

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
Faculdade de Filosofia, Letras e Educação
Curso de Pós-Graduação em Letras

Vera Lúcia Consoni Busquets

**“Eu queria muito aprender português mais”:
aspectos da língua portuguesa
em uso em Timor-Leste pós-Independência**

São Paulo
2007

Vera Lúcia Consoni Busquets

“Eu queria muito aprender português mais”:
aspectos da língua portuguesa
em uso em Timor-Leste pós-Independência

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

ORIENTADORA: REGINA HELENA PIRES DE BRITO

São Paulo
2007

B979e Busquets, Vera Lúcia Consoni.

“Eu queria muito aprender português mais”: aspectos da língua portuguesa em uso em Timor-Leste pós-Independência / Vera Lúcia Consoni Busquets. – 2007

225 p.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

Referências bibliográficas: p: 223-225.

1. Timor-Leste. 2. Língua Portuguesa. 3. Oralidade e escrita. I. Título.

CDD 410.7

Vera Lúcia Consoni Busquets

“Eu queria muito aprender português mais”:
aspectos da língua portuguesa
em uso em Timor-Leste pós-Independência

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 29 de agosto de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Regina Helena Pires de Brito
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. José Gaston Hilgert
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª Drª Vima Lia Martin
Universidade de São Paulo

À Adriana e à Regina,
aos meus pais,
aos que participaram comigo do Projeto
Universidades em Timor-Leste.

AGRADEÇO

À Prof^a Dr^a Regina Helena Pires de Brito, pela
inestimável orientação.

Ao Instituto Mackenzie, pelo financiamento de
parte deste trabalho através do Fundo
Mackenzie de Pesquisa.

Em 2004, um grupo de universitários brasileiros chegou a Díli, com um projecto simples e original: divulgar a língua portuguesa através da música e da dança. Fizeram-no tão bem, que um dia precisaram de desmentir, num jornal local, estarem a fazer qualquer concorrência aos professores portugueses... tal a inveja que despertaram. Davam aulas de dança às segundas-feiras no Água na Boca, um bar a meio caminho para a Areia Branca, também conhecido como Sagres, Purple Cow ou ainda Mad Cow. Não eram muitos, mas enchiam Díli de alegria. Era bom que voltassem... talvez ensinassem os gangs a dançar, em vez de matar. (João Batista, arquiteto e cartunista português)

RESUMO

Como um dos resultados do Projeto *Universidades em Timor-Leste*, este trabalho é fruto do interesse da autora pelo uso do português em Timor-Leste após a Independência daquele país asiático, e teve como objetivo observar aspectos da fala e da escrita de timorenses, proibidos de usar a língua portuguesa de 1975 a 1999, durante a ocupação indonésia. Considerando os estudos de Marcuschi (2001, 2005, 2006a, 2006b), Marcuschi e Koch (2006), Koch (2000, 2002), Koch e Travaglia (2001, 2002), e a partir da observação e identificação da forma e função das marcas lingüísticas presentes em suas produções verbais, pretendeu-se conhecer melhor a expressão em português dos participantes do Projeto, como forma de aportar novas reflexões aos estudos feitos nessa área. Observou-se que dificuldades de sintaxe e de uso de vocabulário na elaboração dos textos selecionados provocam incoerências locais e apontam para um domínio ainda inseguro da língua portuguesa, mas não impedem que o leste-timorense entenda e se faça entender por seus interlocutores, ainda que seu discurso requeira esforço e aceitabilidade do ouvinte/leitor na reconstrução dos sentidos daquilo que ouve ou lê. Buscou-se, enfim, contribuir para os estudos da variedade timorense da língua portuguesa, declarada oficial pela Constituição da República Democrática de Timor-Leste, mas permanecem abertas possibilidades para análises que levem em conta características do discurso leste-timorense que este trabalho não pode considerar.

Palavras-chave: Timor-Leste. Língua Portuguesa. Oralidade e escrita.

RESUMEN

Como uno de los resultados del Proyecto *Universidades em Timor-Leste*, este trabajo es fruto del interés de la autora por la utilización del portugués en Timor Oriental después de su Independencia y ha tenido por objetivo observar aspectos del habla y de la escritura de timorenses, prohibidos de usar la lengua portuguesa entre 1975 y 1999, durante la ocupación indonesia. Considerando los estudios de Marcuschi (2001, 2005, 2006a, 2006b), Marcuschi y Koch (2006), Koch (2000, 2002), Koch y Travaglia (2001, 2002), y a partir de la observación e identificación de la forma y función de las marcas lingüísticas presentes en sus producciones verbales, se ha pretendido conocer mejor la expresión en portugués de los participantes del Proyecto, de manera a aportar nuevas reflexiones a las investigaciones hechas en esta área. Se ha observado que dificultades de sintaxis y de uso de vocabulario en la elaboración de los textos seleccionados provocan incoherencias locales e indican un dominio todavía poco seguro de la lengua portuguesa, sin embargo no impiden que el timorense entienda y se haga entender por sus interlocutores, pese a que su discurso demande esfuerzo y aceptabilidad del oyente/lector en la reconstrucción de los sentidos de aquello que oye o lee. Finalmente, se ha buscado contribuir para los estudios de la variante timorense de la lengua portuguesa, declarada oficial por la Constitución de la República Democrática de Timor-Leste, aunque siguen abiertas posibilidades para análisis que tengan en cuenta características del discurso timorense que este trabajo no ha podido considerar.

Palabras clave: Timor Oriental. Lengua Portuguesa. Oralidad y escritura.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	009
1 TIMOR-LESTE: A HISTÓRIA, A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E O PROJETO <i>UNIVERSIDADES EM TIMOR-LESTE</i>	019
1.1 TIMOR-LESTE: A HISTÓRIA	022
1.2 TIMOR-LESTE: A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA	027
1.3 LÍNGUA PORTUGUESA E IDENTIDADE EM TIMOR-LESTE	033
1.4 O PROJETO <i>UNIVERSIDADES EM TIMOR-LESTE:</i> HISTÓRICO E REALIZAÇÃO	037
2 LINGUAGEM, LÍNGUA E TEXTO	040
2.1 A VISÃO DE MIKHAIL BAKHTIN	041
2.2 DISTINÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA	044
3 A TEXTUALIDADE EM TEXTOS FALADOS E ESCRITOS	059
3.1 FATORES DE TEXTUALIDADE	060
3.1.1 Elementos de coesão e coerência	063
4. PARTICULARIDADES DO TEXTO FALADO	084
4.1 A HESITAÇÃO	092
4.2 A REPETIÇÃO	095
5 ANÁLISE DO CORPUS	102
5.1 ANÁLISE DOS TEXTOS FALADOS	105
5.2 ANÁLISE DOS TEXTOS ESCRITOS	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todos os lugares onde se fala a língua do meu povo são a minha pátria. (Ramiro de Maeztu, escritor e pensador espanhol, 1875 - 1936)

Este trabalho se origina no interesse da autora pelo uso da língua portuguesa em Timor-Leste após ter sido proibida por 24 anos (de 1975 a 1999) e ter sido estabelecida, pela Constituição de 2002, como língua oficial ao lado da língua nacional, o tétum. Procura-se, assim, analisar os aspectos da fala e da escrita de jovens timorenses entre 18 e 29 anos que possam mostrar características do uso do português naquele país e por essa faixa etária, diretamente atingida pela proibição da língua na Ilha. Há ainda escassos estudos dessa natureza no contexto lingüístico de Timor-Leste e esse trabalho pode contribuir na medida em que busca descrever especificidades do português atualmente em uso naquele país.

Sem a pretensão de obter um retrato fiel e de contornos bem definidos, devido à quantidade limitada de material recolhido para análise, este trabalho tem como objetivo traçar um esboço das marcas lingüísticas que identificam o português leste-timorense. Pretende-se, assim, não só dar continuidade e sedimentação acadêmica ao próprio Projeto, mas contribuir, ainda que timidamente, para o estudo, e planejamento da difusão do português em Timor-Leste.e para a criação de material didático adequado ao ensino e aprendizagem da língua no sistema formal de educação daquele país.

Considere-se, ainda, que Timor-Leste é a mais nova nação a fazer parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e que a análise do português que volta a ser colocado em uso em seu território pode auxiliar na definição de políticas que visem a integrar os falantes leste-timorenses ao mundo lusófono.

O *corpus* deste trabalho foi recolhido de agosto a dezembro de 2004, durante a execução do Projeto *Canção popular e cultura brasileiras em Timor-Leste: hibridismo cultural e comunitarismo lingüístico em execução e discussão* (parte integrante do Projeto *Universidades em Timor-Leste*). São textos orais e escritos produzidos por leste-timorenses que participaram voluntariamente dos encontros com a equipe brasileira enviada a Díli, capital de Timor-Leste, para motivar a aprendizagem do português entre os jovens daquele país do Sudeste Asiático.

Os textos orais são entrevistas feitas com os participantes leste-timorenses, gravadas durante as primeiras e as últimas semanas do Projeto, visando a conhecer melhor o público-alvo e sua expressão em língua portuguesa. As perguntas foram previamente planejadas, buscando informações sobre nome, idade, moradia, profissão, motivação para participar das atividades, a importância do conhecimento da língua portuguesa e planos para o futuro, com liberdade para acrescentar temas que parecessem relevantes no momento da interação. Os textos escritos foram grafados nos últimos dias do Projeto, a pedido dos universitários brasileiros, em cadernos de recordação das equipes brasileiras. Como nenhum critério foi pré-estabelecido para sua produção, os leste-timorenses tiveram liberdade para escrever, como quisessem, o que lhes parecesse mais importante comunicar.

É-me inelutável incluir, aqui, um relato bastante subjetivo e muito menos sucinto do que o desejado para contar, em primeira pessoa, um pouco do que foi a experiência da qual esta dissertação é um dos muitos resultados. Quando ingressei no Curso de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Timor não fazia parte da história ou da geografia da minha vida, embora em 1992 tivesse visto uma reportagem do jornalista inglês Max Sthal sobre o Massacre de Santa Cruz. Em princípios da década de 90, residia em Angola e me lembro da repercussão – e da comoção – que provocaram aquelas imagens de jovens acuados na pequena capela de um cemitério em Díli, implorando a ajuda divina com suas preces em português. Repercussão contundente, mas que foi se diluindo e perdendo espaço no meu tempo e na minha memória.

Em 2001, estando eu já na faculdade, a Professora Regina Helena Pires de Brito começava suas viagens a Timor-Leste e compartilhava com os estudantes suas expectativas e sonhos. A cada retorno seu, apresentava, em sala de aula e em conferências, imagens e experiências que pouco a pouco entravam pelos olhos e ouvidos de seus alunos, contagiando a maior parte deles. Foi, entretanto, a paixão expressa em suas palavras a responsável por injetar Timor em minhas veias até atingir meu coração.

Em fevereiro de 2004, fui convidada a participar da elaboração do material didático que seria utilizado no Projeto Universidades em Timor-Leste. Respiramos Timor durante aqueles meses em que pensamos e construímos, cuidadosamente, a Professora Regina Brito, a Professora Rosemeire Faccina e eu, nosso *Descritivo das Atividades Módulo a Módulo*, hoje transformado no livro *Sensibilizando para a*

*comunicação em língua portuguesa: uma experiência em Timor-Leste*¹. Nosso objetivo era despertar o interesse e o gosto do jovem timorense pela língua portuguesa e a música brasileira, que eles já conheciam e apreciavam, seria o veículo que usariamos para cativá-los.

Apesar de já estar emocional e completamente envolvida com o Projeto, ir para Díli não era, conscientemente, parte dos meus planos em 2004, ano em que deveria terminar minha graduação em Letras. Em junho, foi me feito o convite para coordenar a equipe de universitários selecionados para realizar a primeira edição do Projeto. Acredito que a participação na construção do *Descritivo*, o interesse pela lingüística e meus estudos na área, outras experiências em coordenação de grupos, o trabalho como professora de Português e de Espanhol e o convívio com culturas diferentes da minha durante os mais de 10 anos vividos no exterior (Paraguai, Equador, México, Guatemala, Angola, Panamá), habilitavam-me para ajudar a pôr em prática as atividades planejadas, daí ter aceitado o desafio.

Timor recebeu-me em agosto de 2004 e os timorenses me acolheram durante o tempo em que lá estive, período em que ficou mais claro para mim o significado da expressão *tempo psicológico* de que me haviam falado os professores nas aulas de Literatura: a intensidade das vivências transformaram 4 meses em pelo menos 4 anos, a agilidade dos acontecimentos fez os mesmos 4 meses se escoarem como que em 4 breves dias, tão rápido chegou a hora de voltar.

¹ BRITO, Regina Helena Pires de, FACCINA, Rosemeire Leão, BUSQUETS, V. L. C. (2006). *Sensibilizando para a comunicação em língua portuguesa: uma experiência em Timor-Leste*. São Paulo : Editora do Autor, 157 páginas.

Os primeiros contatos com as autoridades nos mostraram quão receptivos estavam e quanta carência havia de uma atuação acadêmica como a nossa. Escolas, associações de bairro, a Polícia Nacional, o Tribunal de Recursos, muitos nos solicitaram que suas instituições fossem contempladas pelo Projeto. Não foi possível atender à demanda, mas pudemos realizar nossas atividades conforme haviam sido planejadas pelo Conselho Executivo e pela Coordenação Lingüística e Didático-Pedagógica do Projeto, e ir além.

Foram formados grupos com alunos e docentes da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL), com jovens do Centro Juvenil Padre Antônio Vieira (CJPAV), com militares das Forças de Defesa de Timor-Leste (FFDTL), com a comunidade atendida pela Organização de Jovens e Estudantes de Timor-Leste (OJETIL), com funcionários do Ministério da Educação e da Cultura, com alunos do Departamento de Educação Não Formal desse mesmo Ministério, com alunos da Escola Duque de Caxias apadrinhada pelo Exército Brasileiro e com alunos, noviças e freiras do Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Durante a execução do Projeto, os grupos e as equipes brasileiras tinham dois encontros semanais, em que se realizavam atividades de troca cultural e lingüística, num ambiente fraterno e descontraído. Além disso, os universitários brasileiros se reuniam duas vezes por semana com a coordenadora acadêmica local para avaliar os encontros da semana, trocar experiências e planejar os trabalhos da semana seguinte.

A primeira surpresa dos timorenses vinha quando eram convidados a sentar-se não em fileiras, como tradicionalmente se faz nas escolas, mas em círculo. Desarmados da formalidade acadêmica a partir daí, brasileiros e timorenses perceberam que se abria espaço para a individualidade e a solidariedade, para os ricos relatos pessoais, para as experiências e vivências de cada um. Passamos a nos convidar para atividades extra-classe, fazíamos passeios juntos, participávamos de festas de aniversário e casamento, recebíamos e retribuímos a visita de alunos e de representantes do governo e da comunidade em geral.

Seria leviano afirmar, sem uma análise acurada, que houve significativas mudanças no uso da língua pelo público que atendemos, ávido por compartilhar 4 meses de sua vida conosco. O que pude observar, sim, foi uma diferença de atitude: a auto-confiança fortalecida, o quase que completo desaparecimento do receio de se expressar em língua portuguesa, o aguçar da curiosidade de conhecer melhor essa língua que veicula as canções que eles tanto apreciam, a valorização de sua própria cultura irmanada à nossa, e o nascimento de uma amizade que perdura nos *e-mails* que ainda escrevemos e recebemos.

Alguns dos textos analisados neste trabalho confirmam e reiteram, de alguma forma, o que minha sensibilidade captou, mas um deles, em especial, traz a expressão da estima de seu autor por seus interlocutores e pelo curso e a exteriorização de seu sentimento sobre sua capacidade de usar a língua portuguesa:

Gosto muito desse curso porque posso falar português com vocês mesmo que muitas vezes não falo bem. **E não tenho medo de falar.**

Aprendi muito como vocês e sinto me falta quando vocês voltam para Brasil. (Anônimo. Texto original no ANEXO 1. Grifo meu)

São parte do *corpus* deste trabalho 10 entrevistas, gravadas em áudio durante a realização das atividades, e 10 textos escritos produzidos por leste-timorenses participantes do Projeto, dos quais não é possível determinar o nível sócio-econômico ou de escolaridade, mas sabe-se que os textos orais foram produzidos por jovens entre 18 e 29 anos, universitários ou que já terminaram o Ensino Médio.

Como observa Hull (2001b), “pelo fato de serem poliglotas [os timorenses] são naturalmente bons lingüistas” e os produtores dos textos aqui analisados, como a maioria de seus conterrâneos, têm o tétum como idioma franco ou como língua materna, freqüentaram o ensino regular em língua indonésia e é possível que falem, ainda, o inglês e o idioma da mãe e o do pai, que nem sempre coincidem.

Informações mais precisas deixariam mais nítido o retrato que se pretende fazer de alguns dos aspectos da língua portuguesa em uso em Timor-Leste após sua Independência, mas estes são os poucos dados de que se dispõe e esta será apenas uma primeira fotografia, quase um esboço que se espera motive a realização de novas pesquisas capazes de deixar mais claros os contornos da imagem que se quer retratar.

Para alcançar o objetivo proposto, parte-se dos conceitos de Bakhtin (2002) sobre linguagem e língua e observa-se a ocorrência de hesitações, consideradas como um fenômeno de formulação textual típico da oralidade, e a presença de repetições

como estratégia de construção textual, procurando perceber de que forma esses fenômenos refletem o manejo oral da língua portuguesa pelos leste-timorenses.

Na análise dos textos escritos, são considerados os fatores de textualidade propostos por Mateus et al. (1983), ou seja, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade, a informatividade e a conectividade. Dentre esses fatores, foram selecionados aqueles que, segundo Mateus essas autoras, compõem a conectividade textual: a coesão, quando se estabelece uma interdependência seqüencial entre duas ocorrências textuais; e a coerência, em que a interdependência é conceitual.

Para a observação da coesão gramatical, serão levados em conta os preceitos de Fávero e Koch (2000) e, para a coesão lexical, as considerações de Halliday & Hasan (1976). Quanto aos elementos de interdependência conceitual, este trabalho prioriza a verificação das incoerências locais estabelecidas por Koch e Travaglia (2001), partindo da assunção do princípio de cooperação de Grice (apud Kock e Travaglia, 2002: 13), que pode explicar, por exemplo, o esforço que o usuário faz ao tentar interpretar um discurso aparentemente incoerente, buscando identificar a mensagem pretendida na enunciação de seu interlocutor.

No primeiro capítulo, discorre-se sobre a história e a diversidade lingüística do espaço geográfico em que o *corpus* foi produzido, e apresenta-se um breve histórico do Projeto *Universidades em Timor-Leste* e de sua primeira edição, contexto no qual foram produzidos os textos a serem analisados. No segundo capítulo, trata-se dos fatores de

textualidade e, mais especificamente, dos elementos de coesão e coerência que compõem a conectividade textual (Mateus et al., 1983), propriedade *sine qua non* para que uma elocução verbal possa ser entendida como um texto.

Porque se pretende analisar textos orais e escritos, no terceiro capítulo deste trabalho, fala-se das distinções entre fala e escrita, aceitando a existência de um *continuum* tipológico (Marcuschi, 2001) entre essas duas modalidades lingüísticas de produção discursiva, reservando-se o quarto capítulo para a abordagem de aspectos da construção do texto falado. No quinto capítulo, apresentam-se as análises de 10 textos falados e 10 textos escritos aleatoriamente selecionados dentre os textos produzidos. Em seguida, serão apresentadas as considerações finais, feitas a partir da análise do corpus selecionado.



I TIMOR-LESTE: A HISTÓRIA, A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E O PROJETO UNIVERSIDADES EM TIMOR-LESTE

Pois os homens não são somente eles: são também a região onde nasceram. (William Somerset Maugham, em *O fio da navalha*)

A República Democrática de Timor-Leste, a mais nova nação lusófona do mundo, ocupa a parte oriental da Ilha de Timor, no extremo do Sudeste Asiático e ao norte do território australiano, no Oceano Pacífico, perfazendo um total aproximado de 15 mil quilômetros quadrados em que se incluem o enclave de Oecusse, no lado ocidental da ilha, a Ilha de Ataúro, ao norte da capital, e a Ilha de Jaco, no extremo leste do país.



Disponível em: <www.ipad.mne.gov.pt>. Acesso em 13 out. 2006.

Atualmente, Timor-Leste é formado por 13 distritos administrativos e possui uma população aproximada de 925.000 habitantes, em sua maioria descendentes de melanésios e malaios, segundo o IPAD, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.² Quanto a sua realidade lingüística, Timor-Leste vive uma peculiar situação de poliglossia em que, segundo Hull (2001a: 3), “o número de línguas distintas *stricto sensu* [...] parece não exceder quinze”.

O Projeto *Universidades em Timor-Leste* surgiu com o propósito de participar do compromisso do Governo Federal do Brasil para com o Governo da República Democrática de Timor-Leste, integrando a universidade nos projetos brasileiros de cooperação. O Subprojeto *Canção Popular e Cultura Brasileiras em Timor-Leste: hibridismo cultural e comunitarismo lingüístico em execução e discussão*, por sua vez, visa a envolver, por meio de atividades cujo mote é a música brasileira, leste-timorenses de qualquer faixa etária e condição sócio-cultural, estimulando-os a usar a língua portuguesa em situações do dia-a-dia e a se interessar pelas aulas do sistema formal de ensino leste-timorense.

Segundo os autores, os objetivos do Subprojeto são:

1. Divulgar a cultura brasileira por meio de canções populares;
2. Situar a letra de música enquanto texto literário, de forma a contribuir para a divulgação da variante brasileira da língua portuguesa, presente nessas letras e na fala dos intérpretes, sem, contudo, configurar-se como um processo de aculturação;
3. Auxiliar no processo de revitalização e de disseminação da língua portuguesa em Timor-Leste, atendendo à solicitação do Excelentíssimo Senhor Presidente da República de Timor-Leste,

² Disponível em <www.ipad.mne.gov.pt>. Acesso em: 13 out. 2006.

Xanana Gusmão, com o apoio de instâncias educacionais daquele país, a saber, o Ministro da Educação, Excelentíssimo Senhor Armindo Maia e o Reitor da Universidade Nacional de Timor-Leste e Diretor do Instituto Nacional de Lingüística (Prof. Dr. Benjamim Corte-Real).

4. Divulgar a música popular brasileira, situando-a como veículo que mostra os sentidos de nossa diversidade cultural – dos fatos lingüísticos e estético-literários presentes nas letras ao artístico do sistema musical.
5. Levar traços importantes da diversidade cultural brasileira, uma cultura híbrida por excelência, a Timor -Leste.

(BRITO; ABDALA JÚNIOR, 2004: 3)

Neste capítulo, para contextualizar histórica e socialmente as interações verbais que serão analisadas, apresentam-se aspectos da história e da complexidade lingüística leste-timorenses, uma visão genérica do Projeto e, especificamente, de sua 1^a. edição (2º semestre de 2004), durante a qual foram produzidos e recolhidos os textos que compõem o *corpus* desta dissertação.

1.1 TIMOR-LESTE: A HISTÓRIA

Estudos arqueológicos têm revelado evidências de que a ilha é habitada há mais de 35.000 anos. Rota das migrações marítimas entre o Sudeste Asiático e a Oceania, a região tornou-se, desde o século XIII, um importante pólo de atração para mercadores chineses e malaios interessados em seu sândalo, mel e cera de abelha. Também os javaneses implantaram ali uma rede de comércio, sendo que, no século XIV, o território era tributário do reino hindu de Majapahit, da Java Oriental. Seus produtos naturais atraíram comerciantes portugueses, os primeiros europeus a ali se

estabelecerem a partir de 1512, seguidos de missionários cristãos responsáveis pela implantação da fé católica e pela difusão da língua portuguesa naquelas terras.

Embora a influência colonizadora portuguesa tenha chegado à ilha no século XVI, é a partir de 1633 que ela se torna permanente, com a fundação de um convento dominicano. Em 1703, Lisboa envia o primeiro governador à Ilha, consolidando o território como protetorado português. No século XVII, os holandeses passam a ocupar a ilha a partir do Forte de Cupão, no lado ocidental, e convertem a população ao calvinismo, acentuando a divisão entre os dois lados da ilha.

Em 1834, as ordens religiosas são expulsas do território, causando a deterioração dos serviços católicos, restaurados de 1875 a 1897 pelo Bispo Medeiros, padre secular português encarregado de visitar as missões de Timor e de informar o estado delas ao Deão Manual Lourenço Gouveia, da Diocese de Macau, então responsável pela Missão de Timor. Em 1898, os jesuítas portugueses criam o Colégio da Soibada, que no século XX educou e formou a elite letrada timorense e os mais importantes dirigentes da nação atualmente.

Em 1859, o Tratado de 20 de Abril estabelece a demarcação de Timor entre Portugal e os Países-Baixos, ficando Portugal com a parte oriental da ilha, o Timor Português, e a Holanda com a parte ocidental, o Timor Holandês. Esse tratado é revisto diversas vezes e, em 1915, a Sentença Arbitral fixa definitivamente as fronteiras que perduram até hoje.

Durante a II Guerra Mundial, violando a neutralidade portuguesa, tropas Aliadas holandesas e australianas desembarcam no Timor Português, o que serve de pretexto para a invasão japonesa de 1942. Os confrontos bélicos dessa época resultam na destruição da já precária infra-estrutura do território e causam a morte de, acredita-se, 80 mil pessoas.

A Revolução dos Cravos de abril de 1974, em Portugal, abre as portas para a reivindicação de independência das colônias de além-mar, dentre elas Timor-Leste, onde 3 partidos políticos se organizam para disputar o poder: a UDT (União Democrática Timorense), a ASDT (Associação Social-Democrata Timorense), que mais tarde daria origem à FRETILIN (Frente de Timor-Leste Independente), e a APODETI (Associação Popular Democrática de Timor-Leste Independente). Das 3 organizações, somente a última defendia a integração com a Indonésia, governada pela ditadura de Suharto desde 1965.

As conversações entre Portugal e Indonésia não viabilizam uma solução para o destino de Timor-Leste e, em 1975, a UDT tenta um golpe de estado, apoderando-se de Díli e forçando as autoridades portuguesas a se refugiar em Ataúro, ilha ao norte da capital. A 28 de novembro de 1975, a FRETILIN proclama, unilateralmente, a independência de Timor-Leste, o que provoca a invasão de tropas militares indonésias no dia 7 de dezembro do mesmo ano.

Segundo o *Atlas de Timor Leste* (2002), embora o governo de Suharto apresentasse

as operações militares como obra de “voluntários anticomunistas” apoiantes da UDT e da APODETI, o governo português cortou as relações diplomáticas com a Indonésia, expulsando a sua embaixada de Lisboa, o que reduziu drasticamente as possibilidades de diálogo (2002: 39)

Assim, são cortadas as relações diplomáticas entre Portugal e Indonésia, impossibilitando qualquer diálogo que beneficiasse Timor-Leste, o principal interessado em uma solução rápida e justa. A intenção do governo de Suharto era anexar o território como 27^a colônia da Indonésia, batizada de Timor Timur. O comportamento autoritário e devastador das tropas de ocupação revoltam os habitantes do leste da ilha, que passam a dar seu apoio à organização clandestina FALINTIL (Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor-Leste), força guerrilheira que assume o caráter de resistência nacional sob o comando de José Alexandre de Gusmão, Xanana Gusmão, hoje Presidente da República Democrática de Timor-Leste.

As FALINTIL passam a atuar dentro e fora do território, usando o português como língua de comunicação e resistência, difundindo-o entre seus membros. Nacionalistas timorenses, apoiados por Portugal e pela Igreja Católica, divulgam e defendem a luta timorense pelo mundo, relatando os sofrimentos do povo sob jugo indonésio.

Em 1991, com a divulgação das imagens do Massacre de Santa Cruz, filmadas clandestinamente pelo jornalista inglês Max Sthal no dia 12 de novembro daquele ano, a opinião pública mundial desperta para o problema de Timor, voltando-se contra os descalabros cometidos pelo exército indonésio naquele país. A outorga do

Prêmio Nobel da Paz de 1996 ao Bispo Dom Carlos Ximenes Belo e a José Ramos Horta, engajados na causa da libertação do povo timorense, agita ainda mais a consciência internacional, o que culmina na organização, pelas Nações Unidas, de uma consulta popular que possibilitaria à população escolher entre sua soberania ou a anexação à Indonésia.

Em 30 de agosto de 1999, mais de três quartos dos 345 mil eleitores que comparecem às urnas votam pela independência. Com o recrudescimento do terror perpetrado pelo governo indonésio após o resultado do referendo, a administração do território passa provisoriamente às mãos das Nações Unidas, sob o comando do brasileiro Sérgio Vieira de Melo. Somente a 20 de maio de 2002, depois de um longo processo de luta pela autonomia, Timor-Leste é reconhecido internacionalmente como nação independente, com direito a eleger seus dirigentes e a escrever sua própria Constituição.

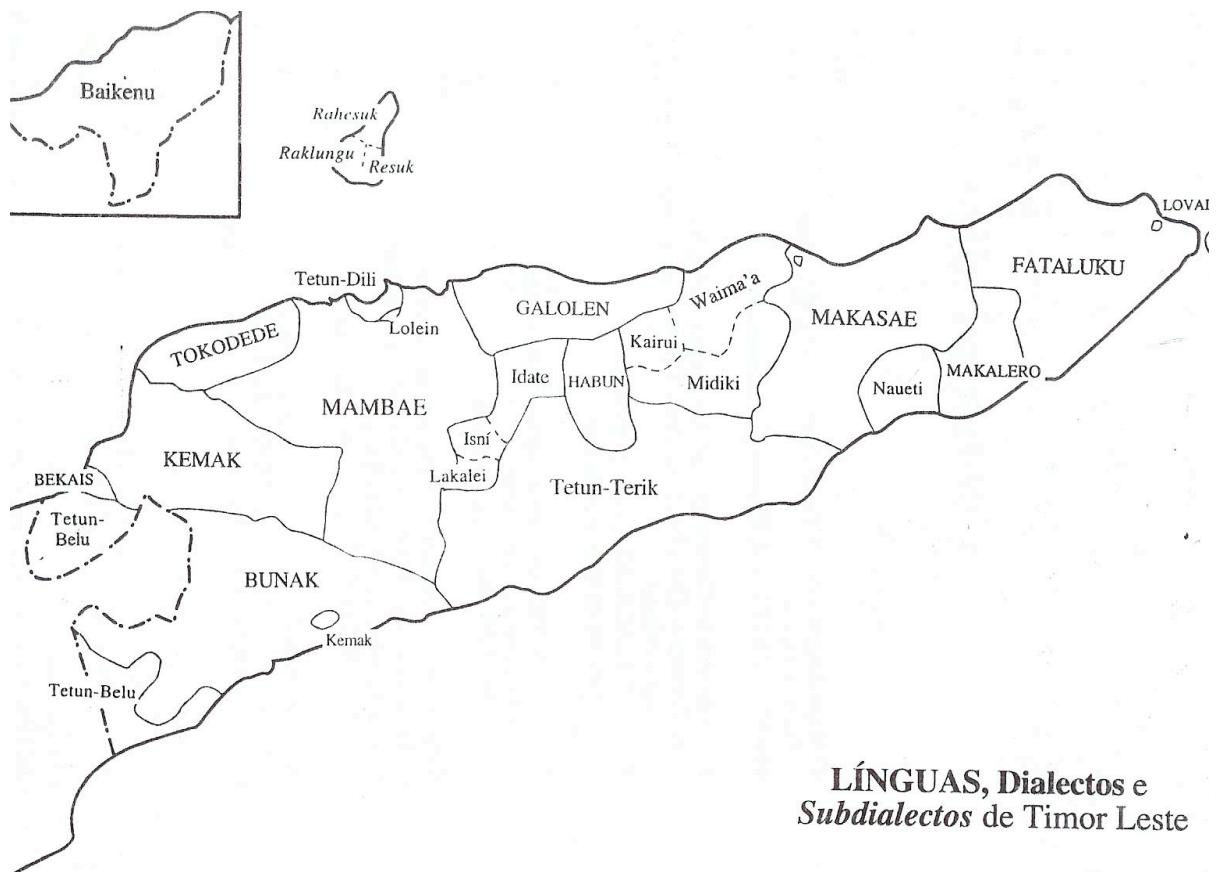
1.2 TIMOR-LESTE: A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA

Ilha encravada entre o Oceano Índico (Mar de Timor) e o Oceano Pacífico (Mar de Banda), Timor-Leste foi sempre parte da rota dos diversos fluxos migratórios dessa região geográfica. Como resultado dessa movimentação humana, observa-se que,

lingüisticamente, Timor Lorosa'e apresenta-se como um grande e complexo mosaico: além do tétum, língua falada por todo o país, e de dezenas de outras línguas locais, os timorenses falam a língua indonésia e procuram se expressar em inglês e português. Estimativas apontam que as crianças em fase pré-escolar falam tétum (repleto de palavras do português), os adolescentes e adultos jovens utilizam a língua indonésia e a geração com mais de 40 anos fala português. (BRITO, 2002: 89)

De acordo com o *Atlas de Timor Leste* (2002:42), a Ilha de Timor foi habitada pelos papuas por volta do ano 7.000 a. C. e pelos austronésicos cerca de 2.000 anos a.C. Os constantes movimentos de migração, as disputas, as alianças e a integração entre grupos humanos diversos resultaram na diversidade étnico-lingüística atualmente observada no território. Um mesmo grupo pode, hoje, falar até cinco línguas diferentes, tornando difícil o mapeamento das etnias e dos grupos lingüísticos.

O lingüista australiano Geoffrey Hull (2001a) estabelece o seguinte mapa lingüístico para a região oriental da ilha, mas a Ilha de Ataúro e o enclave de Oecusse, que hoje, junto à desabitada Ilha de Jaco, conformam a República Democrática de Timor-Leste:



Devido à ocupação da ilha pelos povos austronésicos e papuas, muitas dessas línguas mapeadas parecem pertencer à família lingüística austronésica (ou malaio-polinésica) e outras provavelmente possuem raízes papuas (ou indo-pacíficas). A necessidade de comunicação entre os ocupantes da ilha e os que transitavam por ela, principalmente aqueles que comercializavam seus produtos, motivou a eleição de línguas francas. Segundo o *Atlas de Timor Leste* (2002: 42), os Belos, habitantes da metade oriental da ilha e falantes do tétum, divulgaram sua cultura e seu idioma que é, ainda hoje, a primeira língua para cerca de 25% da população e a língua veicular da maioria dos leste-timorenses (Atlas, 2002: 42).

Sobre essa questão, e após estudar os componentes históricos que a constituem, Thomaz (2002) levanta a seguinte hipótese:

antes do século XVII, um povo (os Belos), falando uma língua austronésica (o tétum), expandindo-se a partir da região que primitivamente ocupava e não podemos identificar, estendeu o seu domínio sobre toda a metade oriental de Timor, impondo, nas regiões em que seu domínio foi mais efetivo, a sua língua como língua própria; que desse domínio resultou a imposição dos Belos como casta nobre em toda a região, e a sujeição de todos os reinos aos de Bé-Hali³ e Luca⁴, um e outro de língua tétum, isto é, situados nas zonas em que o poder dos Belos se enraizou mais fortemente; que, finalmente, dessa sujeição de todo o país aos dados⁵ belos sob a suserania de dois reinos de língua tétum, resultou a divulgação dessa língua como língua veicular em toda a região. (p. 72)

A hipótese desse historiador português se fundamenta sobretudo no fato de que, segundo fontes portuguesas, reconhecia-se dois “imperadores” na ilha até o século XVIII: o da “Província do Servião” na metade ocidental, e o de Bé-Hali, tido como suserano pelos régulos da parte oriental da ilha, conhecida até o século XIX como “região ou província dos Belos”. Supõe-se que tenha sido a soberania dos Belos na parte oriental da Ilha que tenha feito com que o tétum, seu idioma, se empregasse como língua franca na metade leste do território.

Reconhecido como língua nacional desde 1981 e oficialmente adotado pela Igreja Católica de Timor (Brito, 2001: 42), o tétum foi escolhido, ao lado do português, como língua oficial da República leste-timorensa.

³ Reino que ocupava a zona do Timor Indonésio, vizinha à fronteira de Cova Lima (distrito localizado no limite sudoeste do país atual).

⁴ Antigo reino de Timor, junto ao atual distrito de Viqueque.

⁵ *Dato* como sinônimo de nobre e belo.

Ainda de acordo com o *Atlas de Timor-Leste* (2002),

a evolução lingüística e as diferentes ocupações do território têm vindo a provocar o desaparecimento de algumas línguas, absorvidas por outras de maior expressão ou reduzidas a minorias circunscritas. [...] Atualmente, também o português, o malaio e o mandarim, de entre outras línguas de origem chinesa, são falados em Timor-Leste, se bem que por grupos de população extremamente pequenos. (p. 42-43)

Em 1975, quando invadiu o território leste-timorente, o governo indonésio implantou ali uma política de “destimorização”, com a imposição da língua indonésia (o “bahasa indonésia”, variante do malaio) como língua administrativa e escolar, provocando a diminuição do uso do tétum e perseguindo o idioma português (Brito, 2001: 43). Durante a execução do Projeto *Universidades em Timor-Leste*, recolheram-se histórias orais de castigos físicos e psicológicos impostos às pessoas que falassem português.

Durante os anos da ocupação, as FALINTIL, (Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor-Leste), força guerrilheira que lutava pela independência, afrontaram o invasor, usando o português como língua de comunicação e resistência, e fazendo que fosse ensinado e difundido entre seus membros refugiados no exterior ou no interior do país.

No momento das discussões a respeito de sua Carta Magna, Timor-Leste viu-se às voltas com a decisão a respeito do idioma que deveria ser estabelecido como oficial para a nação que surgia. Nessa ocasião, Hull (2001b) destacou a importância da preservação e valorização do uso do português pela sociedade leste-timorente:

parece-me que o papel central da língua portuguesa na civilização timorense é completamente inquestionável. Em poucas palavras, se Timor-Leste deseja manter uma relação com o seu passado, deve manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória tornar-se-á uma nação de amnésicos, e Timor-Leste sofrerá o mesmo destino que todos os países que, voltando as costas ao seu passado, têm privado os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na gênese da cultura nacional (p. 39).

Em março de 2002 e após consulta popular, a Assembléia Constituinte leste-timorensa, reunida em sessão plenária no dia 22 de março de 2002, aprovou e decretou a Constituição da República Democrática de Timor-Leste, cujo 13º artigo da Parte I dispõe sobre as línguas em uso no território nos seguintes termos:

Artigo 13º

(Línguas oficiais e línguas nacionais)

1. O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste
2. O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado.

A escolha soberana do português como língua oficial, após ter sido proibido durante os 24 anos de ocupação indonésia, é, portanto, parte de um importante processo de valorização da identidade nacional, num momento crucial de reconstrução não só das infra-estruturas territoriais, mas também da cultura leste-timorensa, sobrevivente dos massacres de que foi vítima sobretudo durante o século XX.

Em palestra realizada por ocasião do Projeto *Canção popular e cultura brasileiras em Timor-Leste: hibridismo cultural e comunitarismo lingüístico em execução e*

discussão, em 2004⁶, o então Secretário de Estado de Defesa de Timor-Leste, Roque Rodrigues, levantou questões importantes a respeito do papel da língua portuguesa no resgate da identidade timorense, destacando haver uma clara e necessária parceria entre a língua nacional – o tétum – e o português. Para o Secretário, a língua portuguesa, não sendo nacional, é “nacionalitária”, uma vez que contribuiu para que se forjasse a identidade nacional em Timor-Leste.

A favor da língua portuguesa, Roque Rodrigues chamou a atenção para a assimetria e a incerteza da nação em relação às potências vizinhas: estrategicamente, a oficialidade do português visaria a contribuir para a diferenciação geopolítica do Estado timorense no Sudeste Asiático. A defesa do português, idioma de comunicação entre os combatentes da resistência timorense durante a ocupação indonésia, representa, hoje, uma forma de revigorar o contato de Timor-Leste com o mundo, fortalecendo sua pertença à comunidade lusófona. Países como Portugal e Brasil têm, segundo Roque Rodrigues, um importante papel a desempenhar nesse processo de recuperação da língua “nacionalitária” de e em Timor-Leste.

⁶ Palestra intitulada “Que relação existe entre a identidade e a defesa nacional?”, proferida em 28 de outubro de 2004, no auditório da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Nacional de Timor-Leste

1.3 LÍNGUA PORTUGUESA E IDENTIDADE EM TIMOR-LESTE

Partindo da definição de Anderson (1989) de nação como uma “comunidade política imaginada”, soberana e limitada, procura-se perceber de que modo a língua portuguesa pode participar da construção da identidade leste-timorense. Ainda que o conceito de nação seja consideravelmente recente (fins do século XVIII), a idéia que se tem é de que os Estados nação sempre existiram e que suas origens se perdem na História da humanidade. Se o homem tem uma vida limitada entre sua morte e seu nascimento, a nação a que ele pertence é eterna e é essa eternidade que dá continuidade e significado a sua existência, é esse sentimento de pertença que o faz sentir-se integrado a outros que como ele habitam esse mesmo espaço imaginado.

E que papel tem uma língua na construção deste território imaginado?

Anderson (1989: 46) estabelece o desenvolvimento capitalista da imprensa como um dos responsáveis pelo surgimento da consciência nacional e, portanto, do conceito de Estado nação. A visão do livro como mercadoria fez com que se difundisse o uso das línguas vulgares nas publicações impressas, cada vez mais baratas e acessíveis. Se antes da impressa era impossível unificar comunidades, tal a quantidade e diversidade de línguas faladas por elas, a imprensa capitalista pode agrupar dialetos foneticamente semelhantes em um número muito menor de línguas impressas, reproduzidas mecanicamente e disseminadas entre o público leitor. A partir da difusão desse material impresso, todos os usuários de alguma variedade do alemão, por exemplo, podiam sentir-se irmanados àqueles que liam as mesmas notícias e os mesmos livros que eles, compartindo conhecimentos e estabelecendo

uma rede muito maior de comunicação, antes restrita a comunidades menores, unidas por um mesmo dialeto oral.

Ainda segundo o autor (1989: 54), “essas línguas impressas lançaram as bases para a consciência nacional de três modos diferentes”: primeiro, propiciando o intercâmbio e a comunicação escrita que facilitaram a integração entre usuários da enorme variedade de uma determinada língua, muitas vezes incapazes de se compreender oralmente; segundo, atribuindo uma nova imutabilidade e fixidez às línguas, o que ajudou a criar uma imagem de antigüidade essencial à formação do conceito subjetivo de nação; por último, dando prestígio às línguas impressas e transformando-as em “línguas-de-poder”, em detrimento das variedades não impressas, que terminaram por assimilar as formas escritas de suas correlatas editorialmente mais bem sucedidas. Ressalte-se que,

em suas origens, a fixação das línguas impressas e a diferenciação de *status* entre elas foram, em grande medida, processos não intencionais que resultaram da interação explosiva entre o capitalismo, a tecnologia e a diversidade lingüística humana. Mas, como tanta coisa mais na história do nacionalismo, uma vez ‘ali’, elas se tornavam modelos formais a serem imitados. (Anderson, 1989: 55. Grifos do autor).

Foi assim que essa “interação explosiva” entre o capitalismo, a imprensa e a diversidade lingüística própria do ser humano possibilitou imaginar uma comunidade que, em seu formato original, preparou o aparecimento daquilo que se conhece hoje como nação.

O que acontece, então, em Timor-Leste? De que maneira o uso do português pode participar da criação de uma identidade nacional que fortaleça sua soberania frente a seus poderosos vizinhos? Unificados pela história de sua Resistência frente à invasão indonésia, os leste-timorenses unem-se também pela existência imaginada como imemorial de traços culturais e religiosos impregnados de influência portuguesa. Ainda que etnicamente parecidos a seus vizinhos do leste da ilha, deles se diferenciam pelo uso franco do tétum, idioma que assimilou muito da língua portuguesa (e que talvez deva sua sobrevivência aos missionários católicos de Portugal), e pela prática da religião católica, herdada dos portugueses.

Ainda que acusada de política e estratégica, a escolha do português como idioma oficial ao lado do tétum integra Timor-Leste a uma comunidade maior, aquela composta pelos países que conformam a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, a CPLP. Com muitos de seus nativos vivendo fora de seu território, exilados nos vários continentes em consequência das lutas internas e externas por que tem passado Timor, o que manteve unida a dispersa comunidade timorense foi o sentimento de pertença a um espaço afetivo imaginado e a uma herança cultural comum que os diferencia da comunidade indonésia que desejou subjugá-los com a anexação. Daí a Resistência, que o idioma português ajudou a criar e a manter viva.

Se o uso do tétum aproxima os falantes das várias línguas que compõem a diversidade timorense, possibilitando que se comuniquem entre si, a língua portuguesa os integra ao espaço que os usuários do português ocupam no mundo globalizado, uma comunidade também imaginada, cujas fronteiras, com área maior que 10 milhões de quilômetros quadrados, abrigam uma população de mais de 230

milhões de habitantes dos 8 países membros da CPLP, das comunidades lusófonas de Macau, Goa e Galiza, e de imigrantes dispersos pelos 5 continentes.

É interessante observar como muitas nações surgidas no século XX herdaram a língua de seus colonizadores. No caso do Império Português, o Brasil, independente desde o século XIX, e as antigas colônias africanas, libertas após a queda do Salazarismo, têm hoje o português como a língua oficial que coexiste com outras línguas de uso cotidiano, mas limitado a espaços etno-sociais.

O governo de Timor-Leste, antiga colônia portuguesa de libertação tardia em relação às suas correlatas devido à invasão indonésia, escolheu também a língua portuguesa como língua oficial, como língua da educação formal e da administração, dando ao tétum o mesmo *status* e valorizando-o, ao lado das outras línguas nacionais. E os leste-timorenses, como se vêem representados nessas decisões? Se a língua veicula discursos que constroem nações, como o uso dessas línguas possibilitará a confirmação e a afirmação da identidade timorense pós 1999?

São questões a serem observadas durante o processo de consolidação da República Democrática de Timor-Leste como país independente e são os fenômenos língüísticos impressos no português em uso pelos jovens timorenses que aqui se procura analisar, buscando neles as marcas dessa identidade em reconstrução.

1.4 PROJETO UNIVERSIDADES EM TIMOR-LESTE: HISTÓRICO E REALIZAÇÃO

A idéia de uma ação acadêmica em Timor-Leste surgiu em 2001, como Projeto *USP no Timor*. Com a parceria entre USP, a Universidade Presbiteriana Mackenzie e a Pontifícia Universidade Católica, passou a se chamar Projeto *Universidades em Timor-Leste*. O Subprojeto *Canção popular e cultura brasileiras em Timor-Leste: hibridismo cultural e comunitarismo lingüístico em execução e discussão* foi elaborado por Regina Helena Pires de Brito (Universidade Presbiteriana Mackenzie e Instituto Nacional de Lingüística de Timor Leste) e por Benjamim Abdala Junior (USP), tendo em conta a história e a realidade lingüística leste-timorenses. A primeira edição do Projeto foi realizada no segundo semestre de 2004, como um programa acadêmico brasileiro que colaborasse com instâncias governamentais e acadêmicas no fortalecimento da presença da língua portuguesa no país.

Em 2002, Regina Helena Pires de Brito, docente do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, foi indicada pela CCInt (Comissão de Cooperação Internacional da Universidade de São Paulo) para expor seu projeto de divulgação do português, idealizado a partir de sua vivência junto à população, e fundamentado em estudos lingüísticos feitos *in loco*.

Durante 2003, várias atividades foram realizadas tendo em vista a estruturação do Projeto, como a viagem de sua autora a Timor-Leste para apresentar seu plano de

ação às autoridades locais, recebendo total apoio e aprovação dos diversos órgãos educacionais e governamentais contatados, inclusive da Presidência da República.

À época da independência de Timor-Leste, segundo Hull (2001b: 39), os jovens daquele país pretendiam que somente o tétum obtivesse o estatuto de língua oficial, mostrando-se apreensivos quanto à adoção do português, daí que o público-alvo prioritário para o Projeto fossem jovens timorenses com idade entre 12 e 25 anos, em sua maioria ainda não contemplados por outros programas de cooperação.

No primeiro semestre de 2004, teve início a elaboração do *Descritivo das atividades módulo a módulo*, que serviria de base para a execução didática do Projeto. Após a inscrição de cerca de 700 alunos de diferentes Instituições de Ensino Superior do país, partiu-se para a seleção de 18 universitários que passariam por um processo de capacitação para a viagem e para a realização das atividades junto aos leste-timorenses.

Os monitores brasileiros chegaram a Díli em 25 de agosto de 2004 e foram recebidos pelas Coordenadoras Locais Vera Busquets e Rosely Forganés (que já se encontravam em Díli, organizando o programa de trabalho e o alojamento da equipe), por um comitê de recepção da Universidade Nacional de Timor-Leste e por membros do Exército Brasileiro.

Em 1º de setembro, iniciaram-se as atividades previstas. Os monitores trabalharam em equipes de três componentes e atenderam a 21 turmas de alunos entre 8 e 60

anos, aproximadamente, num total de quase 600 leste-timorenses. Foram dois encontros semanais com cada turma, com a duração de 1 hora e 50 minutos por dia. Esses encontros eram semanalmente relatados, analisados e debatidos em grupo, com o intuito de aperfeiçoar a prática didática, tornando-a mais eficaz. Relatórios semanais também eram enviados pelas equipes e pela Coordenação Local à Coordenação Acadêmica e à Equipe Executiva do Projeto, sediadas em São Paulo.

Para chegar à camada jovem da população e despertar seu interesse pela cultura do Brasil e dos países lusófonos em geral, e pela língua portuguesa em particular, o Projeto *Canção popular e cultura brasileiras em Timor-Leste: hibridismo cultural e comunitarismo lingüístico em execução e discussão* escolheu trabalhar com elementos representativos da cultura e da música popular brasileiras, considerando o apreço dos leste-timorenses, que ouvem e cantam as canções de Leandro e Leonardo, Xitãozinho e Chororó, entre outros, e que conhecem ídolos do futebol como Ronaldo, Ronaldinho, Roberto Carlos e Robinho. Como observam Brito e Abdala Júnior (2004):

Naturalmente vocacionada à expressão musical, a população timorense, com esse ressurgir de nossa língua comum, fez a canção popular brasileira reaparecer fortalecida nas vozes do país. O contato com a nossa música vem da época colonial portuguesa com Teixeirinha e Roberto Carlos; hoje, a presença do nosso contingente e de muitos brasileiros exercendo funções diversas, (além dos próprios soldados de outras nacionalidades, especialmente os portugueses) tem levado uma diversidade de novas melodias, letras e ritmos nossos ao país, despertando nos mais jovens o gosto pelos sons do Brasil. (p. 2)

São parte do *corpus* deste trabalho 10 entrevistas, gravadas em áudio durante a realização das atividades, e 10 textos escritos produzidos por leste-timorenses participantes do Projeto.



2 LINGUAGEM, LÍNGUA E TEXTO

Importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc. A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida (Bakhtin, 2002: 96).

Antes da análise pretendida, é preciso explicitar o conceito de língua, linguagem e texto que será considerado e, para tal, recorre-se aos estudos de Bakhtin (2002), que formula sua concepção de linguagem a partir da descrição e da análise de duas orientações do pensamento filosófico-lingüístico: o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista. É necessário, ainda, estabelecer as distinções entre texto oral e texto escrito, o que será feito considerando-se os trabalhos de vários autores que tratam da questão, priorizando-se a obra de Marcuschi (2001), que considera que as produções verbais se dão num continuum tipológico (do escrito prototípico ao protótipo oral), e que escolha das estratégias comunicativas é determinada pela situação, a motivação e a finalidade da interação.

2.1 A VISÃO DE MIKHAIL BAKHTIN

Do ponto de vista bakhtiniano, a língua não é nem um sistema estável de formas que remetem a uma norma, como quer o objetivismo abstrato, nem a materialização de um processo criativo que emana do psiquismo individual, como quer o subjetivismo individualista, mas uma cadeia ininterrupta das enunciações que se estabelecem na interação verbal entre os falantes, sendo, portanto, um produto das interações sociais. Para Bakhtin, língua, linguagem e texto não se desvinculam e a

língua só existe materializada na linguagem, isto é, nos textos produzidos por aqueles que falam ou escrevem.

Para o autor (2002: 124), são as relações sociais que determinam as formas da língua, e as mudanças daquelas forçosamente se refletirão nestas: assim, se não há sociedade estática, não há sistema lingüístico estável. O autor afirma que as leis sociológicas das transformações lingüísticas resultam não dos atos individuais de fala ou escrita, mas do uso cotidiano e social da língua em situações concretas, que envolvem mais do que um participante, ainda que um deles seja virtual.

Reconhecendo a linguagem como a língua sendo usada nas enunciações, ou seja, nos discursos verbais (orais ou escritos), Bakhtin (2002: 114-116) percebe que psiquismo individual e mundo exterior não se desvinculam, mas que a expressão do pensamento é determinada pela realidade social em que acontece e não pelo mundo interior do falante. Considera que os usuários se servem da língua porque precisam dela para interagir socialmente, e escolhem os elementos de sua enunciação de entre as possibilidades lingüísticas disponíveis para cada contexto interacional – sempre marcado pela história e pela ideologia –, baseados não em formas normativas abstratas, mas em necessidades pragmáticas de comunicação. E são essas necessidades pragmáticas que determinam a escolha pela configuração textual entre um continuum de possibilidades: do protótipo oral ao escrito, e de um registro discursivo do mais ao menos formal.

São as marcas sociais e históricas que dão à linguagem um caráter responsivo, na medida em que cada discurso dialoga, quer em sentido restrito, quer em sentido amplo, com os outros discursos que circulam em uma comunidade sócio-históricamente determinada. A linguagem verbal será vista, assim, na concepção bakhtiniana, como a língua sendo realizada nas interações conversacionais, isto é, nos textos, em um encadeamento ininterrupto de atos de enunciação, seja na sua manifestação oral, seja na escrita.

Para ser coerente com o conceito de língua escolhido, o *corpus* deste trabalho inclui textos produzidos em situações de comunicação autêntica⁷, observando-se a língua acontecendo na interação oral ou escrita entre usuários. Foram selecionados 10 gravações de entrevistas orais realizadas pela Coordenadora Acadêmica Local com o intuito de registrar a língua falada pelos participantes do Projeto *Canção popular e cultura brasileiras em Timor-Leste: hibridismo cultural e comunitarismo lingüístico em execução e discussão* (parte integrante do Projeto *Universidades em Timor-Leste*), e 10 textos escritos em resposta a um pedido para que os leste-timorenses gravassem palavras de recordação nos cadernos dos universitários brasileiros.

No caso das gravações orais, em que foi utilizado um equipamento de som de qualidade bastante precária, a escolha dos textos obedece sobretudo a critérios de ordem técnica, tendo sido selecionados os de maior clareza nas emissões vocais dos falantes e com menos interferências de ruídos externos. Entre os textos escritos, excluíram-se aqueles com maior incidência de incoerências locais, dando-se

⁷ Entenda-se *situação autêntica* em oposição a situações criadas nas aulas de língua estrangeira em que os alunos participam de atividades do tipo *role-play*, isto é, um jogo de comunicação em que a cada aprendiz é dado um papel que ele deve representar.

preferência a produções de que se alcançasse mais facilmente a compreensão global da mensagem.

2.2 DISTINÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA

Escrever e falar são atividades de interação humana que implicam ao menos dois interlocutores, quer estejam ou não face a face. Em uma situação autêntica de comunicação oral ou escrita, quem fala ou escreve produz intencionalmente seu texto, tendo em vista um possível ouvinte/leitor por quem quer se fazer entender. Assim, produzir um discurso implica cooperação entre aquele que fala ou escreve e aquele que escuta ou lê, para que sejam interpretados adequadamente o significado e a intenção do texto.

Considerando-se o contexto da interação, o momento, o espaço e a relação entre os interlocutores são elementos que influem nas escolhas lingüísticas, já que a competência lingüística do usuário inclui saber selecionar e organizar as palavras de acordo com sua intenção em cada evento comunicativo. Para Antunes (2005), além de configurar uma atividade contextualizada e intencionalmente determinada, escrever implica uma orientação temática, ou seja, há sempre um tópico ou assunto que se quer desenvolver, e o mesmo pode-se dizer para a expressão oral.

Quanto às distinções entre fala e escrita, citam-se Charaudeau e Maingueneau (2005), que explicitam algumas problemáticas na distinção entre o discurso escrito e

o oral. Dentre as oposições possíveis entre essas duas modalidades de língua, os autores observam a oposição entre os enunciados que se transmitem via onda sonora, ou seja, passam pelo canal oral, e aqueles que se transmitem pelo canal gráfico e que fazem com que a linguagem entre para o campo da visão.

Outra oposição mencionada pelos autores é a que existe entre enunciados dependentes do contexto não verbal e aqueles independentes desse contexto. Os autores afirmam que esse tipo de oposição coincide com a oposição entre situações de diálogo e situações de monólogo. Em um diálogo oral, o enunciado não pode ser apreendido globalmente pelos dois interlocutores, constantemente ameaçados de interrupção e impossibilitados de voltar atrás. Assim,

seus propósitos são acompanhados de mímicas, de índices paraverbais. Quanto a sua sintaxe, além de ser repleta de elipses, de redundâncias, obedece a um funcionamento específico, para o qual as categorias tradicionais da gramática da frase, simples ou complexa, mostram-se insuficientes. Nessa direção, alguns falam de **macrosintaxe** [...]. Inversamente, um enunciado *independente do contexto* tende a se voltar mais sobre si mesmo e pode construir um jogo de referências intratextual. A subordinação sintática, nesse caso, expande-se com um máximo de rigor (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004: 203. Grifos dos autores).

Os autores chamam a atenção para o fato de que é perfeitamente possível que um enunciado oral se apresente independente em relação ao contexto. O ofício religioso e o noticiário da televisão, bem como todos os tipos de elocução em que o auditório não toma a palavra, são exemplos desse tipo de enunciado. Também há que se atentar para os enunciados gráficos que, mesmo independentes do contexto, pretendem não parecê-lo, como os romances que jogam com uma tensão entre o

estilo oral intencionalmente escolhido pelo enunciador e a sua recepção enquanto literatura para ser lida.

Para Charaudeau (1992, apud Charaudeau e Maingueneau, 2005: 225), podem-se diferenciar a situação de oposição entre canal oral e canal gráfico, e a situação material da comunicação, distinguindo-se, então, a situação de interlocução daquela de monolocução, conforme o interlocutor tenha ou não direito à palavra. Convém ressaltar porém que, nesses casos, embora o interlocutor não tenha direito a responder oralmente, sua presença e suas reações influem na produção do locutor, uma vez que o discurso deste é intencionalmente produzido e conscientemente dirigido a um determinado público.

Ao observar as relações entre língua falada e língua escrita, Fávero, Andrade e Aquino (2000) colocam as duas modalidades como pertencentes a um mesmo sistema lingüístico e consideram que as diferenças entre elas são estruturais, destacando que “diferem nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados” (p. 69). Assim, a fala é naturalmente adquirida no seio da sociedade em que se nasce, mas a escrita requer algum tipo de ensinamento formal; a escrita é produzida e transmitida graficamente e sua recepção é visual, enquanto a fala é produzida e transmitida oralmente e recebida por meio das ondas sonoras.

As autoras citam, ainda, o diagnóstico da língua escrita feito por Drieman (1962, apud Fávero, Andrade e Aquino, 2000: 70), segundo o qual haveria, na escrita, uma

tendência para a produção de textos mais curtos, o uso de palavras com maior número de silabas, a presença de mais adjetivos atributivos e de um vocabulário mais variado.

Para as autoras, na análise de um texto, seja oral, seja escrito, é necessário observar a situação comunicativa como um todo, as relações que há entre os participantes, suas características pessoais e de grupo, o papel social que representam na interação e a extensão do conhecimento partilhado por eles (Fávero; Andrade; Aquino, 2000: 72). Num texto falado, os papéis assumidos são o de falante e ouvinte, sendo facultativa a presença de uma audiência; no texto escrito, tem-se um escritor e um leitor. Cada um desses papéis interativos será representado por um indivíduo com determinada personalidade, interesses, crenças, conhecimentos e emoções, pertencente a uma categoria sexual, a uma faixa etária, a um grupo social, étnico, profissional etc., características essas que devem ser consideradas pelo analista do evento comunicativo.

Ao avaliar as condições de produção implicadas em cada modalidade de língua, encontram-se características típicas de cada uma delas, considerando-se a conversação espontânea e o texto escrito em geral como dois extremos de um *continuum* que engloba diferentes formas de expressão lingüística.

Segundo as autoras, a fala se caracteriza pela interação face a face, pela simultaneidade (ou quase simultaneidade) entre planejamento e produção, pela criação coletiva e constantemente negociada, pela impossibilidade de apagamento

do que foi dito, por normalmente não haver consulta a outros textos materiais, pela possibilidade de a reformulação do texto ser feita tanto pelo falante quanto pelo ouvinte e pelo contato direto com as reações do outro, o que torna possível que o processamento do texto seja feito considerando-se essas reações. Um produto natural, o texto falado traz as marcas de seu processo de criação.

O texto escrito, em contrapartida, evidencia uma interação feita espaço-temporalemente à distância, em que o planejamento é anterior à realização. É uma criação normalmente individual, passível de ser revista e corrigida pelo próprio escritor, que tem a possibilidade de consultar outros textos. O produtor não tem acesso imediato às reações do interlocutor, mas pode processar seu texto considerando as possíveis reações de um leitor virtual. Um produto artificial, o texto escrito costuma camuflar o processo de realização, explicitando somente seu resultado final.

Neves⁸ menciona algumas diferenças entre a produção oral e escrita que repercutem no produto final. Divergentes quanto ao tempo e modo de aquisição – anterior e natural na fala, posterior e artificial na escrita –, fala e escrita também se diferenciam na função: a fala orientada sobretudo para o ouvinte (função interacional), a escrita orientada principalmente para a mensagem (função ideacional). Essas funções foram postuladas por Halliday (1970, apud Fávero e Koch, 2000: 37), que a elas acrescenta a função textual, relacionada com o modo pelo qual a estruturação do texto se aplica ao contexto comunicativo.

⁸ Maria Helena de Moura Neves, em texto fotocopiado e distribuído na disciplina *Texto e Gramática – os processos básicos de organização do enunciado*, no Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, primeiro semestre de 2006.

Em estudo sobre o planejamento textual, Urbano (1998) aponta o *continuum* sonoro, marcado pela entonação, ritmo, intensidade, dinâmica e qualidade da voz, mais a expressividade facial, a postura e as particularidades da situação comunicativa como características básicas do texto falado. Já a modalidade escrita se caracterizaria por apresentar-se como uma seqüência gráfica e visual de vocábulos claramente delimitados por espaços em branco, em que as propriedades da voz, as expressões faciais, a postura e as características da situação podem ser reproduzidas unicamente por meio de recursos lingüísticos e gráficos.

O autor destaca, ainda, o fato de o texto falado ser uma co-produção entre dois ou mais interlocutores, enquanto que o texto escrito é, *a priori*, produto de um único criador, características também apontadas por Fávero, Andrade e Aquino (2000). No que se refere ao planejamento textual propriamente dito, o autor põe em evidência, na modalidade oral, o tempo único entre ativação e verbalização de idéias e o planejamento local concomitante à produção. Na modalidade escrita, são duas etapas e dois tempos, um para a atividade mental, outro para a prática verbal, pressupondo-se um intervalo entre planejamento e execução do texto.

Para Urbano (1998), a conversação não é um produto planejado nem planejável, pois, se o fosse, seria incompatível com a espontaneidade de uma interlocução oral. Produto inacabado, o texto falado traz as marcas de não-planejamento prévio em sua superfície, tais como hesitações, pausas, repetições, paráfrases, fragmentações, desvios e digressões tópicas inesperadas. Já o texto escrito, que é possível planejar com antecedência, apresenta-se como produto acabado – pelo

menos provisoriamente –, entregue a posteriori, e do qual foram apagados os traços de elaboração. O autor afirma que, em termos de planejamento textual,

como acontece em quase tudo na relação língua falada/língua escrita, temos que aceitar um *continuum*. Daí a preferência em se utilizar freqüentemente as expressões ‘relativamente não-planejado’/‘relativamente planejado’ (URBANO, 1998: 135, grifos do autor).

Observando que texto oral e texto escrito foram estudados, durante muito tempo, de uma perspectiva dicotômica, em que se atribuía ao letramento uma supremacia sobre a oralidade, Marcuschi (2001) apresenta sua visão atual dessas duas modalidades de língua consideradas, a partir da década de 50, como um *conjunto de práticas sociais* (p. 15, grifo do autor).

Se a linguagem é uma capacidade inata do ser humano, é só no uso efetivo da língua nas interações sociais que essa faculdade se realiza, e as necessidades cotidianas da vida determinam as formas que a língua assume em cada situação comunicativa. Assim, escolher entre falar ou escrever não depende unicamente do valor social que se atribui a cada uma dessas práticas, mas dos motivos e da finalidade da comunicação e das condições em que ela se dá.

Historicamente, fala e escrita têm sido encaradas como dois meios de representação da língua, um sonoro, outro gráfico. Marcuschi (2001) considera, entretanto, que, para além dessa distinção medial, é necessário ter em conta, na análise das enunciações gráficas ou sonoras, um critério conceptual de cada prática lingüística,

uma vez que são as condições de produção que determinam a escolha das estratégias de formulação textual.

Considerando os estudos de lingüistas como Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985) e Ochs (1979), Marcuschi (2001) apresenta um quadro de **dicotomias estritas**, em que a fala é vista como uma prática contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não-normatizada e fragmentária, em oposição à escrita que seria uma produção descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa. Essa visão polarizada valoriza a língua como código abstrato e praticamente ignora seu uso dialógico e discursivo.

Um segundo quadro é apresentado pelo autor como síntese de uma **visão culturalista** da linguagem, presente nos estudos de Olson (1977) e Scribner & Cole (1981), entre outros, para quem a expressão escrita simboliza uma evolução no desenvolvimento do pensamento e da cognição humana. De um lado, a cultura oral representaria o pensamento concreto, o raciocínio prático, a atividade artesanal, o cultivo da tradição e o ritualismo, de outro, a cultura letrada denotaria o pensamento abstrato, o raciocínio lógico, a atividade tecnológica, a inovação constante e a analiticidade. Ainda que não se possam negar os aportes que o letramento trouxe às sociedades ditas letradas, Marcuschi (2001) afirma que “a escrita *não possui algum valor intrínseco absoluto*” (p. 29, grifo do autor), apesar da supervalorização social de que goza.

De um **ponto de vista variacionista**, fala e escrita são observadas a partir de regularidades e variações, verificando-se que ambas podem apresentar variedades padrão e não-padrão, língua culta e língua coloquial, norma padrão e norma não-padrão. Marcuschi (2001) defende que

fala e escrita não são propriamente dois **dialetos**, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna **bimodal**. Fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos (p. 32, grifos do autor).

Já a **visão sociointeracionista** encara as relações entre as duas modalidades de língua a partir de uma perspectiva dialógica das interações. Desse ponto de vista, fala e escrita apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Marcuschi (2001) destaca a percepção que os sociointeracionistas têm de língua como acontecimento dinâmico e interativo, mas critica seu modelo de análise por não explicar e descrever a contento os “fenômenos sintáticos e fonológicos da língua e as estratégias de produção e compreensão textual” (p. 33). O esquema seguinte procura sintetizar estas 4 visões:

ESQUEMA 2
VISÕES SOBRE FALA E ESCRITA

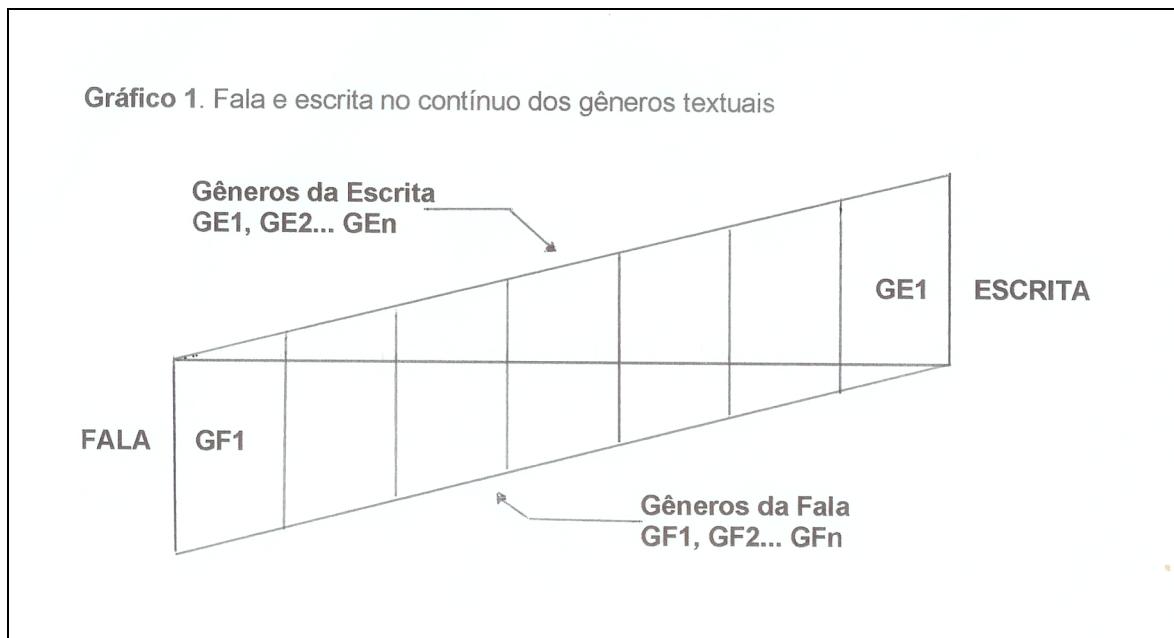
	FALA	ESCRITA
Dicotomias estritas	prática contextualizada dependente implícita redundante não planejada imprecisa não-normatizada fragmentária	produção descontextualizada autônoma explícita condensada planejada precisa normatizada complexa
Culturalista	pensamento concreto raciocínio prático atividade artesanal cultivo da tradição ritualismo	pensamento abstrato raciocínio lógico atividade tecnológica inovação constante analiticidade
Variacionista	variedades padrão e não padrão língua culta e coloquial norma padrão e não padrão	
Sociointeracionista	dialogicidade usos estratégicos funções interacionais envolvimento negociação situacionalidade coerência dinamicidade	

(Baseado em Marcuschi, 2001)

Após observar as semelhanças e diferenças entre fala e escrita apontadas nessas quatro perspectivas, Marcuschi apresenta os aspectos que considera relevantes na análise da relação entre essas duas modalidades de língua, entre esses “dois modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas” (2001: 35). O autor postula, então, que

as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear (MARCUSCHI, 2001: 37, grifos do autor).

Para representar esse *continuum* tipológico, veja-se o gráfico a seguir, em que se situam os gêneros textuais de fala GF1, GF2... GFn e os gêneros textuais da escrita GE1, GE2... GEn. Aqui, GF1 poderia ser uma conversação espontânea e GE1 um artigo científico, por exemplo, considerados como textos prototípicos de cada modalidade.

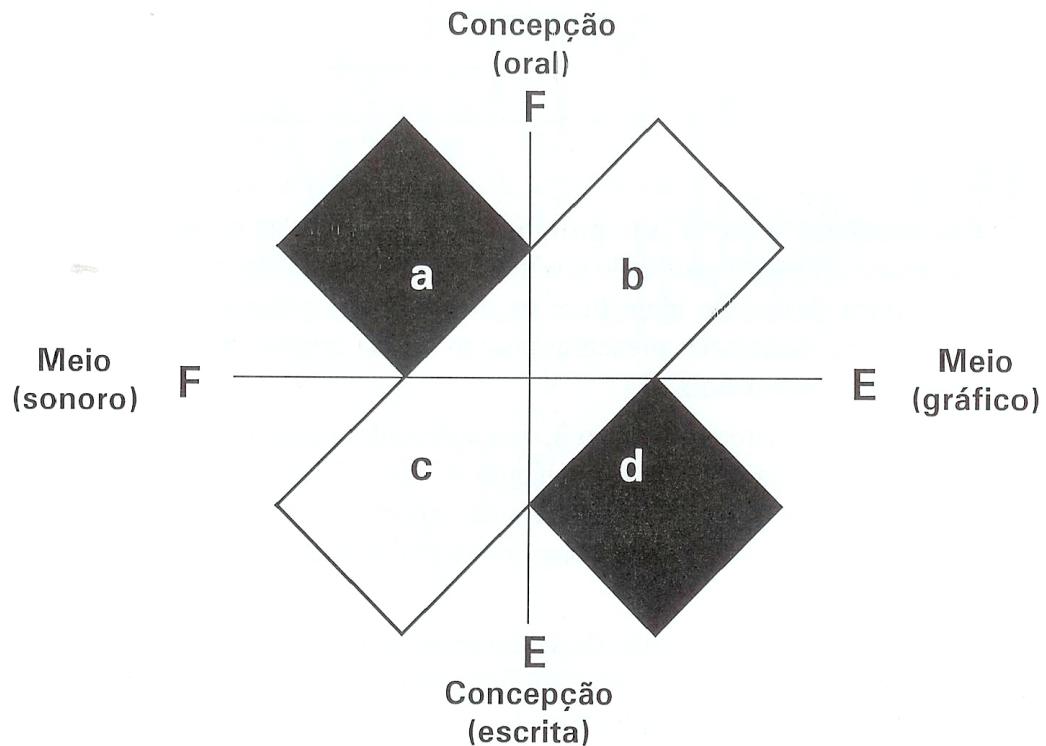


(MARCUSCHI, 2001: 38)

O autor nota, porém, que existe uma série de textos natural e espontaneamente produzidos nos mais diferentes gêneros das duas modalidades e que, muitas vezes, esses textos se entrecruzam, constituindo domínios mistos, como as notícias escritas, sonoramente recebidas pelo espectador, ou os textos de entrevistas orais graficamente transmitidos para os leitores de uma revista. Apesar das diferenças, fala e escrita se servem de uma mesma gramática: são as estratégias que variam de acordo com a situação, a motivação e a finalidade da comunicação. Além disso, os textos orais são normalmente acrescidos de gestos, mímicas e textos escritos podem contar com recursos gráficos que vão além das letras do alfabeto (como grifos, tipos e tamanhos de letra, sublinhado, ícones etc.).

Para representar esses domínios mistos que se estabelecem nas relações entre gêneros discursivos, Marcuschi (2001) apresenta o gráfico 2, em que se consideram os aspectos medial e conceptual das produções textuais. Nesse gráfico, “b” e “c” constituem os domínios em que as duas modalidades se mesclam; “a” é o domínio da fala prototípica, que se caracteriza por ser de concepção oral e meio sonoro; “d” é o domínio da escrita prototípica, que se caracteriza por ser de concepção escrita e meio gráfico.

Gráfico 2. Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva



(MARCUSCHI, 2001: 39)

Deste modo, uma conversação espontânea é vista pelo autor como um texto do tipo “a” (meio sonoro e concepção oral), um artigo científico como “d” (meio gráfico e concepção escrita), uma entrevista, publicada na Revista *Veja*, por exemplo, como “b” (meio gráfico e concepção oral) e uma notícia televisiva como “c” (meio sonoro e concepção escrita).

Um terceiro gráfico representa o contínuo das diferentes produções discursivas normalmente veiculadas em uma sociedade humana:

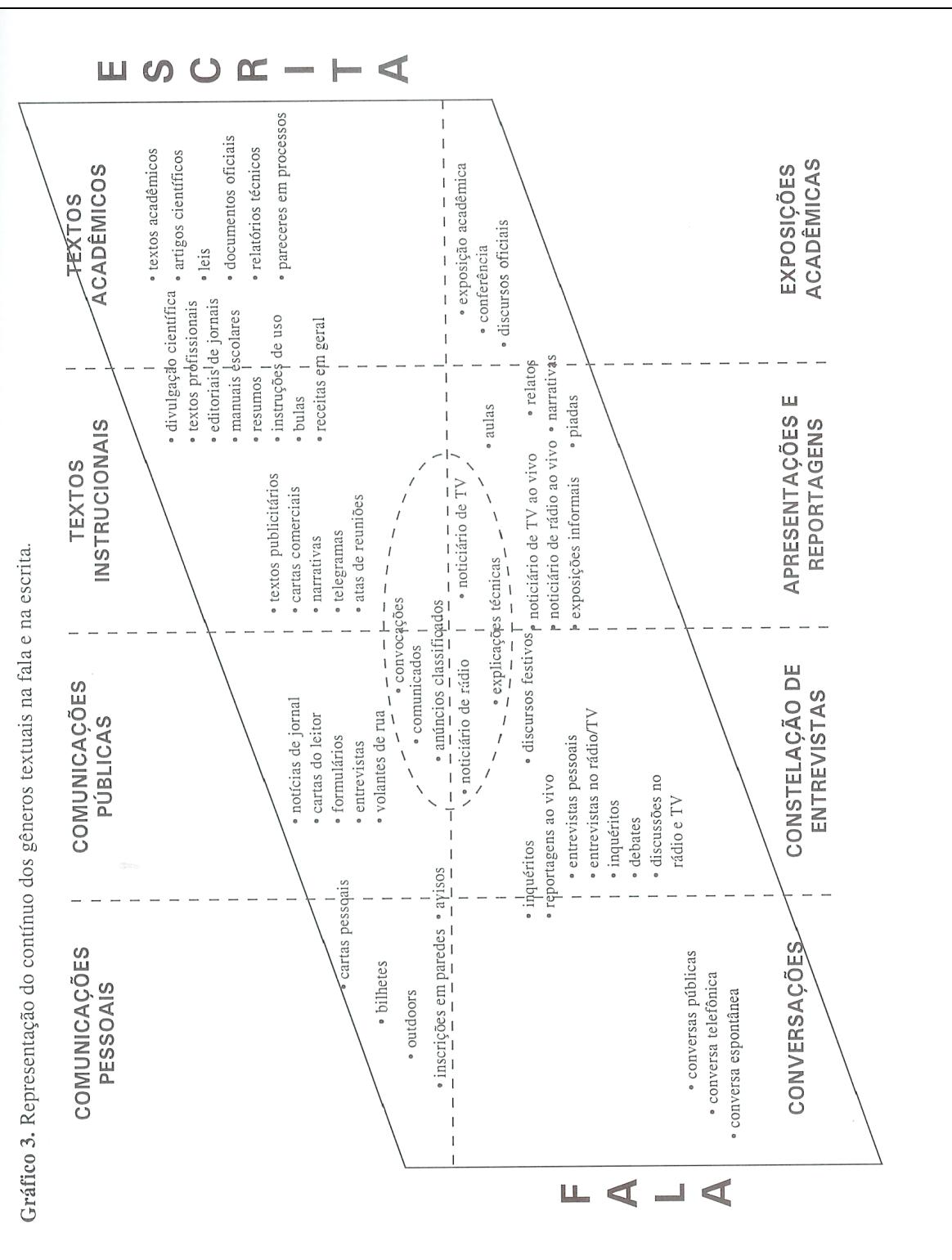


Gráfico 3. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.

(MARCUSCHI, 2001: 41)

Nesse quadro, localizam-se os gêneros discursivos determinados pelos contextos de uso, dispostos em um contínuo em que o balão intermediário contém os gêneros que se mesclam, aqueles do tipo “b” e “c” mostrados no gráfico 2. Assim, pode-se afirmar que não é o fato de ser dialogada ou monologada, mais ou menos planejada, face a face ou à distância que determina a escolha da fala ou da escrita em uma comunicação verbal, pois

basta observar o agrupamento e a distribuição dos gêneros textuais representados no gráfico para perceber como a distribuição das modalidades é muito mais complexa do que se poderia imaginar (MARCUSCHI, 2001: 42).

A partir dessa constatação, será importante que a análise de um texto considere as diferenças entre fala e escrita de uma perspectiva funcional, focalizando não um sistema abstrato, mas os usos que o usuário faz do código lingüístico de que dispõe.



3 A TEXTUALIDADE EM TEXTOS FALADOS E ESCRITOS

Calcula-se que já falamos há 150.000 anos,
mas a escrita só surgiu há 6.000 anos.
(Jerônimo Teixeira)

Uma vez que este trabalho busca examinar as produções orais e escritas de participantes leste-timorenses do Projeto *Canção popular e cultura brasileiras em Timor-Leste: hibridismo cultural e comunitarismo lingüístico em execução e discussão*, cabe observar as duas modalidades da língua analisadas e entender de que forma é possível identificar, em cada uma, elementos de coesão e coerência. É o que se pretende fazer neste capítulo, recorrendo-se aos estudos de especialistas em Lingüística Textual e Análise da Conversação.

3.1 FATORES DE TEXTUALIDADE

Materialidade lingüística, códigos simbólicos socialmente compartilhados, processos cognitivos e conhecimento de mundo partilhado pelos usuários são alguns elementos apontados por Mateus et al. (1983) como componentes de um texto. Além da língua natural, dos códigos sociais, da estruturação cognitiva e do saber pressuposto e compartilhado que o compõem, para ser reconhecido como tal, um texto deve apresentar um conjunto de propriedades a que se convencionou chamar textualidade.

Como parte desse conjunto, as autoras estabelecem a **intencionalidade**, a **aceitabilidade**, a **situacionalidade**, a **intertextualidade**, a **informatividade** e a **conectividade**, incluindo a **coesão** e **coerência** como as partes integrantes desse último fator. Outros autores tratam da mesma questão, mas neste trabalho serão tratados os fatores estabelecidos por essas autoras, que consideram a conectividade – em seus dois aspectos, a coesão e a coerência – como propriedade essencial para que uma elocução lingüística seja entendida como um texto ou discurso.

A **conectividade** se faz presente sempre que há uma interdependência semântica entre uma ocorrência textual A e outra B, e será conceitual, também chamada **coerência**, quando

a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta dos processos mentais de apropriação do real, e da configuração e conteúdo dos esquemas cognitivos que definem o nosso saber sobre o mundo (MATEUS et al., 1983: 187)

ou seqüencial, também conhecida como **coesão**, sempre que

a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta de processos lingüísticos (universais, tipológicos ou particulares) de seqüencialização – i. e, de ordenação linear – dos elementos lingüísticos (MATEUS et al., 1983: 187).

As autoras apontam a **intencionalidade** e a **aceitabilidade** como propriedades da textualidade centradas no falante/escritor e no ouvinte/leitor, respectivamente. Se o falante/escritor tem um projeto de dizer, busca a melhor forma de realizar, coesa e coerentemente, sua intenção, para que possa fazer-se entender pelo destinatário. O

destinatário, por sua vez, parte do princípio de que a elocução é dotada de sentido e assume uma atitude de aceitabilidade, mobilizando estratégias e conhecimentos necessários para interpretar o que ouve ou lê. Assim, num evento comunicativo, o emissor tem a intenção de que sua produção lingüística seja um texto, e o destinatário está teoricamente pré-disposto a aceitá-la como tal.

A **situacionalidade** refere-se à relevância de um texto enquanto objeto inserido em um dado contexto, isto é, em uma determinada situação comunicativa da qual participam ao menos dois indivíduos sócio-historicamente situados. Quanto mais relevante um texto em relação à situação em que se dá, mais adequado será a seus propósitos comunicativos.

Para Beaugrande & Dressler (1981, apud Koch e Travaglia, 2002: 78), em uma produção lingüística estabelece-se uma relação tanto do texto para a situação quanto da situação para o texto, ou seja, se os fatores do contexto influem na construção do texto, o texto também influi no contexto, pois as crenças, conhecimentos, convicções, desejos, objetivos e pontos de vista do interlocutor interferem na situação comunicativa, contribuindo para criá-la. Assim, o texto não espelha o “mundo real”, mas recria o contexto a partir do conhecimento prévio e das expectativas dos usuários.

A **intertextualidade** é a relação de interdependência que se estabelece entre um texto e outros que estão na memória dos interlocutores. Essa relação é bastante abrangente, implicando elementos que se relacionam com o conteúdo, com a forma

e com o tipo ou gênero de texto, e ocorre materialmente por meio de citações, comentários, remissões, alusões, que recuperam outros textos já produzidos em determinada cultura e presentes na memória social coletiva, mas que são dependentes do repertório individual de cada usuário. Assim, a produção ou interpretação de um discurso está sempre em diálogo com outros discursos, influindo neles e por eles sendo influenciada, numa rede dialógica em que os sentidos vão sendo interdependentemente construídos.

A **informatividade**, por sua vez, refere-se à carga de informação veiculada por um texto. Mais informativo será um texto que traga informações novas, não esperadas e imprevisíveis, e menos informativo aquele cujas informações são esperadas e previsíveis, havendo um contínuo de possibilidades entre esses dois extremos. Também é certo que um texto de alto grau de informatividade pode ter dificultada sua intelecção, e um texto de informatividade muito baixa acaba por se tornar irrelevante.

Neste trabalho, serão observados os elementos de coesão e coerência como fatores determinantes da textualidade de uma elocução.

3.1.1 Elementos de coesão e coerência

Consideradas como dois aspectos da conectividade textual, a coesão e a coerência são essenciais para que uma produção verbal seja considerada como um texto ou discurso, isto é, como uma unidade lingüística dotada de sentido.

No que concerne à **coerência** textual, para Koch e Travaglia (2001: 32), é ela a responsável pelo estabelecimento do sentido do texto para seus usuários em uma dada situação de comunicação. É, assim, um princípio de interpretabilidade que depende de fatores como o grau de conhecimento que cada usuário tem sobre o outro, sobre o tema em questão, sobre os recursos lingüísticos usados, sujeitando-se, ainda, ao grau de interação que os usuários mantêm entre si.

Recorrendo aos conceitos de Van Dijk e Kintsch sobre coerência local e coerência global, Koch e Tavaglia (2001: 36) apontam alguns fatores que ocasionariam problemas de incoerência local, como a escolha de itens lexicais inadequados, causadora de **incoerência semântica**; o uso não apropriado de conectivos, preposições e sintagmas nominais definidos e indefinidos, que provocaria **incoerência sintática**; a utilização de elementos lingüísticos não pertencentes a um mesmo estilo (como o emprego inadequado de gírias em um texto acadêmico), provocadora de **incoerência estilística**; e a presença de uma seqüência inapropriada de atos de fala, como alguém que não entendesse uma pergunta e respondesse com algo que não tivesse nenhuma relação com o perguntado, o que poderia ocasionar uma **incoerência pragmática** local.

Apesar da possibilidade de ocorrência de incoerências locais, o usuário, pela propriedade textual da aceitabilidade, considera de antemão que um texto é, a princípio, coerente. Nesse caso, é possível dizer que sua interpretação dependeria de que o receptor fosse capaz de calcular e construir as relações não explicitadas no ato comunicativo. Como afirmam Koch e Travaglia (2002), “a coerência tem a ver também com a produção do texto à medida que quem o faz quer que seja entendido

por seu interlocutor, conforme se supõe pelo princípio de cooperação” (p. 13). Esse princípio implica intencionalidade por parte do falante/escritor, e aceitabilidade por parte do ouvinte/leitor. Assim, em uma interação verbal,

espera-se sempre um texto para o qual se possa produzir sentidos e procura-se, a partir da forma como ele se encontra lingüisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta (KOCH, 2002: 19).

Desta forma, os interlocutores açãoam todas as estratégias cognitivas e conhecimentos que possuem para construir, em co-autoria, um discurso dotado de sentido e que possa ser interpretado como coerente e relevante.

Em sua obra *Redação e textualidade*, Val (2004) levanta questões sobre como avaliar a textualidade de uma produção verbal, e menciona estudos que colocam a coerência como fundamento daquilo que faz com que um texto seja um todo coerente. Analisa, então, a coesão e a coerência textuais a partir das meta-regras de Charolles (1978, apud Val, 2004: 21), que a autora chama de **continuidade, progressão, não contradição e articulação**.

Val diz que a **continuidade** se estabelece, na coerência textual, pela reativação de conceitos e idéias, e na coesão, pelos mecanismos lingüísticos disponíveis na língua, como o uso de palavras repetidas, de artigos definidos ou pronomes demonstrativos, pronomes anafóricos, elipses etc.

A autora afirma que a **progressão** se dá, no plano da coerência, por meio do acréscimo de informações semânticas novas; no plano da coesão, ela é feita pelo uso de mecanismos lingüísticos que relacionam o já conhecido com o novo, geralmente expressos pela seqüência tópico/comentário, ou tema/remo.

Para Val, pelo princípio de **não-contradição**, um texto, para ser coerente, não pode se contradizer ou contradizer o mundo que representa. No plano da expressão, o uso de verbos modais (dever, poder, querer etc.), alguns advérbios e verbos ilocutórios (jurar, prometer, ordenar etc.) não podem entrar em contradição com os modos e tempos verbais empregados, a menos que haja uma intenção estilística do enunciador.

Val esclarece, ainda, que a **articulação** se refere ao encadeamento e à organização dos fatos e conceitos apresentados no texto, e aos papéis que desempenham e aos valores que assumem esses fatos e conceitos, uns em relação aos outros. Para haver coerência, é preciso que haja uma articulação pertinente entre os acontecimentos e idéias. No plano da coesão, os mecanismos de junção, os articuladores lógicos do discurso e os recursos lingüísticos, que servem ao estabelecimento de relações temporais entre os elementos textuais, são recursos de expressão formal da articulação.

Baseada em Beaugrande e Dressler, Val (2004) aponta os critérios para a análise da informatividade, entendida como “a capacidade que tem um texto de efetivamente informar seu recebedor” (p.31). Dessa forma, um texto poderá ser de alta

previsibilidade e baixa informatividade, passível de ser avaliado como desinteressante; apresentar um equilíbrio entre previsibilidade e informatividade, sendo, em geral, bem aceito pelo receptor; ou trazer alta carga de informatividade, podendo ser julgado como hermético. O importante é que o texto veicule novos conhecimentos, apresentando dados suficientes para configurar-se como um ato efetivo de comunicação. A autora chama a atenção, também, para a subjetividade da análise de um texto, do qual acredita ser mais fácil compreender a natureza quando se abre mão do rigor e da exatidão tecnicista, dando espaço para a intuição e o bom senso. Por fim, enfatiza a necessidade de um exame global do texto, uma vez que a coerência, a coesão e a informatividade não se fazem “de” e “em” fragmentos dispersos, devendo ser observadas na totalidade textual.

Para Halliday e Hasan (1973, apud Koch e Travaglia, 2002: 14-15), a **coesão** é um conceito semântico que tem a ver com “a relação semântica entre dois elementos do texto, de modo que um deles tem de ser interpretado por referência ao outro, pressupondo-o”. Nesse caso, a relação de significado entre os elementos textuais, que permite sua interpretação, seria a responsável pela coesão do texto.

Segundo Fávero e Koch (2000), Halliday e Hasan se debruçam sobre a função textual, “aquela que permite a estruturação de textos de modo pertinente ao contexto, já que toda língua possui elementos capazes de justificar e explicar essa adequação” (p. 38), e apresentam a **referência**, a **substituição**, a **elipse**, a **conjunção** (*conexion*, em inglês) e a **coesão lexical** como os principais fatores de coesão em um texto.

A **referência** se realiza por meio de elementos lingüísticos relacionados a outros itens e que deles dependem para a sua significação. Pode ser **pessoal**, pelo uso dos pronomes pessoais e possessivos; **demonstrativa**, realizada por meio dos pronomes demonstrativos, dos artigos definidos⁹ e advérbios indicativos de lugar; e **comparativa**, “que se faz por via indireta, através de identidades ou similaridades” (Fávero e Koch, 2000: 39). Se o elemento a que a referência remete deve ser buscado no contexto situacional, tem-se uma referência exofórica, ou extratextual; no caso desse elemento encontrar-se no próprio texto, tem-se uma referência endofórica, ou textual. Neste caso, pode-se ter uma anáfora, quando a relação se estabelece com um elemento antecedente, ou uma catáfora, quando o elemento referido vem após sua referência.

A **substituição** está presente quando se substitui um item, ou até uma oração inteira, por outro elemento lingüístico. Podem funcionar como substitutos os pronomes, os numerais, os indefinidos, os nomes genéricos (“coisa”, “gente”, “pessoa”, “criatura”, além dos hipônimos e hiperônimos), palavras como respectivamente”, “o mesmo”, “também”, “sim”, “não”, o verbo “fazer” (que substitui os causativos¹⁰) e o verbo “ser” (substituto existencial). (Fávero e Koch, 2000: 40). Enquanto a referência evidencia uma relação mais semântica, portanto, no nível do significado, a substituição remete a uma relação mais gramatical, no nível da palavra.

⁹ Segundo Maria Helena de Moura Neves (em aula da disciplina *Texto e Gramática – os processos básicos de organização do enunciado*, no Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, primeiro semestre de 2006), pode-se comprovar que o artigo definido funciona como demonstrativo verificando-se sua origem já que, nas línguas neolatinas, o artigo deriva do demonstrativo. Em português, por exemplo, o artigo definido *o* deriva da forma latina *illum* (*aquele*).

¹⁰ Verbos que exprimem a idéia de que a ação ou o processo são provocados pelo sujeito da oração, mesmo quando ocasionados por outrem. Ex.: A mãe adormeceu o bebê.

A **elipse**, que tem sido considerada como um tipo de substituição por zero (\emptyset), é a omissão de elementos nominais, verbais e até de orações, que podem ser recuperados no contexto. Assim, deixa-se de explicitar um elemento que fica, então, subentendido.

A **junção**¹¹ é, por si mesma, um elemento coesivo, mas de forma indireta,

em virtude das relações significativas específicas que se estabelecem entre as orações dentro do período, entre os períodos dentro de um parágrafo, entre os parágrafos no interior do texto (FÁVERO e KOCH, 2000: 41).

Os advérbios e locuções adverbiais, as conjunções (coordenativas e subordinativas), as locuções conjuntivas, as preposições e locuções prepositivas e os itens continuativos como “daí”, “então”, “a seguir” e outros, são as principais classes de elementos que servem à conexão textual. Portanto, para haver coesão, é preciso selecionar os itens que expressem adequadamente a relação semântica pretendida, já que um mesmo conectivo funciona semanticamente de acordo com a estrutura e o contexto em que aparece. Omitir ou não esses conectores textuais pode evidenciar uma escolha estilística ou pode atender a uma necessidade (como no caso dos telegramas e das manchetes jornalísticas), mas a supressão só deve se dar quando não provocar ambigüidade ou dificuldade de compreensão, a menos que o autor tenha essa intenção.

¹¹ Os autores brasileiros têm preferido a palavra “conjunção” para traduzir o termo conexão (*conexion*), empregado por Halliday e Hasan. Para este trabalho, usar-se-á o termo junção, muito mais abrangente.

Sobre o item **referência**, que Marcuschi e Koch (2006) preferem denominar **referenciação**, acrescente-se que não é exclusividade do texto falado, mas uma estratégia utilizada pelo usuário da língua na construção de qualquer tipo de discurso. Marcuschi e Koch (2006) tratam a referência como a designação, representação ou sugestão de entidades discursivas – vistas como objetos-de-discurso – que fazemos ao reelaborar o mundo que nossos sentidos apreendem e compreendem. Segundo os autores,

essa reelaboração se dá essencialmente no discurso [...]: deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua (p. 381).

Os autores consideram que referência se faz enquanto o discurso é elaborado e, ao mesmo tempo, é durante essa elaboração que se constroem os objetos a que o discurso faz referência. Embora um referente, como objeto do mundo, possa sofrer modificações, isso não implica uma mudança no objeto-de-discurso que a ele remete, e vice-versa. Um exemplo comum é a transformação por que passa o ingrediente de uma receita culinária, como no exemplo do frango, que do começo ao fim poderá ser denominado da mesma forma, ainda que vá se modificando durante o preparo da receita.

Aos referentes, pertencentes ou não à realidade mundana, que o falante vai introduzindo ou retomando em seu discurso dá-se o nome de “objetos-de-discurso” e Marcuschi e Koch (2006) denominam **referenciação** esse processo de tomada e retomada de referentes.

Para os autores, todo caso de progressão referencial está fundado em algum tipo de referenciação, embora a referenciação não implique remissão nem retomada. Há que se distinguir, ainda, as noções de **retomada**, **remissão** e **referenciação**, usualmente vistas como idênticas. Segundo Marcuschi e Koch (2006),

referir é uma atividade de designação realizável com a língua sem implicar uma relação especular língua-mundo; *remeter* é uma atividade de processamento indicial na contextualidade; *retomar* é uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja numa relação de identidade ou não (p. 383, grifos dos autores).

Referir é, portanto, designar lingüisticamente um elemento considerado “objeto-de-discurso”, ativando-o na memória textual; **remeter**, que implica referenciar, mas não necessariamente retomar, é fazer referência a uma situação textual ou extra-textual por meio de um elemento lingüístico que com ela tenha uma relação, correferencial ou não, de ordem semântica, cognitiva, associativa, pragmática etc; e **retomar**, que implica remeter e referenciar, é a reativação de um “objeto-de-discurso”, havendo necessariamente uma continuidade referencial entre o termo retomado e o elemento que o retoma, ou seja, uma relação direta, seja de identidade material (correferenciação) ou não (associação), entre eles.

A fim de melhor compreender esses conceitos, observe-se o seguinte fragmento de Caetano Veloso, numa alusão a Fernando Pessoa: “minha pátria é minha língua”. Nessa oração, o primeiro pronome “minha” é uma remissão ao contexto, já que remete ao “eu” que fala de si; “pátria” e “língua” são referenciações, pois são itens designadores da “realidade” mundana ou mental, responsáveis por ativar essa realidade na memória do texto; o segundo pronome, “minha”, faz uma retomada do

primeiro pronome, ao mesmo tempo em que também remete ao sujeito enunciador que fala de si¹².

Ao elaborar um discurso, o usuário se serve desses três recursos para fazer com que seu texto progrida e seja relevante. Um texto que não progride costuma dar voltas em torno de um mesmo assunto, sem acrescentar informações ou avaliações novas ao que já é conhecido e, portanto, seu baixo grau de informatividade faz que se torne um discurso desinteressante, podendo provocar seu abandono por parte de quem o recebe.

A progressão de um texto se dá, então, não como uma continuidade linear, mas por meio de retomadas, remissões e referências, daí a noção de texto como um tecido cuja trama é entretecedida em movimentos de vai e vem, feito por catáforas (movimentos projetivos) e anáforas (movimentos retrospectivos), além de movimentos abruptos, fusões, alusões etc (Marcuschi e Koch, 2006: 383-384).

Marcuschi e Koch (2006) examinam a referênciação que se faz por meio de expressões nominais definidas e a que se faz por meio de anafóricos sem antecedente explícito como dois conjuntos de estratégias de progressão referencial, apontando-os como um dos elementos responsáveis pela distinção entre fala e escrita. Os autores observam que o uso de expressões nominais definidas é mais comum nos textos escritos, em que normalmente se revela maior preocupação com um uso mais rico e variado de vocabulário. Já na fala, que não se distingue pela

¹² Exemplo estudado na disciplina *Língua Portuguesa V*, ministrada pelo Professor Ronaldo Martins, no Curso de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, no dia 29 de maio de 2003.

variação de elementos lexicais, é maior a incidência de referenciação anafórica sem antecedente explícito.

Quando o usuário se serve de uma estratégia de **Descrição definida**, escolhe, entre as propriedades de um referente, aquela(s) que considera relevante(s) para o que quer dizer. Nesse caso, o referente nuclear é constante e a seu redor gravitam os diferentes elementos responsáveis por descrevê-lo, como em:

L2 – houve uma série de irre/éh:: de irregularidades ... nas lis/ na apresentação da lista de classificação irregularidade foi engano ... no no fazer ... na confecção da lista ... de de aprovados hou/ houv/ começaram a haver alguns enganos ... então o pessoal que mand/ entrava com mandado de segurança ... eh aritmética (às vezes) de somar numero de pontos ... então eles entraram com mandado de segurança ... anulando aquela lista de classificação ... e então havia publicação de outras ... e assim foi indo e:: e a:: ... de acordo com o edital a validade é dois anos DA publicação ... dos resultados ... da lista de aprovados ... (MARCUSCHI e KOCH, 2006: 385, grifos dos autores).

Nas expressões em destaque desse exemplo, o núcleo definido “a lista” se mantém, e aparece precedido de “na apresentação”, “na confecção”, “aquela”, “da publicação”, e seguido de “de classificação” (duas ocorrências), “de aprovados” (duas ocorrências), elementos que ajudam a melhor definir e compor sua descrição.

Se a estratégia usada é a de **nominalização**, informações de um fragmento textual precedente são transformados em “objetos-de-discurso” por meio do uso de expressões nominais, que recuperam desde sintagmas verbais até enunciados inteiros. Os autores observam que esse recurso é mais freqüente em textos escritos e que são dotados de um grande poder de síntese quando utilizados na fala. Observe-se o seguinte exemplo em que o sintagma verbal “demandarem moeda” é

transformado em “objeto-de-discurso” pelo uso da expressão nominalizada “demanda de moeda”:

Inf. – quais as razões que levam as pessoas a ... *demandarem moeda* a procurarem moeda guardarem moeda [...] ou seja quais os motivos que explicam a *demandar de moeda* porque as pessoas procuram moeda (MARCUSCHI e KOCH, 2006: 386, grifos dos autores).

Já a **pronominalização** é uma estratégia de caráter anafórico, embora o pronome referenciador apareça sem um antecedente textualmente explícito. Para a interpretação do pronome, o interlocutor se vale de pistas dadas por algum elemento que o precede, como no exemplo a seguir, em que o pronome “nós” é interpretado como “nós, os cariocas”, a partir do contexto fornecido pelo sintagma precedente “aqui no Rio”; e o sintagma “no norte” permite interpretar o pronome “eles” que se segue como “eles, os nortistas”:

Inf. – essas frutas assim que são mais conhecidas *aqui no Rio* ... porque engraçado que ... quando a gente viaja ... a gente observa que as frutas de outros estados são totalmente diferentes ... coisas até bastante deco/ desconhecidas ... com nomes estranhíssimos e os que *nós* [= os cariocas] *temos aqui* tem nomes diferentes na/ noutras regiões ... né? como ... por exemplo ... *no norte* ... *eles* [= os nortistas] tem assim uma variedade de frutas imensa (MARCUSCHI e KOCH, 2006: 387, grifos dos autores).

Os autores observam que os interlocutores entendem perfeitamente de que *nós* e de que *eles* se trata porque, mesmo que os referentes não apareçam lexicalizados no discurso, os processos cognitivos com que se opera na intelecção do texto permitem inferi-los a partir de elementos do próprio texto.

A **associação**, como a pronominalização, é também uma estratégia de progressão textual de caráter anafórico sem antecedente explícito no texto, em que aparece uma cadeia de elementos associados a um contexto central. Nesses casos de anáforas chamadas associativas, tem-se um antecedente que funciona como âncora e a ele vão se associando novos referentes. Veja-se o exemplo:

Inf. – [...] passei quase dez anos *no:: internato numa missão católica* ... super conservadora ... que nos ensinou a:: ter medo:: ... do:: inferno ... [...] e:: e eu tinha sempre medo do:: ... do inferno né? ... e então ... quando *o padre* ... perguntava se eu tinha cometido todos os dias ia à *missa* todos os dias confessava (PROJETO *UNIVERSIDADES EM TIMOR-LESTE*, entrevista de José Ramos Horta, concedida no dia 11 de setembro de 2004 a Maria Célia Rehder e Rodrigo Gontijo, grifos nossos).

Nesse caso, o *frame* central é o de “internato numa missão católica”, que permite que “*o padre*” e “*a missa*” a ele se associem, ainda que não esteja explícito que o *padre* e a *missa* eram parte do internato.

Ao tratar das estratégias de referenciação feitas por meio de descrições definidas, Marcuschi e Koch (2006) citam a **rotulação**, a **argumentação** e o **uso de estratégias metalingüísticas** ou **metadiscursivas** como processos de recategorização lexical. A **rotulação**, mais freqüente na escrita, serve para recategorizar uma informação atribuindo-lhe novas predicações. Na fala, é comum o usuário servir-se de nomes genéricos como “fato”, “problema”, “caso”, “circunstância” para rotular informações precedentes.

O processo de **argumentação** serve para orientar a interpretação do interlocutor quando o falante usa uma descrição definida que recategoriza o referente, como no fragmento a seguir:

Inf. – então no primeiro dia ele recebe ... mil e duzentos ... no primeiro dia ele tem então mil e duzentos no bolso ... ao fim do primeiro dia ... ele gastou quarenta cruzeiros ... certo? cafezinho transportes alimentos ... então ao fim do primeiro dia ele vai ter mil cento e sessenta ... no bolso ... no segundo dia ... ele gasta mais quarenta ... então ao fim ... do segundo dia ele tem ... mil cento e vinte no bolso .. e assim por diante ... *dentro dessa hipótese* que ele gaste dessa forma homogênea ... quarenta cruzeiros por dia ... ao fim do trigésimo dia ... ele não tem nada ... (MARCUSCHI e KOCH, 2006: 394, grifo dos autores).

Marcuschi e Koch observam que, nesse exemplo, a troca de *hipótese* por *absurdo* modificaria completamente a orientação argumentativa pretendida pelo usuário.

As **estratégias metalingüísticas** ou **metadiscursivas**, por sua vez, são recategorizações que se fazem com

nomes “ilocucionários” como: *ordem, promessa, conselho, advertência, asserção, critica, proposta, alegação, cumprimento* etc. [...]; nomes de atividades “linguageiras”: *descrição, explicação, relato, esclarecimento, comparação, resumo, história, controvérsia, debate, exemplo, ilustração, definição* etc. [...]; nomes de processos mentais: *análise, suposição, atitude, crença, conceito, convicção, hipótese, constatação, descoberta* etc. [...]; nomes metalingüísticos em sentido próprio: *frase, pergunta, questão, sentença, palavra, termo, parágrafo* etc. (MARCUSCHI e KOCH, 2006: 395-396, grifos dos autores).

Os autores concluem que interpretar um item anafórico não é simplesmente encontrar um antecedente textual que lhe corresponda, e sim “unificar seu conteúdo

com um ‘objeto-de-discurso’ presente na memória discursiva ou textual” compartilhada pelos falantes (Marcuschi e Koch, 2006: 399).

Ao tratar da **coesão lexical**, isto é, aquela que se dá pela seleção do léxico empregado em um texto, Halliday e Hasan (1976) abordam a classe das **palavras gerais**, colocando-as na fronteira entre a coesão gramatical e a coesão lexical. Segundo os autores, esse lugar fronteiriço decorre do fato de que um nome geral tanto é um elemento lexical, como parte de um conjunto lingüístico aberto, quanto um elemento gramatical, como parte de um sistema lingüístico fechado.

Palavras gerais são elementos nominais como “pessoa”, “gente”, “criatura”, “coisa”, “negócio”, “problema” e outros que, acompanhados de um determinante, atuam como referentes genéricos para objetos-de-discurso do tipo humano (“pessoa”, “gente”, “criatura”), não-humano (“criatura”, “coisa”), abstrato e não animado (“negócio”) etc. Halliday & Hasan (1976: 275) afirmam que, do ponto de vista lexical, uma palavra geral pode ser considerada um hiperônimo, isto é, um membro superordenado de um conjunto lexical; do ponto de vista gramatical, uma palavra geral, acompanhada de um determinante (geralmente um artigo definido), forma um sintagma nominal que funciona como elemento de referência anafórica, contribuindo para a coesão textual.

Os autores mencionam, ainda, os tipos de reiteração que podem participar da coesão lexical de um texto, que vão desde a simples repetição de um item lexical até sua substituição por outro item com que mantenha uma relação semântica, seja de

sinonímia¹³ ou quase sinonímia, de hiperonímia ou de hiponímia, ou ainda a substituição por um nome geral. A reiteração assim estabelecida permite a conexão entre os elementos lexicais que articulam o texto, atendendo à meta-regra da repetição (ou continuidade), requisito de coesão e coerência proposto por Charolles (1978, apud Val, 2004: 21).

Complementando essa questão, Guimarães (2005) menciona mais dois tipos possíveis de substituição lexical: a nominalização (que pode ser estrita ou funcionar como anáfora conceptual) e a elipse. No caso da nominalização estrita, um sintagma verbal aparece anaforicamente substituído por um substantivo (“financiar”/“financiamento”); em se tratando da anáfora conceptual, é usado um substantivo capaz de interpretar e encapsular toda uma idéia anteriormente enunciada ou até mesmo um conjunto precedente de enunciados. A elipse, por sua vez, é considerada como um tipo especial de substituição por zero.

Halliday & Hasan (1976) chamam a atenção para a impossibilidade de delimitar claramente a reiteração como um tipo de coesão lexical, e a referência como um tipo de coesão gramatical, lembrando que é possível dizer que as palavras gerais se encontram entre esses dois tipos de coesão, podendo ser indiscriminadamente interpretadas de uma ou de outra maneira.

Os autores se referem, também, às relações lexicais que aparecem como padrões coesivos e afirmam que a simples repetição de uma mesma palavra co-referencial é

¹³ Como afirma Guimarães (2005), “a sinonímia não existe, efetivamente, no nível puramente lêxico, mas no nível textual, porquanto o que aqui interessa é fundamentalmente a *identidade referencial*” (p. 31, grifo da autora).

a forma mais óbvia de se estabelecer uma coesão lexical entre dois itens textuais. Destacam, porém, que essa coincidência de referentes não é obrigatória para que dois itens lexicais se relacionem de forma coesiva, e apresentam o seguinte exemplo:

Why does this little boy have to wriggle all the time?

a. *Other boys don't wriggle*¹⁴.

(HALLIDAY & HASAN, 1976: 282)

em que “menino” (*boy*) do primeiro enunciado não tem o mesmo referente de “meninos” (*boys*) que aparece em “a”, embora estejam semanticamente relacionados. Os autores, então, apresentam quatro possibilidades de relação referencial entre dois itens, o segundo reiterando o primeiro, e exemplificam:

There's a boy climbing that tree.

a. *The boy's going to gall if he doesn't take care.*

b. *Those boys are always getting into mischief.*

c. *And there's another boy standing underneath.*

d. *Most boys love climbing trees.*¹⁵

(HALLIDAY & HASAN, 1976: 283)

Nesse exemplo, “o menino” (*the boy*) em “a” tem referente idêntico ao de “um menino” (*a boy*) da primeira oração “há um menino subindo naquela árvore” (*there's a boy climbing that tree*). Esse primeiro referente de “um menino” (*a boy*) está incluído no de “aqueles meninos” (*those boys*) de “b”, mas está excluído do referente de “outro menino” (*another boy*) de “c”. Já em “d”, “a maioria dos meninos” não se

¹⁴ Por que esse menino pequeno não fica quieto o tempo todo?

a. Outros meninos ficam quietos. (Tradução nossa)

¹⁵ Há um menino subindo naquela árvore

a. O menino vai cair se ele não tomar cuidado.

b. Aqueles meninos estão sempre se metendo em encrenças.

c. E há um outro menino parado embaixo.

d. A maioria dos meninos adora subir em árvores.

(Tradução nossa)

relaciona ao primeiro “menino” (boy) que está subindo na árvore, pois não é possível inferir, somente pelos dois enunciados, se o “menino” da primeira oração gosta ou não de subir em árvores. Assim, uma referência desse tipo pode ser idêntica (a), inclusiva (b), exclusiva (c) ou simplesmente não relacionada (d) (Halliday & Hasan, 1976: 283).

Halliday & Hasan (1976) chamam de **colocação** um outro fator de coesão lexical, aquele estabelecido entre itens que co-ocorrem com regularidade em uma determinada língua, como “menino” e “menina” em português, que não têm o mesmo referente e dificilmente poderiam ser considerados sinônimos, mas que contribuem para a coesão lexical caso apareçam num mesmo discurso. Nesse mesmo caso podem-se incluir qualquer par de lexemas de um dado campo semântico, de um determinado *frame*, quaisquer duas palavras sinônimas (ou quase sinônimas), e sintagmas de significados opostos (“sentar”/“levantar”; “abrir”/“fechar”), antônimos (“amar”/“odiar”; “molhado”/“seco”) ou opostamente relacionados (“ordenar”/“obedecer”).

Em síntese, os autores apresentam dois tipos possíveis de coesão lexical: a reiteração e a colocação. A colocação, como já visto, é um fator de coesão estabelecido entre pares de elementos usualmente co-ocorrentes em uma determinada língua, enquanto que a reiteração pode se manifestar na repetição de uma palavra ou na sua substituição por um sinônimo (ou quase sinônimo), por um hipônimo ou por uma palavra geral. Em qualquer dos casos, a reiteração pode ser do mesmo referente, pode ser inclusiva ou exclusiva ou ainda se estabelecer entre

dois itens aparentemente não relacionados. A esse respeito, Fávero e Koch (2000) afirmam que,

dentro de uma gramática textual, a coesão lexical assume particular importância, a partir, inclusive, do próprio título do texto que fornece as palavras-chave para a redação de resumo e a confecção de esquemas (p. 42).

o que significa que a coesão lexical contribui para a compreensão textual. Com isso pode-se concluir que todo e qualquer elemento lexical de um texto pode funcionar como um elemento coesivo, ajudando a costurar os significados do que já foi dito e do que ainda se vai dizer.

Ainda não há consenso, entre os estudiosos, sobre a existência ou não de textos incoerentes. Segundo Charolles (apud Koch e Travaglia, 2002: 33), mesmo a produção verbal de um doente mental deveria ser considerada como um cálculo equivocado do esforço que seu interlocutor terá que fazer para recuperar o sentido de seu texto e como o resultado da não consciência do autor de que as relações entre os elementos do texto que constrói não têm significado social. Neste trabalho, aceitam-se as incoerências locais, mas, assumindo o princípio de cooperação, a coerência global será considerada como inerente aos textos analisados. Os seguintes quadros esquematizam os elementos de coesão e coerência que serão considerados na análise do *corpus* selecionado:

ESQUEMA 1

ELEMENTOS DE COESÃO

1 a COESÃO GRAMATICAL

- Referência - quanto à localização do referente:
 - a) exofórica (ou extratextual)
 - b) endofórica (ou textual)
 - anáfora
 - catáfora
- quanto ao item referenciador:
 - a) pessoal
 - pronomes pessoais
 - pronomes possessivos
 - b) demonstrativa
 - artigo definido
 - pronomes demonstrativos
 - advérbios indicativos de lugar
 - c) comparativa
- Substituição (por)
 - a) pronomes
 - b) numerais
 - c) indefinidos
 - d) palavras gerais
 - e) hipônimos
 - f) hiperônimos
- Junção
 - a) advérbios e locuções adverbiais
 - b) conjunções e locuções conjuntivas
 - c) preposições e locuções prepositivas
 - d) itens continuativos
- Elipse

(Baseado em Fávero; Koch, 2000)

1 b COESÃO LEXICAL

- reiteração:
 - a) repetição (referência):
 - idêntica
 - inclusiva
 - não relacionada
 - b) substituição por
 - sinônimo
 - hiperônimo
 - hipônimo
 - palavra geral
 - nominalização
 - elipse
- colocação

(Baseado em Halliday & Hasan, 1976)

ESQUEMA 2 INCOERÊNCIAS LOCAIS

- semântica
- sintática
- estilística
- pragmática

(Baseado em Koch; Travaglia, 2001)



4 PARTICULARIDADES DO TEXTO FALADO

Todo falante realiza, em suas atividades lingüísticas, atividades epilingüísticas em que avalia os recursos expressivos que utiliza: se são apropriados para a ocasião, se exprimem o que se deseja, o que é preciso silenciar e o que é preciso dizer, quais os conhecimentos que é preciso tomar como compartilhados etc. (João Wanderley Geraldi)

À diferença do texto escrito, o texto falado geralmente acontece em uma situação que propicia a troca de turno entre os interlocutores, o que faz com que o discurso oral seja co-produzido pelos falantes, e que sua elaboração envolva negociação, cooperação e argumentação conjuntas.

O processamento em tempo real igualmente caracteriza a interação oral, além do fato de ela ser planejada e replanejada a cada turno, o que torna imprevisível o rumo da conversação. Segundo Kock (2006: 45) o discurso falado costuma deixar naturalmente explícitas as marcas de sua construção porque se apresenta *in statu nascendi*, ou seja, enquanto vai sendo feito. Aparentemente caótico, o texto oral tem sua organização determinada por exigências de cunho interacional, e sua estruturação tem por base a sintaxe geral da língua.

Também é característica do texto falado o fato de que os interlocutores se ajudem explicitamente, complementando enunciados que o outro iniciou. É o que se observa, por exemplo, no seguinte fragmento de um dos textos analisados neste trabalho:

Doc.	e:::: quem falou pra você desse curso como você soube do curso?
Inf.	ah::::
Doc.	quem deu a informação?
Inf.	informação éhh:: ahn:: uhnh:ahm:::: o reitor
Doc.	o reitor ... Professor Paulino
Inf.	sim Professor Paulino ... Neto
Doc	Professor Neto?
Inf.	Neto sim

(Texto 1, linhas 50 a 58)

Nesse caso, a documentadora pressupõe que seu enunciado *quem falou pra você desse curso* não será entendido e o reformula, ainda em seu turno, com a paráfrase *como você soube do curso*. A despeito dessa reformulação, a informante hesita em responder com uma pausa preenchida em início de turno *ah::::*, o que leva a documentadora a refazer uma vez mais sua pergunta por meio de uma segunda paráfrase, *quem deu a informação*. Em seu próximo turno, a documentadora complementa o turno anterior de sua interlocutora citando o nome do Reitor e, finalmente, com uma frase reduzida (*Professor Neto?*) pede e recebe a confirmação a respeito de uma informação do interlocutor: — [o Neto de quem você fala é o] *Professor Neto?* — *Neto sim*. Observe-se, assim, que o conteúdo do texto só pode ser entendido se for considerado o conjunto das produções de cada enunciador.

Outra especificidade da oralidade é a presença de descontinuidades, como hesitações, pausas, retomadas, correções, paráfrases, falsos começos, justificadas por fatores envolvidos na pragmática da interação e por questões de ordem cognitiva. Essas hesitações, pausas, repetições são marcadores conversacionais com múltiplas funções no texto falado. Para Marcuschi (2005), as unidades sintáticas da conversação não são as mesmas da língua escrita, e

tudo indica que as unidades, na conversação, devem obedecer a princípios comunicativos para sua demarcação e não a princípios meramente sintáticos. Existem relações estruturais e lingüísticas entre a organização da conversação em turnos (marcados pela troca de falantes) e a ligação interna em unidades constitutivas de turno. Isto sugere que os marcadores do texto conversacional são específicos e com funções tanto conversacionais como sintáticas (p. 61).

Segundo o autor, organizadores locais, como pausas, silêncios e hesitações, servem não só para a troca de turno, mas também para permitir que o falante tenha tempo de se preparar para o que vai dizer, podendo organizar e planejar suas idéias durante o turno. Para o ouvinte, a hesitação do falante às vezes funciona como um pedido de socorro ao qual ele, normalmente, atende, contribuindo com a elaboração do discurso do outro.

No capítulo sobre coesão e coerência no texto falado, Fávero, Andrade e Aquino (2000) afirmam que a coesão pode não só revelar-se na superfície textual de uma produção oral, observável na presença de repetições, de paráfrases e de conectores, mas também pode aparecer subentendida e não lingüisticamente explicitada. No que concerne à coerência em um texto falado, as autoras a definem como “um princípio de interpretabilidade do texto, envolvendo fatores de ordem cognitiva, lingüística e interacional” (Fávero; Andrade; e Aquino, 2000: 33-34), podendo “ser caracterizada como um fenômeno complexo e de pouca evidência empírica” (Fávero; Andrade; e Aquino, 2000: 34). O **turno**, o **tópico discursivo**, o **par adjacente** e os **marcadores conversacionais** são, para as autoras, os elementos básicos na organização de um texto falado.

A Análise da Conversação denomina turno a produção de cada falante enquanto ele está com a palavra, ainda que permaneça em silêncio, já que o silêncio também significa. A conversação, realizada entre dois ou mais falantes, se caracteriza por pelo menos uma troca de turno. Segundo Marcuschi (2005), “tudo indica tratar-se de um universal cultural o fato de a conversação dar-se em turnos” (p.22).

O tópico discursivo, ou o assunto que está sendo negociado pelos interlocutores e tratado na conversação, é considerado por Fávero, Andrade e Aquino (2000) como

um elemento estruturador da conversação, pois os interlocutores sabem quando estão interagindo dentro de um mesmo tópico, quando mudam, cortam, retomam ou fazem digressões (p. 37).

Marcuschi (2005) cita, como alguns exemplos de par adjacente, a pergunta-resposta, a ordem-execução, o convite-aceitação/recusa, o cumprimento-cumprimento, o xingamento-defesa/revide, a acusação-defesa/justificativa e o pedido de desculpa-perdão. Para esse autor, par adjacente, ou par conversacional,

é uma seqüência de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversação. Muitas vezes eles representam uma coocorrência obrigatória, dificilmente adiável ou cancelável, como no caso dos cumprimentos (p. 35).

É assim que, muitas vezes, o par adjacente é formulaico, estabelecido pelas convenções sociais, uma vez que um “bom dia” de alguém, por exemplo, socialmente requer, como resposta do interlocutor, uma saudação parecida.

Para Fávero, Andrade e Aquino (2000), os marcadores conversacionais são elementos verbais, prosódicos ou não-lingüísticos (ou para-lingüísticos) “que desempenham uma função interacional qualquer na fala” (p. 44). Retomando Marcuschi (1987, apud Fávero; Andrade; e Aquino, 2000: 46), as autoras mencionam quatro grupos de marcadores verbais: os marcadores simples, que correspondem a uma só palavra (“agora”, “então”, “ai”, “entende”, “claro”); os compostos, de caráter sintagmático com tendência à cristalização (“então daí”, “ai depois”, “quer dizer”, “digamos assim”); os oracionais, realizados por pequenas orações (“eu acho que”, “quer dizer”, “então eu acho”); e os marcadores prosódicos, que, embora associados a um marcador verbal, realizam-se por meio de recursos prosódicos, como a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz etc.

Além disso, os marcadores conversacionais funcionam como elementos articuladores responsáveis pelo encadeamento coeso de um texto falado, exercendo funções relevantes de estruturação textual,

coincidindo de modo distribucional e funcional com operações de organização sintática. Constituem um elemento importante na articulação de textos, porque evitam que a conversação se torne uma sucessão de monólogos paralelos. Porém, na medida em que encadeiam um texto de modo coeso, os marcadores também o segmentam (FÁVERO; ANDRADE; e AQUINO, 2000: 46).

Os marcadores, assim, atuando como elementos de segmentação do texto, parecem suprir, de alguma forma, o papel da pontuação na fala.

Não é difícil aceitar que o falante/escritor, ao produzir seu texto, deseja ser compreendido pelo ouvinte/leitor. Durante a formulação, isto é, o planejamento e a

realização de seu texto, o produtor, visando à intercompreensão, realiza atividades de estruturação e de organização de seus enunciados, deixando, em seu discurso, traços do esforço empregado na produção. Fávero; Andrade; e Aquino (2000) subdividem as atividades de formulação de um texto oral em

- a) de formulação *stricto sensu*, quando o locutor não encontra problemas de processamento e linearização;
- b) de formulação *lato sensu*, quando o locutor encontra problemas de formulação e deve resolvê-los. (p. 56)

Nesse último caso, de formulação ampla, as dificuldades encontradas pelo falante vão deixar marcas em seu texto, aparecendo sob a forma de **hesitações, paráfrases, repetições, correções** etc.

As autoras mencionam, então, os estudos de Chafe (1978), para quem a hesitação no processamento de um texto oral torna evidente que

a fala não é uma matéria de regurgitação de materiais já estocados na mente em forma lingüística, mas é um ato criativo, relacionando dois meios, pensamento e linguagem, que não são isomórficos, mas requerem ajustes e reajustes mútuos. (CHAFE, 1978, apud Fávero; Andrade; e Aquino, 2000: 57).

É por isso que os usuários não utilizam somente estruturas de um conjunto fechado de possibilidades, mas criam e recriam a partir do material, lingüístico ou não, disponível na memória.

Para Koch (2002), a construção de um discurso envolve três operações básicas: a **ativação**, ou seja, a introdução de um referente que passa, então, a ocupar um endereço cognitivo na memória textual; a **reativação** de um endereço cognitivo, ou seja, um referente é novamente ativado e colocado em foco no texto; e a **de-ativação** de um referente, provocada pela ativação de um novo referente que passa a ocupar o foco textual. Um referente de-ativado continua a ter um endereço cognitivo na memória textual, e pode ou não ser reativado a qualquer momento.

A progressão textual se dá por meio da ativação, reativação, de-ativação de referentes, que podem ser retomados ou remetidos no decurso da produção textual. Endereços cognitivos já estabelecidos em um texto podem ser modificados e expandidos no decorrer de uma elocução, por meio de um “acréscimo sucessivo e intermitente de novas informações e/ou avaliações acerca do referente” (Koch, 2002: 84), o que implica uma atividade extremamente complexa durante o processo de produção e intelecção de qualquer discurso.

Neste trabalho, observaremos a ocorrência de **hesitações**, consideradas como um fenômeno de formulação textual típico da oralidade, e uma estratégia de construção textual, a **repetição**, em entrevistas gravadas durante a realização do Projeto *Universidades em Timor-Leste*, procurando perceber de que forma esses fenômenos traduzem o manejo da língua portuguesa pelo usuário leste-timorense.

4.1 A HESITAÇÃO

Fenômeno de descontinuidade inerente aos textos falados e parte integrante do uso oral e não do sistema formal da língua, a hesitação é apresentada por Marcuschi (2006a) como um elemento relevante na interação humana, que como tal deve ser analisado em qualquer abordagem sobre língua falada.

Como ruptura na cadeia linear da fala, a ocorrência desse fenômeno revela a atividade cognitiva do falante no instante mesmo em que, de forma simultânea, planeja, organiza e executa seu texto, hesitando enquanto busca alternativas sintáticas e semânticas para aquilo que vai dizer. É, dessa forma, um procedimento usado pelo interlocutor para solucionar problemas com os quais se defronta durante o processamento de seu discurso em tempo real.

Segundo Marcuschi (2006a), hesitação pode aparecer sob a forma de **fenômenos prosódicos**, como pausas (preenchidas ou não) e alongamento vocálicos; de **expressões hesitativas**, transcritas como *ah*, *éh*, *eh*, *ahn*, *uhn*; de **itens funcionais**, isto é, palavras gramaticais, geralmente monossilábicas e reduplicadas, que aparecem no momento de construir um sintagma; de **itens lexicais**, em geral verbos mono ou dissilábicos; de **marcadores discursivos acumulados**, formando grupos que se acumulam em um determinado instante no texto; e de **fragmentos lexicais**, anunciantes de uma correção. É, portanto, um fenômeno de prospecção que denota uma atitude reflexiva do falante em referência àquilo que está dizendo, e que lhe permite antecipar problemas relacionados àquilo que está por dizer.

A partir da verificação desses aspectos formais, Marcuschi (2006a) elabora uma tipologia da hesitação, ressaltando, porém, que essa tipologia não pretende ser exaustiva, mas que pode dar conta da análise da maior parte dos fenômenos dessa categoria, encontrados em discursos falados. Menciona, então, quatro tipos de hesitação: as **pausas não preenchidas**, ou silêncios intraturnos; as **pausas preenchidas** por expressões hesitativas e/ou alongamentos vocálicos, ou ainda por marcadores discursivos acumulados; as **repetições hesitativas** de itens funcionais ou lexicais; e os **falsos inícios**, localizados no início de um sintagma frasal considerado problemático pelo emissor e que ele, por isso, retoma ou reformula.

Baseado no estudo de um *corpus* de 11 textos gravados e transcritos pelo Projeto NURC¹⁶, com recortes de 21 minutos de cada texto, o autor aponta os itens funcionais como os mais recorrentes nas hesitações, sobretudo o artigo definido masculino singular e plural, e a preposição “de” e suas contrações. O autor observa que a alta incidência de palavras gramaticais verificada em suas análises denota a interferência do planejamento *on-line* no processamento cognitivo do emissor de um texto falado. A análise do *corpus* mostrou que a hesitação, embora não motivada sintática ou prosodicamente, distribui-se de forma mais ou menos regular na sintaxe textual, assumindo posições que podem ser consideradas típicas. Para o autor, essa localização preferencial, observada no começo da construção de sintagmas,

permite considerar a hesitação como indicador da dificuldade de construção de constituintes oracionais ou de ligações de constituintes. Por vir no início de estruturas, parece que a hesitação de fato se relaciona com o planejamento lingüístico. (MARCUSCHI, 2006a: 63).

¹⁶ Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta.

A hesitação tem, portanto, uma função primordialmente cognitiva, embora exerça também um papel formal e interacional. O que ela não tem é função sintática, e sua presença normalmente não compromete a gramaticalidade do texto. Ela serve, de igual maneira, para o controle da posse de turno interacional, tem relação com o gênero textual e com as pressões do contexto em que a comunicação ocorre, e sinaliza o processamento momentâneo e problemático do texto falado. Em geral, e respeitando-se as particularidades de cada sujeito e de cada interação, quanto mais espontânea a situação comunicativa, quanto maior a pressão do contexto e quanto menos usual o conteúdo discursivo, mais hesitações um texto tende a apresentar.

Quanto a seus papéis formais, a hesitação se mostra como uma ação de busca e/ou de confirmação de um item lexical, atividade essa cuja solução, além de limitada pelas restrições da situação comunicativa e da língua, parece estar relacionada à freqüência com que esse item é usado pelo falante. Esse fenômeno de ruptura textual evidencia, ainda, uma reflexão sobre a escolha de um elemento sintaticamente adequado, indicando uma orientação/reorientação de seleções sintagmáticas elaboradas *on-line*.

Segundo Marcuschi (2006a), a hesitação está relacionada com o modo de falar e não com o que se diz e, portanto, não contribuiria para o conteúdo semântico do texto. O autor acrescenta, porém, que essa idéia é controversa, já que, embora não interrompa o discurso, ou seja, a produção de sentidos, a hesitação parece ser mais do que uma simples ruptura na materialidade da fala.

Em uma observação empírica das interações orais, é possível verificar que as hesitações também contribuem, de alguma forma, para que os interlocutores construam o sentido do que está sendo dito. Se, por exemplo, esse fenômeno é passível de ser interpretado pelo interlocutor como insegurança do falante a respeito daquilo que está enunciando, a reação dos interlocutores à sua ocorrência poderá influir na elaboração e na compreensão do discurso de cada um. Conclui-se que, vista desse modo, a hesitação acabaria, sim, por adicionar significados a um texto oralmente co-produzido numa interação.

4.2 A REPETIÇÃO

Muitas vezes considerada negativamente como marca de pouca fluência e de pouca habilidade lingüística do usuário, a repetição, além de ser um recurso disponível para quem escreve, é uma das características mais constantes da oralidade, o que pode ser comprovado por uma observação mais acurada das conversações diárias, de exposições orais mais ou menos monitoradas e de textos escritos mais ou menos formais.

Como observa Koch (2000), essa atividade pode ser lúdica, como em travas-línguas e quadrinhas que as crianças gostam de repetir, ou mesmo ser uma exigência social em rituais de cumprimentos, agradecimentos, despedidas e outras situações em que predominam regras de cortesia expressas em fórmulas lingüísticas pré-estabelecidas. A verdade é que repetir é um mecanismo presente não só na oralidade como também na escrita, ainda que por razões diversas.

Sabe-se que um alto grau de informatividade prejudica a intelecção de qualquer texto, portanto, uma informação nova deve vir ancorada em dados já conhecidos dos interlocutores, ou seja, um dado novo vem acompanhado de uma informação dada que lhe serve de suporte e que precisa ser repetida em diversos pontos da linearidade textual para ser reativada na memória dos interlocutores. Assim, as repetições se configuram em retomadas que contribuem para a coesão referencial, pois “a estruturação das cadeias coesivas se faz justamente por meio de recursos reiteradores, de ordem gramatical ou lexical” (Koch, 2000: 96).

Muito comum em discursos didáticos e argumentativos, a repetição pode ser considerada como um tipo de parafraseamento (Hilgert, 2006), cujo papel é esclarecer melhor o já dito, dando reforço e ênfase à argumentação, a fim de persuadir o interlocutor das idéias e conceitos defendidos pelo enunciador. É o que Koch (2000: 96) chama de “técnica da água mole em pedra dura”, ou seja, de tanto insistir, chegar a convencer.

Koch (2000) destaca que são múltiplas as funções da repetição e que uma classificação só poderia apontar qual delas é a predominante em determinada ocorrência. Citando Jefferson (1972), Koch afirma que as repetições podem ser **significativas**, quando responsáveis por efetivar alguma modificação no segmento repetido (o falante 1 repete interrogativamente uma asserção do falante 2, por exemplo); ou **marginais**, as mais comuns na fala, quando ocasionadas por alguma dificuldade no planejamento e processamento textual.

Marcuschi (2006b) define repetição como a presença de segmentos lingüísticos (fonológicos, lexicais, sintagmáticos ou oracionais), formalmente idênticos ou semelhantes, repetidos duas ou mais vezes em um mesmo evento comunicativo, isto é, do começo ao fim de uma conversação. O autor considera a repetição como uma estratégia essencial de construção textual, bastante recorrente no discurso falado, em que assume diferentes funções. Para ele, a repetição

contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de seqüências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas (MARCUSCHI, 2006b: 219).

Da mesma forma que as hesitações, as repetições podem ser provocadas por fatores de ordem interacional, cognitiva, textual ou sintática, e são marcas que evidenciam o planejamento praticamente simultâneo ao processamento em tempo real do texto falado.

Na escrita, a repetição é potencialmente opcional, já que o escritor pode apagar suas marcas, mas esse apagamento é inviável na fala, daí ser alta sua incidência nos textos orais. Segundo Marcuschi (2006b), verifica-se que, em média, uma de cada cinco palavras proferidas é repetida pelo falante.

Ainda que haja repetição formal, tanto no texto oral quanto no escrito não se pode falar em repetição semântica, pois repetir é um recurso que contribui para a evolução do sentido do texto e que sempre acrescenta algum conteúdo novo ao que já foi dito. A repetição pode ser estratégica e intencionalmente usada para

esclarecer, para enfatizar, para tematizar um rema, para organizar um tópico, para conduzir uma argumentação, enfim, para promover a interação.

Marcuschi (2006b) observa que, na fala, é mais comum o interlocutor repetir o que disse (autorrepetição) do que repetir o que ouviu (heterorrepetição), e que os segmentos textuais integralmente repetidos são menos freqüentes do que aqueles que apresentam alguma variação formal. Quanto a seu lugar na cadeia textual, uma repetição pode ser adjacente à sua matriz ou estar distante dela, sendo mais usual encontrá-la em posição de contigüidade.

O autor aponta a **coesividade**, a **compreensão**, a **organização tópica**, a **argumentatividade** e a **interatividade** como os planos em que as repetições atuam na formulação textual-discursiva.

No plano da **coesividade**, as repetições podem aparecer em forma de listas; de amalgamas sintáticos que recolhem partes do discurso anterior; e de enquadramento sintático-discursivo, em que a repetição abre e fecha uma unidade discursiva. No plano da **compreensão**, as repetições podem servir para intensificar a carga semântica de um item, respondendo ao princípio de iconicidade que estabelece que “a um maior volume de linguagem idêntica em posição idêntica corresponde um maior volume de informação” (MARCUSCHI, 2006b: 239); para transformar um rema em tema do enunciado seguinte; e para esclarecer informações, repetindo-as com variação ou com paráfrases.

Quanto ao plano da **organização tópica**, as repetições podem servir para introduzir, reintroduzir, delimitar, conduzir ou manter um tópico discursivo. No plano da **argumentatividade**, as repetições podem reafirmar, contrastar ou contestar argumentos. No plano da **interatividade**, as repetições ajudam a expressar uma opinião pessoal divergente; a monitorar a tomada de turno, manifestada em uma repetição insistente com sobreposição de vozes; a ratificar o papel de ouvinte, pois funcionam como uma autorização para que o falante continue com a palavra; e a incorporar sugestões, representando uma ajuda do ouvinte quando o falante, por esquecimento ou desconhecimento, está inseguro sobre o assunto.

Nos textos falados, as repetições são, portanto, resultado de uma produção *on-line*, estabelecendo-se como

uma estratégia de processamento regular e sistemática, situável entre as estratégias básicas de formulação da fala. O texto assim produzido não é planejado globalmente e reflete as condições de produção ligadas ao tempo real. (MARCUSCHI, 2006b: 254).

O autor conclui que as repetições aparecem com mais freqüência na coesividade textual e na condução do tópico, com presença mais variada na argumentatividade, na compreensão e na interação entre os falantes, e que são estratégias valiosas em textos cooperativamente produzidos, contribuindo tanto para o processamento das informações quanto para a preservação da funcionalidade comunicativa.

A seguir, apresentam-se dois quadro (4 a: hesitação; 4 b: repetição) que esquematizam os dois fenômenos que serão observados nas interações orais que compõem o corpus deste trabalho.

ESQUEMA 4

HESITAÇÃO E REPETIÇÃO

4 a HESITAÇÃO

Tipos:

- pausas não preenchidas
- pausas preenchidas por
 - expressões hesitativas e/ou alongamentos vocálicos
 - marcadores discursivos acumulados
- repetições hesitativas
- falsos inícios

Funções:

- cognitiva
 - atividade de processamento da fala
 - atividades de enunciação
- formal:
 - indicação de orientação/reorientação de seleções sintagmáticas
 - atividade de busca e/ou confirmação de um item lexical
- interacional:
 - controle da posse de turno

(Baseado em Marcuschi, 2006a)

4 b REPETIÇÃO

Aspectos funcionais	Tipos
coesividade	- listagem - amálgamas sintáticos - enquadramento sintático-discursivo
compreensão	- intensificação - rema → tema - esclarecimento
organização tópica	- introdução de tópico - reintrodução de tópico - delimitação de tópico - condução e manutenção de tópico
argumentatividade	- reafirmação de argumentos - contraste de argumentos - contestação de argumentos
interatividade	- expressão de opinião pessoal - monitoramento de tomada de turno - ratificação do papel de ouvinte - incorporação de sugestões

(Baseado em Marcuschi, 2006b)

Para a análise dos textos a que esta dissertação se propõe, assume-se o conceito de língua como um encadeamento ininterrupto de atos de enunciação, e de texto como uma rede entrecida pela ativação, reativação e de-ativação constante de referentes, em movimentos de vai-vem. Hesitações e repetições serão observadas para verificar sua funcionalidade na produção verbal dos usuários em questão.

GOSTO MUITO DESSE
CURSO PORQUE PODEMOS
FALAR PORTUGUÊS
COM VOCÊS MESMO
QUE MUITAS VEZES NÃO
FALO BEM. E NÃO
TENHO MEDO DE
FALAR.

APRENDI MUITO
COMO VOCÊS SÃO SIMPÓSIO
ME FALTA GUARDO
VOCÊS VOLTEM PARA
PERGAMINHO / / /
 

Em problemas inumeráveis temos de levantar a questão: o que é o desconhecido? Podemos variar as palavras e perguntar a mesma coisa de formas diferentes: o que é necessário e exigido? O que é que você quer encontrar? O que é que você deve procurar? (Rubem Alves)

Ao final da primeira edição do Projeto *Canção popular e cultura brasileiras em Timor-Leste: hibridismo cultural e comunitarismo lingüístico em execução e discussão*, (parte integrante do Projeto *Universidades em Timor-Leste*), os participantes leste-timorenses foram convidados a escrever uma mensagem em cadernos de recordação dos universitários brasileiros. Dessa forma, os textos escritos que serão analisados foram produzidos por aqueles que se sentiram à vontade e desejaram fazê-lo, em uma situação de comunicação autêntica.

Quanto aos textos falados, foram recolhidos ao início e ao final do Projeto. Não podem ser considerados totalmente espontâneos devido à situação de produção: os entrevistados eram convidados a participar de uma interação onde havia um desnível hierárquico entre quem perguntava – a coordenadora acadêmica local, 49 anos – e quem respondia – leste-timorenses jovens, participantes do Projeto. Essa diferença hierárquica, acrescida da diferença de faixa etária, da presença do gravador e da insegurança dos entrevistados em relação ao uso da língua, pode tê-los intimidado, fazendo-os se sentir avaliados durante todo o tempo das conversações.

A escolha das hesitações e repetições como objeto de análise dos textos orais se deve à percepção de que é nelas que se manifestam as marcas da expressão em língua portuguesa dos timorenses, que hesitam e repetem não só devido à influência de outras estruturas lingüísticas que dominam, mas também porque têm um determinado domínio do português. Essa análise se complementa com a observação de incoerências locais nos textos escritos, e de como essas incoerências refletem a habilidade do timorense para construir seu texto em língua portuguesa.

A seleção de textos, limitada a 20 produções verbais, deve-se ao fato de se ter observado que os elementos analisados são suficientemente recorrentes e que uma quantidade maior de textos não acrescentaria qualidade à análise. O material de que se dispõe é uma fotografia do português timorense num determinado estágio de seu uso após a Independência, em uma realidade específica, vivenciada pelos participantes da primeira edição do Projeto *Universidades em Timor-Leste*. Após 3 anos da realização do Projeto, reconhece-se que este não é o retrato fiel do português utilizado em todo o território, por todos os falantes e em qualquer tempo histórico, mas que este trabalho é um descorado esboço, limitado pelos dados disponíveis, quer seja no tocante à quantidade de textos recolhidos, quer seja em relação ao que se conhece de seus produtores.

5.1 ANÁLISE DOS TEXTOS FALADOS

Na análise dos textos orais que compõem o *corpus* deste trabalho, serão observados elementos de construção do texto falado, tais como hesitações, e repetições, verificando de que forma aparecem e qual sua função no *corpus* selecionado. Nas transcrições, foram utilizadas as Normas estabelecidas pelo Projeto NURC/SP, publicadas em Preti (2003: 13-14) e apresentadas a seguir:

Normas para transcrição da língua falada

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco ... Central ... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos ... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo

Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as [linhas	A – na casa da sua irmã [B – sexta-feira? A – fizeram lá ... [B – cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto; não no início, por exemplo	(...)	(...) nós vimos que existem ...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ “	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião ... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós” ...

* Exemplos retirados dos Inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 D2 (apud Preti, 2003: 13)

OBSERVAÇÕES

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou siglas (USP etc.).
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por está: *tá? você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh::::... (alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

Para preservar a identidade dos autores dos textos analisados, todos os nomes foram suprimidos das transcrições e das produções escritas. Pelo mesmo motivo, os nomes das pessoas mencionadas nos depoimentos foram substituídos por nomes fictícios.

TEXTO FALADO 1

Informante 1, 21 anos, aluna da Universidade Nacional de Timor-Leste. Entrevista realizada no dia 7 de setembro de 2004.

Doc.	meu nome é Vera ... qual é o seu nome?	01
Inf.	meu nome é XXX XXX XXX.	02
Doc.	XXX XXX XXX ... e você aprendeu português aonde?	03
Inf.	ahn:::: eu aprendi português ... quando:::: éh:::: éh:::: em mil novecentos noventa e nove quando:::: Timor-Leste ... ehn ...	04 05
	(apanhou) né?... ehn:::: ahn:::: referê.../ referendum... e:::: ah::::	06
	apren .../ aprendi português com mi pai... porque meu pai ahn:::: ()	07
	ahn ... trabalhei em Hotel Turismo ... então ... ele fala português	08
Doc.	quantos anos você tem, XXX?	09
Inf.	eu tenho vinte e um anos mas em outubro deste ... ano vinte e dois anos	10 11
Doc.	que dia?	12
Inf.	ahn ... trinta de outubro	13
Doc.	trinta de outubro vai fazer aniversário	14
Inf.	sim	15
Doc.	e onde você mora ... onde é sua morada?	16
Inf.	eu moro em Bairro Santa Cruz	17
Doc.	perto do cemitério?	18
Inf.	sim	19
Doc.	e você estuda?	20
Inf.	sim eu sou estudante da língua inglesa ... agora::::	21
Doc.	na Universidade de Timor-Leste na Universidade Nacional? e você trabalha?	22 23
Inf.	agora trabalho em::: () como tradutora ... em língua inglesa () temporária <i>one eh::: one and a half ... month</i>	24 25
Doc.	um mês e meio	26
Inf.	sim	27
Doc.	um mês e meio?	28

Inf.	<i>yah ... um mês ... e meio ... sim</i>	29
Doc.	por que você quer fazer este curso ... de português ... com os brasileiros?	30
	[31
Inf.	porque ... eu quero falar	32
	bom português ... ahn:... no futuro ... porque:... éh:... português é	33
	língua oficial de Timor-Leste então tem que aprender agora e para o	34
	futuro falar português	35
Doc.	como você soube deste curso quem falou pra você do curso?	36
Inf..	ahn:: a informação?	37
Doc.	uhn	38
Inf.	a minha colega Lurdes e:: também:: o Senhor Neto os professores ...	39
	ahn:... e:: informação que os alunos que:: que quiser aprender	40
	português então ... a (lista) ... nome	41
Doc.	o que você espera deste curso qual é o objetivo pra você?	42
Inf.	éh:... falar português e também no futuro quando:: e:u ... trabalhar	43
	() por exemplo Embaixada Brasil Portugal então tem falar português	44
Doc.	e o que você vai fazer depois do curso?	45
Inf.	depois do curso? éh.. depois do curso:... ahn:... quer:... praticar ...	46
	português ... língua portuguesa ... para falar bem ((riu))	47
Doc.	muito bem XXX obrigada ... muito obrigada	48
Inf.	nada	49

Nesse texto a Informante hesita com **pausas preenchidas** por alongamentos vocálicos, e/ou expressões hesitativas, muitas vezes acumuladas, que cumprem sobretudo a função de dar tempo para a busca de um item lexical ou de uma construção sintática adequada:

- a) *eu aprendi português ... quando:... éh:... éh:... em mil novecentos noventa e nove*
 (linhas 4 e 5).

A hesitação parece marcar a reorientação de uma seleção sintagmática. Aqui a Informante abre um parêntese para acrescentar o ano exato em que aprendeu português.

b) quando::.... *Timor-Leste* (linha 5).

c) *Timor-Leste* ... ehn... (*apanhou*) né? (linhas 5 e 6).

Além de marcar a busca do item lexical, aparentemente também é provocada pelo desconhecimento lingüístico, o que é reforçado pela pergunta *né?* Muito mais que retórica, ou de preenchimento, a pergunta da Informante parece solicitar, à documentadora, uma confirmação da palavra escolhida.

d) (*apanhou*) né?... ehn::.... ahn::.... *referê* .../*referendum* (linha 6).

e) *referendum* ... e::.... ah::.... *apren* .../*aprendi português com mi pai* (linhas 6 e 7).

f) *meu pai ahn*::.... () ahn... *trabalhei em Hotel Turismo*... (linhas 7 e 8).

O fato de a Informante usar a flexão inadequada (flexão em 1^a pessoa para sujeito em 3^a), evidencia uma dificuldade na elaboração do discurso em língua portuguesa.

g) *sim eu sou estudante da língua inglesa* ... agora::.... (linha 21).

Ao completar o raciocínio da Informante (*na Universidade de Timor-Leste na Universidade Nacional?* linha 22), a documentadora parece entender o prolongamento vocálico como um pedido de socorro da Informante e não como indicação de entrega de turno.

h) *agora trabalho em*:: () *como tradutora* (linha 24).

A Informante hesita antes de um item lexical, provavelmente indicativo do lugar de trabalho, que ela termina verbalizando de forma ininteligível.

i) *one eh... one and a half ... month* (linha 25).

A hesitação aparece em meio a um fragmento em inglês, indicando que a Informante parece estar consciente de que essa não é a maneira de dizer o que quer, mas terminando por dizê-lo como sabe, ou seja, em outra língua (que também não é sua língua materna).

j) *português ... ahn:... no futuro* (linha 33).

l) *porque:... éh... português é língua oficial de Timor-Leste* (linhas 33 e 34).

A pergunta da documentadora (*por que você quer fazer este curso*) pede uma resposta causal, e a Informante parece hesitar por uma razão cognitiva (de auto-conhecimento), em busca das causas para sua vontade de fazer o curso.

m) *os professores ... ahn:... e:: informação* (linhas 39 e 40).

n) *os alunos que:: que quiser aprender português* (linha 40 e 41).

o) *e também no futuro quando:: e:u ... trabalhar* (linha 43).

p) *depois do curso? éh.. depois do curso:...* (linha 46).

q) *depois do curso:... ahn:... quer:... praticar ... português ...* (linhas 46 e 47).

Algumas vezes, as pausas preenchidas aparecem **em início de turno**, dando tempo para a elaboração do discurso:

a) a) ahn:::: eu aprendi português ... (linha 4).

b) ahn... trinta de outubro (linha 13).

c) ahn:: a informação? (linha 37).

A hesitação precede uma expressão interrogativa lacunar em que a Informante usa uma paráfrase a fim de aclarar o significado do que foi dito pela documentadora:

Doc.: Inf.:	<i>quem falou pra você do curso?</i> ahn:: [quem me deu] <i>a informação?</i> (linhas 36 e 37)
----------------	---

d) éh:::: falar português (linha 43).

Pausas não preenchidas, cuja localização se dá em lugares sintaticamente não previsíveis, denotando a procura por item lexical ou construção sintática apropriada:

a) *eu aprendi português ... quando::::* (linha 4).

b) *em outubro deste ... ano vinte e dois anos* (linha 10).

c) *one and a half ... month* (linha 25).

Aqui, a hesitação aparece em um sintagma nominal em língua inglesa. A interferência de outro código lingüístico na conversação evidencia a dificuldade no manejo da língua portuguesa que está sendo usada no diálogo entre informante e documentadora.

d) *yah ... um mês ... e meio ... sim* (linha 29).

Embora aparente estar em lugar previsível, a pausa não preenchida marca a fronteira entre códigos lingüísticos, daí apontar para uma hesitação.

e) *um mês ... e meio ... sim* (linha 29).

A Informante hesita, ainda que sua fala seja uma repetição da fala da documentadora.

f) *porque ... eu quero falar bom português* (linhas 32 e 33).

g) *quiser aprender português então ... a (lista)... nome* (linhas 40 e 41).

As hesitações precedem itens lexicais dos quais a Informante parece não estar nada segura, tanto que produz um deles (lista) de maneira praticamente ininteligível.

h) *no futuro quando:: e:u ... trabalhar* (linha 43).

i) *quer::... praticar... português ... língua portuguesa ... para falar bem* (linhas 46 e 47).

Hesitações que delimitam uma paráfrase de cunho corretivo. Nesse caso, percebe-se que o texto de resposta está entremeado de hesitações, denunciando a dificuldade da Informante no processamento do discurso em uma língua que ela não domina.

Observe-se que, nos casos seguintes, as pausas parecem não ser hesitativas, já que são bastante breves e ocorrem em fronteiras sintáticas:

a) *aprendi português com mi pai ... porque* (linha 7).

b) *sim eu sou estudante da língua inglesa ... agora::...* (linha 21).

c) como tradutora ... em língua inglesa (linha 24).

d) a minha colega Lurdes e:: também:: o Senhor Neto (linha 39).

Repetições hesitativas realizadas com fragmentos de itens lexicais ou com itens funcionais, denotando uma dificuldade da informante no manejo dos sistema formal da língua:

a) quando:::: Timor-Leste ... ehn... (apanhou) né? ... ehn:::: ahn:::: referê .../ referendum ... (linhas 5 e 6).

b) apren .../ aprendi português com mi pai ... (linha 7).

c) one eh::: one and a half ... month (linha 25).

Começando a expressão temporal com outro código lingüístico, a informante parece querer corrigir-se, buscando os elementos correspondentes em língua portuguesa. Devido a dificuldades no domínio do português, não consegue usar essa língua para dizer o que quer, então, repete o elemento em inglês e o completa.

d) os alunos que::: que quiser aprender português então... (linhas 40 e 41).

Também se observa um **falso início**, seguido de uma construção parentética que serve para acrescentar a localização temporal do evento em questão, isto é, a aprendizagem da língua portuguesa pela Informante:

a) quando::: ... éh::: ... éh::: em mil novecentos noventa e nove quando::: ... (linha 4).

Observem-se os seguintes exemplos de respostas construídas a partir da **heterorrepetição** das perguntas:

- a) Doc. *meu nome* é *Vera ... qual é o seu nome?*
 Inf. *meu nome* é *XXX XXX XXX.*
- b) Doc. *XXX XXX XXX... e você aprendeu português aonde?*
 Inf. *ahn:::: eu aprendi português... quando:::: éh:::: éh:::: em mil
 novecentos noventa e nove quando:::: Timor-Leste... ehn... (apanhou)
 né?... ehn:::: ahn:::: referê.../referendum... e:::: ah:::: apren.../
aprendi português com mi pai... porque meu pai ahn:::: () ahn...
*trabalhei em Hotel Turismo... então... ele fala português**
- c) Doc. *quantos anos você tem, XXX?*
 Inf. *eu tenho* vinte e um *anos*
- d) Doc. *e onde você mora ... onde é sua morada?*
 Inf. *eu moro* em *Bairro Santa Cruz*
- e) Doc. *e você estuda?*
 Inf. *sim eu sou estudante da língua inglesa ...*
- f) Doc. *[...] e você trabalha?*
 Inf. *agora trabalho em::: () como tradutora...*

Autorrepetições também estão presentes no texto da informante 1, como se verifica nas linhas 4 a 8 e a partir da linha 32 em relação ao futuro e a aprender, reafirmando a necessidade de *falar bom/ bem*, praticar a *língua portuguesa/ português*. Essas repetições contribuem, então, para a argumentatividade do texto.

TEXTO FALADO 2

Informante 2, 22 anos, aluno da Universidade Nacional de Timor-Leste. Entrevista realizada no dia 7 de setembro de 2004.

Doc.	bom dia	01
Inf.	bom dia	02
Doc.	qual é o seu nome?	03
Inf.	meu nome é:: ih:: XXX XXX XXX ... XXX ...	04
Doc.	XXX?	05
Inf.	é	06
Doc.	XXX onde você mora?	07
Inf.	ahn:::: eu moro em Vila Verde	08
Doc.	Vila Verde?	09
Inf.	sim	10
Doc.	quantos anos você tem?	11
Inf.	ahn:::: eu tenho vinte dois anos de idade	12
Doc.	e como você aprendeu português?	13
Inf.	ah:::: porque ahn ... a língua português é língua oficial ahn::: em Timor-Leste	14 15
Doc.	e quem ensinou pra você português aonde aprendeu?	16
Inf.	ah:: ah ... o ano passado ah ... eu ah:::: aprender ah .. três mês	17
Doc.	aonde onde ... aqui na Universidade?	18
Inf.	não ... curso ... curso em em Ainaro, Ainaro distrito.	19
Doc.	quem deu aula ... professor de português?	20
Inf.	sim ah:::: professor ah:::: Portugal	21
Doc.	Portugal ... você estuda?	22
Inf.	sim	23
Doc.	que curso você faz?	24
Inf.	agora ... eh:::: agora eh:::: ahn:::: eu sou estudante .. ahn.. ah:::: da Faculdade de Ciências da Educação ahn ... o departamento inglês	25 26 27

Doc.	inglês	28
Inf.	sim	29
Doc.	língua inglesa	30
Inf.	sim	31
Doc.	você trabalha?	32
Inf.	não	33
Doc.	não ... ainda não?	34
Inf.	sim ainda não	35
Doc.	por que você quer fazer este curso?	36
Inf.	ah:: porque ah:: eu sou estudante ah:: ah:: tem que ser aprende/ aprender ah:: ah:: muito língua ... muito língua ah ... exemplo ah::: língua <i>indonesia</i> ¹⁷ inglês e português	37 38 39
Doc.	você fala tétum?	40
Inf.	sim ... tétum é a:: a::: lin/língua nacional	41
Doc.	o que você espera deste curso?	42
Inf.	ah::: eu espero desse curso ... ah:: depois ah:: ah::: eu espero desse curso ah:: ah::: uhn desculpe	43 44
Doc.	não ... eu espero ...	45
Inf.	ah::: eu espero desse curso ah::	46
Doc.	você está gostando das aulas?	47
Inf.	sim ah:: eu gosto ... eu gosto ah:: ah::: acompanhar ... (a cultura) a língua portuguesa em aula	48 49
Doc.	e:::: quem falou pra você desse curso como você soube do curso?	50 51
Inf.	ah:::	52
Doc.	quem deu a informação?	53
Inf.	informação éh:: ahn:: uhn: ahn::::o reitor	54
Doc.	o reitor...Professor Paulino	55
Inf.	sim Professor Paulino ... Neto	56
Doc.	Professor Neto?	57
Inf	Neto sim	58

¹⁷ Palavra emitida com pronúncia inglesa.

Doc.	o que você vai fazer depois do curso ... quando o curso terminar?	59
Inf.	ah:... ah:... depois do curso terminar ah:... ah:... ah:... ah:.... eu ainda ... eu ainda continua ah ... continua ah ah	60
	curso ... eu ainda continua curso em Timor-Leste por exemplo	61
	ah:... professora ah:: Portugal ou Brasil	62
Doc.	está bem obrigada ... muito obrigada	63
Inf.	nada	64
		65
		66

Nesse texto, observam-se **pausas preenchidas** por alongamentos vocálicos, e/ou por expressões hesitativas, muitas vezes acumuladas.

- a) porque ahn ... a língua português é língua oficial ahn:: em Timor-Leste (linha 14).
- b) o ano passado ah... eu ah:... aprender ah.. (linha 17).
- c) sim ah:... professor ah:... Portugal (linha 21).
- d) agora ... eh:... agora eh:... ahn:... eu sou estudante ... ahn.. ah:... da Faculdade de Ciências da Educação ahn ... o departamento inglês (linhas 25-27).
- e) porque ah:: eu sou estudante ah:: ah:: tem que ser aprende/ aprender ah:: ah:: muito língua ... muito língua ah ... exemplo ah:... língua indonesia inglês e português (linhas 37-39).

Note-se que não há hesitação antes da palavra *indonesia*, emitida com pronúncia inglesa pelo informante, mas antes do sintagma *língua indonesia* completo.

- f) tétum é a:: a:... lin/língua nacional (linha 41).

g) *eu espero desse curso ... ah:: depois ah:: ah:::: eu espero desse curso ah:: ah:::: uhn desculpe* (linhas 43-44).

O informante se desculpa, ciente de sua dificuldade para expressar-se em português.

h) *eu espero desse curso ah:::* (linha 46).

i) *ah... eu gosto ... eu gosto ah:::: ah::::: acompanhar* (linha 48).

j) *informação é:: ahn:: uhn: ahn:::: o reitor* (linha 54).

l) *depois do curso terminar ah:::: ah:::: ah:::: ah:::: eu ainda ... eu ainda continua ah ... continua ah ah curso ... eu ainda continua curso em Timor-Leste por exemplo ah::: professora ah:: Portugal ou Brasil* (linhas 61-64).

No segmento a seguir, a pausa preenchida parece cumprir uma função predominantemente pragmática, pois a hesitação aponta para a produção simultânea à tomada de decisão entre dizer o nome completo, já que havia a formalidade de estar sendo entrevistado, ou apenas o primeiro nome, que depois é repetido como que para convidar a documentadora a tratá-lo informalmente, autorizando-a a chamá-lo pelo primeiro nome.

a) *meu nome é::: ih::: XXX XXX XXX ... XXX* (linha 4).

Hesitações **em início de turno**, dando tempo para o planejamento da fala:

a) *ahn:::: eu moro em Vila Verde* (linha 8).

- b) ah:: porque ahn ... (linha 14).
- c) ah:: ah ... o ano passado (linha 17).
- d) ah:: porque ah:: (linha 37).
- e) ah:::: eu espero desse curso ... (linha 43).
- f) ah:::: eu espero desse curso ah:: (linha 46).
- g) ah::.. (linha 52).

Nesse caso, a dificuldade do informante 2, que parece não ter entendido a pergunta, é percebida pela documentadora, que refaz duas vezes seu texto por meio de paráfrase:

Doc. quem falou pra você desse curso como você soube do curso?
Inf. ah:::
Doc. quem deu a informação?
(linhas 50-53).

- h) ah::.. ah:::: depois do curso terminar (linha 61).

Pausa não preenchida, cuja localização se dá em lugar sintaticamente não previsível:

- a) acompanhar ... (a cultura) a língua portuguesa (linha 49).

Pausas aparentemente de caráter não hesitativo, marcando fronteiras sintáticas ou entrega de turno:

- a) XXX XXX XXX ... XXX... (linha 4).
- b) *não ... curso ... curso em em Ainaro* (linha 19).
- c) *sim ... tétum é a:: a::... lin/língua nacional* (linha 41).
- d) *Professor Paulino ... Neto* (linha 56).

Repetições hesitativas (algumas de caráter corretivo, outras com aparência de pausa preenchida) de sintagmas nominais ou verbais e de fragmentos de itens lexicais realizadas pelo informante:

- a) *não ... curso ... curso em em Ainaro, Ainaro* distrito (linha 19).
- b) *tem que ser aprende aprender ah:: ah:: muito língua ... muito língua* (linhas 37 e 38).
- c) *tétum é a:: a::... lin/ língua nacional* (linha 41).
- d) *eu espero desse curso ... ah:: depois ah:: ah:: eu espero desse curso ah::* (linhas 43 e 44)
(...) ah::... eu espero desse curso ah:: (linha 46).
- e) *eu gosto ... eu gosto ah:: ... ah::... acompanhar* (linha 48).
- f) *eu ainda ... eu ainda continua ah... continua ah ah curso ... eu ainda continua curso em Timor-Leste* (linhas 62 e 63).

Observe-se que o informante vai construindo a oração *eu ainda continua curso* com repetições dos elementos sintáticos que a constituem.

Repetições hesitativas feitas com um item funcional:

a) *curso em em Ainaro* (linha 19).

b) *tétum é a:: a::... lín/ língua nacional* (linha 41).

Note-se que a repetição do artigo definido feminino singular se acumula com o prolongamento vocálico desse mesmo artigo, servindo para preencher uma pausa hesitativa.

Heterorrepetições em respostas de caráter formulaico ou que retomam a pergunta da documentadora para respondê-la:

a) Doc. bom dia

Inf. bom dia

b) Doc. qual é o seu nome?

Inf. meu nome é:: ih:: XXX XXX XXX

c) Doc. XXX onde você mora?

Inf. eu moro em vila Verde

d) Doc. quantos anos você tem?

Inf. eu tenho vinte dois anos de idade

e) Doc. não ... ainda não?

Inf. sim ainda não

f) Doc. o que você espera desse curso?

Inf. ah:::: eu espero desse curso ...

g) Doc. quem deu a informação?

Inf. informação éh::

h) Doc. Professor Neto?

Inf. Neto sim

- i) Doc. *o que você vai fazer depois do curso ... quando o curso
terminar?*
- Inf. *ah::: ah:::: depois do curso terminar ah:::..*

As dificuldades do informante na busca de itens lexicais e de estruturas sintagmáticas ficam evidentes com a observação de suas hesitações e repetições hesitativas. No caso das heterorrepetições, observa-se que se dão em construções oracionais semelhantes e adjacentes, em início de turno, quando o informante retoma a pergunta da documentadora para dar sua resposta, procedimento comum em aprendizes iniciantes de uma segunda língua.

TEXTO FALADO 3

Informante 3, 28 anos, aluno da Universidade Nacional de Timor-Leste. Entrevista realizada no dia 9 de setembro de 2004.

Doc.	qual é o seu nome?	01
Inf.	eu ... me ... eu chamo-me XXX XXX XXX	02
Doc.	XXX YYY ... ?	03
Inf.	XXX XXX	04
Doc.	XXX XXX ... XXX ... ?	05
Inf.	XXX	06
Doc.	XXX ... e ... qual ... quantos anos você tem?	07
Inf.	eu tenho vinte e oito anos de idade	08
Doc.	vinte e oito ... e o que você faz ... você trabalha você estuda?	09
Inf.	não ... nesse momento eu estou a estudar aqui	10
Doc.	qual curso?	11
Inf.	éh:: o desenvolvimento ()	12
Doc.	Economia do Desenvolvimento ... e onde você mora?	13
Inf.	eu moro em Becora	14
Doc.	Becora ... e você fala português?	15
Inf.	pouco mais ou menos	16
Doc.	com quem aprendeu?	17
Inf.	éh ... eu fui ... fui aprender ... em:::: seminário quando::::: naquela altura eu estive ... éh:::: fui ... seminarista ... seminário que lá eu aprendi	18 19 20
Doc.	e por que você quer fazer o curso de português?	21
Inf.	éh ... um pouco engraçado ... éh:::: primeiro é que todos nós estudamos aqui quando ouvimos ... ((interrupção externa)) ouvimos informação de nossos professores aqui os docentes eles disseram-nos que... aqui ainda vem... os nossos amigos ... éh ... de Brasil ... éh:::: ainda tem intercâmbio ... de três universidades do Brasil com a nossa universidade ... e então ... aqui todos nossos professores ... os professores que	22 23 24 25 26 27 28

	disseram ... que nós precisamos de ... alguns estudantes de	29
	aqui para seguir o curso ... então aqui todos nós estamos	30
	alegres ... para aprender português ... isso é primeiro ...	31
	depois segundo por que que nós ... todos nós aqui	32
	estudantes é que queremos ... (é principalmente) porque:::	33
	que eu ... eu quero aprender ... é que primeiro ... a nossa	34
	constituição ... lá já ... decidiu para todos nós ...deveremos	35
	falar português... a língua portuguesa agora nesse momento	36
	ser o nosso ... a língua do oficial... todos nós devemos	37
	aprender língua portuguesa ... e terceiro ... eu próprio como	38
	estudante ... quando falo ... muitos línguas é como uma	39
	riqueza da minha vida ... é muitos importantes ... para ter	40
	uma comunicação com outra pessoa	41
Doc.	e você gosta da aula?	42
Inf.	ai muito gosto	43
Doc.	e gosta de cantar?	44
Inf.	sim ... éh:: mais ou menos ... a minha voz éh ... não ... não é::	45
	boa pra cantar mas é mais ou menos ((riu))	46
Doc.	está bem XXX muito obrigada ... o que você vai fazer depois	47
	que o curso acabar?	48
Inf.	depois do nosso curso ... acabar ehn:::: mais ou menos ...	49
	pode ... posso a/ aperfeiçoar a minha língua ... a língua da	50
	portuguesa ... e depois é sobre ... o curso que nesse	51
	momento nós recebemos de ... de nossos formadores	52
	como senhora ... com ... toda equipa ... e::: pois ... formam	53
	um grupo para continua como é que nós podemos aprender	54
	... a língua e a música ()	55
Doc.	muito bem muito obrigada	56
Inf.	de nada	57

Nesse diálogo, **pausas preenchidas** por expressões hesitativas, em co-ocorrência ou não com alongamentos vocálicos, apontam para dificuldades na formulação sintática do texto e na busca de sintagmas lexicais:

a) *fui aprender ... em... seminário* (linha 18).

b) *quando... naquela altura eu estive ...* (linhas 18 e 19).

c) *naquela altura eu estive ... éh... fui ... seminarista* (linha 19).

Aqui a hesitação parece apontar para a reformulação sintagmática, com a correção do verbo.

d) *um pouco engraçado ... éh... primeiro é que todos nós estudamos aqui* (linhas 22 e 23).

e) *os nossos amigos ... éh... de Brasil* (linhas 25 e 26).

f) *éh... ainda tem ... intercâmbio* (linha 26).

g) *porque... que eu ... eu quero aprender* (linhas 33 e 34).

h) *sim... éh... mais ou menos* (linha 45).

Denotando uma auto-correção conceitual e não formal, a hesitação aqui parece estar no lugar de um marcador conversacional como “quer dizer”. Nesse caso, funcionaria como um elemento articulador na formulação sintática do texto falado, exercendo o papel da pontuação. Além disso, considerando-se a prosódica e o gestual que provavelmente a acompanham, a expressão hesitativa pode funcionar, para o ouvinte, como sinalizador de mudança no rumo da resposta.

i) *a minha voz éh... não ... não é... boa pra cantar* (linhas 45 e 46).

A hesitação aparenta ser uma só, na construção da negativa, mesclando pausas preenchidas e não preenchidas com a repetição hesitativa do *não*.

j) *depois do nosso curso ... acabar ehn:::: mais ou menos ... pode ... posso a/ aperfeiçoar a minha língua* (linhas 49 e 50).

I) *o curso que nesse momento nós recebemos de ... de nossos formadores como senhora ... com ... toda equipa ... e::: pois ...* (linhas de 51 a 53).

Outras marcas de hesitação com pausas preenchidas **em início de turno**, como estratégia para ganhar tempo na formulação da resposta:

a) éh:: *o desenvolvimento* (linha 12).

b) éh ... *eu fui ... fui aprender* (linha 18).

c) éh:::: *um pouco engraçado* (linha 22).

Pausas não preenchidas são, nesse texto, muito mais freqüentes do que as pausas preenchidas e evidenciam dificuldades do falante na busca por sintagmas no processamento do texto em tempo real. Observe-se que cada turno aparece entremeado de hesitações que apontam para um manejo pouco hábil da língua:

a) *eu ... me ... eu chamo-me XXX XXX XXX* (linha 2).

O informante hesita duas vezes na formulação da resposta e realiza, em seguida, uma correção da colocação pronominal.

b) *eu fui ... fui aprender ... em::: seminário* (linha 18).

- c) *fui ... seminarista ... seminário* (linha 19).
- d) *eles disseram-nos que ... aqui ainda vem ... os nossos amigos* (linha 25 e 26)
- e) *ainda tem ... intercâmbio ... de três universidades do Brasil com a nossa universidade ... e então ... aqui todos nossos professores ... os professores que disseram ... que nós precisamos de ... alguns estudantes de aqui para seguir o curso ... então aqui todos nós estamos alegres ... para aprender português ... isso é primeiro depois segundo por que que nós ... todos nós aqui estudantes é que queremos ... (é principalmente)* (linhas de 26 a 33).
- f) *eu ... eu quero aprender ... é que primeiro ... a nossa constituição ... lá já ... decidiu para todos nós ... deveremos falar português ... a língua portuguesa agora nesse momento ser o nosso ... a língua do oficial ... todos nós devemos aprender língua portuguesa ... e terceiro ... eu próprio como estudante ... quando falo ... muitos línguas é como uma riqueza da minha vida ... é muitos importantes ... para ter uma comunicação com outra pessoa* (linhas 33 a 41).
- g) *mais ou menos ... a minha voz éh ... não ... não é:: boa pra cantar* (linhas 45 e 46).
- h) *depois do nosso curso ... acabar ehn::: mais ou menos ... pode ... posso a/ aperfeiçoar a minha língua ... a língua da portuguesa ... e depois é sobre ... o curso que nesse momento nós ... recebemos de ... de nossos formadores como senhora ... com ... toda equip a... e::: pois ... formam um grupo para continua como é que nós podemos aprender ... a língua e a música ()* (linhas de 49 a 55).

Pausas de cunho não hesitativo:

- a) *não ... nesse momento eu estou a estudar aqui* (linha 10).

- b) *três universidades do Brasil com a nossa universidade ... e então ... aqui todos nossos professores ... os professores que disseram ... que nós precisamos de ... alguns estudantes de aqui para seguir o curso ... então aqui todos nós estamos alegres ... para aprender português ... isso é primeiro depois segundo por que que nós ... todos nós aqui estudantes* (linhas 26 a 33).
- c) *todos nós devemos aprender língua portuguesa ... e terceiro ... eu próprio como estudante ... quando falo ... muitos línguas é como uma riqueza da minha vida* (linhas 37 a 40).

Repetições hesitativas estão presentes em:

- a) *éh ... eu fui ... fui aprender ... em::: seminário* (linha 18).
- b) *porque::: que eu ... eu quero aprender...* (linhas 33 e 34).
- c) *a minha voz éh ... não ... não é:: boa pra cantar* (linhas 45 e 46).
- d) *posso a/ aperfeiçoar a minha língua* (linha 50).
- e) *o curso que nesse momento nós recebemos de ... de nossos formadores* (linhas 51 e 52).

Verifiquem-se **heterorrepetições** do informante, que retoma as perguntas da documentadora para formular suas respostas:

- Doc. [...] quantos anos você tem?
Inf. eu tenho vinte e oito anos de idade

Doc. [...] e onde você mora?

Inf. eu moro em Becora

Doc. com quem aprendeu?

Inf. éh ... eu fui ... fui aprender... em... seminário

Doc. e você gosta da aula?

Inf. ai muito gosto

Doc. [...] o que você vai fazer depois que o curso acabar?

Inf. depois do nosso curso ... acabar ehn... mais ou menos ... pode ...
posso a/ aperfeiçoar a minha língua

Autorrepetições também são freqüentes na construção do discurso do informante, como se pode observar em:

Inf. éh ... eu fui... fui aprender... em... seminário quando... naquela altura
eu estive ... éh... fui ... seminarista ... seminário que lá eu aprendi
(linhas 18 a 20).

Da linha 42 a 41, as repetições do informante mantêm sua resposta em torno de:

a) *estudantes* (3 vezes) *estudamos*;

b) *professores* (3 vezes), *docentes*;

c) *Brasil* (2 vezes);

d) *universidade/s* (2 vezes);

e) *aprender* (2 vezes);

f) *queremos, quero;*

g) *falo/ falar/ aprender português/ língua portuguesa, língua do oficial, muitos línguas.*

Da linha 49 a 55, as repetições preservam o foco no aperfeiçoamento [do uso de] ou no aprendizado da língua portuguesa. A repetição idêntica ou semelhante de sintagmas favorece a coesão, mantendo os referentes ativados no discurso e servindo à argumentação do falante.

TEXTO FALADO 4

Informante 4, 18 anos, estudante da Universidade Nacional de Timor-Leste.
Entrevista realizada em 9 de setembro de 2004.

Doc.	qual é o seu nome?	01
Inf.	chamo-me XXX XXX	02
Doc.	XXX ... e quantos anos você tem?	03
Inf.	agora eu tenho dezoito anos e vinte e dois de novembro ...	04
	dezenove anos	05
Doc.	parabéns	06
Inf.	obrigada ((riu))	07
Doc.	e onde você mora?	08
Inf.	eu moro em Vila Verde com meus pais	09
Doc.	e:::: o que você faz ... você estuda você trabalha?	10
Inf.	eu estudo na Universidade Nacional Timor Loro Sa'e ... quase	11
	um ano ... ahn...	12
Doc.	qual curso?	13
Inf.	Economia e Gestão	14
Doc.	e você:: fala português	15
Inf.	um pouco ((riu))	16
Doc.	onde aprendeu?	17
Inf.	ahn:::: aprendeu no:::: ensino secundário ... Paulo VI	18
Doc.	ah:: professor português ou brasileiro?	19
Inf.	português ... ela chama-se Silvia Soares	20
Doc.	Silvia Soares ... e:::: por que você quer fazer o curso de	21
	português?	22
Inf.	porque eu ... não falar português muito bem ... e:: português	23
	língua oficial Timor-Leste	24
Doc.	e:: você gosta das aulas?	25
Inf.	gosto ... muito gosto ((riu))	26
Doc.	e você:: já cantou alguma música?	27
Inf.	já	28

Doc.	qual?	29
Inf.	ah::: “Pensa em mim” e:::: “Só quero ... só quero ... um xodó”	30
Doc.	“um xodó”... uhn:::: o que você vai fazer quando o curso acabar em dezembro? ... o curso vai acabar ... o que você vai fazer?	31
Inf.	voltar pra casa e ... ajudar ... meus pais	32
Doc.	e:: por que ... já perguntei por que você quer aprender ... muito obrigada ... XXX ... a sua mãe fala português?	33
Inf.	sim ... a minha mãe ... também meu pai	34
Doc.	seu pai também	35
Inf.	sim	36
Doc.	onde eles aprenderam?	37
Inf.	uhn:::: ah:: tempo Portugal está em Timor	38
Doc.	ah:: tempo português?	39
Inf.	sim	40
Doc.	de Portugal ... obrigada XXX	41
Inf.	nada	42
		43
		44

Pausas preenchidas por alongamentos vocálicos e/ou expressões hesitativas apresentam-se no texto, marcando a busca por uma construção sintática ou um elemento lexical apropriado:

- a) *aprendeu no:::: ensino secundário ... Paulo VI* (linha 18).
- b) *eu ... não falar português muito bem ... e:: português língua oficial Timor-Leste* (linhas 23 e 24).
- c) *“Pensa em mim” e:::: “Só quero ... só quero ... um xodó”* (linha 30).

Na linha 12, a hesitação por pausa preenchida da informante favorece a tomada de turno pela documentadora:

Inf.	(...) quase um ano ... ahn ...
Doc.	qual curso?

Pausas preenchidas que aparecem **em início de turno**, dando tempo para o planejamento do que será dito:

- a) ahn:... *aprendeu no*:... *ensino secundário* (linha 18).
- b) ah:... “*Pensa em mim*” e:... (linha 30).
- c) uhn:... ah: *tempo Portugal está em Timor* (linha 40).

Pausas não preenchidas de caráter hesitativo podem ser observadas em:

- a) *eu estudo na Universidade Nacional Timor Loro Sa'e* ... quase um ano (linha 11).
- b) ahn:... *aprendeu no*:... *ensino secundário* ... *Paulo VI* (linha 18).
- c) ah:... “*Pensa em mim*” e:... “*Só quero* ... só quero ... *um xodó*” (linha 30).
- d) *voltar pra casa e* ... ajudar ... *meus pais* (linha 33).

Algumas pausas que aparentemente não revelam hesitação, aparecem limitando fronteiras sintáticas:

- a) *agora eu tenho dezoito anos e vinte e dois de novembro* ... dezenove anos (linhas 4 e 5).

b) *português ... ela chama-se Silvia Soares* (linha 20).

c) *gosto ... muito gosto* (linha 26).

d) *sim ... a minha mãe ... também meu pai* (linha 36).

Repetições hesitativas de sintagmas observadas na elocução da informante parecem de caráter cognitivo, já que ela hesita tentando recordar o nome de uma das músicas que aprendeu no curso:

a) “Só quero ... só quero ... um xodó um xodó” (linhas 30 e 31).

Repetições de ordem não hesitativa são usadas pela informante como estratégia de referenciação ou para dar ênfase a algum elemento:

a) *não falar português muito bem ... e:: português língua oficial Timor-Leste* (linhas 23 e 24).

a) *gosto ... muito gosto* (linha 26).

A repetição enfatiza a expressão do sentimento da informante, e o intensifica pelo uso do advérbio *muito*.

Heterorrepetições de construções oracionais semelhantes e adjacentes são encontradas em início de turno, servindo para introduzir uma resposta da informante a uma pergunta da documentadora:

a) Doc. *e quantos anos você tem?*
 Inf. *eu tenho dezoito anos*

- b) Doc. *e onde você mora?*
 Inf. *eu moro em Vila Verde*
- c) Doc. *onde aprendeu?*
 Inf. *aprendeu no::: ensino secundário*

É de se notar a baixa ocorrência de hesitações na fala da informante (6 pausas preenchidas, sendo 3 em início de turno, e 4 não preenchidas), mas é possível inferir sua dificuldade no uso da língua pela ausência de alguns elementos observada em sua elocução:

- a) *agora eu tenho dezoito anos e [em] vinte e dois de novembro [faço] dezenove anos* (linhas 4 e 5).
- b) *eu estudo na Universidade Nacional [de] Timor-Loro Sa'e ... [há] quase um ano* (linhas 11 e 12).
- c) *português [é a] língua oficial [de] Timor-Leste* (linhas 23 e 24).
- d) *tempo [em que] Portugal está [esteve] em Timor* (linha 40).

TEXTO FALADO 5

Informante 5, 25 anos, aluno da Universidade Nacional de Timor-Leste. Entrevista realizada em 9 de setembro de 2004.

Doc.	bom dia	01
Inf.	bom dia	02
Doc.	qual é o seu nome?	03
Inf.	ahn:.... me chamo-me XXX XXX XXX	04
Doc.	XXX?	05
Inf.	sim	06
Doc.	quantos anos você tem XXX?	07
Inf.	ahn:.... eu tenho vinte e cinco anos de idade	08
Doc.	e o que você faz... você estuda... você trabalha?	09
Inf.	não não eu... eu não trabalho eu... ahn... sou estudante	10
Doc.	aonde... em qual curso?	11
Inf.	ahn:.... curso?... curso?... ahn:....	12
Doc.	curso de Economia?	13
Inf.	ahn:: sim ahn... curso de Economia... departa/ departamento... gestão	14 15
Doc.	gestão... e onde você mora?	16
Inf.	ahn:.... eu moro:.... em Becora	17
Doc.	você fala português?	18
Inf.	compreende e fala um bocadinho	19
Doc.	onde você aprendeu?	20
Inf.	ahn... aprendeu... português? ah:.... ahn:.... eu... estive a aprender... na... ano passado eh? dois mil.... dois mil... ahn... dois mil três... em ()	21 22 23
Doc.	professor português?	24
Inf.	ahn:.... ahn:.... na residência... padre João Filgueiras	25
Doc.	ah::: padre João Filgueiras... e por que você quer fazer o curso de português?	26 27
Inf.	agora? ahn... quero aprender língua portuguesa	28

Doc.	e gosta da aula?	29
Inf.	sim... ahn:::: porque agora éh... éh:::: meu/ o meu português... muito mal	30 31
Doc.	e você gosta de cantar?	32
Inf.	um bo/ um pouco	33
Doc.	música brasileira?	34
Inf.	sim muito gosto ah:::: () música da:::: do Leandro é? Leandro e Leonardo	35 36
	[
Doc.	Leandro e Leonardo?	37
Inf.	sim	38
Doc.	e você já aprendeu a cantar alguma música aqui?	39
Inf.	agora?	40
Doc.	uhn:	41
Inf.	sim	42
Doc.	qual?	43
Inf.	ahn:::: aprende éh... “Jesus Cristo” éh:::: ahn... de Roberto Carlos é?	44 45
	[
Doc.	“Jesus Cristo” do Roberto Carlos	46
Inf.	sim	47
Doc.	o que você vai fazer depois do curso... quando o curso acabar?	48
Inf.	agora?	49
Doc.	em dezembro	50
inf.	ahn:::: dezembro é?	51
Doc.	o ano que vem	52
Inf.	acaba o curso agora... quando eu acabar o curso... eu querer continuar... curso... éh:::: outro lugar é? ... em... em agora... tem curso... em... em depar/ Ministério da Educação	53 54 55
Doc.	ah:::: muito obrigada XXX	56
Inf.	sim obrigado	57
Doc.	pode ir pra aula	58

Observam-se, nesse texto, **pausas preenchidas** por alongamentos vocálicos e/ou expressões hesitativas, muitas vezes acumuladas, com o papel fundamental de dar tempo ao falante enquanto busca um elemento lexical ou uma construção sintática apropriada:

a) *eu ... ahn ... sou estudante* (linha 10).

b) *curso? ... ahn::::* (linha 12).

A repetição da palavra *curso* faz supor que o informante, na verdade, não entendeu a pergunta, o que se confirma por sua seguinte resposta, após ser ajudado pela documentadora.

c) *sim ahn ... curso de Economia* (linha 14).

d) *eu moro:::: em Becora* (linha 17).

e) *português? ah:::: ahn::::* (linha 21).

f) *dois mil ... ahn ... dois mil três* (linha 22).

g) *agora? ahn ... quero aprender língua portuguesa* (linha 28).

h) *sim ... ahn:::: porque agora éh ... éh:::: meu/ o meu português* (linha 30).

i) *muito gosto ah:::: () música da::: do Leandro é?* (linha 35).

j) *aprende éh ... “Jesus Cristo” éh:::: ahn ... de Roberto Carlos é?* (linhas 44 e 45).

l) *eu querer continuar ... curso ... éh:::: outro lugar é?* (linhas 53 e 54).

Observam-se, ainda, pausas preenchidas **em início de turno**:

- a) ahn:::: me chamo-me XXX XXX XXX (linha 04).
- b) ahn:::: eu tenho vinte e cinco anos de idade (linha 08).
- c) ahn:::: curso? (linha 12).
- d) ahn:: sim (linha 14).
- e) ahn ... aprendeu ... português? (linha 21).
- f) ahn:::: ahn:::: na residência ... padre João Filgueiras (linha 25).
- g) ahn:::: aprende éh ... (linha 44).
- h) ahn:::: dezembro é? (linha 51).

Observe-se que, em muitos dos inícios de turno, o informante repete a pergunta da documentadora, não só para confirmar que compreendeu o que foi perguntado, mas também para ganhar tempo na elaboração da resposta.

Pausas não preenchidas são observadas nos seguintes fragmentos:

- a) departamento ... gestão (linha 14).

Aqui a pausa ocupa o lugar da preposição “de” e talvez reflita a busca desse item pelo informante.

- b) aprendeu ... português? (linha 21).

e) *eu ... estive a aprender ... na ... ano passado eh?* (linhas 21 e 22).

f) *na residência ... padre João Filgueiras* (linha 25).

Mais uma vez a pausa preenche o lugar da preposição “de”.

g) *o meu português ... muito mal* (linha 30 e 31).

A pausa ocupa o espaço da flexão de um verbo de ligação.

h) *acaba o curso agora ... quando eu acabar o curso* (linha 53).

A pausa parece preencher o espaço da conjunção “e”.

h) *eu querer continuar ... curso* (linhas 53 e 54).

A pausa novamente ocupa o espaço de um item gramatical, dessa vez do artigo masculino singular.

Nos seguintes casos, as pausas parecem não ser hesitativas, já que são bastante breves e ocorrem em fronteiras sintáticas:

a) *curso de Economia ... departa/departamento* (linha 14).

b) *dois mil ... ahn ... dois mil três ... em ()* (linha 23)

c) *quando eu acabar o curso ... eu querer continuar ...* (linhas 53 e 54).

Repetições hesitativas de fragmentos, de sintagmas ou de itens funcionais, que parecem apontar para uma dificuldade da Informante no manejo dos sistema formal da língua:

- a) *não não eu ... eu não trabalho* (linha 10).
- b) *curso? ... curso?* (linha 12).
- c) *departa/ departamento* (linha linha 14).
- d) *estive a aprender ... na ... ano passado eh? dois mil ... dois mil ... ahn... dois mil três* (linhas 21 a 23).
- e) *um bo/ um pouco* (linha 33).

É possível inferir que o informante usaria *bocado*, bastante usual no português peninsular, mas o abandona a favor do advérbio *pouco*, mais comum no português brasileiro, que ele sabe ser a variedade da documentadora.

- f) *da::::... do Leandro é?* (linha 35). Repetição com aparência de correção da preposição *de* contraída com o artigo definido.
- g) *Leandro é? Leandro e Leonardo* (linhas 35 e 26).
- h) *tem curso em ... em depar/ Ministério da Educação* (linha 55).

Heterorrepetições se dão em respostas que retomam a pergunta para respondê-la ou esclarecê-la, como nos exemplos a seguir:

- a) Doc. *quantos anos você tem XXX?*
 Inf. *ahn:::: eu tenho vinte e cinco anos de idade*
- b) Doc. *aonde ... em qual curso?*
 Inf. *ahn:::: curso? ... curso? ... ahn::::*
 Doc. *curso de Economia?*
 Inf. *ahn:: sim ahn... curso de Economia*
- c) Doc. *onde você aprendeu?*
 Inf. *ahn... aprendeu ... português?*
- d) Doc. *e onde você mora?*
 Inf. *ahn:::: eu moro:::: em Becora*

Uma única autorrepetição de aparência não hesitativa é usada pelo informante na organização tópica, mantendo em foco o tema *curso*:

- a) *acaba o curso agora ... quando eu acabar o curso ... eu querer continuar ... curso éh::::
 outro lugar é? ... em ... em agora ... tem curso ... (linhas 53 a 55).*

TEXTO FALADO 6

Informante 6, 29 anos, aluno da Universidade Nacional de Timor-Leste. Entrevista realizada em 10 de setembro de 2007.

Doc.	bom dia	01
Inf.	bom dia	02
Doc.	qual é o seu nome?	03
Inf.	o meu nome é XXX XXX XXX ()	04
Doc.	XXX XXX... quantos anos você tem XXX XXX?	05
Inf.	agora... eu tenho vinte... vinte e nove anos de idade	06
Doc.	e você onde mora?	07
Inf.	eu moro em... Comoro... Delta Três	08
Doc.	Comoro Delta Três	09
Inf.	sim	10
Doc.	e:::: o que você faz... qual é sua profissão?	11
Inf.	éh faz éh:::: ciências sociais política	12
Doc.	é estudante?	13
Inf.	estudante em ahn... na Universidade Nacional... Timor-Leste	14
Doc.	você fala português?	15
Inf.	só um pouco	16
Doc.	onde aprendeu?	17
Inf.	éh:::: só:::: ahn... muita:: ler aprende... depois éh... ver... televisão... éh:: jornais de português...	18
		19
Doc.	muito bem	20
Inf.	sim	21
Doc.	que bom... por que você quer fazer o curso de português com os brasileiros?	22
Inf.	ahn:::: porque eu... eu muito gosto de... língua português porque:: agora éh:::: éh... nossa nação... precisamos língua português para trabalho... agora língua oficial é língua portuguesa	24
		25
		26
		27
Doc.	e:: você gosta das aulas?	28

Inf.	sim muito gosto	29
Doc.	gosta de cantar?	30
Inf.	pouco... gosto	31
	[
Doc.	gosta da música brasileira?	32
Inf.	sim muito gosto	33
	[
Doc.	qual música você já aprendeu?	34
Inf.	ahn:: ... já parece:::: quatro... cinco músicas... mas... ainda...	35
	[36
Doc.	quais? “Pensa em mim”...	
Inf.	“Pensa em mim” e... mais éh... que... forró...	37
Doc.	forró?	38
Inf.	forró sim... sim	39
Doc.	gosta de dançar?	40
Inf.	gosto	41
Doc.	muito obrigada XXX XXX...	42
Inf.	nada	43
Doc.	a sua família fala português?	44
Inf.	sim ahn...	45
Doc.	seu pai?	46
Inf.	meu pai já morreu mas... éh... ele... professor... no tempo do português... sim	47
		48
Doc.	e sua mãe?	49
Inf.	minha mãe também escola português mas... ela não ensinou... agora... ela já morreu... éh:::: em mil novecentos nove/ éh:::: setenta e nove... eu ainda pequeno éh... inda cinco... cinco anos de idade	50
		51
		52
		53
Doc.	muito obrigada XXX XXX	54
Inf.	obrigado	55

Pausas preenchidas por alongamentos vocálicos e/ou expressões hesitativas, muitas vezes acumuladas, usadas como estratégia para ganhar tempo na procura de itens lexicais ou estruturas sintáticas:

- a) faz éh:::: ciências sociais política (linha 12).
- b) estudante em ahn ... na Universidade Nacional (linha 14).
- c) só:::: ahn ... muita:: ler aprende ... depois éh ... ver ... televisão ... éh:: jornais de português ... (linhas 18 e 19).
- d) porque:: agora éh:::: éh ... nossa nação (linha 25).
- e) já parece:::: quatro ... cinco músicas (linha 35).
- f) mais éh .. que ... forró (linha 37).
- g) sim ahn ... (linha 45).
- h) mas .. éh ... ele ... professor (linha 47).
- i) ela já morreu ... éh:::: em mil novecentos noven/ éh:::: setenta e nove ... eu ainda pequeno éh ... (linha 52).

Situações em que as pausas preenchidas aparecem **em início de turno**, dando tempo para a elaboração do discurso:

- a) éh faz éh:::: (linha 18).

b) ahn:: ... porque eu ... eu muito gosto de ... língua português (linha 24).

c) ahn::... já parece:: ... quatro (linha 35).

Ocorrências de pausas não preenchidas:

a) eu moro em ... Comoro (linha 08).

b) na Universidade Nacional ... Timor-Leste (linha 14).

Pausa que aparece no lugar da preposição “de”.

c) ver ... televisão (linhas 18 e 19).

d) muito gosto de ... língua português (linha 24).

e) pouco ... gosto (linha 31).

f) quatro ... cinco músicas (linha 35).

g) “Pensa em mim” e ... mais éh... que ... forró ... (linha 37).

Pausas breves, aparentemente não hesitativas e em fronteiras sintáticas:

a) agora ... eu tenho vinte (linha 06).

b) moro em ... Comoro ... Delta Três (linha 08).

c) ler aprende ... depois éh ... ver ... televisão ... éh:: jornais de português ... (linhas 18 e 19).

- d) [em] nossa nação ... precisamos língua português para trabalho ... agora língua oficial é língua portuguesa (linhas 25 a 27).
- e) quatro ... cinco músicas ... mas ... ainda ... (linha 35).
- f) professor ... no tempo do português ... sim (linhas 47 e 48).
- g) mas ... ela não ensinou ... agora ... ela já morreu (linhas 50 e 51).
- h) em mil novecentos nove/ éh::... setenta e nove ... eu ainda pequeno (linha 52).

Repetições hesitativas de itens lexicais ou gramaticais:

- a) eu tenho vinte ... vinte e nove anos de idade (linha 6).
- b) porque eu ... eu muito gosto (linha 24).
- c) inda cinco ... cinco anos de idade (linhas 52 e 53).

Algumas **heterorrepetições** em respostas de caráter formulaico ou não:

- a) Doc. bom dia
 Inf. bom dia
- b) Doc. qual é o seu nome?
 Inf. o meu nome é XXX XXX XXX
- c) Doc. e onde você mora?
 Inf. eu moro em ... Comoro ... Delta Três

d) Doc. *o que você faz ... qual é a sua profissão?*

Inf. *éh faz éh:::: ciências sociais política*

e) Doc. *é estudante?*

Inf. *estudante em ahn ... na Universidade Nacional*

f) Doc. *forró?*

Inf. *forró sim ... sim ...*

TEXTO FALADO 7

Informante 7, 19 anos, do Centro Juvenil Padre Antônio Vieira. Entrevista realizada no dia 21 de setembro de 2004.

Inf.	eu sou XXX	01
Doc.	e onde você mora?	02
Inf.	eu moro aqui ... no Centro Juvenil ... à frente do Centro Juvenil Taibéssi ... Díli.	03 04
Doc.	e o que você faz qual é a sua profissão?	05
Inf.	eh ... eu já acaba o secundário ... o primeiro secundário e:... agora não fazer nada ... não fazer e:... venho aqui ... venho aqui participo no Centro Juvenil ... eu também 'tou ... o grupo:... também entrou no grupo voluntário ... do CJ/ CJPAV e:... agora o meu atividade é fazer ... teve um curso aqui ... com os grupos voluntários brasileiro ... vem ... vem dar aulas com ... através de música ... e:... e eu ... vou participar ... eu não vou deixar isto ... porque eu queria muito aprender português mais ... aprender língua português porque ... éh... já sabe ... éh:: língua portuguesa é nossa ... língua oficial por isso tem que estudar estudar estudar muito	06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16
Doc.	e:: qual é sua idade quantos anos você tem?	17
Inf.	eu dezenove agora	18
Doc.	e você onde aprendeu português?	19
Inf.	eu ... eu aprendo português ... mas primeiro eu não gosto de português ...	20 21
Doc.	não gosta?	22
Inf.	primeiro ahn:... (eu não) gosto de português ... depois ... o meu pai ... o meu pai/ o meu pai também fala português ... e ... ele diz que tem que se aprender muito português ... porque ... depois da independência vamos falar português é ... nossa língua oficial é ... é língua português mas é verdade sim ... e eu ... estudei por/ estudei português língua portuguesa éh:... no dois mil e um ... depois com ... com um grupo de ... padre João	23 24 25 26 27 28 29

	Filgueiras ... uhn... casa dele ensinou portugu/português ...	30
	básico ... com ... com número depois ... com língua portugue/	31
	básico depois ... isso ... que me ... obriga-me a aprender mais ...	32
	e agora mais ou menos fala bem ... mais ou menos	33
	[
Doc.	e agora você gosta?	34
Inf.	sim gosto muito ... gosto ... gosto muito ... gosto muito	35
Doc.	e você está gostando das aulas?	36
Inf.	sim eu adoro	37
	[
Doc.	com música?	38
Inf.	sim eu adoro adoro ((riu)) e:::: agora muito aprende com ...	39
	Diego ... aprende com Rodrigo e:::: com Ma/	40
	[
Doc.	com Maria?	41
Inf.	com Maria ... muito simpática e:::: gosto muito ... muito	42
	aprende português	43
Doc.	e do que você gosta mais da aula?	44
Inf.	éh:::: olha ((riu)) gosto de cantar ... rock forró ... e:::::: o jogo	45
	que eles dão ... nunca ... eu nunca vi na minha vida o jogo que	46
	eles vêm/vêm dar aula e:::: acho que isso não vou/ não vou	47
	deixar ... aprov/ tem que ser aproveitado	48
Doc.	obrigada XXX	49
Inf.	muito::: prazer	50
Doc.	prazer	51

Observam-se **pausas preenchidas** por alongamentos vocálicos e/ou expressões hesitativas, muitas vezes acumuladas, nos seguintes fragmentos:

- a) o *primeiro secundário e:::: agora não fazer nada ... não fazer e::::* (linhas 6 e 7).

- b) *eu também 'tou ... o grupo':...* (linha 8).
- c) *do Cj/ CJPAV e:... agora o meu atividade é fazer ...* (linha 9 e 10).
- d) *através de música ... e:... e eu ...* (linhas 9 a 12).
- e) *aprender língua português porque ... éh ... já sabe ... éh:: língua portuguesa* (linhas 13 e 14).
- f) *primeiro ahn:... (eu não) gosta de português* (linha 23).
- g) *padre Filgueiras ... uhn ... casa dele* (linhas 29 e 30).
- h) *adoro adoro ((riu)) e:... agora muito aprende com ... Diego ... aprende com Rodrigo e:... com Ma/* (linhas 39 e 40).
- i) *muito simpática e:... gosto muito* (linha 42).
- j) *rock forró ... e:..... o jogo que eles dão ... nunca ... eu nunca vi na minha vida o jogo que eles vêm/vêm dar aula e:..... acho que isso não vou/ não vou deixar* (linhas 45 a 47).
- l) *muito::: prazer* (linha 50).

Pausas preenchidas que aparecem **em início de turno**, dando tempo para a elaboração do discurso:

- a) *eh:: eu já acaba o secundario* (linha 6).
- b) *éh sim ...* (16).

c) éh::... olha (linha 45).

Pausas não preenchidas, cuja localização se dá em lugares sintaticamente não previsíveis ou que precedem uma correção:

a) *no Centro Juvenil ... à frente do Centro Juvenil Taibéssi* (linhas 3 e 4).

b) *eh ... eu já acaba o secundário ... o primeiro secundário e::... agora não fazer nada ... não fazer e::... venho aqui ... venho aqui participo no Centro Juvenil ... eu também 'tou ... o grupo::... também entrou no grupo voluntário ... do CJ/ CJPAV e::... agora o meu atividade é fazer ... teve um curso aqui ... com os grupos voluntários brasileiro ... vem ... vem dar aulas com ... através de música ... e::... e eu ... vou participar ... eu não vou deixar isto ... porque eu queria muito aprender português mais ... aprender língua português porque ... éh... já sabe ... éh:: língua portuguesa é nossa ... língua oficial por isso tem que estudar estudar estudar muito* (linhas 6 a 16).

b) *eu ... eu aprendo português* (linha 20).

c) *(eu não) gosto de português ... depois ... o meu pai ... o meu pai/ o meu pai também fala português ... e ... ele diz que tem que se aprender muito português ... porque ... depois da independência vamos falar português é ... nossa língua oficial é ... é língua português mas é verdade sim ... e eu ... estudei por/ estudei português língua portuguesa no ... dois mil e um ... depois com ... com um grupo de ... padre João Filgueiras ... uhn... casa dele ensinou portugu/português ... básico ... com ... com número depois ... com língua portugue/básico depois ... isso ... que me ... obriga-me a aprender mais ... e agora mais ou menos fala bem ... mais ou menos* (linhas 23 a 33).

Nesse trecho anterior, embora algumas pausas não preenchidas aparentem não denotar hesitação por encontrar-se em lugares sintaticamente previsíveis, optou-se

por considerá-las como marcas hesitativas pelo caráter global do fragmento, entremeado de correções e repetições corretivas.

n) *aprende com ... Diego* (linhas 39 e 40).

o) *não vou deixar ... aprov/ tem que ser aproveitado* (linha 48).

Pausas que não parecem denotar hesitação, já que são bastante breves e ocorrem em fronteiras sintáticas:

a) eu moro aqui ... no Centro Juvenil ... à frente do Centro Juvenil Taibéssi ... Díli (linhas 3 e 4).

b) teve um curso aqui ... com os grupos voluntários brasileiro (linhas 10 e 11).

c) vou participar ... eu não vou deixar isto ... porque eu queria muito aprender português mais (linhas 12 e 13).

d) eu aprendo português ... mas primeiro eu não gosto de português (linhas 20 e 21).

e) *o meu pai ... o meu pai/ o meu pai também fala português ... e ... ele diz que tem que se aprender muito português ... porque ... depois da independência vamos falar português* (linhas 23 a 26).

f) *mas é verdade sim ... e eu ... estudei por/ estudei português língua portuguesa no ... dois mil e um ... depois com ... com um grupo* (linhas 27 a 29).

g) *sim gosto muito ... gosto ... gosto muito ... gosto muito* (linha 35).

h) *aprende com ... Diego ... aprende com Rodrigo* (linhas 39 e 40).

- i) com Maria ... muito simpática e:::: gosto muito ... muito aprende português (linhas 42 e 43).
- j) gosto de cantar ... rock forró ... e:::::: o jogo que eles dão ... nunca ... eu nunca vi rna minha vida (linhas 45 e 46).

Repetições hesitativas realizadas com itens ou fragmentos de itens lexicais ou gramaticais:

- a) agora não fazer nada ... não fazer e:::: venho aqui ... venho aqui participo no Centro Juvenil ... eu também 'tou ... o grupo:::: também entrou no grupo voluntário ... do CJ/CJPAV e:::: agora o meu atividade é fazer ... teve um curso aqui ... com os grupos voluntários brasileiro ... vem ... vem dar aulas com ... através de música (linhas 6 a 12).
- b) eu ... eu aprendo português (linha 20).
- c) e eu ... estudei por/ estudei português (linhas 27 e 28)
- c) o meu pai ... o meu pai/ o meu pai também fala português (linhas 23 e 24).
- d) depois com ... com um grupo de ... padre João Filgueiras (linha 29).
- e) ensinou portugu/ português ... básico ... com ... com número depois ... com língua portugue/ básico depois ... isso ... que me ... obriga-me a aprender mais ... e agora mais ou menos fala bem ... mais ou menos (linhas 30 a 33)
- h) nunca ... eu nunca vi na minha vida o jogo que eles vêm/ vêm dar aula e:::: acho que isso não vou/ não vou deixar ... aprov/ tem que ser aproveitado (linhas 46 a 48).

Autorrepetições que participam da correção de um segmento:

- a) *eu moro aqui ... no Centro Juvenil ... à frente do Centro Juvenil Taibéssi* (linhas 3 e 4).
- b) *eh ... eu já acaba o secundário ... o primeiro secundário* (linha 6).
- c) *eu também 'tou ... o grupo':... também entrou no grupo voluntário* (linhas 8 e 9).
- d) ... *porque eu queria muito aprender português mais ... aprender língua português* (linhas 13 e 14).
- e) *estudei português língua portuguesa* (linha 28).

Heterorrepetições são escassas na fala do informante e geralmente ocorrem com retomadas das perguntas da documentadora:

- a) Doc. *e onde você mora?*
Inf. *eu moro aqui ... no Centro Juvenil*
- b) Doc. *e você onde aprendeu português?*
Inf. *eu ... eu aprendo português ...*
- c) Doc. *e agora você gosta?*
Inf. *sim gosto muito ... gosto ... gosto muito ... gosto muito*

TEXTO FALADO 8

Informante 8, 20 anos, do Centro Juvenil Padre Antônio Vieira. Entrevista realizada no dia 21 de setembro de 2004.

Doc.	bom dia	01
Inf.	bom dia	02
Doc.	qual é o seu nome?	03
Inf.	ahn:::: o meu nome é XXX () XXX	04
Doc.	e:: quantos anos você tem XXX?	05
Inf.	ahn:::: eu tenho vinte anos	06
Doc.	onde você mora?	07
Inf.	eu moro aqui ... frente ... frente a CJPAV ... perto daqui	08
Doc.	e:::: o que você faz? ... você trabalha? você estuda?	09
Inf.	sim ahn:: agora ... estou ... trabalhar aqui ... com projeto da ... das crianças da () ahn:::: com ... o senhor Guto sim aqui ... () e também ahn:::: sou estudante ... ahn:::: fui ... ahn:::: fui ... (passar) um texto na Universidade ... Timor-Leste e ... tirei curso língua portuguesa	10 11 12 13 14
Doc.	ahn:::: muito bem ... e:: a sua família fala português?	15
Inf.	éh sim ... ahn:::: mãe e também o pai	16
Doc.	ah:: e por que você quer aprender português ... por que você quer falar português?	17 18
Inf.	éh:::: penso que ... ahn:::: português ... é ... a nossa língua oficial aqui ... por isso ahn:::: eu ... pessoalmente ... sou jovem ... precisei muito ... eu tenho que obrigar para aprender português ... porque ... éh:::: este país ... éh:: língua oficial é português ... por isso tem que aprender	19 20 21 22 23
Doc.	você gosta?	24
Inf.	ah sim gosto muito ... ahn:: porque pode ... posso ... falar:::: ahn ... ter comunicação com ... outra amiga ou amigo ... são portu/ são português ou são... o país CPLP	25 26 27
Doc.	ah:::: e você gosta do curso de português?	28

Inf.	sim ahn::... eu ... sou ...sou um homem que ... gostei muito ...	29
	ahn::... gostei muito a música ...	30
	[
Doc.	uhn::...	31
Inf.	ahn:: por isso eu tenho três ... três professores que vêm aqui ...	32
	ensinar ahn::... português através da música por isso ... eu ...	33
	pessoalmente gostei muito	34
Doc.	e o que você gosta mais? ... dançar? ... cantar?	35
	[
Inf.	ai sim dança ...	36
Doc.	brincar? jogos?	37
	[
Inf.	brincar ... ahn::... sim fazer jogos ... também éh::	38
	éh::... o princípio é assim ... éh::... eu gostei muito éh::... o	39
	curso da língua portuguesa porque posso aumentar mais o	40
	nosso... o nosso/ a nossa palavra que ...	41
	[
Doc.	vocabulário?	42
Inf.	sim ... que ... ahn::: não não não se/ não sei muito ... palavra	43
	português ... só .. sei sei menos porque então ... a/ a palavra	44
	que ... eu ... não sei ... na música ... escrever ... escrever ()	45
	pergunta para professora que diz ... então ... pra aumentar o	46
	nosso ... língua a nossa ... palavra ... aumentar	47
Doc.	está bem obrigada XXX	48
Inf.	sim nada	49
Doc.	obrigada	50

Pausas preenchidas por expressões hesitativas e/ ou alongamentos vocálicos:

a) *sim ahn:: agora ... estou ... trabalhar aqui* (linha 10).

b) *das crianças da () ahn::... com ... o senhor Guto* (linha 11).

- c) e também ahn:::: sou estudante ... ahn:::: fui ... ahn:::: fui ... (passar) um texto na Universidade (linhas 12 e 13).
- d) éh sim ... ahn::::: mãe e também o pai (linha 16).
- e) penso que ... ahn:::: português ... é ... a nossa língua oficial (linha 19).
- f) por isso ahn:::: eu ... pessoalmente (linha 20).
- g) porque ... éh:::: este país ... éh:: língua oficial é português (linha 22).
- h) gosto muito ... ahn... porque pode ... posso ... falar:::: ahn... (linha 25).
- i) sim ahn:::: eu ... sou ... sou um homem que ... gostei muito ... ahn:::: gostei muito a música ... (linhas 29 e 30).
- j) três professores que vêm aqui ... ensinar ahn:::: português através da música (linhas 32 e 33).
- l) brincar ... ahn:::: sim fazer jogos ... também éh:: éh:: o princípio é assim ... éh:::: eu gostei muito éh:::: o curso da língua portuguesa (linhas 38 a 40).
- m) sim ... que ... ahn::: não não não se/ não sei muito (linha 43).

Pausas preenchidas em **início de turno**:

- a) ahn:::: o meu nome é XXX () XXX (linha 4).
- b) ahn:::: eu tenho vinte anos (linha 6).
- c) éh sim ... ahn::::: mãe e também o pai (linha 16).

d) éh:::: penso que ... ahn:::: português (linha 19).

e) ahn:: por isso eu tenho três ... três professores que vêm aqui (linha 32).

Hesitações com **pausas não preenchidas**:

a) *eu moro aqui ... frente ... frente a CJPAV ... perto daqui* (linha 8).

b) *agora ... estou ... trabalhar aqui ... com projeto da ... das crianças da () ahn:::: com ... o senhor Guto ... sim aqui ... () e também ahn:::: sou estudante ... ahn:::: fui ... ahn::::... fui ... (passar) um texto na Universidade ... Timor-Leste e ... tirei curso língua portuguesa* (linhas 10 a 15).

c) *português ... é ... a nossa língua oficial aqui* (linhas 19 e 20).

d) *eu ... pessoalmente ... sou jovem ... precisei muito ... eu tenho que obrigar para aprender português ... porque ... éh:::: este país éh:: língua oficial é português ... por isso tem que aprender* (linhas 20 a 23).

e) *porque pode ... posso ... falar:::: ahn ... ter comunicação com ... outra amiga ou amigo ... são portu/ são português ou são ... o país CPLP* (linhas 25 a 27).

f) *sim ahn:::: eu ... sou ... sou um homem que ... gostei muito ... ahn:::: gostei muito a música ...* (linhas 29 e 30).

g) *eu tenho três ... três professores que vêm aqui ... ensinar ahn:::: português através da música por isso ... eu ... pessoalmente gostei muito* (linhas 32 a 34).

h) *posso aumentar mais o nosso ... o nosso/ a nossa palavra que ...* (linha 41).

i) *sim ... que ... ahn::: não não não se/ não sei muito ... palavraptuguês ... só ... sei sei menos porque então ... a/ a palavra que ... eu ... não sei ... na música ... escrever ... escrever () pergunta para professora que diz ... então ... pra aumentar o nosso ... língua a nossa ... palavra ... aumentar* (linhas 43 a 47).

Algumas pausas, devido ao lugar em que ocorrem, não aparentam denotar hesitação. Fica, no entanto, difícil afirmar que não são do tipo hesitativo devido a sua proximidade com pausas e repetições hesitativas:

- a) *estou ... trabalhar aqui ... com projeto da ... das crianças* (linhas 10 e 11).
- b) *português ... é ... a nossa língua oficial aqui ... por isso ahn::::: eu ... pessoalmente ... sou jovem* (linhas 19 e 20).
- c) *língua oficial é português ... por isso tem que aprender* (linhas 22 e 23).
- d) *por isso ... eu ... pessoalmente gostei muito* (linhas 33 e 34).
- e) *não sei muito ... palavra português ... só ... sei sei menos porque então ... a/ a palavra* (linhas 43 e 44).

Repetições hesitativas, algumas vezes participando de uma correção:

- a) *eu moro aqui ... frente ... frente a CJPAV* (linha 8).
- b) *com projeto da ... das crianças* (linhas 10 e 11).
- c) *sou estudante ... ahn::::: fui ... ahn::::: fui ... (passar) um texto na Universidade* (linhas 12 e 13).

- d) *são portu/ são português* (linha 26 e 27).
- e) *eu tenho três ... três professores que vêm aqui* (linha 32).
- f) *o nosso ... o nosso/ a nossa palavra* (linhas 40 e 41).
- g) *não não não se/ não sei muito ... palavra português ... só ... sei sei menos porque então ... a / a palavra que ... eu ... não sei ... na música ... escrever ... escrever () pergunta para professora que diz ... então ... pra aumentar o nosso... língua a nossa ... palavra ... aumentar* (linhas 43 a 47).

As **heterorrepetições** são comuns nos turnos em que o informante retoma as palavras da documentadora:

- | | | |
|----|------|---|
| a) | Doc. | <i>bom dia</i> |
| | Inf. | <i>bom dia</i> |
| | | |
| b) | Doc. | <i>qual é o seu nome?</i> |
| | Inf. | <i>ahn:::: o meu nome é XXX</i> |
| | | |
| c) | Doc. | <i>quantos anos você tem XXX?</i> |
| | Inf. | <i>ahn:::: eu tenho vinte anos</i> |
| | | |
| d) | Doc. | <i>onde você mora?</i> |
| | Inf. | <i>eu moro aqui ... frente ... frente a CJPAV</i> |
| | | |
| e) | Doc. | <i>você gosta?</i> |
| | Inf. | <i>ah sim gosto muito</i> |
| | | |
| f) | Doc. | <i>dançar? ... cantar?</i> |

Inf. [
ai sim dança ...

g) Doc. *brincar? jogos?*
[
Inf. *brincar* ... ahn::: sim fazer jogos ... também

TEXTO FALADO 9

Informante 9, 19 anos, do Centro Juvenil Padre Antônio Vieira. Entrevista realizada no dia 21 de setembro de 2004.

Doc.	bom dia	01
Inf.	bom dia	02
Doc.	qual o seu nome?	03
Inf.	eu chamo-me XXX XXX XXX	04
Doc.	como?	05
Inf.	XXX XXX XXX	06
Doc.	YYY?	07
Inf.	XXX	08
Doc.	XXX	09
Inf.	sim	10
Doc.	como escreve?	11
Inf.	éh::: x - x - x XXX	12
Doc.	XXX ... XXX XXX	13
Inf.	XXX	14
Doc.	obrigada ... e onde você mora?	15
Inf.	eu mora ... aqui em Taibéssi ... ahn:::: à frente do CJPAV	16
Doc.	e quantos anos você tem XXX?	17
Inf.	eu tenho de:: ah::::dezenove anos ... em abril agora vai fazer vinte anos	18 19
Doc.	e você onde aprendeu português?	20
Inf.	ehn:::: o meu pai ... meu pai ... meu avô ... meu a/ meu avô... vive em Portugal ... éh:: depois ... ahn:::: (nós ah mistura) português ... com timorense	21 22 23
Doc.	ah:: (está bem)... e:::: por que você quis aprender português?	24
Inf.	porque ... porque portu/português é:::: ahn:::: eu gosto de (aprender) português ahn:::: porque eu nasci/ eu nasci e já ... já ... ainda pequeno já aprender a falar português até agora ... português é mesmo a língua oficial de Timor	25 26 27 28
Doc.	ah:: muito bem ... e você gosta do curso?	29

Inf.	sim gosto muito	30
Doc.	do que você gosta mais?	31
Inf.	ahn:::: (aula agora) gosto muito de ... aprender mais ... aumenta mais ... pra português ... e ... e músicas ... gosto muito	32 33
Doc.	gosta de ... dançar?	34
Inf.	sim gosto muito	35
Doc.	cantar?	36
Inf.	sim (tudo isso)	37
Doc.	jogos?	38
Inf.	sim ... gosto muito	39
Doc.	e ... o que você quer fazer depois do curso?	40
Inf.	depois do curso eh:::: vai continuar mais ... pra Universidade ... porque eu agora eu agora no secundário ... ah segundo segundo ano ... sim	41 42 43
Doc.	qual escola?	44
Inf.	ahn::: escola ... Becora ... Heróis da Pátria	45
Doc.	ah::: obrigada	46
Inf.	nada	47
Doc.	obrigada XXX	48

Pausas preenchidas por alongamentos vocálicos e/ou expressões hesitativas, muitas vezes acumuladas :

a) *aqui em Taibéssi ... ahn:::: à frente do CJPAV* (linha 16).

b) *em Portugal ... éh::: depois ... ahn:::: (nós ah mistura) português ...* (linha 22).

c) *depois do curso eh:::: vai continuar mais ... pra Universidade ... porque eu agora eu agora no secundário ... ah segundo segundo ano ... sim* (linhas 41 a 42).

Pausas preenchidas em início de turno:

- a) éh::... x - x - x XXX(linha 12).
- b) ehn::... o meu pai (linha 21).
- c) ahn::... (aula agora) gosto muito (linha 32).
- d) ahn:: escola ... Becora (linha 45).

Pausas não preenchidas, algumas vezes precedendo correções:

- a) eu mora ... aqui em Taibéssi (linha 16).
- b) o meu pai ... meu pai ... meu avô ... meu a/ meu avô ... vive em Portugal ... éh:: depois ...
ahn::... (nós ah mistura) português ... com timorense (linhas 21 a 23).
- c) porque ... porque portu/ português (linha 25).
- d) eu nasci e já ... já ... ainda pequeno já aprender a falar português até agora ... português
é mesmo a língua oficial de Timor (linhas 26 a 28).
- e) gosto muito de ... aprender mais ... aumenta mais ... pra português ... e ... e músicas ...
gosto muito (linhas 31 a 33).
- f) vai continuar mais ... pra Universidade (linha 41).
- g) escola ... Becora (linha 45).

Pausas sem aparência de hesitação:

- a) dezenove anos ... em abril agora vai fazer vinte anos (linhas 18 e 19).

b) *meu pai ... meu avô ... meu a/ meu avô vive em Portugal* (linha 21).

c) *sim ... gosto muito* (linha 39).

d) *segundo ano ... sim* (linha 43).

e) *Becora ... Heróis da Pátria* (linha 45).

Repetições hesitativas

a) *eu tenho de:: ah:::: dezenove anos* (linha 18).

b) *o meu pai ... o meu pai ... meu avô ... meu a/ meu avô ... vive em Portugal* (linhas 21 e 22).

b) *porque ... porque portu/ português é:::: ahn::::* (linha 25).

c) *porque eu nasci/ eu nasci e já ... já ... ainda pequeno já aprender a falar português* (linhas 26 e 27).

d) *pra português ... e ... e músicas ... gosto muito* (linha 33).

e) *porque eu agora eu agora no secundário* (linha 42).

Heterorrepetições são freqüentes nas respostas do informante em frases formulaicas ou quando retoma as perguntas da documentadora para respondê-las:

a) Doc. bom dia

Inf. bom dia

- b) Doc. *onde você mora?*
Inf. *eu mora ... aqui em Taibéssi*
- c) Doc. *e quantos anos você tem XXX?*
Inf. *eu tenho de:: ah:::: dezenove anos*
- d) Doc. *o que você quer fazer depois do curso?*
Inf. *depois do curso eh:::: vai continuar mais*
- e) Doc. *qual escola?*
Inf. *ahn:: escola... Becora*

TEXTO FALADO 10

Informante 10, 19 anos, estudante da Universidade Nacional de Timor-Leste.
Entrevista realizada no dia 28 de novembro de 2004.

Doc.	boa tarde	01
Inf.	sim boa tarde	02
Doc.	qual é seu nome?	03
Inf.	chamo-me XXX XXX	04
Doc.	XXX quantos anos você tem?	05
Inf.	eu tenho 19 anos	06
Doc.	por que você quis estudar com os brasileiros?	07
Inf.	ahn:::: sim ahn:::: o meu motivo é:::: () melhor sobre a cultura brasileira ... pra mim ah:: ah:: a língua portuguesa é importante mas eu gosto de aprender sobre a cultura ... por isso ahn:::: ahn:::: vou tentar participar aula de brasileiros e no fim ... tenho ahn:::: no fim penso que é muito bom penso () foi muito bom	08 09 10 11 12 13
Doc.	e você gostou das aulas?	14
Inf.	sim gostei muito mas gostei muitos mas ahn:::: tenho ... como é? ... tenho confusão com a mi/ a minha ... o meu horário de aulas ... então às vezes eu fu/fui à aula mas só ... só um bocadinhos só ... pelo menos ... trinta minutos e ... por isso é muito infeliz pra mim	15 16 17 18 19
Doc.	quais/ quem são seus professores brasileiros?	20
Inf.	ahn:::: os meus formadores são Anariá ahn:::: Fernando e:: Márcio e:::: elas são <i>simpáticos</i> ((riu))	21 22
Doc.	o que você aprendeu com eles?	23
Inf.	ahn:::: aprendi aprendi muitas coisas (pois são) as quais são primeiro sobre música ... músicas e:::: aprendi mais e ... são cultura ... sobre cultura ... cultura	24 25 26
Doc.	você quer que o curso continue?	27

Inf.	espero que sim ... espero que sim	28
Doc.	por quê?	29
Inf.	porque ... (como é?) porque ... quando este curso () o tempo é muito limitado então acho que falta algumas ... que ainda não aprendemos ... por isso ... espero que ... quando ... quando:::... esse curso vai acontecer outra vez espero que ... os (organizadores) ahn:::... vão trazer novas matérias para nós	30 31 32 33 34
Doc.	você quer deixar alguma mensagem?	35
Inf.	mensagem para ... os brasileiros?	36
Doc.	sim	37
Inf.	eh::::... como eles como eles são estudantes como nós ... a minha mensagem é ... quando vol/ quando::::... quando volta vão volta aula tem que estudar mais como nós ((riu)) porque eu sei porque eu sei que ... ahn::::... eles estão a viver aqui eles já () deixaram de ter aula é? ... então... espero que ele vai estudar mais ... e::::... ((interrupção externa)) e::::... também não () não esqueçam ((risos)) não esqueçam ... e também ()	38 39 40 41 42 43 44
((a entrevista foi interrompida por interferência externa))		

Pausas preenchidas por alongamentos vocálicos e/ou expressões hesitativas, muitas vezes acumuladas, dando tempo ao falante para buscar um item lexical ou a estrutura sintática adequada:

a) *ahn::::... sim ahn::::... o meu motivo é::::... () melhor sobre a cultura brasileira ... pra mim ah:: ah:: a língua portuguesa é importante mas eu gosto de aprender sobre a cultura... por isso ahn::::... ahn::::... vou tentar participar aula de brasileiros e no fim ... tenho ahn::::... no fim penso que é muito bom penso () foi muito bom* (linhas de 8 a 13).

b) *mas ah::::... tenho ...* (linha 15).

- c) os meus formadores são Anariá ahn:::: Fernando e:: Márcio e:::: (linha 21 e 22).
- d) músicas e:::: aprendi mais (linha 25).
- e) quando:::: esse curso vai acontecer outra vez espero que ... os (organizadores) ahn::::
vão trazer novas matérias para nós (linhas 32 a 34).
- f) quando:::: quando volta vão volta aula tem que estudar mais como nós ((riu)) porque eu
sei porque eu sei que ... ahn:::: eles estão a viver aqui eles já () deixaram de ter aula é?
... então ... espero que ele vai estudar mais ... e:::: ((interrupção externa)) e:::: também não
() não esqueçam (linhas 39 a 44).

Pausas preenchidas em início de turno:

- a) ahn:::: sim ahn:::: o meu motivo (linha 8).
- b) ahn:::: os meus formadores são (linha 21).
- c) ahn:::: aprendi aprendi muitas coisas (linha 24).
- d) eh:::: como eles como eles são estudantes como nós (linha 38).

Pausas não preenchidas localizadas em lugares não previsíveis, indicando hesitação:

- a) e no fim ... tenho ahn:::: (linhas 11 e 12).
- b) tenho ... como é? ... tenho confusão com a mi/ a minha ... o meu horário de aulas ... então
às vezes eu fu/fui à aula mas só ... só um bocadinhos só ... pelo menos ... trinta minutos e ...
por isso é muito infeliz pra mim (linhas 15 a 19).

- c) *primeiro sobre música ... músicas e::... aprendi mais e ... são cultura ... sobre cultura ... cultura* (linhas 25 e 26).
- d) *porque ... (como é?) porque ... quando este curso () o tempo é muito limitado então acho que falta algumas ... que ainda não aprendemos ... por isso ... espero que ... quando ... quando::... esse curso vai acontecer outra vez espero que ... os (organizadores)* (linhas 30 a 34).
- e) *mensagem para ... os brasileiros?* (linha 36).

Pausas cuja brevidade e localização indicam possibilidade de não hesitação:

- a) *sobre a cultura brasileira ... pra mim ah:: ah:: a língua portuguesa é importante* (linhas 8 e 9).
- b) *o meu horário de aulas ... então às vezes* (linhas 16 e 17).
- c) *espero que sim ... espero que sim* (linha 28).
- d) *ainda não aprendemos ... por isso ... espero que* (linhas 31 e 32).
- e) *como eles são estudantes como nós ... a minha mensagem é ... quando* (linhas 38 e 39).
- f) *eles já () deixaram de ter aula é? ... então ... espero que ele vai estudar mais* (linhas 41 e 42).
- g) *não esqueçam ... e também* (linha 44).

Repetições hesitativas, algumas vezes acumuladas com correções ou com pausas, preenchidas ou não:

a) e no fim ... tenho ahn::... no fim penso que é muito bom penso () foi muito bom (linhas 11 e 12).

b) sim gostei muito mas gostei muitos mas ahn::... tenho ... como é? tenho confusão com a mi/ a minha ... o meu horário de aulas ... então às vezes eu fu/ fui à aula mas só ... só um bocadinhos só ... (linha 15 a 18).

c) ahn::... aprendi aprendi muitas coisas (pois são) as quais são primeiro sobre música ... músicas e::... aprendi mais e ... são cultura ... sobre cultura ... cultura (linhas 24 a 26).

d) espero que sim ... espero que sim (linha 28).

e) porque ... (como é?) porque ... quando este curso (linha 30).

f) espero que ... quando ... quando::... esse curso vai acontecer outra vez (linhas 32 e 33).

g) eh::... como eles/ como eles são estudantes como nós ... a minha mensagem é ... quando vol/ quando::... quando volta vão volta aula tem que estudar mais como nós ((riu)) porque eu sei/ porque eu sei que ... (linhas 38 a 41).

h) também não () não esqueçam ((risos)) não esqueçam ... e também () (linhas 43 e 44).

Neste caso específico, a hesitação do informante nesse último trecho da entrevista pode ser resultado do toque de um celular, que terminou provocando a interrupção da entrevista.

Heterorrepetições em frases formulaicas ou não, aparecem retomando as palavras da documentadora para responder a uma pergunta ou para confirmar o entendimento:

- a) Doc. *boa tarde*
Inf. *sim boa tarde*
- b) Doc. *quantos anos você tem?*
Inf. *eu tenho 19 anos*
- c) Doc. *e você gostou das aulas?*
Inf. *sim gostei muito*
- d) Doc. *o que você aprendeu com eles?*
Inf. *ahn:... aprendi aprendi muitas coisas*
- e) Doc. *por quê?*
Inf. *porque ... (como é?) porque ...*
- f) Doc. *você quer deixar alguma mensagem?*
Inf. *mensagem para ... os brasileiros?*

5.2 ANÁLISE DOS TEXTOS ESCRITOS

Devido à pequena extensão lexical e à pouca habilidade no uso da língua portuguesa pelos leste-timorenses, proibidos de usá-la durante 24 anos, alguns elementos de coesão, como a substituição e a elipse, são de presença praticamente insignificante nas produções textuais escritas que formam o *corpus* deste trabalho. Em vista disso, optou-se por analisar a coesão dos textos selecionados, observando a presença ou ausência de junções e a ocorrência de referências endofóricas e exofóricas. Também se observam os casos de incoerências locais.

Por fidelidade às produções dos leste-timorenses, foram incluídos os manuscritos originais, ao mesmo tempo em que se apresenta a transcrição digitada para facilitar sua leitura e análise.

A seleção dos 10 textos escritos considerou principalmente a clareza da letra manuscrita. Também foram preteridos os textos que apresentam demasiadas incoerências locais que dificultam a compreensão de seu conteúdo, exigindo grande colaboração do leitor para entender o que o produtor quis dizer.

TEXTO ESCRITO 1

Díli, 26 de novembro de 2004

Para os Gueridos Brasileiros

Durante o curso de Brasileiros em Timor-Leste, particularmente Universidade Língua Portuguesa, eu muito contente porque o curso é muito bem e também aprender o música, mas eu muito triste porque as professoras no Brasileiros agora já acabar o curso, mas eu quero você fica aqui.

Ner... Pri... Fran eu muito triste porque você agora foi o Brasil. mas eu sempre longe de visto perto do coração.

"Eu muito amo-te para você"

Díli, 26 de novembro de 2004

"Para os Queridos Brasileiros"

Durante o curso de brasileiros em Timor-Leste, particularmente Universidade Língua Portuguesa, eu muito contente porque o curso é muito bem e também aprender o música, mas eu muito triste porque as professoras no brasileiros agora já acabar o curso, mas eu quero você fica aqui.

Ner... Pri... Fran eu muito triste porque você agora foi o Brasil. Mas eu sempre longe de visto perto do coração.

"Eu muito amo-te para você".

XXX XXX

No que se refere à **coesão gramatical**, o texto 1 apresenta desvios

- no uso das junções preposicionais:

a) *curso de [com os/ dos] brasileiros*

b) *particularmente Ø¹⁸ [os da/ na] Universidade Ø [de/da] Língua Portuguesa*

c) *as professoras no brasileiros.*

Preposição (contraída com o artigo) desnecessária.

d) *você agora foi Ø [para] o Brasil*

e) *eu muito amo-te para você.*

Uso desnecessário da preposição.

- na ausência de conjunção:

a) *eu quero Ø [que] você fica aqui*

A construção da última frase apresenta uma redundância no uso de “te” e “você” (*amo-te para você*) e a mistura de pronomes da 2^a. e 3^a. pessoas gramaticais (bastante comum no português em uso no Brasil), mas pode-se entender seu significado de declaração de afeto ao destinatário. Além disso, há uma inversão do advérbio de intensidade que precede o verbo em *eu muito amo-te*, possível no sistema, mas incomum na variedade brasileira da língua. A preferência pela ênclide em *amo-te* remete ao padrão do português europeu, que é o mais difundido em Timor-Leste.

¹⁸ O símbolo Ø será usado para indicar elipse de item lingüístico.

Quanto à **referenciação**, referências demonstrativas aparecem no sintagma *os queridos brasileiros*, que aciona um referente exofórico, os universitários do Projeto *Canção popular e cultura brasileiras em Timor-Leste: hibridismo cultural e comunitarismo lingüístico em execução e discussão*, a quem a carta é dirigida. Essa referência extratextual será retomada nas anáforas *[o curso de] brasileiros* e *as professoras no brasileiros*. Também se faz referência demonstrativa e exofórica ao curso em questão, ativado em *o curso de brasileiros*, recuperado 2 vezes por anáforas.

Referenciação pessoal e exofórica é percebida quando o produtor é acionado em seu texto pelo uso do pronome *eu*, repetido 5 vezes, e pelas formas verbais em primeira pessoa *quero* e *amo*. Os destinatários são referidos pelo pronome *você*, que aparece 3 vezes, e pelas formas verbais *fica* e *foi*.

Com referência à **coesão lexical**, verifica-se a repetição formal idêntica

- do item *curso*:

- a) *o curso de brasileiros*
- b) *o curso é muito bem*
- c) *agora já acabar o curso*

- do item *brasileiros*

- a) *queridos brasileiros*
- b) *o curso de brasileiros*
- c) *as professoras no brasileiros*

No que concerne às **incoerências locais**, são provocadas por dificuldades

- no uso dos verbos:

a) *eu Ø muito contente.* Elipse do verbo de ligação.

b) *e também (Ø) aprender o música.*

Não flexão do verbo principal ou elipse do verbo auxiliar.

c) *eu Ø muito triste.*

Elipse do verbo de ligação.

d) *agora já acabar o curso.*

Não flexão do verbo principal.

e) *eu quero você fica aqui.*

Modo indicativo em lugar do subjuntivo *fique*.

e) *você agora foi o Brasil.*

Pretérito em lugar do presente *vão* ou do futuro *irão*.

- na seleção de vocábulos:

a) *o curso é muito bem [bom]*

b) *longe de visto [longe da vista] perto do coração*

Outros desvios são observados na concordância:

a) *o música* (gênero).

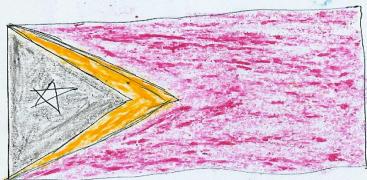
b) *eu quero você fica aqui* (número: *vocês fiquem aqui*).

c) *Ner... Pri... Fran [...] você agora foi o Brasil* (número).

Para se fazer coerente, o texto 1 exige a aceitabilidade do leitor, que deve lançar mão de seus conhecimentos da língua e das condições de produção para resolver os desvios apontados pela análise. No entanto, não é difícil reconhecer que a intenção do autor do texto era manifestar seu apreço pelo curso e seus professores, e sua tristeza devido ao encerramento das atividades.

TEXTO ESCRITO 2

Gosto muito quando nós começar
curso língua portuguesa com vocês e
preciso continuar nosso curso para tempo
futuro porque nós leste timorense precisa
muito aprender língua portuguesa porque
língua portuguesa é a nossa língua,
e eu muito agradecer para o vosso tempo.



*Gosto muito quando nós começar curso língua portuguesa com vocês e preciso
continuar nosso curso para tempo futuro porque nós leste timorense precisa muito
aprender língua portuguesa porque língua portuguesa é a nossa língua e eu muito
agradecer para o vosso tempo.*

O texto 2 apresenta desvios referentes à **coesão gramatical**

- no uso da junção preposicional:

- agradecer para o [pelo] vosso tempo*
- curso Ø [de] língua portuguesa*

No item **referenciação**, a primeira referência pessoal é exofórica e está presente no pronome elíptico *eu* (que acompanha a forma verbal *gosto*), reativado pela forma verbal *preciso*, de primeira pessoa, e por uma repetição pronominal idêntica. A referência pessoal ativada pelo pronome *nós* é exofórica e se refere aos leste-timorenses participantes do Projeto, entre os quais o produtor do texto se inclui. Quando o autor repete o *nós* e acrescenta o aposto *este timorense*, o referente se amplia, passando de um grupo restrito para um conjunto que abarca todos os indivíduos dessa nacionalidade. Essa referência se mantém ativada pelas anáforas presentes na repetição formal do pronome *nós* e pelo uso dos possessivos *nosso* e *nossa*. *Vocês* se refere exoforicamente aos monitores brasileiros, destinatários da carta, e é retomado no possessivo *vosso*.

Referência demonstrativa e exofórica está presente nos sintagmas *o curso [de língua portuguesa]* e *[aprender] Ø língua portuguesa*. Esse último referente será recuperado por anáfora em *porque Ø língua portuguesa e a nossa língua*.

Há repetições idênticas que contribuem para a **coesão lexical** no texto, como

- a do item *curso*:

- a) *começar curso língua portuguesa*
- b) *nosso curso*

- a do vocábulo *língua* (4 vezes) e do sintagma nominal *língua portuguesa* (3 vezes):

- a) *curso língua portuguesa*
- b) *aprender língua portuguesa*
- c) *porque língua portuguesa*

d) é a nossa língua

Quanto às **incoerências locais**, são principalmente sintático-semânticas, provocadas por dificuldades já apontadas no uso de preposições, em

a) gosto muito quando nós começar curso

Uso do presente do verbo gostar em vez de pretérito, já que se trata de ação passada.

b) preciso continuar nosso curso para tempo futuro.

Pode-se deduzir que continuar o curso é importante para o produtor do texto porque ele precisa aprender português para usar essa língua no futuro.

Há, também, desvios que confirmam a dificuldade no uso da língua, embora não provoquem incoerência sintática ou semântica, como

- no uso dos verbos:

a) quando nós começar .

Não flexão do verbo.

b) eu muito agradecer

Não flexão do verbo principal ou elipse de verbo auxiliar.

- na concordância:

a) nós leste timorense precisa (número).

b) começar curso língua portuguesa com vocês [...] agradecer para o vosso tempo (pessoa).

- na ausência de artigos:

- a) *começar Ø curso*
- b) *porque Ø língua portuguesa*

TEXTO ESCRITO 3

28 de novembro 2004

Eu estou muito saudade. Porque vocês são amigos meus eu agradeço vocês porque vocês ensinam Língua Portuguesa com música, eu gosto muito música Brasileira "Zézé Dicamargo e Luciano" eu adoro muito a música deles.

Boa viagem meus amigos brasileiros adeus, Deus acompanha até terra natal

Último amo vocês

Jesilly

28 de novembro 2004

Eu estou muito saudade. Porque vocês são amigos meus eu agradeço vocês porque vocês ensinam Língua Portuguesa com música, eu gosto muito música Brasileira "Zézé Dicamargo e Luciano" eu adoro muito a música deles.

Boa viagem meus amigos brasileiros adeus. Deus acompanha até terra natal.

Último amo vocês.

XXX XXX

Desvios na **coesão gramatical** observados no texto 3 se referem à

- ausência de junção preposicional:

- a) *eu estou Ø [com] muito saudade*
- b) *eu agradeço Ø [a] vocês*
- c) *eu gosto muito Ø [de/ da] música Brasileira*
- d) *música Brasileira Ø [de] “Zezé Dicamargo e Luciano”*
- e) *Ø [por] último amo vocês*

No item “b”, apesar de a gramática normativa estabelecer que o verbo agradecer é bitransitivo e, nesse caso, *vocês* funcionaria como objeto indireto, exigindo o uso da preposição, Neves (2003: 49) observa que, no Brasil, é usual não iniciar com preposição o complemento referente a pessoa.

No item **referenciação**, o pronome *eu* faz referência exofórica e pessoal ao autor do texto, que se mantém ativado pelo pronome possessivo *meus* (2 ocorrências), pela repetição de *eu* (4 vezes) e pela elipse desse mesmo pronome antes da flexão verbal em primeira pessoa *amo*. Os destinatários da carta são acionados pelo pronome *vocês*, repetido 4 vezes e, também, pela elipse do possessivo *sua* antes de *terra natal*. O pronome *eles* (contraído com a preposição *de*) retoma o referente intratextual “Zezé Dicamargo e Luciano”.

Referência exofórica e demonstrativa está presente no sintagma *[da] música Brasileira*, se considerarmos a elipse do artigo. Essa referência é reativada endoforicamente em *a música deles*.

No que concerne à **coesão lexical**, observa-se

- a repetição de *música*:

a) *Língua Portuguesa com música*

b) *eu gosto muito música Brasileira*

O referenciador *música Brasileira* está incluído no referente *música*.

c) *a música deles*

O primeiro referente *música* inclui o referenciador *música deles*, que também se refere a *música Brasileira*.

- a repetição inclusiva do sintagma *amigos meus*, que é repetido de forma invertida:

a) *vocês são amigos meus*

b) *meus amigos brasileiros*

Incoerências locais são ocasionadas por desvios na coesão gramatical já citados:

- ausência de artigo ou possessivo:

a) *Deus acompanha até Ø terra natal*

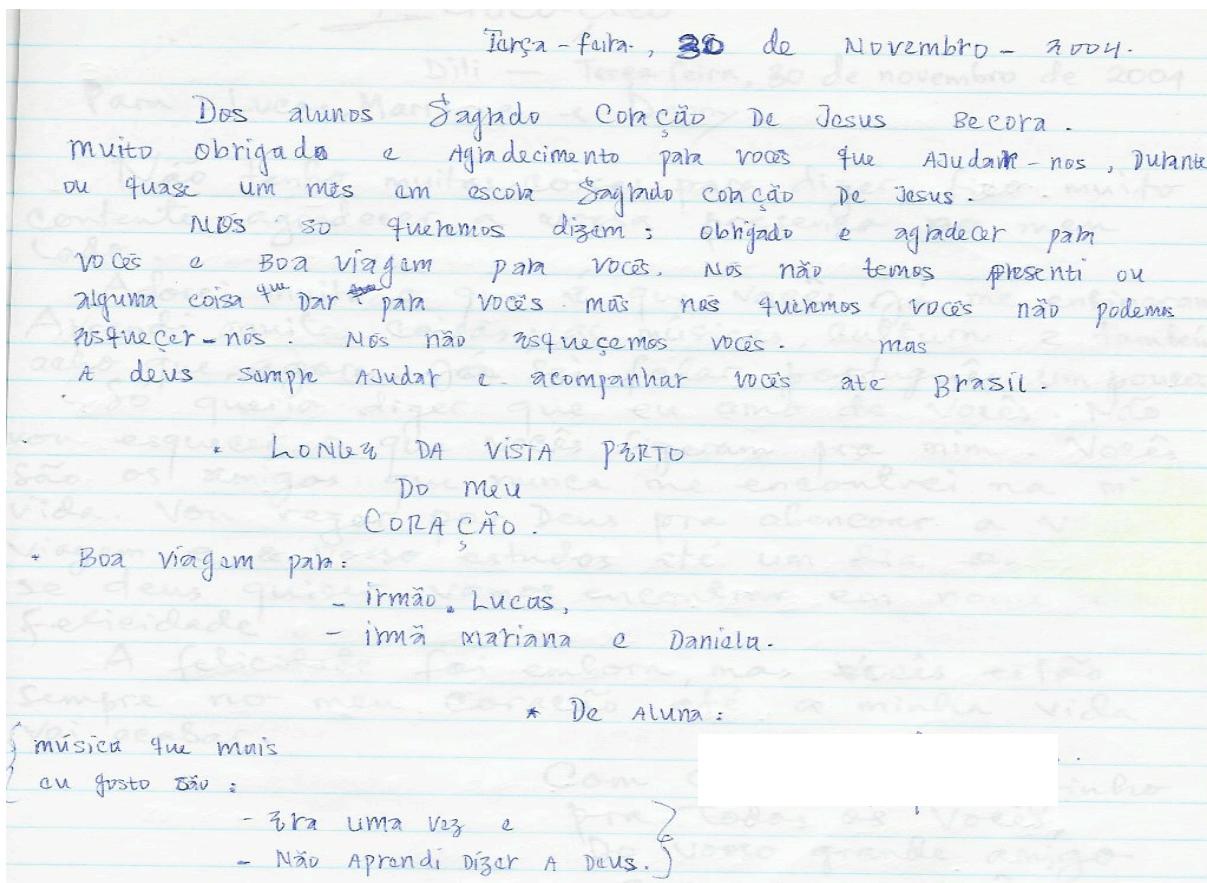
- ausência do complemento pedido pelo verbo:

a) *Deus acompanha Ø*

- flexão verbal inadequada do verbo:

a) *Deus acompanha* (indicativo em lugar de subjuntivo *acompanhe*).

TEXTO ESCRITO 4



Terça-feira, 30 de novembro – 2004.

Dos alunos Sagrado Coração de Jesus Bechara.

Muito obrigado e agradecimento pela vocês que nos ajudaram, durante ou quase um mês em escola Sagrado Coração de Jesus.

Nós só queremos dizer: obrigado e agradecer para vocês e boa viagem para vocês mas nós queremos vocês não podem esquecer-nós. Nós não esquecemos vocês. Mas a deus sempre ajudar e acompanhar vocês até Brasil.

- Longe da vista perto
do meu
coração.

- Boa viagem para:
 - irmão Lucas,
 - irmã Mariana e Daniela.

De aluna:

XXX XXX

Música que mais

eu gosto são:

- Era uma vez e
- Não aprendi dizer a Deus.

A **coesão gramatical** do texto 4 apresenta dificuldades no uso das junções preposicionais, como se observa a seguir:

a) *alunos Ø Sagrado Coração de Jesus*

b) *agradecimento pela [a] vocês*

Uso da preposição inadequada.

c) *agradecimento pela [a] vocês fue [por] ajudar-nos*

d) *Sagrado Coração de Jesus Ø Becora¹⁹*

e) *agradecer para [a] vocês*

¹⁹ Bairro de Díli, capital de Timor-Leste, onde se localiza o Colégio do Sagrado Coração de Jesus.

f) mas a deus sempre ajudar.

Pode-se considerar desnecessário o uso da preposição, ou pode-se pensar que a intenção do usuário era formular um pedido a Deus, justificando-se, nesse caso, o uso da preposição.

g) música Ø que mais eu gosto

No caso do item “g”, embora a gramática normativa estabeleça o uso da preposição *de* para introduzir o complemento do verbo *gostar*, é bastante freqüente, no português brasileiro, construções com orações adjetivas em que a preposição não aparece, como observa e exemplifica Neves (2003: 384): “o lugar **que GOSTO** fica longe e estou sem carro” (grifos da autora).

Em se tratando de **referenciação**, referências pessoais são feitas pelo uso do pronome *vocês*, referência exofórica aos monitores brasileiros e pelo uso dos pronomes *nós*, *nos*, *eu* e *meu*, que se referem aos participantes leste-timorenses.

As referências demonstrativas aparecem no artigo *os*, do sintagma *os alunos*, que faz referência exofórica aos alunos que participaram do Projeto, incluindo a autora da carta, explicitada no sintagma *de [da] aluna*. O artigo elíptico em *Ø Sagrado Coração de Jesus* se refere exoforicamente à escola onde estudam esses alunos, recuperada no sintagma *em [na] escola Sagrado Coração de Jesus*.

Pode-se, ainda, falar em referência comparativa na construção *música que mais eu gosto*, já que essa afirmação implica uma comparação de superioridade em relação a outras músicas não mencionadas pela autora do texto.

A **coesão lexical** se faz por meio de repetições

- do sintagma *Sagrado Coração de Jesus*:

- a) *alunos Sagrado Coração de Jesus*
- b) *escola Sagrado Coração de Jesus*

- do pronome *vocês*, que mantém ativado o destinatário do texto:

- a) *agradecimento pela vocês*
- b) *agradecer para vocês*
- c) *boa viagem para vocês*
- d) *vocês não podem esquecer-nós*
- e) *nós não esquecemos vocês*
- f) *acompanhar vocês*

- do sintagma *boa viagem*

- a) *boa viagem para vocês*
- b) *boa viagem para: irmão Lucas, irmã Mariana e Daniela*

- do item *obrigado*:

- a) *muito obrigado e agradecimento*
- b) *queremos dizem: obrigado e agradecer para vocês*

- da forma verbal *queremos*

- a) só queremos dizem
- b) nós queremos vocês não podem esquecer-nós

Também contribui para a coesão lexical a substituição de *agradecimento* (*muito obrigado e agradecimento pela vocês*) por *agradecer* (*queremos dizem: obrigado e agradecer para vocês*), podendo-se considerar essa segunda construção como uma paráfrase da primeira.

As **incoerências locais** são determinadas por dificuldades que aparecem principalmente nas construções sintáticas e na escolha semântica de alguns itens lexicais:

- a) *muito obrigado e agradecimento pela vocês fue ajudar-nos*

Construção sugerida: *muito obrigado [e agradecimento] a vocês por ajudar-nos.*

- b) *nós só queremos dizem: obrigado.*

Flexão inadequada do verbo principal.

- c) *mas nós queremos vocês não podem esquecer-nós*

Construções sugeridas: *mas nós queremos que vocês não nos esqueçam/ mas nós queremos dizer que vocês não podem nos esquecer.*

- c) *mas a deus sempre ajudar e acompanhar vocês*

Construção sugerida: *mas peço a Deus para sempre ajudar e acompanhar vocês*

Há, ainda, um desvio na concordância de número em *música(s)* que mais eu gosto são, e observa-se o uso inadequado do pronome sujeito na forma verbal *esquecer-nós* e a grafia incorreta de *adeus* na citação da música *Não aprendi dizer adeus* (o título original da música não traz a preposição *a* pedida pelo verbo *aprender* quando seguido de infinitivo).

TEXTO ESCRITO 5

Dili — Terça-feira, 30 de novembro de 2004

Para : Lucas, Marriana e Danny.

Não tenho muitas coisas para diger, fico muito contente, agradecer a vossa presença ao meu lado.

Adorei muito o que é que vocês já me ensinaram. Aprendi muitas coisas; as músicas, cultura e também acho que, agora, já sei falar português um pouco. Só queria diger que eu amo de vocês. Não vou esquecer o que vocês fizeram pra mim. Você们 são os amigos que nunca me encontrei na minha vida. Vou rezar por Deus pra abençoar a vossa viagem e a vossa estudos até um dia onde se deus quiser vamos encontrar em nome da felicidade.

A felicidade foi embora, mas vocês estão sempre no meu coração até a minha vida vai acabar.

Com carinho e beijinho
pra todos os vocês
Do vosso grande amigo
que ama vocês

↓↓↓ / →

Dili – Terça-feira, 30 de novembro de 2004

Para: Lucas, Marriana e Danny.

Não tenho muitas coisas para dizer fico muito contente, agradecer a vossa presença no meu lado.

Adorei muito o que é que vocês já me ensinaram. Aprendi muitas coisas; as músicas, cultura e também acho que, agora, já sei falar português um pouco.

Só queria dizer que eu amo de vocês. Não vou esquecer o que vocês fizeram pra mim. Vocês são os amigos que nunca me encontrei na minha vida. Vou rezar por Deus pra abençoar a vossa viagem e vosso estudos até um dia onde se deus quiser vamos encontrar em nome da felicidade.

A felicidade foi embora, mas vocês estão sempre no meu coração até a minha vida vai acabar.

Com carinho e beijinho

pra todos os vocês

Do vosso grande amigo

que ama vocês

XXX XXX

Quanto à **coesão gramatical**, o texto 5 apresenta dificuldades no uso das junções preposicionais nos seguintes fragmentos:

a) Só queria dizer que eu amo de vocês.

Preposição desnecessária.

b) *Vou rezar por [para] Deus pra abençoar a vossa viagem.*

Verifica-se, ainda, ausência de conjunção no fragmento *não tenho muitas coisas para dizer Ø fico muito contente.*

Referenciação exofórica pessoal a quem escreve se faz no texto por meio do uso de pronomes (*meu, me, mim, eu, minha*) e dos verbos em primeira pessoa (*tenho, fico, adorei, aprendi, sei, queria, amo, vou, encontrei*). Referenciação exofórica pessoal aos destinatários está presente nos pronomes de segunda pessoal (*vossa, vocês, vosso*) e nas formas verbais correspondentes (*ensinaram, fizeram, estão*). O texto também faz referência pessoal ao escritor e aos destinatários com o uso da forma verbal *vamos*.

Referências demonstrativas são feitas com o uso do artigo *a/as* (*a vossa presença, as músicas, na minha vida, a vossa viagem, a felicidade, a minha vida*), e do artigo *o/ os* (*o que é que vocês já me ensinaram, o que vocês fizeram, os amigos, no meu coração, do vosso grande amigo*).

É possível considerar como uma referência comparativa o fragmento *agora, já sei falar português um pouco*, já que a expressão *agora, já sei [...] um pouco* remete a uma comparação implícita de superioridade com o *antes*.

A **coesão lexical** se apresenta com as repetições

- dos pronomes *vocês*, mantendo ativada a presença do destinatário no texto:

- a) que vocês já me ensinaram
- b) *eu amo vocês*
- c) *o que vocês fizeram pra mim*
- d) *vocês são os amigos*
- e) *mas vocês estão sempre no meu coração*
- g) *pra todos os vocês*
- h) *grande amigo que ama vocês*

- dos pronomes *vosso, vossa*:

- a) *a vossa presença*
- b) *a vossa viagem e vosso estudos*
- c) *do vosso grande amigo*

- de formas flexionadas do verbo *amar*:

- a) *só queria dizer que eu amo de vocês*
- b) *do vosso grande amigo que ama vocês*

Incoerências locais são ocasionadas sobretudo por dificuldades na elaboração das construções sintáticas:

a) *fico muito contente, Ø agradecer a vossa presença no meu lado.*

Ausência de verbo modal *quero/queria*).

b) *até a minha vida vai acabar.*

Uso desnecessário do verbo *ir*.

c) *pra todos os vocês*

Uso desnecessário do artigo.

Também denotam dificuldades no uso da língua:

a) *vosso estudos*

Não concordância de número.

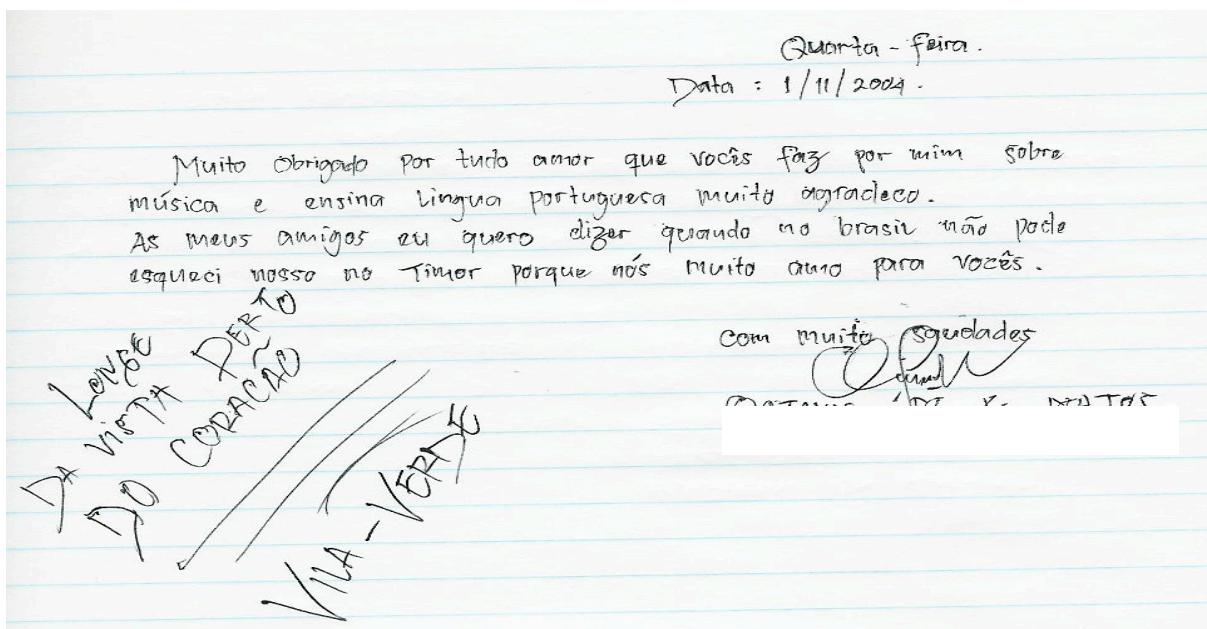
b) *vocês são os amigos que nunca me encontrei na minha vida*

Uso desnecessário do pronome reflexivo *me*.

c) *se deus quiser vamos ∅ encontrar*

Ausência do pronome de objeto direto determinado pela regência verbal.

TEXTO ESCRITO 6



Quarta-feira.

Data: 1/11/2004.

Muito obrigado por tudo amor que vocês faz por mim sobre música e ensino língua portuguesa muito agradeço.

As meus amigos eu quero dizer quando no brasil não pode esqueci nosso no Timor porque nós muito amo para vocês.

Com muito saudades

XXX XXX

Longe
da vista perto
do coração

Vila-Verde

Quanto à **coesão gramatical**, o texto 6 denota dificuldade no uso de junções preposicionais:

a) *que vocês faz por mim sobre música e ensino.*

O uso da preposição *sobre* parece inadequado para o que se quer dizer.

b) *ensino / língua portuguesa.*

Elipse da preposição *de*.

c) *ensino língua portuguesa muito agradeço.*

Elipse da preposição *por* pedida pelo verbo *agradecer*.

d) *muito amo para vocês.*

Preposição desnecessária.

Referenciação pessoal e exofórica ao destinatário se faz com o pronome *vocês* e pelas formas verbais *faz* e *pode*. Os pronomes *eu* e *mim* e os verbos em primeira pessoa (*agradeço*, *quero*, *amo*) se referem a quem escreve, que também se autorrefere no texto junto a seus conterrâneos timorenses pelo uso do pronome *nós*.

Referências demonstrativas se fazem pelo uso do artigo plural em *as meus amigos*, cujo uso inadequado talvez se explique pela contração com a preposição *a*, e pelo uso do artigo masculino singular contraído em *no Brasil*, que se refere ao lugar de origem dos destinatários, e *no Timor*, que faz referência ao lugar em que se dá a comunicação.

A **coesão lexical** se faz por eleição de palavras ou expressões que se relacionam, como muito obrigado/ muito agradeço e por referências ao contexto da comunicação, como o ensino de língua portuguesa e a volta dos destinatários ao Brasil.

Incoerências locais parecem determinadas por dificuldades na construção de estruturas sintáticas e na escolha de flexões verbais, como em:

a) *Muito obrigado por tudo amor que vocês faz por mim sobre música e ensino língua portuguesa muito agradeço.*

Construção sugerida: *muito obrigado por todo amor e por tudo que vocês fazem por mim. Agradeço muito pela música e pelo ensino de língua portuguesa.*

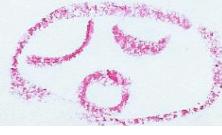
b) *As meus amigos eu quero dizer quando no brasil não pode esquecer nosso no Timor porque nós muito amo para vocês.*

Construção sugerida: *aos meus amigos eu quero dizer que quando [estiverem] no Brasil não podem [se] esquecer [de] nós no Timor porque nós muito amamos vocês.*

Desvios na concordância de número aparecem em flexões verbais como

- a) *você们 faz por mim*
- b) *[você们] não pode esqueci*
- c) *nós muito amo*

TEXTO ESCRITO 7

GOSTO MUITO DESSE
CURSO PORQUE POSSO
FALAR PORTUGUÊS
COM VOCÊS MESMO
QUE MUITAS VESSES NÃO
FALO BEM. E NÃO
TENHO MEDO DE
FALAR.
APRENDI MUITO
COMO VOCÊS E SINTO
ME FALTA QUANDO
VOCÊS VOLTAM PARA
BRASIL!!!


Gosto muito desse curso porque posso falar português com vocês mesmo que muitas veses não falo bem. E não tenho medo de falar.

Aprendi muito como vocês e sinto me falta quando vocês voltam para Brasil!!!

No que se refere à **coesão gramatical**, o texto 7 tem, no segundo parágrafo, a conjunção *como* em lugar da preposição *com*.

Referenciação exofórica e pessoal é feita ao produtor do texto pelo uso de verbos em primeira pessoa (*gosto, posso, falo, tenho, aprendi, sinto*), e aos destinatários, referidos por meio do pronome *vocês* e da flexão verbal *voltam*.

Referência demonstrativo está presente no uso da contração do demonstrativo no sintagma *desse curso*.

A **coesão lexical** do texto é favorecida pelo uso do infinitivo *falar* retomando a forma verbal *falo* e pelas referências ao contexto, que são parte do conhecimento compartido pelos interlocutores, como a menção ao curso, ao uso da língua portuguesa e à volta dos destinatários ao Brasil.

Detecta-se **incoerência local** no último parágrafo, na construção *sinto me falta quando vocês voltam para Brasil*. A utilização do presente verbal (*sinto, voltam*) em lugar do futuro (*sentirei, voltarem*) contribui para a incoerência provocada pelo uso inadequado do pronome na oração *sinto me falta*.

TEXTO ESCRITO 8

Dili 30 de novembro de 2004
Caras colegas

Ola! Sou Isabel, sou uma aluna da Merissa, do chico e da griseila.

Queria comunicar para todo mundo que estao nos 3 universitarios no brasil um grande abraos. Não tenho nada lhe oferecer só uma simples palavras de agradecimento.

Tenho horroando que encontravamo-nos no proximo ano. Achava este curso é muito importante para nós e para as criancas desta naçõ e para serem usados bem a lingua portugues.

Os criancas são o futuro desta jovem naçõ. E também para serão um bom professor ou professora tem de dominar este lingua oficial.

A lingua portugues é muito importante para a criacõ desta naçõ.

Vivem nos amores
Da Faculdade da lingua
Portuguesa.

Díli 30 de novembro de 2004

Caras colegas

Olá! Sou Isabel, sou uma aluna da Nerissa, do Chico e da Priscila.

Queria comunicar para todo mundo que estão nas 3 universitários no brasil um grande abraços. Não tenho nada lhe oferecer só uma simples palavras de agradecimento.

Tenho (horando) que encontravamo-nos no próximo ano. Achava este curso é muito importante para nós e para as crianças desta nação e para serem usados bem a língua português!

As crianças são o futuro desta jovem nação. E também para serão um bom professor ou professora tem de dominar este língua oficial.

A língua português é muito importante para a criação desta nação.

XXX XXX

Da Faculdade da Língua Portuguesa.

No que diz respeito à **coesão gramatical**, o texto 8 apresenta desvios ocasionados pela ausência da junção preposicional nas construções:

- a) *não tenho nada [a/para] lhe oferecer*
- b) *tenho horando [para] que encontravamo-nos*

Referenciação exofórica pessoal se faz à autora pelo uso de verbos em primeira pessoa (*sou, queria, tenho, achava, encontravamo-nos*) e pelo uso dos pronomes da primeira pessoa do plural: *nos*, que se refere à autora e aos destinatários; e *nós*, que

faz referência ao conjunto de timorenses, no qual a autora do texto se inclui. Os destinatários (aparentemente todo mundo que participa do *Projeto Universidades em Timor-Leste*) são referidos pelo pronome *I/he*.

Referência demonstrativa aparece no uso dos artigos em *da Nerissa, do Chico e da Priscila; no brasil; no próximo ano; a língua português; o futuro; a criação;* e no uso de pronomes demonstrativos em *este curso; desta nação* (2 vezes); *desta jovem nação; este língua oficial.*

A **coesão lexical** é feita pela repetição de *língua português* (2 vezes), substituída uma vez por *língua oficial*; pela repetição de *muito importante* (2 vezes) e pela retomada de *desta nação* nas construções *futuro desta jovem nação* e *criação desta nação*.

Incoerências locais podem ser observadas:

- na ausência de preposição, anteriormente observada na coesão gramatical
- na escolha inadequada de sintagmas:
 - a) *queria comunicar [...] um grande abraços*
 - b) *todo mundo que estão nas 3 universitários no brasil*
- na escolha do verbo ou de tempos verbais:
 - a) *tenho horando* [venho orando para/ tenho orado para] *que encontravamo-nos [nos encontraremos]* *no próximo ano*
 - b) *achava* [acho] *este curso é muito importante para nós.*

- c) para serem usados [usar] bem a língua português
- d) E também para serão [ser] um bom professor ou professora tem de dominar este língua oficial

Podem-se observar desvios na concordância de número em:

- a) todo mundo que estão

Nesse caso, pode-se considerar silepse .

- b) um grande abraços

- c) uma simples palavras

TEXTO ESCRITO 9

DÍLI, 25 DE NOVEMBRO DE 2004.

Então, tudo passa, tudo morre, mas o amor há de ficar!

Tu gosto muito de seguir aula de língua Portuguesa através da música como agora. Tudo com a ajuda dos Professores Brasileiros. Com maneira de aprender a falar, cantar, dançar e trocar impressões, penso que é muito importante para nós porque o nosso futuro está na nossa mão. Expecialmente o futuro de cada estudante neste País, Timor-leste. Neste momento estamos mais com uma mudança ou quero dizer que mais avançado de pouco a pouco do antes. E queremos aprender mais para desenvolver este País. Quando a PRISCILA, NERISSA e FRANCISCO voltarão para o Brasil darem os minhas cumprimentos, beijos e abraços para as suas famílias. Encontramos um dia se Deus quiser. Obrigado pelos tempos que me deram.

ATÉ... SEMPRE ?

De Aluna do departamento de língua Portuguesa, Faculdade de Ciências da Educação, Vº Semestre.

AMOR E ORAÇÃO:

Díli, 25 de novembro de 2004

Então, tudo passa, tudo morre, mas o amor há de ficar.

Eu gosto muito de seguir aula de Língua Portuguesa através da música como agora.

Tudo com a ajuda dos Professores Brasileiros. Com maneira de aprender a falar, cantar, dançar e trocar impressões, penso que é muito importante para nós porque o nosso futuro está na nossa mão. Expecialmente o futuro de cada estudante neste país, Timor-Leste. Neste momento estamos mais com uma mudança ou quero dizer que mais avançado de pouco a pouco do antes. E queremos aprender mais para

desenvolver este país. Quando a Priscila, Nerissa e Francisco voltarão para o Brasil
darão as minhas cumprimentos, beijos e abraços para as suas famílias.

Encontramos um dia se Deus quiser.

Obrigado pelos tempos que me deram.

Até... sempre!

De Aluna do departamento de
língua Portuguesa, Faculdade de
Ciências da educação. Vº semestre.
Amor e oração:
XXX XXX XXX

Na análise da **coesão gramatical**, o texto 9 apresenta uma colocação inadequada da preposição *com*, relacionada ao verbo *estar* mas separada dele pelo adjetivo *mais*, que se refere a *mudança*, em *estamos mais com uma mudança*.

Quanto à estratégia de **referenciação**, referência pessoal e exofórica é feita à autora do texto por meio de pronomes de primeira pessoa (eu, nós, nosso, nossa, minhas, me) e por formais verbais correspondentes (gosto, penso, estamos, queremos encontramos). Algumas vezes a autora utiliza a primeira pessoa do plural para falar dos timorenses em geral e dos estudantes timorenses em particular:

a) *penso que é muito importante para nós [timorenses] porque o nosso futuro está na nossa mão. Especialmente o futuro de cada estudante neste país.*

b) *Neste momento estamos [nós, os timorenses] mais com uma mudança.*

c) *E queremos [nós, os estudantes timorenses] apreender mais para desenvolver este país.*

Em outro fragmento, a autora usa a primeira pessoa do plural para referir-se exoforicamente a si mesma e aos monitores brasileiros do *Projeto*:

a) *[nos] encontramos um dia se Deus quiser.*

Por meio do pronome *susas* e da forma verbal *deram* é feita referência pessoal e exofórica aos monitores Priscila, Nerissa e Francisco, nomeados no texto.

Referência demonstrativas são feitas com o artigo definido: *o amor; [a] aula de Língua Portuguesa; da música; a ajuda; o nosso futuro; na nossa mão; o futuro de cada estudante; a Priscila, Nerissa e Francisco; o Brasil; as minhas cumprimentos; as suas famílias; pelos tempos que me deram; do departamento.* Há, ainda, a presença dos demonstrativos em *neste país, Timor-Leste e este país.*

A **coesão gramatical** se faz

- pela repetição de *futuro* (2 vezes) e *país* (2 vezes)
- pela substituição de *Professores Brasileiros* por *Priscila, Nerissa e Francisco*
- pela utilização de *frames* referentes a ensino/ aprendizagem (*aula, professores, aprender, estudantes*) e a música (*música, cantar, dançar*).

Quanto às **incoerências locais**, observem-se:

a) *ou quero dizer que mais avançado de pouco a pouco do antes.*

A construção sintática e a escolha inadequada de itens lexicais e gramaticais no fragmento requer um esforço do destinatário para compreender o que o emissor quis dizer, podendo-se inferir que há, no trecho, uma comparação entre antes e agora, e que, ainda que pouco a pouco, houve avanços entre o passado e o presente.

b) *com maneira de aprender a falar, cantar, dançar e trocar impressões, penso que é muito importante para nós porque o nosso futuro está na nossa mão.*

É possível sugerir que a autora quis dizer que gosta da *aula de Língua Portuguesa através da música* por sua *maneira de [que permite] aprender a falar, cantar, dançar e trocar impressões*. A frase seguinte poderia desmembrar-se em outro período: *Penso que [a aula de língua Portuguesa/ aprender a falar, cantar, dançar e trocar impressões] é muito importante para nós porque o nosso futuro está na nossa mão.*

c) *quando a Priscila, Nerissa e Francisco voltarão para o Brasil.*

Uso inadequado do futuro do indicativo em lugar do futuro do subjuntivo *voltarem*.

d) *encontramos um dia se Deus quiser.*

Elipse do pronome reflexivo como objeto direto.

O texto apresenta desvios na concordância de gênero em *minhas cumprimentos* e *obrigado*, embora essa última forma de agradecimento no masculino seja muito usada no Brasil, ainda que inadequadamente, por pessoas do gênero feminino. No caso de Timor-Leste, pode também ocorrer por interferência das outras línguas locais que não possuem a flexão de gênero.

TEXTO ESCRITO 10

28.11.04

“Ola ANARIA”.

EU ESTOU SEMPRE MUITO CONTENTE,
POQUE APPRENDER MUITO A LINGUA PORTUGUESA,
CANTAR E DANÇAR COM AS MINHAS COLEGAS
BRASILEIROS, SPECIAL ANARIA, MARCHIO, FERNANDO,
EU SENTI CONTENTE POQUE AUMENTA MAIS
COLEGA, AGORA JÁ FALE UM POCO
A LINGUA PORTUGUESA, OBRIGADINHA.

~

v / v

28/11/04

“Ola Anaria”

Eu estou sempre muito contente porque aprender muito a língua portuguesa, cantar e dançar com as minhas colegas brasileiros, special Anaria, Marchio, Fernando, eu senti contente porque aumenta mais colega. Agora XXX já falo um pouco a língua portuguesa, obrigadinha.

XXX

A **coesão gramatical** do texto 10 traz a elipse da preposição *em* para formar a locução adverbial *em especial*.

Referenciação exofórica pessoal remete à autora do texto no uso dos pronomes de primeira pessoa (*eu, minhas*) e das flexões verbais correspondentes (*senti, falo*) e se faz referência demonstrativa aos monitores do Projeto Universidades em Timor-Leste pelo uso do artigo no sintagma *as minhas colegas brasileiros*. O advérbio *agora* remete a uma referência comparativa em relação ao antes.

Quanto à **coesão lexical** do texto, verifica-se a repetição do sintagma *língua portuguesa* e do adjetivo *contente*, além do uso de sintagmas que remetem a temas que fazem parte do conhecimento compartido pelos interlocutores, como a aprendizagem da língua e a motivação usada para isso, que incluía cantar e dançar.

Verificam-se **incoerências locais** nas construções sintáticas a seguir:

- *eu estou sempre muito contente porque aprender muito a língua portuguesa.*

Uso do infinitivo em lugar da perífrase verbal *estar + gerúndio* ou elipse de um verbo modal antes do infinitivo.

- *cantar e dançar com as minhas colegas brasileiros.*

Nesse caso, o infinitivo poderia ser substituído pelo gerúndio. Construção sugerida:
eu estou sempre muito contente porque estou aprendendo muito a língua portuguesa, cantando e dançando com as minhas colegas brasileiros.

- *eu senti contente porque aumenta mais colega.*

Desse fragmento do texto pode-se deduzir, pelo uso da conjunção de causalidade, que o contentamento da autora se deve à oportunidade que teve de fazer novos amigos/ colegas.

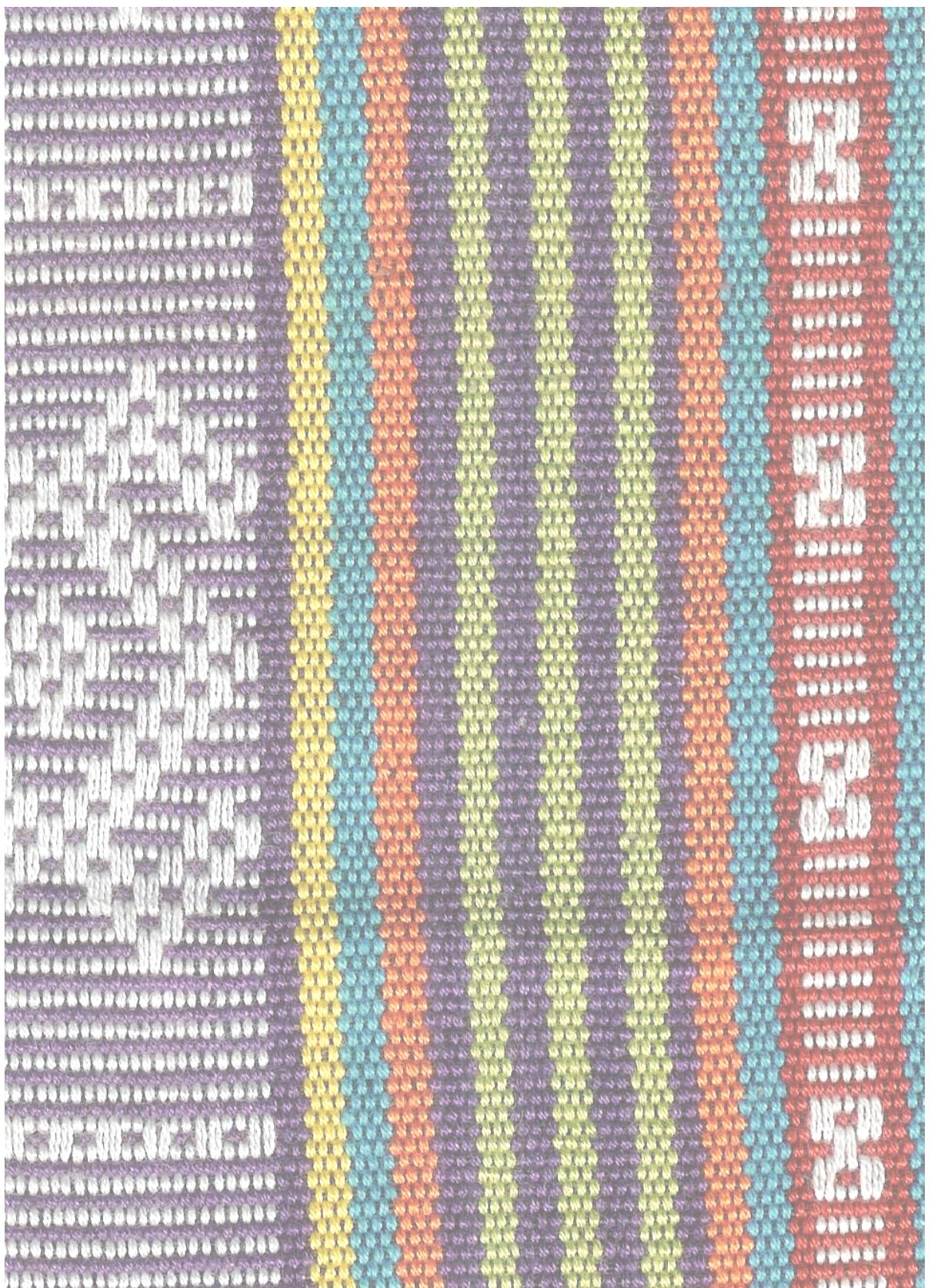
Outros desvios são observados em:

- *as minhas colegas brasileiros.*

Discordância de gênero possivelmente provocada pelo substantivo *colegas* que, terminado em vocal *a* pode ter sido considerado do gênero feminino pela usuária.

- *agora XXX já falo um pouco a língua portuguesa.*

É possível considerar silepse a concordância do sujeito em 3^a pessoa, *XXX* (nome do autor), com o verbo em 1^a, *falo*.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se qualquer língua pode ser adquirida, sua aquisição exige grande parte da vida de uma pessoa: cada nova conquista luta contra dias cada vez mais curtos. (Benedict Anderson)

Após a participação no Projeto *Universidades em Timor-Leste*, que despertou o interesse da autora pela expressão em português dos leste-timorenses no período pós-Independência, e como fruto da curiosidade despertada pela observação do material oral e escrito em língua portuguesa, produzido por moradores de Díli e recolhido durante estadia de 4 meses naquela cidade, este trabalho procurou observar e descrever fenômenos lingüísticos presentes em produções orais e escritas de jovens, com o objetivo de fazer um retrato, ainda que incompleto, das marcas que identificam o português em uso em Timor-Leste Independente.

Habitada há mais de 35.000 anos, a partir do século XVI, a parte leste da Ilha de Timor foi colonizada pelos portugueses, responsáveis por ali implantar seu idioma, que a Constituição de 2002 decreta como língua oficial da República Democrática de Timor Leste, ao lado do tétum, língua franca usada em praticamente todo o território. Se o uso do tétum permite a intercompreensão entre os falantes das diversas línguas usadas em Timor, o português possibilita sua integração ao espaço imaginado da lusofonia, dando-lhes uma identidade capaz de diferenciá-los de seus vizinhos. Nesse quadro, pretendeu-se, aqui, analisar as marcas impressas no uso oral e escrito que os timorenses fazem dessa língua nesse momento de sua história, como forma de sugerir caminhos para um conhecimento cada vez mais aprofundado da variedade de língua portuguesa observada em Timor-Leste.

Para a análise do *corpus*, partiu-se da visão de Bakhtin (2002), que considera a linguagem como a língua acontecendo nas enunciaçãois, isto é, nos discursos de que os usuários se servem para interagir na sociedade, em um contexto de comunicação marcado pela história e pela ideologia dos interlocutores. Levou-se, ainda, em consideração o postulado de Marcuschi (2001), que vê fala e escrita não como pólos dicotômicos do uso da língua, mas como modalidades que se dão dentro de um *continuum* de produções verbais. É a prática social que determina a escolha da modalidade de língua adequada a cada situação comunicativa.

Como vimos, uma das característica do texto oral é que a situação comunicativa em que ele é produzido propicia a troca de turno entre os falantes, co-produtores de um texto planejado e negociado a cada elocução, envolvendo cooperação e argumentação dos participantes envolvidos. Esse processamento em tempo real deixa marcas no texto, algumas delas destacadas neste trabalho, na busca de aspectos que identifiquem o uso da língua portuguesa pelos timorenses após sua recente Independência.

Com base na análise dos textos orais que compõem o *corpus* selecionado, foram observados elementos de construção do texto falado, tais como hesitações e repetições, verificando-se de que forma aparecem e qual sua função na interação. Ressalte-se que, devido ao fato de este trabalho propor-se a analisar o uso do português pelos leste-timorenses, destacam-se apenas fenômenos lingüísticos presentes nos turnos dos informantes entrevistados pela documentadora

Na observação das hesitações presentes nas elocuções orais dos entrevistados, encontraram-se 190 pausas preenchidas por alongamentos vocálicos e/ ou expressões hesitativas, sendo 45 delas em início de turno, 194 pausas não preenchidas e 76 repetições hesitativas. Essas hesitações, em início de turno ou não, parecem cumprir principalmente a função de dar tempo ao falante na busca de um item lexical ou de uma construção sintática adequada, como no trecho seguinte:

*ahn:::: eu aprendi português ... quando:::: éh:::: éh:::: em mil
novecentos noventa e nove quando:::: Timor-Leste ... ehn...
(apanhou) né? ... ehn:::: ahn:::: referê.../ referendum .., e:::: ah::::
apren.../ aprendi português com mi pai ... porque meu pai ahn:::: ()
ahn... trabalhei em Hotel Turismo ... então ... ele fala português.
(Texto Falado 1, linhas 4 a 8).*

Nesse turno da informante do texto 1, observam-se:

- pausa preenchida em início de turno;
- pausa não preenchida antes da construção sintática *quando em mil novecentos noventa e nove*;
- pausa preenchida marcando a abertura de parêntese para acrescentar informação (*em mil novecentos noventa e nove*);
- pausa preenchida antecipando a dificuldade na construção sintática *Timor-Leste apanhou referendum*;
- pausa preenchida antes de seleção lexical, com a emissão de um sintagma que não se consegue entender, seguido de um pedido de confirmação na expressão interrogativa *né?*;
- duas repetições hesitativas feitas com fragmento lexical;

- pausa preenchida frente à busca da flexão verbal de *trabalhar* (que termina com uma escolha inadequada de primeira em lugar da terceira pessoa do singular).

Verificou-se que algumas repetições hesitativas se fazem com sintagmas inteiros, e não somente com fragmentos de itens lexicais ou funcionais e com monossílabos, como no seguinte exemplo, em que o falante vai formulando seu discurso por meio de repetições de sintagmas inteiros e pausas, preenchidas ou não, até chegar à construção sintática desejada:

eu ainda ... eu ainda continua ah... continua ah ah curso ... eu ainda continua curso em Timor-Leste (Texto Falado 2, linhas 62 e 63).

Pode-se observar, ainda, que as hesitações encontradas na fala dos leste-timorenses têm principalmente uma função cognitiva no processamento *on line* do discurso, e que são motivadas não só pela busca em tempo real da expressão adequada, mas também pela dificuldade de encontrá-la na língua que está em uso. Ainda que poucos, os exemplos selecionados ilustram a presença de hesitações como estratégia de construção da fala dos informantes timorenses cujos textos orais foram analisados neste trabalho. Muitos outros exemplos desse tipo de ocorrência são encontrados no *corpus*, mas não foram incluídos neste espaço para evitar redundância, já que todos parecem apontar para a mesma conclusão, ou seja, além de dar tempo ao falante na elaboração de seu turno, confirmando os problemas que advêm do planejamento do texto em tempo real, a alta freqüência de fenômenos desse tipo denota também uma dificuldade na construção do discurso em língua portuguesa.

A ocorrência de heterorrepetições, por sua vez, destaca-se pela presença em turnos que retomam a pergunta da documentadora para respondê-la. De modo geral, observou-se uma quantidade razoável de respostas monossilábicas, que, às vezes ,fazem com que a documentadora reformule sua pergunta, de maneira a obter maiores informações de seu interlocutor:

Doc.	(...) você estuda?
Inf.	sim
Doc.	que curso você faz?
Inf.	agora ... eh:::: agora eh:::: ahn:::: eu sou estudante ...
ahn.. ah:::: da	Faculdade de Ciências da Educação ahn... o departamento inglês
Doc.	inglês
Inf.	sim
Doc.	língua inglesa
Inf.	sim
Doc.	você trabalha?
Inf.	não
Doc.	não ... ainda não?
Inf.	sim ainda não

(Texto Falado 2, linhas 22 a 35)

A dificuldade para expressar-se em língua portuguesa poderia em parte explicar por que os falantes leste-timorenses se limitaram a dar respostas monossilábicas, evitando respostas completas e de elaboração mais complexa, contudo é necessário considerar outros fatores que influíram na comunicação, tais como características da cultura dos informantes, a presença do gravador, a diferença cultural, hierárquica e etária entre os interlocutores etc.

Já a alta incidência de heterorrepetições em construções oracionais adjacentes e em início de turnos que retomam a pergunta do interlocutor parece coincidir com o que acontece com aprendizes de língua estrangeira, que são instruídos a dar respostas completas para perguntas sobre dados pessoais, como nome, moradia, idade etc.

Outras heterorrepetições observadas, no entanto, parecem ter a função de esclarecer o que foi dito, auxiliando na compreensão entre os interlocutores, o que é bastante comum em interações orais.

Doc. você quer deixar alguma mensagem?
Inf. mensagem para ... os brasileiros?
(Texto Falado 10, linhas 35 e 36)

As autorrepetições de tipo não hesitativo observadas contribuem, sobretudo, para a argumentatividade do texto, como se verifica nos fragmentos seguintes:

Os itens repetidos nesses três turnos do texto 1 (*quero/ quer, tem/ tem que, falar, português/ língua portuguesa, futuro*) participam da construção do argumento da informante, reafirmando sua crença na necessidade de aprender português para falar bem essa língua no futuro.

Outra consideração a ser feita é sobre o fato de o informante não pedir esclarecimentos sobre uma pergunta que ele parece não ter entendido, provavelmente para não denunciar sua dificuldade na compreensão da língua. É o que acontece no fragmento seguinte, em que se observa uma incoerência

provocada pela resposta causal, dada a uma questão que envolve modo. As pausas hesitativas preenchidas confirmam a dificuldade do falante em formular a resposta para uma pergunta que ele aparentemente não compreendeu:

Doc.	e como você aprendeu português?
Inf.	ah::::... porque ahn... a língua português é língua oficial
	ahn:::

(Texto Falado 2, linhas 13 a 15)

Quanto aos textos escritos, o que se observou é que, devido à pequena extensão lexical e à pouca habilidade no uso da língua portuguesa pelos leste-timorenses, proibidos de falar português durante 24 anos, alguns elementos de coesão, como a substituição por sinônimo, hiperônimo, palavra geral etc., são praticamente inexistentes nas produções textuais escritas que formam o *corpus* deste trabalho. Em vista disso, optou-se por analisar a coesão dos textos selecionados observando o uso de junções e referências, além de verificar-se a incidência de incoerências locais.

Na análise da **coesão gramatical**, observaram-se 31 dificuldades no uso de junções, sobretudo preposicionais, ausentes, mal selecionadas ou desnecessárias, e 2 desvios provocados pela ausência da conjunção *que*, unindo uma oração principal a outra objetiva direta. Essas dificuldades podem provocar **incoerências locais**, também ocasionadas por ausência ou inadequação de outros itens, como mostra as seguintes análises:

a) *Deus acompanha Ø até Ø terra natal* (Texto Escrito 3).

Ausência do objeto direto pedido pelo verbo acompanhar (*Deus os acompanhe* ou *Deus acompanhe vocês*), uso do presente do indicativo em lugar do presente do subjuntivo, ausência do artigo ou do possessivo antes do sintagma *terra natal*.

b) *Nós só queremos dizem: obrigado e agradecer para vocês e boa viagem para vocês mas nós queremos vocês não podem esquecer-nós* (Texto Escrito 4).

Flexão desnecessária e incorreta do verbo *dizer*, escolha inadequada da preposição *para* em lugar de *a*, determinada pela regência do verbo *agradecer*; falta de um verbo principal (*dizer, pedir*) que acompanhe o modal *queremos* na segunda vez em que ele aparece; uso inadequado do pronome do caso reto *nós* em lugar do pronome de objeto direto.

c) *Muito obrigado por tudo amor que vocês faz por mim sobre música e ensino língua portuguesa muito agradeço* (Texto Escrito 6).

Uso do pronome indefinido *tudo* em lugar de *todo*; escolha inadequada do verbo *fazer* por *sentir, ter, demonstrar ou dar amor*; duas frases inadequadamente conectadas pela preposição *sobre*. Construção sugerida: *muito obrigado por todo amor e por tudo que vocês fazem por mim. Agradeço muito pela música e pelo ensino de língua portuguesa*.

Outras **Incoerências locais**, essas de cunho semântico, ocasionadas pela ausência de elementos ou pela escolha de itens lexicais inadequados são menos freqüentes e foram observadas em:

a) *eu Ø [estou/ fico] muito contente porque o curso é muito bem [bom]* (Texto Escrito 1).

b) *vocês estão sempre no meu coração até a minha vida vai acabar* (Texto Escrito 5).

Uso desnecessário da perífrase verbal *vai acabar*.

c) *queria comunicar [dar/ enviar/ mandar] para todo mundo que estão nas 3 universitários [universidades] no brasil um grande abraço* (Texto Escrito 8).

Observou-se ainda que o uso de estratégias de **referenciação**, sobretudo pessoal e exofórica, colabora para a coesão grammatical dos textos analisados. São poucos os problemas detectados e se referem principalmente à concordância de número ou gênero, à ausência de artigos e à flexão verbal, o que não chega a prejudicar a compreensão.

Mencione-se também a presença do advérbio *muito* antecedendo o verbo, possível no sistema, mas inusitado na variedade brasileira da língua:

- a) *língua portuguesa é a nossa língua e eu muito agradecer para o vosso tempo* (Texto Escrito 2).
- b) *sobre música e ensino língua portuguesa muito agradeço* (Texto Escrito 6).
- c) *não pode esqueci nosso no Timor porque nós muito amo para vocês* (Texto Escrito 6).

A mesma colocação preposta do advérbio ocorre em alguns textos falados, principalmente antecedendo a primeira pessoa do singular do Presente do Indicativo do verbo *gostar*:

- a) *ai muito gosto* (Texto Falado 3, linha 43)
- b) *gosto ... muito gosto* (Texto Falado 4, linha 26)
- c) *sim muito gosto* (Texto Falado 5, linha 35)
- d) *eu muito gosto de ... língua português* (Texto Falado 6, linha 24)
- e) *sim muito gosto* (Texto Falado 6, linha 29)
- f) *sim muito gosto* (Texto falado 6, linha 33)

e antes da flexão verbal *aprende* (por *aprendo*), no Texto Falado 7:

- a) *e.... agora muito aprende com ...* (linha 39)
- b) *e.... gosto muito ... muito aprende português* (linhas 42 e 43)

É certo que a ocorrência de dificuldades de sintaxe ou vocabulário e a presença de incoerências locais exigem a aceitabilidade do leitor para compreender os textos e reconstruir a intencionalidade de seus autores, mas também é válido dizer que os desvios de forma não impedem que o leitor infira o conteúdo expresso nas

entrevistas, cartas e bilhetes e o enorme esforço feito pelos autores para comunicar seu apreço pelos brasileiros, pelas atividades realizadas com música e dança, sua preocupação com a aprendizagem e o uso da língua portuguesa, seu agradecimento e sua tristeza pelo encerramento do Projeto.

Qualquer trabalho que se proponha a difundir e a incentivar a comunicação em língua portuguesa deve ter em conta a análise descritiva da variedade do português timorense. Quando se fala dessa variedade, pensa-se não só no escrito, mas também na oralidade e na conjunção dessas duas modalidades de uso que compõem o sistema que é a língua.

Não se tem conhecimento de muitos trabalhos sobre o português de Timor-Leste que focalizem a língua oral e que procurem descrevê-la, aliando princípios teóricos de análise do texto falado à realidade histórica dos usuários. É essa a principal contribuição que se quer deixar ao encerrar-se essa etapa, esperando ter possibilitado caminhos para futuras pesquisas que considerem outros aspectos do discurso timorense não contemplados nesta dissertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict (1989). *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática.

ANTUNES, Irandé (2005). *Lutar com palavras*. São Paulo: Parábola.

ATLAS de Timor Leste (2002). Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa e GERTIL. Lisboa, Lidel.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov) (2002) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Annablume/Hucitec, p.67-136.

BRITO, Regina Helena Pires de (2001) *Timor de várias línguas, de toda a gente, de todo o mundo: uma experiência com alfabetização de adultos*. Digitado.

BRITO, Regina Helena Pires de (2002). Reflexões sobre o Português em Timor-Leste. In: *Revista Mackenzie: educação, arte e história da cultura*. Ano 2, número 2. São Paulo: Editora Mackenzie, p. 87-94.

BRITO, Regina Helena Pires de; ABDALA JÚNIOR, Benjamim (2004). *Projeto Universidades em Timor-Leste. Subprojeto Canção e Cultura Brasileiras em Timor-Leste: Hibridismo cultural e comunitarismo lingüístico em execução e discussão*. Anexo I. Texto digitado.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (2004). *Dicionário de Análise do discurso*. São Paulo: Contexto.

CONSELHO EXECUTIVO DO PROJETO *UNIVERSIDADES EM TIMOR-LESTE* (2004). *Relatório Geral das Atividades Acadêmicas: 1ª. edição – agosto/dezembro 2004*. Anexo 3. p. 70-85. Digitado.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingêdore G. Villaça (2000). *Lingüística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. (2000). As relações entre fala e escrita. In: *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. (2006) Correção. In: JUBRAN, Célia C. A. S.; e KOCH, Ingedore G. Villaça. *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, p. 255-273.

GOLDNADEL, Marcos. *O princípio da Cooperação e as Máximas Conversacionais*. Documento eletrônico disponível em <www.comunica.usinos.br>. Acesso em 17 nov. 2006.

GUIMARÃES, Elisa (2005). *A articulação do texto*. São Paulo: Ática.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. 22^a. ed. (S.I.): Longman.

HILGERT, José Gaston (2006). Parafraseamento. In: JUBRAN, Célia C. A. S.; e KOCH, Ingedore G. Villaça. *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, 275-299.

HULL, Geoffrey (2001a) O Mapa Lingüístico de Timor-Leste: uma orientação dialectológica. In: *Estudos de Línguas e Culturas de Timor-leste*. Vol. 4. Instituto Nacional de Lingüística, Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, p. 1-29.

HULL, Geoffrey (2001b). *Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional*. Lisboa: Instituto Camões.

KOCH, Ingedore Villaça (2000). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

_____ (2006). Especificidades do texto falado. In: JUBRAN, Célia C. A. S.; e KOCH, Ingedore G. Villaça. *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, p.39-46.

_____ (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2001). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.

_____ (2002). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

_____. (2005). *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.

_____. (2006a). Hesitação. In: JUBRAN, Célia C. A. S.; KOCH, Ingredore G. Villaça. *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, p. 48-70.

_____. (2006b). Repetição. In: JUBRAN, Célia C. A. S.; KOCH, Ingredore G. Villaça. *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, p. 219-254.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; KOCH, Ingredore Grunfeld Villaça (2006). Referenciação. In : JUBRAN, Célia C. A. S.; KOCH, Ingredore G. Villaça. *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, p. 381-399.

MATEUS, Maria Helena Mira, et al. (1983) Mecanismos de estruturação textual. In: _____ *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, p. 185-217.

NEVES, Maria Helena de Moura (2003). *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*. São Paulo: Editora UNESP.

PRETI, Dino (Org.) (2003). *Análises de textos orais*. São Paulo: Humanitas (Projetos Paralelos, v. 1).

THOMAZ, Luís Filipe F. R. (2002) *Babel Loro Sa'e: o Problema Lingüístico de Timor-Leste*. S.I.: Instituto Camões.

TIMOR-LESTE. Constituição (2002) *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*: promulgada em 22 de Março de 2002. Disponível em: <http://www.geocities.com/alextilman/port_const.htm>. Acesso em: 29 out. 2006.

URBANO, Hudinilson (1998). Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: PRETI, Dino (Org.) *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1998, p. 131-151.

VAL, Maria da Graça Costa (2004). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.