

Comunicação e Ensino de Português, Língua não-Materna: Que desafios para Moçambique e Timor-Leste?¹

António Tuzine

Universidade Católica de Moçambique
Díli Institute of Technology
atuzine@ucm.ac.mz

Introdução

Tanto em Moçambique como em Timor-Leste, a questão da comunicação e ensino-aprendizagem do português, língua não-materna, permanece em cima da mesa, preocupando não só a sociedade, em geral, mas sobretudo os professores e seus alunos que frequentemente têm de ensinar e aprender uma língua cuja norma pedagógica não é congruente com a usada pela maioria dos seus falantes.

Embora com realidade sociolinguística dissemelhante, Moçambique e Timor-Leste enfrentam hoje semelhantes desafios na busca dum ensino-aprendizagem do português, mais efetivo e profícuo. Este artigo, de natureza bibliográfica, reflete em torno das opções e práticas linguísticas em curso nos dois países, procurando responder à pergunta que intitula este texto, ou seja, *que desafios se colocam hoje a Moçambique e a Timor-Leste, relativamente à comunicação e ensino-aprendizagem do português?*

O artigo defende a diversificação de espaços e de protagonistas na ‘massificação’ do português, em Timor-Leste, o que passa pela assunção duma atitude mais positiva face ao ensino e uso desta língua, e pelo envolvimento doutros países lusófonos; para Moçambique, sugere-se que se avance na adoção e ‘legitimação’ das variedades *acrolectais* do português, para o gáudio dos seus utentes e daqueles que o ensinam e aprendem.

Breve relance à situação linguística de Moçambique e de Timor-Leste

A situação sociolinguística de Moçambique e de Timor-Leste apresenta algumas semelhanças mas também comporta notáveis diferenças. Nas semelhanças, menciona-se o facto de ambos os países serem caracterizados por um plurilinguismo generalizado, cujas línguas maternas (L1), diferentes de português, são faladas por 93% de moçambicanos (INE, 1997); enquanto em Timor-Leste se chega a 99,8% (NSD & UNFPA, 2011).

¹ Comunicação apresentada a 6th Timor-Leste Studies Association (TLSA) Conference, 29 – 30 June 2017.

Em Moçambique, o português é a única língua oficial e de ensino, enquanto em Timor-Leste, para essas funções, existem duas línguas – o português e o tetum, que também funciona como sua língua franca. Igualmente diferem os contextos de aquisição, aprendizagem e uso do português, que, em Moçambique, são mais diversificados, sendo L1 para 6% de moçambicanos, e cerca de 40% falam-no como sua L2; enquanto em Timor-Leste, o número de falantes de português L1 não chega sequer a 1% (NSD & UNFPA, 2011); assumindo, manifestamente, características mais de uma língua estrangeira, cuja utilização, com graus variados, se restringe à escola, administração, parlamento nacional e nalguns actos solenes do estado.

O português em Moçambique

Contestada por uns e amplamente aplaudida por outros, a escolha do português, como língua oficial, após a independência nacional, parece ter sido uma decisão política meditada e ponderada com uma perspectiva que o futuro plenamente viria a confirmar como sendo a única correta (Ganhão, 1979).

Se no período colonial, de acordo com Firmino (1998, p.6), o acesso à língua portuguesa esteve reservado a uma pequena *classe de africanos civilizados*, entre os quais “mulatos e negros que, quer através de propriedade, prestígio e redes sociais, quer através de escolarização, conseguiram obter uma condição social estável dentro do sistema colonial, trabalhando principalmente como burocratas ou empregados de escritório”, terá sido no contexto da luta armada pela independência do país que a sua difusão e uso conheceram momentos mais expressivos.

Nesse contexto, Moçambique adotou a língua portuguesa, inicialmente, como *língua operacional, instrumento da luta anticolonial* pelo qual os guerrilheiros da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) interagiam e aprendiam, “visto ser esta a nossa língua comum” (Mondlane, 1968); para, rapidamente, passar a um poderoso instrumento da preservação da unidade entre os moçambicanos de várias origens.

Firmino (1995, p.36) assevera que, ao se conceder o “estatuto de símbolo de unidade nacional, o uso do português ficou reforçado”, ideológica e socialmente, transformando-se na língua apropriada “para domínios “*high*” ou para a vida diária das elites urbanizadas, domínios em que as línguas indígenas foram, no geral, excluídas”; daí que, adotar o português europeu (PE) como língua oficial e de ensino, tenha sido apenas um passo.

A emergência das sub-variedades do português de Moçambique

O estatuto do PE foi ‘reforçado’, mas isso não significou que a maioria dos moçambicanos se tenha integralmente apropriado desta variedade; pelo contrário, gradual e progressivamente, os moçambicanos vêm introduzindo nela variações, a diversos níveis, com tendência a fixar-se, passando a incorporar, conforme Firmino (1998, p.12), “novas características linguísticas distintivas” da norma europeia, não só de natureza “sócio-simbólica, com a emergência de novas atitudes e ideologias sociais face ao uso da língua”, mas também “linguística, com o desenvolvimento de novas formas de uso da língua”.

Com efeito, e numa sistematização da variedade moçambicana do português, Gonçalves (2010) aponta, no seu livro *A Génese do Português de Moçambique*, como áreas de mudança que definem tendências de diferenciação da variedade moçambicana, em relação às outras variedades,

- (i) a realização do argumento beneficiário, onde se neutraliza a oposição entre o objeto direto e o objeto indireto [Ex: *Os pais escondem os filhos a verdade*; PE: aos filhos];
- (ii) os argumentos locativos e direcionais [Ex: *Eu não páro Ø nenhum sítio*; PE: em nenhum]; e
- (iii) os conetores de subordinação introdutores de orações completivas e adverbiais [Ex: *Viram de que afinal o coelho é mais esperto*; PE: Viram \emptyset que]; [*Embora que sou mais novo mas sou...*; PE: Embora \emptyset seja].

Revelam igualmente estabilidade e regularidade as mudanças no padrão de ordem dos pronomes pessoais átonos [Ex: *Ela quando diz-me alguma coisa, eu entendo*; PE: quando me diz]; e a flexão dos pronomes pessoais oblíquos da 3ª pessoa, com funções de objeto direto/objeto indireto [Ex: *Há outras moças que já querem a ele*; PE: já o querem]; [Ex: *Se o aluno não tiver dinheiro, o professor chumba-lhe*; PE: chumba-o].

Este quadro de variação e mudança da variedade-padrão coloca dificuldades de aprendizagem e de comunicação quer aos alunos, quer, de modo particular, aos professores moçambicanos, que têm de ensinar uma variedade – a europeia, na qual eles próprios exibem deficiências; e de que se espera, todavia, que os respetivos alunos adquiram uma proficiência linguística aceitável.

Entretanto, é de notar que apesar de os professores terem a consciência sobre o “correto”, quer dizer, saberem que existe uma norma-padrão que a escola deve ensinar (Comé, 2006), tal permanece inalcançável, quer por ‘inacessibilidade’ a essa norma, quer por falta do seu domínio pelos professores.

Nessa situação dilemática estão também os jornalistas, de quem a sociedade espera ‘ouvir’, ou ‘ler’, “bom português”, evidência que raramente se confirma, como o diz Dias (s/d, p.417).

Ao estudar a *comunicação de Massas em Moçambique*, Dias constata que o português usado pelos comunicadores evoluiu numa direção diferente da norma padrão europeia. Para a autora, os discursos dos locutores da rádio são “a expressão natural da variação e da heterogeneidade linguística e o reflexo de que a Língua Portuguesa em Moçambique já se diferenciou da norma padrão da variante europeia” (p.417).

Neste cenário, a escola, acrescenta Dias, não está a conseguir ser a guardiã e a difusora da norma padrão europeia, o que evidencia que tanto a escola como os meios de comunicação social ensinam e difundem uma variedade de português diferente do PE, raramente disponível como *input* diário.

Debruçando-se sobre a adoção duma norma padronizada, em sociedades multilingues, Gonçalves (2000, p.185) aponta para o envolvimento duma série de aspetos de natureza linguística e extralinguística de difícil tratamento, o que se explica pelo facto de as línguas ex-coloniais apresentarem sub-variedades *basilectais* de falantes pouco ligados à língua-alvo/L2 – e, por isso, mais distantes do padrão europeu, que funciona como norma de referência –; e sub-variedades *acrolectais*, mais próximas do padrão europeu, “fruto da exposição a um “*input* mais estruturado, normalmente por via instrucional”.

A “via instrucional”, sugerida por Gonçalves, constitui, entretanto, o principal *busílis* da questão, pois como se viu, hoje em dia, a escola, ao invés de “fixar e divulgar”, como guardiã e difusora da norma prescrita – a norma europeia – distancia-se dela, transformando-se no local de livre curso das variedades *basilectais* e *acrolectais* do português.

Não obstante ter sido inconsequente, o debate sobre a padronização do português de Moçambique trouxe consenso relativamente à necessidade de se escolher, para uma futura norma do português de Moçambique, uma *variedade educada*, que resulte não só do discurso

de falantes educados/instruídos, mas que também incorpore aspetos provindos doutros segmentos de falantes, devendo integrar os seus traços linguísticos, os elementos da retórica e os modelos discursivos que lhes sejam característicos (Lopes,1997; Firmino, 2001; Stroud, 2007, cit. em Dias, s/d, p.341).

O português em Timor-Leste

Timor-Leste, à semelhança dos países africanos de língua oficial portuguesa, debate-se com enormes dificuldades no ensino-aprendizagem do português, o que é agravado, no caso timorense, pelas condições do seu uso, circunscritas aos espaços escolares e institucionais principalmente onde interagem assessores e cooperantes dos países lusófonos (Carneiro, 2010).

Não é, portanto, comumente utilizado pelos falantes na comunicação interétnica, funções reservadas exclusivamente às suas línguas autóctones, facto que agudiza as dificuldades do seu ensino-aprendizagem. Neste território, tal como em Moçambique, o regime colonial português pouco se empenhou na expansão do português.

Com efeito, e conforme Hajek (2000, cit. em Albuquerque, 2012, p.1), a preocupação do regime visava “ensinar a língua portuguesa apenas aos cidadãos importantes: timorenses que tinham qualquer influência sobre as suas aldeias, como: reis, príncipes, sacerdotes e outras pessoas com origens nobres”, situação que, segundo Thomaz (2002, cit. também em Albuquerque, 2012, p.1), sofreria “modificações somente no final do século XIX, exatamente no ano de 1898 com a fundação do Colégio de Soibada”, altura em que o regime colonial começou a investir no ensino e nas escolas (Albuquerque, 2012).

No contexto pós-colonial, o português foi um dos símbolos da resistência à ocupação indonésia, tendo-se assumido “como uma marca identitária” (Almeida, 2008, p.28), estando atualmente em busca do espaço no panorama sociolinguístico timorense.

Durante os 24 anos de ocupação indonésia, o português e a fé católica foram os principais símbolos de espiritualidade timorense e os alicerces da luta política de resistência; facto notável que, devido à proibição generalizada do uso do português pelos indonésios, se viu impotente para evitar que uma geração inteira, nascida sob a dominação indonésia, somente tivesse conhecimento do *bahasa* indonésio, sendo o português falado pelos mais velhos, que o tinham aprendido no período colonial (Batoréo, 2009).

Todavia, depois da restauração da sua independência, em 2002, o país aprovaria a sua Constituição a 22 de Março do mesmo ano, consagrando, através do artigo 13º., o tetum e o português como suas línguas oficiais; reservando, conforme o artigo 159º, às línguas indonésia e inglesa, o papel de línguas de trabalho em contextos onde tal se mostre necessário.

Entretanto, Magalhães (2007, cit. em Almeida, 2008, p.28), fazendo alarde às dificuldades de comunicação inter-timorense, traça um cenário linguístico em que considera o tetum “a língua da Nação Timorense”; o português “a língua do Estado”, ficando o *bahasa* indonésio e o inglês como línguas *veicular* e *de trabalho* respetivamente; enquanto “numerosas outras línguas e dialetos são utilizados localmente, nomeadamente nas relações familiares”.

É caso para dizer que decorridos dezasseis anos, após a restauração da independência do país, as dificuldades de comunicar em português, com/e entre timorenses, ainda se mantêm, enquanto cresce a olhos vistos o uso do tetum e doutras línguas autóctones.

Se antes de 1999, o tetum era uma língua oral, garantia da comunicação interétnica entre muitos grupos timorenses, o seu padrão de uso foi alterado pela igreja católica em 1982, ao substituir o português por tetum como sua língua litúrgica. Assim, de 1999 a esta parte, o tetum tem conhecido rapidamente novos domínios na vida pública timorense, sendo regularmente requisitado para múltiplas funções nomeadamente no discurso público, televisão, rádio bem como nas conferências nacionais (Williams-van Klinken & Hajek, 2006).

No sentido inverso, o *bahasa* indonésio parece estar a perder terreno, situação observável quer na comunicação diária, quer no ensino, particularmente no básico e no secundário; enquanto no ensino superior timorense, o cenário linguístico revela disparidades, com o ensino público, liderado pela UNTL, a evidenciar supremacia de tetum, seguido do português, como línguas de ensino. O inglês e o *bahasa* indonésio posicionam-se em último lugar. Entretanto, no ensino superior privado, a situação difere, sobremaneira, pois o *bahasa* indonésio e o tetum são as línguas mais requisitadas, seguidas do inglês e do português, por fim (CNIC, 2015).

Atualmente, em Timor-Leste nota-se um estado de aparente abrandamento do ímpeto que caracterizou os anos que se seguiram à restauração da independência, relativamente à difusão do português, o que faz ecoar alarmes de incerteza e ceticismo quanto ao sucesso do ensino-aprendizagem desta língua no território.

Decorrente desta situação, em que se destaca a baixíssima exposição a *inputs* de luso-falantes, esta língua ainda não está ao alcance da maioria dos falantes locais, o que lhe retira, segundo Almeida (2012, p.20), “a consistência necessária para que se considere preencher tão completamente quanto o desejável, o seu lugar no espaço sociolinguístico timorense”.

A emergência da variedade do português de Timor-Leste

Diante deste cenário, caracterizado pela ausência de uso generalizado do português, poder-se-á questionar se em Timor-Leste poderíamos dizer que está em curso a emergência de uma variedade do português.

Alguns estudiosos do português em Timor-Leste (Brito, 2002;2004; Brito, Bastos, 2007; Brito, Corte-Real, 2002, todos mencionados em Albuquerque, 2010, p.40), algo receosos, ou realísticos, referem-se apenas a “dificuldades”, “problemas” e/ou “erros” para caracterizar as realizações linguísticas dos aprendentes e falantes locais do português.

Num prisma diferente, situa-se Albuquerque (2010, p.40) que, caracterizando aquilo que designa por “Português de Timor Leste (PTL) (...) em vias de estabilizar-se”, aponta, socorrendo-se em Carvalho (2001), para aspetos fonético-fonológicos, morfossintáticos, em construções envolvendo a flexão nominal e verbal bem como a respetiva concordância, em exemplos tais como:

- (i) [Ex: *Escolheu a língua portuguesa e tetum como a língua oficial de Timor-Leste;* **PE:** *as línguas oficiais*];
- (ii) [*O país que ocupa Timor-Leste é o país japonesa mas a língua portuguesa sempre usar para comunicar como outro países;* **PE:** *O país que ocupou Timor-Leste foi o Japão/ um país japonês mas a língua portuguesa sempre foi usada para comunicar com outros países.*];
- (iii) [*Em 1975 os muitos timorenses que saberam falar a língua portuguesa;* **PE:** *Em 1975, Ø muitos timorenses Ø sabiam falar a língua portuguesa*];
- (iv) [*O parlamento nascional tomar uma decisão primeira vez para fizeram uma lei sobre a língua;* **PE:** *Pela primeira vez, o parlamento nacional tomou uma decisão para fazer uma lei sobre a língua (...)*].

Aponta igualmente para aspetos léxico-semânticos que, ocorrendo também noutras variedades do português, têm semelhanças com o que sucede no português falado em Timor-Leste, o que o leva a concluir tratar-se duma variedade emergente do PTL.

Entretanto, as três áreas de variação apontadas por Albuquerque (2010), com ênfase para a morfossintática, também se registam no português de Moçambique, onde são vistas como construções discursivas não-padronizadas, próprias de falantes de escolaridade baixa (Moreno & Tuzine, 1997), cuja ocorrência não é frequente em falantes cultos; sendo, por isso, suscetíveis de correção pela escola, ao longo do tempo.

Trata-se de realizações *desviantes* que, gradualmente, vão ser resolvidas com o incremento do nível de escolarização dos falantes, um pouco à semelhança do que acontece com o português do Brasil, por exemplo (Scherre, 1978; Motta, 1979).

Neste sentido, parece-nos plausível considerar os fenómenos que ocorrem no português falado em Timor-Leste como algo que decorre dum deficiente conhecimento e/ou aprendizagem da língua do que propriamente uma marca específica e característica duma variedade do PTL.

Ademais, se se considerar que o português é ainda falado por menos de 1% da população, afigura-se prematuro avançar-se para uma variedade do PTL, por, nestas circunstâncias, esta língua ainda ser incapaz de satisfazer “as exigências de uma língua oficial e de instrução”, uma vez que não se verifica a sua utilização sistemática “na administração pública nem uma sua utilização consistente nas escolas”, podendo-se considerar virtual a sua presença noutros contextos (Almeida, 2012, p.20).

Concluindo, os fenómenos morfossintáticos apontados por Albuquerque (2010, 2012a) parecem evidenciar construções que, tal como em Moçambique, configuram uma *situação provisória*, indicadora das áreas de “fossilização” do português falado em Timor-Leste, “para as quais são provavelmente requeridas metodologias específicas de ensino, que permitam a sua erradicação” (Stroud & Gonçalves, 1997, p.4).

Desafios para Moçambique e Timor-Leste

O primeiro desafio é o incremento do uso efetivo do português nos contextos já identificados, e expandi-lo, progressivamente, para novas situações. Por isso, “uma *estratégia de ensino em massa* da língua portuguesa”, defendida por Almeida (2008, p.1) mantém-se necessária e válida para capacitar “todos os agentes das instituições públicas para a usarem nos seus serviços”.

De resto, se no passado colonial o ensino do português era destinado a “elites e minorias privilegiadas”, no presente, visa “chegar a todas as pessoas, novas e velhas, independentemente da sua profissão” (Almeida, 2008, p.4).

Em todo o caso, os esforços pela *massificação* do português em Timor-Leste não deverão imiscuir-se em ‘conflitos fúteis’ sobre que “variedade de português ensinar” – se variedade europeia, se brasileira; pois a existência de ‘conflitos’ só evidenciaria a “intolerância à variação linguística” (Albuquerque, 2011, p.4), o que não deixa de ser preocupante, visto que isso traria mais dificuldades aos aprendentes timorenses. As duas variedades, no lugar de conflituarem, deviam complementar-se, sem pretensões hegemónicas duma sobre a outra.

Em Moçambique, por exemplo, embora a variedade-alvo de ensino seja a europeia, de modo progressivo, também se tem vindo a incorporar o léxico, a sintaxe e a morfossintaxe da variedade brasileira, cabendo ao professor apenas chamar atenção para as diferenças, sem as ‘combater’ ou ‘hostilizar’.

Outro aspecto a evitar na *massificação* é a imposição dum saber linguístico demasiado prescritivo, baseado no ensino-aprendizagem da gramática, marginalizando a exploração de géneros textuais bem como “aprendizagem da leitura, escrita, da oralidade e do léxico” (Albuquerque, 2011, p.6), num vão esforço direccionado ao “desenvolvimento de competências linguísticas o mais aproximado possível do falante nativo da língua objecto de ensino/aprendizagem” (Bastos et al., s/d, p.5), e sem contemplar práticas de língua que atentem à diversidade e às necessidades comunicativas dos alunos timorenses.

O segundo desafio prende-se com a contínua formação, inicial e em exercício, de professores para torná-los não só mais proficientes em português, mas também dotá-los duma sólida competência teórica que os leve a ‘compreender’ e ‘agir’, de forma adequada, diante do pluralismo linguístico que caracteriza o território timorense, onde o ensino de português não procure ‘confronto’ com outras línguas, mas privilegie uma abordagem que confira aos timorenses uma *competência plurilingue* que os habilite a “comunicar e compreender mensagens numa dada situação de comunicação que se constrói pela presença de mais do que uma língua” (Bastos et al., s/d, p.4).

O terceiro desafio consiste na diversificação dos recursos didáticos, através do incentivo à produção de manuais escolares, documentários, filmes, programas e conteúdos televisivos

infantojuvenis, em co-autoria com timorenses, de quem se espera conteúdos sócio-culturais relevantes, visto que “a produção de materiais didáticos voltados, especificadamente, para a realidade desse país configura-se, ainda, como um longo caminho a ser percorrido” (Albuquerque, 2014, p.521).

Considerações Finais

O presente artigo procurou refletir em torno do ensino-aprendizagem do português em Moçambique e Timor-Leste, países que, apesar de exibirem facetas distintas, perseguem os mesmos desafios – prover os seus povos de uma educação de qualidade, o que, de nenhuma forma, poderá ser superado sem o domínio da língua de ensino.

Para Moçambique, é urgente que se avance para a padronização da sua variedade, não fazendo sentido que a escola continue a procurar ensinar uma norma pedagógica incongruente com a língua que os alunos e seus professores falam.

Relativamente a Timor-Leste, há que recuperar o entusiasmo que norteou os momentos que se seguiram à restauração da sua independência, devendo-se envolver outros países lusófonos, que se espera tragam experiências enriquecedoras, dada a partilha de semelhanças com este território do sudeste asiático.

A atuação concertada da CPLP, que não se reduza apenas a Portugal e Brasil, reconhecidamente os mais empenhados na promoção do português em Timor-Leste, deve permitir o envolvimento doutros protagonistas, que infundam abordagens metodológicas baseadas em evidências sociolinguísticas análogas a de Timor-Leste.

Esta sugestão, como é evidente, não é a *solução infalível* para as dificuldades já identificadas, nem os envolvidos se devem eximir de passar pela aprendizagem da língua e cultura timorenses, fatores essenciais para o ensino-aprendizagem do português em Timor-Leste, mas aponta para um caminho que vale a pena seguir.

Finalmente, o professor de português em Timor-Leste deve ‘consciencializar-se’ de que é um “municador” do *input* neste idioma, pela sua exposição direta, a partir da qual se oportunizam a comunicação e o ensino-aprendizagens dos seus alunos. E se se aceitar como certo que a aprendizagem linguística resulta de uma maior exposição à língua-alvo, devido aos estímulos proporcionados aos aprendentes, então o professor é ainda mais relevante, pois lhe cabe

‘mitigar’ a insuficiência desse *input*, num cenário em que a escola funciona como “o mais importante meio de difusão da língua portuguesa em Timor-Leste” (Almeida, 2008, p.93).

Referências

- Albuquerque, Davi B. 2010. O ensino de língua portuguesa em Timor Leste: variedades e dificuldades. *Interdisciplinar (UFS)*, vol.12,5, pp.31-47.
- _____.2011. O Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: Uma Análise dos Livros Didáticos. Itabaiana/SE: Departamento de Letras, vol.2.
- _____.2011a. O Português de Timor Leste: contribuição para o estudo de uma variedade emergente. *Papia*, v. 21,1, pp. 65-82.
- _____.2012a. Esboço Morfossintático do Português Falado em Timor-Leste. *Moderna Sprak*, vol. 106,1.
- Almeida, Nuno. 2008. Língua portuguesa em Timor-Leste: ensino e cidadania. Dissertação (Mestrado). Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- _____.2012. *O papel do Manual de Língua Portuguesa em Timor-Leste*. Universidade de Macau. Departamento de Português.
- .Bastos, Mónica; Gonçalves, Maria de Lurdes; Pinho, Ana Sofia; Simões, Ana Raquel. (s/d). Todas as línguas na aula de línguas: materiais pedagógicos para os 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. Aveiro: Universidade de Aveiro, disponível em http://www.portfolio.alfarod.net/doc/artigos/10.Todas_as_linguas_na_aula_de_linguas.pdf [12Novembro2017]
- Batoréo, Hanna. 2009. “A Língua Portuguesa em Timor: De que forma deve o ensino do Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais?”. *Revista Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, Lisboa: UNL.
- Carneiro, Alan. 2010. “As políticas linguísticas e de ensino de línguas em Timor-Leste: desafios de um contexto multilingue”. *Filol.ling.port*, n. 12, 1, pp.9-25, disponível em <http://www.%20Desafios%20de%20um%20contexto%20multilingue.pdf>, [5Maio 2017].
- Centro Nacional de Investigação Científica/CNIC. 2015. “Política linguística e práticas nas instituições do ensino superior de Timor-Leste: um estudo preliminar”. Dili: UNTL. *Revista Científica Multidisciplinar da Sociedade Timorense*, vol.1,1, pp, 15-23
- Come, Angelina. 2006. *Representações de professores de português em Moçambique, sobre as competências dos alunos da 10ª. Classe*. Tese para a obtenção do grau de mestre em didáticas de línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dias, Hildizina. (s/d). *Português Moçambicano: Estudos e reflexões*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Firmino, Gregório.1995. O Caso do Português e das Línguas Indígenas de Moçambique. Maputo. Faculdade de Letras – Dep.de Letras Modernas: UEM.
- _____.1998. *A situação do português no Contexto Multilingue de Moçambique*. Maputo. Faculdade de Letras e Ciências Sociais: UEM.
- Ganhão, Fernando. 1979. ‘O papel da Língua Portuguesa em Moçambique’. In *1º. Seminário Nacional Sobre o Ensino da Língua Portuguesa*. Maputo: MEC.
- Gonçalves, Perpétua.2000. “ (Dados para a) História da Língua Portuguesa em Moçambique”. Maputo: Moçambique.
- _____.2010. *A Génese do Português de Moçambique*. Lisboa: Impr. Nacional-Casa da Moeda.
- INE/Moçambique.1997. *II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997*. Maputo: INE
- Mondlane, Eduardo. 1968. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Sá da Costa – Terceiro Mundo.

- Moreno, Albertina; Tuzine, António. 1997. “Distribuição social de variáveis linguísticas no Português Oral de Maputo”. In C. Stroud and P. Gonçalves (Orgs.). *Panorama do Português Oral de Maputo, vol. II. A construção de um Banco de "Erros"* Maputo: INDE, pp. 68-89.
- Motta, Erimita. 1979. *Escolarização e Variação Linguística*. Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp
- National Statistics Directorate & United Nations Population Fund. 2011. *Population and Housing Census of Timor-Leste, 2010*, vol.2: Population Distribution by Administrative Areas.
- Scherre, Maria. 1978. A regra de concordância de número no sintagma nominal em Português. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, PUC/RJ, Departamento de Letras e Artes.
- Stroud, Christopher; Gonçalves, Perpétua. 1997. “Introdução”. In C. Stroud and P. Gonçalves (Orgs.). *Panorama do Português Oral de Maputo, vol. II. A construção de um Banco de "Erros"*, Maputo: INDE, pp. 1-7.
- Williams-van Klinken, Catharina; Hajek, John. 2006. “Patterns of address in Dili Tetum, East Timor”. *Australian Review of Applied Linguistics* 29, vol. 2, pp. 21.1–21.18.