmente por Becussi. Aconteceu num tempo indeterminado, um cão ao passear sentiu sede, foi à procura de água, viu uma fonte de água, como se lê, a seguir:

Um dia um cãozito que andava a passear sentiu-se com sede e foi à busca de água para beber. Ao chegar a um determinado local, olhou à direita e viu uma fonte de água que nascia dentro de um *cussi*. O cão ficou muito feliz e pulou para dentro do *cussi*, molhando-se todo. (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 69)

Houve reação quando o cão regressou à casa molhado, causou espanto e alertou a atenção de todos. Os velhos ao verem o cão molhado ficaram admirados, e se questionaram, porque não havia por aí alguma nascente, como poderia o cão estar molhado?

Ao pôr-do-sol, o cão regressou molhado à casa, e quando chegou lá os velhos olharam-no admirados e se questionaram como era que o cão estava molhado se naquela aldeia não havia água. (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 69)

Daí, os anciões daquele Suco começaram a reunir-se para falar sobre este assunto. E num determinado dia, eles decidiram encher de cinza um cestinho e penduraram no pescoço do cão que podia dar-lhes o sinal e podiam segui-lo até a nascente da água.

Um dia, os anciões teceram um cestinho daqueles utilizados para cozinhar catupa e penduraram no pescoço do cão. Mas antes eles encheram o cestinho de cinza e furaram um buraco para que quando o cão andasse o pó da cinza caísse pelo caminho. [Depois]. Após banhar-se voltou para casa. Os anciões viram que não havia mais cinza dentro do cesto. (Cavalcante & Cunha, 2018, pp. 69-70)

Ao verem o cão regressar molhado e sem as cinzas, resolveram ir à procura seguindo os rastros por onde caíam as cinzas. Esta é a parte fulcral da narrativa porque finalmente, com esta forma eles conseguiram encontrar água que brotava dentro de um *cussi*, isto é, uma vasilha de barro. Não obstante, surgiu um acontecimento mágico que os impediu de se aproximarem do local, como se lê: “de repente escureceu, e a água que era transparente, brilhava como um pano branco, começou a emanar um cheiro forte” (Cavalcante & Cunha, 2018, pp. 69-70). Apesar de estar escuro, decidiram aproximar-se da fonte descobriram que apesar de não ter muita água, era uma fonte muito linda. De novo, surgiu um sinal assustador quando os anciões pretendiam buscar a água para beber, daí decidiram regressar imediatamente para casa.

Os anciões convocaram uma reunião com a população daquela área e contaram-lhes o sucedido, disseram que naquele lugar havia uma nascente de água muito linda e decidiram atribuir o nome daquela aldeia de Bee-Cussi. Ao mesmo tempo preveniram à população para não se aproximarem desse lugar. Quem ousasse aproximar poderia ficar louco ou poderia morrer.

Esse topónimo prevaleceu, atualmente essa aldeia é habitada por muitas pessoas. A sua população tem aumentado cada vez mais. Não obstante, muitos não conhecem esta lenda porque não são de origem dessa aldeia. Após a independência de Timor-Leste, vieram muitas pessoas do interior do país a habitar a capital, Díli.

### 3.2 A Lenda da Lagoa da Iparira

A *Lenda de Iparira* relata o surgimento da povoação Iparira e das três fontes de água existentes no município de Lautem-Moro. Como pode ser visto na síntese da lenda:

Naquele lugar vivia uma família feliz, que tinha uma filha muito linda. Ficava sozinha a tecer em casa enquanto os pais iam buscar água na companhia do seu cão chamado *Laku-Wetar*. Houve uma época de verão, em que as fontes mais próximas secavam. Os pais tiveram de sair de madrugada para buscar água e até ao meio-dia não regressavam. Nesse dia o cão *Laku-Watar* regressou mais cedo, molhado, com a cauda abanada. A moça saiu ao encontro dos pais, mas ninguém apareceu. Didiu então procurá-los. Colocou o cal num *lusu-lusu*<sup>1</sup> e pendurou-o no pescoço do cão, mas antes, fez um buraquinho nele para que, por onde ele andasse, deixasse um rasto de cal. O cão *Laku-wetar* ia à frente e a moça seguiu-o. Ainda perto da casa, o cão saltou e nadou numa lagoa.

<sup>1</sup> Recipiente feito de manbu utilizado para se colocar cal.

De repente surgiu um belo rapaz que se confessou ser dono da água. A moça pediu para buscar a água, contudo, o rapaz respondeu que deveria ser ela mesma. Contudo, lamentou que a água iria secar, e, para continuar a fluir seria necessário uma moça para vigiá-la. Posteriormente os dois se casaram e tornaram-se vigilantes dessa água para que continuasse a fluir e dar vida a essa população. Entraram na água e desapareceram, o cão *Laku-Watar* saltou também para dentro da fonte e transformou-se numa pedra. Foi assim que essa provação passou a chamar-se *Iparira*. Em fataluco, ipar significa cão e ira significa água. Há também, duas outras fontes chamadas *ira-valuvalun* em que fataluku significa águas fervidas e *Kaki-Ira* significa “água para curar doença de pele”<sup>2</sup>. (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 81)

A *Lenda de Iparira* revela um espaço onde vivia uma família feliz, contudo, por não haver alguma nascente de água nesse local, raras pessoas viviam lá, porque tinham de ir muito longe para buscar água. Não obstante, agora já há água que pode dar a vida para as pessoas que nela vivem, graças à moça que aceitou se casar com o rapaz para ser vigilante dessa fonte.

O problema surgiu quando certo dia, os pais da moça tiveram de sair de madrugada de casa em busca de água e, até ao meio-dia não tinham regressado, deixando a moça solitária e triste. O cão *Laku wetar* que tinha acompanhado os pais regressou a casa mais cedo e molhado com a cauda a abanar. A moça saiu ao encontro, julgava que os pais tivessem regressado, infelizmente, até entardecer não apareceram, como se lê:

Em casa, a moça tecia o *tais* e cantava a sua tristeza. Naquele dia, o cão *Laku-Wetar* regressou mais cedo, molhado, com a cauda balançado. A moça foi lá fora, procurou os seus pais, mas ninguém apareceu. Esperou até a tarde, mas como eles não apareceram, decidiu sair para procurá-los. (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 82)

Então rapariga resolveu procurá-los, como descreve: “Colocou um pouco de cal em um *lusu-lusu* e pendurou-o no pescoço do cão, mas antes, fez um buraquinho nele para que, por onde ele andasse, deixasse um rasto de cal. O cão *Laku-wetar* ia à frente e a menina seguiu” (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 82).

Aconteceu algo surpreendente, porque não longe da casa, o cão saltou e nadou numa lagoa, de repente surgiu um belo rapaz da vegetação que se confessou ser dono da água. A moça admirada com a água límpida que nunca tinha visto, pediu ao rapaz, se poderia buscar essa água. O rapaz por sua vez, respondeu que deveria ser ela mesma é que teria de buscar. Felizmente a moça correu à casa e trouxe os recipientes que os encheram. Não obstante, o rapaz colocou um toque. Entristeceu-se com razão de que a água iria secar, e que precisava de uma moça para vigiá-la para poder fluir permanentemente. A moça, ao ouvir aquilo aceitou vigiá-la sem saber como fazer. O rapaz disse então que poderia ser a esposa dele. Ela, então, aceitou.

A moça foi transmitir aos pais que foram ter com o rapaz. Posteriormente os dois se casaram e tornaram-se vigilantes dessa água para que continuasse a fluir e dar vida a essa

<sup>2</sup> É um resumo feito por nós com base nessa lenda.

população. Entraram na água e desapareceram, o cão Laku-Wetar saltou também para dentro da fonte e transformou-se numa pedra.

Foi assim que essa povoação passou a chamar-se *Iparira*. Em fataluco *ipar* significa “cão” e *ira* significa “água”. Considerando então o cão como o descobridor da água. Além desta, há também, duas outras fontes chamadas *Ira-valuvalun* em que fataluku significa águas fervidas e *Kaki-Ira* significa “água para curar doença de pele”.

A *Lenda de Iparira* é uma narrativa cheia de elementos mágicos comuns na tradição oral de Timor-Leste. A intriga envolve uma situação amorosa entre uma moça tocelã e um rapaz que surge das águas de uma pequena nascente de água.

Achamos que esta lenda ainda explica acerca da importância de água na sociedade, nomeadamente na vida humana, como Shopya de Mello Bryner apresenta na sua obra que “a água é um elemento primordial na vida humana” sobretudo consideramos que o cão tem um papel muito fulcral na respetiva lenda.

### 3.3 A Lenda de Aldeia Kaenlulik

A *Lenda da Aldeia de Kaenlulik* começa com o relato sobre o reino de Luca e os hábitos praticados na ocasião do amadurecimento do Neli. Os agricultores costumavam afixar as cordas enfeitadas de plástico ou panos de um lado ao outro da plantação para afugentar as aves, evitando assim que elas comessem a lavoura. De acordo com o narrador, “Naquele reino havia um homem chamado Sourai, ele tinha muitos filhos. Todos os anos, ele e seus filhos costumavam afixar cordas de ouro nas plantações. No entanto, as pessoas daquele lugar não gostavam dele, nem de seu filhos e netos” (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 105).

Na nossa ótica, achamos que a inveja pode causar vingança. Por isso, o *liurai* do Reino de Luca e o povo fizeram um plano para matar o Sourai e expulsar seus filhos e netos daquele lugar. Aproveitaram então o tempo de colheita, para convidar o Sourai e seus filhos para pisarem o Neli, com a intenção de envenená-lo, como destaca: “Então tiveram a ideia de pôr veneno na bebida do Sourai. Depois de tomar o veneno, ele começou a sentir tontura, doidando então, regressar para casa, onde morreu imediatamente” (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 105).

Com este acontecimento, os filhos de Sourai revoltados com a morte do pai, vingaram o *liurai* de Luca e planejaram matá-lo. Decidiram então enganar o *liurai* de Luca, não enterraram o pai, fizeram “sentar o seu cadáver numa cadeira enrolaram uma palha de milho para fazer cigarro, puseram na boca do defunto e acenderam o cigarro como se o Sourai estivesse vivo” (Cavalcante & Cunha, 2018, pp. 105-106). Os filhos decidiram convidar o *liurai* de Luca para assistir a cerimónia de pisar Neli. A população teve a curiosidade de espreitar para saber se realmente faleceu o Sourai, no entanto viram-o sentado a fumar. Daí foram informar ao *liurai* de Luca. Este, furioso por saber que o Sourai não faleceu, mandou as pessoas da casa misturar o mesmo veneno para provar. Assim que provou morreu imediatamente.

Depois do funeral o reino de Luca começou a provocar a família do Sourai, cortaram a corda de ouro que o Sourai antes da morte com os filhos tinham afixado na plantação. A corda cortada em dois pedaços: um ficou com o reino de Luca e outro com os filhos de Sourai.

Um dia depois dos sepultamentos, o reino de Luca expulsou os filhos de Sourai daquele lugar. Daí, um dos filhos de Sourai, o Rubi Sou e os seus irmãos saíram imediatamente e foram para o Weklobor que se localiza no Wetali, onde fizeram um horta, porém durante muitos anos não havia água. Para as suas necessidades para cozinhar, beber e para higiene tinham de buscar água na ribeira de Dilór e de Kuha.

A situação tornou-se alarmante, os filhos de Sourai criavam um cão branco, certa tarde, o cão saiu da casa e voltou todo molhado, fez com os filhos de Sourai desconfiassem que havia água perto desse local. Decidiram procurar saber.

Segundo o narrador,

os filhos de Sourai, decidiram fazer um cestinho de palha como o que se usa para fazer *katupa*, encheram de cinzas, e penduraram no pescoço do cão. À tarde, eles espreitaram para saberem onde é que o cão ia tomar água, seguiram-no até chegarem ao local onde o cão matava sua sede. Daí em diante os filhos de Sourai começaram a ir buscar água naquela ribeira. (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 107)

Num dia, surgiu uma perturbação. A irmã mais nova foi sozinha buscar água a qual encontrou uma enguia na água cavando a terra até deixar a água suja. Por mais que a Iku Sou limpasse, a enguia continuava a sujar. Por isso, fez com que a menina regressasse tarde à casa colocando os irmãos preocupados e zangados, perguntam-lhe sobre o atraso.

Tal situação continuava quase todos os dias, até que um dia os irmãos decidiram acompanhar a Iku Sou para buscar água, ao mesmo tempo capturar a enguia, mataram e levaram para casa. Enquanto a Iku Sou preparava o tukir da enguia, os irmãos forma trabalhar na horta.

Qual foi o espanto da menina ao ouvir palavras brotarem da fervura da carne na panela dizendo:

*Krotok, krotok, krotoko orsida lokraik*  
*Ita rua tuna*  
*Ita rua na'a* (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 108)

Krotok, .... é a onomatopeia da fervura; *Orsida lokraik* significa “logo à tarde”; *Ita rua tuna*, significa: “seremos enguias”.

A repetição destas expressões fez com que a menina ficasse aflita resolveu ir informar aos irmãos na horta. Vieram imediatamente à casa e não ouviram, consideraram então uma invenção da irmã, voltaram para horta. No entanto, enquanto a menina continuava a preparar

a comida voltou a ouvir. Neste caso, ela ficou muito triste com esta situação. À hora do almoço, todos comeram e acharam muito saborosa a carne da enguia.

Mais tarde, os irmãos foram juntamente com Iku Sou tomar banho na ribeira, enquanto tiravam as roupas, por um triz, a Iku Sou caiu para dentro da água e transformou-se numa enguia, exceto pela cabeça, que continuou com sua forma humana. Então, ela disse para seus irmãos:

Estão vendo! O que lhes falei vocês não acreditaram! A realidade agora está provando que era verdade. (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 108)

A realidade estava relacionada às expressões que brotavam da fervura da enguia na panela. A Iku Sou recomendou aos irmãos para arranjar arroz vermelho e porco vermelho para fazerem um almoço de despedida. Após o almoço deixou as últimas recomendações como o seguinte:

Este é o nosso último almoço juntos. Não se esqueçam de dizer aos nossos descendentes para não comerem mais enguia, nem coração de bananeira e nem *kwifia* koloraek. Devem dizer também para não queimarem o aikdonu, e, se eles desobedeceram ficarão doentes ou morrerão. (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 109)

Em seguida, Iku Sou cantou uma cantiga. Depois de cantar, bateu a cabeça na pedra achatada e transformou-se totalmente numa enguia. Posteriormente os irmãos regressaram para casa e se separaram.

Os irmãos regressaram para casa, depois despediram-se. Alguns foram para *Loro monu* outros para *Loro Sa'e*; outros para *tasi fetu* e outros para *tasi mane*. Rubi Sou foi para a casa sagrada *Uma bein Mamulak*, e ali casou-se com uma filha de Mamulak chamada Dasilerak. Por sugestão dos pais e irmãos da noiva, o casal ficou morando ali naquela aldeia, onde tiveram dois filhos que se chamavam Funu Rubik e Naha Rubik. (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 109).

Por fim, concluímos que a *Lenda de Kaenlulik* divide-se em três partes: a primeira parte trata-se do ódio e vingança do reino de Luca e os filhos de Sourai, até se separarem. A segunda parte revela a descoberta da lagoa pelo cão até a transformação da Iku Sou para enguia, trazendo separação da vida humana na terra para a vida aquática. A terceira parte, após a despedida do Iku Sou, os irmãos regressaram e dispersaram-se, formando novas gerações.

Assim, esta lenda revela a origem do povo de aldeia *Kainlulik* e até os dias de hoje o povo dessa aldeia não come a carne da enguia, pois eles acreditam que a enguia era um dos seus avós.

#### 4 ANÁLISE INTERTEXTUAL DAS LENDAS SELECIONADAS

No âmbito da análise intertextual das lendas em estudo, focamos só no intertexto relacionado ao papel do cão, um animal simbólico na cultura timorense, que também exerce o papel de guia e companheiro do homem e descobridor das fontes de água.

O *cão* desempenha um papel fulcral nas três lendas em pesquisa, ao ajudar as pessoas ao buscar a água para sobreviverem, portanto, a relação intertextual aponta o *cão* como descobridor principal das fontes ou nascentes de água. Identificamos também outros elementos nas referidas lendas que facilitam para as pessoas seguirem o *cão* a descobrir a água, a saber: a *cinza* para as lendas de *Bee-Cusse* e *Kainlulik*, e o *cal* para a lenda de *Iparirá*, consideramos esses dois elementos como símbolos de marcação que permite às pessoas seguir o caminho percorrido do *cão* e, finalmente, encontrar as fontes ou nascentes da água. A água simboliza a fonte de vida, elemento primordial para a sobrevivência humana.

De acordo com o dicionário dos símbolos de Cunha (2022, p. 83) “a simbologia do cão está ligada à trilogia dos elementos terra, água e lua”. Para além disso, revela também “a primeira função mítica do cão como um guia do homem, na noite da morte, depois de ter sido seu companheiro no dia da vida.”

Para a autora, tendo em conta a simbologia, este aspeto relaciona-se às lendas em estudo, no âmbito de o cão ser companheiro do homem, e descobridor da água de diversas fontes relatadas, devido ao seu instinto ou seu carácter de adivinhador.

Relativamente ao conceito do intertexto, segundo P<sup>a</sup> Ezequel Enes Pascoal (1967, p. 22), “é possível que na tessitura e até nos temas dum ou doutro conto, lenda ou fábula timorense se descubram analogia com concepções imaginárias doutros povos, o que não quer dizer que não tenham muito característico, de genuinamente local, nos nomes de terra e de pessoas nas crenças e usos”.

Com base na afirmação supracitada, percebemos que as lendas timorenses revelam características intertextuais em relação à simbologia do *cão* e do elemento *água*. Na primeira lenda, *Bee-Cusse*, começou com a falta de água, conforme se revela a seguinte versão:

um cãozito que andava... a procura de água para beber...olhou à direita e viu uma fonte de água... ao pôr-do-sol, regressou molhado à casa... os anciãos entrelaçaram um cestinho daqueles utilizados para cozer catupa, encheram-no de cinza e penduram-no ao pescoço do cão. Furaram a catupa para que quando o cão andasse a cinza caísse pelo caminho. Depois mandaram o cão ir em direção a água que tinha encontrado. Então, eles resolveram procurar seguindo os sinais por onde a cinza tinha caído até chegar ao lado de uma montanha. (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 157)

Para a segunda lenda, *Iparira*, a narrativa iniciou com a apresentação do tempo seco e uma família que vivia em Lospalos, por falta da água, os pais tiveram de ir muito longe à procura de água, acompanhados do seu cão. Nesta lenda identificamos o seguinte:

Naquele dia o cão Laku-Wetar regressou mais cedo, molhado, com a cauda balançado. [...] Colocou a cal num lusu-lusu e pendurou-o ao pescoço do cão, mas antes, fez um buraquinho nele para que, por onde ele andasse, deixasse um rasto de cal. O cão Laku-wetar ia a frente e a menina seguiu-o. Ainda perto de casa, o cão saltou e nadou na lagoa. (Cavalcante & Cunha, 2018, p. 157)

Na terceira lenda, *Aldeia Kainlulik*, reporta sobre os dois grupos que são o grupo de *liurai* Luka e a Família de Sourai, que se odiavam e se separaram. Os filhos de Sourai foram habitar num local onde não havia água, não obstante foi encontrado pelo cão que criavam, como se lê.

Os filhos de Sourai criavam um cão branco e certa tarde, o cão foi procurar água para beber e tomar banho. Voltando todo molhado, com que seus donos desconfiassem que havia água alí perto. Decidiram então, fazer um cestinho de palha como o que se usa para fazer katupa, encheram de cinzas, e penduraram no pescoço do cão. À tarde, eles espreitaram para saberem onde é que o cão ia tomar água. Seguiram-no até chegarem ao local onde o cão matava a sua sede.

De acordo com os excertos ou as versões apresentados acima, comprovamos a presença intertextual da simbologia do *cão* e do elemento *água* nas três lendas em destaque, além da intertextualização relacionada à origem desses locais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, vimos que a *Lenda de Bee-Cusse* relata a origem do nome da aldeia de *Bee-cusse*, a capital do país - Díli. Ao passo que a *Lenda de Iparirá* é uma lenda que revela sobre a formação da lagoa de *Iparirá*, narrativa cheia de elementos mágicos comuns na tradição oral de Timor-Leste. A intriga envolve uma situação amorosa entre uma moça tecelã e um rapaz que surge das águas de uma pequena nascente de água. Enquanto a *Lenda da Aldeia de Kainlulik* revela a origem do povo de aldeia *Kainlulik* criando um tabu, que até os dias de hoje o povo desta aldeia não come a carne da enguia, pois acredita que a enguia seja um de seus avós.

A intertextualidade se realiza ao longo da leitura quando descobrimos que as três lendas em estudo relevam uma ligação entre elas, o *cão* é o fator principal que estabelece essas relações intertextuais entre as três lendas de diferentes municípios de Timor-Leste, através do processo de ser o guia dos personagens, por meio do *cal* e das *cinzas* em um cestinho pendurado ao pescoço do animal. Além disso, o *cão* desempenha um papel fulcral como descobridor principal das fontes ou nascentes de água que contribuíram para a sobrevivência humana daquelas comunidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, I. C. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Cavalcante, M. & Cunha, M. da (Eds.) (2018), *Histórias da Minha Origem – Ai-knanoik Husi Hau Nia Hun*, Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento – Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL, Díli.
- Cunha, M. da (2022), O Intertexto nas Lendas Timorenses. In: Paulino, V., Cunha, M. da & Gomes, N. S. (Eds.), *Timor-Leste-Literatura, Tradição Oral e Ensino*. Díli: CECA, Universidade Nacional Timor-Lorosa'e.
- Filho, A. C. (2012), *A palavra “literatura” e seu uso ao longo da história*. Teoria da literatura I Aula 2.
- Fontes, V. J. de O. (2013). *O Potencial Didático dos Mitos e das lendas na Educação Histórica*. Universidade do Porto.
- Koch, I. G. V. (2008). *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Kristeva, J. (1971). A Produtividade Dita Texto. In: BARTHES, Roland. *Literatura e semiologia*. Seleção de Ensaios da revista Communications. Trad. Célia Neves Dourado. Petrópolis: Vozes.
- Kristeva, J. (1974). *A Introdução e Semanálise*. São Paulo: Perspectiva.
- Lopes, E. B. (2016). *Manual de Metodologia*. Gráfica Instituto EMATER.
- Markoni E. & Lakatos, M. (2000). *Metodologia Científica*. Editora Atlas S. A. São Paulo.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de Géneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Paz, O. & Moniz, A. (1997). *Dicionário Breve de Termos Literários*. Editorial Presença.
- Reis, C. (1997). *O conhecimento da literatura*. Ed. Livraria Almedina Coimbra.
- Reis, C. (2009). *Dicionário de Narratologia*. Lisboa: Ed. Almedina.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão do texto*. Ministério da Educação Direção.
- Silva, A. V. M. (1997). *Teória da literatura*. Coimbra: Almedina, 2005.

Direitos Autorais (c) 2024 Luis Abel Ati & Maria da Cunha



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](#)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#)

[Textocompletodalicença](#)

# COMUNICAÇÃO E DANÇAS POPULARES NAS FESTIVIDADES CERIMONIAIS DOS POVOS ASIÁTICOS E DE TIMOR-LESTE

## KOMUNIKASAUN NO DANSA POPULÁR IHA FESTIVIDADE SERIMÓNIAL HUSI POVO ASIÁTIKU NO TIMOR-LESTE

### *COMMUNICATION AND POPULAR DANCES IN THE CEREMONIAL FESTIVITIES OF THE ASIAN AND TIMOR-LESTE PEOPLE*

**Vicente Paulino\***

Universidade Nacional Timor-Lorosa'e (UNTL)

**Regina Pires de Brito\*\***

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

**Irta Sequeira Baris de Araújo\*\*\***

Universidade Nacional Timor-Lorosa'e (UNTL)

RESUMO: Pretendemos, neste artigo, falar sobre danças populares manifestadas pelos povos asiáticos e de Timor-Leste nas festividades cerimoniais. Esses povos utilizam as danças populares como meio de comunicação para fazerem chegar suas intenções aos espíritos da natureza. As danças populares que esses povos praticam são quase na sua maioria ligadas aos rituais de celebrações, fertilidade e invocação à natureza. Os povos asiáticos e de Timor-Leste

---

\* Doutor em Estudos de Literatura e Cultura/especialidade em Cultura e Comunicação pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Ulisboa), Lisboa, Portugal. Estágio Pós-doutoral na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, Brasil. Professor Convidado da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Díli, Timor-Leste. Investigador do Centro de Estudos de Cultura e Artes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Díli, Timor-Leste. Investigador do Instituto de Estudos de Literatura e Tradição da Universidade Nova de Lisboa (IELT-FCSH-NOVA), Lisboa. E-mail: [vicentepaulino123@gmail.com](mailto:vicentepaulino123@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0215-9712>

\*\* Doutora e Mestra em Linguística pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), São Paulo, Brasil. Estágio Pós-doutoral na Universidade do Minho (Uminho), Braga, Portugal. Professora Adjunta da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, Brasil. Coordenadora do Doutorado Interinstitucional Internacional (DINTER) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, Brasil, com a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Díli, Timor-Leste. E-mail: [regina.brito@mackenzie.br](mailto:regina.brito@mackenzie.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0634-8572>

\*\*\* Doutoranda em Relações Interculturais pela Universidade Aberta (Uab), Lisboa, Portugal. Mestre em Educação e Movimentos Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil. Professora do Departamento do Ensino de Língua Tétum (DELTA) e pesquisadora do Centro de Estudos de Cultura e Artes (CECA) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Díli, Timor-Leste. E-mail: [barisaraujo@gmail.com](mailto:barisaraujo@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7292-3419>

têm consciência de que as suas relações sociais se associam às atividades folclóricas e ritualísticas. Por isso, que, neste artigo, procuramos abordar a relação que há entre a comunicação e a dança, identificar e descrever danças populares manifestadas nas cerimónias rituais agrícolas e ritual de dança da chuva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação. Danças populares. Dança da chuva. Ásia. Timor-Leste.

**RESUMU:** Hakarak, iha artigu ne'e, atu ko'alia kona-ba dansa populár sira ne'ebé manifestadu husi povu asiátiku no Timor-Leste iha festividade serimoniál sira. Povu sira ne'e uza dansa populár nu'udar meu komunikasaun ida hodi hatoo sira-nia intensaun ba espíritu sira natureza nian. Dansa populár sira ne'ebé povu sira ne'e manifesta kuase maioria ligadu ba iha rituál selebrasaun, fertilidade no invokasaun ba natureza. Povu sira asiátiku no Timor-Leste iha konsiénsia ida katak sira-nia relasaun sosiál ne'e asosiadu liu ba iha atividade folklórika no ritualística sira. Tanba ne'e, iha artigu ida-ne'e, buka aborda kona-ba relasaun ne'ebé iha entre komunikasaun no dansa, identifika no deskreve dansa populár sira ne'ebé manifestadu iha serimónia rituál agrícola sira nian no rituál dansa bolu udan.

**LIAFUAN-XAVE:** Komunikasaun. Dansa popular. Dansa bolu udan. Ásia. Timor-Leste.

**ABSTRACT:** In this article, we intend to talk about popular dances performed by Asian and Timor-Leste people in ceremonial festivities. These people use popular dances as a means of communication to convey their intentions to the spirits of nature. The popular dances that these people practice are mostly linked to rituals of celebrations, fertility, and invocation to nature. The Asian and Timor-Leste people are aware that their social relationships are associated with folkloric and ritualistic activities. In this article, we seek to approach the relationship between communication and dance, identifying and describing popular dances manifested in agricultural ritual ceremonies and rain dance rituals.

**KEYWORDS:** Communication. Popular dances. Rain dance. Asia. Timor-Leste.

## 1 INTRODUÇÃO

A dança é usada por povos do mundo como uma forma de expressar intenções particulares entre membros da comunidade com algo acreditado como superior. A dança é também considerada como uma comunicação que se manifesta, no sentido prático, nas trocas simbólicas e culturais. Ela permite que os indivíduos se manifestem de forma particular as suas emoções, no sentido de se libertarem das preocupações quotidianas. Além disso, a dança é uma prática social que promove a interação e a conexão entre as pessoas e a natureza.

O timorense tem consciência de que a realização de uma actividade folclórica associa-se sempre ao divertimento em que se apresenta “dahur cultural”. O “dahur” feito nas

cerimónias rituais – como por exemplo, na cerimónia de sau-batar, de consagração das casas sagradas e na cerimónia de “*loi-hosok – simu matak-malirin* – receber a frescura” – tem uma característica de especial relevo no contexto da “cultura ritual”, trata-se de uma manifestação espiritual que se encontra nas próprias práticas culturais.

O trabalho desenvolve-se em três partes. Começa por abordar relações entre comunicação e danças, pois, percebemos que a dança é uma arte de comunicação e a própria comunicação na dança é sempre realizada por meio de uma manifestação da materialidade simbólica do corpo que fala na dança. Segundo, falaremos sobre danças populares nas cerimónias rituais agrícolas. As danças populares são, em ocasiões diversas, consideradas como danças culturais e sociais. Por último, abordaremos sobre o ritual de dança da chuva.

## 2 COMUNICAÇÃO E DANÇAS

A comunicação é uma interação e um processo de troca que os seres humanos estão a realizar na sua convivência quotidiana. Dessa forma, a comunicação não é simplesmente ligada ao emissor e receptor, mas ela desempenha função de configurar os gestos na produção e interpretação de sentidos. Como no caso de dança, os sujeitos não são simplesmente emissores e receptores, mas são produtores de sentidos de acordo com os papéis assumidos. Logo, por um lado, a comunicação manifestada na dança produz uma ação de compartilhamento de sentidos entre sujeitos dançantes (dançarinos) e espectadores (aqueles que assistem a dança); por outro, a comunicação manifestada na dança é realizada por meio de uma materialidade simbólica (da produção de discurso com destaque estético) e é inserida em determinado contexto sobre o qual os sujeitos dançantes atuam e do qual comunicam entre eles. Portanto, aqui os sujeitos dançantes são construídos e direcionados para serem dialógicos na relação com o outro, reconhecendo a diferença como símbolo de união e de valorização da nossa sociedade humana.

As experiências artísticas da sociedade humana estão, no campo de estética e de comunicação, associadas às práticas culturais. As culturas com que praticamos são construídas e desenvolvidas segundo padrões simbólicos e que também são fundamentadas pelas estruturas de ação. Claro que esta ação é, no processo artístico, atuação humana regulada por quadros de sentidos e padrões simbólicos já preestabelecidos. Os padrões simbólicos que dão sentidos à produção cultural e artística são também considerados como elementos de representações sociais dos comportamentos estéticos manifestados coletivamente, particularmente, no que diz respeito às relações de comunicação e às relações de poder corporal e social simbólico estabelecidas na dança. Do mesmo modo, a dança como produto de cultura que sempre assume o seu papel como a mais universal e multifacetada forma de comunicação humana, isto é, a comunicação produzida na dança está associada sempre entre aqueles que criam e aqueles que participam nos receptáculos dessa criação, incluindo aqueles que participam como espectadores.

A dança é definida como parte integrante dos rituais de “celebração, fertilidade, iniciação, caça ou invocação à natureza, assemelhando-se em suas características mais elementares aos desenhos rupestres” (Silva, 2005, p. 81). É possível dizer que as danças são normalmente consideradas como manifestações culturais associadas às características religiosas. Por exemplo, no Egito, a dança era concebida e “apresentada por mulheres nos festivais dos deuses Ísis e Osíris, respectivamente nas épocas da enchente do Nilo e da colheita” (Silva, 2005, p.82); enquanto na Grécia, era muito utilizada nas peças teatrais – dando origem à tragédia – e em cerimônias de casamento, nas quais os movimentos circulares eram realizados pelos homens; e já em Esparta, “a dança era utilizada como proteção contra doenças e mortes, sendo dedicadas aos deuses e apresentadas por garotos nus, que baseavam suas ações em gestos de lutas” (Mendonça & Simões, 2009, p. 9).

Historicamente, “a dança não existe sem um corpo que necessariamente, por condição de existência, prossegue através de relacionamentos com o mundo por processos coevolutivos” (Spanghero, 2003, p.19). Significa que a comunicação na dança funciona através do corpo que se comunica com a alma, para que ela possa orientar a movimentação do corpo em cada segundos transmite a mensagem que a sociedade queria recebê-la. Ou seja, para que a comunicação na dança seja bem-sucedida quando

as informações do meio se instalam no corpo; o corpo, alterado por elas, continua a se relacionar com o meio, mas agora de outra maneira, o que o leva a propor novas formas de troca. Meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças. (Katz & Greiner, 2001, p. 71)

Assim, o corpo é um icônico central do ser humano e com ela o homem realiza ações da alma. O corpo assume, segundo Merleau-Ponty (1990), um particular papel que permite construir inúmeras pontes em relação à dança e à comunicação corporal ou não-verbal. O corpo é, nos discursos comunicacionais, descrito como um instrumento que descrever a atividade humana, por isso que, segundo Foucault (2011), o corpo é o local onde se insere a microfísica do poder que por sua vez mostra “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2008, p. 136). E, se o corpo não adotasse a cultura na qual ele está inserido, certeza que fica desvalorizado na construção cultural. Digamos isso porque a dança na sua definição particular é uma manifestação cultural onde cada movimentação do corpo mostra a realidade da sociedade que a sua vivência particular e social associasse sempre à mãe-natureza acolhedora.

A dança é, acima de tudo, não buscar apenas o significado da mensagem transmitida por cada manifestação gestual do corpo, mas procurar manter a essência de sua relação com a criação da natureza humana. Isto é, manter o equilíbrio entre o homem e a natureza em uma

das danças realizadas. Para tal, é necessário ter “vontade comunicativo” (Gasparini & Katz, 2013) entre os participantes para garantir o verdadeiro performance da dança em sua totalidade. Ou seja, para ter uma performance verdadeiramente “belo artístico” ou “ideal estético”, segundo Hegel, “deve haver um acordo entre a subjetividade e o contexto, pois a obra deve dialogar com o público” (Hegel apud Siqueira, 2006, p. 86). A comunicação na dança é tecida por esse acordo e o diálogo entre participantes tem de ser ajustado de acordo com as transformações e mudança social da sociedade no mundo em forma de arte, pois como dizia Cândido (1972), “a arte é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos” (Cândido, 1972, 53). E isso faz-nos pensar que

a dança como composição de movimento pode ser comparada à linguagem oral. Assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos; assim como as orações são compostas de palavras, as frases da dança são compostas de movimento. Esta linguagem de movimento, de acordo com seu conteúdo, estimula a atividade mental de maneira semelhante, e talvez até mais complexa que a da palavra falada. (Laban, 1990, p. 31)

Portanto, na dança é precisa fundamentalmente a linguagem de movimento, estimulando a emoção de maneira associável à palavra formada pela linguagem oral e o fluxo rítmico da linguagem musical.

Dança é uma arte de comunicação, porque segundo Wayan Suarjaya (professor do Instituto Hindu Dharma Negeri Denpasar), na tradição balinesa:

Arte da tradição é sempre acompanhada por realizações das atividades religiosas na forma ‘*Panca Yadnya*’, que seja sempre apresentada, ou outras atividades religiosas. Arte de dança é uma das atividades da população [balinesa] que fortifiquem atividades religiosas e *budaya masyarakat* (tradição do povo) (...) dança é uma arte que tem forma de existir e a sua essência é fundamentalmente para manter os laços entre [ênfase adicionada] ‘Sang Pencipta’<sup>1</sup> com suas criaturas. Desse modo, a dança é uma arte que procure oferecer o que é belo no mundo ao ‘Sang Pencipta’, como alto reconhecimento ao ‘Tuhan’ (Deus)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ‘Sang Pencipta’ é ‘Senhor Criador’ do universo.

<sup>2</sup> A tradução foi feita por nós a partir do texto original em língua indonésia: “*Seni budaya selalu mengiringi kegiatan keagamaan baik dalam bentuk “Panca Yadnya”, yang dikemukakannya, maupu aktivitas keagamaan lainnya. Seni tari merupakan aktivitas masyarakat yang menunjang kegiatan keagamaan dan budaya masyarakat. (...)Tari merupakan seni yang dipersembahkan kepada Sang Pencipta, sebagai penghormatan tertinggi kepada Tuhan*”. Este trecho de informação foi buscado no “Seni tari dalam ritual dan budaya Bali”, disponível em <https://www.antaraneews.com/berita/374115/seni-tari-dalam-ritual-dan-budaya-bali> (acesso em 8/3/2024).

Para os balineses da Indonésia, danças são consideradas como um elemento fundamental da cultura e da comunicação ritual. Pois, com danças estabelecem comunicação com suas divindades supremas, espíritos de seus entes ancestrais e da natureza também. Por isso que Bali é conhecida mundialmente por essas suas danças tradicionais, como o *Barong* e o *Legong*, que são frequentemente apresentadas durante cerimônias religiosas e festivais. Os visitantes podem assistir a essas performances cativantes que contam histórias antigas e celebram a mitologia local. Normalmente, festas e eventos desempenham um papel crucial na vida dos indonésios, particularmente, dos balineses, proporcionando momentos de alegria e de celebração. O *Nyepi*, por exemplo, é conhecido como o *Dia do Silêncio (Hari raya Nyepi)*, designado em língua indonésia), é uma das festividades mais notáveis em Bali. Durante esse dia, a ilha inteira fica parada sem movimentação de pessoas e de transportes públicos. Trata-se de um dia de silêncio e de meditação. Outro evento considerado sagrado por balineses é o *Hari Raya Galungan* (Grande dia de Galungan)<sup>3</sup>, que é celebrado para honrar a vitória do bem sobre o mal. Significa que nesse *Haria Raya Galungan*, os deuses descem à terra para tomar parte nos banquetes festivos com a missão de expulsar os espíritos malignos ao reino das trevas. Ou seja, celebrar o dia de Galungan é um momento único para honrar a criação do universo e seus respectivos *habitat*, trata-se de uma celebração ritual de agradecimento dos hinduístas ao criador *Sang Hyang Widhi e Dewa Bhatara*.

**Imagem 1:** Uma senhora balinesa está a preparar *sajian*<sup>4</sup> (à esquerda); e um senhor balines está a benzer *sajian* (à direita)



Fonte: Vicente Paulino, novembro 2023.

<sup>3</sup> Este *Hari Raya Galungan* é também celebrado por chineses residentes em Bali, conhecido por *Galungan China (Imlek)*. A população local não proíbe as outras comunidades minorias, por exemplo, a comunidade chinesa a realizar suas cerimônias culturais e rituais sem apagar ou destruir a identidade cultural da população nativa balinesa.

<sup>4</sup> A palavra *Sajian* significa “comidas para deuses”.

O movimento corporal na dança é uma questão do poder de estimular a mente em direção à perfeição, embora não de maneira absolutamente perfeita, procura-se garantir o equilíbrio das relações íntimas entre o homem, o Deus e a natureza. Em busca desse equilíbrio, o homem que dança manifesta toda a energia para que o seu “movimento mostre-se como um poder independente que cria estados mentais frequentemente mais poderosos que a vontade humana” (Laban, 1990, p. 13). Se a dança é uma arte, então o corpo que dança seria uma manifestação de “amor pela arte” e de “acesso à cultura” (Santana, 2015), e isso faz-nos saber que o poder do corpo que tem na dança é um refinamento do discurso artístico na produção e reprodução cultural.

### 3 DANÇAS POPULARES NAS CERIMÓNIAS RITUAIS AGRÍCOLAS

As danças realizadas nas festas públicas – como *dabur*, *sama-bere* e *tebedai* – são na sua maioria praticadas nas cerimónias rituais agrícolas, que pelo facto têm a sua própria importância no fortalecimento da comunicação interna com seres invisíveis como um “diálogo de reconhecimento”. A posição transversal do conceito de “dahur” praticado na cerimónia, enquanto um produto de entretenimento, é definida e identificada de forma clara, para que o seu significado está sempre dentro da linha conceptual da cultura ritual. A expressão movida no “dahur” de *sau-batar* ou “colheita de arroz” é relacionada directamente ao aspecto de vida no campo de cultivo.

O *dabur* é uma dança de grupo, de carácter ritualizado e tem sua modalidade artística híbrida que fortifica a confraternização entre os participantes, é dançado entre homens e mulheres um pouco por todo o país, das planícies litorais chamadas “*fehan*” até das montanhas chamadas “*fobo*”. Por vezes, durante horas da cerimónia de alguns rituais, ou apenas diversão, os homens e as mulheres costumam celebrar com algumas danças específicas associadas à atividade agrícola, como no caso do ritual de “sau-batar” ou “colheita de arroz” ou na “construção e inauguração da casa sagrada”, dando as boas-vindas às novas colheitas (Paulino, 2019a e 2019b). No *dabur*, os participantes são homens e mulheres, estes cantam e fazem o movimento corporal em forma de círculo, movimentando os pés para frente e para trás e mudando de lugar. Os homens fazem *dadolin* (cantigas) e as mulheres respondem com refrão. Enquanto na dança *tebedai*, os elementos femininos tocam os *babadok* e os *dadir* com ou sem movimentos corporais. “O *tebedai* é geralmente classificada como uma dança feminina, é acompanhado pelo *bidu* masculino, realizado por um ou mais homens, que se movem livremente à frente, ao lado ou atrás das mulheres, ergendo a espada e emitindo gritos guerreiros” (Paulino, 2019b, p. 81).

Será que no *dabur* e no *tebedai* existe o movimento ritmado, usando a movimentação dos passos como uma experiência corporal em conexão com a alma? Para tal, recorre-se a ideias de alguns pensadores de dança, como John Martin em seu livro *The Modern Dance* (1933) define a dança como uma acção de *mover* o corpo, o sentido de *mover* é substância da

própria dança que vem da experiência corporal do ser humano. *Mover* não é encontrado apenas no respiratório corporal do ser humano no modo de sentir a vida, mas também uma expressão de toda a experiência emocional do próprio ser. Curt Sachs em *World History of the Dance* (1965) defende que a dança é um movimento rítmico, e dança não é apenas mover o corpo, porque mover em si não é suficiente para dar resposta sobre a essência de dança, mas a estilização do movimento deve ter contada como forma de dar a vida à dança. Quanto Corrie Hartong em *Danskunts* explica que a dança é a essência de alguns elementos associada a ela mesma. Dança é um movimento que vem do corpo dentro de um espaço, quer dizer que a dança é presenciada mesmo dentro do corpo dançarino que necessita espaço para fazê-la.

Alberto Osório de Castro descreveu o que acontecia em Timor por volta de 1912 com uma descrição generalizada sobre acontecimentos colectivos diversos no mesmo classificatório, dizendo que

há festas gerais dos povos timorenses, oferecendo de carne cozida ou assada dos animais sacrificados, acompanhadas de tebedai ante a uma-lulik da povoação, na ocasião do casamento dos régulos, na volta da guerra ou da “razia”, ao aparecer a espiga na seara de arroz ou no milheiral. (Castro, 1943 – obs cit. Cinatti, 1996, p. 39)

Ainda que, como diziam Campagnolo & Lameiras-Campagnolo (1992, p. 105):

há diferentes modalidades de exibição de danças bem como o vestuário utilizado reflectem na maioria dos casos temas do trabalho e da vida social timorenses, que seguem a ordem ritual. A diferenciação sexual na dança é nítida em Timor, com a excepção dos grupos em que a divisão masculino/feminino se esbate perante outras clivagens predominantes na organização e no funcionamento da sociedade.

A festa é como um todo que consiste num rito de fertilidade e que se apresenta também como um rito agrícola e um rito pesqueiro<sup>5</sup>, uma vez que os timorenses afirmam que sua realização acarreta sucesso na caça, na pesca e na agricultura. Dizem ainda que eles são herdeiros de seus antepassados caçadores, pescadores e agricultores. É por isso que durante de sua realização, mencionam algumas personalidades consideradas sagradas, por exemplo, Maromak (deus), rai-nain (espíritos da terra ou da natureza) e os espíritos dos ancestrais, que compõem a cosmovisão do mundo timorense. Estas realizações encontram-se também nas festas ritualísticas dos Ticuna e Tupi Guarani do Brasil (Faulhaber, 1999; Faulhaber, 2004), dos Rotenense e dos Timor Ocidental (Manek, 2015) e dos Toraja e Batak da Indonésia.

Na Indonésia a época de colheita é festejada com a *tari panen* (dança de colheita), é considerada como uma dança que reflecte sobre “*kehidupan petani* – a vida de agricultores”

<sup>5</sup> A este último, pode dizer-se que se realize anualmente na lagoa de Bee Malae, localizada na Aldeia de Sanirin – Balibo.

iniciada desde a preparação do terreno até o plantio de arroz. O fundamento de “*Tari panen*” é a manifestação e a demonstração de alegria da população local de Minangkabau que trabalha na agricultura<sup>6</sup>. Há ainda outras danças agrícolas, por exemplo, “*Tari Caping Ngancak*” do distrito Lamongan, “*Tari Manen Pare*” (*tari panen padi*)<sup>7</sup> do distrito Pandeglang – Província Kalimantan Tengah e “*Tari Bendrong Lesung*” da região Banten<sup>8</sup>, são danças tradicionais que reflectem sobre “*petani menanang da memanen padi*” – os agricultores que trabalham nas várzeas, desde o plantio até a colheita de arroz.

Portanto, nessas danças populares, o corpo é por sua natureza definido como

instrumento de comunicação na dança e revela toda uma história cultural, social, psicológica e biológica em seus movimentos. Movimentos coreografados ou não, atos e gestos do cotidiano deixam entrever aspectos da cultura na qual está inserido aquele que se move ou fica imóvel. (Siqueira & Siqueira, 2004, p. 63)

Aqui entendemos também que o corpo movido nas danças populares é denominado como “corpo cultural”, porque a sua relação orgânica associada à matéria e à forma de recepção mostra aparentemente a sua origem (Merleau-Ponty, 1990, p. 47). O corpo na dança é “portador das condutas simbólicas e da conduta do verdadeiro [que] propõe-me a tarefa de uma verdadeira comunicação e confere a meus objetos a dimensão nova do ser intersubjetivo ou da objetividade” (Merleau-Ponty, 1990, p. 51), porque ele é um instrumento que permite que um sujeito ou um indivíduo estabeleça uma ideia possível acerca do mundo simbólico e culturalmente constituído. Nesse sentido, o corpo tem adquirido o “significado por meio da experiência social e cultural do indivíduo em seu grupo” (Siqueira, 2006, p. 42), tornando-o como elemento constitutivo de vida onde é interpretado, valorizado e respeitado com várias leituras diferenciadas por sujeitos sociais distintos. Provavelmente que, em hipótese, todos esses sujeitos sociais distintos aceitam a

<sup>6</sup> Antigamente “*Tari panen*” realizada na cerimónia de colheita de arroz é para agradecer a deusa, mais conhecida por “*dewi padi* – deusa de arroz”. A cerimónia é realizada na noite com a procissão, levando uma “menina ainda virgem” como figura que simboliza a presença da “*dewi padi*”.

<sup>7</sup> “*Tari Manen Pare*” na era dos antepassados da população de Pandeglang costuma a ser realizada como sinal de agradecimento sobre a graça oferecida por Deus, como explica Sulaeman (um dos amantes da arte e da cultura daquela região) que no início, *Tari Manen Pare* é apresentada apenas na cerimónia de colheita de arroz, mas hoje, muitas vezes apresentada nos festivais culturais e artísticas. Esta dança é também apresentada na cerimónia de matrimónio e outras cerimónias específicas – veja <https://kalteng-cyberz.blogspot.com/2017/08/pola-gerakan-tari-berthemakan-petani.html?m=1> (acesso em 19/1/2018).

<sup>8</sup> “*Tari Bendrong Lesung*” é uma dança cultural e ritual que na sua realização usa-se o “*lesung*” e o “*alu*” como instrumentos de atracção. “*Lesung*” e “*alu*” são instrumentos tradicionais de “*penumbuk* – compressor ou dilatante” de arroz, feitos com madeira. Esta dança é uma das obras da arte tradicional da região Cilegon – Banten que reflecte sobre a alegria da população dessa região na celebração da época colheita. Na apresentação “*Tari Bendrong Lesung*” é acompanhada pelas canções como “*Mamangguan*” e “*Bajing Loncat*” – veja <https://www.negerikuindonesia.com/2015/09/bendrong-lesung-kesenian-tradisional.html> (acesso em 19/01/2018).

considerar o corpo e a dança como produto de produção e de afirmação da identidade cultural e que de uma forma geral são essencialmente definidos como parte do capital cultural da sociedade no contexto do poder simbólico (Bourdieu, 2001).

Nas aldeias em que estão agrupadas determinada comunidade da casa sagrada, pode-se, de facto, identificar um maior índice de trocas e cruzamentos de vários tipos de actividades que ocorrem no momento da realização de uma cerimónia cultural e ritual, como a de “*sau-batar*” (colheita do milho novo), ou a de “*han uma ween*” (consagração da casa sagrada). É, portanto, o que se passa nas festas culturais e rituais é, todavia, comentado, reproduzido e lembrado à sombra de uma árvore na varanda da casa, na noite afora, por um grupo de amigos e familiares. Trata-se de um momento de prazer em que, fora do mundo e do tempo, onde os timorenses revivem o que o tempo e o mundo sendimentaram na sua alma de rural e que, por mais adequado que seja, importante é que se aflora num verso e numa canção (cf. Cinatti, 1996, p. 39).

Assim, por consideração, é natural que as práticas culturais de tipo folclórico são consideradas “dados culturais”, pois sua existência é sempre relacionada com a vida da comunidade rural, onde as trocas simbólicas e culturais são praticadas gradualmente. Porém, não obstante a ruralidade que caracteriza as práticas tradicionais, os processos através dos quais estes se institucionalizam, acontecem, na verdade, com base em cenários urbanos. Isto para dizer que, num certo modo, “toda a vida social timorense é semeada de festas culturais e religiosas, nas quais intervém geralmente o sacerdote gentílico” (Corrêa, 2009, p. 72) conhecido no estudo pós-colonial como “autoridade ritual”.

**Imagem 2:** Dahur no acto da cerimónia ritualística de sau-batar<sup>9</sup>



Fonte: Celeste Sequeira Tilmam, 2017.

<sup>9</sup> Fotografia foi cedida pela nossa interlocutora técnica Celeste Sequeira Tilmam que presenciou a cerimónio de sau-batar realizada no mês de abril de 2017, em Holarua, Same.

De um modo geral, danças como *dabur*, *tebedai*, *tebe-tebe*, incluindo as danças dos povos indonésios já mencionadas, são marcas de representação da identidade cultural. Mesmo que os gestos e movimentos também são construídos e aprendidos “diretamente no contato interpessoal, ou por imagens e representações veiculadas por meios de comunicação” (Siqueira, 2006, p. 42).

#### 4 RITUAL DE DANÇA DA CHUVA

A dança da chuva associa-se sempre ao rito de chamar a chuva, que na língua timorense tétum chamar-se “*rituál bolu udan*<sup>10</sup>”. O ritual “*bolu udan*” na cultura timorense associa-se ao ciclo de experiência de vida norteadada por dois ciclos: época da chuva e época seca. Portanto, a realização deste ritual é articulada com o labor do trabalho realizado no campo cultivo, e nesse ritual o *lia-na'in*<sup>11</sup> convida os espíritos dos montes e vales, espíritos das águas e das florestas a fazerem derreter a água do céu e da terra sobre os homens e seus respectivos campos de cultivo.

A dança da chuva é um tipo de dança ritual que é habitualmente executada por certas comunidades com a finalidade de propiciar chuvas para a colheita. O ritual da dança da chuva é parte de uma cerimônia em que são invocados os espíritos da terra e dos antepassados para trazer a chuva como também assegurar a abundância na colheita, a fertilidade da terra e espantar os espíritos que vivem perdidos pelo mundo. Na maioria dos rituais, os “dançarinos” personificam um ou mais espíritos um poder superior, e as expressões apresentadas na dança são, de forma alguma, gestos e movimentos cadenciados e ritmados. Os instrumentos utilizados na execução de dança da chuva são chocalhos de vários tamanhos e tipos, flautas e tambores. A dança possui um grande valor simbólico e até hoje é praticada nas Américas, na África, Austrália, Nova Zelândia e existem relatos que até no século XX eram realizadas também nos Balcãs por algumas sociedades que ainda mantém traços animistas.

#### **Imagem 3:** Dança da chuva em Harar, na Etiópia

---

<sup>10</sup> “Ritual Chamar a chuva”.

<sup>11</sup> Senhor da palavra, ou seja, dono da palavra.



Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d2/Harar\\_Dance.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d2/Harar_Dance.jpg)

A dança da chuva em Harar, na Etiópia, tem uma característica própria, porque a sua manifestação artística não é propriamente criada para fazer a precipitação de chuva. Trata-se de uma prática cultural e ritual em que se manifesta a convicção da comunidade etíopiana em relação ao pedido de chuva à Divindade Suprema para que Essa possa abençoar a solicitação, dando-lhe a chuva. Portanto aqui “a questão principal não se trata da verdade, mas saber porque esse algo se tornou verdade” (Peters, 2000, p.10) como resultado de um processo de produção cultural no ambiente social, e por norma, é ritualmente concebido pela razão da fé que a própria comunidade assume como herança cultural de seus ancestrais.

Na Indonésia, nomeadamente na cidade de Semarang, a dança da chuva é conhecida por “*Tari Ujungan – dança de solicitação*” e feita na época seca prolongada. Esta dança é buscada na história de agricultores que brigaram sobre águas, ficaram feridos e derramaram sangues até que a chuva caísse no céu sobre a terra; e foi nesse mesmo momento que surgiu esta dança da chuva. Na região de Karo (localizada mesmo na zona de Bukit Barisan) realiza-se sempre a dança da chuva, denominada “*Tari Gundala*” ou “*Gundala Karo*”, trata-se de uma dança que tem por função de “pedir a chuva” que na língua dos batakenses (dos Batak) chamar-se-lhe “*Ndilo Wari Udan*”. Na região Bayan – Lombok do Norte (Província de Nusa Tenggara Barat) é denominada “*Tarian Suling Dewa – dança dos deuses*”). Em Madura é conhecida por “*tari Okol Madura*”. No suco Cakru do posto administrativo Kencong Jember, a dança da chuva é designada por “*ritual ojung*” e no suco Dayak Ot Danun (Kalimantan Tengah – Borneo Sudeste) chamar-se-lhe “*Nyalu Ondou*”. Em Bali, particularmente no *Desa Seraya*, a dança da chuva é conhecida por *Gebug ende*. De um modo particular, é considerada como cerimónia “*ritual pemanggilan hujan*” realizada por agricultores no momento em que a seca prolongada é eminente (Gunarta, 2016; Bandem & Deboer, 1995).

Enquanto no Japão, a dança da chuva é denominada por “*Dança Taiko*”, é uma prece de pedir a chuva, e está a ser valorizada como património cultural japonês.

No Brasil, por exemplo,

a festa das Águas é o grande ritual dos pataxós. Os indígenas se preparam para ela com muita pintura e também muito ensaio. As danças e cantos são harmônicos, ritmados e profundos. Após dançar e cantar por horas, os indígenas vão para a mata: é hora de o Pai da Mata participar da festa, incorporando no cacique da aldeia. O ritual celebra a chegada das chuvas, que vai proporcionar a fartura na colheita da plantação dos indígenas. No final do ritual, todos os participantes são jogados na lama e depois na água do lago. O ato é para purificar o corpo. (Frazão, 2015)

Quanto aos nativos Javaé do Brasil, alguns estudos dizem que a dança das aruanãs,

desde que os humanos de baixo ascenderam do Fundo das Águas, os xamãs e a coletividade masculina responsabilizam-se em trazer, todos os anos, os aruanãs (*irasò*) – ancestrais que permaneceram morando no nível subaquático, em sua maioria – para conhecer o mundo “aqui de fora” e suas comidas diferentes. Cada aruanã é uma dupla de personagens rituais quase idênticos, que é “entregue” ritualmente a um casal com filhos, como um presente honrado, para que este se responsabilize por sua alimentação durante todo um ciclo anual, o qual se dá, em geral, paralelamente à estação das chuvas. Os aruanãs são considerados como um “bem de valor” (*nobõ*) e são transmitidos dentro das famílias, ao longo do tempo, idealmente através de uma linha de primogênitos, não importando o sexo. (Rodrigues, 2010)

Os povos originários Maia, na América Central, estão a dançar em passos marcados para pedir chuvas aos deuses e espíritos. Os Cherokee, dos Estados Unidos, até hoje realizam a cerimônia ritual para trazer chuva à terra com o intuito de combater a seca prolongada e de ajudar a comunidade a preparar seus terrenos agrícolas para plantarem seus produtos alimentícios. Os Cherokee também acreditam que a cerimônia ritual de trazer a chuva pode afastar os espíritos malignos que tentam destruir a natureza. Acreditam também que a chuva invocada por via ritual tem uma significância própria, pois está a chamar os espíritos dos antigos *caciques* que trazem águas aos seus descendentes que habitam a terra. O céu abre seu espaço e faz cair a água sobre a terra, e os Cherokee com espírito da fé recebem-na com alegria. É assim que define a “identificação do céu” (Vieira, 1999) em busca de intersecções dos saberes nos céus sobre águas divinas, alimentadoras de vida na terra (Corrêa, 2003).

Contudo, em Timor-Leste, no momento da celebração do ritual de pedir a chuva, inicia-se com (em algumas comunidades) a dança da chuva, como no caso da comunidade de Suai Loro, que oferece esta dança como uma forma de invocar os espíritos da água e dizem os *lia-na'in* que esta dança da chuva existe desde tempos remotos e a sua origem é desconhecida. Inicialmente, praticada por povos nativos com o intuito de pedirem aos Deuses ou aos Espíritos da Natureza o envio de chuva, continua a ser uma prática comum em Suai Loro.

Só com a chuva, o paraíso está à vista nos olhos humanos e ficam encantados com ela.

## CONCLUSÃO

A prática cultural folclórica *dabur* ganha novo espaço de atuação, pois não apenas é realizada nos eventos rituais, como também nas atividades comunitárias ligadas à diversão. Além disso, é considerada como um elemento cultural de Timor-Leste que precisa ser preservada e promovida em eventos culturais realizados pelas instituições ligadas à arte e à cultura.

A prática cultural folclórica *dabur* caracteriza-se pelas suas fortes ligações com a vida do campo e rural, que se preserve até agora. Assim, considera-se que o “dahur” proporciona uma positiva representação no quadro de afirmação da identidade cultural e elevação a um património, cuja responsabilidade de proteger cabe agora de todos nós a um nível local ao global.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandem, I. M., & Deboer, F. E. (1995). *Balinese Dance in Transition Kaja and Kelod*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *O poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Cinatti, R. (1996). *Um cancionero para Timor*. Lisboa: Editorial Presença
- Corrêa, A. P. (2009). *Gentio de Timor*. 2ª edição
- Castro, A.O. (1943). *A ilha verde e vermelha de Timor*. Lisboa: Agência Geral das Colónias.
- Campagnolo, H., & Lameiras-Campagnolo, M. O. (1992). *Povos de Timor, Povo de Timor: vida, aliança, morte*. Lisboa: Fundação Oriente; IICT, Catálogo de exposição, Museu de Etnologia,
- Cândido, A. (1972). A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, 24 (9), pp.803-809.
- Corrêa, I. N. (2003). *Interseções de saberes nos céus Suruí*. Dissertação de Mestrado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Belém: UFPA.
- Faulhaber, P. (2004). As estrelas eram terrenas: antropologia do clima, da iconografia e das constelações Ticuna. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, vol. 47-nº 2, 379-425
- Faulhaber, P. (1999). A festa de *To'oena*: relatos, performance e etnografia Ticuna. In Oliveria Filho, J. P., *Amazônia em cadernos. Os Ticunas hoje*. Manaus: Ufam, pp.105-20
- Foucault, M. (2008). *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2011). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

- Frazão, A. (15/10/2015). *Um ritual que celebra a chegada das chuvas e clama pela preservação da natureza*. <https://medium.com/jornalistas-livres/um-ritual-que-celebra-a-chegada-das-chuvas-e-clama-pela-preserva%C3%A7%C3%A3o-da-natureza-7323adeb8136> (acesso em 12/12/2017).
- Gunarta, I. W. A. (2016). Gebud Ende: ritual untuk memohon hujan. *KALANGWAN – jurnal Seni Pertunjukan*, volume 2, pp.34-40.
- Gasparini, I. & Katz, H. (2014). Comunicação entre dança e público: o papel do coreógrafo na construção da relação obra-espectador. *DANÇA: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Dança*, 2(3), 51–66. <https://doi.org/10.9771/2317-3777danca.v2i2.7187>
- Katz, H., & Greiner, C. (2001). Corpo e processo de comunicação. *Revista Fronteiras: estudos midiáticos*, São Leopoldo, RS, v.3, n.2, dez.
- Laban, R. V. (1990). *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone.
- Mendonça, A. A. B. D., & SIMÕES, P.G. (2009). *A dança sob o olhar da comunicação: Uma análise do espetáculo “Geraldas e Avencas” do grupo “1º Ato”*. Disponível em <https://tigubarcelos.files.wordpress.com/2009/12/artigo-ariella2.pdf> (acesso em 8/3/2024).
- Martin, J. (1933). *The Modern Dance*. California: Dance Horizons, University of California.
- Manek, V. (2015). *Emat Tabakae Sisi: sebua tamasya ke akar asal di gunung Lakaan dan etika hidup komunitas adat Kobaliam di Belu - Timor*. Kupang: Penerbit Gita Kasih.
- Merleau-Ponty, M. (1990). *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Campinas: Papyrus.
- Silva, E. R. (2005). *Dança e pós-modernidade*. Bahia: EDUFBA.
- Sachs, C. (1965). *World History of the Dance*. New York: Norton.
- Spanghero, M. (2003). *A dança dos encéfalos acesos*. São Paulo: Itaú Cultural.
- Paulino, V. (2019a). *Representação identitária em Timor-Leste: culturas e os média*. Porto: Edições Afrontamento.
- Paulino, V. (2019b). *Interpretação das figuras nas portas das casas sagradas timorenses*. Díli: Secretaria de Estado das Artes e Cultura/Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura da RDTL.
- Rodrigues, P. de M. (03/2010), *Javaé*. <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/javae/2123> (acesso em 12/12/2017).
- Siqueira, D. C. O. (2006). *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas: Autores Associados.
- Siqueira, D.C. O., & Siqueira, E. D. (2004). *O corpo que dança: percepção, consciência e comunicação*. *Logos*, 11(20), 61–75. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/14675>

- Santana, S. B. P. (2015). A história e o refinamento do poder sobre o corpo na dança: Foucault e Laban. *XI Colóquio do Museu Pedagógico*, 14 a 16 de outubro de 2015, pp. 4395-4406.
- Samarão, L. (2006). Corpo e dança como marcas de cultura. *LOGOS 25: corpo e contemporaneidade*, ano 13, 2º semestre 2006, pp.1-3
- Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vieira, F. (1999). *Identificação do céu*. Rio de Janeiro: Fundação Planetário da Cidade.

Direitos Autorais (c) 2024 Vicente Paulino, Regina Pires de Brito e  
Irta Sequeira Baris de Araújo



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](#)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#)

[Textocompletodalicença](#)

# ESTUDU KONA-BA HALULIK-AHI NO BOLU UDAN IHA SUKU RAIHEU

## ESTUDO SOBRE O SACRALIZAR O FOGO E O CHAMAR A CHUVA NO SUCO DE RAIHEU

### STUDY ON SACRALIZING FIRE AND CALLING RAIN IN RAIHEU VILLAGE

**Madalena Borges de Sousa Gomes\***

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)

**Duarte Leite Billy\*\***

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)

**Carlito da Silva\*\*\***

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)

REZUMU: Iha artigu ida-ne'e buka ko'alia kona-ba halulik-ahi no bolu udan iha suku Raiheu, posto administrativu Cailaco. Buka deskreve fundamentalmente kona-ba prosesu Luli-api (halulik-ahi) no serimónia ritual bolu udan, ne'ebé tuir tradisaun comunidade hosi suku refere, antes halo toos no natar, tenke halo uluk serimónia ritual sira ne'ebé mensionadu ona.

LIAFUAN-XAVE: Halulik-ahi. Bolu udan. Raiheu. Cailaco. Timor-Leste.

RESUMO: Neste artigo procuramos falar sobre sacralização do fogo e chamar a chuva no suku Raiheu, posto administrativo Cailaco. Procuramos descrever fundamentalmente sobre o processo de *Luli-api* (sacralização do fogo) e a cerimónia ritual de chamar a chuva que segunda

\* Licenciada iha Ensinu dalen Tetun hosi Universidade nacional Timor Lorosa'e. Dadaun ne'e nu'udar Profesora dixeplina transversál Dalen Tétum I no II iha Universidade Nacional Timor Lorosa'e. E-mail: [msousa766@yahoo.com](mailto:msousa766@yahoo.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1172-0444>

\*\* Mestre iha Educação hosi Universidade Minho, Braga – Portugal. Dadaun ne'e nu'udar Profesor Departamentu Ensinu Dalen Tetun – Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Peskizadór Centro de Estudos de Cultura e Artes (CECA, UNTL) no membro INL – Instituto Nacional de Linguística. E-mail: [bilyduarte15@yahoo.com](mailto:bilyduarte15@yahoo.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3962-2629>

\*\*\* Mestre iha *Educação e Formação* hosi Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - Portugal. Licenciadu iha *Educação e Formação na área de religião e moral*, hosi Instituto de Ciências Religiosas de Timor-Leste, Díli – Timor-Leste. Profesor Departamentu Ensinu Dalen Tetun – Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Peskizadór Centro de Estudos de Cultura e Artes (CECA, UNTL) no membro INL – Instituto Nacional de Linguística. E-mail: [carlitodsilva179@gmail.com](mailto:carlitodsilva179@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8338-3919>

a tradição da comunidade do referido suku, antes de fazer hortas e várzeas, é necessário fazer cerimónias rituais já mencionadas.

PALAVRAS-CHAVES: Sacralizar o fogo. Chamar a chuva. Raiheu. Cailaco. Timor-Leste.

ABSTRACT: In this article, we talk about the sacralization of fire and calling the rain in the Raiheu village, sub-administrative Cailaco. We seek to fundamentally describe the process of *Luli-api* (sacralization of fire) and the ritual ceremony of calling the rain, according to the tradition of the community of the village, before creating vegetable gardens and floodplains, it is necessary to carry out the ritual ceremonies already mentioned.

KEYWORDS: Sacralize the fire. Call the rain. Raiheu. Cailaco. Timor-Leste.

## 1 INTRODUSAUN

Iha Timor-Leste, especialmente iha munisípiu Bobonaro, postu administrativu Cailaco, suku Raiheu, tradisaun orál ne'e sei mantén hodi conserva memória antigu, no nu'udar elementu ida significativu tebes iha komunikaun entre comunidade sira. Hirak-ne'e mós dezenvolve liuhosi liafuan, hahalok, ábitu no lala'ok. Liuhusi literatura tradisaun orál, comunidade halo interasaun no dezenvolve koñesimentu tuir sira nia maneira moris nian. Literatura orál iha ninia papél importante ba comunidade iha Timor laran tomak, no especialmente ba comunidade sira iha suku Raiheu. Ho ida-ne'e presiza halo peskiza dokumentasaun atu bele sai meu ida hodi hametin no dezenvolve kultura ne'e sai povu nia rikusoin ne'ebé bei'ala sira husik hela.

Étnia kemak husi munisípiu Bobonaro ne'e kompostu hosi ninia sub-étnika neen(6), kemak Hauba ho ninia kultura, kemak Marobo ho ninia kultura, kemak Leosibe mós ho ninia kultura, kemak Balibo, kemak Atabae no kemak Cailaco. Kemak Cailaco kompostu hosi suku lubuk ida mak tanesan: Atudara, Dau-Udu, Guenu Lai, Goulolo, Manapa, Meligo no Raiheu. Suku sira ne'e iha sira-nia kultura ne'ebé kuase hanesan ou besik hanesan.

Hanesan mensiona ona ilha leten katak maioria hosi suku kemak iha ábitu tane aas sira nia kostume mak sira tanesan: hamulak, dadolin, knananuk, ai-knanoik, tebe-tebe no seluk tan (Gomes, 2024; Araújo., Boavida & Silva, 2023). Nune'e mós ita bele haree katak iha suku Raeheu ne'ebé topográficamente mai hosi liafuan kemak "**Rae**" katak "**Rai**" "**Heu**" katak "**Foun**" no daudaun ne'e muda ona ba "**Raiheu**".

## 2 PROESU LULI-API (HALULIK-AHI) NO BOLU UDAN

Iha Suku Raiheu, Postu Administrativu Cailaco, Munisípiu Bobonaro iha ninia prátika kultural rasik, tanesan: serimónia harii uma-lisan, hamulak bolu-udan, serimónia sau-batar, serimónia Sama/korut-hare no tradisaun ritual sira-seluk tan (cf. Paulino & Gomes, 2019;

Paulino, 2019a e 2019b). Tradisaun ritúál ne'ebé ligadu ba alimentasaun mak tradisaun saubatar no tradisaun korut/sama hare. Ko'alia kona-ba "Korut/Sama hare", ida ne'e nu'udar prátika kulturál ne'ebé comunidade Raiheu sira sempre realiza tinan-tinan. Tanba prátika kulturál ne'e rasik iha ligasaun makaas tebes ho vivénsia sosiál emar nian iha sosiedade. Ba iha aspektu ida-ne'e, Paulino (2019a) haktuir katak:

Kultura ne'e nu'udar elementu konstitutivu hosi moris sosiál emar nian no karakterizadu hosi ninia dimensaun koletivu, ida-ne'e, iha perspektiva antropolójika deskriptiva, kultura ne'e nu'udar mós nosaun humanista ida, vinkuladu ba dezvoltamentu fakuldade emar nian no manifestasaun literária no artístika. (Paulino, 2019a, p..23)<sup>1</sup>

Atu hetan resultadu kolleta ida ne'ebé di'ak, comunidade suku Raiheu sempre halo serimónia riruál **Luli-api** (halulik ahi) no **tei bia** (bolu udan). Tanba atividade agríkola, liuliu atividade halo toos no natar, barak mak sei uza udan-been. Serimónia ritúál sira ne'e ninia realizaun sempre akompaña ho *músika, dansa, bidu liku-rai* no *tebedai*. Tanba ne'e mak prátika kulturál comunidade ka povu ida nian ne'e vinkuladu mós ba iha aspektu "*manifestações literárias e artísticas*" (Paulino, 2019b, p.23). Ida-ne'e, iha kontestu Timor nian, Paulino (2019a) explika katak:

Músika, dansa no tebedai ne'e okupa espasu ida no fatin impresindível no preponderante ia múltiplu aspektu hosi atividade sosiál knua ida ka reinu ida nian. Kanta no dansa iha situasaun festivál sira ho karákte puramente lúdiku, iha serimónia ritúál sira, nupsiál no fúnebre sira; kanta no dansa iha situasaun karákte laborál hanesan 'sama hare', ka *tei* no *ipi-lete* bunak sira nian (festa ko'a hare), *dada ai*. (Paulino, 2019a, p.67)<sup>2</sup>

Prátika kulturál ida-ne'e hahú lakon dadaun ona, maibé ninia aplikasaun ritúál lá lakon tanba peskidador sira balun transkreve tiha ona iha sira-nia estudu antropolójiku no kulturál.

Realizaun serimónia riruál **Luli-api** (halulik ahi) no **tei bia** (bolu udan) ne'e tenke tuir prosesu balun:

a) iha lora dahuluk halo uluk serimónia ritúál **Luli-api**, tanba ida-ne'e nu'udar bandu ida ba comunidade sira atu labele sunu ahi, partikularmente iha uma hot-hotu ne'ebé iha suku

<sup>1</sup> Tradusaun ne'e halo hosi testu orginal tetun nian ba dalen Português: "A cultura é um elemento constitutivo da vida social do homem e caracteriza-se pela sua dimensão colectiva, isto é, na perspectiva antropológica descritiva, a cultura é entendida como uma noção humanista, vinculada ao desenvolvimento das faculdades humanas e às manifestações literárias e artísticas". (Paulino, 2019a, p. 23)

<sup>2</sup> Tradusaun ne'e halo hosi testu orginal tetun nian ba iha dalen Português: "A música, a dança e o tebedai ocupam um espaço e um lugar imprescindível e preponderante nos múltiplos aspectos das actividades sociais da knua ou do reino. Canta-se e dança-se em situações festivas de carácter puramente lúdico, em cerimónias rituais, nupciais e fúnebres; canta-se e dança-se em situações de carácter laboral como 'sama hare – pisar néli', ou *tei* e *ipi-lete* dos Bunak (festa da colheita do arroz), *dada ai* (puxar o tronco)". (Paulino, 2019a, p. 67)

Raiheu nia laran, hahú hosi dadeersan to’o tuku 2 lokraik. Kuandu uma-lisan Lika-ubun fó autorizasaun mak foin bele hahú sunu fali ahi.

b) iha loron daruak, hahú realiza serimónia ida ne’ebé hanaran **Loc-ilu**, iha ne’e lia-na’in sira haruka representante hosi uma-lisan ida-idak lori fos ho boro tahan ne’ebé tein tiha ona, lori ba tau iha uma-lisan, toos foun no animál sira nia fatuk-inan, atu nune’e parte hotu-hotu bele hola parte hosi prosesu sira ne’e tomak.

Tanba ne’e mak antes halo serimónia **Tei Bia** (bolu udan been), comunidade ida-idak sei sunu uluk rai ne’ebé atu kuda hare ba, depoiz sei foti fatuk hodi hada ka halo kabubu.

### 3 TEI BIA (TEBE BEE/ HASA’E BEE/TEBE HODI HALUIK BEE)

Tuir kultura husi suku Raiheu nian bainhira atu kuda batar ka kuda *hare rai maran* nian sei halo uluk Serimónia ida hanaran *Bolu udan ben*. Serimónia *bolu udan ben* ne’e sei hala’o iha loron haat (4) nia laran.

Iha loron dahuluk, sei bolu **Dar Siri**, ne’e katak halo lulik iha *Ilat*<sup>3</sup> no labele halo atividade agrikultura nian. Iha momentu ida-ne’e, lia-na’in hosi uma lisan rua-nulu-resin-haat (24) iha suku Raiheu sei hatais hotu tais, kesi lensu iha ulun, uza belak, keke no lapa ba iha *Ilat* hodi oho animál hanesan fahi hodi sira han no dada-lia. Iha ne’eba, lia-na’in sira sei hein malu, sira mai kompletu mak hahú oho fahi ne’e. Ba sira ne’ebe la mai sei *tesi-lia* hodi husu tanbása la mai, sé sira fó ona razaun maka sei fó multa hanesan lori tua ho dosi ruma.

Iha loron daruak nian, atividade ne’ebé sei hala’o mak hanaran **Dar bia tete** ne’ebé signifika katak hamós bee matan. Iha dadeersan rai sei manu kokorek, ferik sira husi uma-lisan rua-nulu-resin-haat ne’e sei lori *hare fini* ba tau iha *Taan* (espesie bote ida maibé talin laiha) hodi lori ba *Ilat*. *Hare fini* ne’ebé ferik sira lori ne’e sei fakar hamutuk iha lona/bití, depoiz uza **Tahe** suru hare fini ne’e hodi fakar fali ba tan seluk. Suru dala ida, baku/dere babadok dala ida. To’o tuku 10 hanesan ne’e, *tatcuman* sira sei ba *bia uni* (fatin ne’ebé comunidade sira uza hodi halibur malu).

Iha loron datoluk, hahú halo **Tei Bia** katak bolu udan ben. Iha serimónia bolu udan been ne’e, dahuluk mak sei ba *Ilat*, bei mane ho bei fetó sei sai hosi uma-lulik **Lika-Ubun**, bei mane sei uza *badu* (*baklili* hanesan pasta oan ida) no bei fetó sei uza sapeo hodi hakbesik an ba fatuk-lulik nia leten hodi tau bua-malus. Depoizde ida-ne’e, uma lisan 24 ne’e hahú prepara ai-han hanesan ketupa (etu falun ho nuu tahan), naan, tua, sigaru, no seluk tan. Uma lisan sira ne’e sei lori hotu hahan sira ne’e ba iha *bia uni* (fatin tau bee nian), depoiz ida-ne’e mak lia na’in sira hahú fó orientasaun atu ba kuru bee. Kuandu ba kuru bee ne’e, uma-lisan Lika-Ubun ne’e uza objetu ida ne’ebé hanaran **CUU** hodi ba kuru bee lulik refere, enkuantu uma-lisan sira seluk ne’e lori de’it mak *au*, au ne’e mós uma-lisan Lika-ubun mak sei fahe ba sira. Ne’e signifika katan uma-lisan Lika-ubun ne’e mak iha autoridade boot liu ba uma-lisan sira

<sup>3</sup> *Ilat* signifika “Fatin ida ne’ee kosnideradu lulik”

seluk. Antes atu kuru bee ,sei sa'e uluk *bua-funan*, ku'u *bua-funan* ne'e ho objetivu ida katak uza hodi taka *CUU* nia ibun. Ema indikadu sira hosi uma-isan Lika-ubun ne'e mak akompaña uma-lulik sira seluk hodi kuru bee iha bee-matan lulik, depoiz ida-ne'e hahú fahe bua nia funan ne'ebé taka iha *CUU* nia ibun ne'e ba uma-lisan sira seluk. Hafoin ne'e hotu mak sei fahe hahan ba malu, uma mane sira fahe ketupa ba fetosá sira, uma-mane sira sei simu fali tua no *modo*, depoiz han hotu tiha hahú dahur ka tebe-tebe iha *bia uni*. Depoiz ida-ne'e mak lori fali bee ne'e ba Ilat, ba parte ida-ne'e, lia-na'in sira hahú fó avisu katak dadersaan tuku 8 animál sira tenke oho hotu ona. Hotu-hotu rona no exekuta ordem sira ne'e tuir dalan ritualística nian.

**Imajen 1:** Tebe bee/hasa'e bee/tebe hodi haluik bee



Fonte: fotografia de Madalena Gomes, Raiheu 2022.

Iha loron dahaat, hahú serimónia ho oho animál no asaun ida-ne'e hanaran **haglai**. Animál sira ne'ebé oho sempre tuir uma-kain ida-idak ne'ebé hamahan an iha uma-lisan ne'ebé representadu hosi lia-na'in sira kada uma-lisan refere. Lia-na'in 24 (ruanulu resin haat) sira ne'e sei han no hemu hamutuk iha Ilat ho objetivu ida katak atu hametin unidade iha uma-lisan Raiheu nian. Uma-lisan boot iha Raiheu ne'e representa hosi uma-lisan tolu (3): uma-lisan Loi-ubun, Bacu-ubun ho Mambu.

Jeralmente, hosi *haglai* ne'e, animal ne'ebé oho sei fahe ba malu. Signifika katak tinan ida ne'e balun oho ona animál, entaun tinan tuirmai seluk mak oho fali (*giliran*). Portantu, ida-ne'e nu'udar símbolu *komprende malu* (respeito um aos outros) no sentidu unidade entre uma-lisan sira ne'ebé hamahan an iha suku Raiheu.

Uma-lisan ruanulu-resin-haat (24) ne'ebé partisipa iha realizasaun serimónia rituál Tei Bia mak tuirmai ne'e:

- 1) LOI-UBUN
- 2) BACU-UBUN
- 3) MAMBU
- 4) UMA-ROBU TALI NO ESA
- 5) UMA ROBU MIPU
- 6) LIKA-UBUN
- 7) LOKO-BESI
- 8) BERE-UBUN
- 9) TAI-UBUN
- 10) LIA-UBUN
- 11) KUCU-UBUN
- 12) KOLIO-MALI
- 13) LESU-PU
- 14) LESE-LERA ACU-LETEN
- 15) LESE-LERA KULOPU
- 16) LESE-LERA GOUPU
- 17) LESE-LERA HAUPU
- 18) HA-ALA'ABEN
- 19) LESELERA BATALAU
- 20) LOI-UBU BOBU-LELO
- 21) LOI-UBU DARUASA
- 22) MONI-UBUN
- 23) ACU-LAU
- 24) UMA-ABE.

Uma-lisan sira ne'e sempre iha ligasaun ba malu. Iha realizasaun serimónia rituál, uma-lisan Lika-Ubun ne'e mak sei fó orientasaun ba uma-lisan sira seluk. Tanba uma-lisan ida-ne'e ninia funsaun nu'udar "*hakiak*" (cuidador ou assegurador) ka mahein ba relasaun entre emar, animál no natureza.

#### **4 KUDA HARE TO'O KOLLETA HARE**

Udan hahú monu rai, toos na'in sira hahú hadi'a no prepara sira nia toos hanesan halo lutu, hada fatuk, hamoos toos laran hodi kuda hare, batar no aihan sira seluk. Antes atu kuda, katuas sira sei lori animál ruma, bibi ka fahi ida hodi oho iha toos ka natar laran, maibé antes ne'e sira "sei halo uluk *hamulak*" ka hato'o uluk orasaun ruma ba bei'ala sira no ba espíritu

natureza sira (Gomes, 2016; Araújo, 2016; Trindade, 2016). Animál ne'ebé sira oho, nia ran sei kahur ho nuu ben, depoiz ne'e hisik iha toos laran hodi proteje hare no batar ne'ebé kuda bele moris ho buras.

Tuir tradisaun kolleta hare iha suku Raiheu, liuliu iha toos ne'ebé hanaran *Upes*, atividade kolleta ka *korut hare* ne'e kompostu hosi feto ho mane. Antes ba halo kolleta hare, tenki han bosu kedas, tanba iha prosesu *korut hare* labele han iha toos laran, depois atu ba toos fatin sei la'o ho forma no ida ne'ebé la'o uluk sei lori *taan boot*, bote kiik tau iha kanotak no lafatik ho biti/lona, no ida la'o uluk ne'e sei la ko'alia ho ema se de'it ne'ebé hasoru iha dalan.

Kuandu sira to'o ona iha toos, sei haree fatin hodi rai sasan, hanesan: taan, lafatik, kaut no biti, hodi marka atu fakar hare iha biti leten hodi halibur no sei hamoos, mane sira sama hare no feto sira sei tur hodi hamoos uza lafatik no ense iha *taan* ho *kaut* halo nakonu, depoiz mak lori fila mai uma. To'o iha uma, sei tau hare hamutuk iha fatin ida, tau bua-malus hodi hamulak nune'e hare sira ne'e sai barak no buras.

Bainhira halo korut hare rai maran ne'e sei hananu ho liafuan sira tuirmai ne'e:

<b><u>Nu</u></b>	<b><u>Dalen kemak</u></b>	<b><u>Tradusaun literaria</u></b>
1	Benu-benu mai dogo	Nakonun-nakonun mai iha ne'e
2	Resi-resi mai dogo	Resin-resin mai iha ne'e
3	Benu tole dua la	Labele nakonu ba iha ne'eba
4	Benu lali dogo mai	Nakonun fali mai iha ne'e
5	Oh benu	Oh nakonun

**Benu-benu mai dogo:** ne'e signifika katak hare ne'ebé isin atu korut ona, atu hare ne'e ninia isin nakonun mai iha bote ne'e, labele ba fali fatin seluk.

**Resi-resi mai dogo:** ne'e signifika katak hare ne'ebé ita atu kolleta ne'e barak mak tenke mai iha bote ne'e too resin ho ninia isin ne'ebé mesak di'ak.

**Benu tole dua la:** ne'e signifkadu katak husu ba aman Maromak atu hare ne'e labele lakon, se bainhira ita la husu ba aman Maromak mak hare ne'e sei la fó isin mai ita, no ita husu ba aman Maromak atu satan netik natureza ne'ebé ladi'ak.

**Benu lali dogo mai:** ne'e signigika katak iha knananuk hare ne'ebé ita korut ka kolleta ne'e tenke barak mai iha ne'e no isin ne'e mai iha bote ne'e.

**Benu** signifika nakonun no nakonun. Hare isin sira hotu mai hotu iha bote sira ne'ebé prepara tiha ona.

## KONKLUZAUN

Komunidade sira iha suku Raiheu, postu administrativu Cailaco, moris ho atividade agríkola nian, halo toos no natar, hakiak animál, halo negósiu. Atividade sira ne'e halo ho realizasaun serimónia rituál ne'ebé balun ami hato'o tiha ona iha traballu ida-ne'e.

Alénde ne'e mós, comunidade sira iha Raiheu iha mós iha serimónia rituál simu bainaka sira. Rituál simu bainaka ne'e ninia sentidu partikular kuaze atu hanesan ho comunidade rejaiaun seluk iha Timor Loron. Komunidade sira Raiheu ne'e sempre iha fuan boot hodi simu bainaka sira ne'ebé halo visita ba sira rain. Simu bainaka sira ne'e ho dansa kulturál hodi hatudu katak suku Raiheu mós iha ninia kultura no identidade rasik.

Komunidade sira iha suku Raiheu ne'e iha ligasaun kulturál forte tebes ho suku viziñu sira seluk. Relasaun ida-ne'e haforsa hosi relasaun familiár ne'ebé estabelesidu ona liuhosi relasaun fetosá-umane. Alénde mós, liuhosi relasaun uma-lulik maun-alin.

## REFERÉNSIA BIBLIOGRÁFICA

- ARAÚJO, I. S. B., BOAVIDA, O.V.F. & SILVA, C. (2023). Haktuir Ai-knanoik como despertador de aprendizagem entre experiência partilhada e diálogo com outro. *RECA – Revista de Estudos Culturais e Artes*, nº 1 (pp. 81-95), Díli: Centro de Estudos de Cultura e Artes, UNTL. ISSN 2958-9029 (print) e 2958-9037(online).
- ARAÚJO, I. S. B. (2016). O lulik na cultura timorense. In Paulino, V & Apoema, K. (Orgs)., *Tradições orais de Timor-Leste* (pp. 55-73). Díli: Casa Apoema.
- GOMES, N. S. (2024). *Hamulak: linguagem ritual de tradição oral de uma comunidade tétum em Fohorem, Timor-Leste*. Díli: Centro de Estudos de Cultura e Artes (CECA), UNTL.
- GOMES, N. S. (2016). *Poesia ritual de tradição oral em Timor-Leste*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL.
- PAULINO, V. (2019a). *Representação Identitária em Timor-Leste: Culturas e os Média*. Porto: Edições Afrontamento.
- PAULINO, V. (2019b). *Interpretação das figuras nas portas das casas sagradas timorenses*. Díli: Secretaria de Estado das Artes e Cultura/Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura da RDTL.
- PAULINO, V. & GOMES, N. S. (2019). *Funções e importâncias de ai-toos na cultura timorense de Timor-Leste*. Díli: Secretaria de Estado das Artes e Cultura/Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura da RDTL.
- TRINDADE, J. (2016). Lulik. O núcleo dos valores Timores. In Paulino, V & Apoema, K. (Orgs)., *Tradições orais de Timor-Leste* (pp. 25-50). Díli: Casa Apoema.

Direitos Autorais (c) 2024 Madalena Borges de Sousa Gomes, Duarte Leite Billy e  
Carlito da Silva



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](#)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#)

[Textocompletodalicença](#)

# VIAGEM (LINGUÍSTICA, LITERÁRIA E CULTURAL) EM TORNO DAS EXPRESSÕES “MATAN” E “OLHO”

## VIAJEN (LINGUÍSTIKA, LITERÁRIA NO KULTURÁL) HADULAS IHA ESPRESAUN SIRA “MATAN” NO “OLHO”

### *JOURNEY (LINGUISTICS, LITERARY AND CULTURAL) AROUND THE EXPRESSIONS “MATAN” AND “EYE”*

**Benvinda Lemos da Rosa Oliveira\***

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma análise linguística da expressão *matan* – “olho” é um termo encontrado em alguns textos literários, demonstra-se como esse órgão é conceptualizado metaforicamente em línguas e culturas diferentes, sobretudo na timorense e na portuguesa. Para a fundamentação da pesquisa, alguns estudiosos foram consultados, entre os quais se destacam: Lakoff, G & Johnson, M. (1979); Chevalier, F & Cheerbrant, A. (1982); Dubois *et al.* (2006) e Vilela, M. (2002). “Olho” é universalmente símbolo da percepção, além disso, se revela como fonte de luz, de conhecimento e de fecundidade, pois os olhos são provavelmente a feição mais importante do rosto. Os resultados deste estudo demonstram que as expressões metafóricas em torno do *matan-olho*, podem variar nas duas culturas em estudo: a timorense e a portuguesa, além disso, tal expressão não permite uma tradução, porque nem todas as expressões têm o mesmo valor de sentido na língua de chegada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Expressões metafóricas. Olho-matan. Linguística. Literatura. Cultura.

**REZUMU:** Artigu ida-ne'e apresenta análise linguística espresaun matan nian – *olho* no termu ida-ne'e ita heten iha testu sira literáriu balu, hatudu halonu'usá orgaun ne'e konseptualiza metaforikamente iha dalen no kultura sira oin-oin, liu-liu iha kultura timorense no portugeza. Ba fundamentasaun peskiza, ami konsulta tiha matenek balu sira, ne'ebé sei destaka: Lakoff, G & Johnson, M. (1979); Chevalier, J. & Cheerbrant, A. (1982); Dubois *et*

\* Licenciada em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas na Universidade Nacional Timor Lorosa'e em 2005. Pós-Graduação: Especialista em ensino de Língua Portuguesa em 2007, CAPES na UNTL. Mestre em Avaliação em Educação, na UNTL em parceria com a Universidade do Minho, em 2011. Pós-Graduação em Língua e Linguística Portuguesa, na UNTL em parceria com a Universidade de Coimbra. Doutoranda em Letras - Universidade Mackenzie em parceria com a UNTL, 2022-2025. Professora efectiva na UNTL. E-mail: [romanlua@yahoo.com](mailto:romanlua@yahoo.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0483-062X>

al. (2006) e Vilela, M. (2002). “Matan” sai nu’udar símbolu universál persepsaun nian, no mós, hatudu nu’udar fonte naroman nian, koñesimentu nian no fekundidade nian, tanba matan provavelmente nu’udar trasu oin nian ne’ebé importante liu. Rezultadu hosi estudu ida-ne’e nian, hatudu katak, espresaun sira metafórika ne’ebé hadulas iha matan-*olho*, bele varia iha kultura rua, iha estudu ida-ne’e, timorensen no portugeza, no mós, espresaun ida-ne’e la permite halo tradusaun, tanba espresaun hotu-hotu la iha valór sentidu nian mak hanesan iha dalen ne’ebé ita tradús bá.

LIAFUAN-XAVE: Espresaun metafórika. Olho-matan. Linguístika. Literatura. Kultura.

*ABSTRACT:* This paper presents a linguistic analysis of the expression *matan* - it means “eye” (olho) in the Tetum language and this term is found in some literary texts, demonstrating how this organ is conceptualized metaphorically in different languages and cultures, especially in Timorese and Portuguese. To support this research, some scholars were consulted, including Lakoff, G. & Johnson, M. (1979); Chevalier, F & Cheerbrant, A. (1982); Dubois et al. (2006) and Vilela, M. (2002). The “eye” is universally a symbol of perception and a source of light, knowledge, and fruitfulness, as the eyes are probably the most important feature of the face. The results of this study show that the metaphorical expressions surrounding the *matan-olho* can vary in the two cultures under study: Timorese and Portuguese. Furthermore, this expression does not allow for a literal translation, because not all expressions have the same meaning value in the target language.

*KEYWORDS:* Metaphorical expressions. Eye-matan. Linguistics. Literature. Culture.

## 1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

*Os olhos sempre denunciam o que o coração tenta esconder (Bob Marley)*

*Matan* é uma palavra da língua tétum que significa *olho* em português. Essa palavra, quer em tétum quer em português, pode ser arrastada para os mais diversos sentidos, conforme os aspectos culturais de cada comunidade linguística.

O tétum e o português são línguas oficiais de Timor-Leste desde que o país obteve a sua independência em 20 de maio de 2002, por isso, se faz a comparação entre essas línguas. Além disso, a escolha deste tema é motivada pela experiência como autora do *Disonáriu Espresaun Popular Dalen Tétun nian* (Dicionário de Expressões Populares do Tétum) em que “matan” é usado em sessenta e três contextos, com diferentes valores metafóricos. No *Dicionário de Expressões Populares Portuguesas*, de autoria de Guilherme A. Simões, identificamos sessenta e cinco entradas diferentes do mesmo vocábulo.

Segundo o Dicionário de Academia de Ciência de Lisboa, a palavra *olho* é uma palavra masculina, de origem latina (*ocūlus*) que significa “cada um dos dois órgãos de visão, de forma

globular, situados nas órbitas do homem e de inúmeros animais, isto é, tem o mesmo sentido da palavra “vista”. Nessa entrada, registra-se mais de 90 expressões idiomáticas em torno desse léxico.

*Matan*, conforme o que está registrado no *Disionáriu Nasionál ba Tetun Ofisial*, (Dicionário Nacional do Tétum Oficial), é um substantivo. Para essa entrada, o referido dicionário apresenta dois significados:

1. *Ida hosi organ rua iba ulun ne'ebé ema no balada uza atu hodi haree.*

(tradução: cada um dos dois órgãos de visão, situados na *face* que são usados por seres humanos e animais).

2. *Taban ida ne'ebé serve hodi taka sasán hanesan sanan, termu, botir, kaixa nst.* (tradução: tampo ou tampa que serve para cobrir/tapar ou enroscar: panelas, termo, garrafas, caixas etc.)

O segundo significado remete para a polissemia da palavra, em que o *matan* significa “tampa” de qualquer objecto, por exemplo: *sanan-matan* – “tampa da panela” - *botir-matan* – “tampa/rolha da garrafa” etc. Pode estar associado ao “lugar” ou “buraco”, exemplos: *abimatan* (tradução literal: *lume-olho*) “lareira tradicional”, constituída por três pedras para colocar panelas ou tachos; *odan-matan* (tradução literal: *escada-olho*) que significa “porta”. Para Taveira (2016, p. 6), o sentido está “associado a uma forma circular”. Essa palavra significa também “fonte” ou “origem”, por exemplo “*bee-matan*” (tradução literal: *água-olho*, que corresponde à “nascente, poço”).

A polissemia é um fenómeno linguístico comum a todas as línguas, pois através desta podemos dispor de um número reduzido de significantes e com eles, obter muitos significados. Vimos o exemplo da palavra *olho*, que em tétum é *matan*, pode adquirir o valor polissémico de: *olho*, *abertura*, *tampa* ou *tampo*.

Para Dubois et al. (1978, p. 471), a polissemia é designada como uma “propriedade do signo linguístico que possui vários sentidos. A unidade linguística é considerada, então polissémica.” Os autores realçam que o conceito de polissemia “se insere em um sistema duplo de oposições: a oposição entre polissemia e homonímia, e a oposição entre polissemia e monossémia”. Chaves (2013, p. 192), designa polissemia como uma “associação de uma forma lexical única a sentidos diferentes que mantêm entre si alguma relação.” O autor destaca que há “dois tipos de polissemia, a polissemia regular e a irregular”. Na polissemia regular, diz o autor, que:

todas as palavras pertencentes a uma determinada classe semântica exibem o mesmo padrão polissémico. Um exemplo é o das palavras que remetem para uma obra escrita (carta, diário, dicionário, jornal, livro de código,

livrete, manual, panfleto, relatório, revista etc.), que exibem exatamente a mesma dualidade de sentidos da palavra *livro*. (Chaves, 2013, p. 192)

Relativamente à polissemia regular, “não existe qualquer padrão polissémico partilhado pelas palavras da mesma classe semântica. Por este motivo, as palavras e os seus sentidos têm de ser aprendidos um a um, não podendo ser inferidos a partir da classe semântica” (Chaves, 2013, p. 193). Para fortificar, o autor apresenta como exemplo a palavra *coração* que pode ter “um sentido biológico, quando designa um órgão muscular, e um sentido emocional, quando designa metaforicamente a sede de algumas emoções”.

Foi identificado no referido dicionário do tétum oficial, vinte entradas em que consta a palavra *matan* com diversos valores semânticos e metafóricos. Sabemos que no domínio da semântica, uma palavra pode adquirir diversos significados. Nessa perspectiva, Vilela (2002, p. 49) destaca que a “semântica do significado pode em princípio detetar as motivações polissémicas encontráveis numa língua história.” Na perspectiva de Duarte (2000, p. 291), a semântica “ocupa-se da interpretação, gramaticalmente condicionada, das expressões linguísticas”. Vejamos o significado da expressão “olho”, apresentado no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, de Academia de Ciência de Lisboa, *olho* – (anat.) Cada um dos dois órgãos de visão, de forma globular, situados nas órbitas do homem e de inúmeros animais = *vista*. Essa mesma expressão “*olho*”, ao empregarmos em outros contextos, por exemplo, “*olho vivo*”, ganha um valor metafórico de “agudeza de espírito, esperteza e atenção”. Nessa conjectura, estamos perante a uma “semântica da metáfora”, como afirma Vilela (2002, p. 65), “a metáfora tem o seu foco numa palavra ou numa frase, mas o seu enquadramento (=frame) situa-se na semântica.” Acresce que a

‘teoria da substituição’ relativa à metáfora com base na ‘semelhança’ ou na ‘analogia’ das respetivas designações, como se dissesse uma coisa e se pensasse outra, equivale a dizer que o leitor ou ouvinte, ao interpretar a metáfora, faria o mesmo jogo como se estivesse a resolver um ‘enigma’ ou uma ‘charada’. (Vilela, 2002, p. 65)

Na próxima seção, apresentamos o valor simbólico dos “olhos” em algumas culturas pelo mundo, enfatizando a timorense.

## 2 VALOR SIMBÓLICO DOS *OLHOS* EM DIFERENTES CULTURAS

Antes de focarmos no valor simbólico dos *olhos*, detemos primeiro sobre a designação de “símbolo” que na perspectiva de Chevalier et al. (1982, p.12) é diferente de “signo”. Signo “por ser uma convenção arbitrária que deixa estranhos entre si o significante e o significado (objeto ou sujeito), enquanto “símbolo” pressupõe homogeneidade do significante e do significado no sentido de um dinamismo organizador”. Um símbolo, segundo Dubois *et al.*

(2006, p. 549), “é a notação de uma relação – constante numa cultura dada – entre dois elementos. [...] O símbolo procede através do estabelecimento de uma convenção (a balança como símbolo da justiça)”. Face ao exposto, “a balança como símbolo da justiça, F. Saussure observa ‘um rudimento de laço natural entre o significante e o significado’, portanto um resíduo do processo icônico ou indicial”, (Dubois et al., 2006, p. 549),

Chevalier et al. (1982, p.12) salientam que símbolo

é, pois, muito mais do que um simples signo: transporta para lá da significação, depende da interpretação e, esta, de uma certa predisposição. Está carregado de afetividade e de dinamismo. Não só mostra de uma certa maneira, mesmo quando dissimula, como realiza, também de uma certa maneira, quando desfaz. Joga com as estruturas mentais.

Vamos verificar, nesse trabalho, a simbologia de “olhos”, *matan* em diferentes culturas, principalmente a timorense e a portuguesa.

*Olho* é considerado “universalmente o símbolo da percepção intelectual”. Na tradição islâmica, o termo *ayn*, que significa *olho*, pode designar “uma entidade particular, uma fonte, ou uma ciência”, Chevalier et al. (1982, p.485). No nosso modesto entender, olho é um símbolo da percepção, entendido como o elo entre o mundo exterior e interior. Na cultura timorense, entende que o “olho” é capaz de libertar energias negativas e positivas, por exemplo, através da expressão “*matan-dook*”, literalmente “olho-longe”, que significa “curandeiro” ou “feiticeiro” pode representar bem essa ideia de libertar as energias negativas e positivas.

Em todas as tradições (i) egípcias, por exemplo, como salientam os autores, “*olho* revela-se como sendo de natureza solar e ígnea, fonte da luz, de conhecimento e de fecundidade.” Por outro lado, dizem os autores que “olho” é um equivalente simbólico do *sol*; no (ii) irlandês sul, “*olho*”, corresponde ao nome britânico *sol*. Em (iii) galês, o *sol* é chamado, por metáfora “*olho* do dia.” Essa designação atribuída ao *sol* pelos galeses tem a mesma interpretação no tétum-praça, pois os falantes dessa língua, designam o *sol* por *loromatan*, traduzindo literalmente “dia olho”.

Nas tradições (iv) timorenses, a importância dada ao *olho*, que é “*matan*” é confirmada pelas cerimônias tradicionais que são efetuadas (dependendo de cada cultura) após o nascimento do bebé, a partir de uma semana, alguns a partir de 3 dias, em que se realiza a cerimónia de “fase-matan” (tradução literal: *lavar olhos*) do/a bebé. Segundo as crenças de algumas culturas, lavando os *olhos* do/a bebé, para que este/a possa adquirir uma visão nítida. Além disso, não só os “olhos” do/a bebé são lavados, mas dos pais e dos familiares presentes no dia do nascimento da criança. Segundo as crenças, os “olhos” das pessoas que assistiram ao parto devem ser lavados para que mais tarde não sofram de problema na visão.

Esta é uma cerimónia simples, como podemos observar nas imagens, a seguir, feitas uma semana após o nascimento do bebé.

**Imagem 1:** A mãe da bebé (Deandra) preparando betel e anel (à esquerda); e os pais estão a lavar os olhos da bebé, mergulhando o numa terrina com água (à direita).



Fonte: arquivo pessoal de Vanessa Oliveira<sup>1</sup>.

A expressão “olho”, na tradição timorense, é usada em vários contextos, além do que foi exposta acima. É também usada quando se designa alguns fenómenos da natureza: “*loro-matan monu*” (tradução literal: *sol olho cair* = [o *olho* do sol cai] / o pôr do sol) versus “*loro-matan sa'e*” (tradução literal: *sol olho subir* = [o *olho* do sol sobe] / nascer do sol). A expressão “*matan-dook*” (tradução literal: *olho-longe*), pode ter valor semântico de *curandeiro*, *adivinho* ou *feiticeiro*. Curandeiro, segundo Costa (2000, p. 244), é aquele que “é conhecedor de muitas plantas medicinais.” Feiticeiro ou “*buan*” (em tétum) é aquele que “denuncia ou confirma a acusação que fazem do *buan*, depois de consultar as vísceras de animais”.

### 3 ANÁLISE DA ACEPÇÃO *OLHO* E *MATAN*: EM TORNO DA LITERATURA

As obras poéticas e os discursos literários “estão abertos a múltiplas significações, e são essencialmente polissémicos” (Marques, *s.d.* p. 19). Continuando, a autora esclarece que a mensagem literária desenvolve um sistema peculiar no qual os diversos elementos tomam a sua significação e o seu valor a partir das relações que mantêm entre si. Para além dos referentes conceptuais comuns ao autor e aos leitores, a obra cria o seu próprio sistema de

<sup>1</sup> Que gentilmente cedeu as fotografias à autora deste trabalho para análise.

referentes textuais, e, assim, emerge uma obra “única” e autossuficiente” (Marques, *s.d.* p. 19).

Em seguida, destacam-se algumas passagens de obras literárias sobre “olho”. Detêm-se, primeiramente, no conto de *Conceição Evaristo* intitulado “Olhos d’água”. Nele, uma filha tenta desesperadamente descobrir a cor dos *olhos* da sua mãe e faz uma pergunta de retórica:

(...). E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada **os olhos** da minha mãe, sabem o que **vi**? Sabem o que **vi**?

**Vi só lágrimas e lágrimas.** Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas **lágrimas**, que eu me perguntei se minha mãe tinha **olhos** ou rios caudalosos sobre a **face**. E só então compreendi. Minha mãe trazia serenamente em si, **águas** correntezas. Por isso, **prantos e prantos** a enfeitar o seu **rosto**. A cor dos **olhos** de minha mãe era cor de **olhos d’água** [ênfase adicionada]. (Evaristo, 2018, p.18)

Nestes dois parágrafos, “os olhos” podem transmitir tristezas ou alegrias (*lágrimas, prantos*) e estão ligados com outras partes do corpo (*face, rosto*). Não ignoramos que através da *face* ou *rosto* se inscrevem os sentimentos e pensamentos, pois ela (a face) denuncia o estado de espírito. As lágrimas simbolizam dores ou tristezas, mas podem ser testemunhas de alegrias.

Em *Os Maias*, Eça de Queirós personifica as lágrimas ao descrever o estado de espírito em que se encontrava Maria Eduarda: “uma *lágrima tremeu nos olhos* pisados de Maria. Ela não conhecia o Sr. Afonso de Maia, nem sequer o *vira* nunca. Mas *sofria* realmente por sentir bem o *sofrimento* de Carlos...” [ênfase adicionada] (Queirós, 2000, p.385). O sofrimento do Carlos estava ligado com a morte do avô, Afonso Maia, e este faleceu por ter descoberto que ambos os netos (Carlos e Maria) eram irmãos. Identificamos, mais uma vez, que as *lágrimas* remetem mais para tristeza, ligadas ao *sofrimento*. Maria Eduarda, em sua inocência, não sabia que Sr. Afonso Maia era também seu avô.

Além de valores estéticos, “olho” gera outros vocábulos, associados aos valores semânticos tais como: *olhar, ver, contemplar, lágrimas, face, rosto, visão, vista*. Os valores estéticos e semânticos em torno de “olho” ocorrem também à volta do “matan” como se pode comprovar no poema de autoria de Sofia Timorense (2022 p. 28), intitulado: *Mebi-fatim* (Tradução literal: Lugar de utopias):

(...)

*Labarik-mane klosan ida...* (Um jovem...)

***Fibir* buat ruma iba dook...** (**Observa** algo distante...)

*Iba nia hanoin be klean!* (No interior dos seus pensamentos!)

*Ho hateken mamuk...* (Com o **olhar** vago...)

*Nia busu...* (pergunta...)

(...) [ênfase adicionada].

*Fibir*, *hateke* ou *hatee* são sinónimos de “*olhar, observar, ver...*”. No quarto verso, temos uma conversão, o verbo *olhar* transformou-se em substantivo (*o olhar*) e o verbo *hateke* também alterou a classe gramatical de verbo para substantivo, recorrendo ao sufixo “n”.

*Olhar* alonga-se também para as músicas. As letras da música conhecida em Timor-Leste como, por exemplo, “No dia em que eu saí da casa”, de Zezé di Camargo e Luciano, cantores brasileiros, em que nos versos:

(...) passou a mão em meus cabelos e **olhou** nos **meus olhos**, começou a falar. (...)

E **o olhar** que a minha mãe da porta eu deixei **chorando** a me **abençoar**. [ênfase adicionada].

Na letra, *olhar* pode transmitir uma “bênção”, mas em outros contextos, pode estar associado às coisas positivas e negativas. É o que vamos ver nos versos “Olhos Timorenses”, no qual os valores ocultos nesses *olhares*, na hora em que foi produzido o poema. O poema foi escrito pelo autor timorense Afonso Busa Metan (1996) – um pseudónimo - em um autocarro em Lisboa no dia 7 de abril de 1994, cinco anos antes da Consulta Popular de Timor-Leste, ocorrida no ano de 1999. Pela data, mesmo sem ter lido antes, podemos imaginar o que “*olhos timorenses*” queriam revelar.

### **Olhos Timorenses**

Neles a mágoa  
a saudade  
a tristeza

Neles a força  
a revolta  
a firmeza

Neles uma chama  
Neles beleza  
Neles uma lágrima  
e um grito mudo

Neles meia ilha  
e um mundo  
Eles teus **olhos**  
Timorenses

Afonso Busa Metan [Kaibauk no20/21 (duplo), de

Julho/outubro de 1996] [ênfase adicionada].

Nesse poema, “*olhos*” transmitem o que a boca silenciava naquela altura. Em uma era em que os timorenses falavam menos, mas lutavam mais pela conquista da liberdade adquirida. Como alguns dizem: “*os olhos são o espelho da alma...*” ou, como está na epígrafe “*os olhos sempre denunciam o que o coração tenta esconder*”. É o que se verifica em cada estrofe desse poema. O sujeito poético recorre-se à anáfora para dar mais expressividade ao poema. Em vez de empregar o substantivo “*olho*”, recorre ao pronome pessoal (contração com preposição *em* [*nele*]) para acentuar mais o estado psicológico dos timorenses. Contidos naqueles “*olhos*” que tentavam denunciar as situações melindrosas daquela época. Além disso, o uso do artigo definido “a” no primeiro e no segundo terceto salienta o carácter determinado do povo timorense, “neles” (*nos olhos, havia*) – *a força, a revolta e a firmeza*.

Em seguida, apresentamos o poema, do autor português Almeida Garrett (n.d), que tem como base “*olhos*”:

#### Seus olhos

Seus **olhos** – seu eu quiser pintar  
 O que os meus **olhos** cegou –  
 Não tinham luz de brilhar,  
 Era chama de queimar;  
 E o fogo que a ateou  
 Vivaz, eterno, divino,  
 Como facho do Destino.  
 (...) [ênfase adicionada].  
 Garrett – Folhas Caídas

“Olhos” podem transmitir diversos sentimentos e nesse poema, o sujeito poético tenta perceber a intensidade que aqueles “olhos” podiam ter. Consegue, em princípio, “cegar” o sujeito poético, mas não foi uma cegueira normal, foi não *ver* mais nada senão aqueles “seus olhos”, que pelo sentido do poema deve ser “os olhos” de uma mulher.

Registra-se alguns valores metafóricos em torno do “matan” e do “olho”. Para tal, recorre-se ao *Disionáriu Espresaun Populár Dalen Tétun nian*, de Oliveira (2020), e o Dicionário de Expressão Popular do Português, de Simões (2000), entre outros.

Apresentamos o conceito de “metáfora”, uma vez que há os valores metafóricos na palavra em análise. A metáfora, segundo Vilela (2002):

não é apenas nem sobretudo um produto de imaginação poética ou ornato teórico, assim como não é um simples uso extraordinário da língua ou algo apenas ligado a palavras.” E quando se fala em “idiomatismo, pretende-se indicar uma construção própria da língua. Sem qualquer correspondência sintática noutra língua”. (Vilela, 2002, p. 173)

Não é possível traduzir uma expressão de uma língua para outra, pois não há nenhuma correspondência na língua de chegada. A expressão idiomática do tétum “**matan-dukur**” - tradução literal “**olhos-dormir**”, corresponde ao valor metafórico de “incipiente” ou “que não se apercebe de algo”.

Em português se diz “olhar para a sombra”. Se formos traduzir para o tétum - “**hateke ba lalatak**” - não tem essa correspondência na língua de partida, pois em português significa “começar a namoriscar”. Servimos da metáfora como ferramenta para compreender e experienciar uma coisa em termos de outro, o que significa “a maior parte de nossas evidências provêm da linguagem – dos significados das palavras e frases, e da forma em que os humanos dão sentido as suas experiências” (Lakoff e Johnson, 1979 como citado em Thurow, 2014, p. 26).

Na comunicação diária, sem que percebamos, utilizamos várias expressões com designações de órgãos ou partes do corpo humano. Por exemplo: **matan-lais** (**olho rápido**) que significa, consegue captar à primeira vista; **matan-been toos versus matan-been mamar** (**olho-água duro/lágrima dura versus olho-água mole**). A primeira expressão é destinada às pessoas que “não são sensíveis” e a segunda é oposta da primeira. Essas expressões não podem ser compreendidas senão metaforicamente.

Listamos algumas expressões idiomáticas do tétum e do português retiradas nos dois referidos dicionários,

a. Em tétum:

1. **Matan boot liu kabun-** (literalmente: olho grande mais barriga/olhos maiores do que a barriga [ter mais olhos que barriga]);
2. **Matan-foun** - (literalmente: olho novo - [recém-chegado]);
3. **Matan-monu** - (literalmente: olho cair – [apaixonar-se ou gostar de...]);
4. **Matan-feto** - (literalmente: olho mulher – [aquele que cobiça/que gosta de todas as mulheres ou meninas que vê]);
5. **Matan-fuik** - (literalmente: olho selvagem – [que é um bom observador/percepção fácil] ou pode ter um valor negativo, dependendo do contexto [inexperiente, que não está habituado a algo]);
6. **Matan-tomak** - (literalmente: olho inteiro [ignorante]);
7. **Matan la haree, fuan sei la tanis**, [Olhos que não vêem, coração não chora];
8. **Matan-moris** - (literalmente: (olho viver /olho vivo – [que está atento, vigilante] ou pode remeter para um sentido negativo – [pessoa garrida]);
9. **Tau-matan ba** - (literalmente: pôr olhos para [cuidar de ou dar atenção a];

10. *Fase-matan!* - (literalmente: lavar olhos [expressão usada para repreender alguém, tem o mesmo significado de “bem-feito!”];
- b. Em português:
1. **Olho** alerta, [estar com atenção; vigilante] corresponde a uma expressão do tétum “*matan-moris*”;
  2. **Olho** por **olho**, dente por dente, [vingança correspondente à ofensa ou dano];
  3. **Olhos** que te viram, [fugir; desaparecer] corresponde a uma expressão do tétum “*matan-fulun naruk*”;
  4. **Olhos** nos **olhos**, [diz-se quando os namorados se olham embevecidos; como se olha dois adversários ao chegarem a vias de facto]. Este último valor metafórico também ocorre numa expressão do tétum “*matan bo matan basoru-malu*”
  5. Deitar poeira nos **olhos**, [pretender enganar], também se verifica no tétum – “*soe-rai-rahun ba matan*”;
  6. Saltar aos **olhos**. [ser evidente; de fácil compreensão], corresponde em tétum “*haree-borus*”;
  7. **Olho** de cabra morta, (Brasil) *o.m.q.* **olho** de carneiro mal morto, [olhar mortiço inexpressivo; olhar amoroso lânguido, baboso que chega a ser ridículo];
  8. De **olhos** fechados, [sem precisar de grande reflexão ou esforço; com total confiança], corresponde a expressão do tétum “*taka-matan*”;
  9. Chorar por um **olho** azeite e por outro vinagre, [lamentar a desgraça alheia sem realmente a sentir];
  10. Dormir com um **olho** aberto e o outro fechado, [fingir que dorme; acordar muitas vezes]

Tanto em português como em tétum, há a possibilidade de criar termos e expressões que veiculam um sentido metafórico. Expressões como “*Matan-mihis*”, “*haree-borus*”, “*haree-malu matan lamos*”, “*hateke-lahtetan*”, “*hateke-marmaran*”. Dentre tantas outras expressões, incorporam-se no léxico do tétum-praça essas expressões, cristalizando uma forma-significado enquanto identidades culturais timorenses. O corpo humano é um centro de expansão metafórica produtivo. Além dos *olhos*, são vários os termos das partes do corpo humano que desenvolvem sentidos metafóricos (mais ou menos) lexicalizados. Por exemplo: *liman-naruk*, literalmente: *braço* ou *mão comprida*, quer dizer *gatuno*; *ulun-toos*, literalmente: *cabeça dura* - significa *cabeçudo/a*.

Corpo humano, diz Kövecses (citado por Taveira, 2016, p.2), desempenha “um papel chave na emergência do significado metafórico não apenas em inglês e outras línguas ‘ocidentais’ como (...) em línguas e culturas de todo o mundo”.

Essa afirmação abrange os conhecimentos prévios sobre o que é metáfora, constatando sua influência nos processos linguísticos e cognitivos do ser humano. A metáfora faz parte da

vida diária, não apenas na linguagem, como no pensamento e acção. Existem, por exemplo, inúmeras expressões ligadas ao corpo humano, por exemplo em tétum, “haree matan la moos” tradução literal “ver olhos não límpidos”, “matan kroat”, literalmente significa “olhos afiados” que não podem ser compreendidas senão metaforicamente. Verificamos que o corpo humano surge como um domínio fonte universal que se projeta conceptualmente em domínios mais abstratos. Nos dois exemplos acima apresentados, verificamos que “matan” – “olhos” constitui como o domínio fonte, baseada na experiência e nas interações do corpo com o mundo, e os adjetivos abstratos “moos” (límpidos), e “kroat” (afiados) como domínio alvo, um domínio subjetivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essas citações, damos por terminada essa nossa análise através do *matan/olho*. Como forma de conclusão, destacamos que diferentes culturas e línguas apresentam diferentes conceptualizações ligadas ao *matan/olho*. Na cultura timorense, “fase-matan” é uma cerimónia cultural realizada nos tempos primordiais e até contemporaneamente. Algumas famílias ainda mantêm esse costume. O valor adquirido pela expressão “matan” pode ser positivo ou negativo, dependendo do contexto em que é usada. Assim, estamos diante de uma metáfora orientacional (Lakoff & Johnson, 1979, p. 60). As orientações metafóricas não são arbitrárias, mas têm base em nossa experiência física e cultural, variável de uma cultura para outra.

## REFERÊNCIAS

- Chaves, R. (2013). Organização do Léxico. In Raposo et al. *Gramática do Português*. Vol. I. Fundação Calouste Gulbenkian. Universidade de Coimbra.
- Chevalier, J. & Cheerbrant, A. (1982). *Dicionário dos Símbolos*. Editorial Teorema, LDA. Lisboa.
- Correia A. J. G. et al. (2005). *Dicionário Nacional ba Tetun Ofisial*. INL. Gálico Diocesana de Baucau. Díli, Timor-Leste.
- Costa, L. (2000). *Dicionário de Tétum-Português*. Edições Colibri. Lisboa.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. (2001). Academia das Ciências de Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. I e II. Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de análise*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Evaristo, C. (2018). *Olhos de Água*. Pallas Mini. Rio de Janeiro.
- Garret, A. (n.d). *Seus olhos*. Disponível em: <https://www.citador.pt/poemas/seus-olhos-almeida-garrett>
- Lakoff, G & Johnson, M. (1979) *Metáforas da Vida Quotidiana*. Mercado de Letras.

- Metan, A. B. (2005). *Cartas da terra dos malais*. Edição de SUL- Associação de Cooperação para Desenvolvimento Apartado 263 EC- 3811. Aveiro Portugal Oliveira, B. (2021). *Disionáriu Espresaun Populár Dalen Tetun nian*. Editora Livro & Companhia. Díli.
- Queirós, E. (2000). *Os Maias*. Edição “Livros do Brasil” Lisboa.
- Simões G. A. (2000) *Dicionário de Expressões Populares Portuguesas*. Publicações Dom Quixote, Lda. Lisboa-Portugal.
- Taveira C. A. (2016). *Trabalho Final, Corporificação em Tétum – Uma análise de ‘olhos’*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Thurrow, A. (2014). *Corpo é Uma Máquina Social – Metáforas Conceptuais no Discurso de Universitários*. Universidade Católica de Pelotas.
- Timorense, S. (2022). *Viagem a Tasi-Tolu. (Poemas em comemoração dos 20 anos da Independência)*. Edição bilingue. Livros & Companhia. Díli.
- Vilela, M. (2002). *Metáforas do Nosso Tempo*. Almedina. Coimbra.

Direitos Autorais (c) 2024 Benvinda Lemos da Rosa Oliveira



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#)

[Textocompletodalicença](#)

# TRADISAUN HAKTUIR AI-KNANOIK IHA TEMPU KESI-BATAR IHA SUKU ORLALAN

## TRADIÇÃO DE CONTAR HISTÓRIAS NA ÉPOCA DA COLHETA DO MILHO NO SUCO ORLALAN

### TRADITION OF STORYTELLING DURING CORN COLLECTION AT ORLALAN VILLAGE

**João Rui Lemos da Costa\***

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)

**Xisto Viana\*\***

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)

**Rosa da Costa Tilman\*\*\***

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)

REZUMU: Iha testu ida-ne'e buka aborda kona-ba tradisaun haktuir ai-knanoik iha tempu kesi-batar iha Suku Orlalan, Postu Administrativu Laclubar. Hatene katak tempu uluk, comunidade suku ne'e kostuma hala'o tradisaun haktuir ai-knanoik, partikularmente istória Manu-Makikit iha momentu realizasaun atividade kolleta batar-foun, ne'ebé ohin loron, hahú desvalorizadu tanba populasaun juvenil sira la habitua an konta istória ne'ebé bei'ala sira husik hela. Tanba ne'e mak iha testu ida-ne'e, buka transkreve katuas sira suku Orlalan nian hanoin kona-ba tradisaun haktuir ai-knanoik Manu-Makikit no ninia forma preservaun.

\* Licenciadu iha Ensinu dalen Tetun hosi Universidade nacional Timor Lorosa'e. Dadaun ne'e nu'udar Profesor dixiplina Introdusaun Literatura no Leitura iha Departamentu Ensinu Língua Tetun - Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Peskizadór iha CECA – Centro de Estudos de Cultura e Artes (UNTL) no Membro Instituto Nacional de Linguística. E-mail: [lemos.rui1995@gmail.com](mailto:lemos.rui1995@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0817-963X>

\*\* Mestre iha Edukasaun hosi Universidade Porto – Portugal. Dadaun en'e nu'udar Profesór Departamentu Ensinu Língua Tetun no Peskizadór INL – Instituto Nacional de Linguística, Universidade Nacional Timor Lorosa'e. E-mail: [xistoviana@yahoo.com](mailto:xistoviana@yahoo.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5514-1302>

\*\*\* Doutoranda iha Letras hosi Universidade Presbiteriana Mackenzie – Brasil. Licenciada iha Ensinu Língua Portuguesa hosi Universidade Nacional Timor Lorosa'e no Mestre iha Linguística. Profesora Departamentu Ensinu Língua Tetun no Peskizadór INL – Instituto Nacional de Linguística, Universidade Nacional Timor Lorosa'e. E-mail: [tilmanr47@yahoo.com](mailto:tilmanr47@yahoo.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3306-7823>

Hato'o ami-nia obrigadu bain ba ekipa editorál Dadolin – Revista de Línguas e Literaturas ne'ebé aseita pública ami-nia artigu ida-ne'e. Agradese mós ba profesór Vicente Paulino, ne'ebé fô ona sujestaun no halo ona revisaun testuál.

LIAFUAN-XAVE: Tradisaun. Ai-knanoik. Komunitade Orlalan. Laclubar. Timor-Leste.

RESUMO: Neste texto procuramos abordar sobre a tradição de ‘haktuir ai-knanoik’ na época da colheita do milho novo, no Suco Orlalan, Posto Administrativo Laclubar. Sabendo que antigamente a comunidade deste suco costumava a praticar a tradição de contar história, particularmente história *Manu-Makikit* (milagre) no momento de realização da atividade de colheita do milho novo, que hoje em dia, começa a ser desvalorizada devido a população mais jovem não se habitua a contar histórias herdadas pelos seus antepassados. Por isso que neste texto, procuramos apresentar as opiniões de alguns katuas do suco Orlalan sobre a tradição de haktuir ai-knanoik manu-makikit e a sua respetiva forma de preservação.

PALAVRAS-CHAVE: Tradição. Ai-knanoik. Comunidade Orlalan. Laclubar. Timor-Leste.

*ABSTRACT:* In this text, we seek to approach the tradition of ‘haktuir ai-knanoik’ at harvesting new corn time, in Suco Orlalan, Posto Administrativo Laclubar. Knowing that in the past the community of this village used to practice the tradition of telling stories, particularly the Manu-Makikit (miracle) story when carrying out the activity of harvesting new corn, which nowadays is beginning to be devalued due to the younger population He is not used to telling stories inherited from his ancestors. In this text, we seek to present the opinions of some katuas from Suco Orlalan on the tradition of haktuir ai-knanoik manu-makikit and its respective forms of preservation.

*KEYWORDS:* Tradition. Ai-knanoik. Orlalan Community. Laclubar. Timor-Leste.

## 1 INTRODUSAUN

Timor-Leste nu’udar rai ida-ne’ebé nakonu ho kultura. Nu’udar país ida-ne’ebé konstituídu hosi étniku oioin. Kultura timoroan nian ida-ne’ebé populár liu mak tradisaun orál, tanesan: *hamulak*, kontu populár sira, haktuir ai-knanoik no sira seluk tan ne’ebé konta husi ibun ba ibun (Gomes, 2016; Paulino, 2017). Haktuir ai-knanoik ne’e nu’udar jéneru tradisaun orál ida-ne’ebé kada étniku timoroan sira koloka iha sira-nia vivénsia kuotidianu (Araújo; Boavida & Silva, 2023). Tradisaun haktuir ai-knanoik ne’e mós sai ona nu’udar parte integrante hosi kultura populár Laclubar nian, liuliu iha Suku Orlalan.

Komunitade sira suku Orlalan nian sempre iha ninia tradisaun rasik, ne’ebé tuir ami-nia haree, tradisaun ida-ne’ebé úniku mak tradisaun *haktuir ai-knanoik* iha tempu kesi-batar. Tanba ne’e mak hanaran *tradisaun konta ai-knanoik iha tempu kesi-batar*.

Tradisaun konta ai-knanoik iha tempu kesi-batar ne’e ninia forma kontasaun kuase atu hanesan mós ho tradisaun seluk ne’ebé to’os-na’in sira kostuma halo, tanba sira fiár katak ida-ne’e nu’udar lisaun ida-ne’ebé be’iala sira hanorin hela ba ninia jersaun sira atu banati tuir bainhira kolleta batar iha to’os ka kolleta hare iha natar. Tradisaun konta ai-knanoik iha tempu

kesi batar ne'e realiza ho dalen Idate, tanba populasaun Laclubar ne'ebé hamahan an iha suku Orlalan ko'alia mós dalen ida-ne'e.

## 2 TRADISAUN HAKTUIR AI-KNANOIK

Tradisaun haktuir ai-knanoik ne'e nu'udar mosu hosi ema nia imajinasaun, maibé ai-knanoik ida iha ninia valór istóriu, simbóliku no kulturál, kuandu nia-ne'e hetan valorizasaun no rekoñesimentu ho asaun *haktuir regulár* hosi ibun ba ibun. Tradisaun ida-ne'e hanaran tradisaun orál tanba la hakerek ka laiha eskrita ruma. Tradisaun haktuir *ai-knanoik manu-makikit* ne'e nu'udar jéneru tradisaun orál ne'ebé haktuir oralmente hosi povu ida ba ninia jersaun tuirmai.

Ai-knanoik sira-ne'ebé baibain komidade timoroan haktuir ka konta mak kontu populár sira, lenda no mitu sira ne'ebé povu prezerva ona iha sira-nia memória (Parafita, 1999). Iha parte seluk, George Dumézil dehan katak “o país que não tem lendas, está condenado a morrer de frio. É muito possível. Mas se um país não tivesse mitos, já estaria morto” (George Dumézil apud Viana, 2012, p. 38).

Iha kontestu kontasaun istória ka haktuir ai-knanoik eziste narrativa tradisaun orál nian ne'ebé konta hosi autór anónimu sira. Sira-ne'e mak hamoris no espalla liuhusi sira-nia asaun haktuir ai-knanoik ne'e ba iha memória ema ida-idak nian. Ne'ebé tuir Nuno da Silva Gomes (2008, p. 33):

Narrativa sira literatura populár tradisaun orál ne'e hato'o husi autór anónimu sira ne'ebé sei moris no espalla hela liuhusi memória no habilidade naradór ne'ebé mós anónimu, ne'ebé gravadu iha memória povu nian<sup>1</sup>.

Signifika katak liuhusi tradisaun orál, komidade sira bele fó continuidade ba esperiénsia be'iala sira-nian hodi haburas istória kulturál umidade nian, konforme Xisto Viana (2012, p. 8): “*os ancestrais são os primeiros criadores, são estes que se tornaram o mensageiro ou emissor principal*”.

## 3 TRADISAUN HAKTUIR AI-KNANOIK IHA TEMPU KESI-BATAR

Tradisaun haktuir ai-knanoik iha tempu kesi-batar ne'e nu'udar prátika kultura ida-ne'ebé úniku tebetebes iha povu Laclubar nia moris, liuliu iha Suku Orlalan. Tradisaun ida-ne'e iha nia valór kulturál ne'ebé be'iala sira halolo-tutan husi jersaun ba jersaun. Tradisaun ida-ne'e konsideradu nu'udar tradisaun ne'ebé *lulik*, tanba nia iha ninia regulamentu ka regra

---

<sup>1</sup> Tradusaun ne'e halo hosi testu orginál tetun nian ba iha dalen Português: “As narrativas da literatura popular de tradição oral são feitas por autores anónimos que sobreviveram e se espalharam devido à memória e à habilidade de narradores também anónimos, que ficaram gravados na memória do povo” (Gomes, 2008, p. 33).

balun ne'ebé nakonu ho morál. Bainhira la hala'o tuir regra ne'ebé iha, maka jersaun foun sei hetan malisan. Tanba tuir Irta Araújo (2013, p. 40):

Kuandu rona liafuan *lulik*, povu hahí espírito no pensamentu ho atitude respeitu ba buat-ida sobrenatural transendente ne'ebé ezerse influéncia kona-ba ninia perkursu moris nian<sup>2</sup>.

Autora ne'e akresenta tan katak

*Lulik* representa forsa ida ne'ebé regula komportamentu no atitude sira ne'ebé ligadu ba kumprimentu norma reguladora moris krente sira, liuliu relasaun ne'ebé ligadu ba direitu no obrigasaun membru familia nian (alin no maun, laen no fen, fetosá-umane, labarik no inan-aman, maun no bin, sst). (Araújo, 2013, p.44)<sup>3</sup>

Tanba ne'e mak tradisaun haktuir ai-knanoik ne'e mós só bele konta de'it iha tempu kalan, bainhira haktuir iha tempu loron maka jersaun foun sei ibun-sakat. Ema ne'ebé haktuir ai-knanoik ne'e mós tenke haktuir ho loloos, no labele inventa, no karik lahaktuir loloos mak jersaun foun sei hetan tilun-sakat. Ida-ne'e mak regra iha tradisaun haktuir ai-knanoik iha tempu kesi-batar nian. Tanba ne'e mak tradisaun haktuir ai-knanoik ida-ne'e konsideradu *lulik*.

Valór morál hosi haktuir ai-knanoik ne'e mak hanorin otas-nurak sira atu respeita malu, partikualrmente ema ne'ebé otas-boot liu no hanorin mós oinsá atu rona malu iha uma-laran, família ka iha comunidade nia leet. Tanba ne'e mak otas-nurak sira prezisa atu kontinua ka hatutan nafatin tradisaun ida-ne'e. Maske tradisaun ne'e iha nia kritériu ne'ebé simples maibé soi sentidu ne'ebé kle'an. Tuir Nuno da Silva Gomes (2008, 18):

Literatura populár tradisaun oral ne'e hola parte patrimóniu comunidade sira nian. Nia ne'e veíkulu afirmasaun identidade no aproximasaun entre povu sira. Tanba ne'e mak heransa kulturál povu nian ne'e presisa kuida ka salvaguarda<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Tradusaun ne'e halo hosi testu orginál tetun nian ba iha dalen Português: "Ao escutar a palavra *lulik*, o povo eleva o espírito e o pensamento numa atitude de respeito por algo sobrenatural transcendente que exerce uma influência sobre todo o seu percurso de vida" (Araújo, 2013, p. 40).

<sup>3</sup> Tradusaun ne'e halo hosi testu orginál tetun nian ba iha dalen Português: "O *Lulik* representa uma força que regula os comportamentos e as atitudes no que respeita ao cumprimento de certas normas reguladoras da vida dos seus crentes, nomeadamente a relação dos direitos e obrigações dos membros da família (irmãos mais novos e mais velhos, maridos e esposas, *fetosá-umane*, as crianças e pais, irmãos e irmãs, etc)" (Araújo, 2013, p.44).

<sup>4</sup> Tradusaun ne'e halo hosi testu orginál tetun nian ba iha dalen Português: "A literatura popular de tradição oral faz parte do património das comunidades. Ela é veículo de afirmação da identidade e de aproximação entre os povos. É por isso que esta herança cultural do povo precisa também de ser salvaguardada" Gomes, 2008, p.18).

Tanba literatura populár tradisaun orál ne'e rasik mós konsideradu nu'udar elementu komunikativu no linguístiku ne'ebé fortalese hosi comunidade sira, liuliu sira-ne'ebé moris iha aldeia remota.

Ohin loron, tradisaun haktuir ai-knanoik iha tempu kesi-batar iha suku Orlalan ne'e hahú hetan ona akulturasaun hosi kultura oioin. Komunitade sira, liuliu jerasaun foun sira, hahú hakahur ona ho kultura moderna no ida-ne'e bele fó impaktu ba ezisténsia hosi tradisaun ne'e rasik. Otas-tuan sira mós ladún lahalo tuir ona ka lapratika beibeik ona, tanba ne'e mak halo otas-nurak sira la fó importánsia ba tradisaun haktuir ai-knanoik ne'e. Tanba ne'e Nuno da Silva Gomes (2008) hato'o katak

Heransa kulturál povu ida nian ne'e afetadu hosi fenomenu inkontornável hosi akulturasaun. (...) iha kontestu ida-ne'e, importante atende buat ne'ebé bele proteje totalmente kultura ida, iha era globalizasaun, ne'ebé praktikamente imposível (Gomes, 2008, p.45)<sup>5</sup>.

Tuir observasaun ne'e mak ami halo iha terenu, deskobre katak ohin-loron comunidade la kesi ona batar no sira utiliza liu mak bidón hodi tau batar. Ida-ne'e ba sira nu'udar mudansa positivu no mais práttiku liu duke ho modalidade tradisionál kesi-batar. Tanba ne'e mak tradisaun haktuir ai-knanoik ne'e hahú lakon ninia ezisténsia nu'udar eransa kulturál ne'ebé bei'ala sira husik ba ninia liñajen continuadora, nu'udar Irta Araújo (2013) dehan katak

Anestrál sira ne'ebé husik hela sira-nia memória istória no ensinamentu morál sira ba ninia dexedente sira, laos atu transmite atitude pasividade ho aseitasaun realidade sirkundante, maibé nu'udar lei ne'ebé gere siklu naturál moris familiár hosi uma-fukun ho konsiénsia loos (Araújo, 2013, p.40)<sup>6</sup>.

Tanba ne'e mak otas-nurak sira tenke konsidera nafatin tradisaun haktuir ai-knanoik ne'e nu'udar memória edukativa ida hosi bei'ala sira. Prezerva nafatin, mesmu ke, era globalizasaun ne'e mai ho proposta mudansa nian iha kategoria oi-oioin, kontinua mantém prinsípiu ne'ebé Vicente Paulino komunga katak "*minha pátria é minha cultura – ha'u-nia pátria mak ha'u-nia kultura*" (Paulino, 2012, p. 108).

#### **4 PERGUNTA NO RESPOSTA BA LALAOK HAKTUIR AI-KNANOIK IHA TEMPU KESI-BATAR**

Ai-knanoik hirak ne'ebé comunidade sira haktuir iha tempu kesi-batar ne'e mesak furak de'it no iha ai-knanoik hirak ne'e nia laran soi sentidu no signifikadu boot ba emar sira ne'ebé

<sup>5</sup> Tradusaun ne'e halo hosi testu orginál tetun nian ba iha dalen Português: "A herança cultural de um povo é afetada por fenómenos incontornáveis de aculturação. (...) Neste contexto, importa atender a que proteger totalmente uma cultura, na era da globalização, é praticamente impossível" (Gomes, 2008, p.45).

<sup>6</sup> Tradusaun ne'e halo hosi testu orginál tetun nian ba iha dalen Português: "os ancestrais deixaram suas memórias históricas e ensinamentos morais aos seus descendentes, não para transmitir atitudes de passividade com aceitação da realidade circundante, mas como lei que gere o ciclo natural da vida familiar da uma-fukun numa consciência justa" (Araújo, 2013, p.40).

hamahan iha suku Orlalan. Tanba ne'e preziza tebes atu prezerva tanba ai-knanoik hirak ne'e hatudu loloos identidade suku Orlalan nian.

**P:** Ai-knanoik ida-ne'ebé mak baibain konta iha tempu kesi-batar?

**R:** Ai-knanoik ida-ne'ebé baibain konta iha tempu kesi-batar mak ai-knanoik manu-makikit.

Haree hosi resposta iha letenbá, ita hahú hatene ona katak, atividade *kesi-batar* iha suku Orlalan ne'e sempre hala'o ho forma *haktuir ai-knanoik*, no ai-knanoik barak loos mak sira haktuir iha tempu kesi-batar nian, maibé iha ai-knanoik ida de'it mak sira sempre konta beibeik mak *ai-knanoik manu-makikit*. Tanba nia iha sentidu mítiku ne'ebé soi kbiit májiku.

**P:** Razaun saida mak ai-knanoik ida-ne'e tenke konta de'it iha tempu kesi-batar?

**R:** Ida-ne'e nu'udar kultura ida ona, no ida-ne'e nu'udar parte hosi enkontru familiár nian ne'ebé hala'o iha tinan ida dala ida, no ai-knanoik ne'e rasik konsideradu nu'udar dalan ka maneira ida atu fó hanoin ba oan no família sira.

Signifika katak atividade kesi-batar ne'e nu'udar atividade reuniaun familiár nian ne'ebé halo iha tinan ida dala ida. Ida-ne'e importante tebes tanba bele halibur família sira iha suku Orlalan hodi haforsa liután sira-nia espíritu uniaun nian. Iha momentu ida hanesan ne'e mak lia-na'in sira sei fó hanoin ba jersaun foun sira kona-ba lalaok moris nian iha família ho justu no dignu tuir bei'ala sira-nia hanorin. Buat sira ne'ebé lia-na'in sira fó hanoin mak liuhosi ai-knanoik. Ida-ne'e sai ona nu'udar lei ka regra tradisionál ida.

**P:** Tanbasá mak tenke haktuir loos de'it ai-knanoik manu-makikit ne'e?

**R:** Tanba ida-ne'e mak nu'udar ai-knanoik ida ne'ebé bizavó sira haktuir hodi fó hanoin ba oan sira hodi rona saida mak inan no Aman ko'alia ba sira, tanba hori uluk kedas inan no aman mak nu'udar matadalan ba oan sira, no oan sira tenke obedese ba saida mak sira dehan ka ko'alia.

Ida-ne'e hatudu katak ai-knanoik ne'ebé haktuir ne'e mai nanis ona hosi bizavó sira, no ai-knanoik manu-makikit ne'e nu'udar ai-knanoik ida ne'ebé nakonu ho mensajen di'ak hodi hanorin foin-sa'e sira atu obedese inan-aman nia hanorin sira. Nune'e mós hanorin inan-aman sira atu toma responsabilidade hodi tau-matan ba oan sira ne'ebé koñesimentu sei natoon atu enfrenta moris ho dignu hodi labele haterus an iha loron ikus. Alénde ne'e mós *manu-makikit* ne'e nu'udar símbolu ba comunidade ne'ebé pertense ba lisan partikulár ida.

**P:** Karik ai-knanoik ne'e konta iha tempu seluk, saida mak sei akontese?

**R:** Karik la konta tuir iha ninia tempu loloos mak sei mosu malisan, no malisan sira ne'e mak ibun sakat no tilun sakat.

Ida-ne'e hatudu katak ai-knanoik ne'e labele konta iha tempu seluk, só bele konta de'it iha tempu kesi-batar nu'udar lia-na'in dehan tiha ona katak '*atividade ida-ne'e nu'udar enkontru familia nian ne'ebé bala'o iha tinan ida dala ida*'. Iha parte seluk, haree ba iha malisan *ibun-sakat* no *tilun-sakat* ne'e refleto liubá prezensa batar nian, no malisan hirak-ne'e akontese tanba la konsidera ona batar ne'e nu'udar ai-han ida; nune'e mós la konsidera ona ritmu tempu kesi-batar nian ho *haktuir ai-knanoik*.

**P:** Karik konta sala ka konta la to'o rohan, saida mak sei akontese?

**R:** Hanesan ohin dehan tiha ona katak, sé ai-knanoik ne'e konta sala ka konta latuir ninia tempu mak malisan sira sei mosu ba jersaun tuirmai ka jersaun foun.

Ne'e signifika katak ema ne'ebé haktuir ai-knanoik ne'e tenke fó atensaun ba liafuan sira ne'ebé atu hato'o, nune'e labele konta sala, tanba sé nia konta sala mak sei fó impkatu ka afeta ba jersaun foun sira-nia moris. Tanba ne'e mak otas-tuan sira presiza hanorin buat ne'ebé di'ak ba otas-nurak sira, nune'e otas-nurak sira bele banati tuir hodi respeita nafatin otas-tuan sira nia lisan. Ho ida-ne'e mak otas-nurak sira bele moris iha hakmatek nia laran no sira sei la terus iha futuru.

**P:** Se akontese malisan, saida mak ita sei halo hodi haloos fali dalan atu malisan ne'e labele kona?

**R:** Sé ita halo sala ona mak ita presiza ba husu fali perdaun iha uma-lisan. No ema ne'ebé halo sala ne'e sei lori fahi ida no belak-mean ida hodi ba husu fali perdaun iha uma-lisan. Llia-na'in hosi uma-lisan ne'e sei oferese malus ba iha uma-lisan, depoiz fó bensaun ba bua-malus ne'e, hahú fó ba ema ne'ebé halo sala ne'e, ida-ne'e nu'udar sinál fó matak-malirin fali ba nia.

Aktu ida-ne'e hatudu momós mai ita katak otas-tuan sira hotu halo ida-ne'e nu'udar ezemplu edukativu ida hodi hanorin otas-nurak sira atu bele respeita malu. Nune'e mós, sé iha prosesu haktuir ai-knanoik ne'e mak otas-tuan sira halo sala ruma karik, tenke husu kedas matak-malirin hosi uma-lisan atu labele haterus otas-nurak sira. Lori kedan fahi ba uma-lisan hodi oferese ba bei'ala sira katak ida-ne'e nu'udar sinál husú perdaun nian no tau belak-mean ida nu'udar símbolu '*tane nafatin tradisaun*'. Depoiz ida-ne'e, lia-na'in foti bua-malus hodi see ba uma-lisan hodi nune'e ema ne'ebé halo sala ne'e bele hetan hikasfali matak-malirin.

**P:** Oinsá ho sentimentu maksoik ka komunidadu ba tradisaun ne'e bainhira haree ai-knanoik sira-ne'e hahú lakon ona?

**R:** Sente triste tebes bainhira haree ai-knanoik hirak ne'e hahú lakon dadaun ona no laiha ema ida mak atu konta fali iha tempu ohin- loron. Ida-ne'e bele fó imapktu ba ninia ezisténsia nu'udar patrimóniu kulturál komunidadade nian., nune'e mós halakon ona enkontru familiár nian, inan no aman lakon ona vontade hodi hanorin oan sira atu prezerva nafatin tradisaun ida-ne'e. Entaun, hahú hamihis dadaun lisaun avó sira nian no piór liután mak amizade família nian hahú naksobu ka rahun.

Hosi ida-ne'e, ita bele komprende loloos katak maksoik ba ai-knanoik sira sente lahakmatek, tanba preokupa hela ho sira-nia tradisaun haktuir ai-knanoik ne'ebé hahú lakon. Sira mós preokupadu ho morál otas-nurak sira nian, tanba ladun fó valór ba sira-nia tradisaun ne'ebé bei'ala sira husik hela liuhusi inan-aman.

**P:** Oinsá ho Ita-Boot sira-nia hanoin atu prezerva nafatin ai-knanoik sira ne'e ba jersaun foun sira ka otas-nurak sira?

**R:** Hakarak loos atu kultura ida-ne'e labele lakon, maibé agora labele ona tanba tempu modernu halo buat hotu sai lakon. Husu ba oan sira ne'ebé eskola hela ne'e atu hakbesik an mai, hodi ami bela konta fali ai-knanoik sira ne'e, nune'e imi bele hakerek hodi rai hela nu'udar arkivu ida hodi prezerva ninia ezisténsia.

Hanesan maksoik ba tradisaun haktuir ai-knanoik iha tempu kesi-batar, hakarak tebes atu prezerva nafatin ai-knanoik ida-ne'e tanba nia oferese lisaun morál ne'ebé di'ak, porezemplu, hanorin ita oinsa atu haklaken amizade, mantém estabilidade sosiál no sira seluk tan.

**P:** Tuir tradisaun Orlalan nian makikit ne'e simboliza buat ruma?

**R:** Tuir ita-nia tradisaun, manu-makikit ne'e nu'udar manu tulun-na'in ka ema laran-di'ak ida ne'ebé tulun ema seluk, bainhira ema ne'e iha susar laran.

Ida-ne'e fó hanoin mai ita katak manu-makikit ne'e komunidadade Orlalan konsidera nu'udar ema laran-di'ak ne'ebé sempre tulun ema seluk.

**P:** Oinsá konsiderasaun komunidadade Orlalan nian ba manu-makikit ne'e?

**R:** Komunidadade sira sei konsidera nafatin manu-makikit nu'udar animal baibain, tanba iha ai-knanoik ne'e refleto de'it ba ema laran-di'ak no tulun-na'in sira. Entaun, komunidadade sira ladun fó importánsia ba ezisténsia manu-makikit ne'e.

Manu-makikit ne'e komunidadade sira konsidera nafatin nu'udar animál baibain hanesan mós animál sira seluk, tanba iha ai-knanoik ne'e sira uza de'it manu-makikit atu hodi hatudu

ema laran-di'ak ka ema tulun-na'in sira ne'ebé gosta tulun ema seluk. Hosi ida-ne'e mak sira hahú hatudu loloos katak bainhira tulun ema ida, la'ós atu buka-oin ka buka-naran hodi hetan louvór hosi ema seluk, maibé fó tulun tanba ema ne'e rasik prezisa duni ita-nia tulun. Ho razaun ida-ne'e mak sira uza tiha manu-makikit nu'udar símbolu “*tulun-na'in nian*”.

## KONKLUZAUN

Ko'alia kona-ba kultura orál, mai ita timoroan, nu'udar arkivu memoriál ida-ne'ebé iha ninia istória no sempre hetan konsiderasaun hosi comunidade ne'ebé moris ho prátika kulturál no rituál nian. Ho razaun ida-ne'e, ita prezisa duni atu halo peskiza hodi ke'e bee-matan matenek beia'ala nian ne'ebé husik hela mai ita. Liuliu kona-ba lala'ok moris beia'ala sira-nian ne'ebé riku ho hanoin-murak no matadalan moris nian tomak, tanba ida-ne'e mak sai sasukat ba ita-nia matenek hodi hatuur ita-nia an nu'udar povu ne'ebé moris ho kultura. Se nune'e, memória kulturál hirak-ne'e ita iha prezisa atu arkiva iha eskrita nu'udar dokumentu istóriu, hodi nune'e jerasaun foun sira bele hatene ka koñese ninia istória. Signifika, portantu, tuir Vicente Paulino (2018)

Ko'alia kona-ba arkivu ne'e ko'alia kona-ba fatin memória rihun ba rihun, tanba ligadu ho guardiaun dokumentasaun ne'ebé produz, durante tempu barak, hosi administrasaun balun, ne'ebé hakarak, liuliu, kuida no preserva memória sira ne'e ba iha utilizasaun aban-bainrua nian (Paulino, 2018, p. 10)<sup>7</sup>.

Ho nune'e hakarak konlui katak ita-hotu tenke hatudu ita-nia responsabilidade morál atu prezerva tradisaun haktuir ai-knanoik no konsidera nia nu'udar patrimóniu kulturál no sosiál timoroan nian. Tanba ne'e, importante tebes ba ita-sira atu konsidera nafatin tradisaun orál nu'udar “ensiklopédia povu ida nian” (Pudentia como citado em Taum, 2011, p. 6).

## REFERÉNSIA BIBLIOGRÁFIKA

Araújo, I. S. B., Boavida, O.V.F., & Silva, C. (2023). Haktuir Ai-knanoik como despertador de aprendizagem entre experiência partilhada e diálogo com outro. In RECA – *Revista de Estudos Culturais e Artes*, nº 1 (pp.81-95), Díli: Centro de Estudos de Cultura e Artes, UNTL. ISSN 2958-9029 (print) e 2958-9037(online).

Araújo, I. S. B. (2013). *O sagrado na cultura das parteiras do Timor-Leste*. Dissertação em Educação e Movimentos Sociais, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>7</sup> Tradusaun ne'e halo hosi testu orginal tetun nian ba iha dalen Português: “Falar de Arquivo é falar de um lugar de memórias mil, pois se trata do guardião da documentação produzida, ao longo dos tempos, por uma determinada administração, que pretende, sobretudo, guardar e preservar essa mesma memória para utilização futura” (Paulino, 2018, p. 10).

- Gomes, N. S. (2016). *Poesia Ritual de tradição oral em Timor-Leste*. Recolha, Publicação e interpretação. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento-Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL.
- Gomes, N. S. (2008). *A Literatura Popular da tradição oral em Timor-Leste: Caracterização Recolha e Modos de Escolarização*. Díli: Instituto Nacional Linguística.
- Paulino, V. (2018). *Somos Arquivos da Memória: Reflexões históricas e sócio-antropológicas sobre Timor-Leste*, Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento-Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL.
- Paulino, V. (2017). As lendas de Timor e a literatura oral timorense. In *Anuário Antropológico*, Brasília., (pp.157-179). Disponível iha <https://www.researchgate.net/publication/327596308> (asesu iha loron 10/3/2024).
- Paulino, V. (2012). Remembering the Portuguese presence in Timor and its contribution to the making of Timor's national and cultural identity. In Laura Pang (ed)., *Portuguese and luso-asian legacies, 1511-2011: complexities of engagement, culture, and identity in Southeast Asia*. Vol. 2: The tenacities and plasticities of culture and identity. Singapura: Instituto of Southeast Asian Studies.
- Taum, Y. Y. (2011). *Studi Sastra Lisan: Sejarah, Teori, Metode da Pendekatan Disertai Contoh Penerapannya*, Penerbit Lamalera-Yogyakarta.
- Viana, X. (2012). *Contar Histórias: Refletir a Memória Cultural de Timor-Leste*, Faculdade de Letras, Universidade do Porto-Portugal.

Direitos Autorais (c) 2024 João Rui Lemos da Costa, Xisto Viana e Rosa da Costa Tilman



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#)

[Textocompletodalicença](#)

# ALGUMAS PECULIARIDADES DO PORTUGUÊS E DO TÊTUM E A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE

## PEKULIARIDADE RUMA HUSI PORTUGÉS NO TETUN NO APRENDIZAJEN PORTUGÉS IHA TIMOR-LESTE

### *SOME PECULIARITIES OF PORTUGUESE AND TETUM AND THE LEARNING PORTUGUESE IN TIMOR-LESTE*

**Eugénia de Jesus das Neves\***

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo verificar as diferenças entre a língua portuguesa e a língua tétum como fatores que dificultam o aluno na aprendizagem do português. As duas línguas são cooficiais em Timor-Leste e estão definidas na Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) e também na Lei Bases de Educação como línguas de ensino. Na maioria das escolas, o tétum serve de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, mais especificamente, no Departamento de Ensino de Língua Portuguesa (DELP), as aulas são dadas em língua portuguesa e os alunos ingressos encontram grandes dificuldades em aprender e aplicar nas aulas, relativamente à fala e a escrita, com muitos desvios da norma. A questão que se coloca é qual seria o motivo de a maioria dos estudantes do DELP encontrar muitas dificuldades na aprendizagem do português, apesar de haver muitas facilidades em termos de materiais didáticos ou outros meios de aprendizagem. A realidade mostra que as características peculiares de cada língua, ou seja, da língua tétum ou de outra língua materna que o aluno tem influenciam na língua portuguesa, corroborando para que neste nível de escolarização, em que o aluno deveria estar já na etapa de operacionalização – que consiste em assegurar o alargamento da competência linguística –, os discentes ainda se encontrem na etapa de familiarização, o que não possibilita o aluno criar condições para a iniciação à apreciação literária.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Tétum. Português. Peculiaridades linguísticas.

\* Licenciada em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas em Timor-Leste na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, em 2005. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, em 2008. Mestra em Filologia e Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, em 2011. Doutoranda em Letras na Universidade Mackenzie, 2023-2025. Professora efetiva na Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Email: [eugenia\\_neves@yahoo.com](mailto:eugenia_neves@yahoo.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9327-6270>.

REZUMU: Traballu ida ne'e iha nia objetivu atu haree lian portugés no lian tetun nia forma ne'ebé la hanesan nu'udar fator maka hasusar alunu ida iha nia aprendizajen ba lian portugés. Lian rua ne'e sai hanesan lian ofisiál hatuur iha Konstituisaun RDTL (República Democrática Timor-Leste) nomoos iha Lei Baze Edukasaun nu'udar lian ba hanorin nian. Iha eskola barak mak tetun sai nu'udar lian ausiliár iha prosesu ensinu-aprendizajen. Iha Univerzidade Nasionál TimorLorosa'e, liuu-liu iha Departamentu Ensinu ba Lian Portugés (DELP), aula sira fó ho lian portugés no alunu sira ne'ebé mak tama iha ne'e hetan dificuldade barak atu aprende no atu aplika iha sira nia aula konaba ko'alia no hakerek hovesvio marak ne'ebé la tuir norma. Kestaun ne'ebé ami husu maka ne'e: nusá maka estudante barak DELP nian hetan difikuldade barak iha aprendizajen lian portugés maske iha facilidade barak hanesan material didátiku ka meu seluk ba aprendizajen. Realidade hatudu katak aleinde karakterístika lian ida-idak nian ne'ebé influensia iha lian portugés, iha nível eskolarizasaun ida ne'e, alunu tenke iha ona etapa eskolarizasaun ne'ebé mak bele assegura atu haluan kompeténsia linguística, maibé sira sei iha hela etapa familiarizasaun nian, ne'ebé la husik alunuatu hamoris kondisaun sira atu hahú ba apresiasaun literária.

LIAFUAN-XAVE: Aprendizajen, Tetun, Portugés, Pekuliaridade linguística sira.

ABSTRACT: This paper looks at the differences between Portuguese and Tetum as factors that make it difficult for students to learn Portuguese. The two languages are co-official in East Timor. They are defined in the Constitution of the Democratic Republic of East Timor (RDTL) and the Basic Education Law as teaching languages. In most schools, Tetum serves as an aid in the teaching-learning process. At the National University of Timor Lorosa'e, more specifically in the Department of Portuguese Language Teaching (DELP), classes are taught in Portuguese, and the students who attend find it very difficult to learn and apply it in class, in terms of speaking and writing with many deviations from the norm. The question is why most DELP students have difficulty learning Portuguese, even though there are many facilities, such as teaching materials or other means of learning. The reality shows that the peculiar characteristics of each language, i.e., Tetum language or another mother tongue that the student has, influence the Portuguese language, corroborating the fact that at this level of schooling, when the student should already be at the operationalization stage - which consists of ensuring the broadening of linguistic competence - the students are still at the familiarization stage, which does not allow the student to create conditions for the initiation of literary appreciation.

KEYWORDS: Learning. Tetum. Portuguese. Linguistic peculiarities.

## 1 INTRODUÇÃO

A língua portuguesa e a língua tétum são línguas oficiais de Timor-Leste, consagradas na Constituição da RDTL. A presença do português em Timor-Leste é de longa data por esse país

ter sido uma das colônias de Portugal, o qual situa-se no Sudeste Asiático entre a Indonésia e a Austrália e caracteriza-se como um país multilíngue, com suas línguas locais e também estrangeiras.

Sendo as duas línguas cooficiais, ambas são utilizadas na administração e nas escolas como espaços formais. A Lei Bases de Educação define no artigo 8 que “o Português e o Tétum são as línguas de ensino”. Desta forma, os manuais escolares estão escritos em português e o tétum serve para auxiliar a compreensão dos alunos sobre as disciplinas, materiais esses que são elaborados em português desde o Ensino Básico (3º ciclo) até o Secundário. No contexto escolar, o tétum pode servir de auxiliar didático para uma possível compreensão dos alunos e ao mesmo tempo promover essa língua. Havendo duas variedades do tétum, o *tétum téric* e o *tétum praça*, esta última é a reconhecida pelo Instituto Nacional de Linguística, sendo a variedade do tétum denominada Tétum Oficial (Hull e Eccles, 2006, p. xvi).

A escolha deste tema de investigação deve-se ao uso da língua portuguesa pelos alunos da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, mais especificamente, pelos discentes do Departamento do Ensino da Língua Portuguesa (DELP), que, na maioria das vezes, realizam desvios da norma. A questão que se coloca é: qual o motivo de a maioria dos estudantes do DELP encontrar muitas dificuldades na aprendizagem do português, apesar de haver muitas facilidades em termos de materiais didáticos ou outras formas de aprendizagem? Para elaborar este trabalho, objetiva-se observar as diferenças entre essas duas línguas em vários aspectos gramaticais e relacioná-las com o uso da linguagem pelos alunos do curso de Ensino de Língua Portuguesa, no sentido de identificar normas gramaticais do português que não existem no tétum, tampouco em outras línguas locais, de forma que os aprendentes encontram dificuldades na sua aprendizagem.

Os métodos utilizados neste estudo são descritivos e comparativos, sendo necessário fazer primeiro uma breve descrição das duas línguas em estudo e compará-las nas suas diferenças, e, a seguir, analisá-las sobre a prática na fala e na escrita pelos alunos, tendo em conta as regras do funcionamento da língua portuguesa, que é a língua de ensino neste curso, e as diferenças de outras línguas locais e da língua tétum, caracterizada como a língua mais falada no território nacional. Os dados foram recolhidos a partir da escrita no *WhatsApp* (escrita) e também por meio de registos feitos a partir da fala (oralidade) considerando-os como linguagem em situações reais.

Para Cavacas (1997, pp.12-13), “o desenvolvimento do percurso do ensino da língua portuguesa ao longo de todo o sistema educativo será estruturado em três grandes etapas: etapa de familiarização, etapa de operacionalização e etapa de apreciação da língua”. Nesse sentido, destaca-se que os alunos que se encontram no nível superior de ensino deveriam estar na etapa de operacionalização que, segundo a autora, consiste em “assegurar o alargamento da competência comunicativa, promover a aquisição da competência linguística e criar condições para a iniciação à apreciação literária”. Mas, na realidade, o nível em que a maioria deles se encontra está ainda na etapa de familiarização pelo fato de muitos deles não terem passado por uma aprendizagem mais eficaz, devido à formação dos seus professores dos níveis anteriores

com a formação em outra língua, como a língua indonésia, por exemplo. Ademais, é necessário também referir que em Timor-Leste existem muitas línguas autóctones e suas variedades nos 13 municípios do país, e cada aluno que vem do seu município possui a sua língua materna além do tétum, que passou a ser a língua veicular, falada por quase toda a população timorense. Esse domínio da língua veicular é devido a sua divulgação através da mídia (rádio e televisão), porque os programas são apresentados em tétum. Além disso, a facilidade de deslocação das pessoas de uma região para a outra faz com que todos se familiarizem com essa língua e, por isso, o domínio na fala.

Além dessa introdução, este artigo está organizado em duas partes: uma é a descrição linguística das línguas português e tétum; outra é a análise do uso dessas línguas; e, por fim, as considerações finais.

## 2 ALGUMAS DESCRIÇÕES COMPARATIVAS DO PORTUGUÊS E DO TÉTUM

Fundamentando-se no princípio de que todas as línguas naturais possuem uma gramática em comum, consideramos a linguagem, segundo as palavras de Corrêa (2002, p. 22),

do ponto de vista do que representa para a espécie humana, esse termo designaria a faculdade, própria do ser humano, de produzir sentido, tendo, portanto, uma abrangência universal. Do ponto de vista dos meios de comunicação decorrentes dessa nossa faculdade, linguagem designaria todas as formas de comunicação, incluindo as verbais e as não-verbais.

Conforme a Teoria da Gramática Universal de Chomsky (2009), todas as línguas possuem uma gramática em comum, porém cada uma delas possui suas características particulares. Isto é, tudo o que tem relação com a natureza é representado por palavras, e, por isso, forma-se um conjunto de elementos linguísticos que subjazem a todas as línguas naturais do mundo, chamados de “universais linguísticos”. Para Dubois (2006, p. 317),

tais universais são de duas naturezas, e só a primeira categoria foi suficientemente estudada até aqui. Qualquer língua contém universais de substância: a gramática universal, por exemplo afirma que categorias sintáticas, como o verbo, o substantivo, etc. fornecem a estrutura subjacente geral de todas as línguas. Mas qualquer língua contém também universais formais: os objetos manufaturados, por exemplo, são definidos a partir da atividade humana e não de suas qualidades físicas.

Segundo Chomsky (2009, p. 197), “a gramática de qualquer língua contém dispositivos que tornam possível formar sentenças de qualquer complexidade, cada uma com sua interpretação semântica intrínseca”. Portanto, uma língua, qualquer que seja ela, de qualquer lado do mundo pode transmitir o que um ser humano precisa exprimir ou comunicar. As

línguas contêm os *universais de substância*, pois todas possuem substantivos, verbos, adjetivos, entre outras categorias. Isso dá conta dos princípios universais da linguagem. Segundo o mesmo autor,

a significação empírica de uma teoria completa da gramática, incluindo uma fonética, semântica e sintaxe universais, dependerá em parte de até que ponto as condições de interpretação semântica possam ser satisfeitas pelo uso sistemático dos dispositivos e princípios fornecidos por essa teoria (Chomsky, 2009, p. 208).

Porém, as línguas também possuem características que diferem uma da outra. Entre o tétum e o português, por exemplo, existem traços que são diferentes, já que cada uma delas pertence a uma origem diferente, o português de origem latina e o tétum, dentre outras línguas locais de Timor-Leste, de origem astronésica ou papuásica. O português é uma língua flexionada e o tétum não, de forma que cada falante vê na língua portuguesa uma certa complexidade na sua estrutura, no som e em outros aspectos. Assim, pode-se afirmar que entre uma língua e outra, seja qual língua for, de qualquer origem, existem sempre algumas semelhanças, mas também diferenças.

Algumas peculiaridades que o português tem em relação ao tétum que se destaca neste trabalho são: a flexão verbal em tempos e modos, a flexão em gênero e número, a existência do verbo ser, do artigo definido, entre outros. No tétum (a variedade literária), o verbo possui uma única forma, o nome e o adjetivo não flexionam, exceto a forma em gênero quanto ao sexo masculino e feminino. Quanto às palavras emprestadas do português, há variação do nome em relação ao sexo, masculino ou feminino (tio, tia, primo, prima, bonito, bonita etc.), enquanto em outras palavras podem variar em gênero e em número conforme o falante, se tem mais ou menos conhecimento do português.

Nesse sentido, para os aprendentes da língua portuguesa, a flexão verbal e nominal dessa língua é a parte mais difícil, além de outros aspectos como a sintaxe, tendo em vista as diferentes tipologias, pois nas línguas timorenses, geralmente, só há uma forma verbal e adjetival como já foi referido. Embora exista alguma exceção para o caso de *tétum téric* (uma variedade da língua tétum, predominante em algumas partes de Timor-Leste. Essa variedade não será descrita neste trabalho, pois flexiona em pessoa, mas não em tempo e modo. No caso de flexão nominal (o plural), as línguas nacionais, em geral, têm a utilização de formação por justaposição. No entanto, neste trabalho vamos tratar apenas da variedade *tétum praça*, ou seja, tétum literário, que é a língua oficial. Para tanto, primeiramente, alguns exemplos serão apresentados para exemplificar as diferenças entre o português e o tétum.

Para a flexão verbal do português mostra-se primeiro a conjugação no tempo presente do indicativo e seu correspondente no tétum para expor que essa forma verbal do tétum é apenas uma para todos os tempos, modos e pessoa. Além disso, a forma no pretérito perfeito é

também comparada com o tétum, para mostrar que nos outros tempos verbais são utilizados elementos de conexão que marcam essas diferenças.

**Quadro 1:** Descrição da flexão verbal do português e tétum

Presente do indicativo	
Português	Tétum
eu lavo	→ ha'u fase
tu lavas	→ ó fase
ele/a lava	→ nia fase
nós lavamos	→ ita fase
vocês/eles/ elas lavam	→ imi, sira fase
Pretérito perfeito simples do indicativo	
eu já <b>lavei</b> meus pés no rio	→ hau <b>fase ona</b> ha'u nia ain iha mota
<b>hoje</b> lavei os meus pés no rio	→ <b>ohin</b> ha'u fase ain iha mota
ele <b>vai lavar</b> o carro	→ nia <b>atu fase</b> karreta
<b>logo</b> ele vai lavar o carro	→ <b>orsida</b> nia bá <b>fase</b> karreta

A flexão verbal como se vê em português não ocorre no tétum. Esta última tem uma única forma verbal, e, para se distinguir o tempo e modo verbal (passado, presente, futuro), recorre-se aos elementos de conexão e aos advérbios de tempo. Nos exemplos apresentados, podemos ver que são utilizados para o pretérito perfeito simples o conector *ona* (já) ou o advérbio de tempo *ohin* (hoje). Para o tempo futuro, utiliza-se *atu* com o valor de ir fazer algo e o advérbio de tempo *orsida*, que significa logo.

**Quadro 2:** Descrição da flexão nominal em número do português e tétum

Português	Tétum
casa	→ uma
casas	→ uma <b>sira</b>
criança	→ labarik
crianças	→ labarik <b>sira</b>

Com relação à flexão nominal no português, as palavras flexionam em número (singular-plural), e para o plural acrescenta-se um *s* no final da palavra. Enquanto no tétum a palavra mantém-se no singular aumentando-lhe a palavra *sira* como marca do plural, sendo uma palavra composta por justaposição.

**Quadro 3:** Descrição da flexão adjetival em gênero e número do português e tétum

Português	Tétum
A Maria é <b>esperta</b>	→ Maria <b>matenek</b>
O José é <b>esperto</b>	→ José <b>matenek</b>
<b>As meninas são espertas</b>	→ noi sira <b>matenek</b>
A Maria e o José são <b>espertos</b>	→ Maria ho José <b>matenek</b>

Quanto à flexão adjetival de gênero e número, enquanto no português o adjetivo flexiona em gênero e número, no tétum mantêm-se. Como se vê nos exemplos do *Quadro 3*, as palavras esperto, esperta, espertos e espertas são traduzidas para uma única palavra que é *matenek*.

**Quadro 4:** Descrição da flexão em gênero para pessoas e animais do português e tétum

Português	Tétum
A criança é <b>filha</b> da minha colega	→ labarik ne'e ha'u nia kolega nia <b>oan feto</b>
O <b>filho</b> do Manuel é engenheiro	→ Manuel nia <b>oan mane</b> enjeñeiru
Ela tem um irmão mais <b>velho</b> e outro mais <b>novo</b> que ela	→ nia iha <b>maun</b> ida no <b>alin</b> ida
O José viu um <b>gato</b> e uma <b>gata</b> no quintal	→ José haree <b>busa aman</b> ida no <b>busa inan</b> ida iha kintál

Os exemplos supracitados mostram que a diferença de gênero para seres humanos e animais no tétum é representada por palavra composta por justaposição, a saber: \_\_\_*feto* e \_\_\_*mane* para pessoas; \_\_\_*inan* e \_\_\_*aman* para animais.

**Quadro 5:** Outros casos de flexão em gênero e número

Português	Tétum
Este é teu <b>primo</b>	→ ida nee ó nia <b>primu</b>
A minha <b>prima</b> é <b>médica</b>	→ ha'u nia <b>prima médika/doutora</b>
Os meus <b>primos</b> trabalham na Irlanda	→ ha'u nia <b>primu sira</b> servisu iha Irlanda
O meu primo trabalha na Irlanda	→ ha'u nia primu servisu iha Irlanda
O <b>tio</b> da Joana é <b>deputado</b> e ela é <b>deputada</b>	→ Joana nia <b>tiun deputadu</b> , nia <b>deputada</b>
A <b>mãe</b> dele é professora e o <b>pai</b> , professor	→ Nia <b>inan</b> profesora no nia <b>aman</b> profesór
A Maria tem um <b>sobrinho</b> e uma <b>sobrinha</b>	→ Maria iha <b>sobriñu</b> ida no <b>sobriña</b> ida

Os exemplos trazidos mostram que as palavras emprestadas do português, como no caso de parentesco (primos, tios, sobrinhos etc.), mantêm-se como no português, flexionando-se. No plural, a palavra já segue a estrutura do tétum, colocando *sira* após a palavra, havendo também a possibilidade de manter a palavra no plural – *ha'u nia primus*. Para a palavra *tio*, há

uma pequena mudança no final, *tiun*, já que no tétum esses nomes relacionados ao possessivo terminam em *n* como mostram as palavras *inan* e *aman*.

**Quadro 6:** Exemplos dos verbos ser e estar

Português	Tétum
Nós <b>somos</b> timorenses	→ ami (...) timor-oan
Os livros <b>foram</b> comprados na feira	→ livru sira ne'e (...) sosa iha feira
O Rui <b>está</b> doente	→ Rui (...) moras
Os novos alunos já <b>estão</b> na sala	→ alunu foun sira <b>iha</b> ona sala

Relativamente aos verbos **ser** e **estar**, o verbo **ser** não ocorre explicitamente no tétum, já o verbo **estar** ocorre em determinadas situações. No caso de *O Rui **está** doente*, o verbo *estar* em *Rui (...) moras* aparece implícito, porém, para a frase *Alunu foun sira **iha** ona sala*, mostra que o verbo está explícito.

**Quadro 7:** exemplos de artigo definido

Português	Tétum
<b>O</b> Manuel e <b>o</b> Miguel são gêmeos	→ (...) Manuel ho (...) Miguel kaduak
<b>A</b> aula já vai começar	→ (...) aula atu hahú ona
<b>O</b> Mateus é o chefe da turma	→ (...) Mateus <b>mak</b> xefe da turma

Nota-se que em todas as frases em tétum não se emprega o artigo definido. No caso de *Mateus mak xefe da turma*, a palavra *mak* traduz o determinante.

Diante desses exemplos, e para compreender melhor as dificuldades que os alunos têm em relação ao funcionamento da língua portuguesa nas suas práticas linguísticas, apresenta-se, a seguir, alguns exemplos concretos que foram retirados a partir da escrita e também da fala desses estudantes, como registado.

### 3 ANÁLISE DE ALGUNS DADOS DE FALA E DE ESCRITA

Antes de iniciar a análise, apresenta-se brevemente os dados recolhidos para este trabalho. Esses dados, de registros orais e escritos, foram coletados a partir de diálogos informais<sup>1</sup> com os alunos do DELP, dentro ou fora da sala de aula. Já os registros de *WhatsApp* foram coletados de alunos finalistas, na comunicação durante o estágio docência. Portanto, os dados coletados são de estudantes de diferentes níveis de graduação, tanto iniciantes quanto finalistas, de uma faixa etária entre 18 e 25 anos.

<sup>1</sup> Esses diálogos informais não foram gravados, ou seja, partem da percepção cotidiana da pesquisadora.

Na parte de registos da oralidade, em alguns diálogos informais, percebe-se alguns exemplos de flexão verbal, como:

*Exemplo 1:*

P. Sabes onde ela mora?

A. Não **sabe**.

P. Não sabe???

A. ...não sei.

*Exemplo 2:*

P. Voltas agora para casa?

A. **Voltas** agora

P. Voltas???

A. **Voltar**

P. **Voltar**???

A. .... (sem resposta)

Estes exemplos da oralidade mostram que os estudantes, ao falar em língua portuguesa, o uso do verbo desvia da regra de conjugação segundo o tempo e a pessoa, utilizando a mesma forma verbal como na pergunta. No caso do exemplo 1, o aluno produz o mesmo verbo da pergunta e quando a professora repete a palavra em forma de pergunta, ele pensa e responde corretamente, fato esse que ocorre devido ao conhecimento que ele tem sobre a gramática da língua portuguesa, tendo em vista que decora essas formas verbais, mas não sabe como empregá-las, ou seja, quando se volta a perguntar, recorre às regras que conhece. No segundo exemplo, o aluno não conseguiu conjugar o verbo mesmo repetindo a pergunta, mostrando que ele não conhece as regras de conjugação verbal dessa língua.

Além dos registos da oralidade e da descrição de outras expressões muitas vezes utilizadas no dia-a-dia pelos alunos, ou de qualquer aprendente, devido à influência das línguas locais, principalmente a do tétum, procura-se apresentar alguns textos produzidos pelos mesmos em alguns exemplos registados no *WhatsApp*, os quais constam apenas em português, sem tradução para o tétum.

*Excerto a.*

Boa tarde Professora, sou M.G.S. Queria confirmar que as minhas fichas de nota de cada semestre **já tem** ou não. Porque já confirmei com a vice diretora, se assim não entregar **estes fichas** e também **o crs**, não posso fazer o estágio.

*Excerto b.*

Boa tarde professora, sim professora está tudo bem. Desculpe hoje mandei mensagem porque **alguns alunos da turma B falou** comigo que **eles ainda não fez** o exame por isso é que mandei a mensagem, professora.

*Excerto c.*

Bom dia professora, nosso plano já **tirar** e o nosso horário **deixar** na mesa da professora.

*Excerto d.*

Hoje de manhã eu fui lá mas a professora não esteve no departamento. Eu **trazi** o pedido de transcrição de notas para **transcrir** as notas. Amanhã é que eu vou lá ao departamento.

*Excerto e.*

Estes são os nomes que vão participar no exame de recurso. Eu já **por** em ordem para os nomes que hoje a professora já **dei para me** mas um número desordem.

Tendo em vista as peculiaridades realçadas nesses excertos, observa-se nos textos produzidos no *WhatsApp* alguns desvios da norma da língua portuguesa cometidos ao redigir. Embora a escrita em mensagens eletrônicas, como nesse aplicativo, geralmente se encontra erros, devido a instantaneidade das informações, que se aproxima da fala espontânea, é aceitável o pouco rigor do registro escrito. No entanto, nota-se também desvios de conjugação causados devido à falta de conhecimento da língua portuguesa, devido a essas diferenças linguísticas.

No excerto *a*, a expressão **já tem** é muitas vezes utilizada em vez de **haver**. É uma questão semântica que muitos têm dificuldades de distinguir. Nota-se também a não-concordância em gênero como **estes fichas**. O **Crs**, é uma expressão em língua indonésia (popularmente conhecida como malaio) para referir a ficha de resultado, pois, na oralidade, ainda os falantes utilizam muitas palavras dessa língua.

No excerto *b*, regista-se a não concordância entre sujeito e verbo. O sujeito está na 3ª pessoa do plural e o verbo no singular. Como pode-se ver, isso ocorre duas vezes.

No excerto *c*, mostra que o falante muitas vezes não utiliza o verbo na 3ª pessoa do presente do indicativo, fazendo o uso no infinitivo, como em: “tirar” e “deixar”. A intenção da pessoa é dizer que já tirou um documento de cima da mesa e deixou outro, por exemplo.

No excerto *d*, os verbos não são conjugados conforme as suas regras. O primeiro **trazi** de um verbo irregular, que sempre é mais difícil que um verbo regular, o aluno conjuga-o seguindo o paradigma do verbo regular no pretérito perfeito. O mesmo acontece com a palavra **transcrir**, que consiste em um processo de verbalização denominal, *transcrição*, que deveria ser *transcrever*. Outra hipótese seria a de que este verbo é pouco usado no quotidiano dos estudantes.

No último excerto, nota-se, primeiramente, o verbo no infinitivo como aconteceu no excerto *c*. O segundo desvio está no pronome *para me* em vez de *para mim*. Além disso, no final da frase está escrito *um número desordem*, quando queria dizer que os nomes não estão escritos em ordem.

Com relação aos verbos *ser* e *estar*, nas línguas timorenses não existe o verbo *ser* e o verbo *estar* pode aparecer em alguns casos. No entanto, os aprendentes em língua portuguesa, seja na fala seja na escrita não utilizam esses verbos. Como pode ser visto em alguns exemplos gerados pelos alunos:

*Exemplo 3:* ausência do uso do verbo ser

- ele (...) aluno do primeiro ano.
- nós (...) da turma A, eles (...) da turma B.
- João (...) professor de inglês.

*Exemplo 4:* ausência do uso do verbo estar

- João (...) doente.
- Nós (...) na sala C-20.
- Os alunos (...) esperar professora.

Portanto, nota-se que há lacunas em vez de colocar os verbos, pois essas formas verbais estariam implícitas nas frases em tétum. No caso de a expressão *esperar professora*, o motivo é que, muitas vezes, não se utiliza o verbo na 3ª pessoa do singular, sendo empregue apenas no infinitivo, em vez de *os alunos estão à espera da professora*.

Em relação à ausência do artigo definido, os alunos costumam não dizer, porque essa classe gramatical também não existe no tétum. Eis os seguintes exemplos:

*Exemplo 5:* ausência do artigo definido

- (...) meu irmão foi trabalhar na Austrália.
- Amélia foi chamar (...) chefe da turma.
- (...) professor não está.
- **Um** gato está debaixo do carro.

É muito comum o uso dessas expressões no dia-a-dia. O artigo definido está implícito nessas frases, visto que, no tétum, o artigo definido também está implícito, ou seja, não existe, contrariamente do artigo indefinido que ocorre obrigatoriamente semelhante ao português, conforme o exemplo *um gato está debaixo do carro*.

De modo geral, esses são alguns dos exemplos que se pretende trazer para este artigo, mostrando assim, como as peculiaridades em cada uma das línguas influenciam na

aprendizagem do português dos alunos timorenses que tiveram um sistema de educação com o uso mínimo da língua de ensino que é o português.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das falas e dos textos escritos dos alunos, considera-se que cada língua, o português e o tétum, possui as suas particularidades e isso influencia na aprendizagem de uma segunda língua (no caso, o português para os timorenses). Essas dificuldades que o aluno encontra consistem nessas características que a língua portuguesa possui, mas que não existem na língua tétum e em outras línguas locais.

O resultado principal apresentado neste trabalho é a complexidade do sistema de regras da língua portuguesa que faz com que um aprendente confunda ao empregá-la. Outro motivo é devido ao conhecimento da língua portuguesa desses discentes, os quais já deveriam estar na etapa de operacionalização, por estarem no Ensino Universitário, e não na etapa de familiarização como foi apresentado. Esta etapa deveria ser adquirida na Educação Básica e Secundária. O fato de esses alunos serem multilíngues e de cada língua possuir suas características, para se comunicar em diferentes contextos, parece ser também um motivo que dificulta a aprendizagem eficaz da língua portuguesa, visto que muitos desses alunos só falam português no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cavacas, F. (1997). *Ensinar/Aprender a Língua Portuguesa pela Vivificação de diferentes culturas e pela Miscigenação Linguística*, Linopazas, Artes Gráficas, Ltda.
- Chomsky, N. (2009). *Linguagem e mente*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP.
- Corrêa, M.L.G. (2002). *Linguagem e Comunicação Social: visões da Linguística Moderna*. São Paulo: Parábola.
- Dubois, J. (2006). *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Hull, G., & Eccles, L. (2005). *Gramática da língua Tetum (Tetum reference grammar)*. Lisboa, Portugal: Lidel.

Direitos Autorais (c) 2024 Eugénia de Jesus das Neves



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](#)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#)

[Textocompletodalicença](#)

# DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E *UMA-LULIK* (CULTURA): EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

## DIÁLOGU SIRA ENTRE ESKOLA NO UMA-LULIK (KULTURA): EDUKASAUN NO INKLUSAUN

*DIALOGUES BETWEEN SCHOOL AND UMA-LULIK (CULTURE): EDUCATION  
AND INCLUSION*

**Rosiete Costa de Sousa\***

Universidade Católica Timorense (UCT)

**Vicente Paulino\*\***

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)

**Resumo:** Este artigo propõe a discussão da ação afirmativa para pensar a valorização, para inclusão no currículo escolar de modo mais contundente e efetivo, da experiência da *uma-lulik*, seus saberes, suas práticas como forma de reparação e de justiça social e cognitiva. Busca-se discutir a criação de atos de currículo por meio de *com-versações curriculantes* e culturais como ação afirmativa de valorização das culturas locais timorenses, nomeadamente, da experiência ancestral timorense corporificada na *uma-lulik* mostrando sua atualidade e relação com questões da contemporaneidade. A ideia da ação afirmativa é trazida neste texto com a intenção de fortalecer e mobilizar o debate em torno de diálogos entre escola e *uma-lulik*, para a inclusão desta última como experiência social, estética, ontológica e epistemológica na política educacional timorense.

\*Doutora em Educação/especialidade em Currículo e Formação pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Participou da Cooperação Brasileira em Educação em Timor-Leste, no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP/CAPES). Tem experiência como docente na Educação Básica (também foi gestora da Educação pública municipal), no Ensino Secundário e na Educação Universitária, bem como em formação de professores, é membro do Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto (FACED-UFBA). Docente Residente da Universidade Católica Timorense (UCT), Timor-Leste. E-mail: [rosietesousa@gmail.com](mailto:rosietesousa@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8568-3450>

\*\*Doutor em Estudos de Literatura e Cultura/especialidade em Cultura e Comunicação pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Ulisboa), Lisboa, Portugal. Estágio Pós-doutoral na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, Brasil. Professor Convidado da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Díli, Timor-Leste. Investigador do Centro de Estudos de Cultura e Artes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Díli, Timor-Leste. Investigador do Instituto de Estudos de Literatura e Tradição da Universidade Nova de Lisboa (IELT-FCSH-NOVA), Lisboa. E-mail: [vicentepaulino123@gmail.com](mailto:vicentepaulino123@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0215-9712>

**Palavras-chave:** Ação afirmativa. Atos de currículo. *Com-versações curriculantes* e culturais. *Uma-lulik*. Timor-Leste.

**Resumo:** Artigo ne'e apresenta diskusaun kona-ba asaun afirmativa atu hanoin kona-ba valorizasaun, kona-ba inklusaun no kurikulu eskolár ho modu kontudente no efetivu, hosi experiéncia uma-lulik, ninia matenek lokál, ninia prátika sira nu'udar forma reparasaun no justisa sosiál no kognitiva. Buka diskute kona-ba kriasaun aktu kurikulu liuhusi kon-versasaun kurikulante (com-versações curriculantes) no kulturál sira nu'udar asaun afirmativa ba valorizasaun kulturál lokál timoroan nian, liuliu relasaun ho kestaun sira kontemporaneidade nian. Ideia husi asaun afirmativa ne'ebé hatuur iha testu ne'e ho intensaun ida atu fortalese no molibiliza debate kona-ba diálogu sira entre eskola no uma-lulik, atu halo inklusaun ba ida ikus ne'e nu'udar experiéncia sosiál, estética, ontolójika no espistemolójika iha polítika edukasionál timoroan nian.

**Liafuan-xave:** Asaun afirmativa. Aktu kurikulu. Con-versasaun kurikulante no kulturál. *Uma-lulik*. Timor-Leste.

**Abstract:** The article proposes the discussion of affirmative action to think about the valorization, for inclusion in the school curriculum more forcefully and effectively, of the *uma-lulik* experience, its knowledge, its practices as a form of reparation and social and cognitive justice. The aim is to discuss the creation of curriculum acts through curriculum and cultural conversations as an affirmative action to value local Timorese cultures, namely, the Timorese ancestral experience embodied in *uma-lulik*, showing its relevance and relationship with contemporary issues. The idea of affirmative action is brought up in this text to strengthen and mobilize the debate around dialogues between school and *uma-lulik*, for the inclusion of the latter as a social, aesthetic, ontological, and epistemological experience in Timorese educational policy.

**Keywords:** Affirmative action. Curriculum acts. Curriculum and cultural conversations. *Uma-lulik*. Timor-Leste.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da tese de Sousa<sup>1</sup> (2023) intitulada *Currículo e formação no Timor-Leste e o diálogo possível entre escola e uma-lulik: um estudo de base etnometodológica*, que trabalhou, numa abordagem multirreferencial, com os referenciais da etnometodologia,

---

<sup>1</sup> Tese defendida em 29 de junho de 2023 na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

da dialogia e da auto-heterobiografia, instituintes do observatório etnoformador<sup>2</sup>, de modo implicado com a produção de uma interpretação pedagógica da cultura, a partir da qual propomos aqui pensar em políticas de ação afirmativa em Timor-Leste para a valorização e inclusão da temática da *uma-lulik* nas suas escolas de educação básica e ensino secundário. Fazer a discussão de políticas de ação afirmativa nesse contexto de busca por valorizar a experiência da *uma-lulik*, dando lugar ao conhecimento e à cultura produzidos dentro da cosmologia e cosmogonia próprias dos povos que originalmente habitaram e construíram o território que se nomeia Timor-Leste. Este é um caminho que nos parece viável, com força para alterar, a partir da diversidade antropossociocultural timorense, a realidade educacional nacional, implicando uma atitude de revisão epistemológica e político-pedagógica da produção da educação escolar

Na medida em que se tem intensificado a crítica ao modelo educacional de traços colonial e moderno que relegou ao silêncio, à insignificância, à condição de inferiores as experiências antropossocioculturais das sociedades que sofreram a colonização e a dominação europeias, incrementar ações afirmativas capazes de promover essas experiências é uma urgência frente às injustiças que foram perpetradas por um sistema que se edificou a partir da negação e aniquilamento do outro.

Nossa proposição neste artigo de abordar a ideia da ação afirmativa para fortalecer e mobilizar o debate em torno de diálogos entre escola e *uma-lulik* para a inclusão desta última como experiência social, estética, ontológica e epistemológica na política educacional timorense se justifica precipuamente por compreendermos a natureza política da educação, sobre o que aprendemos com Paulo Freire. O que é, então, ação afirmativa?

## **2 AÇÃO AFIRMATIVA PARA VALORIZAÇÃO E INCLUSÃO DA *UMA-LULIK* NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS**

Ação afirmativa é um termo que, partindo do modo como se deram os debates e as experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas, tem diferentes sentidos (Moehleck, 2002). A ideia de uma ação afirmativa se desenvolve originalmente nos Estados Unidos, no contexto do surgimento do movimento negro, como uma importante força atuante na defesa de direitos, quando se inicia a eliminação de leis segregacionistas no país, e se exige do Estado uma postura ativa no sentido de melhorar as condições da vida da população negra. De acordo com Moehleck (2002), experiências semelhantes de ação afirmativa ocorreram em países da Europa Ocidental, Índia, Malásia, Cuba, Austrália, África do Sul,

---

<sup>2</sup>Dispositivo de formação continuada criado por Cláudio Orlando da Costa Nascimento e tema de sua tese (2007) que inspirou e orientou a criação e desenvolvimento do grupo de estudos em Currículo, Cultura e Formação, chamado ObEtno-TL (Observatório Etnoformador em Timor-Leste), cuja experiência fora descrita na dissertação de mestrado de Sousa (2019).

Nigéria, Canadá, e seu público-alvo variava de acordo com as situações existentes, abrangendo minorias étnicas, raciais e mulheres, sendo comum às diferentes experiências “a ideia de restituição de uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu” (Moehleck, 2002).

As ações afirmativas são desenvolvidas como políticas para fazer a reparação de danos produzidos social e historicamente. No Brasil, o avanço político das ações afirmativas, através das assim chamadas políticas de ações afirmativas para a reparação dos efeitos do racismo, fenômeno perverso e estrutural cuja existência já era reconhecida constitucionalmente, está em curso desde o começo dos anos 2000 (Gomes, Silva, Brito, 2021). No ano de 2003, no campo da educação, foi sancionada a Lei 10.639 pelo governo democrático e popular que então se iniciava, dando protagonismo às escolas que devem assumir por meio do currículo – o que exige aí um processo de descolonização deste (Gomes, 2012) –, “a responsabilidade por corrigir os apagamentos epistemológicos advindos do racismo” (Meinerz, Kaercher, Rosa, 2021).

As várias iniciativas de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica [...] têm feito emergir diversos conhecimentos e experiências produzidos pelos sujeitos negros nas suas vivências comunitárias, políticas, sociais, culturais, artísticas, nas suas histórias ancestrais, na sua sobrevivência frente a tantas desigualdades e violências. E isso tem transformado a ciência, a educação e a sociedade. (Gomes, Silva, Brito, 2021, p. 11)

Dentre esses diversos conhecimentos e experiências a partir das ações afirmativas em educação no Brasil, que têm alterado ciência, educação e sociedade, citamos aqui como exemplo uma publicação recente, de 2023, intitulada *Escrevivências baobás de contos ancestrais indígenas, africanos, diaspóricos* que, conforme explicita seu organizador, busca concretizar contribuições relacionadas à lei de que estamos tratando, tendo como uma de suas características centrais trazer a força da tradição oral para a escrita (Nascimento, 2023). A Lei 10.639, que se configura uma política de ação afirmativa no Brasil, fez a alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), onde determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas, tendo sido alterada, depois, pela Lei 11.645/2008, que faz a inclusão da temática indígena (Gomes, Silva, Brito 2021).

Assim, sobre o que é a ação afirmativa, em síntese, citamos Moehleck (2002, p. 203),

podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

Propor a discussão de ação afirmativa no contexto da educação de Timor-Leste é o objetivo deste artigo, para pensar numa política de valorização da(s) cultura(s) timorense(s) corporificada(s) na *uma-lulik/uma lisan*, considerando suas mais diversas práticas, a especificidade de seu(s) sistema(s) interpretativo(s), suas línguas, linguagens, suas identidades, os contextos de relações sociais dos quais fazem parte e onde se desenvolvem os sujeitos individuais e coletivos de Timor-Leste, visando não somente a preservação, mas a atualização dessas culturas no reconhecimento, afirmação e inclusão dessas experiências como instituintes culturais do currículo e da formação<sup>3</sup>, dá-se em decorrência da investigação dos diálogos possíveis entre escola e *uma-lulik* no campo de currículo (Sousa, 2023).

Importa aqui salientar que os conhecimentos dessas experiências não têm que necessariamente já estejam elaborados, codificados, sistematizados por estudos já realizados para que possam ser reconhecidos, afirmados, incluídos no currículo, porque este é aqui compreendido por nós desde uma perspectiva socioconstrucionista, etnoconstitutiva e emancipacionista. Isto é, o conhecimento sobre as diversas realidades e experiências culturais que atravessam o campo de abrangência do trabalho educacional da escola inserida numa comunidade não tem de já estar produzido, pronto, para fazer parte do seu currículo, mas a própria escola, por meio dos atores sociais diversos a ela relacionados poderão assumir um papel de *atores curriculantes* na sua condição de sujeitos cognoscentes e produtores deste conhecimento, na medida em que é criado o espaço para que o conjunto da experiência sociocultural e ancestral emerja e se apresente mediada pelas narrativas desses atores, espaço que se torna indispensável a partir de uma política de ação afirmativa da promoção dessa experiência ignorada e/ou inferiorizada no currículo moderno. As mais diversas vivências e experiências na diversidade da existência sociocultural da *uma-lulik* ou simplesmente a ela relacionadas passam então a constituir atos de currículo no espaço formacional da escola.

O conceito de *atos de currículo* emerge no seu movimento generativo como uma potência curricular cada vez mais realçada na medida em que pleiteia, *a fortiori*, formas dilatadas de participação na cena educacional-curricular, **trazendo para a compreensão/intervenção curricular ampliadas e complexas com-versações, diríamos, culturalmente curriculantes** [ênfase adicionada]. (Macedo, 2016, p. 65)

*Ato de currículo* como *conceito-acontecimento*, como *conceito-dispositivo*, radicaliza o entendimento e apresenta dispositivos conceituais para aprofundarmos nossos convencimentos sobre **a emergência do currículo como uma construção social incessante e interessada** [ênfase adicionada]. Orienta nossas práticas para percebê-las como *instituintes culturais*, passíveis de críticas, compreensão cultural e histórica. É assim que

<sup>3</sup> Referências culturais pelas quais o currículo é compreendido, proposto e cotidianamente construído. A formação é pensada como experiência ontocultural como orientação fundante dos atos de currículo (MACEDO, 2017, p. 85).

se instaura a **ideia de ato de currículo a partir de uma perspectiva socioconstrucionista de currículo** [ênfase adicionada]. Tem a ver com o argumento de que atores sociais envolvidos em questões curriculares não são “imbecis culturais”, tese central da etnometodologia de Harold Garfinkel. Ou seja, para todos os fins práticos, produzem *etnométodos curriculantes*. (Macedo, 2016, p. 66 como citado em Sousa, 2023, p. 41)

É possível pensar em múltiplas possibilidades e caminhos metodológicos para a construção e configuração desse conhecimento nos diversos espaços pedagógicos como ação afirmativa da promoção da experiência e saberes dos atores sociais com pertencimento à *uma-lulik*, mas neste texto trataremos de com-versações curriculantes e culturais.

*A com-versação* é autopoietica, pode ser (in)tensa, autocrítica, intercrítica e intercompreensiva. Nesses três últimos aspectos, as experiências paulofreireanas, visando uma pedagogia problematizadora a partir de rodas de conversas e dos temas geradores, se tornaram uma inspiração como uma metodologia político-pedagógica. [...]

**As com-versações curriculantes e culturais são o começo do começo do trabalho etnoconstitutivo em currículo e formação** [ênfase adicionada], seja no que concerne à pesquisa, seja nas diversas possibilidades de intervenção curricular. (Macedo, 2016 como citado por Sousa, 2023, p. 42)

Sendo a escola um território habitado por múltiplas e diversas identidades culturais, ela se constitui também num lugar onde as diferenças existentes podem ser identificadas, reconhecidas e compreendidas (Bezerra & Ribeiro, 2009), e isso ser uma ação afirmativa que não vise somente a promoção dessas diferenças, mas a legitimação e visibilização de todas as identidades culturais e a criação de um espaço no qual essas identidades possam buscar uma convivência sem conflitos.

Henri Atlan é europeu, é biofísico e filósofo francês, e é desse lugar que fala da necessária valorização da “realidade da experiência de civilização ocidental como elemento fundamental”, **por ser essa a sua realidade**. E ele aponta “o caráter não menos fundamental e insubstituível das outras tradições para os que foram criados de acordo com elas”. Escusado dizer que é essa compreensão que subjaz à nossa busca e defesa do diálogo possível entre escola e *uma-lulik*. Nesse sentido, o interesse do conhecimento da experiência da *uma-lulik/uma lisan* na composição dos saberes eleitos como formativos no processo de escolarização em Timor-Leste compreende o que afirma Paulino (2020, p. 85): “não se pode separar a história civilizacional dos leste-timorenses da existência da *uma-lulik*”, a que sua vida cultural e social está, em geral, associada.

Cabe aqui também considerar diferentes formas de utilização da razão, conforme discutida por Atlan (1993, p. 134), que faz referência à noção de *interesse do conhecimento*, que seria o que determinaria essas diferentes formas de uso da razão. Essa noção *interesse de*

*conhecimento* é forjada por Habermas para distinguir ciências da natureza de ciências sociais (as histórico-hermenêuticas), na sua crítica ao positivismo, mostrando que, enquanto as primeiras teriam o interesse limitado ao conhecimento técnico de domínio operacional e instrumental da natureza, as segundas teriam o “interesse prático de comunicações intersubjetivas e mediatizadas simbolicamente pela tradição social”. Essa não seria a única distinção possível, mas se sobreporia, em parte, comenta Atlan, a uma outra “a que fôramos levados a estabelecer entre uma utilização formal que recai apenas em abstrações desligadas de todo e qualquer conteúdo sensível, e a utilização habitual da razão aplicada diretamente às representações sensoriais” (1993, p. 134).

Mas Atlan amplia essa discussão reconhecendo diferentes formas de utilização da razão orientadas “por interesses diferentes, não apenas no interior das ciências positivas (ciências da natureza e ciências humanas), mas ainda entre ciências e tradições não científicas, quer elas sejam ocidentais (poéticas, estéticas) ou não” (Atlan, 1993, p. 135). Ele afirma que necessário se faz uma *prática*

que não ignore a realidade da nossa experiência de civilização ocidental como elemento fundamental, **por se tratar da nossa realidade** [ênfase adicionada]; nem o caráter insubstituível, para cada um de nós, da nossa tradição linguística, dentro da qual aprendemos, com maior ou menor sucesso, a designar as coisas para lhes conferir um sentido. Mas a realidade desta experiência não impede **que a nossa razão e a nossa imaginação reconheçam o caráter não menos fundamental e insubstituível das outras tradições para os que foram criados de acordo com elas** [ênfase adicionada]. Conta-se que, antigamente, cada um dos sábios do Sinédrio devia conhecer uma das setenta Línguas que a tradição talmúdica considerava serem de todas as nações da Terra. Deste modo, podiam esperar que as deliberações inerentes à sua atividade – ditar a lei natural e moral – (no seguimento da atividade do Adão bíblico, que designava as coisas e os seres) **não fossem encerradas num normalismo reduzido a uma única Língua!** [ênfase adicionada]. (Atlan, 1993, p. 17)

As com-versações<sup>4</sup> que traremos, a seguir, revelam o potencial de ator curricular do ator social<sup>5</sup>, mostrando-nos como se podem produzir nas com-versações curriculares saberes contextualizados, intersubjetivamente construídos, e nos faz perceber como podemos contar com esse dispositivo, recurso ou, se quisermos, estratégia metodológica nos espaços de formação dentro de uma política afirmativa e de inclusão da *uma-lulik* no currículo escolar.

<sup>4</sup> Trata-se de um termo associado ao “sujeito nós” que está em conversas com diferentes formas de aplicação da ciência em uma cultura complexa, que no caso de Timor-Leste, precisa fazer uma com-versação entre escola e uma-lulik, isto é, colocar a escola e uma-lulik como centro curricularizante de aprendizagem.

<sup>5</sup> É a inspiração etnometodológica da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC) que nos faz compreender atores sociais como teóricos legítimos das suas realidades (MACEDO, 2016, p. 33).

### 3 COM-VERSAÇÕES CULTURAIS COMPLEXAS PARA PENSAR/FAZER CURRÍCULO

Soa-nos interessante citar aqui Borges (2020) em sua análise dos manuais Temas de Literatura e Cultura do Ensino Secundário, em Timor-Leste, quando este descreve que as narrativas orais timorenses nesses manuais sofrem um processo de simplificação radical, com descontextualização e atribuição de um estatuto artístico de baixo valor estético (Borges, 2020). O autor menciona que o critério para definir essa literatura como a das “formas simples” se encontra referenciado, no próprio manual do aluno, em Jolles (1972), quem inscreve nessas formas mito, lenda, caso etc. (Borges, 2020, p. 410).

Tenho em conta que as conversas que traremos a seguir são “*com-versações* culturais complexas” (Macedo, 2016, p.85), sobretudo por estarmos interagindo com sistemas de interpretação distintos.

#### “É história, não é lenda”

**Professor António Gabriel:** Se for haver esta casa típica lá, é linda! É linda, professora!

**Rosiete:** Muito, professor! Tem que fazer, professor. Faz! Reúne e faz. Vai fazer. Eu ainda vou ver.

**Professor António Gabriel:** Esta *uma-lulik* como *hatu-tau*<sup>6</sup> (pedra dura) é dura mesmo. É por isso... engole toda a nossa família.

**Rosiete:** Engole?

**Professor António Gabriel:** Engole tudo... meu pai *hanoin* [pensa]: “é verdade, a nossa fé seria melhor para Deus só. A crença nossa vamos deixar”. E aqui, essa *uma-lulik*, nós temos uma... um objeto que é muito forte... força da Natureza. Por isso que chamamos *Hatu-Tau*. Dura como pedra.

**Rosiete:** (respira fundo).

**Professor António Gabriel:** E da *uma-lulik*, o antepassado nosso, o *liana'in* nosso vai orar aqui, *hamulak* aqui, depois ali vai estabelecer um beiro (barco)... o beiro chama-se *ró-lulik*. Esse *ró-lulik*, pode-se mandar saltar para outro lado, de um lado para o outro, da montanha para o mar.

**Rosiete:** O barco é então símbolo?

**Professor António Gabriel:** É o barco mesmo. E ele... manda para saltar de um lado para outro, da montanha para a beira do mar.

**Rosiete:** Explica mais isso, professor.

**Professor Agapito:** É magico.

---

<sup>6</sup> Termo na língua hressuk, língua materna de professor António Gabriel.

**Professor António Gabriel:** É verdade, força mágica. Eu estava a procurar (como nomear isso): força mágica. E esse *ró-lulik* é muito forte. Podemos dizer assim: “chama aquela águia para ficar aqui”. Diz assim: “se você tem força mágica, apanha aquela águia para sentar em cima de você, e aquela águia vem mesmo”.

**Professor Agapito:** Mágico!

**Professor António Gabriel:** Diz assim: “faz os seres humanos todos ficarem nus”, e vão mesmo. “Veste outra vez”, de novo, como normal.

**Rosiete:** Então, o barco, no caso desta *uma-lulik* é a representação... por que um barco? Representa (personifica) essa força da Natureza... por que o barco?

**Professor António Gabriel:** Porque assim, o barco não foi construído por um motivo comum. Esta *uma lisan* tem o seu dono. E é herói, e ele tem três filhos. Então esses três filhos foram (com o pai) ao mar pra pescar. E aí, eles foram pescar e um inimigo veio e quer matar o pai deles, mas não consegue até aquele velho (o pai) dizer: “tem uma força aqui na minha cabeça, debaixo do meu cabelo”, e aí o inimigo corta a cabeça do seu pai e leva, e os três voltam, eles só clamam para aquele que já levou a cabeça do seu pai: “Vá. Espera a nossa presença nos 5 dias que vêm”, então eles três foram construir este barco. Eles, de tal maneira com a Força da Natureza constroem este barco. Então eles provam: é verdade, você tem forma mágica! “Voa daqui para aquele lugar”, com eles em cima, aquele barco, aquele beiro voa mesmo. De novo: “daqui para aquele lugar”... assim acontece, até no mar. Então, eles prepararam para seguir os inimigos que levaram a cabeça do seu pai. E o lugar é Hera. Em cinco dias, eles saíram para Hera. E derrubam todas as pessoas que moram em Hera, mesmo uma mulher grávida. Ela é inteligente. Quando vê eles, dorme junto com as pessoas que já foram mortas, esconde a sua cabeça, até os três não conseguem ver... ela fugiu. Ela fugiu para salvar a sua vida, porque toda população de Hera morreu.

**Professor Agapito:** Então ela que foi dar uma geração para Hera.

**Professor António Gabriel:** Sim. Porque ela é que multiplica outra vez a população de Hera. Ela fugiu para Lakló. Aconteceu esse barco mágico.

**Rosiete:** Então, eles foram para Hera, mataram todos lá e só ficou a mulher grávida, porque conseguiu fugir...

**Professor António Gabriel:** Sim. Eles iam matar também, só que eles... ela vê eles vindo, ela se esconde... no meio dos mortos. Quando eles voltam, levanta e fugir.

**Rosiete:** Sim.

**Professor António Gabriel:** E corre. Quando eles veem, ela se esconde outra vez. Até eles cansam e deixam ela fugir pra Lacló.

**Rosiete:** Sim. Então, professor, eles voltam para aqui... (aponto para o desenho da *uma-lulik*).

**Professor António Gabriel:** Voltam.

**Rosiete:** E põem esse barco na *uma-lulik*?

**Professor António Gabriel:** Agora há um pedaço, mas na beira do mar.

**Rosiete:** Então, a força ainda está lá?

**Professor António Gabriel:** A força já fugiu por causa da oração, porque a força mágica não vale a pena com a força de Deus, a força da oração, a força da oração pra nosso Deus.

**Rosiete:** Professor, deixa eu entender melhor: quem matou o pai dos três foi alguém de Hera?

**Professor António Gabriel:** Sim.

**Rosiete:** Então, depois o próprio pai que teve a cabeça cortada foi quem deu força para que os filhos construíssem o barco, de uma forma como um antepassado, um ancestral?

**Professor Agapito:** É força extraordinária, ou não?

**Rosiete:** Então quando o professor fala que o seu pai queimou tudo, o professor está dizendo que esta *uma-lulik* tem uma força negativa, destrutiva?

**Professor António Gabriel:** Para mim, sim. Negativa é assim: esta força é a força mágica. A força mágica não é do bem.

**Rosiete:** Mas esta leitura não é uma leitura da religião, no caso, da religião protestante?

**Professor António Gabriel:** Naquele momento, não, só mantra... e esse mantra não é por Deus. Este mantra é estabelecido por seres humanos e a Natureza.

**Rosiete:** Mas quando o professor faz essa leitura, né? da sua história, o professor está muito influenciado pelos conhecimentos da sua igreja, da igreja protestante.

**Professor António Gabriel:** É verdade. Depois eu vou dizer isto: e depois de queimar isso tudo, estabeleceu uma outra comunicação, comunicação com Deus, outra relação com Deus.

**Rosiete:** E hoje, hoje é assim? não tem mais a comunicação com a Natureza?

**Professor António Gabriel:** A Força da Natureza não, mas com a natureza... a ligação, comunicação com a natureza para a nossa vida na verdade (sim). Mas a Força Natureza não. A força mágica da Natureza não.

**Rosiete:** Mas a força mágica da Natureza também não é para o bem? Não pode construir coisas?

**Professor António Gabriel:** Como hoje eu disse, eu vou construir de novo, mas com a força de Deus. Não vou mais matar carneirinho para afundar as colunas, para terminar... até terminar... até terminar o topo. O topo de...

**Rosiete:** Então, muda. Muda a visão da *uma-lulik*, muita influência da igreja, né?

**Professor António Gabriel:** Sim.

**Rosiete:** Mas o professor disse que esta *uma-lulik*, ela tem força e, se construir hoje, ela é uma casa muito bonita, e que vale muito a pena construir de novo.

**Professor António Gabriel:** Sim, eu vou... um dia eu vou construir mesmo.

**Rosiete:** Vai. Ok. E vai pôr o barco lá dentro ou não?

**Professor António Gabriel:** Sim, eu vou por, para a história. Eu vou por.

**Professor Agapito:** Mas não é mágico mais.

**Professor António Gabriel:** E todos de Ataúro sabem isso.

**Rosiete:** Ok! Uau!

**Professor António Gabriel:** Esta história, os de Hera também vão contar. É história, não é lenda.

**Rosiete:** Não é lenda, é história. Isso deve ter acontecido por volta de que ano?

**Professor António Gabriel:** Quinhentos anos, quinhentos anos atrás.

**Rosiete:** Esta casa então teria uma origem muito antiga?!

**Professor António Gabriel:** Muito antiga.

(trecho da conversa no INFORDEPE, em 28 de dezembro de 2021)

A *com-versação* tinha como tema a experiência e relação com a *uma-lulik* dos professores Agapito e António Gabriel. Professor António Gabriel já tinha nos contado que sua *uma-lulik*, do ponto de vista físico, já não existia. Ela fora queimada pelo seu pai, de nome Gabriel, que se tornara presbítero de uma igreja protestante, cargo que o professor António Gabriel também ocupa hoje em sua comunidade. De acordo com o professor António, seu pai teria tomado essa decisão de queimar a *uma-lulik*, porque todos os que lhe pertenciam estavam morrendo. E que dela restavam somente seu pai e os três filhos (ele e seus dois irmãos). Assim, ele diz “Esta *uma-lulik* como *batu-tau* (pedra dura) é dura mesmo. É por isso... engole toda a nossa família”. E, então, seu pai pensou que era melhor ter fé somente em Deus e deixar a crença da *uma-lulik*.

Essa menção do professor António me remete à conversa com professor Manuel Ferreira:

**Professor Manuel:** Hoje em dia pra nós é uma coisa caótica, não é? É, pra nós hoje em dia é... e, como a bíblia diz, não é? “Não pode servir dois patrões”. Servir um patrão só. Se servir dois patrões não é bom. Vai pra onde?

**Rosiete:** Vai pra onde?

**Professor Manuel:** Pra nós ainda é entre este... como chama, né? Só pra *manenga* (mágico) é melhor deixar, melhor a gente pede a Deus. Manhã faz oração, à tarde faz oração, talvez isso. Voltar pra fé tradicional já entende... mas problema é que tem que fazer oferenda.

**Rosiete:** Mas, professor, quando... essa visão de que ofertar pra dois patrões, ter dois patrões não pode... essa é uma visão colocada por quem? Quem foi que implementou isso?

**Professor Manuel:** Conforme a Bíblia, né? A Bíblia.

**Rosiete:** É, a Bíblia também foi escrita por seres humanos...

**Professor Manuel:** Sim.

**Rosiete:** E a Bíblia está relacionada à instituição religiosa, não é? uma religião específica...

**Professor Manuel:** Sim.

**Rosiete:** O que eu questiono é: por que que a sabedoria dos nossos antepassados não pode ser também valorizada? por que ela tem de ser negada, eliminada, para que uma outra se edifique em seu lugar, uma outra que chega como aquela que é verdadeira, a boa, a única? Por que o que é nosso não pode ser também valorizado?

**Professor Manuel:** Sim, sim.

**Rosiete:** Como verdadeira também.

**Professor Manuel:** É, pois é.

**Rosiete:** Pode dialogar, não tem problema, pode aprender com o outro, mas o que é nosso também... se não a gente vai perder...

**Professor Manuel:** Por isso... pois é.

**Rosiete:** Perder tudo que é nosso de raiz.

**Professor Manuel:** Pois é, por isso que pra nós é... misturamos os dois, mesmo que às vezes é pecado pra nós, conforme a fé cristã.

**Rosiete:** Conforme a fé cristã.

**Professor Manuel:** Conforme a fé cristã. Hoje em dia usamos esta coisa, né? se deixar totalmente, às vezes também tem medo de ser danado. Por isso, a gente com cuidado também aqui. Por isso que os timorenses ainda acreditam que... embora a sua vida na cidade, mas continua ainda a ir a... dar importância a fé tradicional. Eu tenho *uma-lulik*, e cada um dos timorenses que tem sempre... dá sempre valor à *uma-lulik*. E casar com uma menina: “você é de onde? De que *uma-lulik*?” Tem de apresentar sobre isso, embora *uma-lulik* não traz benefícios diretamente, mas aquele valor de... (pertencimento), como chama, né? tradicional... sim.

**Rosiete:** Não traz benefício diretamente relacionado ao que o mundo que a gente tem hoje – moderno, capitalista – valoriza, não é?

**Professor Manuel:** Anhan, sim. Pois, pois.

(trecho da conversa no INFORDEPE, em 07 de março de 2022)

As compreensões dos professores vão dando conta também de mostrar como o trabalho das igrejas (protestante, no caso de professor António, e católica, no de professor Manuel) – professor Manuel também era membro do ObEtno-TL<sup>7</sup> e sua contribuição, como a do professor António, foi decisiva para que pudesse encontrar e conversar com os demais colaboradores do INFORDEPE no trabalho de campo desta pesquisa<sup>8</sup> – joga um papel importante na construção de um imaginário de desvalorização e negação das experiências e interpretações próprias das culturas locais.

Corroborar com isso que acabamos de explicar o que observa Boarccaech (2013) em sua pesquisa com os Humangili, em Ataúro:

os barcos também são identificados como sendo católicos ou protestantes. Os barcos católicos ficam no *Ro Putin Hnatin* e os barcos protestantes no *Hnatin Lasi Ron*. Conversando com o catequista Meharek em sua casa, na aldeia Maulaku, ele me explicou que o nome *Ro Putin Hnatin*, ou lugar do barco branco, é porque barco lembra apóstolos, que eram pescadores, e branco remete à pureza do Espírito Santo. Comentei com ele que havia ouvido de vários pescadores católicos que o significado do nome tinha

<sup>7</sup> É o nome do grupo de pesquisa associado à Observação de Etnometodologia de Timor-Leste.

<sup>8</sup> Refere-se à pesquisa de doutorado da primeira autora.

origem na época em que viviam nas montanhas e, ao olharem para a praia em noites de lua cheia os barcos, colocados próximos uns aos outros, refletiam a luz dando a impressão do local ser todo branco. Meharek respondeu que isto era verdade, mas esta seria a versão de quando ainda eram “pagãos”, porque agora que conhecem a Bíblia podem entender o significado “cristão” das suas histórias. (Boarccaech, 2013, p. 93)

Por outro lado, o professor António afirma acerca do seu relato relacionado ao *ró-lulik* (o barco mágico) de sua *uma-lulik*: “é história, não é lenda”.

Quando o professor António afirma que o que ele acabou de contar é história e não lenda, ele está atribuindo um valor de realidade, de experiência vivida ao que foi narrado por ele. O “barco mágico” não é católico nem protestante, ele é da *uma-lulik*. A questão que levantamos é: qual é o significado dessa experiência e interpretação para a formação humana e para a preservação e atualização daquilo que diz respeito à ancestralidade timorense?

Vejamos mais algumas narrativas relacionadas à *uma-lulik* que se alinham à história do barco mágico, de professor António Gabriel.

### “*Uma-lulik* é igual com um grande hospital...”

**Rosiete:** Como o professor descreve a *uma-lulik*? O que significa *uma-lulik*?

**Professor Constantino:** *Uma-lulik* é tradição, casa tradição, casa sagrada que existe para proteger as gerações dessa *uma-lulik*, para proteger ou acumular, acumula todas as gerações que são da *uma-lulik*. *Uma-lulik* é igual com um grande hospital. Nós comparamos como... *uma-lulik* compara também com igreja e, pode assim dizer, é o centro da saúde, centro da saúde porque quando os membros que são desta *uma-lulik* enfrentam problemas, doença, eles têm que voltar aqui para receber *bua* e *malus*. Sabe sobre isto? *Bua-malus* representa é médico... *aimoruk*?

**Rosiete:** Remédio? Medicina?

**Professor Constantino:** Medicina. *Bua-malus* representa medicina tradicional para curar doença da nossa geração. Já tem experiência na nossa *uma-lulik*, quando um membro da família, membro que tem relação com essa *uma-lulik* (Uma Ana-Tena) já tem experiência: apanha doença, busca o hospital, mas não cura. Hospital não conseguiu curar porque não detecta a doença, mas ele com a doença fica para a morte, mas o doutor... o diagnóstico do senhor doutor disse que ele não enfrenta nenhuma doença. Essa é uma grande... como se diz? extraordinário, não é? Grande, porque, claro, ele apanha doença e já tem muito tempo... não come, não bebe, mas o doutor disse que ele... o doutor não encontrou o problema dele. Isso... onde que meu pai, próprio meu pai que fica na casa... a doença é do meu primo, filho da minha tia, irmã do meu pai. É meu primo, não é?

**Rosiete:** Sim, seu primo.

---

<sup>9</sup> *Aimoruk* é medicamento. “Existem em Timor-Leste mais de mil plantas com características medicinais” (Costa, 2000).

**Professor Constantino:** Meu primo... onde que minha tia volta e informa com meu pai sobre o sobrinho dele que apanhou doença e está no hospital. O que que meu pai disse: “Você volta primeiro, depois eu vou”. O que que meu pai faz? Já apanha *malus* com o *bua*, em português, como se diz?

**Rosiete:** Bétel e areca.

**Professor Constantino:** Areca e bétel. Meu pai apanha esses dois materiais que ‘areca e bétel’, busca na *uma-lulik* e faz uma oração, uma oração própria com os *matebian*, como se diz com língua portuguesa?

**Rosiete:** *Matebian*, os espíritos?

**Professor Constantino:** Alma, às almas da família, ele diz: “esse *bua* e *malus* vocês vêm abençoar, abençoai esse *bua* e *malus* para curar o seu neto que agora dorme no hospital”. Meu pai tira duas folhas de bétel, metade de bua e duas metades. O que que meu pai faz? É... parte do *bua* e *malus*, meu pai come, na boca, meu pai... como se diz?

**Rosiete:** masca.

**Professor Constantino:** masca, e outra parte do *bua* e *malus* na mão de meu pai. Quando meu pai chegou no hospital e meu primo já não tem mais energia, não reconhece o meu pai, não fala nada. Meu pai já perguntou ao sobrinho dele: “Você conhece a mim ou não?” Não há resposta. O que que meu pai fez? Abre a boca dele, e o *bua-malus* que meu pai levou, mascou e... Meu pai colocou na boca do meu primo. Depois meu pai tira um minuto assim, sente, observa o sobrinho dele. Não, não fica mais tempo, não chega a dois minutos, ele já acorda e pede comida, porque ele tem muita fome. Direta, come. “Meu tio!” “Sim, teu tio!” Esse é um milagre, uma forma da *uma-lulik*... que, como se diz? é milagre também, não é?

**Rosiete:** Também.

**Professor Constantino:** O que que... ele tem muita doença, mas o doutor não, não... diz que não pode, não tem solução. Essa é uma grande pergunta para nós: o que que é este *bua-malus*?

(trecho da conversa no INFORDEPE, em 28 de fevereiro de 2022)

Essas são narrativas de pertencimento e exemplos de etnométodos, que emergem nas *com-versações* culturais complexas, e que têm aqui reconhecidas suas elaborações em suas bacias culturais e sistemas interpretativos próprios.

A “etnopesquisa implicada” (Macedo, 2012), com seu objetivo de “trabalhar *com* e *a partir* das experiências e realizações dos atores, *com* e *a partir* das narrativas culturalmente enraizadas e seus *etnotextos*”, nos quais são realçados os etnométodos (Macedo, 2012, p. 114), mostra como este modo de pesquisar pode contribuir significativamente com o trabalho de descolonização do currículo e da formação, ao possibilitar, com seus dispositivos conceituais e metodológicos, a emergência, na sua dignidade, de histórias, saberes e práticas que foram e ainda são silenciadas, desconsideradas e, na melhor das hipóteses, tratadas como de “baixo valor” no currículo e formação escolares.

Desde a perspectiva interacionista – que é também etnometodológica, macediana e formacceanista – que aponta para o lugar teórico do ator social, esse que interpreta o mundo

que o rodeia, trazemos mais um trecho de uma das *com-versações* durante investigação do diálogo possível entre escola e *uma-lulik*, trecho que traz em germe a ação afirmativa como resposta à questão que envolve a inclusão do conhecimento da experiência da *uma-lulik* no currículo escolar.

**Rosiete:** E a escola? A escola faz algum diálogo, no trabalho que ela realiza, com a *uma-lulik*? sendo que a *uma-lulik* é uma instituição tradicional, podemos falar assim?

**Professor Januário Ornai:** Sim.

**Rosiete:** em Timor-Leste, onde todas as pessoas, todos os timorenses ou quase todos, né? estão ligados a uma *uma-lulik*... mas, quando se vai para a escola, estudar ou ensinar, no caso do professor, tem algum diálogo nesse trabalho de ensinar e no de aprender na escola com a *uma-lulik* ou não? Tem? Ou escola e *uma-lulik* seguem separadas, sem qualquer relação?

**Professor Efrém Belo:** Por enquanto, o que estamos a ver é que os professores timorenses estão a trabalhar nas escolas, estão a dar aulas de acordo com aquilo que existe, com aqueles...

**Rosiete:** Manuais?

**Professor João Freitas:** Sim.

**Professor Efrém Belo:** Quando há inserção do conhecimento tradicional no país, no ensino, por enquanto ainda é... ainda é...

**Professor João Freitas:** Ainda é vazio.

**Professor Efrém Belo:** É mais do que frágil. Podemos dizer que nada, nada.

**Professor João Freitas:** Nada. Isto que é a nossa...

**Professor Efrém Belo:** Porque eu vim... estou cá já há nove anos, e eu vim das escolas do litoral, de Kelikai, e eu conheço muito bem aquilo que tem acontecido durante tantos anos ali no meu ensino, é que nós nunca lidamos com essas ações tradicionais, pra depois serem inseridas no ensino, não temos, não temos não. As crianças vão aprendendo em casa ou nas cerimônias tradicionais, é que as crianças aprendem assim. Elas conhecem quando houver cerimônias tradicionais etc., mas nunca se usar também no ensino, não temos um currículo próprio que se adapta às duas situações, às situações modernas, mas também às situações culturais do povo, não temos ainda isso.

**Professor João Freitas:** Ainda não.

**Professor Efrém Belo:** Portanto, é preciso fazer um grande exercício por parte do governo para depois fazer essas coisas, mas é preciso os peritos, nacionais e internacionais, pra depois ver esses assuntos importantes, porque, de acordo com o que estou a pensar, é que nós não podemos sair da nossa nação, ou nós não podemos viver na nossa nação sem conhecer a nossa nação.

**Professor João Freitas:** É o que dantes nós falamos.

**Rosiete:** Sim, sim.

**Professor Efrém Belo:** Nós não podemos viver neste nosso país sem conhecer o nosso país.

**Professor João Freitas:** Nós somos estranhos da nossa própria terra.

**Professor Efrém Belo:** É, é isso que estamos a pensar, mas quando que isto vai acontecer? Depende do governo. Os peritos nacionais também, nós temos muitos peritos nacionais. É

pena que o governo não tem aquela vontade de unir todos os peritos nacionais pra, depois, ir analisar essas situações, pra, depois, produzir um currículo apropriado timorense.

**Professor João Freitas:** Essa é a chave!

**Professor Efrém Belo:** A chave. Porque neste momento estamos a adaptar... o currículo da Indonésia, o currículo português... o currículo europeu etc., mas aquilo que nós estamos a viver... a nossa situação é muito diferente com a situação dos outros povos.

**Professor João Freitas:** É isso mesmo.

**Professor Efrém Belo:** Mas como nós somos pequenos, nós somos subordinados, nós não vamos fazer aqui aquilo que não nos compete.

**Professor João Freitas:** Sim. É, nós pensamos também assim, como o diretor (o professor Efrém) já explicou.

(trecho da conversa no INFORDEPE, em Baucau, em 10 de março de 2022).

Essa conversa apresentada aconteceu no INFORDEPE, no município de Baucau, onde o professor João Freitas (que foi membro do Observatório Etnoformador em Timor-Leste – ObEtno-TL<sup>10</sup>) ocupava no momento o cargo de Diretor da Formação. Ele foi quem articulou essa conversa com o professor Efrém que estava assumindo a direção do INFORDEPE em Baucau, na ocasião, e professor Januário Ornai, que também ocupava cargo de gestão ali (chefe direto do professor João). A *com-versação* traz *pontos de vista, definições de situações, interpretações* sobre o currículo e a formação na relação com a experiência da *uma-lulik*.

#### 4 **COM-VERSAÇÕES CURRICULANTES: LINGUAGEM, CULTURA E INDEXICALIDADE**

Referimo-nos aqui ao entendimento que está na base da etnometodologia, de que a vida social se constitui por meio da linguagem e de que o seu significado – e a inteligibilidade de nossos diálogos – depende do contexto de sua produção, assim compreendemos que o mundo é constituído pela linguagem nas atividades indexais (Coulon, 1995). Para melhor compreendermos o que significa essa indexicalidade, cito Macedo (2015):

Um dos principais conceitos etnometodológicos é tomado de empréstimo do lógico israelense Bar-Hillel, que nos diz da impossibilidade de compreendermos uma expressão da língua sem que a indexalizemos às suas emergências culturais. Há, portanto, nesse entendimento, a afirmação de certa dependência cultural da linguagem. Nesses termos, Alain Coulon (1995, p. 56) nos fala de uma ineliminável incompletude da linguagem. Portanto, não há uma língua, há línguas, assim como o modo de dizer dos

<sup>10</sup> É o nome do grupo de pesquisa associado à observação da relação entre educação e cultura, de perspectiva etnometodológica, em Timor-Leste. Grupo cuja experiência é analisada na dissertação de mestrado da primeira autora.

atores sociais é idêntico ao modo de fazer. A etnometodologia vai reinterpretar o conceito de *indexicalização* nos dizendo que nenhuma ação é passível de compreensão fora dessa possibilidade, daí sua radicalidade culturalista. (Macedo, 2015, p. 28)

Corroborando com a nossa discussão o que afirma Paulino (2011, p. 71): “a língua desempenha funções de significação, funções expressivas, e está na origem da elaboração do sentido do mundo para o homem, porque o mundo é uma construção e o resultado da própria elaboração linguística do mundo”.

O quadro a seguir mostra os colaboradores do Infordepe e da Escola 5 de maio, na tese intitulada *Currículo e formação no Timor-Leste e o diálogo possível entre escola e uma-lulik: um estudo de base etnometodológica*, seus lugares de origem, o nome de suas *uma-lulik*, e a língua materna de cada um. Estes falam, no mínimo, sua língua materna, tétum e português.

**Quadro 1.** Colaboradores do INFORDEPE e Escola 5 de Maio  
(Lugar de origem, *uma-lulik* e língua materna)

Colaborador	Idade	Lugar de origem	Uma-lulik	Língua materna
António Gabriel Soares	57	Aldeia Fatulela, Suku Makili, Ataúro, Díli	Hatu-Tau	Hressuk
Agapito Marques Xavier	54	Aldeia Baha-Mori, Gari-Uai, Baucau	Baha-Mori/ Afa Lutu Mata/ Leileuarasa	Masasae
Antonio Saldanha	58	Aldeia Lacoto, Díli	Lacoto	Lolein
Américo Saul	47	Lospalos, Lautem	Opoleti-Ara i Simau-Ara/ Faralata	Fataluku
Constantino Correia dos Santos	57	Aldeia Uma Ana Iko, Suku Osoala, Vemasse, Baucau	Ana-Tena	Uaima'a
Pedro Aparício Guterres	51	Aldeia Afoloikai, Baguia, Baucau	Kaikulih'o	Nauti
Carlos de Jesus Sampaio	55	Liquiçá	Laka-Mali-Bere Krae	Tokodede
Aníbal do Rosário da Costa	58	Suku de Lavateri, Baguia, Baucau	Ualiu	Makasae
Aurora Assunção Sarmiento Quintão	69	Salau, Soibada, Manatuto	Beituak Na'ituak – Uma Mane Ikun	Tetun-Terik
Horácio dos Ramos	49	Laléia, Manatuto	Uma Leún – Imale Hun	Galolen
Manuel Ferreira	58	Aldeia Atudara, Kailaku, Bobonaro	Batu-Ubu	Kêmak
Agostinho da Conceição Sarmiento Pinto	61	Aldeia Uaioli, Venilale, Baucau	Luli-Bau Coulai	Makasae
João da Costa Freitas	---	Baucau	Lacaliba	Makasae
Efrém Edmundo S. Ximenes Belo	---	Baucau	---	Makasae

Januário Ornai	----	Baucau	Lacaliba	Makasae
Manuel Verdial	53	Hatubiliku, Ainaro	Fad Biur	Mambae
Martinho José Salsinha da Costa	48	Aldeia Ussu-Luli, Suku Maulau, Maubisse, Ainaro	Fadatuto	Mambae
Verônica de Jesus A. Guterres	38	Díli	(a colaboradora não lembrou o nome)	Tetun-Prasa
Sancho Pedro da Silva	50	Aldeia Hautilo, Maubisse, Ainaro	Sakarai	Mambae
Florindo Soares Lopes	33	Maulau, Maubisse, Ainaro	Fatuoho	Mambae
Marculino Menezes Babo	36	Aldeia Lequise, Suku Poetete, Ermera Vila, Ermera	Dímtete	Mambae

 Colaboradores do INFORDEPE
  Colaboradores da Escola 5 de Maio

Fonte: Sousa, 2023, pp. 208-209.

Esses nomes que nomeiam a língua materna também nomeiam essas diversas etnias que constituem a nação timorense. Língua é cultura. É por aí que, do ponto de vista etnometodológico, “o modo de dizer dos atores sociais é idêntico ao modo de fazer”. Isso também se articula ao que afirma Paulino: “A língua é um elemento da cultura e, simultaneamente, é a expressão verbal da cultura” (Paulino, 2011, p. 71). *A uma-lulik* vincula cada um a sua cultura de origem, ela garante a continuidade dessa cultura. Vejamos a seguir um trecho da conversa com a professora Aurora, no Infordepe, em 09 de março de 2022.

**Rosiete:** Seu município de origem, professora?

**Professora Aurora:** Manatuto.

**Rosiete:** Língua materna?

**Professora Aurora:** Tétum térík. Tétum de Soibada não é igual ao tétum de Viqueque, de Balibó. De Díli, tétum-praça, não é igual.

**Rosiete:** A professora é de Soibada?

**Professora Aurora:** Sim.

**Rosiete:** *Ha'u bá tiba ona Soibada, em 2010, bo professor Calisto.* [Eu fui a Soibada, em 2010, com o professor Calisto.]

**Professora Aurora:** Calisto é da minha povoação, meu sobrinho, já falecido.

**Rosiete:** Sim, em 2014.

**Professora Aurora:** Sim.

**Rosiete:** O nome da sua *uma-lulik*, professora?

**Professora Aurora:** *Uma-lulik*, nós na nossa povoação, temos *uma-lulik* principal: *Uma Beituak Na'ituak – Uma Mane Ikun.*

**Rosiete:** A *uma-lulik* do professor Calisto é a mesma?

**Professora Aurora:** Professor Calisto... Esta aqui é *uma-lulik* principal da nossa povoação. Professor Calisto pertence a *Uma-Lulik Uma Oe*. É aquela que pega o poder. São quatro irmãos. *Uma Oe*, do professor Calisto. *Oe é rota*.

**Rosiete:** *Rota?*

**Professora Aurora:** Sim, significa pega o poder. Aquela *rota* que...

**Rosiete:** Uma lança?

**Professora Aurora:** Sim, uma lança. O Calisto pertence a Uma Oé; depois, tem Uma Boku Lara, o filho mais velho; depois, Uma Manek Lara; depois, outra, Uma Mane Ikun. Principal é esta aqui: Uma Beituak Na'ituak. São quatro irmãos que formam esta *uma-lulik* Beituak Na'ituak.

**Rosiete:** Então, sobre a origem da sua *uma-lulik*, a professora conhece uma história?

**Professora Aurora:** Eu tenho um livro, já escrevi, mas eu ainda não imprimi... sobre esta Beituak Na'ituak, de origem lá da Indonésia.

**Rosiete:** Origem da Indonésia?

**Professora Aurora:** Sim, Uebiku Uehali – *uma-lulik* original, lá de Atambua. Tem história completa, mas agora...

[...]

**Rosiete:** Pode contar um resumo dessa história da origem? Como essa *uma-lulik* chegou em Timor-Leste?

**Professora Aurora:** Sim, o processo é muito comprido, porque os nossos avós [...] fizeram uma grande viagem, vieram lá de Atambua, da localidade da Indonésia, a parte *Tetun*, porque somos *tetun*... da língua *tetun*. Então, vieram... fizeram uma grande viagem com aquele *lulik*, *kapa ona*, não sei em português como se diz.

**Rosiete:** Espada, não?

**Professora Aurora:** Espada. E o *lulik*... aquele cesto, e trazer um punho de terra, *rai-fu'ak* na mão, depois cinco espadas, uma para esta casa principal e as quatro para os quatro irmãos. Cinco espadas trouxeram dali, e viajaram, viajaram, viajaram, na parte Sul, por isso que a parte Sul fala *tétun terik*... à procura do centro de Timor, do centro da ilha de Timor, então até chegar até Soibada... aquele punho de terra, *rai-fu'ak*... um punho, e colocaram, colocaram... quando vieram, viajaram, viajaram e puseram aquele punho de terra no chão, quando não se assenta então quer dizer que não é o centro de Timor. *Rai rusa*, viajaram e esta região fala *tetun terik*: Suai, Viqueque, Fatuk Lulik, *bá* [vai] até Soibada. Puseram aquele punho de terra no centro, então este aqui que é o centro de Timor, em Soibada. Então, aqui assentou aquele punho de terra, o *rai fu'ak* e sentiu... ali é o centro de Timor, ali arriaram esta casa do Uebiku-Uehali até, até... Uma Beituak Na'ituak para nossa povoação, e outra *uma-lulik*. Dividiram-se, da outra parte ficou em Soibada, e nossa parte aquela em Salau, aquela região desta

povoação de Manu Sun. Então, sempre existe Uma Beituak Na'ituak na origem Uebiku-Uehali. Por isso, só falamos *Tetun*.

Ao contar a história da origem da sua *uma-lulik*, professora Aurora nos informa sobre a expansão da língua *tetun terik* em território leste-timorense. A *uma-lulik* Beituak Na'ituak, que tem origem na *uma-lulik* Uebiku-Uehali – este nome designa um reino timorense, cujo primeiro registro de que se tem notícia é de 1522 – e a língua *tetun terik*, na narrativa da professora Aurora são indissociáveis. E são indissociáveis a *uma-lulik* de pertencimento e a língua que cada um de nossos colaboradores apresenta como sendo sua língua materna, com exceção da professora Verônica que nasceu em Díli, capital, e, embora reconheça seu pertencimento a *uma-lulik*, diz não conhecer muito sobre ela, e sua língua materna é o tetun-prasa, ou tetun-Dili.

De acordo com Paulino (2011, p. 74), “cada língua corresponde a uma reorganização dos dados da experiência que lhe é sempre particular e será no caso da língua materna, as pessoas percebem que o determinado objeto tem seu próprio significado, pois este já é dado por um nome”. Em Timor-Leste, o lugar por excelência da experiência com as diversas línguas maternas que existem no território, atualmente, é a *uma-lulik*, um lugar do pertencimento dos timorenses. O nome de cada *uma-lulik* é dado, escusado dizer, na língua da cultura da qual ela é uma expressão.

Com isso que mostramos até aqui, cabe perguntar: é possível produzir *atos de currículo* nas escolas deste país como uma estratégia de trabalho com este material riquíssimo que são as línguas faladas no território, as quais configuram a diversidade étnica constitutiva da nação *timoriana*, em diálogo com as *uma-lulik*, suas experiências e saberes? Podem as escolas, com seus atores, se constituir em *atores curriculantes* e ser autoras deste trabalho de reconhecimento e valorização cultural? Como a escola se desatrelar da sua histórica contribuição no desaparecimento de tantas línguas e culturas? Sem deixar de fazer o trabalho devido com as línguas oficiais do país, Tétum e Português, compreendemos a importância de também incluir no trabalho de formação escolar as línguas dos seus atores, em produzindo com elas *atos de currículo*.

“A língua é um fator de identidade e um dos instrumentos mais importantes da herança cultural de um povo”, como destaca Paulino (2011, p. 79). Em Timor-Leste, coexistem várias línguas, desse modo, entendemos que quando o currículo não observa essa realidade, ele passa por cima da heterogeneidade constitutiva do povo timorense, de suas diversas experiências socioculturais atreladas às diferentes línguas.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Como esses saberes adentram a experiência escolar, valorizando também seus atores/atores? Estamos tratando, fundamentalmente, em termos propositivos, da possibilidade de criação de “atos de currículo imbricados a instituintes culturais da formação” (Macedo, 2016, p. 19). *Atos de currículo* que se forjam nos ambientes escolares, formacionais, pelo diálogo com seus atores e contextos, o que requer, pois, “uma visão de currículo como um sistema aberto, relacional”, “um movimento dialógico necessário à sua relevância socioeducacional”, “uma experiência aprendente culturalmente valorada”, conforme Macedo (2016, p. 40).

E, como estamos aqui tratando do reconhecimento, valorização e afirmação da *uma-lulik* enquanto experiência ética, estética, ontológica e epistemológica na formação escolar na educação básica e no ensino secundário, o que também vai requerer a inclusão dessa temática nos cursos de formação inicial e continuada dos/das professores/professoras, isso implica em o Estado assumir uma postura ativa em relação à construção dessa realidade educacional alterada pela inclusão dessa temática, nos termos em que temos vindo argumentando, comprometendo-se, assim, com a criação de ações afirmativas como políticas para essa inclusão, essas capazes de promover mudanças efetivas nas estruturas educacionais e, o que mais interessa, nas realidades sociais.

## REFERÊNCIAS

- Atlan, H. (1993). *Com razão ou sem ela: intercrítica da ciência e do mito*. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bezerra, M. L. C. & Ribeiro, M. M. G. (2009). *A escola e o currículo multicultural*. Disponível em <https://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.1.pdf>
- Boarccaech, A. (2013). *A diferença entre os iguais*. São Paulo: Porto de Ideias.
- Borges, D. B. (2020). A arcialização da literatura oral nos manuais Temas de Literatura e Cultura em Timor-Leste. In: Sousa, L., Apoema, K. & Paulino, V. (Eds.). *Olhares sobre as narrativas de origem em Timor-Leste*. Ilhéus, BA: Casa Apoema; Díli – Unidade de Produção de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL.
- Costa, L. (2000). *Dicionário de Tétum-Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109. Disponível em: [http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf)
- Gomes, N., Silva, P. V. B. & Brito, J. E. (2021). Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 42, e258226. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.258226>

- Macedo, R. S. (2012). *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Macedo, R. S. (2015). *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba-PR: CRV.
- Macedo, R. S. (2016). *A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional*. Curitiba: CRV.
- Macedo, R. S. (2017). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Meinerz, C. B., Kaercher, G. E. P. & Rosa, G. O. N. (2021). Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais e formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 42, e254366. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.254366>
- Moehlecke, S. (2002). *Ação afirmativa: História e debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 117, p. 197-217. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>
- Nascimento, C. O. C. (2023) (Ed.) *Escrevivências baobás de contos ancestrais indígenas, africanos, diaspóricos*. Ituiutaba, MG: Editora Barlavento.
- Nascimento, C. O. C. (2007). Observatórios Etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores. Salvador, BA: UFBA.
- Paulino, V. (2011). Cultura e Múltiplas identidades linguísticas em Timor-Leste. In: Correia, A. M. & Sousa, I. C. (Eds.), *Lusofonia encruzilhadas culturais*. Macau: Saint Joseph Academic Press, pp. 70-87. Disponível em: [https://www.academia.edu/9168119/Cultura\\_e\\_M%C3%BAltiplas\\_identidades\\_lingu%C3%ADsticas\\_em\\_Timor\\_Leste](https://www.academia.edu/9168119/Cultura_e_M%C3%BAltiplas_identidades_lingu%C3%ADsticas_em_Timor_Leste)
- Paulino, V. (2020). Casas sagradas leste-timorenses como espaços de vivência e ritualização. In: Sousa, L.; Apoema, K.; Paulino, V. (Eds.). *Olhares sobre as narrativas de origem em Timor-Leste*. Casa Apoema. UPDC-PPGP Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento.
- Sousa, R. C. (2019). Observatório Etnoformador em Timor-Leste: uma tecnologia de formação por outro ethos pedagógico escolar/institucional. Dissertação. Florianópolis-SC: UFSC. 177p. Disponível em: <https://repi.ufsc.br/sites/default/files/PECT0402-D.pdf>
- Sousa, R. C. (2023). *Currículo e Formação no Timor-Leste e o diálogo possível entre escola e uma-lulik: um estudo de base etnometodológica*. Tese (Doutorado). UFBA, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37376>

Direitos Autorais (c) 2024 Rosiete Costa de Sousa e Vicente Paulino



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](#)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#)

[Textocompletodalicença](#)

# FORMAÇÃO ACADÊMICA, LÍNGUAS E LITERATURAS E PERSPECTIVA SÓCIO- HISTÓRICA DE TIMOR-LESTE: UM DIÁLOGO COM O PROFESSOR DR. BENJAMIM DE ARAÚJO E CÔRTE-REAL

**FORMASAUN AKADÉMIKA, LÍNGUA NO LITERATURA NO PERSPEKTIVA  
SÓSIO-ISTÓRIKA TIMOR-LESTE: DIÁLOGU HO PROFESÓR DR. BENJAMIN  
DE ARAÚJO E CORTE-REAL**

*ACADEMIC TRAINING, LANGUAGES AND LITERATURE, AND THE SOCIO-  
HISTORICAL PERSPECTIVE OF EAST TIMOR: A DIALOG WITH PROFESSOR DR.  
BENJAMIM DE ARAÚJO E CÔRTE-REAL*

**Érica Marciano de Oliveira\***

Leitorado Guimarães Rosa na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (LGR-UNTL)

**Vicente Paulino\*\***

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)

Professor Dr. Benjamin Côrte-Real foi um dos primeiros reitores da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) – Timor-Leste. Em 2023, recebeu o *Prêmio Educação*, na 7ª Edição da *Gala Prêmios da Lusofonia*, em Estoril – Portugal, um reconhecimento pelo seu trabalho

\* Licenciada em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2016. Mestra em Linguística (2018) e Doutora em Linguística (2023), área de Sociolinguística e Dialetoлогия, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL-UFSC). Atualmente, é Professora Leitora Guimarães Rosa na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) – Timor-Leste. Email: [ericamarcianodeoliveira@gmail.com](mailto:ericamarcianodeoliveira@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8155-4563>

\*\* Doutor em Estudos de Literatura e Cultura/especialidade em Cultura e Comunicação pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Ulisboa), Lisboa, Portugal. Estágio Pós-doutoral na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, Brasil. Professor Convidado da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Díli, Timor-Leste. Investigador do Centro de Estudos de Cultura e Artes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Díli, Timor-Leste. Investigador do Instituto de Estudos de Literatura e Tradição da Universidade Nova de Lisboa (IELT-FCSH-NOVA), Lisboa. E-mail: [vicentepaulino123@gmail.com](mailto:vicentepaulino123@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0215-9712>

de excelência realizado na educação timorense. É linguista, autor da tese, *Mambai and its verbal art genres — A cultural reflection of Suro-Ainaro, East Timor*, defendida na Universidade Macquarie, em Sydney - Austrália, em 1998. Foi o primeiro diretor do Instituto Nacional de Linguística da UNTL.

**Professor Dr. Benjamin, primeiramente, agradecemos a sua disponibilidade em nos conceder essa entrevista que será publicada na primeira edição da Dadolin, Revista de Línguas e Literaturas, organizada pelo Departamento de Ensino de Língua Portuguesa e Departamento de Ensino de Língua Tétum, da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Para começar esse nosso diálogo, poderia nos contar um pouco sobre a sua experiência na Educação em Timor-Leste?**

**Professor Benjamin:** Bom, quando se diz experiência em Educação, nós temos dois estatutos: (i) o estatuto de beneficiário da Educação e (ii) o estatuto de professor, docente e administrador da Educação.

(i) *Como beneficiário da Educação*

Falando do meu percurso escolar, como beneficiário da Educação, percorri três regimes diferentes, ou seja, três períodos políticos diferentes do país. Comecei a estudar em 1967, no tempo português, e lembro-me bem que a novidade de ir à escola era qualquer coisa associada à muita exigência e disciplina. Depois o medo que tínhamos dos professores, por causa do seu rigor, da disciplina, das ordens no âmbito escolar.

Fiquei três anos internado num colégio na mesma vila onde vivia. Mas os ambientes eram radicalmente diferentes, porque, em casa, eu era muito mimado. Eu fazia as coisas conforme o gosto, né? Eu era um sobrinho adotado por um tio. Então, era muito mimado. Minha tia mimava-me muito. Mas quando entrei no colégio, durante esses anos, vi um mundo totalmente a parte, diferente, com muita exigência, muita disciplina. Desde às cinco horas da manhã a gente tinha que acordar para ir à missa, para rezar o terço. O recreio era para trabalhar no campo durante uma hora e, depois, voltar às aulas, diariamente. Assim foram esses três anos consecutivos, mas deu muito resultado. Comportei-me bem, tendo maior sensibilidade.

Depois, ainda muito novo, com a idade dos doze anos, tive que ir à Dili para prosseguir os estudos, que hoje em dia seria o quinto ou sexto ano da Educação Básica. Naquela altura chamava-se Ciclo Preparatório. As minhas aulas decorriam onde é agora o campo central da UNTL. Eu morava com os meus irmãos e todos eles eram exigentes, então era quase uma continuação do colégio em casa, com horas de estudo, trabalhos de casa bem-feitos. E as notas sempre apresentadas para eles confirmarem, homologarem, minha disciplina. Se eu tivesse uma

nota má ou pouco boa, eles eram severos comigo. Então, fazia o esforço para ser um dos bons alunos da turma, né?!

Depois veio a Guerra, depois de dois anos que estava em Díli, veio a Guerra Civil. Nesse período, fomos todos para o interior, mas, depois, rendemos muito cedo. Minha família rendeu-se muito cedo. Portanto, em 1976, já estávamos outra vez a conviver com os indonésios militares, era uma convivência em um ambiente muito militarizado em uma pequena vila com batalhões a circular.

E vendo muitas crianças na vila sem fazer nada, decidiram abrir escolas. Eles, militares, abriram escolas nas instalações onde era o meu antigo colégio, um Colégio Católico, mas ministrado pelos militares. Aí foram quase um ano e meio de convivência e familiarização com o sistema indonésio de língua, com a ideologia do Estado Indonésio, muitas canções patrióticas da indonésia. Também aprendíamos um pouco de inglês. Depois daquela era, havia um órgão juvenil para “indonesiar” rapidamente a juventude timorense, com a introdução dos valores daquele país. Naquele período, já não havia mais escola para eu prosseguir meus estudos na minha terra, Ainaro. Portanto, outros graus escolares tinham que ser em Díli.

Quando cheguei em Díli, os estudantes que finalizavam o pré-secundário tinham bolsa para estudar na Indonésia, e meu nome estava nessa lista. Só que, quando chego em Díli, meu irmão me diz assim: “Oh, tu vais muito cedo para a Indonésia e quando voltares vais ser um javanês, vais se tornar um javanesinho” (da ilha de Java, né?!). É melhor aguentar mais um bocado!”. Então, fiquei todo o ano de 1978 a jogar futebol aqui em Díli, nos bairros. Até que, em 1979, me ingresso para o Externato São José - Díli. Nessa época, lembro-me que coincidiu com uma notícia que estava a se espalhar em Timor, a morte do presidente Nicolau Lobato. O Presidente morre em 31 de dezembro de 1978 e, na semana seguinte, já estávamos a frequentar o Externato de São José, que ensinava português. Era quase uma coisa contraditória, morre o líder da Resistência, mas começamos as aulas em português. Achávamos normal ter aulas em português, porque os padres timorenses nunca iam ensinar em indonésio, porque não sabiam indonésio. Por isso, naturalmente, ensinavam em português. Nessa época, começou uma pressão, pelos meios da Igreja, de não abrir outra escola e não continuar com o Externato, mas isso foi sendo adiado até 1992, depois do Massacre de Santa Cruz, quando obrigaram o bispo de Timor a fechar a escola.

Em 1984, terminei o décimo segundo ano. Em 1985, eu e mais cinco colegas fomos os primeiros graduados daquela escola e ganhamos bolsa de estudo para ingressar em uma universidade da Indonésia.

O que importa aqui, nessa fala, é enfatizar o rigor e a disciplina da exigência escolar naquela época, porque, mesmo na miséria da guerra, o Externato de São José era como um oásis para nós. Os nossos professores eram padres, sacerdotes timorenses, que, naquela altura, fizeram seus estudos no município de Baucau, em Portugal e em Roma, não havia padres timorenses que fizeram estudos na Indonésia. Tínhamos conosco a presença de pessoas formadas em um ambiente maior, com tradição cristã muito forte em um mundo lusófono e com ligação em

Roma também. Tínhamos a mentalização constante do valor da educação, e a necessidade de valorizar a educação e tínhamos que nos esforçar muito. O entrosamento entre o Seminário e o Liceu integravam as estruturas dos partidos políticos, gente com muita bagagem para dar aulas. Então, aí estava o contraste, a miséria da guerra de um lado e uma boa educação por outro.

Na Indonésia, por sorte, estudamos em uma universidade cristã, protestante, muito organizada, muito progressista, que nos respeitava muito. Essa universidade tinha um programa muito específico para os timorenses. A nossa formação incluía viagens pagas para Timor por semestre, para realizar trabalhos de campo em Liquiçá e em Maubara, locais em que foram criados um centro para extensão rural. O conhecimento acadêmico obtido nessa universidade servia para fazer esclarecimentos à população em termos de saúde, higiene, de prática agrícola e de civismo, tudo isso consoante aos ramos de pesquisa de cada aluno. Eu fui destacado três vezes, ao longo de cinco anos dos estudos em Java, portanto, três vezes eu vim para Timor. Fiz também um intercâmbio internacional no Japão. Ou seja, saímos dali muito bem abastecidos de habilidades, de conhecimento e de abertura para o desempenho profissional com muita capacidade.

Isso foi o meu percurso até a licenciatura. Penso que foi pela escolha da licenciatura em língua inglesa que me deu mais capacidade para prosseguir os estudos e realizar concursos com bolsas financiadas. Foi daí que concorri para ir estudar minha pós-graduação na Austrália. Nessa época, por recomendação do reitor da minha universidade, eu deveria fazer o mestrado e o doutorado tudo seguido. Então, em cinco anos e meio, fiz o meu mestrado e o doutoramento na Austrália.

Toda essa experiência da guerra e da formação da indonésia foi muito importante porque me tornei uma pessoa muito disciplinada. Tanto no mestrado quanto no doutoramento fiz muito à vontade, acabei esses cursos dentro do prazo, por isso, voltei a Timor e me envolvi nas atividades como a exigência do Referendo da Independência de Timor, em 1999. Bom, essa foi minha trajetória enquanto beneficiário da educação.

*(ii) Como professor, docente e administrador da Educação*

Agora, do ponto de vista de quem ensina, de quem administra, eu dava aulas ainda jovem no Externato São José, antes mesmo de acabar o meu curso. Depois de voltar da Indonésia, dei aulas UNTIM – Universitas Timor Timur –, e viam que eu desempenhava o exercício de ensinar muito bem. Minha área de especialidade era o inglês e lecionava as disciplinas básicas todas. Os professores mais velhos acreditavam que eu podia ensinar bem e melhor. Eles eram todos funcionários administrativos e tinham que repartir o seu tempo para o trabalho da repartição pública e depois iam dar aulas quando estivessem livres. Na minha chegada da Indonésia, eles disseram para eu tomar conta das disciplinas deles, além das minhas. O benefício foi o inglês que eu tinha adquirido na Indonésia, me preparei bem, tanto que, quando fomos

ao teste para estudar na Austrália, fui o melhor candidato de Timor e um dos 19 melhores estudantes aprovados da Indonésia. Então, veio o Referendo da Independência de Timor, né?! E, depois disso, abrimos o que hoje é a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

A terceira fase, o terceiro regime, foi nesse período pós-referendo, com outras circunstâncias, outras demandas, a situação do país ainda era diferente, mas a predisposição para estar à frente da universidade já havia, com a experiência de muitos colegas para ensinar na UNTL. Inclusive, o primeiro reitor foi o Dr. Armindo Maia. Depois, o Dr. Francisco Miguel Martins que já era professor também, assim como o Miguel Maia dos Santos, esses professores vieram da anterior Universitas Timor Timur. Todos os meus colegas, tanto da engenharia como das Faculdades, já tinham essa experiência de ensino e estavam predispostos a abrir uma universidade. Mas havia o problema de qualificação acadêmica para estar à frente dos diversos cursos.

**Professor Benjamin, por falar nisso, particularmente, na questão da criação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), depois do Referendo, o primeiro reitor foi o Professor Armindo Maia, depois de um ano, precisou deixar o cargo e nomeou você como reitor. Naquela altura, a universidade precisava de uma pessoa como você, com o seu rigor e com a sua capacidade intelectual. Nessa função que você assumiu, como se sentiu? Ou melhor, qual foi a experiência particular que o professor sentiu, naquela altura, quando dirigiu esta instituição?**

**Professor Benjamin:** Bem, ainda bem que quando começamos discutir a abertura de uma nova universidade, tivemos um ensaio de ensino superior em Timor. No tempo indonésio, tínhamos a Universitas Timor Timur, por isso, não podemos deixar de ter uma universidade, já que ficamos independentes. Portanto, contra todos os argumentos dos internacionais, que não queriam ainda uma universidade em Timor, porque defendiam que Timor deveria contentar-se com o nível inicial apenas, o que não fazia sentido para a mentalidade da juventude naquela altura, porque se já podíamos ter uma universidade no tempo da ocupação da Indonésia, porque não poderíamos ter uma universidade enquanto independentes, não queríamos nos reduzir apenas ao Liceu. Portanto, formou-se daí a Universidade, com o senhor Dr. Armindo Maia à frente. Ele já exercia cargos de chefia à frente da Universitas Timor Timur, por isso, era a pessoa ideal para ser o reitor. Em quase um ano de sua administração, observávamos sua forma de gerir a universidade até ser a hora em que nós próprios, digamos assim, seríamos os “proprietários” de uma instituição nacional.

Mas, eu não tinha vocação para ser um administrador, quero dizer, reitor da UNTL. Eu estava mais dedicado aos estudos da Linguística, das línguas, do ensino, da didática da língua em si. Mas quando o Dr. Armindo foi convidado a ser Ministro da Educação na época, ele viu a necessidade de encontrar alguém para substituí-lo. Então, convocou o senado da universidade. Me lembro que, naquela altura, não havia ainda um estatuto da universidade, então, tivemos

que gerir por um estatuto aprovado internamente sobre essa mudança de governo, o que, segundo as práticas normais, o senado acadêmico é que deveria escolher o novo reitor.

Então, eu recebo uma chamada telefônica em casa, às três da tarde, do próprio Dr. Armindo Maia, convidando-me para vir à universidade para discutir a substituição do reitor. Quando vim para universidade, eles queriam que eu fosse candidato. Respondi que não deveria ser candidato, porque as pessoas que estavam ligadas à gestão da universidade eram os vice-reitores e os decanos, portanto, encorajei-os dizendo que eles deveriam ser os candidatos.

No entanto, um colega interpelou e pediu para incluir meu nome na lista dos candidatos. Quando me candidatei, eles fizeram um lobby a favor da minha candidatura. De 41 ou 42 votantes, obtive 39 votos. Ou seja, fui arrastado para a Reitoria (risos). E o meu colega de trabalho, na altura, o professor Dr. Geoffrey Hull disse-me: “Olha, Benjamin, olha que mudaste de vida. Como administrador, não vai ser investigador”. Eu respondi: “Olha, paciência! O país está a exigir que eu seja assim, mas vou pôr um olho no Instituto Nacional de Linguística (INL) também”. Eu tinha sido nomeado diretor do INL um ano antes, né?! Então, mantive assim atrás dos bastidores a chefia do INL, porque não a passei a frente. Assim, fui reitor e, simultaneamente, diretor do INL. Isso, estrategicamente, foi muito acertado, porque todos aqueles que queriam falar da questão das línguas em Timor, política linguística, tinham que passar por mim, e quando queriam falar sobre a UNTL, tinham que passar por mim também. Então, tinha uma interlocução com muitos interesses e, às vezes, até contraditórios. Acredito que as pessoas tinham medo de mim, porque eu tinha argumento para tudo.

Sendo reitor da UNTL nesse período, atravesso também o período do *Governo de Transição UNTAET*, portanto, todos os interesses estavam aqui, em Timor, e muitos eram até contraditórios. Eu achei que a língua inglesa impôs um certo peso, assim como minha experiência internacional, por eu ter estudado na Austrália seis anos, e ter exposto toda a política do Timor na imprensa australiana. Ao contrário de Timor, em que a mídia era muito controlada. Ou seja, quando fui lá fora, pude detectar as tendências das conversas, porque eu falava um bom inglês e falava bem português, penso que eles sabiam que estava a lidar com alguém de peso. Fui membro de Conselho de Estado por dois períodos consecutivos, um com o Xanana Gusmão como Presidente da República, e outro com o Ramos Horta como Presidente da República. Era convidado para participar de todas as comissões que se podia imaginar em Timor. Ou seja, os tipos tinham que me encarar.

Eu só tinha que fazer uma coisa na UNTL, convencer os meus colegas e ter o apoio deles. Veja que nós estávamos em uma pirâmide em que só um doutor estava acima, uns dois ou três mestres no meio, e todos os outros colegas estavam somente com a licenciatura. Portanto, primeiro, precisei atrair a coragem desses colegas para voltar a estudar, mesmo não sabendo inglês e português. Encorajei-os a voltar estudar em vários países, menos na Indonésia. Foi uma época muito difícil, tanto que alguns precisaram estudar na Indonésia mesmo, por causa da língua.

Mas os primeiros professores que saíram de Timor para fazer uma pós-graduação, foram enviados a Portugal e ao Brasil. Seis foram para o Brasil, em Brasília, beneficiados com a bolsa do Governo Brasileiro; e cinco foram para a Universidade do Minho, beneficiados com a bolsa da União Europeia. Isso em 2005, quase não havia mais professor na UNTL (risos). O critério para eles irem estudar nesses países era o que deveriam saber um pouco português. Enquanto os poucos que falavam inglês técnico, consegui mandá-los ao Japão.

Com o tempo, não precisei mais de fazer campanha para os professores continuarem seus estudos, os que regressavam tanto do Brasil quanto de Portugal voltavam contando suas experiências aos colegas e isso os animava. No ano seguinte, todos já queriam estudar nesses países, por isso, a partir daí, não precisei fazer mais campanha (risos).

**Professor Benjamin, a partir da sua explicação sobre a sua governação e do seu esforço em mandar os professores para continuar seus estudos no Japão, em Portugal e no Brasil mostra que existiam esses desafios, naquela altura. Além desses, quais outros desafios você encontrou na diretoria da UNTL?**

**Professor Benjamin:** Nos anos da administração transitória, que foi do final de 2001 até 2002, em que se estava instalando o governo próprio de Timor, pois o período de transição não acabou com o Sérgio Vieira de Melo. Ele iniciou a transição no nível político, mas a nível de gestão do país ainda era uma transição com muitos anos pela frente.

Estávamos a gerir a UNTL à nossa maneira, muitas vezes, com hábitos indonésios. E a crítica política vinha sendo muito insistente para a mudança desses hábitos. Não é de um dia para o outro que mudamos a gestão de uma instituição tão grande como a UNTL, em que a maioria dos professores foram formados pelo sistema indonésio e não falavam inglês e português. Portanto, muitos professores continuavam a ensinar em indonésio porque era a língua que sabiam. As declarações políticas de termos duas línguas oficiais não podiam ser traduzidas tão logo na prática assim. O que se conquistou mesmo na UNTL foi a atitude de aceitar o sacrifício de aprender o português sem revolta, porque não havia nenhuma revolta institucional na UNTL. As pessoas foram assumindo esse novo desafio. Eventualmente, foram aprendendo português e ensinando em português, mas isso não poderia ser de um dia para o outro. Então, adotou-se bem certo aquele período de transição gradual para a introdução do português e a saída gradual da língua indonésia, que até agora não cumpriu o calendário fixo e ainda vai se prolongando.

Mas em termos de ganho foi a atitude. Quando eu falava em nome da instituição não havia contrariados, mesmo sabendo de antemão que as pessoas não sabiam português. Mas todos conformaram-se com a política oficial do Estado, da Universidade e do INL. Penso que a minha gestão na universidade para muitos foi vista como muito prolongada e que não poderiam penetrar, porque eu disciplinei logo no início. Havia várias cooperações aqui, cooperação com Portugal, cooperação com o Brasil, cooperação com a Austrália, cooperação

com o Japão, que ajudaram com os edifícios em Hera, a UNESCO, a UNICEF e o Banco Mundial. Todas essas agências eram a minha interlocução diária, e estávamos muito em sintonia com o Parlamento.

Em novembro de 2001, vinte e três anos atrás, fui convocado para depor na Assembleia Constituinte porque em umas das cláusulas da Constituição tinha que falar das línguas oficiais. Então, fui convidado para depor e fui a favor da língua portuguesa como língua oficial do país. Naquela época, quando visitei Portugal pela primeira vez, fui muito ovacionado lá.

Portanto, voltando à pergunta, o desafio foi, ainda sem muitas referências, insistir no cunho timorense da Universidade, perante o *Governo de Transição UNTAET*, que sabia que a liderança política ainda estavam a definir certas coisas e queriam colocar a Universidade à frente. Por isso, fizemos muito bem tendo uma aprendizagem coletiva na Universidade, com a cooperação internacional e a gestão do bem público. Era muito escasso o dinheiro na altura, mas, por causa da escassez, podíamos improvisar muita coisa para o bem. Hoje em dia, olhando para trás, parece que há muito recurso e muita má gestão.

**Bom, professor Benjamim, você disse que foi convidado a depor no período da oficialização porque você é também um linguista e gostaríamos de saber o motivo da escolha dessa área.**

**Professor Benjamin:** Bom, dispensando o gosto desde criança pelas coisas das línguas etc., quando saí do Liceu de Díli, do Externato São José, pensei que indo para a Universidade teria que estar em uma área em que eu me sentisse confortável, já que tinha sofrido tanto nesses anos de guerra. Então, escolhi a Linguística porque era confortável para mim.

Portanto, já tinha o português e o inglês e poderia ser exatamente professor dessas línguas para ensino. Quando fui entrevistado para continuar os estudos na Austrália, a minha reação espontânea foi: “*I like Literature*”, e o entrevistador que já conhecia o reitor da minha universidade, disse que meus dados estão mais inclinados para a área da Linguística. Eu queria Literatura, sem saber muito claramente a diferença entre uma área da outra. Então, fui para Sydney estudar Linguística. Mas, na verdade, se tivesse estudado literatura, teria limitado muito o meu campo de trabalho, no meu ponto de vista. Com a Linguística, tive uma plataforma mais ampla de atuação que pode ser aproveitada para ir à Literatura também. Pois, ir aos pormenores da língua fez com que de fato eu seria melhor na Linguística, mas aproveitei tudo da Literatura. Meu orientador fez primeiro Literatura e, depois, decidiu estudar Linguística. Então, na minha orientação disse que eu tinha duas teses de doutoramento, porque descrevo a cultura, a arte verbal de uma comunidade e, depois, faço a análise linguística. Então, quando meu orientador veio para cá em 2002, disse aos meus colegas: “*Benjamin, has done two Phds!*”. Meus colegas, “tu fizeste os dois?”. Respondi, fiz a descrição da cultura e depois fiz a análise da língua da cultura descrita.

## Por que você escolheu essa abordagem de pesquisa, professor?

Quando era criança, eu via com fascínio aqueles nossos anciãos. Meu pai adotivo era Chefe de Suco, era um *Liruai*. E nos dias importantes, a população se reunia lá primeiro, antes de ir para a Vila. Dias grandes, né? Na Vila, os sete Sucos de Ainaro reuniam-se, mas havia uma pequena aglomeração primeiro em cada Suco, depois, todos iam para a Vila. E quando você marcha do Suco para a Vila, aí é que você vê os trajés, as indumentárias tradicionais, a exibição que inclui na tese, do *sergala*<sup>1</sup>, do *lulik*<sup>2</sup>, do *semai*<sup>3</sup>. Quer dizer, pessoas normais que eu conhecia, os tios e tratava-os como tios, *katuas*<sup>4</sup>, de repente, quando estavam com o traje tradicional e depois de terem tomado um pouco de whisky oferecido pelo meu pai, daí juntavam forças, coragem e bravura e começam a exhibir atos rituais, com alguns dizeres.

Ao ouvir esses dizeres, eu ficava assim, “o que ele está a dizer? Eu falo mambae, mas não estou a entender isso. O que é isso?”. Eles anunciavam aqueles versos próprios dos *sergala*, próprio do *lulik*, e depois aqueles ritos de atuação como se fossem pessoas dominadas por um espírito qualquer, eles estavam mergulhados no espírito daquilo que vão dizer, eram uma pessoa diferente. E eu ficava assim: “E pá, esse tio, normalmente, não fala isso e agora tá...”. Isso sempre me fascinou, quer dizer, para mim, aqueles dizeres eram impenetráveis, não sabia o que era. Portanto, pensava, “como é que esse meu tio que não lê, sabe tudo isso. E são coisas longas, como sabem de cór?” E, depois, isso era ritmado, acompanhado com o *TEBE*<sup>5</sup>, as danças. Isso sempre me fascinou e nem estava na escola ainda. Quando me propus a fazer estudos do mestrado, pensei que havia preparação o suficiente para indagar o que eles estavam a dizer em *lulik* ou *sergala*. Há um réquiem timorense que as pessoas sabem realizar sem fazer um ensaio geral. Um enuncia e outros respondem. Qual é o segredo de tudo isso? Por isso, fui pesquisar. Então, com ferramentas da linguística, acabei por penetrar na arte da literatura.

O meu pequeno estudo em Ainaro foi repetido pelos meus alunos de língua inglesa e de língua indonésia, porque orientei teses em indonésio até 2007, e vi com fascínio que, de Lospalos à Oecusse, há quase um padrão de comportamento artístico e linguístico dessas várias línguas de todo o Timor. Fiquei a contemplar a descrição de cada trabalho, sobre cada realidade linguística do país todo. Quando os colegas, jovens estudantes, vinham com coisas de Baucau, de Lospalos, em relação aos ritos de funeral, de casamentos gentílicos, de colheitas agrícolas e as culturas locais, pude ver uma confirmação de padrões linguísticos e culturais e o funcionamento da língua na Cultura. Vi que há muitas semelhanças, embora as línguas sejam diferentes.

<sup>1</sup> É nome cântico guerreiro dos mambaneses, e normalmente este cântico entoado nas cerimónias culturais e rituais.

<sup>2</sup> Sagrado.

<sup>3</sup> É uma canção de guerra dos falantes de Fataluku.

<sup>4</sup> “Velhos”, mas aqui pode referir-se “Senhor”.

<sup>5</sup> É uma dança tradicionais dos timorenses e, normalmente, exibida para receber as autoridades ou os visitantes.

**Esse olhar de como a língua funciona foi um direcionamento para sua pesquisa qualitativa, na área do Funcionalismo, né?**

**Professor Benjamin:** Exatamente. Na Austrália, se eu fosse escolher uma investigação assim “pura” da linguística, não teria muito acolhimento. O Funcionalismo me proporcionou isso. Mas, para os australianos, o Funcionalismo existe não para contradizer a Teoria Generativa de Noam Chomsky. Quando fui da Indonésia para a Austrália, fui com uma vertente generativista muito forte e minhas perguntas nas aulas lá chateava um pouco o professor (risos). Na verdade, para o contexto de Timor, o Funcionalismo dava mais resposta.

Mas, no mestrado, o meu orientador me orientou a fazer um outro estudo local, sobre a história da Austrália, de uma análise do discurso de um líder aborígina e a relação política entre esse líder e o primeiro-ministro da Austrália, na época. Portanto, só pesquisei minha proposta inicial no doutoramento.

**Embora você tenha pesquisado na área do Funcionalismo, alguns anos depois se interessou pelos trabalhos do linguista Noam Chomsky? Por quê?**

**Professor Benjamin:** Bom, quando fiz a minha monografia, na Licenciatura, fiz em inglês. Na indonésia, estudei em uma das universidades mais avançadas. Se você escolhe estudar em inglês, todo o ensino é dado em inglês, inclusive a tese de monografia. Então, decidi comparar o sistema fonético do tétum e do inglês, eu não fiz com o português. Tinha que se fazer da língua tétum, porque essa língua precisava de descrição. Então, nessas deslocções de estágio em Liquiçá, fui à minha gente, em Ainaro, para fazer a gravação de dados e levei essas gravações para dar evidências autênticas das falas do tétum, e o Chomsky era uma das referências do meu trabalho de monografia.

Na Austrália, em leituras sobre a Resistência de Timor, vi um texto do Chomsky e reconheci esse linguista que também era um analista político. Aí, apaixonei-me pelo homem, porque via uma proximidade emocional com o apoio que ele dava, com argumentos muito fortes, para a independência de Timor. Ele visitou Sydney enquanto eu era lá estudante. A comunidade timorense ofereceu-lhe uma grande cerimônia para discursar. Ficou lá uma semana, fazendo campanha só para Timor. Ele foi convidado, na época, para discutir na televisão com o funcionalista australiano, Michael Halliday, mas o Chomsky recusou porque disse que não foi à Austrália para fazer discussão Linguística. Ele disse que foi para falar dos direitos de um povo vizinho que está a morrer, o direito pela independência de Timor-Leste. Então, ele percorreu pela Austrália aquela semana toda falando sobre Timor, e os meus primos foram exibir o *sergala* à frente dele. Eu não quis ir porque, de repente, eu ia ser visto como um cidadão indonésio entre os anti-indonésios, por isso não fui.

**Bom, professor, você nos falou sobre a sua pesquisa, com interligação entre as áreas de linguística e literatura, sobre o funcionalismo e sobre Chomsky, mas, agora, mudando um pouco para o lado da Literatura, qual é sua visão sobre a Literatura Timorense?**

**Professor Benjamin:** Bem, nós vamos tratar desse assunto em duas maneiras: uma é a necessidade de mais produção, que significa mais recolha para uma representação mais cabal da realidade timorense, quer dizer, nós estamos numa fase em que devemos incutir as pessoas capazes de investigação. Isto é, a recolha de falas desde as pequenas localidades, os resíduos da sabedoria local, para, a partir daí, reproduzir. Digamos assim, fazer crescer, avolumar, o testemunho escrito da vivência apenas folclórica tradicional da nossa gente. Portanto, a Literatura Timorense para frente deve ser vista a partir da necessidade do crescimento do mérito, que é uma urgência, mas significa também uma dedicação das pessoas inclinadas para essa área, de indagar e de acolher essa faceta que é tão frágil que é a tradição oral, que tem de ser recolhida, para ser transcrita, e ser interpretada e, se for possível, traduzida ao mundo, para podemos ter uma visão mais profunda, completa da nossa história e da nossa cultura.

Nós assistimos em outras áreas também, as pessoas interessadas na matéria, que geralmente vêm de fora. É muito provável que os padrões conceituais, mentais, dessa curiosidade estranha ou estrangeira, aproveitem os dados locais. Mas esses dados locais são tratados nos esquemas estrangeiros, em estruturas ocidentais. E depois disso, com o passar de muito tempo, afirma-se como uma verdade estabelecida. E isso faz com que nós perdamos a carruagem, no sentido de colocar ali também, em um sentido muito genuíno, muito original, de gente local que está perdendo a oportunidade.

A urgência agora é haver mais gente timorense interessada em indagar as suas raízes, e captar os dados enquanto são vernáculos, enquanto são originais, para poder assumir um nível de visibilidade mais ampla. Isso tem que ser tratado não com os esquemas já montados do saber, mas com o impulso de dar um sentido original em seu contexto. Assim, são retratos mais autênticos dos valores locais. Essa deve ser a orientação.

**Professor, por falar sobre investigações e saberes locais, quais foram os avanços de descrição, análise e normatização da Língua Tétum no país?**

**Professor Benjamin:** Ainda no período colonial, a adoção do tétum foi pela hierarquia da Igreja Católica, era exatamente para a catequese. Essa urgência foi vista e atuada pela Igreja, mas, assiduamente, foi educada também pela Administração Civil, que usou uma outra estratégia, a de promover intérpretes em cada local administrativo. O intérprete tinha um ofício, um estatuto muito respeitado na administração portuguesa, mas era limitado. Na Igreja não, promoveu-se o tétum para a catequese porque havia a urgência de propagar a fé numa língua em que a população pudesse facilmente entender.

A forma em que o tétum se alastrou rapidamente, no âmbito de atuação da Igreja, foi por causa da catequese desde bem cedo para o tétum. Assim, o tétum ganhou relevo associado à conversão da religião católica. Mas o tétum já vinha com uma conveniência prévia porque era a língua da aristocracia timorense e, assim, o povo não resistiu quando a Igreja adotou o tétum, porque era uma língua vista com certo respeito. Língua em que a aristocracia se comunicava. Penso que a Igreja até tentou no início com o *galolen*<sup>6</sup> e depois não sei se com outra língua local, mas acabou por trabalhar com o tétum. E quando se diz que a Igreja ajudou a propagar, a difundir, foi mais nesse sentido de penetrar em localidades de língua original diferente do tétum, mas o tétum ficou ali como língua de aprendizagem da catequese.

Os primeiros dicionários, as primeiras gramáticas foram feitas pelos padres em uma tentativa de padronizar a ortografia da língua tétum para a catequese, mas ainda escreviam essa língua com a ortografia portuguesa. Portanto, a catequese e as homílias dominicais eram em tétum. Embora, a missa toda fosse em português porque não havia missal em tétum, o missal em tétum surgiu pela primeira vez em 1978-1979 durante a ocupação indonésia, quando obrigaram o bispo de Timor a não realizar mais missa em português, somente em indonésio. Os padres timorenses disseram que não podiam porque não tinham essa preparação, então, fizeram a contraproposta de fazer a missa em tétum. A partir daí, muitos padres, meus professores, sentaram-se para fazer a tradução do missal do português para o tétum. Eu e meus colegas que estudávamos no Externato São José, na época, éramos os datilógrafos dos padres na tradução, mas ainda não havia uma consistência ortográfica.

**E esse processo, com certeza, aprofundou seus conhecimentos sobre o tétum. E você foi um dos fundadores do *Instituto Nacional de Linguística (INL)* e como você vê hoje os estudos linguísticos em Timor Leste?**

**Professor Benjamin:** Quer dizer, fundador propriamente dito do INL foi o padre, que foi Ministro dos Assuntos Sociais no período de transição da *UNTAET*. Ele era um jesuíta timorense, muito conceituado, disse-me que precisávamos de abrir um Instituto de Linguística dentro da UNTL, e me nomeou para ficar na direção.

Então, o trabalho, na altura, era sobretudo descrever o tétum. Trabalho que já havia sido iniciado no tempo da ocupação da Indonésia, por iniciativa do próprio bispo, que pediu apoio dos linguistas australianos. Por que linguistas australianos? Porque veio uma delegação de bispos australianos para expressar solidariedade aos bispos de Timor, que solicitou ajuda de maneira concreta na produção de livros em tétum para ser introduzidos nas escolas católicas. Para trabalhar nisso, os bispos tinham que encontrar um linguista. Encontraram esse linguista católico, o Professor Geoffrey Hull. Ele tinha vantagem porque falava português, espanhol, dava aulas de italiano nas universidades australianas, falava mais outras línguas porque a mãe

<sup>6</sup> É uma das línguas timorenses falada pela população de Manatuto Vila, Laleia, Cribas.

era egípcio-francesa e o pai era anglo-saxônico. Como ele tinha sido padre beneditino, tinha uma disciplina de trabalho muito forte.

O projeto foi entregue às mães australianas, então, o Geoffrey Hull disse às mães que para ajudar, teria que ler os documentos timorenses antes. Quando ele pegou o missal e o material de catequese feito na década de 1970, disse: “Nossa! Quanta percentagem de português há nesse catecismo e nesse missal”, e pensou: “Timor vai ter que adotar no futuro duas línguas”. Ele foi produzindo esses textos e mandou para cá, para as escolas católicas. Em 1999, foi pedido a ele para formular a tradução do tétum para o Referendo da Independência de Timor, “*Do you accept the autonomy package offered by the Indonesian Government for East Timor?*”. Eu estava na Austrália, na época. Isso tinha que ser dito em português, que já vinha das Nações Unidas; e do tétum tinha que vir de alguém que tinha conhecimento profundo. Então, ele traduziu em: “*Ita simu ka lae pakote autonomia ne'ebé Estadu Indonésiu oferese ba Timor?*”. Depois, apresentava-se o “sim” e o “não”, “loos” e o “lae”. A partir daí, quando voltamos para Timor, o padre disse que era para estabelecermos o INL e tomar conta dele. A primeira prioridade era padronizar a ortografia do tétum, mas para padronizar tínhamos que adotar princípios e tínhamos diálogos sempre com a Igreja.

Então, conforme o Decreto Lei que surgiu mais tarde, em 2004, era para não só desenvolver a descrição do tétum, mas de todas as outras línguas nativas de Timor. Essa é ainda uma parte muito reduzida. Enquanto o tétum entra numa fase de produção acadêmica, e cada vez mais criando neologismos, com um pêndulo maior do português, mas com tendências populares de termos em inglês etc., as línguas locais ficaram um bocado para trás, por quê? Porque falta investimento por um lado e merece uma orientação política. Entretanto, nós entramos numa batalha sobre a questão dos usos das línguas nas escolas, em que a aprovação das línguas locais parece ter mais importância do ensino do que propriamente para o registro dessas línguas, a descrição delas. Parece que quando se promove a discussão do mambae, por exemplo, é porque o mambae tem que ser ensinado às crianças na escola. E não, necessariamente, a discussão do mambae como língua, como uma realidade comunicativa em uma comunidade específica, com toda sua riqueza artística etc. Essa parte é que acho que há necessidade de investir mais, encorajar as pessoas a descreverem as línguas, recolher as línguas em toda a sua extensão, para, a partir daí, poder fazer muitas outras coisas.

A minha inquietação pessoal é todo aquele nível de expressão ritualística e artística que deve ser transmitido às novas gerações. Não os obrigar a decorar, não. Colocar de tal maneira no Currículo que o próprio aprendiz vê a necessidade de saber. Ele tem que se sentir interessado em aprender aquilo que está no Currículo. Por exemplo, quem não gosta dos poemas de Timor? Toda gente gosta, porque está carregado de sentido muito profundo, os provérbios e tudo isso. E o jovem é surpreendido quando alguém cita, ele vê isso como surpresa. Não é o que queremos. O que nós queremos é, nos conteúdos curriculares das escolas, quando estão a aprender poemas em português, na construção da poesia, nas características da poesia, na

métrica, é nessa altura que os estudantes têm que aprender e realizar o paralelo mambae<sup>7</sup>, o paralelo makasae<sup>8</sup>, paralelo fataluku<sup>9</sup>, para ele poder sentir a beleza da sabedoria da gente local, dos velhos anciãos que não estudaram e já produziam esse saber. Assim, ao estudar, o aluno se esforçará mais porque vai comparar essa beleza e a profundidade que os *katuas* já produziram.

**Professor, para finalizar, pensando na importância da Educação para a nação de Timor-leste, o que você sugere, particularmente, para o ensino de línguas para as novas gerações?**

**Professor Benjamin:** Acredito que investir mais na Educação, investir significa mais professores competentes, mais meios financeiros, mais materiais. Facilitar com que as crianças, adolescentes, jovens dominem prioritariamente as suas línguas oficiais. Isso responde à muita coisa. Responde primeiro a sua afirmação identitária, seu perfil cívico de cidadão timorense. Nós somos um país jovem e precisamos dominar bem uma língua primeiro, que vai ajudar a aprender a outra língua. Se você souber bem o tétum e bem o português, vai aprender muito bem o inglês. Garanto que se aprender bem o português primeiro, a aprendizagem do inglês será muito mais fácil. Isso aconteceu comigo.

A segunda orientação aos timorenses é estar em um mundo aberto. Nós já estamos implicados a viver no mundo, já não temos mais que estarmos isolados. A começar pela CPLP e depois com a ASEAN, pois já estamos vivendo em um mundo aberto. E nesse mundo somos inconfundíveis e temos que ser assim, inconfundíveis, quando falamos, quando escrevemos, e a língua é um componente importante para isso.

**Agradecemos muito, professor Dr. Benjamin, pela sua disponibilidade em nos conceder essa entrevista.**

**Professor Benjamin:** Agradeço também.

---

<sup>7</sup> É uma das línguas timorenses falada pela população do município de Ainaro, Aileu, uma parte do município de Manufahi e uma parte da população de Ermera.

<sup>8</sup> É uma das línguas timorenses falada pela população do município de Baucau e de Viqueque.

<sup>9</sup> É uma das línguas timorenses falada pela população do município de Lautém – zona ponta leste

Direitos Autorais (c) 2024 Érica Marciano de Oliveria e Vicente Paulino



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](#)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#)

[Textocompletodalicença](#)