

Diálogos

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

ISSN 2520-5927

Ano 2/ n.º 2/ 2017



Sociedade & Cultura

Universidade Nacional Timor Lorosa'e
Dili, Timor-Leste

ISSN 2520-5927
Ano 2/ n.º 2/ 2017

Diálogos

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Sociedade & Cultura

Universidade Nacional Timor Lorosa'e
Dili, Timor-Leste

UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E

Reitor Dr. Francisco Miguel Martins

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Decano Martinho Borromeu

EXPEDIENTE

Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Avenida Cidade de Lisboa, Dili, Timor-Leste

Telefone: (670) 3324031 / e-mail: ffch@untl.edu.tl

www.untl.edu.tl

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Esmeralda Piedade de Araújo

Luis Maia

Nicolau Borromeu

CONSELHO EDITORIAL

Francisco Miguel Martins (Reitor da Universidade Nacional Lorosa'e)

Miguel Maia dos Santos (Pró-reitor de Assuntos Provedoria e Aconselhamento - UNTL)

Vicente de Paula Correia (Diretor do Centro Nacional de Investigação Científica - UNTL)

Vicente Paulino (Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do PPGP - UNTL)

EDITOR

Alessandro Boarccaech

CAPA

Joana Saraiva

IMAGEM DA CAPA

Bruce Rolff / shutterstock.com

PROJETO GRÁFICO

Joana Saraiva e Paginaria

IMPRESSÃO

Gráfica da UNTL

MISSÃO

A revista Diálogos tem por missão ser um espaço de encontro e partilha de conhecimento por meio de abordagens que contemplem a diversidade de visões de mundo, a reflexão, a troca de experiências e o aprofundamento de questões relevantes para a sociedade. Desta forma, a Diálogos valoriza a pluralidade dos saberes e busca estimular a inclusão e a interação entre investigadores das mais diversas áreas do conhecimento.

<p>Diálogos. Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Ano 2, n.º 2. Dili: UNTL, 2017. Revista Anual – ISSN 2520-5927 Diálogos – Sociedade e Cultura</p>

Apresentação / **5**

A contribuição educacional dos jesuítas em Timor-Leste / **9**

Márcia V. Cavalcante

Power, culture and social order: perspectives and manifestations in Timorese society / **29**

Alessandro Boarccaech

Pluralismo legal na reforma jurídica em Timor-Leste: entre a relação ética e a alteridade / **51**

Vicente Paulino

Ensino de português em Timor-Leste: reflexão conceptual / **63**

Bárbara Nadais Gama e Sara Moreira Silva

Lusofonia: um conceito ainda incipiente? / **71**

Filipe Abraão Martins do Couto

Metáfora Tetun leno ita nia moris / **89**

Catharina Williams-van Klinken

Education system in East Timor post-independence (a philosophical study in the perspective of Max Scheler's Values' Philosophy) / **105**

Duarte da Costa Barreto

Protecting endangered fish species through music in the Caribbean / **125**

Juliana López-Angarita

Os tutualenses (Tutuala-ratu) de Timor-Leste e as grutas Íli Kére Kére: breves apontamentos / **137**

Sabina da Fonseca e Vicente Paulino

Valór, poder no asaun sosiál: relasaun entre sociedade, kultura no transmissaun koñesimentu tuir Max Weber / **145**

Alessandro Boarccaech

A importância e a necessidade do ensino de Filosofia nas escolas secundárias em Timor-Leste: uma reflexão crítica a partir de substratos teóricos e pesquisa de opinião em três regiões do país / **159**

Martinho Borromeu, Luis Maia, Nicolau Borromeu e Esmeralda Piedade de Araújo

A insídia das formas – ensaio semiótico relativo a “Rio Timor” no Atlas Vallard e “Brasília Inferior” no Globo de Schöner / **169**

José Pinto Casquilho

Diretrizes para autores / **215**

A revista *Diálogos* apresenta a sua segunda edição, com o tema Sociedade e Cultura. A escolha desta temática deve-se ao entendimento de que a maneira como percebemos os fenómenos culturais interfere nas relações interpessoais e sociais, ao mesmo tempo em que os múltiplos atores sociais e interesses de grupos podem conferir diferentes entendimentos sobre os mesmos aspectos considerados culturais. Cultura e sociedade estão, portanto, intrinsecamente conectados. Com carácter multidisciplinar e tendo entre os seus objetivos ser um ponto de encontro e difusão de conhecimento, esta edição conta com a colaboração de autores de várias áreas, entre elas: filosofia, educação, linguística, sociologia, semiótica e psicologia. Esta diversidade de pontos de vista e interesses sobre o mesmo tema enriquece o debate e amplia a discussão.

No primeiro artigo, escrito por Márcia Cavalcante, encontramos uma visão histórica da participação dos jesuítas na educação escolar de Timor-Leste durante o período colonial português. Com destaque para a atuação jesuítica no Colégio de Soibada, são analisados os aspectos socioculturais relacionados à metodologia e aos materiais utilizados por esses missionários na educação escolar timorense, bem como as principais obras por eles elaboradas sobre a língua tétum.

A seguir, Alessandro Boarccaech aborda as repercussões das categorias poder, cultura e ordem social na atual sociedade timorense. Por meio de dinâmicas de grupo, debates e entrevistas individuais, o autor analisa como alguns valores e padrões lógicos de pensamento difundidos na sociedade contribuem para a formação de ideias preconcebidas e influenciam o comportamento das pessoas.

As repercussões de uma reforma jurídica em Timor-Leste são o foco das análises de Vicente Paulino. Para o autor, toda reforma jurídica está intrinsecamente relacionada com outros atores sociais e com o próprio Estado, afetando os aspectos económicos, sociais, administrativos, e de segurança e defesa do Estado. Além disso, a reforma jurídica precisa considerar os aspectos

da ‘justiça informal’, amplamente praticada nas comunidades locais e com preceitos e regras definidas.

Bárbara Nadais Gama e Sara Moreira Silva, por sua vez, refletem sobre o ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste. Considerando o contexto social e educacional, a pluralidade linguística e os diferentes domínios do idioma, as autoras propõem alternativas para a metodologia de ensino-aprendizagem referente à aquisição e fluência do Português.

Com o objetivo de problematizar a ideia de lusofonia, Filipe Abraão Martins do Couto divide o seu artigo em duas partes. Na primeira, discute o conceito de lusofonia por meio das contribuições de Luís de Camões, António Vieira, Fernando Pessoa e Agostinho da Silva, Fernando Cristóvão e Miguel Real. Na sequência, busca contrapor as visões dos autores supracitados com o ponto de vista de autores africanos. Por meio dos diferentes pontos de vista, o autor explicita a diversidade de contextos sociais e culturais que desconstruem a ideia de uma única noção de lusofonia.

Na sequência, Catharina Williams-van Klinken realiza uma análise do conceito de metáfora e suas repercussões no quotidiano e na maneira como as pessoas se comunicam a partir dos estudos de Lakoff e Johnson. A metáfora, por ser algo intangível, pode ser utilizada e interpretada de diversas maneiras. Ao mesmo tempo em que revela, ela também omite informações e seriam interpretadas conforme as nossas experiências pessoais e a cultura na qual estamos inseridos.

Conforme Duarte Barreto, as diretrizes e prioridades das políticas educacionais adotadas em Timor-Leste pós-independência não podem concentrar-se apenas em infraestrutura, mas precisam considerar a qualificação profissional, um currículo que corresponda às exigências e particularidades do contexto sócio-histórico do país. A educação deveria, desta forma, aliar aspectos técnicos, metodológicos e de valorização e desenvolvimento das relações humanas e afetivas.

O estudo realizado por Juliana López-Angarita nos faz pensar acerca do impacto que os elementos culturais podem ter sobre campanhas de sensibilização e proteção ambiental. A autora discorre sobre a experiência comunitária de proteção a uma espécie de peixe em uma ilha do Caribe colombiano. Esta campanha, desenvolvida por meio da música e de canções populares, reuniu

diferentes atores sociais – governos nacionais e locais, organizações internacionais sem fins lucrativos e líderes comunitários.

A região de Tutuala e a sua ligação com as grutas de Íli Kére Kére constituem o foco da análise apresentada por Sabina da Fonseca e Vicente Paulino. Conforme os autores, o nome Tutuala etimologicamente pode ser considerado uma metáfora de um grupo social existente naquele território. Os autores propõem que as grutas de Tutuala e suas pinturas rupestres, pela sua importância histórica, podem ser locais de preservação da memória e realização de cerimónias tradicionais.

O próximo artigo aborda as principais ideias e conceitos de Max Weber. Alessandro Boarccaech analisa como o contexto histórico e o debate com outros autores influenciaram o pensamento e a teoria de Weber. Entre os conceitos discutidos estão o de desencantamento do mundo, valor, ação social, tipo-ideal e racionalização da sociedade.

Com o foco no ensino de filosofia nas escolas secundárias do Timor-Leste, Martinho Borromeu, Luis Maia, Nicolau Borromeu e Esmeralda Piedade de Araújo analisam as entrevistas que realizaram com professores de 18 escolas distribuídas em três diferentes regiões do país. Conforme os autores, a inclusão do ensino de filosofia no currículo do ensino secundário poderia estimular, entre os alunos e a própria sociedade, a capacidade de refletir criticamente, de interagir e promover mudanças culturais e sociais.

Encerrando este número da revista *Diálogos* temos um ensaio semiótico escrito por José Casquilho. Nele, o autor faz uma reflexão a partir de dados históricos e análises semióticas de mapas geográficos e cartas de navegação acerca da presença portuguesa no Sudeste Asiático e Oceânia. Discute, também, o contexto narrativo, político e ideológico que permitiu a confecção dos mapas e condicionou as narrativas históricas sobre as navegações do século XVI.

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

A CONTRIBUIÇÃO EDUCACIONAL DOS JESUÍTAS EM TIMOR-LESTE

MÁRCIA V. CAVALCANTE*

Resumo: Os jesuítas se fixaram em Timor-Leste em 1889, quando Timor ainda pertencia à diocese de Macau. Antes da chegada dos jesuítas, a principal participação católica naquele território era dos dominicanos. Neste trabalho, pretende-se, portanto, historicizar a participação da “Companhia de Jesus” na educação escolar de Timor-Leste durante o período colonial português, especialmente no que diz respeito às contribuições para a sociedade timorense a partir de sua atuação no Colégio de Soibada, fundado no ano da sua chegada. Serão abordados ainda os aspectos socioculturais relacionados à metodologia e aos materiais utilizados por esses missionários na educação escolar timorense. Destacaremos também as principais obras por eles elaboradas sobre a língua tétum e a relação desses materiais com o ensino da língua portuguesa, ressaltando seus objetivos e contributos, especialmente no que diz respeito à escrita da língua tétum. Sempre que necessário, serão correlacionados alguns fatos históricos que de algum modo ajudem a entender a atuação jesuítica em contexto timorense.

Palavras-chave: educação jesuítica; sociedade timorense; língua tétum.

THE EDUCATIONAL CONTRIBUTION OF JESUITS IN TIMOR-LESTE

Abstract: The Jesuits settled in Timor-Leste in 1889, when Timor still belonged to the diocese of Macao. Before the arrival of the Jesuits, the main Catholic participation in that territory was of the Dominicans. Therefore, the purpose of this paper is to historicize the participation of the “Society of Jesus” in school education in East Timor during the Portuguese colonial period, especially with regard to the contributions to Timorese society that worked in the School of Soibada, founded in the year of their arrival. The socio-cultural aspects related to the methodology and materials used by these missionaries in East Timorese school education will also be discussed. We will also relate the main works elaborated by them on the Tetun language and the relation of these materials to the teaching of the Portuguese language, highlighting their objectives and contributions, especially with regard to the writing of the Tetun language.

Keywords: jesuit education; timorese society; Tetun language.

* Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

CHEGADA DOS JESUÍTAS EM TIMOR-LESTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS

Foi me ensinado primeiro a catequese em Tétum, depois o hino nacional em Português e finalmente algumas canções sacras em latim. As palavras na cartilha, r-o-ro-l-a-la e dizia *lakateu* em tétum porque era o *lakateu* que lá estava configurado. Era o *lakateu* que eu guardava na minha cabeça e no meu bolso, apanhado em perseguições dolorosas na altura das chuvadas, e que de asas molhadas e cansadas desistia facilmente. G-a-ga-l-o-lo e dizia *manu-aman* em tétum porque era o *manu-aman* que estava pintado sem as cores festivas das lutas de galo aos domingos no bazar. (Cardoso, 2010, p. 33).

A companhia de Jesus não foi a primeira a chegar em Timor-Leste, os dominicanos já lá estavam quando estes chegaram, tendo inicialmente, pontos de conflitos entre as duas ordens, pois os dominicanos consideravam que ali era seu espaço exclusivo, não cabendo nenhuma outra ordem católica. Uma das estratégias utilizadas pelos missionários católicos naquela região era primeiramente converter os *liurai* (palavra em tétum para denominar os reis de cada um dos reinos timorenses) para que assim, estes convencessem a população geral à doutrina cristã. Em 03 de dezembro de 1559, o superior da Comunidade jesuítica em Malaca, Padre Baltheser Diaz (Sá, 1955) numa carta dirigida ao Provincial da Índia, descrevia a ilha de Timor, da seguinte forma:

A gente de Timor he a mais besta gente que há nestas partes. A nenhuma cousa adorão, nem tem idolos; tudo quanto lhe dizem os portugueses, fazem. A língua desta gente dizem ser muita curta, conforme em algumas cousas com a malaia.

Apesar desta perspectiva em relação à facilidade da conversão dos timorenses ao cristianismo, isso foi algo que aconteceu processualmente ao longo dos séculos de colonização e sempre paralela à manutenção do animismo ali presente, o que permanece até os dias atuais. É possível perceber ainda a partir do excerto desta carta, a preponderância do tom etnocêntrico típico do colonizador, como se além de tudo houvesse um amplo conhecimento sobre os timorenses, mas ao contrário a isso, destaca a sua própria ignorância, a começar por taxar os habitantes de Timor de “bestas” e que não tinham resistência alguma ao colonizador, quando na verdade, o que a história mostra é

que uma das características mais marcantes entre os timorenses é exatamente a resistência. Prova disso é a preservação de vários aspectos das culturas animistas, a preservação das línguas locais – atualmente cerca de 16 línguas em uso nas diversas regiões do país¹ – sem falar na resistência que demonstraram durante os longos e duros anos de luta contra a invasão indonésia em três frentes estratégicas: frente clandestina – timorenses infiltrados entre os indonésios, fingindo estarem de acordo com o inimigo para assim ficarem a par das armadilhas por eles planejadas; frente armada – homens e mulheres que se tornaram guerrilheiros e que se refugiaram nas diversas montanhas de Timor-Leste, lutando contra os invasores e havia ainda a frente diplomática, formada por timorenses que se articulavam fora do país no sentido de denunciar e sensibilizar a comunidade internacional a respeito do que estava ocorrendo em detrimento do domínio indonésio.

É interessante atentar ainda para o fato de que o padre Baltheser Diaz destaca apenas uma língua, a qual ele denomina como uma “língua muito curta”. Fica a indagação de que língua seria esta, considerando o multilinguismo ali presente. Pela importância que o tétum foi tendo ao longo dos anos, provavelmente seria esta a língua por ele mencionada. Salientando que naquela época, ainda era uma língua ágrafa e que posteriormente foi sistematizada e grafada pelos missionários católicos, o que contribuiu para que atualmente ocupe o status de língua co-oficial, dando assim o destaque a este país como a única das ex-colônias de Portugal a ter uma língua local partilhando sua oficialidade junto à língua portuguesa, fato que tem sido de grande importância para reafirmação de uma identidade timorense no processo pós independência.

Este etnocentrismo colonialista se prolongou por todo período de domínio português em Timor-Leste, marcando fortemente o processo educacional, como veremos ao longo deste trabalho. Obviamente, isso não ameniza a sua contribuição para a educação escolar timorense, especialmente no que diz respeito à missão jesuítica, ainda que só no século XIX inicia sua missão naquele território.

¹ A questão dos números de línguas atuais ainda é bastante questionado, há discussões que o número pode chegar a 30 diferentes idiomas locais, além de vários dialetos.

De acordo com Thomaz (2002, p. 137) em 1738, houve a tentativa da introdução da Companhia de Jesus no território timorense, porém devido a ser um momento de decadência das missões católicas em Timor, isso não foi possível. Em 1834 já haviam sido extintos os seminários e conventos dos dominicanos, com isso também houve todo um retrocesso na educação escolar por eles iniciada. No governo de Afonso de Castro (1859-1863) foi criado um colégio para os filhos de *liurais*, período também em que as madres canossianas abriram escolas para atender às jovens timorenses, mesmo que para isso tenha sido necessária uma campanha de persuasão do bispo junto aos *liurais*, que não estavam de acordo com a ideia de uma educação escolar para as mulheres (Thomaz, 2002). Nesse momento ainda não havia a instalação da missão jesuítica naquele território.

MISSÃO EDUCACIONAL JESUÍTICA EM TIMOR-LESTE E O COLÉGIO NUNO ÁLVARES PEREIRA² - COLÉGIO DE SOIBADA

O governo de José Celestino da Silva (1894-1908), foi marcado pela diminuição do poder dos *liurais*, pois ficaram submetidos a uma administração burocrática de tipo colonial. Nesta época Timor-Leste estava sob a jurisdição da diocese de Macau, já havendo ali seminários e escolas, construídos principalmente pelos missionários dominicanos, porém o marco histórico na educação escolar timorense acontece com a chegada dos jesuítas para missão no reino de Samoro em 1889 e a abertura do Colégio Nuno Álvares Pereira ou simplesmente Colégio de Soibada – como é mais popularmente conhecido (Belo, 2010). Construído a 130 km da região central do país, teve como principal patrocinador para sua construção o régulo de Samoro D. André Doutel Sarmiento. Thomaz (2006, p. 44) descreve o colégio da seguinte forma: “é um casarão conventual, vasto, bem caiado, encaixado a meia-encosta na falta

² O Colégio recebeu este nome em homenagem ao português D. Nuno Álvares Pereira, venerado e canonizado como S. Nuno de Santa Maria, de Bonjardim, localização do Colégio das Missões Ultramarinas de Sernache do Bonjardim, onde estudou o Pe. Sebastião M. Aparício. Recuperado em 16 junho, 2017 de http://www.historyanthropologytimor.org/wp-content/uploads/2012/01/SILVA_Sebastiao_Aparicio_F-D-Rosa_2011.pdf

da montanha. Visto ao pé parece enorme, de longe é um ponto apenas, um ínfimo ponto branco na imensidão verde do mato”.

Esse importante Colégio tinha como objetivos a formação de professores-catequistas, bem como a catequização e alfabetização da população timorense ou pelo menos de uma pequena minoria da população. Em 1902 foi inaugurada, a parte residencial do colégio, a qual serviria para moradia de estudantes internos e que começou a funcionar com 12 alunos. Em seguida houve também a inauguração do colégio Imaculada da Conceição, direcionado para as meninas e que teria as madres canossianas como parceiras efetivas neste trabalho. No ano seguinte à inauguração o Colégio, que antes tivera uma cobertura de palha, já possuía uma cobertura de zinco e o número de meninos atingira 70, enquanto o colégio feminino tinha 30 meninas. Este número de alunos foi crescendo ao longo dos anos, entre 1905/1906 já havia cerca de 120 estudantes, sendo 50% deles internos. Com a intenção de tornar a missão autossustentável financeiramente, os jesuítas montaram oficinas de carpinteiro, pedreiro, de olaria, uma fábrica de sabão e uma de tecelagem. Os tecidos produzidos eram utilizados para a confecção das vestimentas dos estudantes e o sabão era utilizado na sua lavagem das roupas dos alunos dos dois colégios, além disso desenvolviam trabalhos agrícolas, como o cultivo de hortas e arrozais (Belo, *ibid*).

Essas estratégias utilizadas pelos jesuítas à medida que iam se concretizando, iam também delineando o próprio currículo escolar dos dois colégios, havendo distinção entre o que era ensinado para as meninas e para os meninos. Figueiredo (2004) faz uma breve descrição do que era ensinado em cada um dos Colégios:

os alunos ao mesmo tempo que frequentavam a escola [Colégio para meninos], onde se lhes ensinava a ler, a escrever, a contar, a falar o português, contabilidade, doutrina cristã e os princípios da moral e da educação cívica, aprendiam também os ofícios de carpinteiro, pedreiro e oleiro, e trabalhavam nas tarefas de manutenção da missão e na fábrica de sabão ali existente durante algum tempo.

[...] Às raparigas ali aprendiam a instrução primária [Colégio para meninas]: ler, escrever, contar e música; e tarefas ligadas ao serviço doméstico: coser à mão e à máquina, fazer meia, rendas, bordar, talhar roupa, lavar e engomar, etc. Mais tarde, a montagem de uma secção de tecelagem permitia-lhes confeccionar panos e fabricar as suas roupas e as que os rapazes do colégio vizinho vestiam. (Figueiredo, 2004, p. 499).

Pode-se perceber que o currículo consistia em ensinar a ler, escrever e a contar e à aprendizagem de atividades práticas ou profissões que se diferenciavam entre o que para eles era mais apropriado para os meninos e para as meninas. É notável perceber também que a educação jesuítica consistia no que referimos atualmente como uma educação tradicional. O fato do Colégio ter sido construído distante da capital, em um lugar bastante isolado e de difícil acesso³ com grande parte dos alunos em regime de internato e com uma vigilância constante, condiz totalmente com o modelo da educação tipicamente jesuítica. Nas palavras de Boto (1996, p. 48) “nesse movimento de formação da criança pautado por isolamento rigoroso e vigilância intermitente, havia, um mundo da pedagogia, que paulatinamente ia se construindo por exclusão do contato com o mundo exterior”. De fato, era criado um mundo à parte, onde as regras e um investimento em relação à civilidade estavam intrinsicamente presentes no dia a dia dos estudantes timorenses, inclusive no que dizia respeito aos cuidados com o corpo e às boas maneiras, continuando assim a mesma linha de pensamento da civilidade de Erasmo, como afirma Petitat (1994, p. 83): “Neste universo pedagógico, a forma de doutrinação é tão importante quando os conteúdos inculcados”. Além disso é claro que havia um ensino voltado para normas de etiquetas de como se portar à mesa, de como falar em público e outros aspectos relacionados ao comportamento desses alunos.

Além dessas regras, do isolamento e de toda a doutrinação presente, o ensino nos colégios jesuítas era descontextualizado com as questões culturais locais e ignorava os saberes dos estudantes timorenses, obviamente na intenção de implementar um certo nacionalismo português. Um exemplo disso era o fato dos materiais didáticos utilizados serem todos levados de Portugal, sendo assim, a geografia e a história ensinadas não tinham nenhuma relação com o território timorense e tão pouco com os interesses dos alunos. Em relação a este aspecto do ensino jesuíta Boto (ibid, p. 49) destaca: “Nada do que despertava o gosto e a atração do aluno poderia ser valorizado pela pedagogia da Companhia de Jesus”.

³ A viagem de Dili até Soibada na época poderia durar entre 1 e 3 dias (Thomas, 2008).

Obviamente os conteúdos estudados nos colégios jesuítas em Timor-Leste eram totalmente relacionados ao contexto português, inclusive no que dizia respeito à história e à geografia, como denuncia Mattoso:

Os professores da disciplina de Geografia, que nada diziam sobre Timor, mas obrigavam a decorar os nomes de rios, montes e cidades de Portugal, e da disciplina de História, baseada nos nomes e cognomes de reis que nada sabiam da terra tão longínqua. (Mattoso, 2012, p. 47).

Algumas vezes houve equivocadas tentativas de adaptação entre textos de livros portugueses para àquele contexto tão distinto, estes escritos mal ajustados, chegavam a ser grotescos, como é o caso do excerto abaixo, presente em um livro de leitura oficialmente aprovado para o ciclo preparatório:

Timor, ilha de picos imensos (...), onde se destacam os picos corados de neve, as encostas floridas, as fitas azuis dos rios, (...). Tata-mai-lau, o pico mais alto do Império Português, com seus 3000 metros de altura, leva mais de dois dias a trepar. No alto assomam as neves. (Thomaz, 2012, pp. 53-54).

O disparate começa ao destacar os picos corados de neve, quando na verdade nunca se viu neve em Timor; “as fitas azuis dos rios”, sendo que naquele território há apenas ribeiras e nenhum rio perene; já em relação ao Tata-mai-lau (ou monte Hamelau), pode se chegar ao seu topo em apenas algumas horas. Diante dessas e de tantas outras inapropriações ao longo dos anos desse tipo de educação escolar, já próximo à independência de Timor-Leste em relação a Portugal, os líderes timorenses Konis Santana e Domingos Doutel, redigiram um documento, contra o ensino colonial português, criticando os professores de ensino de geografia e história no período colonial português (Mattoso, 2012).

Evidentemente, textos desta natureza eram comuns em todo o ensino colonial. Outro aspecto que precisa ser ressaltado aqui é o fato de que, ainda que não mencionado, na citação anterior sobre os currículos no colégio dos meninos e das meninas em Soibada, é possível afirmar que o ensino da língua portuguesa e da doutrina cristã fazia parte dos ensinamentos dos dois Colégios, aliás, a língua portuguesa era a única língua permitida a ser utilizada na educação escolar daquele período, inclusive recebendo punições quem ousasse falar em suas línguas maternas. O trecho abaixo, extraído do belíssimo romance

autobiográfico *Crônicas de uma Travessia*, do timorense Luís Cardoso, apresenta um relato que serve de ilustração para se perceber o local isolado onde foi estabelecido o Colégio, bem para que se compreenda como eram aplicadas as sanções pelos “guardas linguísticos” em Soibada:

Embora a escola fosse um local erigido no meio daquelas colinas, como um altar de sabedoria, com gente oriunda de diversas etnias e falantes de diferentes idiomas, o português era obrigatório, e sancionado com reguadas quem transgredisse essa norma. O efeito da mandioca seca ou da reguada era fustigante mas eficaz. Durante o dia a palmatória circulava de mão em mão através de sentinelas, ou guardas linguísticos, por vezes armavam ciladas como forma de se livrarem rapidamente do testemunho. (Cardoso, 2010, p. 47).

Por um lado as línguas locais e a forte presença das narrativas e poesias presentes na oralidade dessas línguas eram completamente ignoradas nos Colégios, por outro lado, a Companhia de Jesus tinha a preocupação em aprender tanto as línguas locais, como também tinham interesse em obter o máximo de informações sobre aspectos da cultura oral local, considerando é claro, a intrínseca relação entre o sagrado e às atividades do cotidiano, comuns às sociedades de tradição oral, o que evidentemente passava a ter relevância para os jesuítas, já que esses aspectos eram fundamentais para viabilizar a aproximação com os timorenses, como meio para o processo de catequização. A partir desse interesse dos jesuítas a respeito desses fortes elementos presentes naquele contexto cultural, eles elaboraram e publicaram, além de diversos livros religiosos, o primeiro dicionário da língua tétum. Sendo este bilíngue português-tétum (imagem abaixo). Escrito pelo Pe. jesuíta Sebastião Maria Aparício da Silva o qual integrou a primeira geração de missionários do Colégio das Missões de Sernache do Bonjardim e que foi pela primeira vez trabalhar no Timor Português no ano de 1877. A publicação do dicionário acontece posteriormente, em 1889, quando o sacerdote passa a integrar a Companhia de Jesus naquela Colônia e atua como superior da missão jesuítica em Soibada, em parceria com o padre Manuel Fernandes Ferreira – professor e prefeito do Colégio – quem posteriormente publicou *Resumo da História Sagrada em Português e em Tétum para uso das Crianças de Timor* (1908) e o *Catecismo em Tétum* (1939).

O *Diccionario de Portuguez-Tétum* foi idealizado primeiramente pelo Exmo. Revmo. Sr. D. Antonio Joaquim de Medeiros, então Bispo de Macau, quem também viabilizou a publicação da obra, colocando à disposição do Pe. Aparício a tipografia do Seminário São José⁴. No prólogo da obra pode-se ler o relato do autor a respeito do processo de elaboração:

Porquanto, sendo S. Exa. Revma. Superior e Vigário Geral de Timor e eu um dos seus súbditos, foi elle quem primeiro teve a ideia de que se publicasse este trabalho, movendo-me desde o principio a pensar em o fazer logo que podesse, não só quando eu tinha apenas alguns apontamentos feitos para meu uso particular a fim de melhor poder cumprir as obrigações de missionário (Silva, 1889).



Figura 01: capa do dicionário Portuguez -Tétum, de 1889.

⁴ Este importante colégio jesuíta foi o único estabelecimento a continuar com seus ensinamentos em língua portuguesa durante o domínio indonésio.



Figura 02: capa do dicionário Chorographico de Timor, de 1903.



Figura 03: capa do dicionário Teto-Portugues, de 1907.

Em 1903 Pe. Raphael das Dores⁵ publica o *Diccionario Chorographico de Timor* e em 1907, o *Diccionario Teto-Portugues*, destinado aos funcionários públicos e aos missionários portugueses que trabalhavam em Timor, visando assim que estes aprendessem pelo menos um idioma local. Nesta obra o autor denomina o tétum não mais como dialeto, mas sim como língua. O autor começa a fazer suas anotações sobre o tétum em 1871 e continua seus escritos ao longo dos anos com idas e vindas àquele território, no qual também residiu por vários anos. Com seus escritos já bem encaminhados, toma conhecimento do dicionário do Pe. Aparício, e logo pensa em desistir de publicar seu dicionário, porém começa a fazer estudos comparativos e percebe que além de haver algumas divergências, havia outras contribuições na sua obra. Utiliza portanto o *Diccionario Portuguez–Tétum* para além de fazer comparações com os seus escritos, divergir em alguns aspectos, como por exemplo a própria nomenclatura do idioma tétum – forma que se manteve – registrada pelo Pe. Aparício, que para ele deveria ser nomeado como “Teto”. Na sua análise percebe também que há nessa obra bem mais registros de palavras em língua portuguesa em comparação às suas anotações feitas anteriormente: *comecei de fazer um estudo comparativo com o Diccionario Portuguez–Tétum do Sr. Padre Sebastião, encontrei uma immensidade de palavras portuguesas introduzidas no mesmo: mais de mil além das que existiam em 1873* (Dores, 1907).

É natural que ao longo do tempo tenha havido os acréscimos dos vocábulos de língua portuguesa a esse idioma, fato que contribuiu para o seu fortalecimento. No período da ocupação indonésia, houve uma retomada nos investimentos da igreja católica em utilizar o tétum nas missas e em traduzir materiais litúrgicos, como forma de resistência à agressiva imposição do uso do bahasa indonésio. Juntamente ao português, o tétum foi a língua mais utilizada nas comunicações entre os timorenses das diferentes regiões do país⁶.

⁵ Não foi possível obter informação a respeito da ordem a qual pertencia o Pe. Raphael das Dores.

⁶ No período em que vivi em Timor-Leste pude ouvir vários depoimentos de timorenses que aprenderam o tétum nesse período, pois além dos investimentos da Igreja Católica em relação a esta língua, devido à guerra, os timorenses tinham que se deslocar da sua região para se refugiarem em locais onde havia pessoas oriundas de várias regiões do país e como nesse idioma há palavras que estão presentes em vários outras línguas locais, aos poucos iam

Consequentemente, aos poucos, vocábulos do bahasa indonésio também foram sendo agregados, bem como posteriormente palavras oriunda do inglês, idioma que tem ganhado cada vez mais espaço entre os jovens timorenses. Evidentemente pela influência australiana no país.

Com o fortalecimento do tétum e sua oficialização, em 2004 foi publicado o *Matadalan Ortográfiku ba Tétum Praça - um prontuário para o Tétum* – no intuito de que haja uma padronização ortográfica desse idioma, porém a normatização ortográfica do tétum continua sendo um grande desafio. A Lei de Bases da Educação (2008)⁷ determina o tétum como língua de ensino junto ao português. É incontestável portanto, que mesmo que a intenção dos jesuítas ao estudarem e registrarem este idioma não era seu fortalecimento, suas ações foram de grande contribuição para sua solidificação, ainda que bem posteriormente. É claro que não pode-se ignorar também toda a confusão e as dificuldades de aprendizagem dos timorenses nos colégios jesuítas do período colonial, em detrimento da não utilização do tétum nem de outras línguas locais na educação escolar, senão do português em quase todos os conteúdos e do latim em cantos e rezas, como denuncia a epígrafe deste texto. O uso do latim em detrimento das línguas dos estudantes foi uma das críticas feitas por Rousseau no seu discurso sobre as ciências e as artes⁸: “Vossos filhos ignoram a própria língua, mas falarão outras que em lugar algum se usam”.

Mesmo não priorizando as línguas locais e considerando ainda toda a falta de contextualização do ensino jesuítico em Timor-Leste, é indiscutível o seu importante papel na educação escolar dos timorenses. O Colégio de Soibada aumentava a cada ano o número de alunos oriundos das várias regiões do país. De acordo com Belo (*ibid*), em 1905-1906 os dois colégios – feminino e masculino – já possuíam 120 alunos entre internos e externos, 4 anos depois havia 76 meninos e 62 meninas internas, os quais tiveram que interromper repentinamente seus estudos quando em 1910 aconteceu a Proclamação da República em Portugal. Com este marcante fato histórico foram promulgados os decretos

aprendendo entre si, tornando-se assim o tétum forte fator de unidade nacional.

⁷ Recuperado em 10 março, 2013 de <http://pt.scribd.com/doc/13854265/Lei-de-Bases-da-Educacao-2008>.

⁸ Rousseau, 1973, p. 335.

que ordenavam a expulsão da Companhia de Jesus, encerrando assim, dentre outras instituições eclesiásticas, os colégios jesuítas. Ao mesmo tempo, se tornou proibido o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias⁹, havendo obviamente, uma repercussão direta nas colônias. Belo (op.cit.) explica como se deu o cumprimento do Decreto relacionado à expulsão dos jesuítas do território timorense:

segundo as determinações de Lisboa, Carrazeda de Sousa, comunicou, no dia 23, aos Jesuítas e às Freiras Canossianas que deveriam deixar a Colônia de Timor. E, baseando-se no Decreto de 8 de Outubro de 1910, publicado pelo Governo Provisório da República, sobre as congregações religiosas, o Governo da Província de Timor publicava também um Decreto de 31 de Dezembro de 1910, segundo o qual o Estado se apropriava dos edifícios utilizados pelos Jesuítas e Religiosas Canossianas: Em Dili, o edifício do Colégio de São José, a escola de Bidau (transformada em Enfermaria), a Casa de Malua; em Soibada, o edifício do Colégio masculino, a residência missionária, a igreja e o Colégio feminino da Imaculada Conceição. Julgando-se possuidor desses imóveis, o governo provincial arrolava tudo o que estava dentro.

Com a expulsão da Companhia de Jesus de Timor-Leste e a redução do clero naquele território, a educação escolar foi quase que totalmente interrompida e somente em 1915 (Tomaz, 2012, p. 406), foi criada a primeira escola primária governamental. A saída obrigatória dos jesuítas aumentou a insatisfação dos timorenses em relação a Portugal, sendo portanto um dentre vários motivos que fomentou o início de uma importante revolta dos *liurai* timorenses contra o regime português, denominada de Revolta de Manufahi em 1911¹⁰.

Em seguida à expulsão dos jesuítas, após 10 anos de missão em Soibada, o governo se apoderou dos prédios e mandou retirar todos os móveis que havia no Colégio dos meninos, ao mesmo tempo que o comandante militar se aposentou do colégio das meninas. Já a residência dos jesuítas foi ocupada por padres seculares que logo começaram a dar aulas para alguns alunos do colégio. As alunas internas do Colégio das meninas tiveram que retornar as suas casas e as que não tinham família, foram distribuídas entre algumas famílias de Soibada (Belo, *ibidem*). Mesmo com a presença de poucos padres seculares, aos poucos

⁹ Recuperado em 21 junho, 2017 de <http://www.arqnet.pt/Portugal/liberalism/lib1910.html>.

¹⁰ Para saber mais sobre a revolta de Manufahi consultar Durand (2009) *História de Timor-Leste: da Pré-História à actualidade*. Lisboa: Lidel.

as atividades do Colégio Nuno Alvares Pereira foram sendo reestabelecidas, continuando com a língua portuguesa como a única língua de ensino. Somente durante o Governo de Filomeno da Câmara Melo Cabral (1910-1917), houve a iniciativa da elaboração de um projeto de reforma de instrução primária, que preconizava o ensino da língua tétum nas escolas, como pode-se notar no prefácio da cartilha elaborada para este fim:

considerando portanto que só depois de preparação inicial de lêr e escrever a sua língua se deve ensinar a língua portuguesa e a sua escrita e leitura em cartilhas e exercícios apropriados em que as duas línguas apareçam simultaneamente representadas pelos menos caratères convencionais. (Cabral, 1915 apud Laranjeira, 1917, p. II).

Para a elaboração desse projeto o governador contou com o trabalho do Pe. Manuel Mendes Laranjeira¹¹, que como conhecia bem a língua tétum, elaborou a *Cartilha – Tetum*, a qual chegou a ser implementada nas escolas. A proposta de ensino considerando o contexto multilíngue timorense e as dificuldades das crianças com o ensino apenas em português, foi determinada por meio da portaria Nº 452 de 15 de novembro de 1915 pelo governador Filomeno Cabral e seu objetivo era implementar, primeiramente o tétum para os alunos que tivessem esta como língua materna e só depois da proficiência na leitura e escrita nesse idioma, iniciar um ensino bilíngue tétum-português. Para as crianças que tivessem outras línguas como idioma materno, a orientação seria primeiramente elaborar cadernos auxiliares nessas outras línguas locais, depois ensiná-la juntamente com o tétum e só depois se introduziria o ensino da língua portuguesa:

Considerando que pouco a pouco com a preparação de tais matérias se tornará possível por cada dialecto timorense publicar a cartilha e exercícios tríplexes *Makassai-Tetun-Português*; *Bunac-Tetun-Português*; *Mambai-Tetun-Português*; etc. etc.¹².

Esta proposta inovadora para época, foi executada por breve tempo, logo a cartilha foi retirada de circulação das escolas e consequentemente, a língua portuguesa voltou a ser o idioma exclusivo no processo de escolarização.

¹¹ O Pe Laranjeira também teve sua formação no Colégio das Missões Ultramarinas de Sernache do Bonjardim. Há informação não oficial de que ele fazia parte também da Companhia de Jesus, mas diante de algumas contradições nos escritos pesquisados ainda não foi possível confirmar este dado.

¹² Op.cit.



Figura 04: capa da Cartilha – Tetun, de 1917¹³.

Apesar das tentativas de mudanças educacionais durante o governo de Filomeno Cabral, após a saída dos Jesuítas do território timorenses, não houve grandes avanços na educação escolar. Até 1930 o Colégio de Soibada era a única instituição a possuir Ensino Secundário. Em 1936 foi criado, na mesma localidade, o Seminário Menor e somente em 1938 teve-se a tentativa de criar em Dili um Colégio-Liceu semioficial. Passaram-se poucos anos, essas duas instituições e várias escolas foram arruinadas durante a Segunda Guerra

¹³ Após esta tentativa do ensino do tétum, esse idioma só voltou a ser ensinado durante uma campanha de alfabetização organizada em 1974 por membros da Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN), a qual teve influência direta dos ensinamentos do educador Paulo Freire, mas que também teve que ser interrompida diversas vezes devido a ocupação indonésia. Apesar das dificuldades em realizar um processo de alfabetização em meio a um contexto de guerra, esta campanha teve também uma grande contribuição para o fortalecimento da língua tétum em todo o território timorense.

Mundial, quando ocorreu a ocupação japonesa em Timor-Leste (1942-1945), causando a morte de cerca de 80 mil timorenses. O Seminário foi reaberto em 1948 e reestabelecido em Dili em 1950, sendo transferido para Dare em 1951. Já o Colégio, foi reaberto em 1946 quando continuou a formar os que hoje pode ser considerada como a elite intelectual timorenses. Em 1952 foi oficialmente criado o Liceu. O Seminário foi organizado dois anos mais tarde em Dare e a fundação de uma Escola Técnica em Dili em 1965. Em 1972 foram fundadas em várias regiões do país escolas de “ciclos preparatório”, posteriormente (década de 60), foram construídas escolas militares em diversas regiões de todo o país (Tomaz, 2002; 2012).

Os Jesuítas retornaram ao Timor-Leste episodicamente em 1928, mas somente em 1958 voltam definitivamente, quando ficam responsáveis pelo Seminário de Dare. Nesse período a missão de Soibada já estava a cargo dos salesianos¹⁴, os quais em 1927 fundaram uma escola de artes e ofícios em Dili¹⁵ e dois anos depois a transferiram para Soibada. Apesar de várias iniciativas educacionais, tanto dos jesuítas quanto de outras ordens católicas, além das promovidas pelo governo, o acesso à escolarização continuava sendo restrito a uma pequena camada da população, pois a maioria das famílias, não tinham condições de manter seus filhos no Colégio, já que tinham que contribuir financeiramente. Na década de 70 os dados apontam para um índice de analfabetismo de 90,8% entre os maiores de 10 anos e de 90,2% entre os maiores de 20. Obviamente o senso avalia exclusivamente a questão da leitura e escrita, porém deve-se levar em consideração, que o contexto é de uma sociedade ágrafa ou semi-ágrafa, com uma forte tradição oral, sendo assim, conceitos de letramento, alfabetização e analfabetismo precisariam ser discutidos, considerando os aspectos culturais locais, o que não é objetivo deste trabalho, mas que posteriormente poderá ser aprofundado como continuidade de pesquisa. O que fica evidente, portanto, ao observar estes índices pode-se inferir que refletem muito mais a porcentagem de pessoas que não tiveram acesso à educação escolar até aquele período.

¹⁴ Pode-se visualizar algumas imagens do Colégio na década de 50, por meio do link recuperado em 15 junho, 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=0CffR14fp0M>

¹⁵ Esta escola teve como diretor o Pe. Basílio de Sá, autor de *Textos em teto da literatura oral timorense* (1961) e de vários outros importantes escritos sobre Timor.

Com a invasão indonésia em 1975, a maioria dos estrangeiros deixaram o país, porém os jesuítas não saíram do território timorense e continuaram ensinando língua portuguesa no Colégio São José, o único estabelecimento a conseguir continuar com seus ensinamentos em língua portuguesa durante o domínio indonésio, período em que apenas a língua indonésia era permitida como língua de ensino. Alguns jesuítas ensinavam português clandestinamente em suas casas, como uma das estratégias de resistência contra a Indonésia, que ordenava à milícia a queimar bibliotecas inteiras, pelo fato dos livros serem em português. Durante este período foi esta a principal língua, em parceria com o tétum, utilizada na comunicação pela resistência timorense. Esse foi um dos motivos pelos quais a língua portuguesa passou a representar um dos elementos relacionados à independência, especialmente para a geração que lutou contra os indonésios.

Para os jovens universitários que durante os 24 anos estudaram em indonésio, o ensino universitário em língua portuguesa, constitui muitas vezes um desafio, considerando que têm que ler e produzir em um idioma que, até então, tiveram um acesso limitado, no entanto, a parceria com a língua tétum tem sido um aspecto facilitador nesse processo. Já para as crianças que após a independência estudam em tétum e em português, ainda é muito cedo para afirmar de que maneira o português está se configurando ou virá a se configurar em suas vidas. A política linguística em Timor-Leste continua sendo motivo de diversas discussões, especialmente depois do atual projeto em vigor, o qual prevê inicialmente, o ensino da língua materna em parceria com a língua tétum, enquanto que o ensino de língua portuguesa iniciará, somente na modalidade oral, nos primeiros dois anos, deixando apenas para o terceiro ano o início da modalidade escrita nesse idioma. O nível de leitura e escrita dessas crianças apontado nas avaliações nacionais é ainda extremamente baixo e as dificuldades no sistema educacional são bastantes complexas, especialmente no que diz respeito às questões linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pôde-se evidenciar algumas das principais ações da Companhia de Jesus em Timor-Leste no período colonial¹⁶, especialmente no que diz respeito ao Colégio Soibada, onde grande parte dos professores uni-

¹⁶ É importante ressaltar que os jesuítas continuam bem presentes na educação escolar timorenses e à frente de diversas instituições escolares.

versitários, governantes e escritores timorenses tiveram parte da sua educação escolar, além de outros profissionais que atuam em diversos setores do país.

Ao longo do texto fez-se menção a alguns dos jesuítas que atuaram naquele contexto, bem como de seus principais registros escritos, porém é importante ressaltar que durante os anos da presença jesuítica em Timor-Leste, várias outras obras – em tétum e em outras línguas locais – aqui não referenciadas foram produzidas por esses missionários e constituem materiais relevantes sobre história, cultura, língua e literatura oral timorense. Sendo portanto, documentos fundamentais para se compreender a história da educação escolar timorense ao longo dos séculos e as contribuições dos jesuítas nesse processo. Foi possível refletir também a respeito do tipo de educação oferecida pelos jesuítas e das implicações resultantes das várias mudanças/imposições linguísticas estabelecidas durante este período.

As obras de autoria dos jesuítas citadas neste trabalho podem servir de importantes recursos para investigações relacionadas a qualquer uma dessas áreas mencionadas, porém são materiais raros de serem encontrados, inclusive em território timorense, devido às sucessivas guerras ao longo dos anos, pois como já mencionado, em diversos momentos teve grande parte dos seus acervos queimados. Apesar disso, alguns materiais já podem ser encontrados digitalizados ou em bibliotecas de universidades portuguesas.

O contexto educacional timorense vem passando por várias mudanças e melhorias pós-independência, contudo, a maioria das línguas locais continuam sem nenhum registro escrito, um outro aspecto que necessita bastante investimento está relacionaodo à publicação de material em tétum, considerando que é também língua de ensino e que pode contribuir no processo de entrada das crianças na leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

Belo, C. X. (8/9/2010). *Septuagésimo aniversário da Diocese de Díli - Timor-Leste*, In: Jornal de Opinião. Recuperado em 21 junho, 2017 de <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/documentos/expulsao-dos-jesuitas-e-das-religiosas-canossianas-de-timor-em-1910>.

Boto, C. (1996). *A Escola do Homem Novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Unesp.

Dores, R. das (1903). *Diccionario Chorographico de Timor*. Lisboa: Imprensa Nacional.

_____. (1907). *Teto-Português*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Ferreira, M. F. (1908). *Resumo da História Sagrada, em Português e em Tétum: Para Uso das Crianças de Timor*.

_____. (1939). *Catecismo Bádac*. Macau.

Figueiredo, F. A. de (2004). *A presença portuguesa (1769-1945)*. Tese de Doutorado, Universidade do Porto, Porto, Portugal. Recuperado em 15 junho, 2017 de: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10864>.

Instituto Nacional da Linguística, Universidade Nacional Timor Lorosa'e (2002). *Matadalan Ortográfico ba Tétun-Prasa*. 2a ed. Dili, Timor Leste.

Laranjeira, M. M. (1917). *Cartilha-Tetum*. Dili, Timor Leste: Imprensa Nacional.

Mattoso, J. (2012). *A dignidade de Konis Santana e a Resistência Timorense*. Lisboa: Temas e Debates.

Petit. (1994). *Produção da Sociedade/ Produção da Sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Rousseau, Jean-Jacques. (1973). *Discurso sobre as ciências e as artes*. (1750) In: Rousseau. Trad. L. S. Machado. São Paulo: Abril Cultural.

Sá, A. B. De (1955). *Documentação para a História das Missões do Padroado Português do Oriente, Insulíndia*, (2º vol. P. 345) (1550-1562), Agência Geral do Ultramar, Recuperado em 15 junho, 2017 de <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/DHMPPO/AGC-DHMPPO-Insulindia-V02&p=378>.

Teixeira, M. (1974). *Macau e sua Diocese, vol. X, As Missões de Timor*.

Thomaz, L. F. (2002). *Babel Loro Sa'e: O Problema Linguístico de Timor-Leste*. (2a ed.) Instituto Camões.

_____. (2012). *País dos Belos: achegas para a compreensão de Timor-Leste*. Macau: Instituto Português do Oriente – Fundação Oriente.

Silva, S. M. A. da. (1885). *Catecismo da Doutrina Cristã em Tétum*. Macau: Tipografia do Seminário.

_____. (1889) *Dicionário Português-Tétum*. Macau: Tipografia do Seminário.

_____. (1929) “*Missão De Timor*”, *Portugal Missionário*.

POWER, CULTURE AND SOCIAL ORDER: PERSPECTIVES AND MANIFESTATIONS IN TIMORESE SOCIETY

ALESSANDRO BOARCCAECCH*

Abstract: This study was conducted between 2015 and 2016 with 310 university students who attended undergraduate courses of the Faculty of Philosophy and Human Sciences and the Faculty of Education, Arts and Humanities at the Universidade Nacional Timor Lorosa'e. The study aimed to understand some perceptions around concepts such as *social order*, *culture* and *power* that are present in Timorese society. To achieve this, a group dynamics exercise was carried out, followed by a discussion and subsequent individual interviews with 78 randomly chosen students. The results elucidated the conception of order as the absence of conflict, with culture and the exercise of power as means to ensure social stability.

Keywords: culture; power; social order; conflict; moderator system; East Timor.

PODER, CULTURA E ORDEM SOCIAL: PERSPECTIVAS E MANIFESTAÇÕES NA SOCIEDADE TIMORENSE

Resumo: Com o objetivo de compreender algumas das percepções sobre *ordem social*, *cultura* e *poder* presentes na sociedade timorense, este estudo foi desenvolvido entre os anos de 2015 e 2016 com 310 universitários que frequentavam os cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Para tal foi realizada uma dinâmica de grupo, seguida de um debate e posterior entrevista individual com 78 alunos escolhidos de forma aleatória. Entre os resultados obtidos está a percepção de ordem enquanto ausência de conflito, sendo a cultura e o exercício do poder um meio para garantir a estabilidade social.

Palavras-chave: cultura; poder; ordem social; conflito; sistema moderador; Timor-Leste.

This study analysed concepts relating to *power*, *culture* and *social order* in present-day Timorese society. The group selected for the analysis consisted of 310 undergraduate students from the Faculty of Philosophy and Human Sciences and the Faculty of Education, Arts and Humanities of the Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Among the participants – divided into nine classes with approximately 34 students each – 156 were about to complete the course, 84 were in their third year and 70 were

* Professor at the Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

in their first semester. Of these, 162 were females between the ages of 19 and 35 and 148 were males between the ages of 19 and 32¹. In this study, a group dynamics exercise called ‘underground shelter’ was used, followed by a group discussion and subsequent individual interviews with 78 randomly chosen students (42 women and 36 men)².

The group activities took place during classes in sociology and psychology of learning and development that I taught during 2015 and 2016. Each class was divided into small groups with an average of six participants each. The exercise consisted of asking each group to imagine that a meteor was about to hit East Timor and kill all life and destroy the houses, crops and roads of the country. People would not have time to escape. However, there was an underground shelter with food, electricity and enough space for six people to live comfortably for a year.

After explaining the objectives of the activity, a list with descriptions of 13 characters was distributed to each group and they were asked to choose who could enter the shelter. The characters were as follows: a 35-year-old musician who is addicted to drugs; a 25-year-old architect and his wife of 24 years of age who cannot have children (they only agree to enter the shelter together); a priest aged 75; a prostitute aged 34; an atheist aged 20; a female university student who made a vow of chastity; a 26-year-old biologist who only agrees to enter the shelter if he can bring his weapon with him; an 11-year-old girl who is deaf and dumb; a homosexual of 49 years of age; a 34-year-old woman with mental problems who suffers from epileptic seizures; a politician who has been accused of corruption; and a very rich businessman³.

¹ These numbers correspond to the students who participated in the activity, not the total number of students per class. In total, 51 groups were created via a simple counting method: students, from where they were sitting, counted loudly from 1 to 6, returning again to number 1 and restarting the count. Due to differences in the number of students per class, 4 groups had 7 participants and 5 groups had 5 participants each. The students came from several municipalities of East Timor, namely 79 from Dili; 72 from the eastern region (Baucau, Manatuto, Lospalos); 66 from the western region (Liquiçá, Gleno, Maliana); 43 from the south coast (Suai, Same, Viqueque); 29 from the central-west region (Ainaro, Aileu); and 21 from Oecusse special administrative region.

² The draw was first made among the members of each of the groups, ensuring that each group had a student selected for the individual interviews. After this, a new draw was made with the other students in each class.

³ I did not include in the list traditional leaders like *Liurai*, *Lia Nain* and *Matandook*, because I wanted to observe how participants would react to different hierarchical references and values.

The characters who received the most nominations to enter the shelter were the priest, the businessman and the politician, who appeared together in 38 groups; the businessman and the priest, who were chosen by nine groups; and the businessman and the politician, who were chosen by two groups. In general terms, the politician was chosen 40 times, the priest 47 times and the businessman 49 times. Among the least selected characters to enter the shelter were the atheist and the homosexual, who were chosen by only one group, and the woman with mental problems, who was chosen by two groups.

The main arguments put forward to justify the priest's selection were that he was needed to teach the 'Word of God', to celebrate mass and to minister the sacraments to the people who stayed in the shelter, as well as to mediate any disagreements between people. During the discussions, I questioned the need for a 75-year-old priest to teach the gospels when the Bible would be accessible to all. The participants answered that it would be necessary for a priest to teach the 'Word of God' and that most people would not be able to interpret the teachings contained in the Bible. Priests are people who have studied at good schools, kept in touch with people from other countries and learned how to interpret the Bible. The other people would not know how to read or would not have adequate knowledge to comprehend what is contained in the holy book. In addition, they thought the priest deserved respect for being older and would have a lot of experience in advising people and thus would be able to mediate conflicts in the group.

The businessman was chosen on the grounds that he had a lot of money and could financially help the people who survived. In addition, he would be someone who had studied, who knew other businessmen, understood business and management, and could organise the development of the city after they left the shelter. In an attempt to stir up debate, I said that everything would be destroyed by the meteor, which included the businessman's properties and money. In this case, the businessman would have as much money as any other person inside the shelter. After my comment, some answers added new elements to the story by suggesting that the businessman could bring money with him or even that he would have buried money that he could collect after leaving the shelter. However, the main replies to my comment were that after leaving the

shelter, the businessman would know how to help the poorest people, create jobs, hire workers and negotiate with businessmen from other countries. Also, by understanding business, the businessman could organise the distribution of food and could thus maintain the balance and harmony of the group.

The other most chosen character was the politician, because he was an important person in society for having studied at good schools, for knowing how to write laws, for having the diplomatic skills to talk to other people, and for having experience in organisation and leadership. I remembered that the politician had been accused of corruption. I also suggested that it is not necessary to study to become a politician, as you can simply join a political party, just as the people in the shelter could organise themselves and write new laws and social rules. The counter arguments were that the politician had not yet been convicted; there would be conflicts between people without a leader; leadership must be exercised by a single person; the politician would have repented and made up for his mistake; the politician was already a leader and would have the respect of the others, thus avoiding fragmentation of the group; and he could be a mediator during contact with other survivors and help write new laws for society.

On the other extreme, the atheist, homosexual, and woman with mental problems were chosen because they were excluded from society and because they had personal problems and deserved a chance to redeem themselves. All three were seen as sick people in need of help to change their lives. As we will see below, these choices were criticised by the other groups.

All groups, without exception, elected a ‘chief’ to organise their presentation. This ‘chief’ was responsible for introducing each of the group members, clarifying what they would say, controlling the timing of the presentation and answering questions⁴. When I inquired about the need for introducing the members of the group, since everyone in the room had studied together and already knew each other, as well as the need for one person to be in charge

⁴ Choosing a ‘chief’ – *xefi*, in Tetun, was the expression used by the participants – was a decision made by the students during the organization of the groups, and there was no previous classroom arrangement on this subject. The word ‘leader’ is also used interchangeably, with the same meaning. The meaning of ‘chief’ is discussed further on.

of controlling the speaking time of the others, the answers emphasised the importance of one person to organise the group; that the leadership figure was part of Timorese culture; and that without leadership, people could do whatever they wanted and would not respect each other's speaking time.

In general terms, the presentations and discussions went by in an apparently cordial manner. The 'chief' of the group, when starting the presentation, expressed thanks for the time they received to explain their ideas and their respect for their colleagues. After that, they explained the activity and what they would do and introduced the group members, giving the floor to each of them to present their arguments. Each member of the group explained the reasons for choosing a particular character and then gave the floor back to the 'chief'.

The questions raised during the discussions were mostly asking for further explanation on the reason for the choices presented, and were preceded by apologies and the statement that they did not want to disrespect the choice of their colleagues, but they just wanted to clarify a few points. After each question, the 'chiefs' of the groups took control of the debate or indicated a person to answer the questions. The defence of the group's point of view was made in an emphatic way, in an attempt to reaffirm their choices without leaving room for contradictions or considerations about the relevance of their arguments.

SOCIAL ORDER AND THE (NON) ABSENCE OF CONFLICT

The emphasis on centralised leadership, determining roles that individuals should play in organising life in a group, and on using culture as a way to legitimise or delegitimise a particular rule or behaviour would be – according to the participants – some of the bases for ensuring social order. This order would be associated with the absence of conflict, where everyone 'thinks alike', 'obeys rules', 'follows culture', 'promotes national stability' and 'respects the authorities'⁵. In this case, contradiction and direct confrontation between people on asymmetrical hierarchical levels would not be welcome. Dissident thinking or behaviour that threatens the previously established order would be disapproved,

⁵ In Tetun: *ema hanoin hanesan, la'o tuir regras ne'ebé mak iha, la'o tuir kultura, hala'o estabilidade nasaun nian, respeita ema boot sira.*

for it would represent a lack of respect for one another and could trigger personal disagreements, punishments and disorganisation within the group.

This could be observed in how the debates went during the group dynamics. The students who questioned the others were usually the ‘chiefs’ of their respective groups or persons authorised by them. The participants addressed each other with the *ita boot*⁶ expression, asked for permission before making questions, stated that they respected the opinion of their colleagues before asking for explanations about the reasons that led to the choice of characters to enter the shelter and, in most cases, did not contest the arguments received.

This posture does not necessarily mean that the students agreed with each other’s opinions. During the individual interviews, I asked what they thought about the choices of their colleagues and, individually, the students demonstrated disagreement with some of the choices made by the other groups and even by their own group. For instance, they mentioned that some groups had separated the architect and his wife, not respecting their desire to be together; others pointed out that choosing the young university girl because she could have children disrespected her vow of chastity; they criticised the criteria of utilitarian choice based on the function that each person could play in the shelter, not looking at people as human beings; they stated that several groups had not made the ‘right’ choices, putting the survival of the others at risk.

When they were asked why they did not speak up during the debates, the answers were basically as follows: the group had a representative to ask the questions; colleagues could be offended; and it is no use talking when people do not want to listen. According to the students, people in general would be more concerned with asserting and imposing their point of view than reflecting on it. These responses led us to think that there is a certain fear that insistence on a particular opinion that is different from another’s may lead to interpersonal conflicts and disunity in a group.

About their own choices, the students stated that each member of the group chose a character. This method would have been used – without the groups planning it with each other – so that all could participate in the activity.

⁶ *Ita boot* (you + great) is a formal personal pronoun in Tetun that can mean sir/madam and is used to denote respect.

However, 19 participants said they had their choices changed by the group ‘chief’, who did not agree with their opinions. The main claim was that the characters chosen could cause problems with others. Among the examples given were the atheist challenging the priest; the prostitute seducing the men in the shelter; the homosexual setting a bad example; the musician selling drugs to people; and the deaf girl needing constant care. All 19 students were unanimous in stating that they did not agree to having their choices changed, but preferred to accept the change so no disagreements and internal division in their respective groups would be caused.

The presentation of ideas in groups is made through a set of rules and mandatory demonstrations of respect that limit the spontaneity of the conversation and condition the linguistic repertoire. This causes people to maintain constant vigilance and control over how they communicate with one another. However, if the behaviour indicates submission to social codes, people individually continue to maintain a certain level of criticism and even disapproval of these same codes⁷.

Conflict was present, despite the efforts to disguise it. It happened more explicitly in two classes. In one, three students from different groups questioned all other groups – the three being the ‘chiefs’ of their respective groups. These students were not content with the answers and tried to point out what they understood as gaps in logic to justify the presence of the characters in the shelter. They stated themselves during the interviews and conversations outside the classroom that the reason for this attitude was to stimulate debate and critical thinking among students. The ‘chiefs’ of the groups being questioned responded with the usual formality, but when faced with insistent questions, they adopted two main strategies: some tried to maintain the cordiality of the conversation by saying that they respected the opinions of their colleagues, but

⁷ Although I was careful during the interviews to create a friendly environment where students could reflect without any external pressure, such as feeling that they were being evaluated, one could argue that the criticism was made not necessarily because they were protected from the gaze and pressure of the group, but rather to correspond to a possible expectation of the teacher. If this is the case, the idea of avoiding direct conflict is confirmed, as well as the respect for authority and adequacy of speech to context. However, I think here all factors coexist and do not conflict with each other.

they could not interfere in their choices; others, however, began to respond more sharply by altering the volume of their voice, accusing colleagues of trying to create discord in the class and claiming that they could not intervene because they belonged to another group.

In this particular case, the tension had older roots. During the first semester of the course, these three students had challenged the voting system and the legitimacy of their class leadership and suggested new elections. These three students came from families with prominence in the leadership of their respective *Lisan* and *Suku*⁸ – they were descendants of *Lia Nain* and *Liurai* from their communities. As for the elected class ‘chief’, he was not descended from traditional leaders, but was the son of a businessman from Dili. After many discussions, the ‘chiefs’ of the four classes of that school year decided that they would meet with the student council to discuss the situation. However, the three students would have argued that the student council lacked the authority to decide on that matter and thus the subject needed to be taken to the school board. After some meetings between the students, the conflict continued without mutual understanding. Ultimately, the protests stopped, but the resentments remained and tension could be noticed in the classroom.

The other situation happened within a group that chose characters that had been rejected by most groups. This group, consisting of five men and one woman, was formed of students who had been late to class, arriving after the other groups were already organised. The group’s choices were the atheist, the homosexual, the woman with mental problems, the deaf girl, the prostitute and the young woman who vowed chastity. The justification for their choices was that they prioritised ‘poor people’ or people who had ‘problems’ as a way of protecting those most in need. This group – formed by students considered by the others to be uncommitted as they missed many classes or had low grades – was strongly questioned by the others and not only by the leaders involved in the debate, but by almost all of the students. At every attempt to explain their choices, the other students smiled and shook their heads in disapproval. The main arguments used to challenge their choices were that they did not care about the

⁸ From Tetun: *Suku* – village, *Lisan* – tradition, custom; also used to identify family groups connected through a supposed common ancestor.

continuity of society; their chosen characters were sick and weak and could not take care of themselves and the others; the characters were people who caused conflicts and problems. Besides that, the other students began to look down on the members of this group by impugning their analysis and comprehension skills. During the individual conversations, even faced with the argument that they wanted to protect people with special needs, these students were called irresponsible or considered as having poor intellectual abilities.

As can be noticed, there was concern over maintaining social order, associated with stability in relationships and individual fulfilment of previously established social functions and expectations. This is an attempt to maintain the feelings of social balance and of the absence of conflicts⁹. During the group dynamics, when the participants were confronted with contradictions or possible threats to the established order, it was common for arguments to shift away from the subject of the debate and focus on personal devaluation by attacking the intellectual, moral and suspected hidden motivations of the participants. As this occurred on many occasions but did not reach the point of creating an explicit conflict – the disagreements stopped upon the first sign of resistance and those arguments were disregarded – we can at least notice signs of a behavioural pattern. The opponent becomes an enemy, the exchange of ideas becomes a conflict, and the contradictory becomes disrespectful. Under the argument of preserving the social order, the *status quo* is maintained and sometimes passed on as ‘culture’.

However, the conflict remains. According to Leach (1995), social balance with a total absence of conflict is unattainable, since imbalance and conflict are two constant variables in social relations. In the case studied here, the whole process – the presentation and the debate – followed a set of codes and procedures that revealed the performative nature of the event¹⁰. From this

⁹ There is an extensive body of literature that associates social balance with the absence of conflict that can be checked, such as Durkheim (2007); Evans-Prichard (2007); Comte (1978) and Parsons (1952), among others. Other authors, like Gluckman (1987) and Turner (1974), tried to relate conflict as a social process that would lead to balance in relationships.

¹⁰ For an analysis of the performative and contextual nature of conflict resolution, see Tambiah (1979) and Peirano (2001).

point of view, the conflict established in the groups itself would be a way to communicate among the participants in a particular, intelligible language – to a lesser or greater degree.

This does not mean that the conflict was legitimised or that everyone shared the same interpretations of the content of the message. Making a generalisation – which is subject to deviations and contradictions –, when facing a conflict, the students reacted primarily in two ways: the conflict was seen as a transgression when triggered by people who did not officially hold power or who broke the rules of conduct for that moment; on the other hand, when leaders initiated the conflict by evoking common logic, it was accepted as a way of maintaining harmony in the relationships. At the point when the discussions became more heated, as well as in the individual interviews, where students could express themselves with a greater degree of freedom, the understanding of the conflict presented other angles, which may seem contradictory: it threatened the stability of the group; it confirmed unity and social order; it was something expected and part of the context; it was an unwanted anomaly; it is people's right to express their opinions; and it disrespected 'culture' / 'tradition'.

All of these differing perceptions coexisted and had more or less relevance according to the people on the scene. However, the conflict was not necessarily a part of the social structure and may not have had a specific function, which, through certain social performances, would lead to the restoration of a supposed balance in the relationships. The fact that we perceive certain practices and rituals as strategies for conflict resolution and search for a balance does not mean that these same practices and rituals are automatically legitimised by all involved, or that they are effective in restoring order, or that they end disputes. Conflicts have different levels, intensities and extents that can only be measured within the context in which they occur.

What I realised is that seeing conflicts between people as a threat to the social order is as arbitrary as denying this possibility. Conflicts have a relational nature and need to be understood in terms of time, space, and within a specific logical-symbolic set. The rituals and rules for conflict resolution are not effective in and of themselves, as they must happen in a receptive logical-symbolic context, and they have to be legitimised by the people involved in the event.

LEGITIMISING BEHAVIOUR THROUGH CULTURE

During the debates and individual conversations, the students evoked the notion of culture whenever the arguments to justify their point of view were not enough to overcome the impasses and differences in ideas. Resorting to the concept of culture was a logical-discursive resource to attest the need, veracity or superiority of a particular argument or practice. Using culture to set boundaries or even to mediate discussions does not necessarily require one to understand the arguments, but implies their acceptance.

According to the participants, culture in general can be understood as a set of practices, rules, beliefs and stories that would be identified as ancestral, native to their communities and passed down from one generation to another¹¹. Disrespecting the culture would be an affront to the memory of the ancestors, an instability in interpersonal relations and a threat to the social order. The most common expressions for defining culture were ‘the things we do on our land’, ‘it is the tradition of Timor that was passed down by our ancestors’, ‘something that comes from the past and we cannot change because it is already part of the nature of the people’, and ‘the stories and customs of *Lisan*’¹². Examples of cultural practices included the manufacture of the *Tais*, wedding ceremonies and funerals, hosting and celebrating visits by important people in the community, respecting the elders, preserving local stories, language variants and belonging to a *Lisan*. The perception is that sharing the same set of practices and beliefs, immutable with time and passed down from one generation to another, favours a sense of unity.

During the classroom activity, 20 groups chose the celibate university student to enter the shelter. Among the justifications were that she could have children to guarantee the continuity of the group, she could clean the shelter

¹¹ This understanding of the meaning of culture seems to be widespread Timorese society. In a previous study on a community on the island of Ataúro, I found similar arguments to characterize what the participants understood as culture (Boarcceach, 2013). Often, the word ‘tradition’ is also used interchangeably, with the same meaning.

¹² In Tetun: *Buat sira nebe ita hala'o iha ita rai laran; banesan tradisaun Timor nia ne'ebe uluk ita nia beiala sira husik hela mai ita; banesan buat ruma mak mai husi uluk no mos la bele muda tamba sai ema nia karakteristika; istoria no kustume lisan nian.*

and cook for other people, and she could teach people to read and write. When confronted with the argument that the university student had made a vow of chastity, the participants immediately began to resort to the logic that represented their culture. They said that in Timorese culture, 'women have to have children', and they must 'be obedient'. According to the students, 'obeying the orders of the leaders', 'having children' and caring for 'home and family' are basic attributes of all women.

The same thing happened with the architect. Although one of the conditions was that the architect would enter the shelter only if accompanied by his wife, 17 groups chose him to enter alone. The justification was that the architect could help in rebuilding the country by building homes and roads. Since his wife could not have children, she would hinder the survival of the group. The students thought that the architect should respect the decision of the group and think about the community. Besides, as a man, he should have children, for this is one of the functions of men in society.

The whole process of choosing the 'chiefs' of the groups and the formality in the presentations was also justified by the students as being a cultural practice. From the nine classes, only two 'chiefs' were women, a nun and the 28-year-old daughter of a *Liurai* and sister of a businessman in her home village. In the 51 groups, seven women were chosen as 'chiefs': two were the already mentioned class leaders; four came from four groups that contained only women; and the seventh was from a group that had only one man among its members – who had been included in the group after being late to class. When confronted with the fact that there were few female class or group 'chiefs', the participants resorted to certain practices and rules identified in their culture. According to the students that voiced their opinion during the presentation and debate, it is a 'tradition of Timor' to have male leaders. They argued that 'it is part of the culture', 'it has always been like that' and that they learned from their 'ancestors'. As examples, they affirmed that in the hierarchy of the communities, the *Liurai*, *Lia Nain* and *Matandook* are all men. The transposition of the logic and customs considered traditional, in this case, happened almost automatically to justify their point of view. Another example was when I questioned the students about their reasons for

choosing only six people to enter the shelter. The standard response was that they were following my directions. I clarified that I did not define the number of people at any time; I just informed them that there was enough food and space for six people to live for a year. In choosing six people, they had just condemned another seven to death. After a few smiles and jokes, the ‘chiefs’ of the groups sustained their choices with the following arguments: it would guarantee longer life for the people in the shelter; it would prevent ‘bad’ people from harming ‘good’ people; it would help avoid conflicts between people; it would help create a new society made up of only people who did not have problems/diseases; they thought about choosing more people but also thought it was forbidden; the teacher was to blame for not determining the exact number of people to enter the shelter; and it was only a classroom activity and no one really died. The students did not use the word ‘culture’ to justify their choices, but they used the cultural logics of obedience to leaders, maintenance of the social order, balance, respect for rules, and notions of good and bad, right and wrong. Cultural and personal values were reorganised into new narratives to ease the tension caused by the choice dilemma.

Resorting to culture as a primary source for resolving any disputes, contradictions or promoting meaning to certain practices and thoughts is a recurring strategy in disputes between people. This way, when faced with a strange or contradictory fact, the students searched for logical and symbolic references that favoured the semantic reorganisation and confirmation of their point of view. The basis for this reflection was the idea that a certain practice or rule was legitimate only if it was based on customs inherited from their ancestors.

However, although this can be seen as an apparent consensus in social interactions, on the individual level, the contradictions, doubts and dissatisfactions continued. Examples include the formalities in the presentations being recognised by all as a cultural aspect, but during the 78 individual interviews, 33 students stated that they were unnecessary; the choices of the ‘chiefs’ were not openly challenged, but 12 students said they did not agree with it, because people should decide for themselves; about the dominance of male leadership, 19 male participants said that it did not make sense and/or was an ancestral practice that needed to be changed; as to the definition of

women's roles being those of caring for the house and having children, among the 42 female students interviewed, 15 affirmed that they agreed, three said that this should be a personal choice and 24 disagreed completely.

Cultural aspects influence people, making that often our thoughts, feelings and behaviours become standardized reactions to certain stimulations. Culture has a normative aspect in clarifying, indicating and determining the rules of conduct and what may or may not be done. To some extent, culture can limit – or cause a sense of imprisonment – when its rules deny and punish any attempt at opposition. In general terms – therefore, in a heuristic model without complexity and deviations – we can identify in the studied group some underlying ideas in the way cultural elements are passed on and impact relationships between people: there is a stimulus to submit and even depend on the control of authority figures; this relationship is not devoid of discomfort and aggression that must be disguised; education, obedience and order can only be achieved through rigid, severe control and the threat of punishment; suspicion about supposed hidden motivations of 'others' favours a self-defensive and individualistic posture; the constant feeling of being watched and evaluated limits the expression of feelings and the spontaneity of relations; and there is a certain level of determinism and immobility in social relations that contributes to a fatalistic view of the world.

However, the way we relate to cultural content differs from one individual to another. This is in part because the logics on which we base our notion of culture go through a range of influences, power disputes, and signs and narratives that are sometimes contradictory, besides the constant dialectic between unforeseen and conventional/familiar elements. Cultural phenomena are not monolithic and universal, but rather diffuse, complex and involve multiple factors¹³.

Timorese society is multifaceted and has numerous *habitus* that interfere with the relations between individuals and social groups¹⁴. In Timor, there are matrilineal and patrilineal communities; dozens of linguistic variants; social groups with their own histories and myths about the origin of the world and

¹³ For discussions on the concept of culture in the social sciences, see Wagner (1981); Geertz (1989); Sahlin (2003); Bhabha (2013).

¹⁴ The *habitus* is a system of socially constituted dispositions that, as structured and structuring structures, constitute the generative and unifying principle of the set of practices and ideologies characteristic of a group of agents (Bourdieu, 1987, p. 191, our translation).

the human kind; and differences in gender, generations, geography, economy, level of school education, and religious beliefs and denominations. There are also Timorese who returned after independence, Timorese who remained in the national territory during the Indonesian period and those born after independence. There are pro-Indonesian or pro-independence families; nationals who married foreigners; Timorese of Chinese, Indonesian and Portuguese origin; and many others.

Just as society is not homogeneous, these groups and sets of *habitus* are also contextual. Using a Weberian expression, the *habitus* is an *ideal-type* form. These *ideal-types* are elaborated through generic conceptions about the characteristics of a particular group. However, this selection of common elements to delimit and differentiate groups does not consume the plurality of relations within these same groups. I think that the concept of *value* proposed by Weber (1995) can help us to understand this diversity. According to the author, *values* are a set of ideas, concepts and certainties that exist in a certain social group. These *values*, when put into practice, influence people's actions. Because they are not universal and are related to historical-social contexts and individual experiences, these *values* can change over time according to the place and people involved.

These *values* do not diminish the diversity of meanings; on the contrary, they make the relation between signifier and signified even more complex. In order to organise the dichotomies and incongruities, we put into action what I call the *moderator system*. This system is not autonomous and corresponds to the movement of forces – values, laws, signs, logics, environments, morals, ethics, religious beliefs, politics and other systems – that influence the individual. Some of the functions of the moderator system are as follows: adjusting the individual logics to match the logics shared by the group; organising the tension of the contradictions; coding the plurality of semiosis into an intelligible binary logic; and providing individuals with a set of ideas – within the available repertoire – that directly interferes with the formation and maintenance of their self-image and worldview¹⁵.

¹⁵ For a more detailed presentation of the moderator system, see Boarccaech (2013).

Although the notion of culture is evoked to cause a sense of unity, it does not exclude the presence of tensions, power struggles, and the constant semantisation of its elements. The way people relate to beliefs and customs associated with the notion of culture is not identical. The ideas, signs and practices identified as cultural influence and condition people's performances, although they can assume values and meanings with distinct levels of relevance, support, acceptance and respect on the part of individuals of the same society.

THE PLACE AND OWNERS OF POWER

As mentioned earlier, all nine classes had their leadership¹⁶; likewise, the 51 groups formed for the dynamics exercise chose their own 'chiefs'. These 'chiefs' were given responsibility for ensuring order, obedience to the rules, and organising and representing the group. There was a kind of code among the students that said that leadership could not be openly challenged and 'chiefs' of different groups could not explicitly interfere with one another. This can be noticed in the arguments used to interrupt the questions they received. The participants, when facing an impasse, stated that the other students and 'chiefs' could not evaluate their choices because they belonged to other groups.

The need for a person who centralises power in the group was justified as being a cultural practice inherited from their ancestors. According to the students, without leadership, harmony in the relations would be threatened because people would compete with each other and would not respect each other. There was fear of division through possible confrontation and disrespecting of the rules. It would be up to the 'chief' to keep the rules working and even punish those who disrespected them. One expression that some students used to justify the need of a 'chief' was that 'the body without the head cannot walk'; the 'chief' was the head and the body was the rest of the people.

The family and personal characteristics of the class 'chiefs' are interesting when thinking about the process involved in their election. Among the class 'chiefs', three were children of local leaders – *Lia Nain* or *Liurai* of their

¹⁶ Officially, these representatives are called 'class delegates'. However, this name is little known or used. The students identify class representatives as 'chief' (*xefi*) or 'leader' (*lider*).

communities; one was a nun; another belonged to the family of a nationally prominent politician; two belonged to families of businessmen; and a young woman descended from a family of traditional leaders and businessmen. In the groups formed during the dynamics exercise, these same elements were found. However, other factors were added when choosing the ‘chiefs’, such as being considered the most intelligent person in the group; having better grades than their colleagues; knowing socially important people; being friends with the class ‘chiefs’; being extroverted and communicative; and having a personality that was dominant over others.

Another important factor that reinforces the figure of the class ‘chiefs’ is that they are formal interlocutors of the teachers and the courses’ school boards with the other students. The ‘chiefs’ participate in meetings and decisions and have their authority, a priori, delimited in time and space by a set of rules previously established by the statutes of the students and the university. Thus, these ‘chiefs’ were chosen because they had personal attributes valued by the other students, because they represented the culture in some way, and because there were rules that legitimised and controlled their actions¹⁷.

Leadership needs to be emphatically exercised and the ‘chief’ needs to be ‘strong’, ‘courageous’ and ‘protect people’. During the debates, the ‘chiefs’ sometimes raised their voices, put a serious expression on their faces, pointed their index finger and authoritatively closed the discussions, stating that others could not intervene. Leaders who are opened to dialogue, express doubts, acknowledge their mistakes and change their minds are considered weak and ‘failing to defend’ their group. Thus, the authoritarian attitude of the ‘chiefs’ is also related to the fulfilment of social expectations about the role they play. The better you represent the character, the more legitimised you are in the role of someone who has power.

In a panoramic view, this may lead us to think of a kind of Hobbesian style *social pact*, where people consensually choose a leader to protect them and ensure social stability (Hobbes, 2003). However, the classroom debates

¹⁷ The dynamics surrounding the authority of the ‘chiefs’ show similarities to what Weber (2009) called systems of charismatic, traditional and rational-legal authority.

and individual interviews demonstrated that this supposed consensus around the figure of the ‘chiefs’ was not free from quarrels and dissatisfaction.

Students compared themselves with each other and said that certain people had been chosen solely because of ‘tradition’. Among the 78 interviewed, 41 complained about the ‘chiefs’ in their respective classes, stating that they ‘do nothing’ and ‘are not prepared’. Another 27 students said they preferred ‘someone else’. Regarding the groups, 14 participants stated that they would have liked to have been chosen to be the ‘chief’ of their group, and 53 stated that they were able to be the ‘chief’ of their group. Of these, 46 said they would never be the ‘chief’ because they did not belong to ‘families of important people’ or were people of ‘humble’ origin.

According to the students, power is acquired through access to certain positions in the social hierarchy and not necessarily through personal characteristics. There would be specific people that, more than occupying a position, are their rightful owners. When asked directly about the meaning of power, the participants replied ‘something that belongs to leaders’, ‘a right of leaders’, ‘handed down by tradition’, ‘the government has the power’, and ‘power is the position’ that the person has¹⁸. Therefore, we can understand a little more about the almost unanimous choices of the priest, politician and businessman. In the view of the students, these characters – in comparison with the others – have important positions in the organisation of society.

Although each ‘chief’ can only act formally within their own group, there are spaces for mutual interference. The ‘chiefs’ do not exercise power in the same way and are not legitimised in the same way. There are levels and ranks of power that vary according to each ‘chief’ individual posture and prestige. An example of this was the young female class ‘chief’. According to the students, she had been elected through family credentials and had the right to occupy the position. However, despite having good relations with all of her classmates, this young woman showed ‘weakness’ in her convictions, was shy, spoke little, could not impose herself on others and had low grades.

¹⁸ In Tetun: *Buat ne'ebé líder sira mak iha; direitu líder nian; husik husi tradisaun; governu mak iha poder; poder hanesan pozisaun ne'ebé ema okupa.*

Her colleagues, despite maintaining the formalities, did not respect her as a leader and two other students unofficially took over her role.

Let us return to the example of the three students who challenged the choices of their colleagues and the group that selected people considered as 'sick'. The students who questioned the other groups did not have to assert their authority in front of the class. These students, being children of local leaders, possessing excellent grades, and having knowledge of rhetoric and cultural symbols and a good ability to express their ideas, were recognised by all of the others as legitimate leaders. Thus, they possessed – within the logical-symbolic codes shared by the group – the power to behave that way. The counterpoint made to them was that insisting on questioning could trigger disunity in the class, and also that they could not make some decisions because they belonged to another group. Some of the group 'chiefs' – who supported the class 'chief' – came together and responded in a louder voice. However, despite the exalted performance, they remained within the limits of respect and the division of powers dictated by the protocol. Something different happened with the group that chose people considered 'too sick' to enter the shelter. These students did not have the same legitimacy and saw their intellectual capacities and authority challenged. They did not confront the arguments of the others because they were not considered holders of power, and they did not consider themselves to be in the position of those who held power.

There is another example that is not directly related to this study but can contribute to our understanding of leadership. There is an agreement among students that during semester exams and other classroom activities, they will turn their papers in only after the class 'chief' has turned in his own paper or has authorised them to do so. However, the three students who contested their colleagues during the group dynamics exercise would not wait for the class 'chief' to complete his exam or wait passively for permission to turn in their paper. These students, after completing the exams, would get up and pass by the class 'chief', who in return nodded authorising them to leave. This way, these three students did not disrespect the rules, which could cause them trouble and reprisals, but fulfilled them with the particularity that the power they possessed allowed them to do. They were not trying to assert their power; they were exercising it.

Direct confrontations happen when a person understands himself to be hierarchically on the same level as his interlocutor or above. This levelling of forces is not always recognised by either party or even by most of the people involved in the situation. The struggle would not necessarily be to legitimise one's power, but it could be a struggle to see who holds more power. Direct conflicts, as uneven as they may appear, happen when both sides think of themselves as legitimate holders of power¹⁹. Someone who judges himself to be at a disadvantage or hierarchically inferior would not normally contest his opponent directly.

The way in which power is obtained and the different degrees of legitimacy that individuals or groups possess influence the establishment and outcome of a conflict. It is not enough to hold power and be recognised as someone who has the right to exercise it. It is necessary for the legitimacy logic of power 'A' to be more valued than that of powers 'B', 'C' and so on. Thus, we can have different forms of legitimisation of power. These forms do not necessarily void each other, but may favour certain social characters who assert their power over others. Those who have the ability to manipulate the elements that integrate and define the notion of culture acquire a certain advantage because they can reorganise and overturn ideas in debates and other social interactions. But only those who already hold the power to manifest themselves can do this, otherwise their intervention would be delegitimised and even punished. Respect for formality sometimes becomes more important and meaningful than the relevance of the argument.

Through preconceptions based on practices and customs they consider cultural, the students understand that certain people and social functions hold the right to exercise power. This way of relating to power does not prevent contestations, inconsideration or leadership – although formalised – from being delegitimised at the individual level. In part, this is because power is a concession that people made to each other. Power, as proposed by Foucault (2004), does not have a place or specific person that controls it, for it can be

¹⁹ The idea of hierarchy proposed by Dumont (1997) is interesting as it reflects these dynamics of power. According to Dumont, hierarchy is a relation of contextual force and cannot be thought of as a monolithic taxonomic tree or a game among beings of decreasing dignity.

found everywhere at all levels of relationship; it circulates and is always in motion, being passed down from one individual to another.

The participants in this study were constantly confronted with logics, symbols and arguments that differed from their points of view. When facing a contradiction, they activated the *moderator system* in an attempt to reorganise their certainties by resorting to authority, culture, rules and even intimidation of one another. If, on the more general level, the students demonstrated a certain consensus, we can realise that individually there were innumerable narratives and worldviews. It is interesting to observe that the formal elements used were similar, but the content had different interpretations according to individual experiences. We cannot escape the fact that our worldview, the way we think, relate and communicate, is restricted to the information we have throughout our development process. We live immersed in our conscious and unconscious references, where language is the link between the concrete and the abstract.

REFERENCES

- Bhabha, Homi. (2013). *O local da cultura*. Minas Gerais: editora UFMG.
- Boarccach, Alessandro. (2013). *A diferença entre os iguais*. São Paulo: Porto de Ideias.
- Bourdieu, Pierre. (1987). *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Comte, Auguste. (1978). Curso de Filosofia Positiva. In: *Os pensadores* – seleção de textos de José Arthur Giannotti. São Paulo: abril cultural.
- Dumont, Louis. (1997). *Homo Hierarquicus: o sistema das castas e suas implicações*. 2. ed. São Paulo: Edusp.
- Durkheim, Emile. (2007). *As regras do método sociológico*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Evans-Pritchard, E. E. (2007). *Os Nuer*. 2. ed. Perspectiva.
- Geertz, Clifford. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gluckman, Max. (1987). Análise de uma situação social na Zululândia moderna. In: Feldman-Bianco, Bela (org.) *A Antropologia das sociedades complexas*. São Paulo: Global, p. 227-344.

Foucault, Michel. (2002). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. São Paulo: Ática.

_____. (2004). *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal.

Hobbes, Thomas. (2003). *Leviatã ou matéria forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Tradução João Paulo Monteiro e Maria Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes.

Leach, Edmund. (1995). *Sistemas Políticos da Alta Birmânia*. São Paulo: Edusp.

Parsons, Talcott. (1952). *The social system*. London: Tavistok Pu.

Peirano, Mariza (org). (2001). *O dito e o feito: ensaios de antropologia dos rituais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Sahlins, Marshall. (2003). *Cultura e Razão Prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Tambiah, S. J. (1979). A Performative Approach to Ritual. *Proceedings of the British Academy*, 65.

Turner, Victor. (1974). *O processo ritual: estrutura e anti-estrutura*. Petrópolis: Vozes.

Wagner, Roy. (1981). *The invention of the culture*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Weber, Max. (1995). O sentido da neutralidade axiológica nas ciências sociais e econômicas. In: _____. *Metodologia das Ciências Sociais*. Campinas: Editora da Universidade Federal de Campinas.

_____. (2009). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

PLURALISMO LEGAL NA REFORMA JURÍDICA EM TIMOR-LESTE: ENTRE A RELAÇÃO ÉTICA E A ALTERIDADE*

VICENTE PAULINO**

Resumo: Pretende-se, neste artigo, abordar questões relacionadas com o processo de reforma jurídica em Timor-Leste. A reforma em si só funciona quando a segmentação da ‘análise legislativa’ é baseada na ‘avaliação da implementação das leis’, pela qual submete-se sempre ao ‘semântico processual jurídico’ designado por ‘processo legislativo’. Toda a matéria jurídica na ‘agenda da reforma’ está correlacionada com aspectos importantes do Estado como a justiça, a economia, o social, a administração, a defesa e segurança. Contudo, a abordagem deste artigo se enquadra especificamente na questão do ‘exame de estado jurídico’, na questão de ‘nós mesmos’, dos ‘outros’ e das instituições, incluindo o sentido de rever a justiça informal.

Palavras-chave: Timor-Leste; justiça informal; estado jurídico.

LEGAL PLURALISM IN EAST TIMOR'S JUDICIAL REFORM: BETWEEN THE ETHICAL RELATION AND THE ALTERITY

Abstract: The aim of this article is to question issues related to the judicial reform process in Timor-Leste. The reform itself works only when the segmentation of ‘legislative analysis’ is based on evaluations of the implementation of the laws, whereby it is always subject to the ‘procedural legal semantic’ referred to as the ‘legislative process’. All legal matters that are subject to the ‘reform agenda’ are precisely correlated with important sectors of the state such as justice, economy, social, state administration, defense and security. However, the approach to this article specifically addresses the issue of ‘examination of legal status’, the issue of ‘ourselves’, ‘others’ and institutions, including reviewing the informal justice.

Keywords: East Timor; informal justice; legal status.

* Uma parte deste texto foi apresentada no Debate sobre os Resultados Preliminares da Pesquisa sobre a Justiça Informal em Timor-Leste, realizado na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, a 28 de Abril de 2017.

** Professor Auxiliar Convidado da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Diretor da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL. Licenciado e Mestre em Ciências da Comunicação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Doutorado em Estudos da Literatura e Cultura/especialidade em Cultura e Comunicação pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa com uma tese sobre a representação identitária em Timor-Leste: culturas e os média.

INTRODUÇÃO

O homem é um ser político e social. Pela sua natureza existencial, vive com os seus semelhantes numa comunidade, seja comunidade de *knuu* (aldeia) ou seja comunidade de casas. No entendimento da razão e de ideias, não existe uma crueldade maior do que a punição infligida à pessoa humana de isolá-la de grupos humanos durante muito tempo. Todavia, qualquer que seja a razão e o lugar, onde quer que encontre provas da existência do homem, isso pode ser observado através de seus usos e costumes.

Na teoria do Estado de Tomas Hobbes aborda-se o sentido da construção do ‘Estado-nação’ assentado na dimensão da existência dos grupos, territórios e dos outros elementos que constituem a identidade do povo como língua, religião e práticas culturais.

O que se pretende abordar aqui é propriamente as formas de como ‘fazer reformas jurídicas’ em Timor-Leste. Ressalto a seguir alguns pontos que considero como elementos úteis para enriquecer o resultado de pesquisa e que indicam que é de facto necessário fazer uma reforma no sector de justiça e em seus respectivos materiais do direito. Apresento, ainda, algumas considerações para sintetizar a reflexão sobre o pluralismo jurídico no quadro de posicionamento pessoal e colectivo, uma vez que virtudes indispensáveis às atividades de pessoas humanas estão nas matrizes jurídicas.

MATRIZES DA REFORMA

A reforma jurídica só funciona com a segmentação da ‘análise legislativa’ baseada na ‘avaliação da implementação das leis’, pela qual submete-se sempre ao ‘semântico processual jurídico’ designado por ‘processo legislativo’. Toda a matéria jurídica submetida na agenda de ‘reforma’ está precisamente correlacionada com sectores importantes do Estado como o da justiça, da economia, do social, da administração do estado, da defesa e segurança, incluindo o próprio ato de governação pelo diploma do governo.

Para fazer uma reforma jurídica é necessário uma ‘fonte do direito’, ou seja, “uma nascente de água, lugar de onde as águas saem da terra; do mesmo

modo, inquirir sobre a fonte de uma regra jurídica é buscar o ponto pelo qual sai das profundidades da vida social para aparecer na superfície do Direito”. (Du Pasquier, 1978, p. 47).

Para que uma reforma jurídica seja bem-sucedida, os juristas buscam o conceito da antropologia do direito chamado ‘pluralismo’. Trata-se de um conceito que se associa ao apoio, distribuição e consumo das várias perspectivas, à diversidade de tipos e géneros, opiniões políticas, expressões culturais, incluindo interesses locais e regionais.

Contudo, quando observamos o relatório semestral da Comissão para a Reforma Legislativa e do Sector da Justiça (2016) para o período de Dezembro de 2015 à Junho de 2016, sobre a reforma legislativa e do sector da justiça em Timor-Leste, encontramos logo uma possibilidade de dizer que a reforma só é totalmente funcional e aplicável quando ‘reformular primeiro o sector da justiça com seus respectivos instrumentos jurídicos’. Só assim, é que a reforma em si poderá corresponder com as obrigações contraídas no exercício da soberania do Estado e pela própria viabilidade e ajustabilidade das trocas simbólicas no campo da atividade jurídica com algumas correções dos termos jurídicos.

O objectivo da reforma é melhorar as leis, torná-las mais efetivas e desenvolver o quadro normativo e institucional, pelo que deve ser orientada para a sociedade e consequentemente servir aos cidadãos, às empresas, à comunidade e as suas instituições. A reforma da lei deve assentar-se na realidade social em que vivemos e, no caso concreto de Timor-Leste, é necessário fazer reforma urgentemente com sentido de responsabilidade moral, por exemplo:

- Rever a lei da pensão vitalícia, que beneficia pequenos grupos, ou até proibi-la de existir, porque rouba a dignidade dos timorenses descalços e massacra o futuro das crianças do povo mais simples;
- Analisar a lei criminal, olhando especificamente para a lei penal com seus respectivos artigos.

Contudo, quando se fala nas matrizes da reforma jurídica, devemos pensar especificamente nas regras e métodos que serão utilizados no trabalho da reforma em si. Pode constatar-se, nestes aspectos, algumas regras cartesianas na execução do trabalho da reforma jurídica em Timor-Leste, se:

- Só aceitarmos como verdade o que é indubitável no sector da justiça timoriana – e atentarmos para a prudência na aceitação dos factos consumados;
- Olharmos com o máximo de atenção possível os problemas em partes mais simples – como exemplo concreto, a lei costumeira e a lei da pensão vitalícia, que deveria ser revisada com consciência porque beneficia apenas pequenos grupos e não a todos os cidadãos timorenses, sendo a nosso ver uma solução mais aceitável a sua extinção;
- Movermo-nos do simples para o mais complexo – por exemplo, o caso de violência sexual;
- Analisarmos e verificarmos completamente as conclusões a que se chegar.

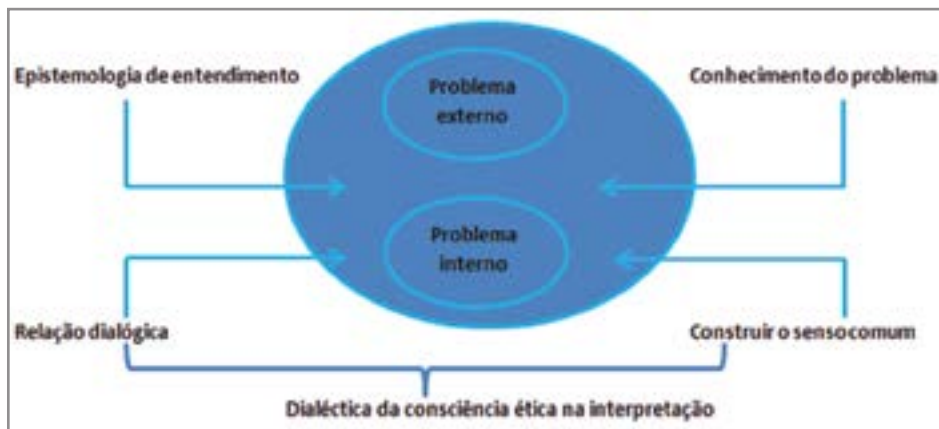
Ora bem, voltando às regras do método cartesiano, essencialmente o que interessa aqui é a questão ‘do simples para o mais complexo’. Toma-se o caso de violência sexual como exemplo complexo, difícil de ser resolvido, embora no aspecto de justificação reconhece-se que há uma violência sexual ‘aqui’ e ‘agora’ – afirmação direta e simples. Sendo assim, em termos de soluções do problema da violência sexual não é algo fácil – por isso que este ato de violência é tratado no enquadramento ‘do simples para o mais complexo’, e isso, se for lidado com a realidade timoriana.

No caso deste, imagina-se que um jovem de nome A andou a namorar com a jovem B, o amor deles arde como relâmpago. Num certo dia, a jovem B apanhou o seu rapaz com outra jovem de nome C, e decidiu parar de namorar com o tal rapaz. Sendo assim, o jovem A não aceitou a decisão da jovem B, e com raiva o jovem A apanhou a jovem B e levou-a para um lugar menos movimentado, de seguida, violou-a com toda a força, dizendo que a amava.

Certo que, entretanto, precisamente uma solução para este caso, a jovem queixou aos seus pais e irmãos de que ela foi violada brutalmente. Os irmãos dela apresentaram o caso no posto policial para ser levado ao tribunal. Ao mesmo tempo, os pais dela foram ao encontro dos pais do rapaz para resolver este problema no quadro institucional da família, de modo a poder ‘devolver a dignidade da jovem violada’.

De um modo geral, aqui, já há duas possibilidades, as duas famílias querem resolver o problema no contexto cultural, usando a lei costumeira

fetosá-umane. Entretanto, o caso em si já está registado no posto policial e no tribunal. Então, qual é a solução sobre este caso? A resolução do problema pode ser atestada com o sentido de responsabilidade moral mediante o ‘conhecimento do problema’ e a ‘epistemologia de entendimento’, numa relação dialógica, de modo a poder construir um senso comum entre ambas as partes.



Certos de que buscam soluções de acordo com as regras do método cartesiano, muitas vezes, associam-se em alguns casos ao pensamento kantiano chamado ‘imperativo categórico’ (categorização das leis) das fórmulas da verdade. Aquilo que está no quadro imperativo é o próprio verdadeiro ser humano que, na primazia da virtude da prudência, está sempre aplicando o conhecimento universal aos casos particulares mediante a natureza das coisas visíveis e invisíveis. Essa prática é reflectida também por Santo Agostinho na sua confissão sobre a Santíssima Trindade, a lei universal do cristianismo, que também foi revista pelo ‘entendimento mútuo’ com a pedagogia de tradutibilidade chamada ‘cultura de resumos’, ou aquilo que se chama na teologia ‘suma teológica’.

Assim, ao olharmos novamente para o relatório sobre a reforma legislativa e do sector da justiça em Timor-Leste, o aspecto importante que precisa ser realçado é a própria discussão sobre as fontes materiais do direito. Com estas fontes, podemos realizar um debate positivo sobre as razões que movem os legisladores a positivar certas regras. Apesar de que, dentro de um discurso mais dogmático,

a expressão *fonte do direito* seja quase sempre utilizada no sentido de *fonte formal do direito positivo* e não no de *fonte material*. Sendo assim, no caso concreto de Timor-Leste precisamos criar uma *fonte jurídica* a partir de uma *fonte material*.

EXAME DO ESTADO JURÍDICO

Pela dimensão moral, fazer uma análise legislativa por cada sector é fundamental, uma vez que assim se estará a mexer no aspecto mais sensível que precisa ser revelado, interpretado e colocado na ‘revisão das leis’, se isso for aplicável. Para tal, é necessário fazer um ‘exame do estado jurídico’ com os seguintes questionamentos: para que fazer reforma jurídica? Para o bem comum ou o bem privado? Para dar o benefício às elites ou aos descalços? Para legitimar o poder ou rebaixar a participação? Para legitimar o poder de controlo ou desvalorizar a cultura?

Este quadro de questionamentos pode ser justificado com uma ampla abordagem, pela qual a multidisciplinaridade é uma menção alternativa para dar frente à tarefa do ‘exame do estado jurídico’. O certo é que, neste sentido, é necessário fazer um diagnóstico sobre a funcionalidade do ‘estado jurídico’ na sociedade em que vivemos, onde as incertezas históricas começam a deixar-nos a questionar sobre o que é ‘verdadeiro’ ou ‘falso’. Imagina-se que ser um sociólogo ou antropólogo é pensar que todos os valores universais humanizados são relativos (no contexto cultural) aos usos e costumes. Estes são racionalmente fundados com a base na segmentação da vida que é, sem dúvida, ‘viver socialmente nas leis naturais’ (Montesquieu, 1996) com a ‘justa distribuição dos bens-comuns’ (Ricouer, 1995; Rawls, 1997). Certo que, numa sociedade justa, os direitos são assegurados pela justiça e não devem estar sujeitos à barganha política ou ao cálculo de interesses sociais.

No estado jurídico, é preciso verificar o problema do relativismo dos valores, nomeadamente dos usos e costumes enquanto ‘lei natural’ de uma sociedade, para que se possa entender que aqui há uma amplitude exata da ‘constatação das normas’ de que existem valores universais, embora em diferentes modalidades de aplicabilidade.

Mediante este estado jurídico, pode colocar-se também uma questão muito crucial: o sentido de ‘aceitar’ ou ‘não aceitar’, ou seja, ‘acordo’ e ‘desacordo’ na valorização dos direitos e deveres de um cidadão é fundamental e irreduzível ou superficial e redutível? Aqui relembramos um caso apresentado por J. Pierre Changeux (1997), que afirma que em muitos grupos humanos admite-se que os pais idosos devem

imperativamente ser tomados a cargo pelos respectivos filhos, até a extrema velhice. Mas alguns etnólogos apresentam diversos casos em que os filhos têm a obrigação de matar os seus pais, antes que eles conheçam a decrepitude da idade.

Trata-se, portanto, de um exemplo que, do ponto de vista jurídico formal, é um ‘crime pensado ou organizado’, pois, antes de tudo, é uma ‘ação planeada’ de acordo com a lei natural desumana daquela sociedade, que está justificada como ‘aceitável’ mas deve ser proibida. Sendo assim, diante do problema em questão, não basta dizer: “aqui o incesto é proibido, ali é encorajado, porque incesto não tem o mesmo sentido, consoante a ideia que o grupo tem dos laços de filiação, ou o mesmo que se passa com o roubo, o adultério, a violação e mesmo homicídio” (Changeux, 1997, p. 50)¹. Por isso que insistir muitas vezes na diversidade de ideias, como no caso do campo da ciência antropológica, os antropólogos foram e são levados a admitir a necessidade de uma *epistemologia da mente e da razão* baseada na *compreensão natural* sobre aquilo que se passa na ‘sociedade plural’ com uma *pedagogia dialógica de entendimento* no processo de ‘ação social’ (Weber, 1979) ou ‘contrato social’ (Durkheim, 1999), mediante uma negociação ou mediação cultural, cujo objectivo é uniformizar a conduta humana ligada às necessidades da vida em comum, senão a uma natureza universal universalizante.

A DIMENSÃO PESSOAL E SOCIAL DE ‘NÓS MESMOS’, DOS ‘OUTROS’ E DAS INSTITUIÇÕES

Considerar os homens como humanos não é propriamente um cálculo matemático, mas trata-se de uma razão de ser. Isto é, os homens não nascem

¹ Para estes fenómenos recorro ao pensamento de Paul Ricoeur que sempre questiona na sua tese sobre a ‘existência de uma violência’, originada pela razão de costumes. Dizendo que *existe um lugar da sociedade – por violência que esta seja por origem e por costume, onde a palavra prevalece sobre a violência* (Ricoeur, 1995, p. 9), na medida em que culmina na questão da legitimidade da ordem pela qual, *o conjunto das alternativas que uma sociedade opõe à violência e que todas ao mesmo tempo* definem um Estado de Direito (Ricoeur, 1995, p. 8 – itálico nosso). Em coerência com este princípio, pode-se dizer o seguinte: dar a morte a alguém, voluntariamente, mesmo que seja no quadro de uma legalidade constituída, confronta-se sempre com a questão do fundamento e validade ético-moral de um ato (o de dar a morte) ainda filiada nos traços ancestrais da vingança. Sempre que se exerce como vingança, o direito atinge o paroxismo da violência – já que sendo violência, se apresenta como justa e é praticada pelo coberto da legalidade do Estado.

como cogumelos, aliás não pertencem mesmo a esta espécie, querendo dizer que o ser humano pela sua razão de ser é um produto da cultura e da sociedade na qual foi criado. Ora bem, para que um grupo humano viva harmoniosamente com outra sociedade humana precisa instituir um conjunto de princípios e leis que orientem as suas ações e regulem as relações estabelecidas entre si. É de tal modo que de facto, e necessariamente, em Timor-Leste, se reconhece a existência da dimensão social e histórica do poder organizacional constatado na sua ‘lei costumeira’, que se torna possível congregar o ‘sentido recíproco’ da ‘colectividade humana’ formada fraternalmente pela *fetosá-umane*, instituída pela ‘jurisdição de usos e costumes’ – mais conhecida por ‘estilos’, ou *adat* em língua malaia.

Assim, antes de mais, deve-se compreender que, na sua origem, os valores morais constatados no sistema jurídico formal e informal que dignificamos são sempre o produto de uma determinada cultura e de um determinado meio social. Além disso, é a partir de uma herança cultural que uma pessoa ou uma comunidade de pessoas constrói a sua própria lei com métodos de aplicabilidade.

De maneira que agir com ética-justiça no relacionamento humano significa respeitar o próximo, possibilitando um bem-estar para o mesmo, para si próprio e para o relacionamento entre ambos. É cultivar a máxima segundo a qual a ética é um princípio que não pode ter fim. Daí pode-se frisar que o sentido do *agir eticamente* deve interagir com o outro nível de qualidade virtuosa, designada por *cidadania justa* – ou mais conhecida por sociedade justa. Embora nesta designação questiona-se: onde está a qualidade de um cidadão? Certo que o cidadão está lá implicitamente no quadro das leis promulgadas, onde constam os seus direitos civis e políticos. Aqui, a noção da cidadania é muito importante para a própria valorização da qualidade de cidadão ou sociedade.

Como exemplo de justiça no contexto estado-jurídico, temos dois grupos rivais (grupo A e B) que entram em conflito e o problema está sob investigação. O resultado confere a razão para o grupo B, entretanto, o grupo A irá vingar-se. Mas a solução do problema não está na vingança, pois a vingança não serve para realizar a justiça, na medida em que a “pretensão de fazer justiça por si mesmo, com o risco de se juntar violência à violência, o sofrimento ao sofrimento” (Ricoeur, 1995, p. 11), origina uma espécie de curto-circuito da justiça. A mera indignação acontece quando não se realiza a justiça, já que

lhe faltam ainda ‘os critérios positivos do justo’; mesmo que a mera relação de amizade não garanta a boa aplicação da justiça, uma vez que a justiça só pode estabelecer-se sobre uma relação de justa distância ao ‘outro’ de quem espero a imparcialidade e a justiça terá de ser um ‘outrem’, em que ‘o outro’ é ‘cada um’. É neste sentido que Paul Ricoeur (1995, p. 13) dizia que “a virtude da justiça se estabelece sobre uma relação de distância ao outro [...] imediatamente mediatizada pela instituição”. E a virtude da ética também precede o procedimento que se manifesta quase retrospectivamente na capacidade de ver um caso abrangido por uma regra ética que estivesse presente desde o princípio da avaliação da ética “a par da justiça que inteiramente viável para encontrar a solução do caso estudado ou investigado” (Renaut, 1999, p. 425).

O justo, no seu limite, é algo que está em falta, um desejo que integra ao projeto de acabamento de uma vida no seio das instituições justas. Pelo que, segundo Paul Ricoeur, o justo é um optativo. Isto quer dizer que a necessidade prática de promover o ‘reforço da norma’ pode justificar a passagem do optativo ao imperativo na caracterização do justo. Mas, de certo modo, considera a justiça-jurídica como uma afirmação que não pode esperar um consenso político sobre a fundamentação dos direitos do homem, a qual John Rawls adverte que não pode depender de qualquer teoria moral exaustiva ou concepção filosófica particular da natureza humana.

(...) tal como, por exemplo, aquela que considera os seres humanos como pessoas morais de valor igual ou ainda como possuindo algumas capacidades morais e intelectuais que justificam a atribuição destes direitos. Isso exigiria uma teoria filosófica relativamente profunda que muitas, eventualmente mesmo a maior parte das sociedades hierárquicas poderia recusar qualificando-a como liberal ou democrática ou, de certo modo, como concepção política ocidental e prejudicial às outras sociedades *institucionais existentes no legítimo do Estado-Nação*. (Renaut, 1999, p. 430 – itálico nosso).

Observa-se, entretanto, que a modalidade da justiça sob o ponto de vista jurídico, precisa sistematizar um pouco mais a ideia de Immanuel Kant (2004), onde a ética poderá perceber com clareza a fórmula da justiça, igualmente para justificar ‘a necessidade natural’ que o facto ético torna eficiente quando uma lei proporciona algo para determinar uma causa eficiente mediante a própria ‘cau-

salidade’. Porém, em termos de proporção, a vontade é em todas as ações da lei, que em si mesma caracteriza apenas o princípio do não agir segundo nenhuma outra máxima do que aquela que pode ser objecto de si mesma, como lei universal.

MEXER NA JUSTIÇA INFORMAL

Se for aplicável no conjunto de reformas que analisará, entre outras coisas, a justiça informal (lei dos usos e costumes), seria interessante, primeiramente, reconhecer:

- Estruturas de funcionamento da sociedade;
- Conteúdo de aplicabilidade da própria lei costumeira;
- Audiências;
- Forma ou aspecto.

A nova dimensão da reforma jurídica no sistema de justiça informal só é aplicável quando há um quadro jurídico eficaz e imperativo – sobretudo resultado de uma consciência colectiva alicerçada num diálogo de entendimento, reforçando a percepção de alteridade na categoria epistemológica da experiência, da razão e das ideias. O certo é que tudo se baseia no princípio da inclusão dos objectivos que visam valorizar e defender as identidades culturais nacionais face à mundialização ‘imperialista cultural’.

Dois objectivos que devem ser considerados na reforma jurídica informal:

- Assegurar e reforçar o exercício da justiça informal (justiça costumeira) no direito formal com um ‘diploma jurídico’ que realce a sua importância;
- Favorecer a troca de ideias numa perspectiva de dualidade interpretativa, isto é, convergindo o sentido jurídico de modalidade da experiência tradicional com a modalidade da experiência moderna.

Além disso, instrumentos de direito informal que podem ser considerados na reforma jurídica:

- Lei costumeira de *tara-bandu*;
- Lei de casamento barlaqueado, ou de apenas *bee-manas ai-tukan*;
- Lei de controlo das *li’as* – para evitar exageros em busca de benefícios;
- Lei de igualdade de género – a dualidade semântica relacional *fetosá-umane*.

Com estes pressupostos, salienta-se que na ‘pedagogia antropológica do direito’, um operador do direito, antes de simplesmente considerar um problema com uma determinada norma, precisa fazer primeiramente a análise dos factos, dando consideração às questões relevantes, como as culturais, as religiosas, as consuetudinárias, para a aplicação da norma ao facto. Segundo Reale (2002), o direito é uma ciência cultural normativa e objectiva que busca no que acontece de facto na vida social postular um fim a ser atingido, através de normas e regras, que em última instância é a justiça. Assim, em diferentes sociedades com diferentes culturas pode haver antagonismos entre o entendimento sobre o Direito e a Justiça. Por isso, uma lei aplicada eficazmente num local pode não atingir os mesmos efeitos noutra, neste caso, impõe-se a necessidade de conhecimento sobre cada povo, sobre seus mais variados aspectos.

Num país como Timor-Leste, onde a diversidade cultural é muito grande, vimos casos terem diferentes entendimentos devido a variadas formas de vida. Em suma, o que é crime em Viqueque pode não ser na zona de *Hatu-Udu*, o que não é obrigatório na cultura matrilinear – por exemplo o uso de *lori metan* como sinal de indulgência ao parente morto –, é obrigatório na cultura patrilinear. Sendo assim, pela mudança do tempo e pelo casamento cruzado entre patrilinear e matrilinear esse ato já não é propriamente obrigatório, se em conformidade com o entendimento mútuo no quadro legal das normas de usos e costumes.

CONCLUSÕES

Observa-se que, do ponto de vista do acesso à justiça no contexto jurídico, a justiça, pelo significado ontológico do termo (entre todas as virtudes), associa-se sempre ao ‘bem do outro’, pois relaciona-se com o próximo (famílias, amigos e sociedade), fazendo o que é vantajoso a um outro, seja um governante, seja um associado.

É necessário perceber que, no contexto jurídico, a expressão grosseira ‘o pior dos homens’, lançada por alguns intervenientes jurídicos mediante

o seu exercício de julgamento, às vezes refere-se àquele que exerce a sua maldade tanto para consigo mesmo como para os seus parentes e seus amigos. Realça ainda que o melhor exercício de cada cidadão é fazer com que existam debates sobre a ‘cidadania jurídica’ no quadro de disciplinas como sociologia, antropologia e filosofia.

REFERÊNCIAS

Changeux, J. Pierre. (1997). *Uma mesma ética para todos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Comissão para a Reforma Legislativa e do Sector da Justiça. (2016). *Relatório Semestral* – Dezembro de 2015 a Junho de 2016. Dili, Timor-Leste.

Du Pasquier, Claude. (1978). *Introduction à la theorie générale et à la philosophie du droit*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Durkheim, Émile. (1999). *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.

Kant, Emanuel. (2004). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70.

Montesquieu, Charles de Secondat. (1996). *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes.

Rawls, John. (1997). *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Renaut, Michel. (1999). A dignidade do ser humano como fundamento ético dos Direito do Homem. In *Brotéria*, nº 148, Lisboa.

Ricouer, Paul. (1995). *O Justo ou a essência da justiça*. Lisboa: Instituto Piaget.

Reale, Miguel. (2002). *Filosofia do Direito*. São Paulo: Saraiva.

Weber, Max. (1979). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.

ENSINO DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE: REFLEXÃO CONCEPTUAL

BÁRBARA NADAIS GAMA*

SARA MOREIRA SILVA**

Resumo: Este artigo pretende analisar a forma como o processo de ensino da Língua Portuguesa deve ser desenrolado em Timor-Leste, nomeadamente na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, a partir da reflexão do estatuto e do lugar que o português ocupa neste jovem país que apresenta uma grande diversidade linguística.

Palavras-chave: língua portuguesa; língua não-materna; língua oficial; língua estrangeira; língua segunda; ensino-aprendizagem.

TEACHING PORTUGUESE IN TIMOR-LESTE: CONCEPTUAL REFLEXION

Abstract: The aim of this article is to analyse how the process of teaching Portuguese must be made in Timor-Leste, especially at Universidade Nacional Timor Lorosa'e, by reflecting on the status and place of Portuguese in this young country with a great linguistic diversity.

Keywords: Portuguese; non-native language; official language; foreign language; second language; learning-education.

Sendo o português uma língua que, em Timor-Leste, apresenta um papel imprescindível na educação, pareceu-nos pertinente refletir sobre o lugar que ela ocupa no contexto de ensino-aprendizagem na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Atribuindo-lhe a devida designação, de acordo com as situações de contacto e os contextos de aprendizagem da língua portuguesa, ser-nos-á mais claro percebermos de que forma devemos encaminhar o processo de ensino da língua para as necessidades específicas dos alunos.

É indiscutível a importância do português em Timor-Leste, dado o passado histórico e mais recente da aliança entre este país e Portugal. Por essa razão, desde a sua independência em 2002, o país adotou duas línguas oficiais: o tétum, língua nacional, e o português, língua de instrução e de ensino. Além

* Mestre em Ensino de Português Língua Segunda / Língua Estrangeira.

** Mestre em Ensino de Português e Latim no Ensino Básico e Secundário.

destas duas línguas, a Constituição ainda consagra as línguas inglesa e indonésia como línguas de trabalho. Porém, este facto constitui apenas uma ínfima parte do complexo sistema poliglótico¹ verificado em Timor-Leste.

O tétum é, de facto, a língua mais falada pelo povo timorense, tendo sido a língua escolhida pela Igreja Católica para a catequese [e a] que se manteve durante a ocupação indonésia², ainda que não tenha chegado a todo o território timorense. Prova disso é a falta de um domínio absoluto desta língua e a opção em falar indonésio em vez do tétum (e do português) em conversas diárias.

O tétum apresenta três dialetos: o tétum-praça, o tétum-térik e o tétum-belu. O tétum-praça é o que se destaca constitucionalmente e é o que sustenta uma base lexical portuguesa, concedendo-lhe um estatuto de língua crioula simplificada.

Ainda assim, ressalvemos que o tétum não é a única língua local, uma vez que no território timorense são faladas 16 línguas³ (número variável entre autores), fruto da diversidade geográfica da ilha bem como da integração de subgrupos noutros grupos étnico-linguísticos.

O extenso número de línguas, que conduzem a realidades linguísticas diferentes, torna a questão da prática letiva mais desafiante do que à primeira vista pode parecer. Por exemplo, um professor que domine *makassae* e *mambae*, línguas faladas maioritariamente no distrito de Baucau, se tiver de lecionar num ponto geográfico diferente onde as suas línguas não são faladas, o mais certo será recorrer à língua indonésia ou ao tétum, caso tenha proficiência nesta última. Mesmo recorrendo ao tétum, esta língua é ainda insuficiente para ser usada como língua de instrução em áreas de ensino mais técnicas.

No caso da língua portuguesa, apesar da sua marca identitária e, concomitantemente, do seu estatuto político de língua oficial (LO), o seu domínio é ainda parco no panorama linguístico de Timor-Leste: “tem uma fortíssima carga simbólica, e é usado nalgumas situações pelos mais velhos que ainda o falam, mas é praticamente inexistente entre os jovens”⁴.

É importante frisar que a língua portuguesa enquanto LO não significa que seja língua materna (LM), uma vez que ela não é para a maioria dos seus

¹ Thomaz, 2002.

² Albuquerque, 2010, p. 317.

³ *Idem*.

⁴ Esperança (2001) *apud* Almeida (2008, p. 35).

falantes aprendida como primeiro instrumento de comunicação. Verifica-se, nesse sentido, que na maioria dos casos não é necessária a língua portuguesa no dia a dia, dado que as línguas locais são suficientes para responder às necessidades básicas do quotidiano. Com base na raiz desta definição, a língua portuguesa, aqui, praticamente não surge como língua mãe, aquela que se adquire no berço e é usada em contextos de interação informal e natural.

Neste sentido, não é de difícil aceitação o termo português língua não materna (PLNM) para definir o conceito de língua portuguesa em Timor-Leste. A aquisição da língua portuguesa por parte de diferentes tipos de falantes será o foco da nossa atenção, nomeadamente no que diz respeito à categorização da língua enquanto língua não materna, pois para muitos dos jovens estudantes da UNTL ela é aprendida como língua segunda (LS) ou língua estrangeira (LE), isto é, depois das suas línguas maternas.

Assim, surge a necessidade de distinguir LS de LE, por forma a clarificar melhor a interpretação da realidade linguística timorense, no que ao português diz respeito. Na perspetiva de Leiria:

(...) a LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas, da escola. Por ser língua do país, disponibiliza geralmente bastante input e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola. (Leiria, 2004, p. 1).

Apesar do seu estatuto político-económico, a verdade é que não se verifica a existência de *input* suficiente e de qualidade (notando-se um elevado número de erros quer na comunicação escrita, quer na comunicação oral) que permita a proficiência na língua sem se recorrer ao ensino formal. No contexto educativo, o que se apura, porém, e de acordo com os novos *curricula* para o Ensino Básico que ditam que as línguas de instrução são as línguas maternas timorenses, é que no 1º ciclo, onde a capacidade de aprendizagem linguística das crianças é maior, o espaço dado à língua portuguesa é de 25 minutos semanais na 1ª classe e de 75 minutos na 2ª classe, em que se trabalha apenas a oralidade; na 3ª classe, introduz-se a competência da escrita a par da oralidade, com uma carga semanal de 150 minutos; por fim, na 4ª classe, são concedidos 150 minutos de Língua Portuguesa para as competências da oralidade, leitura e escrita. No 2º ciclo, o que se verifica é que, tanto no 5º como no 6º anos, o tempo facultado

ao português é de somente 200 minutos, nas três competências referidas⁵. Se prestarmos atenção aos números acima referidos, rapidamente concluímos que o espaço que o português ocupa no início da escola primária se reduz a uns ínfimos 5 minutos diários, sendo-lhe apenas atribuídos 30 minutos de exposição à língua nos dois últimos anos deste percurso escolar.

A título de exemplo, um aluno de 24 anos do 5º ano do Curso de Direito da UNTL, cuja LM é o tétum, aprendeu português na Escola Portuguesa Ruy Cinatti, iniciou a sua licenciatura em Portugal e viveu lá durante três anos. Neste caso específico, em contraste com o perfil linguístico da maioria dos alunos, para este estudante o português assume o estatuto de LS, já que a aprendeu em contexto de sala de aula e em contexto de imersão linguística.

No seguimento deste exemplo, apresentamos outro aluno para quem a língua portuguesa assume um cariz de L3, pela lógica da ordem de aprendizagem das línguas que domina. O aprendiz em questão tem 52 anos, é professor na Faculdade de Ciências Sociais e tem como L1/LM o *makassae*, que aprendeu no seio familiar. O tétum surge como L2/LS, adquirido no contexto de escolarização básica, deixando o português com a distinção de L3, língua que adquiriu somente em três anos de vivência em Portugal e no Brasil e num curso intensivo na UNTL. Note-se ainda que este aluno usa o português em contexto familiar e nas suas aulas, o que não acontece frequentemente dentro do corpo docente da universidade.

Ainda na linha de pensamento de Leiria (2004, p. 4): “LE, pelo contrário, pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal”. Constatamos que, pela conotação política que ela acarreta, faz com que seja obrigatório usá-la como meio de comunicação, mas esse uso da língua faz-se sentir sobretudo num estrato mais alto da sociedade e em pessoas que fizeram a sua escolarização aquando da presença portuguesa. A este nível, podemos dizer que a língua portuguesa em Timor-Leste é maioritariamente aprendida em contexto de ensino formal, pelo que esta definição, mesmo que controversa devido ao seu estatuto privilegiado de LO, é a que melhor se adequa à quase totalidade dos nossos alunos da UNTL. Não é demais lembrar que estamos

⁵ Ministério da Educação, 2014.

perante uma extensa comunidade académica de falantes que não se encontra em situação de imersão linguística do português, necessária para o domínio de uma LNM, não recebe *input* suficiente nesse sentido, nem desenvolveu proficuamente a sua instrução em língua portuguesa.

À luz da definição de LE, e dada a sua classificação de LO, a língua portuguesa em Timor-Leste deverá indubitavelmente assumir uma maior responsabilidade na forma como é ensinada e na própria aceção do termo língua estrangeira. Ou seja, o português em Timor-Leste destaca-se de outros países onde são ensinadas línguas estrangeiras que não usufruem do estatuto de LO nem de uma marca identitária tão forte.

À parte da língua portuguesa ser considerada LS devido ao seu estatuto constitucional, e refletindo sobre o panorama linguístico aqui apresentado, urge a necessidade do aumento da sua carga letiva desde o ensino primário, bem como do incremento de um *input* satisfatório (a cargo de entidades públicas e privadas de comunicação social, publicidade e ensino, da Igreja e do próprio Estado) que desenvolva as necessidades sócio-comunicativas dos falantes, a fim de a língua ser considerada efetivamente uma LS e menos um LE.

Apresentadas as definições que categorizam o português dentro da realidade linguística timorense, é imprescindível pensarmos de que forma é que o ensino desta língua deve tomar lugar neste país. Se perspetivar a língua portuguesa somente como LS no âmbito do ensino, pode correr-se o risco de se saltar etapas cognitivas essenciais que o aprendente poderá não dominar de antemão, já que a exposição que tem à língua fora do contexto de ensino formal é diminuta. Perspetivando-a como LE será mais vantajoso para todos os docentes, nacionais e estrangeiros, que a lecionam, uma vez que o público alvo é falante não nativo de português e o *input* a que está exposto não é suficiente e, assim, todas as estruturas necessárias para se dominar a língua desde a sua base serão tidas em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

Os programas de Língua Portuguesa deverão ser desenhados tendo em conta a realidade plurilinguística timorense e, deveras importante, deverão ser direcionados para a vivência do próprio país e não de Portugal. Queremos com isto dizer que é mais legítimo operar o ensino do português como LNM em Timor-Leste com base nas expectativas realistas e adequadas para a progressão

do desenvolvimento da língua no contexto em que ela está a ser ensinada e para as finalidades em que ela deve ser utilizada, respeitando, deste modo, as especificidades do processo de aquisição. Para além disso:

de acordo com a diversidade de contextos (...), os programas [devem] ser documentos abertos, flexíveis e dinâmicos, características que os tornam passíveis de serem adaptados a contextos diferenciados e a um vasto público-alvo com necessidades e expectativas também elas muito diversas⁶.

Dada a complexidade plurilinguística do país e o facto de muitos dos novos aprendentes da língua portuguesa estarem numa fase de aprendizagem tardia da mesma⁷, todo o processo de ensino deverá ainda ter em consideração as características individuais dos alunos e as particularidades linguísticas gerais da comunidade. Assim sendo, o *input* facultado em situação de sala de aula deverá ser suficientemente sólido para colmatar a escassez de contacto à língua fora da mesma, permitindo, então, maiores familiaridades com a exposição ao português.

Há que ter sempre presente que qualquer aprendente de uma LNM irá debater-se, durante o processo de aprendizagem de uma outra língua, com fases distintas dentro do seu ritmo de aprendizagem, fases estas que chegarão a colocar o conhecimento da nova língua e o conhecimento da sua LM em confronto. Em Timor-Leste, onde o panorama linguístico é complexo, e mais precisamente na UNTL, esta situação poderá levar os alunos a encararem a língua portuguesa como um obstáculo por ser bastante diferente das línguas que já dominam, tentando sempre arranjar um paralelo entre esta e as suas línguas dominantes. Como resultado deste confronto, o que acontece por variadas vezes é muitas das estruturas do português não ficarem bem apreendidas e sedimentarem-se à luz da apropriação das estruturas do tétum, por exemplo. Mais especificamente, atente-se na dificuldade que os alunos têm em compreender a conjugação verbal da língua portuguesa que, à luz do tétum, é muito mais elaborada.

Isto traduz-se muitas vezes num combate inevitável de problemas de fossilização⁸ de erros que nos parecem próprios de aprendentes tardios em contexto

⁶ Programas EPE – Camões, 2012.

⁷ Entenda-se por aprendizagem tardia a que não foi feita nos anos escolares iniciais.

⁸ *Fossilização* é o processo em que um aluno aprende uma língua segunda (ou estrangeira)

de não-imersão. Não é necessário um domínio fluente do tétum para perceber as características formais da língua que estes estudantes têm como base e os principais traços distintivos entre o tétum e o português. Contudo, cremos que é importante ter noção das diferenças do sistema linguístico entre as duas línguas, pois permitirá que mais facilmente se identifiquem os erros e, a partir daí, o professor pode elaborar atividades específicas com base nas incorreções, podendo o aluno tomar consciência do uso que faz da língua. Não nos parece que seja fundamental recorrer a uma terminologia metalinguística detalhada para se chegar ao ensino das formas e estruturas da língua portuguesa, acreditamos sim que será mais pertinente trabalhar essas estruturas gramaticais de acordo com as necessidades comunicativas dos aprendentes e, sobretudo, criar condições para a utilização do português como língua oficial e de ensino, uma vez que o seu uso ainda é muito incipiente e pouco empregado no quotidiano dos timorenses fora de sala de aula.

Em gesto de conclusão, consideramos, como já mencionado, que, no que concerne aos contextos de uso e de aprendizagem do português em Timor-Leste, o estatuto da língua no ensino ainda se encontra mais próximo de uma LE do que de uma LS, não obstante o facto de ser LO do ponto de vista sociopolítico. É de acordo com esta perspetiva que elaboramos esta breve reflexão enquanto agentes educativas a exercer funções de docência na UNTL desde 2011, no sentido de contribuir para a orientação de um processo de ensino-aprendizagem pautado pela concepção de *curricula*, programas, planos e materiais didáticos adequados à realidade plurilinguística com que nos deparamos.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, Davi. (2010). *As línguas de Timor-Leste: perspectivas e prospectivas*. Revista Língua e Literatura (USP), n.27, pp. 313-335.
- Almeida, Nuno. (2008). *Língua Portuguesa em Timor-Leste: Ensino e Cidadania*, Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.

e, por vezes, assimila erros (de vocabulário, de ortografia e de pronúncia) que são fruto do conhecimento que tem da sua LM. Estes desvios linguísticos são muito difíceis de contornar.

Leiria, Isabel. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Revista Digital de Didáctica de Português Língua não Materna: Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.

Martins, Cristina. (2008). *Aquisição e aprendizagem de L2: fundamentos para uma distinção conceptual e consequências para o ensino de línguas não maternas*. Encontro sobre Português como Língua Não Materna, APL.

Ministério da Educação. (2014). *Kurrikulu Nasionál Ensину Báziku Siklu Dahuluk no Daruak*. República Democrática de Timor-Leste.

Programas EPE. (2012). Direção de Serviços de Língua e Cultura: Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.

Thomaz, Luís Filipe. (2002). *Babel Lorosae - O problema linguístico de Timor-Leste*. Coleção Cadernos Camões. Lisboa: Instituto Camões.

LUSOFONIA: UM CONCEITO AINDA INCIPIENTE?

FILIPPE ABRAÃO MARTINS DO COUTO*

Resumo: Pretende-se analisar a evolução do conceito de lusofonia de um ponto de vista de uma tendência do pensamento espiritual português, através das contribuições de Luís de Camões, António Vieira, Fernando Pessoa e Agostinho da Silva, Fernando Cristóvão e Miguel Real. De seguida, pretende-se contrapor esta visão da lusofonia com a perspectiva de alguns autores africanos. A visão de conjunto permitirá chegar a algumas considerações sobre a completude ou incompletude deste conceito.

Palavras-Chave: Quinto Império; lusofonia; perspectiva portuguesa; perspectiva africana.

LUSOPHONY: AN INCIPIENT CONCEPT?

Abstract: It is intended to analyse the evolution of the concept of lusophony, from the point of view of the Portuguese spiritual thought, through the contributions of Luís de Camões, António Vieira, Fernando Pessoa, Agostinho da Silva, Fernando Cristóvão and Miguel Real. After, it is aimed to oppose this vision of lusophony with the perspective of some African authors. The comprehensive vision will enable to reach some considerations on the wholeness or incompleteness of this concept.

Keywords: Fifth Empire; lusophony; Portuguese perspective; African perspective.

DA ILHA DOS AMORES À LUSOFONIA

A primeira ideia de Quinto Império, segundo Agostinho da Silva, surgiu nos *Lusíadas*, de Luís de Camões, com a Ilha dos Amores. Será através da ilha dos amores que Agostinho perscrutará o ideal que a cultura “portuguesa” deverá almejar, quando a “voz da Deusa” arrancou aos marinheiros as limitações do “tempo e do espaço” que acorrentam o homem, para os deixar viver a aventura da fraternidade humana e do amor universal. A ilha dos amores

* Investigador do Núcleo de Filosofia e Cultura do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Mestre em Ensino da Filosofia pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho. Mestre em Mediação Cultural e Literária pela Universidade do Minho. Mestre em Filosofia Política pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Doutorando em Filosofia e Cultura no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho.

estatui-se, segundo o pensador, como meta e missão de todos os falantes de língua portuguesa, uma vez que será neste espaço onde o homem e a natureza se fundirão plenamente, fusão esta que não afetará, porém, a sua diversidade e, em simultâneo, o reconhecimento da sua unidade. Esta transformação ainda não se concretizou. É a porta que se abre agora diante de todos os falantes de língua portuguesa¹. Se escutarmos a “voz da Deusa”, segundo o pensador, conseguiremos escutar a “Idade do Espírito Santo”, idade que permitirá ser ao máximo, autenticamente, aquilo para que se nasceu². Segundo Agostinho da Silva, a profecia de Camões consiste no verdadeiro mundo a descobrir, “não a rota para a Índia nem a Índia, mas a Ilha dos Amores”³. Apontado o caminho da verdadeira descoberta, a grande tarefa dos falantes de língua portuguesa será a de restaurar o paraíso perdido no mundo e de restabelecer a “idade de ouro”.

É importante referir que o termo quinto império, do padre António Vieira, foi inspirado nas profecias canónicas das Sagradas Escrituras, de Daniel, Isaías e Zacarias, nas revelações feitas por Cristo a D. Afonso Henriques, nos feitos heroicos dos descobrimentos portugueses e nas profecias anunciadas por Bandarra. Perante estes factos marcantes da cultura portuguesa, o padre jesuíta António Vieira não terá dúvidas em afirmar que os portugueses são um povo eleito por Deus – o segundo povo eleito por Deus, a seguir aos Hebreus –, e que a sua missão será a “converter e reformar o mundo, florescendo mais que nunca o culto divino, a justiça, a paz e todas as virtudes cristãs”⁴. Por outras palavras, a missão exclusiva dos portugueses, de carácter nacionalista providencialista, será a de restaurar o paraíso perdido no mundo. Assim, a proposta de um quinto império é entendido como um projeto para criar na terra o Reino Consumado de Cristo, o império universal, que assinalará o fim dos tempos, perspetivado como um tempo em que se realizará a “recuperação do originário estado ontológico do homem”⁵, restituindo-o a um estado puro e de santidade, de paz e harmonia, em que se cumprirá “o regresso ao paraíso”.

Inspirado pelas palavras do “Imperador da Língua Portuguesa”, Fernando Pessoa indicará que o quinto império é a criação de uma civilização espiritual

¹ Mendanha, 1996, p. 34.

² *Ibidem*, pp. 34-35.

³ Sousa, 2006, p. 33.

⁴ Vieira, 1856, p. 33.

⁵ Teixeira, 2009, p. 28.

própria, com o objetivo de fazer a “paz em todo o mundo”⁶. A paz no mundo, tal como refere o poeta, só será possível mediante a promoção de uma política “útil” ao serviço do bem-estar do povo e da justiça social, que, simultaneamente, proteja e incentive a ânsia natural de conhecer do ser humano, não lhe colocando nenhum entrave para a liberdade espiritual, e que seja capaz de projetá-lo cada vez mais nos desafios e mistérios da ciência. Apoiado nas premissas de um “humanismo universalista da cultura portuguesa”, isto é, na capacidade de plasticidade e de flexibilidade da língua portuguesa, bem como na capacidade antropológica de “ser tudo e de todas as maneiras”⁷ dos portugueses, Pessoa retomará o mito sebastianista para convidar os portugueses a assumirem a sua vocação histórica a fim de tentarem viver a verdade por que morreu D. Sebastião⁸. Assim, a aventura da fraternidade humana só será possível de alcançar através de um transcendentalismo panteísta, isto é, um “meta-sistema que envolve e transcende todos os sistemas, incorporando todas as teses e antíteses possíveis”⁹. O transcendentalismo panteísta é uma fusão de opostos, de onde a futura criação social e civilizacional lusófona se deverá inspirar, devendo tornar-se simultaneamente “religiosa e política”, distanciando-se do cristianismo e sobretudo do catolicismo, aspirando ser “democrática e aristocrática” ao mesmo tempo, afastando-se do “comercialismo e materialismo radicais”¹⁰, para dar lugar a um quinto império cultural, que tem como base a língua portuguesa.

Para enaltecer estes sinais na cultura portuguesa, interpretados por António Vieira e Fernando Pessoa, Agostinho da Silva aludirá a outros momentos paradigmáticos da História portuguesa, como o culto popular do Espírito Santo, a organização política e económica da sociedade portuguesa, a coroação da criança imperador, a Ordem de Cristo, a epopeia dos descobrimentos, a construção cultural do Brasil, como um conjunto de factos ou sinais extremamente importantes para a posição da cultura portuguesa no futuro, que se constituem como preâmbulo da grande tarefa ainda por cumprir, a criação do quinto império espiritual ou o Reino do Espírito Santo.

⁶ Pessoa, 2008, p. 32.

⁷ *Ibidem*, p. 40.

⁸ Pessoa, 1995, p. 55. Conferir também o poema *Nevoeiro*, da Obra *Mensagem*.

⁹ Borges, 2008, p. 93.

¹⁰ *Ibidem*, p. 95.

O pensador luso-brasileiro invocará uma visão da história da humanidade segundo Joaquim de Fiore, que aparece inscrita num contexto de eternidade ligada ao conceito de trindade, ou seja, no Pai, Filho e Espírito Santo. Ultrapassadas a primeira e segunda idade na história (Pai e Filho), com a terceira idade virá o Reino do Espírito Santo, o império da fraternidade e do amor, ou seja, a “realização na terra do Pensamento de Deus”, que o pensador considerará possível de alcançar pelos povos de língua portuguesa, se eles próprios se autoelegerem para este propósito. Para se realizar na terra o pensamento de Deus, Agostinho vislumbra um conjunto de povos unidos, não só por uma língua, não somente pelos laços entrelaçados de uma história conjunta, mas por uma missão a cumprir no futuro, função que Agostinho considera ser a grande mensagem da língua portuguesa¹¹ – que pode reinventar a idade de ouro. Em primeiro lugar, a primeira prioridade deverá recair na erradicação da fome e da miséria através de “exércitos operacionais”¹², uma vez que toda a opressão é vista como uma “diminuição de Deus”. Não poderá haver mais pobres no mundo, ninguém mais deverá passar necessidades materiais, ninguém jamais deverá sofrer consequências abomináveis na sua integridade física, mental e espiritual. Em segundo lugar, propriedade coletiva da terra¹³ e condenação da exacerbação do comércio. Este será um passo capital de extrema importância para o “Paraíso Reconquistado”, segundo Agostinho. Ninguém mais poderá passar pela angústia de não ter o que comer, ou de ter de se submeter à vontade dos outros homens com posses materiais e económicas. O mundo terá de ser de tal forma organizado para que a vida seja gratuita para todas as pessoas, assim como ela o é quando se nasce. Eis porque o banquete gratuito aos pobres, providenciado no culto popular do Espírito Santo, iniciado no século XIII, não é somente um ato simbólico, mas é revestido de extrema importância para a cultura portuguesa. Em terceiro lugar, no sentido de providenciar a liberdade total do homem, torna-se um imperativo colocar a tecnologia ao serviço do homem, para que ele, pela primeira vez na história, possa ter tempo livre. A tecnologia e as máquinas até agora inventadas

¹¹ Silva, 2001a, p. 31.

¹² Silva, 2000f, pp. 135-137.

¹³ Silva, 2000c, p. 252.

têm estado ao serviço de um determinado sistema económico e financeiro¹⁴ que desumaniza e escraviza o homem. Serão as máquinas que farão todo o trabalho pesado para o homem, será a tecnologia¹⁵ que o poderá alimentar e lhe assegurar a qualidade de vida necessária para a sua subsistência¹⁶. Nesta sociedade precognizada, nenhum homem poderá ser alienado pela sociedade, nenhum homem deverá exercer uma ocupação que não gosta. Em quarto lugar, tendo em conta que o quinto império nascerá assim que restaurarmos a “criança em nós e em nós a coroarmos imperador”¹⁷, torna-se necessário desenvolver uma educação que não deseduque nem seja demagógica, que privilegie o desabrochar de todas as aptidões da criança, fomentando toda a sua criatividade “para a criação de beleza”¹⁸, em vez de ser formada para aquilo que se pretende que ela seja, um produto competitivo. É este o espaço privilegiado para desamarrar o indivíduo de todas as limitações que a sociedade lhe impôs, para, finalmente, aprender o que a humanidade ainda não sabe. Por último, será através da educação que se deve instruir o homem sobre o que fazer do seu tempo livre e como pode ocupar o ócio. Considerando o homem como “um templo de Deus, e o mais belo de todos”¹⁹, onde o saber ser e não o ter²⁰ é o sentido último de todas as coisas, será ele um destino que deverá ser orientado para conseguir viver a “vida plena”, em inteira comunhão com o divino, exercendo o seu direito de viver alegremente a vida, sem preocupações de ordem sensível e com inteira liberdade para “criar o que Deus ainda não criou”²¹. O homem, sendo à imagem e semelhança de Deus, é, tal como Deus, um criador, uma “centelha do imenso fogo divino”²², um “poeta à solta” que se estatui como todo o epicentro à volta do qual toda a sociedade se deve constituir. Para se concretizar na terra “o Pensamento de Deus”²³, dever-se-ão libertar todos os condenados das prisões, bem como todos

¹⁴ Silva, 2000d, p. 134.

¹⁵ Silva, 2001b, p. 86.

¹⁶ Silva, 2000f, p. 102.

¹⁷ Silva, 2000c, pp. 255-256.

¹⁸ *Ibidem*, p. 257.

¹⁹ Silva, 1999c, p. 82.

²⁰ Silva, 2000c, p. 254.

²¹ Silva, 2000d, p. 131.

²² Silva, 2000a, p. 327.

²³ Silva, 1999b, p. 77.

os animais dos jardins zoológicos. Ninguém será excluído ou marginalizado, a não ser que se queira excluir. Por último, apelando à diversidade e criatividade de todos os falantes de língua portuguesa, deve-se criar um conjunto de políticas sem fronteiras que sirvam o indivíduo, um espaço em que a verdadeira dimensão humana seja elevada ao máximo “do que poderá ser”²⁴, acalentando o “ideal de governo o não haver governo”, nem qualquer sistema de classes, esperando um “ideal de economia o de não haver economia, como não a havia no paraíso”²⁵. Este quinto império só surgirá quando Portugal se sacrificar como nação e for apenas “um dos elementos de uma Comunidade de Língua Portuguesa”²⁶, que só se concretizará quando a fraternidade e unidade universais da ilha dos amores não for uma miragem, mas uma realidade irrevogável.

A LUSOFONIA

Com o termo império surge inevitavelmente a imagem de todas as espécies de colonialismo português ou todos os impérios que desabaram ao longo da história. Quando se fala em império, pode significar expansão e domínio e não é isso que se deve compreender da ideia de quinto império. Por causa deste facto, alguns autores, como Fernando Cristóvão, aludem ao termo lusofonia²⁷ em vez de “Quinto Império”, precisamente para evitar más interpretações ou ambiguidades. Em termos etimológicos, a palavra lusofonia está dividida em dois elementos: luso, que quer dizer lusitano ou Lusitânia, português ou Portugal; e fonia, que significa fala, língua, falar. Ou seja, a língua do luso. Como refere Fernando Cristóvão: “usar a palavra Luso, em vez de Português, é já uma forma de ultrapassar o nacionalismo e entrar no domínio do mítico e do simbólico”²⁸. Neste âmbito, a lusofonia apoia-se, naturalmente, na língua, que funciona como um elemento aglutinador entre as raças, nações e culturas distintas, estatutando-se, por isso, como a base nevrálgica da lusofonia, o “único canal privilegiado para a construção de um futuro

²⁴ Sousa, op. cit., p. 33.

²⁵ Silva, 2000c, p. 260.

²⁶ Silva, 2000e, p. 117.

²⁷ Cristóvão, 2005, p. 653.

²⁸ *Ibidem*, p. 652.

comum”²⁹. No entanto, embora a língua portuguesa seja considerada como o epicentro a partir da qual se desenrola a criação da lusofonia em todas as suas vertentes, não deixa de ser verdade que a lusofonia também corresponde a um programa político, como comprova a afirmação de Cristóvão para quem a “lusofonia é, simultaneamente, utopia criadora e realidade que se constrói todos os dias, formulada à volta do mito do Quinto Império”³⁰. Este duplo critério que existe no termo lusofonia – língua portuguesa e quinto império, inscreve-se como uma criação essencialmente lusitana, que tem como pano de fundo uma ideologia de carácter utópico, mítico-religioso e de natureza escatológica, conceito este que, dada a sua polaridade, tem provocado reações controversas no panorama “lusófono”.

É neste sentido que a lusofonia, segundo Miguel Real, “corresponde a um campo geográfico-histórico e cultural abrangido por todas as nações, países, povos e comunidades falantes da língua portuguesa ou de um dialeto desta diretamente derivado”³¹. A lusofonia, mais do que ser um conjunto de países que falam uma língua comum, seja a língua materna, oficial ou de património, pode-se compreender como um projeto, ainda em construção, entre países que possuem uma afinidade histórica, cultural e linguística comum.

Entroncando as principais ideias de Vieira, Pessoa e Agostinho da Silva, Miguel Real vislumbra a lusofonia como um espaço de “harmonia entre pessoas”, onde deverá prevalecer uma “solidariedade ativa” que combata a pobreza e a miséria e que fomente a dignidade do homem em todas as suas dimensões. Para que esta liberdade se materialize, a lusofonia não pode ter barreiras nem muros que impeçam a livre circulação de pessoas, bens e materiais, sendo por isso absolutamente necessário a criação de um passaporte lusófono³², que deverá ser comumente aceite em todos os estados membros lusófonos. A lusofonia, para Miguel Real, em comunhão com Fernando Cristóvão, inscreve-se com um duplo critério: em primeiro lugar, a língua portuguesa surge como um elemento aglutinador de nações, de povos e pessoas; em segundo lugar, corresponde a um

²⁹ Real, 2012, p. 135.

³⁰ Cristóvão, 2008, p. 61.

³¹ Real, op. cit., p. 136.

³² Opinião também partilhada por Renato Epifânio. Ver: Epifânio, 2010, p. 40.

“genuíno programa civilizacional de fundo”³³. A lusofonia, para Miguel Real, surge como um movimento contra-hegemónico, de sentido sul-norte, contra a globalização capitalista neoliberal, que se propõe “criar um novo rosto cultural no mundo”³⁴, devendo, para isso, promover um “choque cultural radicalmente subversor dos valores dominantes no mundo contemporâneo”³⁵. É desta forma que a lusofonia ainda sonha pela antecipação de um paraíso na terra, pressupondo uma “harmonia entre pessoas”, que no fundo é uma harmonização entre espíritos e entre raças, que deverá levar naturalmente a uma forte miscigenação. O autor profetiza que “se dentro de duzentos, trezentos anos, o Portugal europeu não for predominantemente mulato, como o é atualmente o Brasil, a lusofonia falhou, tendo-se tornado uma instituição relativamente inócua, dominada por políticos medíocres como os atuais políticos portugueses”³⁶.

Para concluir, Miguel Real, afirmará que “consultando a bibliografia sobre o tema, tudo já foi dito. Só falta fazer a lusofonia”³⁷.

AS CRÍTICAS À LUSOFONIA

É importante recordar a proposta do modelo “lusófono” de Sílvio Elia, em que preconiza o momento embrionário em que se encontra a lusofonia, quando divide a “Lusitânia Antiga”, que é Portugal, a “Lusitânia Nova”, que é o Brasil, e a “Lusitânia Novíssima”, que são os países Africanos³⁸. É bastante claro que quando Elia faz referência à “Lusitânia Nova” e, sobretudo, à “Lusitânia Novíssima” estará a postular a inevitabilidade do surgimento e crescimento de novos corpos no seio da “família lusófona”, que, à exceção do Brasil, ainda não tiveram oportunidade de se expressarem em relação ao conceito de lusofonia. Todavia, é importante ter em consideração que estas nações expressar-se-ão se o quiserem, quando quiserem, se alguma vez tiverem interesse nisso, independentemente das suas razões. Quando se diz que tudo já “foi dito” sobre a lusofonia, quando se sabe, na realidade, que tudo

³³ Real, op. cit., p. 135.

³⁴ *Ibidem*, p. 135.

³⁵ *Ibidem*, p. 137.

³⁶ *Ibidem*, p. 138.

³⁷ *Ibidem*, p. 133.

³⁸ Elia, 1989, pp. 16-17.

falta para ser dito pelas outras nações, sobretudo africanas e asiáticas, subjaz neste discurso uma síntese perfeita de toda a violência e demagogia de que as outras nações “lusófonas” até agora têm sido alvo. Discurso unilateral onde, como refere Alfredo Margarido, “pretende-se manter o colonialismo, fingindo abolir o colonialista, embora tenha renunciado à veemência ou à violência de qualquer discurso colonial”³⁹.

No imaginário brasileiro, timorense, angolano ou são-tomense, ou em qualquer outro imaginário “lusófono”, a palavra lusofonia não tem o mesmo significado e muito menos tem a mesma “função simbólica” que tem para os portugueses. É só na perspetiva dos portugueses que a lusofonia tem essa “figura ideal de perfeição”⁴⁰. É devido a este vínculo utópico e obscuro que Eduardo Lourenço não terá dúvidas em afirmar que os portugueses conseguiram amalgamar “como poucas (nações) o destino da sua cultura ao destino da sua língua”⁴¹, atribuindo, desta forma, uma conotação obscura à lusofonia, que tem provocado diferentes reações e críticas no seu seio. Esta noção de “portugalidade” associada à língua portuguesa estatui-se, segundo Alfredo Margarido, como uma forma de neocolonialismo, efetivando-se como “o elemento central da alienação destinada a manter o escravo no seu lugar de sempre”⁴². O destino da língua portuguesa, não se demarcando do destino da sua cultura, tem sido imposto de forma violenta aos outros, o que atesta a possibilidade etnocêntrica, neocolonialista e elitista do conceito de lusofonia. É, por isso, um erro comum atribuir à lusofonia um conceito acabado e plenamente desenvolvido, quando a maioria dos países “lusófonos” ainda não se pronunciou sobre esta temática.

UMA PERSPECTIVA AFRICANA

Mais importante do que a consideração de que tudo já foi dito sobre a lusofonia, que é, a nosso ver, um lamentável e infeliz comentário de Miguel Real, importa ir ao encontro das vozes emergentes dos países de expressão portuguesa, como são os países africanos e asiáticos. Neste trabalho, procurou-se auscultar algumas vozes do continente africano, sobretudo de Angola e

³⁹ Margarido, 2000, p. 76.

⁴⁰ Lourenço, 2004, p. 180.

⁴¹ *Ibidem*, p. 123.

⁴² Margarido, op. cit., pp. 76-77.

Moçambique, que só recentemente começaram a debruçar-se sobre este tema. É importante sublinhar que desenvolver-se-á exclusivamente “uma perspetiva africana” e não uma visão essencialista sobre “a perspetiva africana”.

Na perceção de Seiler, os africanos estão, por um lado:

entre um silêncio generalizado em redor da sua história, da língua, do seu pensamento filosófico e político, da cultura, dos modos de comunicação e, por outro lado, prevalece uma tolerância oficial em aspetos culturais selecionados e periodicamente autorizados na esfera pública, somados sob os conceitos de multiculturalismo ou de lusofonia⁴³.

Ao ser verdade este “silêncio generalizado” dos africanos em torno da sua história, da sua língua, da sua cultura e do desenvolvimento do seu pensamento filosófico, entre outros, motivado por diversas razões, torna-se difícil, senão impossível, estabelecer pontes de diálogo intercultural sobre referências comuns, como, por exemplo, o termo lusofonia. Sobre este aspeto, o sociólogo moçambicano Elísio Macamo, ao debruçar-se sobre o termo lusofonia, considera que o que nos une, “não deve ser a História, nem tão pouco a língua ou os interesses comuns. Só um diálogo sem pré-condições – por exemplo, sob a forma de língua comum, história comum, interesses comuns – é que pode permitir pensar uma comunidade feita no entendimento”⁴⁴.

Por outras palavras, Macamo considera que pensar uma “comunidade lusófona” vinculada a uma língua comum, que supostamente une todos os países, é uma ideia distorcida porque parte de um princípio epistemológico falso. Afinal, a língua portuguesa não é a língua mais falada em Cabo Verde, Guiné-Bissau ou em Moçambique, razão pela qual a língua portuguesa não goza, na sua perceção, de um estatuto de língua de entendimento comum, a não ser entre portugueses e brasileiros; pelo contrário, para estas nações, ela desune mais do que une, ela é, para o autor, “ruído, gralha, empecilho, enfim, problema”⁴⁵, porque não vai ao encontro das realidades linguísticas dos “países periféricos”, onde só uma percentagem mínima das populações falam a língua portuguesa, prevalecendo antes o crioulo, as línguas locais, o árabe e o inglês.

⁴³ Seiler, 2009, p. 3.

⁴⁴ Macamo, 2012, pp. 8 -15.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 11.

Esta opinião é partilhada pelo investigador Angolano António Tomás, que defende que a lusofonia se alimenta “da ficção de que o simples facto de haver uma língua comum entre os povos que outrora formavam as colónias portuguesas potencia um sentimento de fraternidade”⁴⁶, embora a lusofonia também contenha “silêncios, consentimento, violência, intolerância, genocídios e o ocaso de muitas culturas”⁴⁷.

O mesmo se passa em relação à história, que Macamo considera não ser prestigiante para África, uma vez que os africanos foram transformados em “animais” na sua própria terra. A tirania e a infantilização são denominadores comuns numa história entre opressores e oprimidos, razão pela qual não pode haver consensos nem entendimento possível. Por fim, quanto aos interesses estratégicos comuns, Macamo critica o olhar que os portugueses e brasileiros têm sobre o “outro”, sobre as pessoas dos países ditos “pequenos”, que só servem para determinar estatisticamente o número de falantes de língua portuguesa para aumentar o prestígio de Portugal ou do Brasil. Da mesma forma, Macamo tece fortes reprimendas em relação a uma hipotética “cidadania lusófona”, que só serviria os interesses de Portugal e Brasil em África, mas não se aplicaria aos africanos naqueles países, devido às atuais convenções políticas. É por causa de interesses estratégicos unilaterais que os africanos, os “periféricos dos periféricos”, passaram da designação de “outros” para “CPLP”⁴⁸, enquanto os portugueses continuam portugueses e os brasileiros continuam brasileiros.

Estas são as razões pelas quais a língua, a história e os interesses comuns não são fatores de união entre os povos africanos, Brasil e Portugal. Pelo contrário, são elementos de “desunião”, como refere Macamo. Como tal, o diálogo intercultural deverá partir sem interpelar estes conceitos – e é aqui que reside o principal desafio epistemológico: para se falar de “Africanidades e Brasilidades”, segundo o autor, tem de se abordar obrigatoriamente toda a “história por detrás delas”, o que implica a existência de mais histórias e, sobretudo, de novas versões da história.

Esta perceção também é partilhada pelo investigador angolano Victor Barros, que considera que o discurso da lusofonia não se deve cingir às cele-

⁴⁶ Tomás, 2010, p. 134.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 135.

⁴⁸ Macamo, 2012, p. 13.

brações e invocações do “passado e da história”, mas deve também passar “pelo reconhecimento das diferentes memórias e das diferentes formas de percepções de uma história (que se diz comum/partilhada), mas que ganha versões e olhares diferenciados de acordo com o ponto lusófono a partir do qual se lança o olhar”⁴⁹.

Por outro lado, Macamo considera que este desafio epistemológico nos remete para uma “conversa que nunca vai ter lugar”⁵⁰ porque irá sempre ser “adiada” para mais tarde. Este diálogo intercultural irá ser sempre protelado, antevendo-se, assim, a continuidade de um cenário de permissividade ou de “tolerância” por parte dos africanos, no dizer de Seiler, em relação à lusofonia.

Na percepção destes autores, o conceito de lusofonia encontra-se revestido de uma complexidade que não passa só pela questão da língua portuguesa, mas também por outras línguas que estão vivas e que não são reconhecidas; não passa só pela história de alguns, mas pela história de todos que ainda tem de ser narrada e devidamente interpretada. Para além destes aspetos, os interesses estratégicos atuais, sociais e políticos, sobretudo de Portugal e do Brasil, tendem ainda a marginalizar aqueles (pessoas e nações) que estão na “periferia”, não lhes reconhecendo sequer o direito à voz.

Serão por estas razões que o investigador angolano Carlos Pacheco não terá dúvidas em afirmar que “a lusofonia não passa de um conceito vago, uma estratégia política e cultural sem qualquer correspondência com a alma e o sentir dos povos africanos. Incluindo o Brasil”⁵¹. Para Carlos Pacheco, o conceito de lusofonia, tal como é definida atualmente, nada diz aos povos africanos, porque a sua vivência foi e continua a ser outra:

A chamada lusofonia funciona como um espelho quebrado, no qual, em vez de países inteiros, apenas se distinguem fragmentos de geografias, estas localizadas no litoral de Angola e Moçambique, enquanto as comunidades no seu todo, as do interior, permanecem ocultas, pois a língua e a cultura portuguesa nada lhes dizem, os seus processos históricos foram outros⁵².

A lusofonia, criada e desenvolvida pelo pensamento espiritual português, de uma forma geral, não tem encontrado sinergias com o pensar e o sentir

⁴⁹ Barros, 2011, p 86.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 15.

⁵¹ Pacheco, 2000.

⁵² *Idem*.

de outros povos lusófonos. Pelo contrário, tem sido alvo de críticas e de desconfiança entre os seus pares, tal como refere Carlos Pacheco: “os dirigentes africanos são os primeiros a não ter ilusões: eles sabem que a lusofonia não passa de um projeto historicamente adulterado, sem nenhuma simbiose com o imaginário dos angolanos e moçambicanos”⁵³.

Todas estas declarações levantam desafios à própria legitimidade do conceito de lusofonia e ao seu estatuto universal na comunidade dos países de língua portuguesa. A este respeito, José Eduardo Agualusa considera que a lusofonia é um termo redutor, porque diz somente respeito a Portugal, ao contrário do que afirma, como já notamos, Fernando Cristóvão⁵⁴. Na opinião do escritor luso-angolano, “(...) a expressão lusofonia não faz jus àquilo que a palavra deveria representar, não é como Commonwealth, que é uma expressão bonita e que vai para além da Inglaterra”⁵⁵. Neste sentido, quando se invoca o “luso” na palavra lusofonia, o receio generalizado é a de que esta palavra não espelhe nem reflita a alteridade e as diferenças culturais das nações que compõem a CPLP, estatuindo-se, desta forma, como uma palavra ambígua no imaginário cultural pós-colonial. Por sua vez, Ondjaki também renova a importância de se discutir o conceito:

Existe lusofonia? Quem a faz? Se não existe, quem a quer? É um fantasma político, social? Os povos da comunidade de língua portuguesa sabem dela? Tudo na tal de “lusofonia” são questões. Não há políticas nem intenções comuns. O que é uma pena. Tudo poderá até ser um grande equívoco, a começar pela designação. Ou não⁵⁶.

O escritor moçambicano Mia Couto também refere que a ideia de uma comunidade lusófona corresponde a “interesses políticos particulares”. Ou seja, não existe lusofonia. Existem lusofonias. É necessário que os “criadores culturais” sejam capazes de “questionar esse modelo único que nos é proposto”⁵⁷.

É possível afirmar, perante estas vozes, que não existe uma concordância geral em torno do conceito de lusofonia. Por este motivo, o ex-Secretário

⁵³ *Idem*.

⁵⁴ Cristóvão refere que *usar a palavra Luso, em vez de Português, é já uma forma de ultrapassar o nacionalismo e entrar no domínio do mítico e do simbólico*. Cf. Cristóvão, 2005, p. 653.

⁵⁵ José Eduardo Agualusa, citado por Galito, 2012, p. 13.

⁵⁶ O Estado de São Paulo, 10 de agosto de 2010.

⁵⁷ *Ibidem*.

Executivo da CPLP, Luís Fonseca, em entrevista exclusiva a José Pinto, considera que é necessário chegar-se a um consenso daquilo que se entende por lusofonia. O embaixador defende que a “lusofonia é percebida de maneira diferente nos diferentes países de língua portuguesa e há necessidade de uma definição do conceito para que todos, quando nos referimos a ela, estejamos absolutamente de acordo sobre aquilo que significa”⁵⁸. Considerando que nenhum conceito é “fechado” e estanque, o embaixador argumenta que prevalece a necessidade de “defini-la com alguma precisão”, para não haver contradições. Este é um trabalho que se impõe não só para a CPLP e para todos os organismos internacionais lusófonos, como também para a comunidade lusófona, a sociedade civil, os investigadores e estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que não foi possível, neste trabalho, dada a sua dimensão, introduzir mais vozes e perspectivas de autores e pensadores africanos em relação ao conceito de lusofonia. Mas é possível referenciar que vozes de académicos angolanos como Ima Panzo, Márcio Undolo, Mona Mpanzu, António Augusto, Afonso Miguel, Paulo Soma, Agnaldo Tchivinda, António Quino, Chionga Bali Nunes, Filipe Zau, entre outros, vão ao encontro das opiniões dos autores africanos supracitados neste trabalho. Todos estes autores, de uma forma geral, consideram que o conceito de lusofonia ainda se encontra numa fase embrionária, pós-colonialista, e carece de amadurecimento teórico e prático. Acima de tudo, consideram que é tempo para se escutar outras vozes e outras perspectivas em relação ao conceito de lusofonia. Nesta senda, aponta-se para a necessidade de se incentivar e estimular a reflexão necessária em torno desta temática, que pode ser promovida, em primeiro lugar, pelas universidades e centros de saber espalhados pelo “mundo lusófono”; isto é, não interessa, para este debate – que já desde há muito tempo ultrapassou os nove países que compõem a CPLP –, somente a perceção de autores portugueses e brasileiros, mas também a perspectiva crítica de autores africanos e asiáticos;

⁵⁸ Pinto, 2009, p. 206.

em segundo lugar, é absolutamente indispensável uma maior concertação político-diplomática no seio da CPLP em relação a este ponto sensível – no sentido de se alcançar as convergências necessárias para se estabelecer pontes para o outro e para a tão ambicionada “comunidade lusófona”, se for esse o caminho desejado por todos. Como nos recorda Bondoso, faltam estudos “sobre o que realmente sabem e querem os povos lusófonos”⁵⁹, ou seja, falta “harmonizar as diferenças”⁶⁰ em torno deste conceito para que ele mesmo seja sinónimo de integração e de aproximação de culturas.

Tendo em conta o que foi referido, torna-se prioritário destacar dois problemas, a saber:

Se o termo lusofonia é o mais apropriado para o futuro desta “comunidade lusófona”, tendo em conta o seu significado etimológico. Como já foi referido, o termo poderá não refletir as diferentes realidades culturais dos países envolvidos, tal como a imprescindível alteridade. Poderá ser necessário alterar radicalmente a sua designação em prol de um bem comum.

Em segundo lugar, afigura-se indispensável estimular as diferentes perceções sobre o que significa a lusofonia – ou qualquer outro termo consensual que seja negociado – para cada país, para, na pluralidade e na diferença, se apurar as referências sociais, políticas e culturais comuns necessárias para a obtenção de um consenso geral em torno de uma definição uniforme, ainda que possa ser temporária. Estes pontos são extremamente sensíveis, voláteis e certamente não haverá uma conclusão inflexível ou irrevogável. O segundo ponto não dependerá somente da vontade política, mas também do envolvimento da sociedade civil e das investigações académicas levadas a cabo, que requerem tempo, experiência e maturidade.

REFERÊNCIAS

Barros, Victor. (2011). A Lusofonia como retrato de família numa casa mítica comum. *Revista Angolana de Sociologia*, nº 7, pp. 83-106.

Bondoso, António. (2013). *Lusofonia e CPLP, Desafios na Globalização – Ângulos e Vértices ou Defeitos e Virtudes de Um Processo Intemporal*. Edições Esgotadas, Viseu.

⁵⁹ Bondoso, 2013, p. 54.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 65.

- Borges, Paulo. (2008). *Uma Visão Armilar do Mundo*. Lisboa: Babel.
- Cristóvão, Fernando. (2005). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.
- _____. (2008). *Da Lusitanidade à Lusofonia*. Almedina, Coimbra.
- Elia, Sílvio. (1989). *A Língua Portuguesa no Mundo*. São Paulo: Editora Ática.
- Epifânio, Renato. (2010). *A Via Lusófona*. Lisboa: Editora Zéfiro.
- Galito, Maria Sousa. (2012). Conceito de Lusofonia. In: *CI-CPRI – Centro de Investigação em Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade Lusófona do Porto*, AI, nº 18, pp. 1-21.
- Lourenço, Eduardo. (2004). *A Nau de Ícaro Seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Macamo, Elísio. (2012). A Moral da História: adiar conversa como intervenção epistemológica. In: *REALIS – Revista de Estudos Anti utilitaristas e Pós-coloniais*, Vol. 2, n.º 1, pp. 8 -15.
- Margarido, Alfredo. (2000). *A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Mendanha, Victor. (1996). *Conversas com Agostinho da Silva*. 5ª reimpressão. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Moura, Vasco. (2009). Sobre a Língua Portuguesa e Algumas Políticas Para Ela. In: *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- O Estado de São Paulo. (2010). Lusofonia inflama discussão. 10 de agosto de 2010. Disponível online: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,lusofonia-inflama-a-discussao,592905>.
- Pacheco, Carlos. (2000). Lusofonia e Regimes Autoritários em África. *Jornal Público*, Lisboa, 3 de fevereiro de 2000.
- Pessoa, Fernando. (1995). *Mensagem*, Atualização Ortográfica de David Mourão-Ferreira, Revisão de Luís Santos, Américo Fraga Lames e C^a. Porto: Lda./Livraria Civilização Editora.
- _____. (2008). *Os Portugueses – Quinto Império*. Lisboa: Alma Azul.
- Pinto, José. (2009). *Estratégias da ou para a Lusofonia? – O Futuro da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edição apoiada pela CPLP.

Real, Miguel. (2012). *A Vocação Histórica de Portugal*. Prefácio de José Eduardo Franco. Lisboa: Esfera da Caos Editores.

Seiler, Frank-Ulrich. (2009). A Comunicação e o Saber Filosófico Contemporâneo Africanos – Estudo exploratório de uma epistemologia comunicacional africana. *Mestrado em Ciências da Educação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Silva, Agostinho. (1999a). Conversação com Diótima. *Obras de Agostinho da Silva. Textos e Ensaios Filosóficos I*. Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges. 1ª Edição. Lisboa: Âncora Editores.

_____. (1999b). O Cristianismo. *Obras de Agostinho da Silva. Textos e Ensaios Filosóficos I*. Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges. 1ª Edição. Lisboa: Âncora Editores.

_____. (1999c). Doutrina Cristã. *Obras de Agostinho da Silva. Textos e Ensaios Filosóficos I*. Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges. 1ª Edição. Lisboa: Âncora Editores.

_____. (2000a). Algumas Considerações Sobre o Culto Popular do Espírito Santo. *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*. Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges. 1ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.

_____. (2000b). Quinze Princípios Portugueses. *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*. Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges. 1ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.

_____. (2000c). Considerando o Quinto Império. *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*. Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges. 1ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.

_____. (2000d). Presença de Portugal. *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*. Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges. 1ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.

_____. (2000e). Um Fernando Pessoa. *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*. Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges. 1ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.

_____. (2000f). Educação em Portugal. *Obras de Agostinho da Silva, Textos e Ensaios Pedagógicos II*. Organização de Maria Helena Briosa de Mota. 1ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.

_____. (2001a). Há quem lhe proponha Chamar-lhe Docimologia. *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira II*. Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges. 1ª Edição. Lisboa: Âncora Editora

_____. (2001b). As Ocultas Razões. *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*. Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges. 1ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.

Sousa, Antónia. (2006). *O Império Acabou – E Agora? Diálogos com Agostinho da Silva*. , 6ª Edição. Lisboa: Casa Das Letras/Editorial Notícias.

Teixeira, António. (2009). *A Experiência Reflexiva – Estudos Sobre o Pensamento Luso-Brasileiro*. Coordenação de Maria Celeste Natário. Lisboa: Zéfiro.

Tomás, António. (2010). *Poligrafia das Páginas de Jornais Angolanos*. Luanda: Casa das Ideias – Divisão Editorial.

Vieira, António. (1956). Defesa do Livro Intitulado Quinto Império, Que é A Apologia do Livro *Clavis Prophetarum*: E Respostas das Proposições Censuradas pelos Srs. Inquisidores: Dada Pelo Padre António Vieira Estando Recluso nos Carceres do Santo Ofício de Coimbra. In: *Obras Inéditas*, Vol. I-III, Lisboa: Editores Seabra & V. Q. Antunes.

METÁFORA TETUN LENO ITA NIA MORIS

CATHARINA WILLIAMS-VAN KLINKEN*

Rezumu: Tuir Lakoff ho Johnson (2003), ita kompriende buat barak liuhosi me-táfora, liuliu ita kompriende buat ne'ebé ita la bele haree bazeia ba buat fiziku. Iha metáfora, ita uza liafuan ne'ebé baibain hatudu ba buat ida hodi hatudu ba buat seluk fali, ne'e katak, ita halo komparasaun. Ezemplu, ita kompara Maromak ho *aman* ida. Maibé ita la esplika komparasaun ne'e. Ema ne'ebé rona mak tenke interpreta, oinsá mak buat rua ne'e hanesan. Ida ne'e halo metáfora sai forte, maibé mós perigozu uitoan, tanba ita ida-ida interpreta tuir ita-nia esperiênsia ho ita-nia kultura. Metáfora sempre leno realidade nia aspektu balu, no subar aspektu seluk. Ezemplu, ita kompara justisa modernu ho funu (*defende arguidu, nia lakon*), maibé ida ne'e bele halo ita haluha katak ita bele mós rezolve problema liuhosi diálogu. Ita ko'alia loroloron uza metáfora barak. Maski ita baibain la nota, maibé metáfora sira-ne'e hatudu buat barak kona ba ita nia ideia.

Liafuan xave: metáfora; tempu; moris; justisa.

TETUN METAPHORS WE LIVE BY

Abstract: According to Lakoff and Johnson (2003), we understand many concepts through metaphor. In particular, we tend to understand abstract concepts through concrete ones, the invisible through the visible. In metaphor, we use words to point to something other than their literal meaning, so making a comparison. For instance, we compare God to a *father*. However we don't explain what the similarities are, it is the listener who must interpret them. This makes metaphor powerful, but also somewhat dangerous, as we each interpret them according to our own experience and culture. Metaphors always reveal some aspects of reality, while hiding others. For instance, comparing modern justice to war (*defence, win, lose*) can obscure the fact that problems may also be resolved by dialogue. Our daily speech is full of metaphors. Although we are unaware of most of them, they reveal a lot about what we think.

Keywords: metaphor; time; life; justice.

* Ph.D. in Linguistics.

TANSÁ ESTUDA METÁFORA?¹

Iha nia poezia ‘Hakilar ba’, Alexandra Tilman (2011, p. 51) hakerek kona-ba ita-nia ukun-na’in sira nune’e:

‘Ó mak kakutak povu nian
Ó mak liman-ain kbiit la’ek.’

Ida ne’e ezemplu ‘metáfora’. Bainhira ita uza metáfora, ita temi buat ida hodi soe lia fali ba buat seluk. Iha ezemplu ne’e poeta temi *kakutak* ho *liman-ain* la’ós hodi hatudu ba ema nia isin-lolon, maibé hodi hatudu ba ukun-na’in sira. Nia halo komparasaun, maibé ita ne’ebé lee tenke desidi, oinsá mak ukun-na’in sira hanesan *kakutak povu nian*, no oinsá mak sira hanesan *liman-ain kbiit la’ek*.

Ema barak hanoin katak metáfora ne’e, só poeta sira mak presiza, só ema kreativu mak uza. Sira hanoin katak metáfora ne’e estrutura linguajen nian, importante iha literatura maibé la relevante ba ita-nia moris baibain.

Maibé la’ós nune’e! Iha 1980, linguista George Lakoff ho filózofu Mark Johnson hakerek livru ida naran ‘Metaphors we live by’ (Metáfora ne’ebé gia ita-nia moris). Sira hato’o evidénsia barak loos hodi hatudu katak metáfora ne’e ita uza loroloron, maski baibain ita la nota. Ezemplu, iha tetun ita dala ruma kompara liafuan ho sasán ne’ebé mak ita bele tetu. Liafuan bele *todan* ka *kamaan*, no ita bele haruka ema atu *tetu nia liafuan*. Komparasaun ne’e tama ona iha linguajen baibain. Se ema haruka ita *tetu liafuan* ita la imajina tetu duni ho dasin.

Maibé tuir Lakoff ho Johnson, metáfora nia hun la’ós língua, maibé nia hun mak ita-nia hanoin. Metáfora hatudu sai ita-nia hanoin liuhosi liafuan ne’ebé mak ita uza. Ezemplu ohin kona-ba liafuan ne’ebé todan ka kamaan hatudu saida kona-ba ita-nia hanoin? Karik hatudu katak dala ruma ema ko’alia, sira-nia liafuan iha impaktu, hanesan mós sasán todan iha impaktu bainhira kona ita, maibé liafuan seluk ita kuaze la sente, hanesan sasán ne’ebé kamaan kona ita.

¹ Autór agradece Olinda Lucas tanba ajuda buka ezemplu ho lian-tetun, no fó komentáriu oinsá atu hadi’a artigu ne’e.

Metáfora la'ós de'it hatudu ita-nia hanoin. Tuir Lakoff ho Johnson, metáfora mós influénsia ita-nia hanoin. No tanba ita-nia hanoin influénsia ita-nia hahalok, nune'e metáfora mós influénsia ita-nia hahalok. Se nune'e, metáfora ne'e importante duni.

Iha artigu ida-ne'e, ha'u sei esplika autór na'in rua ne'e nia ideia balu, tuir sira-nia livru edisaun ikus (Lakoff & Johnson, 2003) ho mós Lakoff nia publikasaun ida tan (1993) naran 'Contemporary theory of metaphor'. Maibé ezemplu barak liu sei foti hosi lian-tetun, la'ós hosi sira-nia livru. Ne'e hatudu katak sira-nia ideia mós relevante iha Timor.

Seksaun tuirmai esplika karakteristikta metáfora nian. Tuir mai ita sei haree metáfora ba tempu ho ba moris. Ikus liu ita sei kompara metáfora ne'ebé mak ita uza hodi ko'alia kona-ba justisa modernu ho metáfora ne'ebé mak ema tetun-terik uza hodi ko'alia kona-ba 'lia'.

KARAKTERÍSTIKA METÁFORA NIAN

METÁFORA KOMPARA BUAT RUA, MAIBÉ LA ESPLIKA

Iha metáfora, ita uza liafuan ida ne'ebé baibain hatudu ba buat ida hodi hatudu ba buat seluk fali. Ezemplu, *ita bibi hotu!* uza liafuan *bibi* la'ós hodi hatudu ba animál, maibé hodi deskreve ema fali, tanba iha aspektu ruma ne'ebé hanesan². Atu kompriende metáfora, ita husu pergunta tolu:

1. Komparasaun ko'alia kona-ba sé ka kona-ba saida? Ezemplu ne'e ko'alia kona-ba ita;
2. Halo komparasaun ho sé ka ho saida? Ezemplu ne'e kompara ita ho bibi;
3. Saida mak hanesan? Iha ezemplu ne'e, ita la konsege konversa ba malu, hanesan bibi mós la bele.

Pergunta terseiru ne'e dala ruma la fasil atu hatán. Se metáfora kompara ita ho bibi, ne'e la'ós dehan katak buat hotu-hotu hanesan. Dala barak iha de'it aspektu ida mak hanesan. Se ita ko'alia lian keta-ketak, ita *bibi hela* tanba ita

² Metáfora kompara buat rua, maibé la uza liafuan *hanesan* ka *nu'udar* hodi hatudu katak ida ne'e komparasaun. Se uza liafuan *hanesan*, estrutura ne'e ho portugés naran *simile*. Ezemplu *Nia fò'er hanesan fahi*.

la bele ko'alia ba malu, la'ós tanba ita nameek, no la'ós tanba ita bele haksoit sa'e foho hanesan bibi.

Ema ne'ebé uza metáfora la fó-sai, aspektu saida mak hanesan. Ita ne'ebé rona mak tenke hanoin rasik. Ida ne'e halo metáfora forte, tanba bele dudu ita atu hanoin kle'an. Maibé dala ruma mós perigozu, tanba ita ida-ida bele interpreta tuir ita-nia esperiénsia rasik. Ita bele foti ezemplu ida hosi Bíblia. Iha Bíblia, dala barak temi Maromak nu'udar ita-nia *Aman*. Ida ne'e mós metáfora, tanba Nia la'ós ita-nia aman rasik tuir raan. Nune'e ita tenke hanoin, oinsá mak Maromak hanesan aman ida. Se ita sorti, ita iha aman di'ak iha mundu ne'e, no ita bele hanoin katak Maromak ne'e Aman tanba Nia mak hun ba ita-nia moris, Nia hadomi ita, tau matan ba ita, hanorin ita. Maibé oinsá se ita-nia aman iha mundu ne'e loroloron hatún ita, baku ita, no la fó folin ba ita? Se nune'e, karik susar ba ita atu simu bainhira Bíblia dehan Maromak mak ita-nia Aman. Ema hanesan ne'e tenke kompriende katak bainhira dehan Maromak nu'udar aman, Nia Aman ida ne'ebé oin-seluk!

Metáfora nia interpretasaun la'ós depende de'it ba ita-nia esperiénsia rasik, maibé depende mós ba ita-nia kultura. Ita bele foti ezemplu ida hosi fatuk. Se ita dehan *My husband is a rock* ('Ha'u-nia la'en fatuk'), ne'e buat di'ak ka buat aat? Ita foti aas nia ka hatún nia? Ho inglés karik, ne'e hatudu katak ita aprésia teb-tebes nia, tanba iha susar nia laran, nia sempre iha ita-nia sorin, nia nunka nakdoko. Ho tetun karik, oin-seluk! Se ita hadomi ita-nia la'en, di'ak liu la bele kompara nia ho fatuk.

KOMPARASAUN JERÁL IDA BELE SAI HUN BA METÁFORA BARAK

Dala ruma komparasaun jerál ida bele sai hun ba metáfora espesífiku barak. Ezemplu ida mak komparasaun ho temperatura. Iha tetun, *manas* ho *malirin* signifika saida? Klaru, bele hatudu ba temperatura. Se temperatura 35°, ita dehan rai manas, se 5° karik, malirin para mate. Maibé dala barak ita uza liafuan *manas* ho *malirin* hodi refere ba karakteristik seluk, la'ós temperatura. Ne'e dehan katak, ita uza metáfora. Hanoin to'ok ezemplu tuirmai:

1. *laran manas* (Bele mós liu fali manas, bele to'o *laran nakali*.);
2. *situasaun manas*;

3. *Kakutak manas ona. Hein to'o malirin mak foin servisu fali;*

4. *raan manas. (Bele mós to'o raan nakali.);*

5. *tua manas;*

6. *feto/mane manas.*

Ita haree katak *manas* ho lian-tetun perigozu uitoan, malirin mak di'ak.

Iha inglés ho portugés, espresaun balu kontráriu fali! Ema ne'ebé *cold-blooded* ('raan malirin') mak ema ne'ebé la hatene hadomi, to'o nia atu oho ema mós, nia la sente buat ida. Ema ne'ebé *cold-hearted* ('fuan malirin') mós la iha laran di'ak ba ema. Nia kontráriu mak *warm-hearted* ('fuan manas'), ne'e dehan katak ema ne'ebé laran di'ak no simu ema seluk ho di'ak.

Iha ezemplu ida tan mak hatudu katak tetun prefere malirin, maibé inglés prefere *warm*. Ho tetun-terik, bainhira ita atu inaugura uma foun, ita *halirin* uma ne'e, tetun-Dili karik dehan *halo malirin*. Inglés kontráriu fali, ita konvida ema mai halo *house-warming* ('hamanas uma').

Tanbasá mak interpretaun ho lian-tetun ho inglés bele kontráriu malu hanesan ne'e? Ida ne'e la'ós diferença língua de'it. Tuir ha'u-nia hanoin, karik mosu tanba diferença klima. Inglés nia hun mak Inglaterra, rai ida ne'ebé baibain malirin. Iha ne'ebá, se ita-nia uma malirin, entaun malirin loos, bele halo ema moras, to'o balu mate. Iha ne'ebá, manas ne'e buat di'ak ida. Maibé tetun nia hun mak Timor. Iha ne'e, rai manas mak barak. Bainhira rai malirin, ne'e la'ós malirin liu to'o halo ita moras, maibé buat di'ak ida.

Portugés uza *calor* ho *frio* atu hanesan inglés *warm* ho *cold*. Dala ruma ema Timor ne'ebé influénsia maka'as hosi portugés uza liafuan *manas* ho *malirin* tuir interpretaun portugés nian fali. Ezemplu, uluk ha'u rona oradór ida gava ema ida ne'ebé fó-an tomak ba Maromak hanesan ne'e: *Nia laran manas ba misaun ne'e*. Nun'e sistema metáfora iha tetun xoke malu ho sistema iha portugés. Ba ida, *laran manas* buat perigozu, ba ida seluk, buat di'ak fali.

METÁFORA BA TEMPU

Ezemplu barak liu iha leten, ema baibain rekoñese nu'udar komparaun. Se kompara ema ho bibi, ema nota katak ida ne'e komparaun. Maibé iha mós metáfora barak ne'ebé ita baibain la nota.

Ita bele foti ezemplu hosi tempu. Tempu ne'e buat abstratu ida, ita la haree ho matan. Tetun iha espresaun barak loos ne'ebé kompara tempu ho dalan ida ne'ebé ita la'o tuir. Nune'e ita kompara buat abstratu (tempu) ho buat ne'ebé ita bele haree ho matan (dalan). Tuir sistema Lakoff ho Johnson, ita bele hakerek nia rezumu ho letra boot dehan, TEMPU HANESAN DALAN NE'EBÉ ITA LA'OTUIR. Iha ezemplu metáfora balu iha leten, ita haree aspektu ida de'it mak hanesan, porezemplu se kompara ita hanesan bibi, ne'e tanba de'it ita la bele ko'alia ba malu. Maibé komparasaun tempu ho dalan ne'e oin-seluk. Iha buat barak mak hanesan no espresaun barak ne'ebé bazeia ba komparasaun ne'e. Ezemplu:

- Periodu tempu ho mós dalan hahú, liuhosi klaran, to'o remata. Ida ne'e ita haree liuhosi espresaun hanesan: *hosi hun to'o rohan, iha klaran, to'o klaran, to'o fulan klaran, bainhira to'o nia rohan.*

- Ita esperiênsia tempu, hanesan mós dalan, ho nia kotuk ho oin, ezemplu: *tinan kotuk, fulan oin, iha tempu tuirmai, keta haree de'it ba kotuk, haree ba oin.*

- Tempu, hanesan mós dalan, iha nia naruk: *tempu badak, tempu naruk, atu habadak tempu.*

- Ita la'o tuir tempu, hanesan mós ita la'o tuir dalan: *ita la'o dadauk ba tempu Natál, Natál sei dook, Outubru besik ona, to'o tempu ida, hasoru loron aban.*

Ezemplu hirak ne'e hatudu katak, TEMPU MAK DALAN NE'EBÉ ITA LA'OTUIR ne'e, la'ós liafuan de'it, maibé sistema tomak ida. La'ós de'it ita-nia linguajen mak kompara tempu ho dalan. Ita-nia hanoin mós kompara konseitu rua ne'e.

Iha metáfora ohin ne'e, ita mak la'o, futuru hein hela iha ita-nia oin. Maibé iha mós komparasaun ida seluk kona-ba tempu, ne'e mak TEMPU MAK BUAT IDA NE'EBÉ LA'O MAI. Ezemplu:

- (tempu) la'o dadaun, tempu la'o hela, iha tempu liu ba, Natál besik dadaun ona, tempu to'o ona atu..., tempu atu prepara liu ona, tempu sei mai.

Iha ezemplu hirak ne'e, ita para hela, no tempu mak la'o mai ita. Maibé ideia rua ne'e atu hanesan. Iha rua-rua, ita sente katak ita hasoru tempu, pasadu mak iha kotuk, futuru mak iha oin.

Iha língua ho kultura barak loos mak uza komparasaun rua ne'e hodi ko'alia kona-ba tempu. Ita kompriende tempu tuir komparasaun ne'e. Realidade

hatudu katak buat barak hanesan duni. Ita la bele bá fali tempu ka fatin ne'ebé mak liu ona. Tempu ka fatin ne'ebé ita esperiénsia tiha ona, ita sei la haree tan.

Lakoff ho Johnson hatudu mai ita katak, metáfora ida-idak leno ba aspektu balu, halo aspektu ne'e klaru. Ezemplu, komparasaun tempu ho dalan fó hano in mai ita katak ita-nia tempu agora dadauk ne'e oras ida liu, no sei la mai tan. Maibé metáfora hotu-hotu mós subar alternativu seluk. Ezemplu, tanba tempu ho dalan iha buat barak mak hanesan, susar loos atu imajina tempu ne'e oin-seluk. Maibé tuir Lakoff ho Johnson (2003, p. 14), iha kultura balu futuru lá'ós iha ita-nia oin, maibé iha kotuk, pasadu mak iha oin fali. Imajina to'ok!

Iha mós kultura barak ne'ebé haree tempu lá'ós hanesan dalan, maibé hanesan siklu ida (Crossan, Pina e Cunha, Vera, & Cunha, 2005, p. 139). Ne'e mós lójiku, tanba ita iha siklu barak iha ita-nia moris. Iha natureza, iha loron ho kalan, bailoro ho tempu udan, fulan nakukun ho fulan naroman. Iha eskola mós, ita iha tinan akadémiku, iha semestre, iha oráriu semanál. Tetun iha espresaun balu ne'ebé karik hatudu ba metáfora TEMPU MAK SIKLU: *Mundu ne'e kabuar, Moris ne'e hanesan roda*. Maibé espresaun ne'e uitoan de'it.

Maski ita iha espresaun barak bazeia ba metáfora TEMPU HANESAN DALAN NE'EBÉ ITA LA'O TUIR, maibé iha tan liafuan barak kona ba la'o tuir dalan mak ita la aplika ba tempu. Ezemplu, tempu bele *la'o*, maibé ho tetun tempu la *halai* no la *semo*. Ho inglés karik, tempu bele *semo*. *Time flies* signifika katak ita sente tempu ne'e la'o lalais loos.

Ezemplu hirak iha leten, metáfora 'orientasaun' nian. Iha metáfora orientasaun nian, ita halo komparasaun ho oin/kotuk, leten/kraik, ho laran/liur.

Iha mós metáfora 'estruturál', ita kompara konseitu ida ho sasán ruma. Kona-ba tempu, tetun iha komparasaun ida TEMPU MAK SASÁN NE'EBÉ IHA FOLIN. Tuir komparasaun ne'e, tempu iha karakterístika hanesan tuirmai:

- Ita bele fó ba ema seluk, ezemplu *obrigadu ba tempu ne'ebé fó mai ha'u, fabe tempu, husu tempu uitoan ko'alia lai*.

- Ita bele 'iha' tempu, no bele uza, ezemplu *(la) iha tempu, lakon tempu, gasta tempu, uza tempu*.

- Ita bele naok: *naok tempu*.

- Tempu ne'e folin boot, ezemplu *oportunidade ne'e osan mean ida entaun aproveita di-di'ak*.

Maski ita kompara tempu ho sasán ne'ebé mak iha folin, maibé la'ós aspektu hotu-hotu mak hanesan. Ita baibain dehan *fô tempu*, maibé la'ós *simu tempu* ka *empresta tempu*. Ne'e hatudu dala ida tan katak, metáfora nunka kompletu, ne'e dehan katak, la'ós karakterístika hotu-hotu mak hanesan.

METÁFORA BA MORIS

Ita foti tan ezemplu ida, kona-ba moris. iha komparasaun ida MORIS MAK VIAJEN, ho metáfora barak iha laran. Ezemplu:

- Moris hahú, depois la'o: *moris mai, moris nia lala'ok*.
- Mate mak remata viajen iha mundu ne'e hodi bá fali mundu seluk: *fila fali, despede mundu, husik mundu, fila ba Aman Maromak, Maromak bolu, bá mundu seluk, bá deskansa, bá aldeia la fila, sa'e kareta metan*.
- Dala ruma ita enfrenta problema iha dalan: *la hatene dalan, la hatene atu bá loos ne'ebé, sidi, monu, tama ba rai kuak*.
- Ita presiza kaer volante: *kaer ita nia volante rasik, kaer rasik kuda-talin*.

Metáfora iha leten maioria baibain tiha ona, ita la nota katak ne'e metáfora. Ema balu dehan, metáfora sira-ne'e 'mate' tiha ona, la hatudu tan buat ida kona-ba ita-nia konseitu 'moris'. Maibé ne'e la'ós realidade.

Iha evidénsia ida ne'ebé hatudu katak ita kompriende moris nu'udar viajen duni: Ita bele inventa espresaun foun bazeia ba metáfora ida-ne'e.

Dala ruma ita rona ema kompara ita-nia moris ho viajen iha ró. Nune'e ita bele dehan, iha ita-nia moris ita hasoru *anin boot* ho *laloran boot*. Ita mós bele ko'alia kona-ba sé mak akompañia ita iha ró laran.

Ema bele mós halo metáfora ne'ebé kreativu. Ezemplu tuirmai hosi hakerek-na'in Abé Barreto Soares (2007b) nia istória 'Hakat hamutuk, hasoru loron aban'. Títulu hatudu kedas katak, nia kompara moris ho viajen ida. Nia hakerek hanesan ne'e. (Liafuan hali'is hatudu metáfora.)

'Maré baixo hanesan ne'e konvida ema atu refléta liután kona-ba moris ninia *lalaok*, katak "life has its ups and downs". Sira nain rua mós fiar katak sira-nain rua nia moris sei la *ses* hosi buat ne'e, sei *sa'e-tun, sa'e-tun*. Naran katak maka sira na'in rua ne'e lian ida, laran ida de'it – *hakat hamutuk*, prepara, *hasoru* sira-nia loron aban, maka sei nakonu ho teka-teki.'

Iha nia ‘aforisma diaria’ ida (Barreto Soares, 2007a) nia hakerek: ‘Diak liu ita *uza tátika “zig-zag”* bainhira *hakat liu* mota moris nian maka nia bee tun maka’as, hodi nune’e ita sei la *mout*.’

Metáfora foun sira-ne’e ita kompriende lalais tanba iha ita-nia ko’alia ho ita-nia hanoin loroloron ita kompara ona moris ho viajen (Lakoff & Turner, 1989, p. 1ff).

METÁFORA BA TRIBUNÁL HO LIA

Tuir mai ita sei analiza metáfora ne’ebé mak ema uza hodi ko’alia kona-ba justisa iha Timor-Leste. Ita sei kompara metáfora ne’ebé mak ita uza ho lian tetun-Dili atu ko’alia kona-ba sistema justisa modernu, ho metáfora tetun-terik ne’ebé mak ema uza hodi ko’alia kona-ba justisa tradisionál. Matéria ne’e publika ho lian inglés iha Williams-van Klinken (2010).

Bazeia ba metáfora sira-ne’e, ita sei haree katak sistema justisa tradisionál no sistema justisa modernu nian dook malu. Ida-idak iha nia objetivu, ho nia métodu.

KAZU TRIBUNÁL NIAN HANESAN FUNU

Bainhira ita ko’alia kona-ba prosesu iha tribunál, ita dala ruma uza liafuan funu nian. Bele dehan, ita kompara KAZU HANESAN FUNU. Iha tetun, aspetu balu de’it mak hanesan:

- Iha objetivu atu manán: *Ami manán, sira lakon.*
- Iha ema ida defende arguidu: *defensór, Advogadu defende arguidu, defeza.*

Ho tetun, ita *defende* arguidu, maibé la iha ida mak *asalta* nia iha tribunál. Ho inglés, komparaun KAZU HANESAN FUNU forte liu, tanba iha tan aspektu balu ne’ebé hanesan:

• Ita funu malu: *We’ll battle it out in court.* ‘Ita rua sei funu malu iha tribunál’, *Lawyers attack the witness’ credibility.* ‘Advogadu ataka testemuña nia kredibilidade.’, *They shot holes in her testimony* ‘Sira tiru kuak nia testemuña. (Ne’e signifika, sira hatudu katak testemuña ne’e balu la loos.’

• Iha tátika: *We need to rethink our strategy* ‘Ita presiza hanoin fila fali ita-nia estratejia.’ *They used poor tactics* ‘Sira uza tátika ladún di’ak.’

Metáfora hirak ne'e hatudu katak parte rua kontra malu iha tribunál, to'o ida manán, ida lakon, liuhosi prosesu ida.

Maibé, metáfora ne'e mós subar alternativu seluk. Porezemplu, bainhira ita ko'alia uza liafuan funu nian, ita bele haluha katak ema mós bele rezolve problema hamutuk liuhosi diálogu.

METÁFORA TETUN-TERIK NIAN KONA-BA LIA

Tuir mai ita sei analiza metáfora tetun-terik nian kona-ba oinsá rezolve problema. Metáfora hirak-ne'e hau aprende iha Betun bainhira halo peskiza ba ha'u-nia doutoramentu linguístiku (van Klinken, 1999) iha 1993 ho 1995. Iha tempu ne'ebá ha'u laós estuda kona-ba justisa tradisionál, maibé ema gosta ko'alia kona-ba lia, nune'e ha'u aprende espresaun balu hosi tetun-terik loroloron nian. Klaru, lista tuirmai ne'e la kompletu, sei iha metáfora tan, hanesan *maksorin* 'ema ne'ebé sorin'.

Maibé ezemplu iha kraik to'o ona atu hatudu katak, metáfora sira-ne'e la hanesan metáfora justisa modernu nian.

MEDIADÓR HANESAN PONTE

Metáfora ida mak ne'e: MEDIADÓR HANESAN PONTE. Liafuan *ai-kalete* (ka *kalete*) iha Wehali dehan 'ponte'. Maibé liafuan ne'e mós aplika ba mediadór, ka manu-ain, ne'ebé la'o bá-mai entre grupu rua ne'ebé kontra malu, ou entre família rua kuandu ema atu kaben.³

Oinsá mak ita bele interpreta metáfora ida-ne'e? Oinsá mak mediadór hanesan ponte? Tuir ha'u-nia hanoin, iha aspektu rua kona-ba ponte ne'ebé relevante ba mediadór ka manu-ain.

Primeiru, ponte iha sorin rua ne'ebé keta-ketak. Nune'e mós, kuandu ema istori malu, sira keta-ketak, la'ós hamutuk.

Segundu, ponte liga sorin rua ne'e. Nune'e mós, mediadór liga grupu rua, maske sira seidauk hamutuk.

³ Atu hatene liu tan kona-ba *ai-kalete*, bele lee Doutór Tom Therik nia livru 'Wehali: the four-corner land' (1995: 114ff).

Iha Wehali, ema *ai-kalete* ne'e importante duni. Nia bele ajuda grupu rua ne'ebé kontra malu atu ko'alia hamutuk fali. Se grupu ne'e la bolu *ai-kalete*, sira atu rezolve sira-nia problema susar.

KAZU HANESAN LIA

Liafuan *lia* iha tetun-terik atu hanesan liafuan *lia* iha tetun-Dili. Liafuan *lia* ne'e nia signifikaadu luan liu, no inklui língua, liafuan (*palavra*), fraze no istória. Liafuan ne'e mós hatudu ba kazu legál, ho tan *lia* hanesan *lia moris* ho *lia mate*.

Komparasaun KAZU HANESAN LIA ne'e, bazeia ba saida? Tuir ha'u nia hanoin, metáfora ne'e hatudu katak bainhira ita hakarak rezolve problema, ita tenkesér ko'alia. Ita hatene katak lia moris ho lia mate dala barak involve ema barak, ne'ebé ko'alia durante tempu kleur. Parese ideia 'ema barak' no 'ko'alia kleur' mós tama ba metáfora KAZU HANESAN LIA.

TESI LIA HANESAN TETU

Metáfora ida tan mak ema Wehali uza, dehan TESI LIA HANESAN TETU. Iha espresaun tolu ne'ebé bazeia ba komparasaun ida-ne'e.

Ida mak *tetu lia*, ne'e dehan katak 'tesi lia' ka 'rezolve problema'. *Tetu* iha tetun-terik nia signifikaadu hanesan fali iha Dili; porezemplu ita *tetu bebé*, ka *tetu karau* atu faan. Iha ne'ebá, *tetu* mós dehan 'hanoin di-di'ak', porezemplu, bainhira ita hakarak dame malu ho ita-nia inimigu ida, ita tenke *tetu* di-di'ak ita-nia liafuan.

Termu ida tan ne'ebé bazeia ba komparasaun ne'e mak *dasin*, buat ne'ebé ita uza hodi tetu sasán. Iha ne'ebá ema uza dasin tradisionál, ho liman rua. Iha knananuk (dadolin), *dasin* mós refere ba na'in sira, no ba ema ne'ebé sira foti atu tesi lia. Katuas ida esplika mai ha'u nune'e: Ita bolu sira ne'e *dasin* tanba sira bele tetu lia.

Iha mós espresaun *ketuk no nesan*. Liafuan rua ne'e tuir loos dehan 'tetuk'. Maibé ema mós uza liafuan rua ne'e hanesan metáfora hodi dehan 'konkorda malu', hanesan iha ezemplu tuirmai.

- *Ita ktetuk hotu halo moos ti'an.* 'Ita hotu-hotu konkorda malu ona, liafuan han malu ona.'
- *Emikan hakotu lia la ktetuk, la nesan.* 'Imi nia hakotu lia, parte ida la simu.'

Iha sistema justisa modernu nian, ema mós uza metáfora 'tetu' nian, no símbolu justisa ne'e mak dasin. Maibé, nia interpretaun iha justisa modernu oin-seluk. Bainhira ita ko'alia kona-ba sistema modernu nian, ita bele uza espresaun hanesan tuirmai: Ita bele *tetu ema nia liafuan* ka *tetu evidénsia* ne'ebé ema hato'o; ita bele *tetu ideia*, ka *tetu ema nia hahalok*. Ita mós bele tetu krimi, hodi dehan katak krimi balu *todan*. Iha metáfora modernu ne'e, ita *tetu* hodi hatene buat ida nia seriu ka lae. No ita uza dasin nu'udar símbolu katak ida-ida simu tuir nia hahalok, la simu todan liu, la simu kamaan liu (Wood, 2005). Tuir ha'u-nia esperiénsia, ema Wehali la uza metáfora tetu nian hanesan ne'e.

Ita hatene katak kuandu ita tetu buat ruma iha dasin tradisionál, ita tenke halo nia liman rua ne'e tetuk. Ohin ita haree, iha tetun-terik, kuandu liafuan *ktetuk* ona, ne'e dehan katak liafuan han malu ona, no grupu rua ne'e konkorda malu ona. Nune'e, metáfora tetu nian iha tetun-terik hatudu katak kuandu ita tesi lia, ita tenke buka dalan para grupu rua ne'e bele simu solusaun ne'ebé ita hato'o.

HATO'O DESIZAUN HANESAN TESI

Iha tetun-Dili, kuandu lia-na'in sira hato'o sira-nia desizaun finál, ita bele hatete katak sira *tesi lia*. Liafuan ne'e metáfora.

Iha Wehali ha'u la rona espresaun *tesi lia*. Maski nune'e, sira mós uza komparaun HATO'O DESIZAUN HANESAN TESI ida-ne'e. Hanesan mós iha tetun-Dili, sira ko'alia kona-ba *hakotu lia*. Kuandu ema *hakotu* tiha, lia ne'e *kotu*. *Kotu* iha tetun-terik mós signifika 'hotu'. Porezemplu, bainhira ema konta istória ida, bele dehan *Seidauk kotu* 'seidauk hotu'. No bainhira ita mate, ita *nawan kotu ona* 'iis kotu ona.'

Iha Wehali, liafuan *ko'a lia* signifika 'hakotu lia'. (Nune'e, tetun-terik *ko'a lia* nia signifikadu dook uitoan hosi tetun-Dili nia liafuan *ko'alia*.)

Oinsá mak ema bele kompara foti desizaun finál hanesan ne'e ho *hakotu* ka *tesi*? Hanesan ita haree tiha ona, metáfora hakotu nian iha tetun-terik hatudu katak buat ida hotu; entaun, desizaun ne'e finál, la bele muda ona. Kuandu grupu rua simu desizaun ne'e, ema tetun-terik dehan *hakotu hola*. Se lae, *hakotu la hola*, ne'e dehan katak hakotu lia ne'e seidauk iha suksesu.

Inglés mós uza metáfora tesi nian, maibé nia interpretasaun oin-seluk fali. Porezemplu, iha Inglés ita bele hatete katak liafuan balu *cut* ('tesi') ita, halo ita laran moras. NO kuandu ema na'in rua fahe malu, ita bele dehan katak sira-nia relasaun ne'e *cut* ('kotu') ona. Maibé iha metáfora tesi nian iha tetun-terik, aspektu moras ho aspektu fahe malu ne'e la tama.

METÁFORA TETUN-TERIK SIRA-NE'E HATUDU SAIDA?

Ohin ita haree katak metáfora ida-idak ajuda ita atu kompriende buat ruma kona-ba justisa. Agora ita hanoín fila fali aspektu sira-ne'e.

Kuandu ita dehan MEDIADÓR HANESAN PONTE, ne'e hatudu katak grupu rua ne'e keta-ketak, maibé iha ema ne'ebé bele halo ligasaun entre sira.

Komparasaun KAZU HANESAN LIA hatudu katak, kuandu ita atu rezolve problema, ita tenke ko'alia.

Metáfora TESI LIA HANESAN TETU hatudu katak grupu rua ne'e tenke simu desizaun ne'ebé hakotu tiha.

HATO'O DESIZAUN HANESAN TESI hatudu katak, kuandu lia ne'e kotu ona, hotu ona, la bele kontínua tan.

Hamutuk, metáfora sira-ne'e hatudu katak objetivu rezolve problema nian mak halo grupu rua ne'e simu malu fali, liga malu fali, no simu hotu desizaun ne'ebé hakotu tiha ona. Hanesan ne'e, ema haree ba oin, la'ós haree ba kotuk hodi deside sé mak loos, sé mak sala.

Metáfora sira-ne'e hamutuk ko'alia kona-ba buat ne'ebé mak tuir loos akontese. Maibé ita hatene katak problema balu ema la rezolve. Dala ruma grupu ne'ebé istori malu ona la buka *ai-kalete* 'ponte' atu komesa halo ligasaun fali. Dala ruma, sira buka solusaun ne'ebé la uza liafuan; keta sira odi malu liuhosi violénsia ka, liuhosi aimoruk aat ka. Depois, sira bele tuur hamutuk ko'alia, maibé kuandu lia-na'in hakotu ona, grupu balu la simu desizaun ne'e.

METÁFORA SIRA-NE'E SUBAR SAIDA?

Ohin ita haree katak metáfora bele ajuda ita kompriende buat balu. Maibé metáfora sira-ne'e mós bele subar pontu de vista seluk. Porezemplu, kuandu iha Inglés ita kompara kazu iha tribunál ho funu, ita bele haluha katak ema mós bele buka atu rezolve problema hamutuk.

Nuné'e mós, metáfora ba justisa tradisionál leno buat balu, maibé no-nook kona-ba buat seluk. Iha aspektu balu hosi sistema judisiál modernu nian ne'ebé tuir ha'u haree ladún tama ba sistema tradisionál iha Wehali. Karik buat sira-ne'e tama duni, maibé to'o agora ha'u seidauk hetan, no iha tetun-Dili mós hetan de'it iha liafuan hosi portugés. Tanba aspektu sira-ne'e mós ladún tama iha tetun-Dili, ha'u sei uza língua seluk hodi esplika.

Buat ida ne'ebé ladún tama iha sistema Wehali nian mak Portugés nia lian dehan *inocente* (inglés *innocent*, lian-Indonézia *tidak bersalah*) ho *culpado* (Inglés *guilty*, lian-Indonézia *bersalah*). Kuandu suspeitu ida *inocente*, ne'e dehan katak nia *la halo sala*. Kuandu ema ida *culpado*, ne'e dehan katak nia halo duni sala. Iha tetun-terik, parese ita bele uza liafuan *loos* ba *inocente*, maibé liafuan *loos* ne'e ladún uza hodi deskreve ema. Ba *culpado*, parese ita bele uza *sala*, maibé liafuan ne'e mós jerál liu, no inklui buat barak ne'ebé la'ós halo ita *culpado*, porezemplu kuandu ita la'o sala dalan ka halo sala iha ezame matemátika.

Aspektu ida tan ne'ebé ladún tama iha sistema judisiál iha Wehali mak *justu* (Inglés *just* ka *fair*, lian-Indonézia *adil*).

Ikus liu, ha'u seidauk rona liafuan tradisionál kona-ba ema nia direitu, liuliu direitu ema ida-ida nian.

KONKLUZAUN

Ita haree tiha ona katak, ita kompriende buat barak liuhosi metáfora. Liuliu, ita kompara konseitu abstratu ho konseitu nebee konkretu, ezemplu ita kompriende tempu liuhosi komparaun ho dalan ne'ebé mak ita la'o tuir. Metáfora nia hun la'ós língua, maibé hatudu-sai ita-nia hanoin.

Iha metáfora, ita uza liafuan ne'ebé baibain hatudu ba buat ida hodi hatudu ba buat seluk fali, ne'e dehan katak, ita halo komparasaun. Maibé ita la esplika komparasaun ne'e. Ema ne'ebé rona mak tenke interpreta, oinsá mak buat rua ne'e hanesan. Ida ne'e halo metáfora sai forte, maibé mós perigozu uitoan, tanba ita ida-ida interpreta tuir ita-nia esperiénsia ho ita-nia kultura.

Dala ruma komparasaun jerál ida bele sai hun ba metáfora espesífiku barak. Ezemplu, MORIS HANESAN VIAJEN iha aspektu barak mak hanesan, tanba moris hahú, láo liuhosi situasaun oi-oin, no bainhira remata, ita baa fali mundu seluk.

Metáfora sempre leno realidade nia aspektu balu, no subar aspektu seluk. Ezemplu, metáfora justisa nian iha tetun-terik fó atensaun ba diálogu no simu malu, maibé la fó atensaun ba sé mak *inocente* ho *culpado* karik.

Ita bele foti konkluzi katak, ita-nia liafuan loroloron, metáfora nako-nu, maibé ita baibain la nota. Maski la nota, maibé metáfora sira-ne'e hatudu buat barak kona ba ita-nia konseitu.

REFERENSIA

Barreto Soares, Abé. (2007a). *Aforisma diaria* [14-2-2007]. Retrieved from <http://lianainlorosae.blogspot.com/2007/02/aforisma-diaria-14-2-2007.html>

Barreto Soares, Abé. (2007b). *Hakat hamutuk, hasoru loron aban*. Retrieved from http://lianainlorosae.blogspot.com.es/2007_01_01_archive.html

Crossan, Mary, Pina e Cunha, Miguel, Vera, Dusya, & Cunha, João. (2005). Time and organizational improvisation. *Academy of Management Review*, 30(1), 129–145.

Lakoff, George. (1993). The contemporary theory of metaphor. In Andrew Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.

Lakoff, George, & Johnson, Mark. (2003). *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press.

Lakoff, George, & Turner, Mark. (1989). *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.

Tilman, Alexandra. (2011). *Lian Rai-Na'in*. Kupang: Caritas Publishing House of Indonesia.

van Klinken, Catharina. (1999). *A grammar of the Fehan dialect of Tetun, an Austronesian language of West Timor*. Canberra: Pacific Linguistics, C-155.

Williams-van Klinken, Catharina. (2010). Metaphors we judge by: Mediation in Wehali. In John Bowden, Nikolaus Himmelmann, & Malcolm Ross (Eds.), *A journey through Austronesian and Papuan linguistic and cultural space: papers in honour of Andrew Pawley* (Vol. 615, pp. 633-640). Canberra: Pacific Linguistics.

Wood, Jennifer K. (2005). Balancing innocence and guilt: A metaphorical analysis of the US Supreme Court's rulings on victim impact statements. *Western Journal of Communication*, 69(2), 129 (118).

EDUCATION SYSTEM IN EAST TIMOR POST-INDEPENDENCE (A PHILOSOPHICAL STUDY IN THE PERSPECTIVE OF MAX SCHELER'S VALUES' PHILOSOPHY)

DUARTE DA COSTA BARRETO*

Abstract: Since its independence, the Democratic Republic of East Timor through its Government has sought to pursue equity and education fairness across its territory. The education system with all its derivatives was laid out; educational facilities were built; educators were reorganized and placed. The Ministry of Education's statistics show that development in the education sector until 2016 has been running maximally. However, there are still problems faced, namely: 1) the absence of definitive regulation on educators' qualifications and passing standards of learners; 2) the curriculum does not give attention to essential values of education in the students; 3) the development of educational facilities is prioritized rather than the development and improvement of human resources. As a result, the nature of education and the values of education itself have not been realized and embedded properly. To solve this important issue, the Government and the entire Timorese community need to place the nature and values of education as the goal of education itself; develop and improve a long-term human resources development plan. Scheler's ideas about human life values can serve as an inspirational basis for the search, discovery and creation of the human identity for East Timor.

Keywords: education system; education curriculum; the nature of education, Scheler values' hierarchy; East Timor; educational value.

O SISTEMA EDUCATIVO EM TIMOR-LESTE PÓS-INDEPENDÊNCIA (UM ESTUDO FILOSÓFICO NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DOS VALORES DE MAX SCHELER)

Resumo: Desde a sua independência, a República Democrática de Timor-Leste, através do Governo, tem buscado a equidade educacional em todo o seu território. O sistema educacional subsequentemente teve todos os seus derivados definidos; foi realizada a construção de instalações educacionais; e os educadores e professores foram reorganizados e distribuídos nas escolas. As estatísticas do Ministério da Educação mostram que o desenvolvimento no setor educacional até 2016 funcionou com toda a sua capacidade. No entanto, ainda existem problemas a serem

* Master in Philosophy and Professor at Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

enfrentados, a saber: 1) a ausência de regulamentação definitiva sobre as qualificações dos educadores e sobre os padrões de aprovação dos alunos; 2) o currículo da educação nacional não prestou atenção ao ensino e ao crescimento dos valores essenciais de educação aos alunos; 3) o desenvolvimento de estruturas físicas e instalações educacionais foi priorizado em vez do desenvolvimento e melhoria de recursos humanos. Como resultado, a natureza e os valores da educação não foram realizados e incorporados adequadamente. Para resolver esta questão, o Governo e toda a comunidade Timorense precisam colocar a natureza e os valores da educação como o objetivo da própria educação e desenvolver um plano de longo prazo para o desenvolvimento dos recursos humanos. As idéias de Scheler sobre os valores da vida humana podem servir de base inspiradora para a busca, a descoberta e a criação da identidade humana de Timor-Leste.

Palavras-chave: sistema de educação; currículo de educação; natureza da educação; hierarquia dos valores de Scheler; Timor-Leste; valor educacional.

INTRODUCTION

The education system is an effective strategy for the sustainability of an efficient and qualitative education. It is expected that the education system embodies the objectives and the essence of education itself, namely to educate humans to be able to live humanely over time. Therefore, the education system should be built and applied so that it can guide each learner to actively and creatively develop the potential that is in him to then be useful for his individual and communal¹ life. The educational system should be loaded with various methods or patterns that can be applied in the process of discovery and formation of identity as a whole person, which Scheler calls an intrinsic value or the value of life that is always sought and discovered by every subject of value². The steps of discovery and achievement of the values of life as a human are referred to by Piaget as the process of growth and development, which is necessarily experienced by everyone from the beginning of their life to

¹ Driyarkara, 1980, pp. 76-78. Prof. Dr. Nicolaus Driyarkara was a priest monk Sj. He devoted himself to the world of education.

² Sheler, in Wahana (2004, pp. 51-61). Max Scheler is one of the leading philosophers of the 20th century who has directed and grounded his thoughts on values. His brilliant thoughts have offered a significant contribution and influenced all disciplines, including within the field of education.

adulthood. The process can only be completed if passed in and along with a good education system. A good education system must be supported by regulation as the legal foundation for the provision of education, vision and mission of targeted and proper education, as well as have a curriculum and methods or patterns of learning that are effective, efficient and qualitative as well as humanistic.

The Democratic Republic of East Timor (acronym from Portuguese, RDTL), since its independence, has built and implemented its own national education system at every level. The educational system is built on a regulative basis set out in the RDTL Constitution (Parlamento, 2002), article 59, paragraph 3, being recorded, furthermore, in the country's National Development Plan 2010-2030 (Government, 2010). Following the regulative basis above, the Government through the Ministry of Education, prioritizes equity and education justice efforts for all its citizens, namely by providing the maximum budget for the rehabilitation and physical development of schools and the provision of educators (teachers and lecturers) for the preparation and implementation of the national education system.

Ministry of Education's statistical data from 2016³ provides an indication that government policies taken for development in the post-independence education sector have been successfully implemented. The movement of illiteracy restrictions, on the one hand, has been successfully deployed as more physical access to education has been built and educators positions are increasingly being filled and, on the other hand, the education system has been built and applied maximally. However, it should also be recognized that, along with the pace of government development in the education sector, there are still problems that have not been touched and haven't been given attention in the application of the education system itself. Field realities show that, instead of prioritizing the quality of human resources, that gets the focus of attention in educational breakthroughs, the vast majority of government attention is focused on the rehabilitation and construction of school buildings and acceptance of educators to be placed in educational

³ Ministério da Educação RDTL, 2016.

institutions that have been available, as well as the acceleration of the completion of national education curriculum targets that have been declared. Government attention has been directed to quantitative goals rather than qualitative achievements of national education policies.

In line with the imbalance of government attention above, then some of the management issues also appears within the scope of education itself. Starting from the content of the national education curriculum that has not been comprehensive, and to the stratification of educators qualifications, as well as passing standards of learners which do not have a definitive legal basis. The violations of human rights that occur between educators with learners, as well as educators with parents of learners is another serious issue, to the point of unraveling the fate of educators who have not been appointed as civil servants according to promise at the time of recruitment. In addition, there are a number of other issues that are not essential but become part of the problem faced, namely the deficiencies in the physical development of education, with school buildings that are not equipped with comfort, and even compromise the safety of the school environment, for example the construction of walls protecting the school environment and the placement of security at schools. Moreover, the school uniforms, which are in fact the identification of East Timorese students have not received attention and determination from the government. With the emergence of problems within the scope of education, it can be said that the government control over the implementation of education for all citizens has not been done comprehensively. The education system, that must be the driving force for the implementation of education, has not been fully implemented. The further consequence is that the ultimate values, which should be the ultimate goal of education itself for every citizen, still have to be delayed. The values of life as a human being, which must be grown early and in every learner, have not become a priority yet.

The essential values are: religious, moral, social, cultural, the unity, as well as the attitude of patriotism, nationalism and the attitude of statesmen. The sequence of values has not yet got a place in the curriculum or learning patterns at every level of education. The application of the curriculum or the learning pattern that has been carried out so far has been focused more on

efforts to achieve graduation targets and opportunities to get a job. Learners have not been delivered the values of life, actively and creatively guided by educational materials so they can be known and understood as the essence of education itself for their life as individuals as well as community members. The various realities of this problem are of course a gap that, if not addressed immediately and overcome, can bring greater problems for the life of the nation and state. These are the issues facing the implementation of the education system in the East Timor. This paper is presented as a philosophical study and therefore intends to be a contribution for alternative thinking that allows the advancement of education in the beloved country of East Timor.

EDUCATION SYSTEM IN EAST TIMOR POST-INDEPENDENCE IN THE PERSONAL PHILOSOPHYC PERSPECTIVE OF MAX SCHELER

UNDERSTANDING THE EDUCATIONAL SYSTEM

The word ‘system’⁴, in English, has its origin in the Greek word *systema*. The word *systema* consists of two compounds of words, ie. *syn* (with) and *is-tanai* (put). So the word *systema* means the whole that is composed of parts, composition. While the word ‘education’ in English, ‘Pedagogy/education’⁵; has its origins in Latin, ‘paedagogus’, and in Greek, ‘paedagogues’. The word ‘paedagogues’ itself consists of ‘paedos’, which means boy, and ‘agagos’, meaning to lead, guide⁶. So the words pedagogy, paedagogos and paedagogues means to lead, guide; ‘I escort, I guide the child’. Kerry Trevor (1971) defines education as every effort, influence, protection and assistance provided by an adult to a child to the child’s maturity. In other words, adults help children to be capable of carrying out their own life tasks. The act of influence actually comes from

⁴ Good Lorens, 2000. Dictionary of Philosophy, p. 1015. Systems are also understood as principles or methods of activity / operation that are possible and achievable and / or explained.

⁵ John M. Echols and Hasan Shadily, 1989. Indonesian English dictionary, third edition of 1992. Gramedia, Jakarta. p. 144.

⁶ Meaning of ‘Pedagogy’ etymologically, on line: swdinside.blogspot.co.id, on 07/07/2017.

adults (or are created by adults: school, books, rules of everyday life, etc.) and are directed for an immature person to mature in time⁷.

From the etymological description and above explanation to the words system and education, hence education system can be interpreted as a strategy or a way that is applied so the process of teaching and learning to guide learners so that they actively can develop the potencial that exists in them so that it is useful/ beneficial to themselves and the society⁸. The education system is the driving force as well as the steering compass for humanity's human efforts, which is nothing but the intrinsic value of education and should be attained by educated people (learners).

Against values as the goal of education, then the value of education also has its purpose. Mulyana (2004a) argues that value education aims to help learners experience and integrally place values in their lives. In *Living Values Education*, Mulyana asserts that the goal of values education is:

To help individuals think about and reflect on different values and the practical implications of expressing them in relation to them. To choose their own personal, social, moral and spiritual values and be aware of practical methods for developing and deepening them. (Mulyana, 2004b, p.1).

This means that the ultimate goal of value education is to help each learner actively and creatively think and reflect on the values to express it in relation to themselves, their societies, and the world at large, as well as to inspire every learner to choose personal values and develop a social, moral and spiritual life of their own. In line with Mulyana's view, Keneller (1971) also argues that value education is an act of growing and developing the values that already exist in each learner to be used for themselves or others, ie. an act of growing and developing the values that already exist in each learner in order to be functionalized or utilized for oneself and for others (individually and communally). The purpose of value education is to develop learners' humanity through actions that help develop the values of life so that they can live as a whole person.

⁷ Driyarkara, 1980, p. 77.

⁸ Ibid., p.78.

EDUCATION SYSTEM IN EAST TIMOR POST-INDEPENDENCE

The essential legal basis of the education system in the Democratic Republic of East Timor is embodied in the country's Constitution, article 59, paragraph 3. In those articles and verses, it is known that the state always recognizes and supervises education, both private and public. Further, it also has its operational base, namely East Timor's National Development Plan, which states that by 2020 all East Timorese people can be expected to have an adequate, healthy, productive, democratic and independent education, and can improve their values of nationalism, non-discrimination and equality. The basis of the regulation actually contains the ultimate and noble purpose of education itself. Therefore, with this regulatory basis, the government itself knows with certainty and therefore has a commitment to educational programs to be promoted in all areas of the country, from the physical development of the schools to the structuring of the national education system at all levels of education. The Government of East Timor, through the Ministry of Education and in cooperation with other ministries also gave priority to the efforts of equity and education justice for all citizens throughout the territory by providing budget for the construction of physical facilities of school, hiring teachers and lecturers, and the preparation and implementation of the national education system.

Notwithstanding the detailed description of the statistical data of the Ministry of Education, the author may provide descriptions that based on statistical data from the Ministry of Education (2016) on the achievement of education sector education programs' targets shows significant results in terms of physical infrastructure, availability of teachers and the application of the education system, namely the standardization and curriculum of national education. It is undeniable that the government's policy of equity and educational justice is beginning to materialize. From various sources it is confirmed that, within a decade of post-independence, the government's priority has been largely directed to physical development, as most of the government budget is focused on the rehabilitation and construction of school buildings. In addition, there are many schools that are also built by private parties (pri-

vate schools), which are generally supported by foreign donors. Education facilities and infrastructure are increasingly mushrooming in the last decade. In addition, countless Timorese citizens are recruited and even convince themselves to become educators/teachers in public and private schools without adequate qualification. Moreover, the standardization of graduation marks for learners at every level of education is still a prolonged political polemic. The socioeconomic reality, with every citizen's struggling to survive with a job as a livelihood, oftentimes ends up to ignore the quality of learners and the qualifications of educators.

In some free discussions along with a number of learners and educators, it is known that 'learners are graduated for wanting to get jobs soon', 'graduation still can't be used to access the success or quality of learners', 'graduation of learners is still a matter of educators and parents together'; while most educators that have been recruited as teachers or lecturers pressured by the necessities of life (lack of work). The qualifications of educators have not become standardised. There are still educators without basic competence or adequate educational background. As a result, there must be an untruthful action shown by some educators, who prefer to leave learning materials to be learned by each student rather than attending face-to-face activities. In addition, the enforcement of human rights in the school environment has also lowered the spirit in teaching and learning activities. With the strict criteria of human rights violation, the action of education is not running maximally. However, students have to be accompanied by an educator to become an whole human being, with appropriate attitude and manner according to their background. Take, for example, the act of pinching or hitting from an educator to the learners with the intent of coaching always ending with the matters of human rights.

The facts of the above issues of course invite responsiveness from each party. To what extent has the RDTL Constitution been applied in the education sector? How is the education system embodied in the Constitution built and applied? Are there any regulations related to the qualification standards for educators (teachers and lecturers) at every level of education? Are there any student passing standards at every level of education? What are the true goals or values of education that have been achieved in the application of

the national education system? From the sequence of questions above, the question of the ultimate purpose or the values of education itself becomes a substantial question that must immediately get an answer. Why? Because all the motions of the form of development in the education sector have one target, namely to educate the children of the nation and thus help build an independent society, creative, moral, nationalist, patriotic and ready to face the flow of globalisation⁹.

Of course, the other questions asked do not require alternative answers. The author, however, sees that the root of the problem that has had an impact on the advancement of education in the country is that there is no priority scale for the government to realize its educational goals. This means that the purpose of education is none other than the values of life as human beings, and these are not being used as a basis for all the development of the education sector. If a building has no foundation, then it is not strong, does not last long and over time it will fall apart.

THE CONCEPT OF VALUE IN MAX SCHELER'S PERSPECTIVE

According to Scheler (1954), value is a quality that is not dependent on the object, even though the object is something of value. Value is an a priori quality. Dependent value includes every empirical form, such as painting, sculpture, human action, including the subject's reaction to the value itself. An act of murder committed by a person against another, for example, although never judged as evil, it remains as evil. On the contrary, even if the evil act is never judged as good, it also remains as good. That is the essence of the value: values exist as they really are. Value is the value itself. It exists substantially. It exists and therefore the subject finds it by the act of feeling. The experience of value can not be reduced to a relational experience. The value has a relationship of independence with life. For Scheler, life is the highest value, and it is worth as long as it promotes what is life (vitality). Furthermore, value is not a result of history or something historical, that existed in history. If the

⁹ East Timor's National Development Plan, 2010.

value exists as a result of history, then it opens up to experience a change in itself as a value. Values are independent of space and time, and even of the subject of any value¹⁰.

Faced with ethical normalism, Scheler also asserted that:

We must distinguish from true fellow-feeling all such attitudes as merely contribute to our apprehending, understanding, and in general, reproducing (emotionally) the experiences of others, including their states of feeling¹¹.

This means that value must be distinguished from emotional feelings. Value can not be reduced by expression of feelings, because understanding of value does not depend on the feelings experienced by the subject. Furthermore, normalism itself will not at any time affect the behavior of real people when faced with moral and ethical actions. Also, value should not be sought in the ideal object world, since value can not be reduced as a unit of sensation or numbers and geometric forms, which are called ratio regions. For Scheler, the value concept and the value itself has a sharp distinction, and therefore can not be equated. It is not an ideal-theoretical concept. Furthermore, confronting Plato's view of rejecting the truth of negative values, by paying attention to the ugliness that is only an apparition in the face of the reality of the fullest good, Scheler says that negativity remains negative and goodness remains good when dealing with value. Negative values and good values are still values. Negative or positive values are not dependent on valuable subjects. Both are in the quality of each value. Quality of value is a value *per se*¹².

Quality is a value in itself. Although there is a value categorized as having a higher level down to a lower a priori level, Scheler says that all the hierarchical values of the hierarchy are naturally passed by each subject of value to achieve or find what is called an absolute value. This absolute value

¹⁰ Fronzi in Wijaya, 2001. Introduction to Value Philosophy. Pustaka Pelajar, Yogyakarta, pp. 119-120. Fronzi Risieri is an English translator of the original writings of Max Scheler published for the first time in 1963. Cuk Ananta Wiljaya is a translator of the translation of Fronzi into Indonesian, first published in 2001.

¹¹ Scheler, 1954, p. 8.

¹² Wahana, 2004, pp. 51-58.

is not included in the quality of value but it exists independently. It overcame all the qualities of value that have qualities in each of them (as the quality of secondary or primary value), and this absolute value is the ultimate goal of the livelihood of human life¹³.

Scheler classifies values in four grades:

- 1) the value of pleasure/enjoyment, which is a level that has a series of pleasant values or vice versa, which make people feel happy or suffer;
- 2) the value of vitality or life, namely levels that have values that are closely related to life as a human being, namely health, fitness, welfare, and so on;
- 3) spiritual/psychological value, ie. values relating to spiritual or psychological aspects that are totally independent of the physical or environmental circumstances. These values include: the value of beauty, truth and pure knowledge achieved through philosophy;
- 4) the value of holiness or propriety, which is associated with a sacred or unholy value. These values are primarily born of divinity as the highest value.

The hierarchy of value is defined Scheler using four criteria, namely: the value that survives longer has the higher its level; the value that can be shared more without diminishing its meaning, higher is its value; the value that is increasingly independent of other values, the higher is its essence; and the happier it is, the higher is its function¹⁴.

Value in itself has a role for human action, namely to establish human beings and their lives in the reality of the world. With the value, then someone seeks to understand, as well as to fully experience life as a subject of value. Man is then the center of concrete action. Man can only find himself as beloved and loving through acts of love. Man can shape himself in a value that is found and understood through his intuitive action¹⁵. Thus, value has an important role for human action, as well as for the formation of identity as a human being.

¹³ Ibid., pp. 60-61.

¹⁴ Wahana (Ibid., pp. 60-67) and Bertens (2002, p.123).

¹⁵ Suseno (2000, pp. 36-38) and Wahana (2004, pp. 86-87).

RELEVANCE OF EDUCATION SYSTEM IN EAST TIMOR THROUGH MAX SCHELER'S VALUES PHILOSOPHY

Education system in East Timor in relation to the essence of Max Scheler's value

The education system that has been developed and implemented in East Timor is actually an instrument or strategy to realize the essence of education itself. The essence of education is a value to be found, expressed to then serve as the foundation for the formation of identity as a human being. From the reality of the implementation of the education system in the post-independence era in East Timor, the essence of education in itself has not been the subject of discovery nor it has been achieved in the education sector. The implications of this is that the education system has not become an instrument or strategy for the realization of the nature of education as such. That is, the physical development of schools, the recruitment of education personnel and the application of educational instruments at every level is not the essence of education itself. The essence of value is independent of matter or subject and environmental conditions, so also the nature of education is not dependent or determined and measured by the number of buildings, educators and educational instruments applied. The nature of education is a value independent of space and time. It exists as it is and so it is not given. The nature of education in this regard has not been disclosed by the valuable subject, namely the government of East Timor, through the applied education system.

The government as a valuable subject has not given priority to the effort of disclosing and placing the nature of education to all citizens, especially learners, as valuable subjects, either individually or communally. Government policy to enlarge the number of educators is not the essence of education, because the nature of education is not dependent on the subject of value. The essence of that education can only be expressed or found by valuable subjects (educators and learners) through the act of experiencing, the act of feeling (intuitive) the nature of education as such. If the educators (teachers and lecturers) do not abide standards of qualification or competence, how

can they know which actions to take to promote the essence of the value or nature of education in itself? Doesn't the reality of the field shows that the economic situation (the struggle for survival) has urged those who are called educators to just get a job?

The nature of education is not dependent on the instruments, methods or learning patterns that are run in the classroom. The essence of education is a value that presents itself to the subject of value, ie. learners and educators. However, field facts prove that the application of instruments, methods or patterns of learning has been seen as an effort to accelerate the target achievement of learning indicators to increase or pass the learners from one lower level to a higher level. Here the passing standard for learners then becomes a necessity for every learner, and hence the educational program is regarded as a mere formality to deliver the learners a job. That way, worthy subjects are expected to capture as well as to show the essence of education itself to be powerless qualitatively.

The nature of value can not be reduced by mere expression of feeling or as a unit of sensation, of numbers and of geographic forms¹⁶. Likewise, the nature of education can not be reduced to a sense of pride in the success of building many schools, laboratories, and so on. The nature of value also can not depend on the action of sensation by showing statistics to the outside world about the success of physical development of a magnificent and beautiful school. Therefore, the essence of education is not an expression of momentary feelings and units of sensation alone. The essence of education is the totality of the act of experiencing education as the essence of the value of life as a whole person.

Thus the education system in the country is not yet an optimal instrument in realizing the essence of education itself. The nature of education has not yet become the government's priority, in this case the Ministry of Education post-independence as the sovereign authority receiving the mandate from all East Timor's communities. Nevertheless, the nature of education remains the essence of education, though not yet discovered and

¹⁶ Wahana, 2004, pp. 51-58.

revealed by the subject of value (government, learners and educators). The nature of education remains in itself.

Education System in East Timor in relation to Max Scheler's hierarchy of values

As previously seen, Scheler (1954) categorizes values in four levels or hierarchy of values, among others: the value of pleasure/enjoyment; the value of vitality or life; spiritual or psychological value; and the value of holiness or propriety. In relation to the education system in East Timor, this can be described below:

a) The values of pleasure/enjoyment, that is, levels that have a series of pleasant values or vice versa that then people feel happy or suffer¹⁷. The success of development programs in the education sector in the form of physical development of schools, recruitment of educators and preparation and implementation of the education system is a value within it. Referred to as a value because of the visible success of government policy is really exciting and can be enjoyed. Educators feel happy and comfortable about getting a job, students feel happy and satisfied because they quickly and easily finish school/education and proudly will soon get a job. Although it must be said that the feeling of joy and pleasure is momentary and therefore does not last long, but it is all a value at the lowest level that Scheler should have passed and experienced by valuable subjects. Regardless of the nature of education that has not been realized, the government in particular and all citizens in general have together experienced the nature or value of education itself in the lowest level. Experiencing a value in the lowest level of course becomes an open door to experience values at a higher level.

b) The values of vitality or life, the level that has values that are closely related to life as a human being, namely health, freshness of the body, the fulfillment of life needs, the welfare of life, and so on¹⁸. Development of educational facilities is a manifestation of the fulfillment of housing needs

¹⁷ Bertens, 2002, p. 123.

¹⁸ Wahana, 2004, pp. 60-61.

for human beings. Rendering and placement of educators, in addition to acts of service and devotion but also as an act of fulfilling the need for clothing, shelter and housing. The passing of students' graduation standards maximally indicates the longing to get a decent life through a job. And these are the values of vitality or life as a human being. Although these values are not the nature or value of the education, but experiencing these values can lead the government and citizens to realize and experience collectively the nature or value of education. With the act of experiencing the value of vitality, worthy subjects have advanced in their experience of values, as well as they are closer to a further step on experiencing value at higher levels. The nature or value of education at this point is increasingly pursued by valuable subjects, namely the government and citizens.

c) Spiritual/psychological values, ie. values that are totally independent of the physical or environmental circumstances, including the value of beauty, truth and pure knowledge achieved through philosophy¹⁹. The education system in the form of the curriculum along with all its instruments is a value in itself. The beauty of the arrangement of the national education curriculum that is applied along with its theoretical truth as well as the various subjects set and taught is also the value in itself. Although this value level is not the nature or value to be achieved in education, but the value in it can be a door to enter and discover the nature or value of education to be the foundation of life as a whole person. With a subject worth experiencing a third level of value, it becomes a positive indication that the government and the citizens have entered in an effort to discover the nature or value of education as it is within itself. And religious, cultural, moral, ethical, aesthetics and philosophical education will certainly receive attention in the curriculum content.

d) The values of sanctity or propriety, which are related to holy and unholy values. These values are primarily born of divinity as the highest value. Although a million school buildings with all its splendor and the application of education system premises, those are not the goal or the essence of education itself, but all of them are values in themselves. Either the value occupies the

¹⁹ Wahana (Ibid., p. 61) and Bertens (2002, p. 123).

lowest level or the highest level but it is still a value because it has the quality of each (secondary and primary). With this fourth level of value, a valuable subject has been exposed to an awareness and self-discovery that comes from the Absolute, ie God. It is called Absolute because the Absolute is not the subject. It overcomes the subject of value and therefore can not be reduced as a valuable subject. He who holds and places the subject is valuable and not the other way around. That is why a valuable subject will necessarily show an attitude of worship in the form of ritual or sacred worship activities (according to the ordinances of each religion of valuable subjects). Planting and growing values of purity is certainly obtained through the teachings of religion, culture, moral, ethics, esthetics and philosophy. The national education system should give priority attention to the content of the national education curriculum in the future. The government through the Ministry of Education is the authority in policy making for better education in the country.

Thus, real value has an important role for human action and the formation of human identity. Educational attitudes are values that will be found, instilled, and developed in the learners to then be their own, and at the same time become the basis of action in the discovery of identity as a whole person. For that, the educational system should give priority to the discovery and the realization of the nature of education in itself. Although all post-independence government policies in the education sector have not optimally demonstrated the realization of the nature of education itself, all policies are acceptable as values at the lowest level that can be used as a way to capture and express the nature or value of education, which occupy the highest level (in the hierarchy of Max Scheler value) and is nothing but the values for human life.

CONCLUSION

East Timor has completed 15 years of independence. The government's policy on development in the education sector has been run as with other sectors. The Ministry of Education itself is committed to undertake human

resources development through equitable education programs. The commitment of the Ministry of Education is certainly a response to the precepts of the Constitution and the East Timor's National Strategic Development Plan, established as the basis for the regulation of education in all areas of the country.

The government's commitment was realized, that is with the physical development of schools, the recruitment of educators and the preparation and implementation of the national education system. However, field facts indicate that some government policies in the education sector are more focused on physical development than the human resource development of citizens, ie. by improving or structuring a better education system. The purpose or essence of education itself has not yet been realized. The education system itself with all its downs does not give priority to the realization of the goal or the nature of education itself, which is nothing else than the values of life that should be planted and grown in every citizen.

Measures to achieve physical development targets, policy to recruit and educate teachers and the achievement of learning indicators is not the ultimate goal or the nature of education as such. The quality of learners as well as the qualifications of educators becomes neglected when the major goal is to get a job (as a means of survival). This way, the education program would eventually become a mere commercial land. Human resource development programs can be wetlands for those interested to take the most profit, making the essential purpose or nature of education become an enduring program that will never be realized. Scheler's notion of value is the basis of an inspiration for better governance and application of education systems in East Timor.

SUGGESTION

With the reality of the issues raised in this paper, then a number of suggestions can be given to a number of parties, among others:

a) For the Government of East Timor: 1) to immediately give serious attention to the better arrangement and application of the national education system; 2) human resources development program through the education sector should be a mega project for the country's development; 3) the budget

allocation for human development should be prioritized rather than the physical development of schools; 4) the qualification standards of educators as well as the graduation standards for learners need to receive serious attention by establishing definitive regulation; 5) value education materials, such as religion, culture, character, moral, ethics, aesthetics and philosophy can be compulsory subjects in the national education curriculum.

b) For all Timorese citizens, to seek for developing themselves to have patriotic, nationalist and statesman's attitude thus contributing for East Timor to become a developed, independent, sovereign and personable country and competitive on an international level.

c) For educational observers, to contribute presenting innovative ideas or alternatives for the advancement of national education in a qualified and humanist country.

REFERENCES

- Bagus, Lorens. (2000). *Kamus Filsafat*, Gramedia, Jakarta.
- Bertens. K. (2002). *Filsafat Barat Kontemporer Inggris Jerman*. Gramedia, Jakarta.
- Driyarkara, N. (1980). *Tentang Pendidikan*. Yayasan Kanisius, Yogyakarta.
- Echols, John; dan Hasan Shadily, M. (1989). *Kamus Indonesia Inggris*, edisi ketiga tahun 1992. Gramedia, Jakarta.
- Fronzi dalam Wijaya. (2001). *Pengantar Filsafat Nilai*. Pustaka Pelajar, Yogyakarta.
- Government of the Democratic Republic of Timor-Leste. (2010). *Timor-Leste's National Development Plan*. Dili, Timor-Leste.
- Keneller, George F. tt. (1971). *Introduction to The Philosophy of Education*. John Wiley & Sons, Inc. New York.
- Ministério da Educação RDTL, tahun 2012 dan 2016. *Tentang perkembangan/ pencapaian target pendidikan di negara RDTL*.
- Mulyana, R. (2004). *Mengartikulasikan Pendidikan Nilai*. Bandung: Alfabeta, hal 119.

- Parlamento Nacional. (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Dili, Timor-Leste.
- Scheler, Max; Dalam Heath, Peter (translation). (1954). *The Nature of Sympathy*. Routledge & Kegan Paul LTD, London.
- Suparno. Paulus. (2001). *Teori Perkembangan Kognitif Jean Piaget*. Kanisius, Yogyakarta.
- Suseno, Frans Magnis. (2000). *12 Tokoh Etika Abad ke-20*. Kanisius Yogyakarta.
- Trevor, Kerry. (1971). *Invitation to Teaching*. New York: Basil Blackwell Inc. dalam Langeveld (Penerj). 1986. *Paedagogiek Teoretis/Sistematis*. FIP IKIP, Jakarta.
- Wahana, Paulus. (2004). *Nilai Etika Aksiologis Max Scheler*. Kanisius, Yogyakarta.

PROTECTING ENDANGERED FISH SPECIES THROUGH MUSIC IN THE CARIBBEAN

JULIANA LÓPEZ-ANGARITA*

Abstract: Changing attitudes towards wildlife is challenging, particularly in developing countries where local communities strongly depend on natural resources to survive. Here I present a case study from a small island located in the Colombian Caribbean where a team of biologists used local culture, music in particular, as the main tool to introduce and disseminate a message for the conservation of parrotfish, a threatened fish species. With the help of national and local governments, international non-profit organizations, and community leaders, a campaign for the protection of parrotfish was implemented. The heart of the campaign was 'The Parrotfish Song' made in the traditional music of the island, and recorded by a popular singer. Surveys implemented after the campaign took place, indicated the success of music as a tool for changing attitudes, as local communities were aware of the importance of parrotfish and showed their willingness to conserve the species.

Keywords: coral; parrotfish; music; communication; Caribbean.

PROTEGENDO ESPÉCIES DE PEIXES EM PERIGO ATRAVÉS DA MÚSICA NO CARIBE

Resumo: As mudanças de atitudes em relação à vida selvagem são desafiadoras, particularmente nos países em desenvolvimento onde as comunidades locais dependem fortemente dos recursos naturais para sobreviverem. Aqui, apresento um estudo de caso de uma pequena ilha localizada no Caribe colombiano, onde uma equipe de biólogos usou a cultura local, a música em particular, como a principal ferramenta para apresentar e divulgar uma mensagem para a conservação do *parrotfish*, uma espécie de peixe ameaçada. Com a ajuda de governos nacionais e locais, organizações internacionais sem fins lucrativos e líderes comunitários, foi realizada uma campanha para a proteção do peixe. O coração da campanha foi *The Parrotfish Song* feita com a música tradicional da ilha e gravada por um cantor popular. O monitoramento feito após a campanha indicou o sucesso da música como ferramenta para mudar as atitudes, já que as comunidades locais estavam cientes da importância do *parrotfish* e demonstraram sua vontade de conservar a espécie.

Palavras-chave: coral; *parrotfish*; música; comunicação; Caribe.

* Ph.D. in Environmental Science, University of York (UK).

INTRODUCTION

The Colombian Caribbean looks like any other beach paradise, golden sand, ocean painted in all the shades of blue, and forests safeguarding a vast diversity of fauna and flora. Nevertheless, Colombia is pretty special in the latter, as it is the third most biodiverse country in the world. A diverse mosaic of landscapes, such as coastal lagoons, mangrove forests, coral reefs, seagrass meadows, and wetlands, occur throughout the Caribbean coastline of the country, which extends for 1,600 km. Despite this great variety of landscapes, most tourists will choose the emblematic Cartagena and nearby islands as their first choice to visit when traveling to the Caribbean. And it is not by fluke; Cartagena is one of the few cities that allows you to travel in time and space to visit the times of pirates and the Spanish colonial era that arrived with Cristobal Colón. Cartagena's Spanish castles, historical architecture and narrow streets decorated with colourful flowers pouring from balconies, are complemented by the sights of a blue ocean and the exotic promise of an archipelago made up of coralline islands. These islands can be reached only via a short trip by boat.

The beauty and importance of this archipelago was recognized by the Colombian government in 1977, when it was proclaimed the first national natural park of Colombia and received the name of 'Rosario and San Bernardo Coral Natural National Park.' (Hereafter referred as the Rosario and San Bernardo National Park). The park spans 1,200 km², it has X islands, and protects mangroves, tropical dry forests, and 68 km² of coral reefs. Tourists come to Cartagena and the Rosario and San Bernardo National Park from abroad or from the landlocked capital of Colombia, Bogota, to enjoy the charm of the colonial city, as well as the sun and the sea (many *Bogotanos* will be seeing the sea for the first time). Generally, tourists take one-day trip to the Rosario and San Bernardo National Park, as part of an 'all-inclusive plan' set by tourist operators where one fixed fee covers boat transport to the islands, entry fee to the park, and lunch in a local restaurant. Fees can vary widely depending on the luxury of the transportation and the restaurant visited. Either coming from abroad or from within Colombia, the most popular dish on the menu

is, unsurprisingly, fresh fish. Despite the wide range of seafood available, the culinary specialty of the islands consists in a relatively simple dish containing whole fish fried, coconut rice, plantain, and salad. The most sought-after fish is snapper, as it is one of the few names of fish that tourists associate with edibility. Snapper is therefore advertised everywhere. However, reports of overfishing and depletion of snapper populations in this area are increasingly common, so restaurants fulfil the high demand of snapper by replacing it with other less known species, such as parrotfish. By taking advantage of the tourist's poor ability to distinguish between fish species once the fish has been fried and served on the plate, restaurants and hotels have managed to deal with the high influx of tourists.

THE CORALS AND FISH

Parrotfish, are a family of fish present in all the tropical areas of the world's oceans (Randall, 1963). These herbivorous fish species inhabit coral reefs and feed on algae by using their characteristic big and strong teeth (Bruggemann, Van Oppen, & Breeman, 1994). Their 'beak-like' teeth and vibrant and colourful bodies inspired the name of *parrot-fish* (Image 1). Besides their aesthetic value and attraction for tourists who seek the beauty of the coastal ocean, parrotfish play an important role in coral reef ecosystems. Corals are very slow growing organisms that take centuries to develop into complex structures that serve as home to many organisms such as fish, crustaceans and molluscs. Corals need light, space, and clear water with few nutrients to be able to thrive (Littler & Littler, 2007). Therefore, corals compete with other organisms, algae in particular, for space in the seabed. In contrast to corals, algae grow very quickly and thrive in turbulent waters with high nutrient loads (Lapointe, Bedford, Littler, & Littler, 2007; Vroom, Page, Kenyon, & Brainard, 2006). When algae grow uncontrollably to the point of dominating the reef, studies have shown that reef functionality and diversity decrease (Bellwood, Hughes, Nyström, & Folke, 2004; T. P. Hughes, 1994), which in turn, reduce the quality of ecosystem services that coral reefs provide to our society (Moberg & Folke, 1999). Parrotfishes' role in the reef is crucial, as they

keep algae abundance under control, which clears space on the rock surface for corals to grow and ultimately contribute to the health of the whole ecosystem (Mumby, 2006; 2009). An abundant population of parrotfish translates into a healthy reef that provides countless benefits to coastal communities in the form of ecosystems services (Hughes, Bellwood, Folke, McCook, & Pandolfi, 2007). When coral reefs are healthy, benefits to humans have been valued globally at \$9.9 trillion USD per year (Costanza et al., 2014).



Image 1. A stoplight parrotfish (*Sparisoma viride*) showing their characteristic teeth that resemble the beak of a parrot.

Historically, coral reefs in the Colombian Caribbean have been affected by pollution, sedimentation, overfishing, dynamite fishing, and coral mining during the 1980s (Camargo et al., 2009). Nowadays, sedimentation, pollution and overfishing are major problems in the Cartagena area. All these stressors cause different impacts in the ecosystem, but they also have synergistic effects that can produce long lasting damages (Hughes et al., 2003). For example,

reefs receiving polluted water discharges with high concentration of nutrients will experience an increase in the abundance of algae, but if this reef has also suffered from overfishing, parrotfish populations will not be strong enough to control the algae. This situation will lead to the domination of algae over corals, affecting the overall health and functionality of the ecosystem.

THE SOCIAL CONTEXT

Fishing is the main livelihood in the islands of the National Park, and along with tourism, represents the base of the local economy. Islands have been inhabited for centuries by local afro-descendants and indigenous Colombians (hereafter referred as *natives*, as they refer to themselves) that have been dependent on natural resources since long before the protection scheme was established. Despite their proximity to Cartagena, these communities are characterized by low income, lack of access to fresh water, sanitation, health and education, and scarce access to other capitals beyond natural capital (Camargo et al., 2009).

For the first 25 years of the national park, a command and control, top-down management approach was established by the central government of Colombia. Under this regime the extraction of marine resources was prohibited even within traditional fishing areas, ignoring the historical livelihoods of locals (López Angarita, Moreno-Sánchez, Maldonado, & Sánchez, 2014). However, the Colombian government introduced in the late 1990s a new policy called ‘Social Participation for Conservation’, which promoted the engagement of local communities in the national parks of Colombia through environmental education programs and capacity building (López Angarita et al., 2014). Yet, these efforts of social inclusion of local communities have weakened recently, following conflicts and tensions between the communities and authorities, involving coastal development, tourism, and land tenure (Durán, 2009).

Music was an important channel of expression, freedom, and solace for slaves in the Caribbean (Giraldo Barbosa & Vega Casanova, 2014). In local communities of the islands music is still the centre of their culture. Specifically, the genre of folk music and dance called ‘Champeta’ is the most popular and

what most natives identify with. The origin of Champeta dates back to the 1960s as form of expression for the marginalized communities of afro-descendants in the Caribbean coast of Colombia (Abril & Soto, 2004). The word *Champeta* is defined as a small machete or knife, but it was used despicably by the economic elite to refer to people from the poorest sectors of Cartagena, who listened and danced to African and Caribbean music (Cueto Quintero, 2016). Therefore, the term was associated with slavery, blackness, and mistreatment (Abril & Soto, 2004). For these communities Champeta was the way to declare their cultural independence from the white upper class and to protect their ethnic identity (Cueto Quintero, 2016). The dance that accompanies Champeta has also been used as means of resistance, by defying the socially acceptable conventions of gender, conduct, and sexuality (Giraldo Barbosa & Vega Casanova, 2014). Through its highly erotic and seductive movements, Champeta dance disturbs the conservative norms established by the social elites. Through time, Champeta's fascinating rhythm and hypnotic dance slowly permeated into all sectors of society through music festivals, parties and radio, becoming very popular all over the country. In the islands inside the Rosario and San Bernardo National Park, Champeta is heard at all hours, every day of the week; it is the signature of the islands, danced and sung by all ages (Image 2).

TOURISM, PARROTFISH AND CHAMPETA

The high levels of tourism in Rosario and San Bernardo National Park have increased the demand for fish and have triggered the reduction of commercial fish populations. Tourist operators have responded by replacing commercial fish with less valuable fish such as parrotfish to fulfil their seafood demand. The increase of fishing pressure on parrotfish species is risky for local reefs as they are already impacted by pollution and sedimentation. If parrotfish populations decrease, the reef may be overrun with algae, so a healthy parrotfish population is crucial to the future of the Rosario and San Bernardo National Park. This important ecological role of parrotfish is not known to the local communities and tourists. In response, a multidisciplinary team of biologists and economists implemented a project aimed at understanding the conservation status of parrotfish and raising

awareness about the importance of this fish species with local communities and tourists. The project, called the ‘parrotfish conservation project’, ran between 2008 and 2011, supported by national and local governments, international non-profit organizations, and community leaders.

The project involved multiple activities to achieve its main goal, including i) building a baseline knowledge of local parrotfish populations using biological; ii) identifying the scale and characteristics of the parrotfish fishery by gathering socioeconomic indicators; iii) increasing community awareness about the important functional role of parrotfish in coral reefs by conducting educational activities and campaigns.



Image 2. A Champeta dancing at a local school.

USING CULTURE AS A LEARNING TOOL

Given the history between environmental authorities and the local communities, some natives have negative attitudes towards conservation policies, particularly when they impose a prohibition of a given fishing gear, or a species. Therefore, any effort to change the attitude of locals towards wildlife was likely to be met with resistance. Activities developed during the project to raise awareness of the community regarding the role of parrotfish were designed with the objective of exchanging knowledge between natives and the scientists, these included: i) workshops and talks with fishermen; ii) art workshops and talks in local schools; iii) theatrical plays with the local schools; iv) sport events (football for adults, softball for kids); v) snorkelling activities with children and eco-guides, and vi) underwater guides and posters for parrotfish identification distributed along the island. Parallel activities included educational campaign for tourists. Booklets and posters with key information about parrotfish were distributed in tourism centres, ports, diving shops, hotels, and restaurants of Cartagena and the Rosario and San Bernardo National Park. Additionally, talks during high season in tourism boats were given before tourists departed to the islands.

The heart of the project was the 'Parrotfish Song', a Champeta whose lyrics explain the importance of parrotfish using local dialogue. The song was recorded by a popular singer of the genre and it was performed live during a community concert (Image 3), and then aired through the radio and a video was posted online.

The project found a major lack of knowledge about parrotfish not only by tourists but also by locals (from the city and local communities). Most tourists had never heard about parrotfish before but were inclined to support its protection after learning about them. 39 fishermen responded to a survey at the end of the project to determine the effectiveness of the raising awareness activities. 35% of fishermen admitted to having learned about the importance of parrotfish from the project; 100% expressed the importance of conserving them; 89% were willing to stop fishing parrotfish; and 77% proposed to prohibit parrotfish capture as a method to protect it.

The song was particularly successful at delivering the message because it showed locals that the project's main priority was to value and celebrate local culture, values and livelihoods. Therefore, communities were committed to all the activities related to the project, and embraced the new information with clear learning intentions during its entire duration.



Image 3. Famous Champeta singer, Charles King, performing the Parrotfish song to the local communities.

Following intensive awareness-raising activities developed as part of this study, the community started to recognize the vital ecological role of parrotfish in coral reef systems, and are suggesting a redrafting of the fishing legislation by the environmental authorities, in order to recognise and incorporate the traditional fishing rights of human communities living within the Rosario and San Bernardo National Park. The key to sustainable management of these areas is to work with local communities to enhance or supplement their livelihoods, to allow for reduced pressure on reef resources. Tourism is one potential avenue for this, but must be informed and on a scale appropriate to the resource.

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank all the colleagues who participated in the parrotfish conservation project and allowed this dream project to happen. If you are interested in the results please access the final report here: <http://>

www.conservationleadershipprogramme.org/project/parrotfish-protected-coral-reefs-colombia/ or visit the blog <http://conservaciondelpezloro.blogspot.com/>

To listen and dance to the parrotfish Champeta search for the song 'El Pez Loro' by Charles King in online.

REFERENCES

Abril, C., & Soto, M. (2004). *Entre la Champeta y la pared. El futuro económico y cultural de la industria discográfica de Cartagena*. Bogotá: Observatorio del Caribe Colombiano, Convenio Andrés Bello.

Bellwood, D., Hughes, T., Nyström, M., & Folke, C. (2004). Confronting the coral reef crisis. *Nature*, 429, pp. 827–833.

Bruggemann, J. H., Van Oppen, M. J. H., & Breeman, A. M. (1994). Foraging by the spotlight parrotfish *Sparisoma viride*. I. Food selection in different, socially determined habitats. *Marine Ecology Progress Series*, 106, pp. 41–55.

Camargo, C., Maldonado, J. H., Alvarado, E., Moreno-Sánchez, R., Mendoza, S., Manrique, N., et al. (2009). Community involvement in management for maintaining coral reef resilience and biodiversity in southern Caribbean marine protected areas. *Biodiversity and Conservation*, 18(4), pp. 935–956. <http://doi.org/10.1007/s10531-008-9555-5>.

Costanza, R., de Groot, R., Sutton, P., van der Ploeg, S., Anderson, S. J., Kubiszewski, I., et al. (2014). Changes in the global value of ecosystem services. *Global Environmental Change*, 26, pp. 152–158. <http://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2014.04.002>.

Cueto Quintero, E. (2016). La Música Champeta: un movimiento de resistencia cultural afrodescendiente a través del cuerpo. *Daimon. Revista Internacional De Filosofía, Suplemento 5*, pp. 651–658. <http://doi.org/10.6018/daimon/270971>.

Durán, C. A. (2009). Gobernanza en los Parques Nacionales Naturales colombianos. *Revista De Estudios Sociales*, pp. 60–73.

Giraldo Barbosa, J. E., & Vega Casanova, J. (2014). Entre champeta y sonidos africanos: fronteras difusas y discusiones sobre músicas negras en el Caribe Colombiano. *Memorias*, 23, pp. 1–12. <http://doi.org/10.14482/memor.23.6214>.

- Hughes, T. P. (1994). Catastrophes, phase shifts, and large-scale degradation of a Caribbean coral reef. *Science*, 1547–1547.
- Hughes, T., Baird, A. H., Bellwood, D. R., Card, M., Connolly, S. R., Folke, C., et al. (2003). Climate Change, Human Impacts, and the Resilience of Coral Reefs. *Science*, 301(301), pp. 929–933. <http://doi.org/10.1126/science.1085046>
- Hughes, T., Bellwood, D., Folke, C., McCook, L., & Pandolfi, J. (2007). No-take areas, herbivory and coral reef resilience. *Trends in Ecology & Evolution*, 22(1), pp. 1–3. <http://doi.org/10.1016/j.tree.2006.10.009>
- Lapointe, B. E., Bedford, B. J., Littler, M. M., & Littler, D. S. (2007). Shifts in coral overgrowth by sponges and algae. *Coral Reefs*, 26(3), 515–515. <http://doi.org/10.1007/s00338-007-0242-x>.
- Littler, M. M., & Littler, D. S. (2007). Assessment of coral reefs using herbivory/nutrient assays and indicator groups of benthic primary producers: a critical synthesis, proposed protocols, and critique of management strategies. *Aquatic Conservation: Marine and Freshwater Ecosystems*, 17(2), pp. 195–215. <http://doi.org/10.1002/aqc.790>.
- López Angarita, J., Moreno-Sánchez, R., Maldonado, J. H., & Sánchez, J. A. (2014). Evaluating Linked Social-Ecological Systems in Marine Protected Areas. *Conservation Letters*, 7(3), pp. 241–252. <http://doi.org/10.1111/conl.12063>.
- Moberg, F., & Folke, C. (1999). Ecological goods and services of coral reef ecosystems. *Ecological Economics*, 29(2), pp. 215–233.
- Mumby, P. J. (2006). Fishing, Trophic Cascades, and the Process of Grazing on Coral Reefs. *Science*, 311(5757), pp. 98–101. <http://doi.org/10.1126/science.1121129>.
- _____. (2009). Herbivory versus corallivory: are parrotfish good or bad for Caribbean coral reefs? *Coral Reefs*, 28(3), pp. 683–690. <http://doi.org/10.1007/s00338-009-0501-0>.
- Randall, J. E. (1963). Notes on the systematics of parrotfishes (Scaridae), with emphasis on sexual dichromatism. *Copeia*, pp. 225–237.
- Vroom, P. S., Page, K. N., Kenyon, J. C., & Brainard, R. E. (2006). Algae-Dominated Reefs. *American Scientist*, 94, pp. 430–437.

OS TUTUALENSES (TUTUALA-RATU) DE TIMOR-LESTE E AS GRUTAS ÍLI KÉRE KÉRE: BREVES APONTAMENTOS

SABINA DA FONSECA*

VICENTE PAULINO**

Resumo: Neste artigo pretendemos apresentar descritivamente alguns breves apontamentos sobre a existência de Tutuala enquanto território pertencente a Timor-Leste, que está a ser habitado por um clã chamado ‘Tutuala-ratu’, e a sua ligação com as grutas de Íli Kére Kére. Precisamos compreender a etimologia de Tutuala linguisticamente, que de forma alguma associa-se ao sentido metafórico na sua identificação. Pretendemos refletir, também, sobre as grutas e pinturas como lugares de memória, incluindo o processo de realização do *barlaque* na região dos fatalukos.

Palavras-chave: Tutuala; tutuala-ratu; Íli Kére Kére; Timor-Leste; barlaque.

THE TUTUALANS (TUTUALA-RATU) OF EAST TIMOR AND THE ÍLI KÉRE KÉRE CAVES: BRIEF NOTES

Abstract: In this article we intend to present briefly some notes about the existence of Tutuala as a territory of East Timor, which is inhabited by a clan ‘Tutuala-ratu’ and its links with the caves of Íli Kére Kére. We need to understand the etymology of Tutuala linguistically, which in no way is associated with the metaphorical meaning in its identification. We also intend to reflect on caves and paintings as places of memory, including to the process of realization of the *barlaque* culture in the fatalukos’ region.

Keywords: Tutuala; tutuala-ratu; Íli Kére Kére; East Timor; barlaque.

SOBRE TUTUALA

Tutuala é um dos postos administrativos do município de Lautém, situado no extremo oriental de Timor-Leste. É uma pequena vila denominada ‘Nova Sagres’ de Portugal de então. Esta região é composta pelos sucos de Mehara, Tutuala Vila e Muapitine. O primeiro é constituído por três aldeias: Loiquero, Porlamano e Poros; o segundo é constituído por quatro aldeias:

* Professora do Departamento do Ensino de Língua Portuguesa da UNTL.

** Professor Convidado do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL.

Ioro, Pitileti, Tchailoro e Vero¹. Todavia, estes três sucos são classificados como lugares dinâmicos de *making a living* (McWilliam & Traube, 2011, p. 221) entre planície e florestas.

De acordo com o censo de 2004, o total da população era de 3,707 habitantes, sendo o *fataluku* a sua língua de comunicação diária, enquanto o *Lovai-epulo* é a língua de literatura e de tradição, estando praticamente em vias de extinção. Segundo McWilliam & Traube (2011, p. 64), as principais áreas da língua *fataluku* estão localizadas na região de Tutuala, Lautém e Fuiloro.

Etimologicamente, Tutuala é constituída por duas palavras: *tutu* – coluna e *hala* – única que, no sentido metafórico, é o ‘lugar único’, ou ‘lugar único de último repouso’. Ou seja, metaforicamente, ela é a ‘cabeça da terra’ e o Kupang é o ‘fim-da-terra’, que depois terá passado a ser Bobonaro², sendo por isso chamada ‘última cidade timorense’ antes do ilhéu de Jaco. É ‘lugar dos heróis e dos artistas’ e também lugar de sonho dos homens, de contemplação e de reflexão de todos aqueles que partem e ficam. É, como dizia Ângela Carrascalão (2006):

(...) onde estão as famosas pinturas rupestres, como qualquer canto de Timor que se preze, tem magia... Ali, faz todo o sentido falar-se de magia especial. Está-se no princípio da ilha, na cabeça do crocodilo ...

É isso que foi anunciado por Manuel Ferreira no seu texto *Tutuala: Apontamentos Etnográficos*, publicado em 1951 na revista Seara:

Para lá da balisa de Fuiloro, a estrada serpenteia, vestida de sombras. A dois quilómetros, à direita, um caminho entre o mato leva-nos à primeira povoação, Poros. Adiante, alargar-se uma planície imensa, onde avulta a lagoa de Muapitine. Depois, alcandorada numa colina, surge a povoação de Mehara e, a seguir, a de Porlamano, que, com a de Poros, constituem o suco de Loiqueiro. De novo a estrada ondula, entre vegetação luxuriante. Na povoação de Tchailoro, já no suco de Tutuala, os nossos olhos abrangem os dois mares, o do norte e o do sul, ambos refulgentes de luz. Surge Vero, a aldeia mais pitoresca e, passada a povoação de Ioro, fica-nos à direita a picada para Tutuala e ilhéu do Jaco. Chegamos ao posto, no alto de uma montanha, donde se domina uma paisagem de sonho. Lá em baixo, franjando de espuma as arribas, ruge o oceano. Ao longe, estende-se entre dois azuis, muito suaves, um rosário de nove

¹ Jornal da República, 2009.

² Seixas, 2006.

ilhas. Wetar, Quissar, Leti, Roma e outras. (Ferreira, 1951, p. 211; cf. Paulino, 2011, p. 6).

Partindo dos pressupostos, permitimo-nos abordar relações existentes entre os *Tutuala-Ratu* de Timor-Leste e a gruta de *Íli Kére Kére* (escrita da montanha) e, eventualmente, a abordagem de tal relação começa com a perspectiva histórica, artística e a antropologia cultural, incluindo também a análise da essência do poder simbólico que esta gruta representa na vida dos *Tutuala-Ratu*. Neste breve apontamento, pretende-se utilizar as obras de António de Almeida, Manuel Ferreira e Ruy Cinatti como elementos necessários para estudar e estabelecer ligações históricas e culturais que conectam os *Tutuala-Ratu* com a gruta propriamente dita, cruzando também os apontamentos dos referidos autores com os nossos dados obtidos no terreno em agosto de 2012.



Figura 1 - ilhéu de Jaco vista da gruta *Íli Kére Kére*.

GRUTAS E PINTURAS COMO LUGARES DE MEMÓRIA

Em 1962, Ruy Cinatti observou as primeiras pinturas rupestres das escarpas de Tutuala, em *Íli Kére Kére*, e da gruta de *Léne Hara*. As pinturas de Tutuala representam desenhos estelares e círculos raiados ou solares ou figuras antropomórficas representando os antepassados em cenas de luta ou de invocação dos espíritos. É também possível observar uma embarcação –barco de transporte de mortos e de antepassados – semelhante às que se vêem no cume das habitações típicas da parte leste da ilha de Timor. Entre 1963 e 1964, António de Almeida estudou as pinturas situadas na escarpa de *Suno Taraléu* – igualmente na região de Tutuala. Os desenhos, com motivos semelhantes aos de *Íli Kére Kére*, tinham um forte poder mágico para os naturais, de tal modo que ninguém ousava tocar nas pinturas, com medo de adoecer ou morrer.

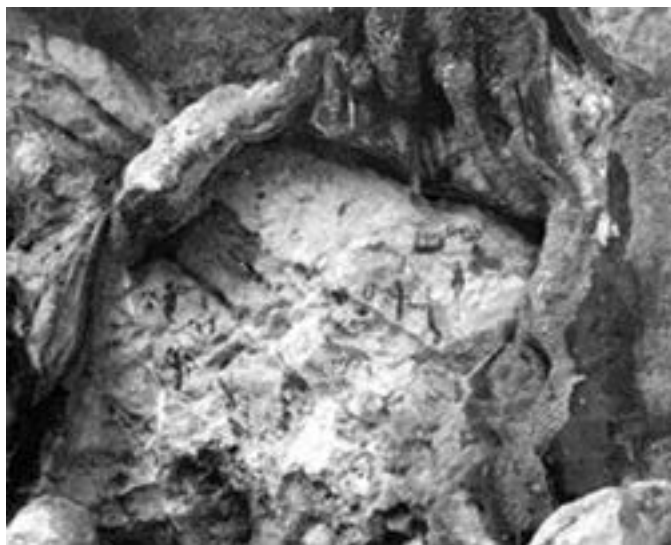


Figura 2 – Pinturas rupestres. Escarpa de Suno Taraléu, Tutuala 1963-64.

TUTUALA-RATU E ÍLI KÉRE KÉRE

Em Tutuala existem cerca de 24 clãs ou *Ratu*. Os *Tutuala-Ratu* são considerados como ‘Senhores da Terra – *ocawa mua*’ – em *fataluku* correto,

mua ocava (Miksic, Goh & O'Connor, 2011, p. 42). Segundo a tradição local, os clãs *Tutuala-Ratu* e *Kati-Ratu* originalmente falavam *Makuvu*; todos os outros clãs originários de fora de Timor, trouxeram com eles a sua própria língua durante a sua migração (Sarmiento, 2010, p. 243). Um clã foi identificado como sendo da província da região do sudeste das Molucas, na Indonésia.

Até a Segunda Guerra Mundial, os povoados – *la'ata* em *fataluku* – eram assentados em terras ancestrais no interior das florestas, das quais os habitantes dependiam para a sua subsistência. Muitas aldeias e vilas se estabeleceram ao longo das bordas das estradas ou ao longo da costa à data do período da ocupação portuguesa, e depois de 1945 e durante a ocupação indonésia. Terras altas das florestas na área de Tutuala eram habitadas pelos grupos ou clãs (*Ratu*) que incluíam os assentamentos murados e abertos (*lata*) e também cavernas (*veraka*) que abrigavam figuras ancestrais (McWilliam & Traube, 2011, p. 226). Segundo a lenda timorense, as pessoas falantes de *fataluku* acreditam que o ilhéu de Jaco, perto de Tutuala, é identificado pelos fatalucos como 'o chefe da terra', enquanto o resto da ilha constitui o corpo.



Figura 3 – descendentes do clã de Tutuala-Ratu

PROCESSO DE REALIZAÇÃO DO BARLAQUE NA REGIÃO DOS FATALUCOS

O processo de realização do barlaque na região dos falantes de *fataluku* tem as suas características próprias. Isto significa que “the basis of this is the agnatic groups (ratu) and affinal alliances. The agnatic groups are the family of origin groups which are maintained through the paternal line and the affinal alliances are created by marriages between ratus.” (McWilliam, 2007).

Se um rapaz gosta de uma rapariga da mesma região, os pais deste vão à casa da rapariga falar com os pais dela, isto é, para pedirem a mão da rapariga. Se o pedido for aceite, os pais da rapariga começam por apresentar o valor do dote da sua filha à família do rapaz, que pode variar entre dez, doze, vinte e cinco, quarenta, cinquenta ou setenta e sete cabeças de gado bufalino ou cavalos e brincos de ouro. Após uma mútua concordância, os pais da noiva entregam alguns grãos de milho aos pais do rapaz. As cores destes grãos podem variar, conforme o que representam. Os grãos pretos ou roxos representam búfalos; os amarelos representam ouro, e os brancos representam cavalos ou dinheiro³. Combina-se então a data para a oficialização do *hoponu* (pedido).

No primeiro encontro de oficialização do pedido, o noivo e os seus pais vão à casa da noiva. É um encontro apenas entre eles – noivo e seus pais, noiva e seus pais –, e que normalmente se chama *litām kesin vaiamaĩ*⁴, que significa que o rapaz só pertence àquela rapariga e não pode ter outra. No regresso o noivo e os pais levam carne de porco e duas a quatro peças de *táis*, de homem *lau-sekuru* e de mulher, *tupur-lau*. De acordo com a tradição do grupo etnolinguístico *fataluku*, não é permitido dar três coisas a ninguém. Aqui também é determinado o dia em que os pais da noiva vão à casa do noivo para o mesmo

³ Isto prevalecia nos tempos ancestrais; nas duas últimas décadas houve redução quantitativa, oscilando entre os quinze e os trinta, podendo também algumas cabeças de gado ser substituídas por dinheiro. O processo de compra e venda da mulher não tem cabimento nesta cultura porque, em troca do dote oferecido pela família do noivo, esta também recebe, em retribuição, porcos, tais, colar (*morteen* em tétum, e *paia*, em *fataluku*) e arroz, equivalente ao valor do dote recebido.

⁴ *Lita* é uma espécie de sacola feita de folhas de *akadiru* com uma corda onde os homens costumam trazer a tiracolo e onde guardam o tabaco e outros objectos de uso pessoal.

processo, que se chama *leu-moko'm kesin vaiamañ*⁵, que quer dizer que a rapariga é oficialmente noiva do rapaz, só pertence ao rapaz e não pode aceitar outro pretendente. Segue o mesmo processo, os pais da noiva dirigem-se à casa dos pais do noivo, normalmente sem ela nem a mãe, para a realização do mesmo e, no regresso trazem carne do cabrito que lhes foi servido em casa do noivo, mas que só comeram uma parte, trazendo a outra parte para os outros familiares.

José B. Rodrigues, em sua obra *Rei Nári* (1962, p. 109), refere-se à cerimónia *lipálu* à festa do casamento. Esta é a cerimónia de encerramento do barlaque, depois do *leura-isa* (assar a carne), em que a família da noiva, todos os irmãos e familiares mais próximos, munidos de tais e porcos, se dirigem à casa do noivo, onde também se encontram concentrados todos os familiares mais próximos para a entrega do dote combinado. Após algumas trocas de impressões, em que normalmente é utilizada a linguagem literária simbólica, geralmente paralelística, e se estiverem todos de acordo, começam a selar o contrato, matando um búfalo e alguns cabritos só para os familiares da noiva. Em contrapartida, os do noivo comem a carne do(s) porco(s) trazido(s) da casa da noiva.

Uma particularidade curiosa nesta cultura é a abstinência dos dois – o noivo e a noiva – e das mães de ambos. Consiste em abster-se de produtos do mar como peixe, algas, sal e frutos azedos, nomeadamente, citrinos, tamarindo e outros, bem como não comer da comida preparada para o evento. Esta abstinência começa desde os preparativos que consistem em *tchele-tuutee*, que significa *triturar o milho*, em casa do noivo; *Matchen-tafa* que é *pilar arroz*, em casa da noiva, até terminar a cerimónia do *leura-isa* e do *lipálu*.

Na cerimónia do *leura-isa*, quando os familiares da noiva se dirigem à casa do noivo, em casa da noiva também há concentração dos familiares que esperam o regresso dos que foram à cerimónia do *leura-nava* ou *leura-und*⁶, comer carne, além de se prepararem para receber os familiares do noivo.

É necessário reconhecer que as pinturas encontradas nas grutas e nas cavernas antigas são, de facto, representações de grandes animais selvagens,

⁵ *Leu-moko* é uma espécie de cesto circular feito de folhas de *akadiru*, onde as mulheres guardam os objectos da masca. O *akadiru* é uma palmeira que cresce no litoral e donde se extrai a tuaca.

⁶ Idem, pp. 109-110. Isto refere-se apenas a uma parte da cerimónia.

como cavalos, cervos, peixes, pássaros, barcos entre outros. As figuras humanas surgidas nas grutas de *Íli Kére Kére* e de *Léne Hara*, são muito comuns, com algumas representações de atividades diárias como a dança, a luta e, principalmente, a caça, que normalmente são apresentadas em desenhos esquemáticos e não de forma naturalista.

REFERÊNCIAS

Carrascalão, Ângela. (2006). *A cabeça do crocodilo*. In: <http://timor2006.blogspot.com/2006/07/cabea-do-crocodilo.html>. Acesso em 12/10/2014.

Cinatti, Ruy. (1963). As pinturas rupestres de Timor. *Colóquio*, Abril, pp. 49 - 59.

Ferreira, Manuel. (1951). Tutuala I: Apontamentos Etnográficos. *Seara – Boletim Eclesiástico da Diocese de Díli*, 5: 211-217.

Jornal da República. (2009). *Diploma Ministerial 199/09*. República Democrática de Timor-Leste, Díli.

McWilliam, Andrew; Traube, Elizabeth G. (2011). *Land and Life in Timor-Leste: Ethnographic Essays*. Camberra: ANUPress.

McWilliam, Andrew. (2007). Austronesians in linguistic disguise: Fataluku cultural fusion in East Timor. *Journal of Southeast Asian Studies*, vol. 38, nº 2, pp. 355–75.

Miksic, John N.; Goh, Geok Yian & O’connor, Sue. (2011). *Rethinking cultural resource management in Southeast Asia: preservation, development, and neglect*. Anthem Press.

Rodrigues, José B. (1962). *O rei de Nári*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

Sarmiento, Clara. 2010. *From Here to Diversity: Globalization and Intercultural Dialogues*. Cambridge: Cambridge Scholar.

Seixas, Paulo Castro. (2006). *Desafios à construção da nação em Timor-Leste: traduzir tradições em situação pós-colonial*. In: <http://homepage.ufp.pt/pseixas/artigospub/timor/uma%20agenda%20para%20a%20reconstrucao%20socio-cultural.pdf>. Acesso em 15/11/2014.

Van Heekersen, H. R. (1972). *The Stone Age of Indonesia*. Second Revised Edition. The Hague-Martimes Nijhoff.

VALÓR, PODÉR NO ASAUN SOSIÁL: RELASAUN ENTRE SOSIEDADE, KULTURA NO TRANSMISAUN KOÑESIMENTU TUIR MAX WEBER

ALESSANDRO BOARCCAECCH*

Rezumu: Max Weber nu'udar pensadór – ema hanoin-na'in – prinsipál ida entre hirak seluk iha finál sékulu XIX no iha inísiu sékulu XX. Ninia obra fó influénsia ba área oioin, hanesan filozofia, psikolojia, sosiolojia, antropolojia, istória no siénsia polítika. Entre konseitu hirak-ne'ebé Max Weber dezenvolve ona mak hanesan konseitu sira kona-ba asaun sosiál, valór, *tipo-ideal*, sistema dominasaun, *desencantamento do mundo* no *racionalização da sociedade*. Ideia sira Max Weber nian importante tebes, tanba ajuda ita atu hanoin kona-ba relasaun entre sosiedade, kultura no forma oinsá ema sira aprende atu relasiona ba malu iha comunidade nia laran.

Liafuan-xave: Max Weber; valór; asaun sosial; *desencantamento do mundo*; *racionalização da sociedade*.

VALUE, POWER AND SOCIAL ACTION: RELATIONS BETWEEN SOCIETY, CULTURE AND KNOWLEDGE TRANSMISSION IN MAX WEBER

Abstract: Max Weber is one of the most important thinkers of the late nineteenth and early twentieth century. His work has influenced several areas, such as philosophy, psychology, sociology, anthropology, history and political sciences. Among the concepts developed by Max Weber are those of social action, value, ideal-type, systems of domination, disenchantment of the world, and rationalization of society. Max Weber's ideas are important because they help us to think about the relationship between society, culture and the way people learn to interact in community.

Keywords: Max Weber, value; social action; disenchantment of the world; rationalization of society.

KONTESTU ISTÓRIA NIAN

Max Weber nu'udar pensadór prinsipál ida entre hirak seluk iha finál sékulu XIX no inísiu sékulu XX. Nia moris iha Alemaña, iha Erfurt iha loron-20, fulan-abril, tinan-1920. Ninia obra fó influénsia ba área oioin,

* Profesor iha Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

hanesan filozofia, sosiolojia, direitu, antropolojia, istória, ekonomia no siénsia sira kona-ba relijiaun no polítika. Weber la fiar ba verdade universál no verdade ne'ebé la muda. Ba autór ida-ne'e kontestu istória no individuu nian fó influénsia no hetan influénsia hosi sosiedade. Atu hatudu importánsia ba ita hodi kompriende prosesu sira istória nian no motivasaun ema sira-nian hodi hala'o asaun ida, ninia teoria mós ema koñese hanesan *sociologia compreensiva*.

Weber rasik simu influénsia hosi akontesimentu sira istória nian ne'ebé mosu iha ninia époka. Hosi akontesimentu sira-ne'e hamosu ideia evolusionista sira ne'ebé propoin hosi Charles Darwin no Alfred Russel Wallace. Darwin no Wallace, iha segunda metade sékulu XIX nian, dezenvolve ketak-ketak ideia katak espésie sira adapta-an ho ambiente no ho ida-ne'e garante sira-nia moris-tuir ba sira-nia jerasaun futuru nian. Adaptasaun ida-ne'e enjerál envolve mudansa ba isin-lolon ne'ebé halo espésie adapta liután atu moris-tuir iha kontestu ruma nia laran. To'ó momentu ne'ebá, ideia kriasionista dehan katak Maromak, ka forsa sobrenaturál hirak seluk, mak halo ema, no ideia ne'e kuda-metin iha imajinasaun ema tomak nian no akademia nian. Maibé, evolusionizmu propoin tiha katak espésie atuál sira, liuliu Ema, nu'udar adaptasaun no mudansa hosi espésie hirak-ne'ebé uluk eziste ona. Evolusionizmu sai hanesan fali hun ba lójika ne'ebé uza hosi área oioin koñesimentu nian. Weber konkorda ho importánsia hosi konseitu evolusionista sira, maibé hanoin katak konseitu sira-ne'e la sai adekua ba análise kultura no ba siénsia sosiál. Tuir Weber, estudu sosiál no kultura envolve kompriensaun subjetividade no ida-ne'e la bele esplika de'it ho haree ba adaptasaun ba ambiente.

Revolusaun indústriá, ne'ebé hahú iha sékulu XVIII no dura to'ó segunda metade sékulu XIX nian, sai nu'udar eventu seluk ida-ne'ebé fó influénsia ba pensamentu Max Weber nian. Ho mamosuk indústriá sira, produsaun ba artesanál halo fali ho mákina. Iha períodu ida-ne'e deskobre tiha besi-asu, enerjia elétrika, uza karvaun no petrólei, ne'ebé hamosu mudansa iha relasaun sira servisu nian, sidade sira harii, ema bele halo viajen ho lalais hosi fatin ida ba fatin seluk, harii tiha burgezia ekonomia nian no sistema kapitalizta hahú manán ninia forsa.

Kapitalizmu, hamutuk ho revolusaun indústriá, altera tiha relasaun sira podér nian. Merkadu-livre bazeia tiha ba kompetisaun entre emprezáriu privadu sira-ne'ebé kontrola produsaun no distribuisaun ba soín sira konsumu nian,

ne'ebé kontribui ba hamonu sistema monarkia no aristokrasia ne'ebé kontrola governu no polítika país sira-nian. Fó mós influénsia ba halakon eskravatura, ho nune'e ema-atan sira sai fali traballadór livre no ema-konsumidór ba produktu hirak-ne'ebé mosu liuhosi industrializasaun. Foku ba lukru nian favorese tiha la iha ekilíbriu iha relasaun entre patraun ho ema-empregadu. Traballadór sira, iha hahú kapitalizmu nian, servisu iha oras barak nian laran no manán saláriu ida-ne'ebé ki'ik loos. Sidade sira simu ema hosi fatin hotu-hotu ne'ebé buka servisu iha fábrica sira. Ho tempu ne'ebé la'o hamosu ema barak mak la iha servisu no ki'ak.

Alemaña, Weber nia paíz moris-fatin, unifika no sai Estadu iha tinan 1871. Impériu Alemaun, ne'ebé koñese ho naran ida-ne'e, la'o liu mudansa administrativa oioin, tensaun diplomátika ho nasaun hirak seluk, revolta iha rai-laran, ne'ebé hahú tiha prosesu industrializasaun nian no hamosu nasionalizmu ne'ebé ikus mai hamoris nazismu ne'ebé kauza Funu Mundiál da-II. Nune'e, Max Weber marka prezensa iha momentu Estadu Alemaun moris no kresimentu nasionalizmu radikál. Ba Weber, nasionalizmu ida-ne'e mak kombate diferença ideia no transforma ema ida (ema-estranjeiru, ema ne'ebé ho opiniaun no fiar diferente) ba fali inimigu, ne'ebé representa risku ida ba diversidade kultura no dezvoltamentu ne'ebé hanesan iha sociedade.

Aspetu seluk istória nian ne'ebé fó influénsia ba pensamentu Weber nian mak asensaun, hahú hosi sékulu XVI, relijiaun protestante iha Europa¹. Relijiaun protestante fó folin ba relasaun individual ema nian ho Maromak, prosperidade ekonomia nian hanesan sinál fiar relijiaun nian, servisu hanesan virtude no vokasaun, vida ida laho esesu, fiar rasionál no partisipasaun ativa iha sociedade. Ba Weber, forma hanoin protestante sira-nian ida-ne'e fó influénsia ba avansu sira iha siénsia, dezvoltamentu ekonomia, estrukturasan ba kapitalizmu no organizasaun ba Estadu europa sira nian liuhosi burokrasia. Hosi sorin seluk, estimula individualizmu no relasaun kompetitiva entre ema sira fó impaktu ba forma oinsá kapitalizmu desenvolve tiha.

¹ Reforma Protestante nu'udar movimentu kristaun nian ne'ebé hahú hosi Martin Lutero iha 1517 ho publikasaun ba Teze 95 (sianulu-resin-lima), ne'ebé reivindika mudansa iha katolisizmu romanu. Entre igreja no grupu sira-ne'ebé Weber estuda ona mak: Luteranu, Calvinista, Pietista, Puritanu no Metodista.

Eventu istória sira-ne'e la'ós de'it fó influénsia ba Alemaña, paíz moris fatin Weber nian, maibé ba sosiedade europeia hotu-hotu, liuliu nasaun sira iha Europa norte. Max Weber, alende moris ho impaktu sira hosi akontesimentu sira-ne'e iha ninia sosiedade, reflete mós kona-ba saida mak moris la'o hela. Ita bele dehan katak Weber, iha tempu hanesan hetan influénsia hosi kontestu istória nian, maibé nia mós fó influénsia ba kontestu istória, tanba buka hanoin no análise kona-ba realidade ne'ebé haleu nia.

DIÁLOGU NO KONTROVÉRSIA

Durante ninia perkursu intelektuál nian, Weber halo diálogu ho pensadór balu. Pensadór hirak-ne'e, balu la'ós kontemporáneo ho Weber, maibé sira-nia hanoin fó influénsia ba peskiza no análise hosi filózofu no peskizadór sira hosi área siénsia naturál no sosiál.

Immanuel Kant (1724-1804) iha livru *Crítica da Razão Pura* kestiona katak bele ka lae razaun pura ida haketak hosi esperiénsia. Tuir Kant, koñesimentu nu'udar representasaun ida no la'ós buat ne'ebé prodús fali realidade. Max Weber iha opiniaun hanesan kona-ba koñesimentu nu'udar vizaun parte ida de'it no la kompletu hosi realidade. Maibé, diverjénsia entre Weber no Kant hamosu iha área kona-ba valór nian. Ba Kant étika mak deontolójiku, ka, valór morál hosi asaun ida bazeia de'it ba kumprimentu devér ida nian. Étika ba devér ne'e sai universál, rasionál no formál ida-ne'ebé halo ema, kontestu istória no konsekuénsia sira asaun ida nian la sai importante atu ita atribui valór asaun nian. Se ita kumpri regra tanba ta'uk kastigu, ka tanba ita manán buat balu, asaun ida-ne'e lakón ninia valór morál. Ho liafuan seluk, se regra sira dehan la bele oho ó, entaun ha'u sei la oho. Maibé se ha'u halo-tuir regra tanba ta'uk kastigu, ida-ne'e hamenus valór morál nian. Ho forma hanesan se ha'u la halo-tuir regra hodi la oho. Karik hau oho ema tamba ha'u koko atu salva ema seluk nia moris, ida-ne'e mós hamenus valór morál asaun nian. Ba Kant eziste *imperativo categórico ida*, ka, ita tenke kumpri regra sira ho dalan haktuir razaun no la kestiona. Ne'e mak garante valór morál asaun nian. Interesse úniku ne'ebé bele aseita ba asaun morál nian mak kumprimetu ba devér liuhosi devér. Devér nu'udar finalidade no nunka nu'udar meiu atu atinji buat ruma. Max Weber la

konkorda ho Kant bainhira konsidera valór hanesan buat subjektivu ida, ne'ebé hola-parte iha kontestu istória nian, ne'ebé tenke konsidera hanesan maneira ema nian atu hatene mundu no konsekuénsia sira asaun nian.

Ba Friedrich Nietzsche (1844-1900), la posível atu defini motivasaun universál no regra jerál sira atu ita defini ema nia asaun sira. Iha motivu barak, mak subjektivu ka rasionál, ne'ebé bele muda hosi ema ida ba ema seluk, hosi époka ida ba époka seluk, hosi fatin ida ba fatin seluk. La bele avalia asaun sira bazeia ba *kauza no efektu*. Pontu seluk Nietzsche nian ne'ebé hetan – influénsia hosi Kant – mak koñesimentu nunca korresponde ba realidade tomak. Ba nia, koñesimentu sempre nu'udar subjektivu, pontu-de-vista ida hosi pontu-de-vista diferente sira no la representa realidade. Tuir Nietzsche, iha ninia livru *Assim Falou Zarathustra (Nun'e Zarathustra ko'alia tiha)*, sociedade sira ohin-loron moris hela iha períodu pesimista nian no la iha esperansa ne'ebé Ema *lakon sentidu*. Atu ema koko moris iha realidade *niilista* – katak falta valór, sentidu ka utilidade ezisténsia nian – Ema fila ba pensamentu rasionál, progresu materiál no ba relasaun sira-ne'ebé bazeia ba lei. Max Weber iha hanoin diferente oituan, tanba ba nia, ita bele avalia asaun sira bazeia ba intensaun an rasik, subjativa no konsekuénsia sira asaun nian. Pesimismo Nietzsche nian relaciona ho sociedade nia deenvolvimentu fó influénsia ba Weber atu hamoris konseitu kona-ba *desencantamento do mundo*. Maibé, Weber mantein valór sira, ho afirma katak, maske valór nu'udar subjektivu, ita bele kompriende liuhosi pontu-de-vista pesoál nian.

Heinrich Rickert (1863-1936) kritika tiha pozitivismu bainhira afirma katak métodu no análise siénsia naturál nian la bele hanesan ho siénsia sosiál, istória no kultura nian. Iha ninia époka, maioria peskizadór no filózofu sira hanoin katak métodu sira siénsia naturál nian tenke utiliza hanesan modelu ba siénsia hotu-hotu hirak seluk. Maibé, Rickert iha ninia livru *Ciência Cultural e Ciência Natural* kontesta hanoin sientífiku iha époka ne'e nian bainhira afirma katak siénsia kulturál tenke konsidera valór no fatór subjektivu hirak-ne'ebé fó influénsia ba forma hodi ema pratika asaun. Ba autór ida-ne'e, realidade sosiál bele la iha rohan no buat hotu-hotu no kualkér tentativa atu kompriende realidade sosiál bele sai imposível. Saida mak ita bele observa mak manifestaun sira realidade ida-ne'e nian no nunca ninia totalidade. Maibé, maske asaun sosiál sira la hanesan, valór sira ne'ebé fó influénsia ba asaun sira nu'udar

universál no tenke konsidera. Weber, nu'udar alunu Rickert nian, konkorda katak asaun sosiál iha multiplisidade. Maibé la konkorda ho universalidade valór sira-nian. Ba Weber, valór no tipu sira asaun nian, la'ós universál no tenke kompriende tuir sira-nia kontestu istória no sosiál.

Ba Karl Marx (1818-1883), fenómenu sosiál mosu tanba luta klase entre grupu sosiál rua, ka, proprietáriu no proletáriu. Grupu sira-ne'e hadau malu kona-ba kontrolu ba meu sira produsaun materiál ba sosiedade. Iha ninia livru *O Capital*, Marx afirma katak relasaun ekonómika no konflitu klase sira-nian mak nu'udar kauza sira ba problema no mudansa sosiál, tanba hosi produsaun materiál ba soin mak bele estrutura sosiedade. *Materialismo Histórico* ne'ebé propoin hosi Marx afirma katak esplorasau ba servisu no la iha igualdade iha ekonomia sai nu'udar buat ida-ne'ebé mak hala'o akontesimentu istóriu sira. Weber konkorda ho Marx katak indivíduu iha importánsia ba mudansa sosiál sira, maibé la konkorda ho konflitu sira iha sosiedade maihosi hosi de'it luta klase entre patraun ho ema-empregadu tanba hadau malu meu sira ba prodús no fahe soin sira. Ba Max Weber, relasaun sosiál kompleksu tebes no iha fatór barak mak kontribui ba konflitu sosiál ne'e no ba dezvoltamentu sosiedade nian. Se Karl Marx bazeia tiha ninia teoria ba konflitu klase sira-nian, Weber koko tiha atu hatudu katak konflitu ne'e mak konflitu ideia nian².

VALÓR, ASAUN, PODÉR NO SOSIEDADE

Entre ideia sira-ne'ebé Max Weber dezvoltave ona, iha nosaun kona-ba *valór*. Tuir hanoin Weber nian (1995), *valór* nu'udar ideia, konseitu no serteza lubun ida ne'ebé eziste iha grupu sosiál ruma. Valór sira-ne'e sei kontestualiza iha tempu no tau ba prátika. Valór sira fó influénsia ba forma oinsá ema relasiona ho an rasik, ho ema seluk no ho sosiedade tomák. Ita hotu moris iha valór

² Autor hirak ne'ebé koalia ona mak fó influénsia diretamente ba Weber. Max Weber rasik rekoñese importánsia hanoin-na'in sira-ne'e nian ba ninia teoria. Maibé, Max Weber mós dadalia ho autor hirak seluk, hanesan Wilhelm Dilthey. Ba Dilthey, iha livru *Sistema da Ética*, razaun sientífika la boot liu razaun istória nian. Razaun istória ida-ne'e iha sentidu ne'ebé la'ós universál, maibé kontestualiza iha tempu no iha relasaun ho vizaun mundu nian no pontude-vista espesífiku. Nune'e, sentidu sasán sira-nian tenke kompriende tuir sira-nia kontestu istória. Dilthey ho ninia ideia konaba sentidu halo opozisaun kontra hanoin pozitivista nian.

lubun ida nia laran ne'ebé ita adopta hanesan ita-nian, maibé sira hola-parte iha konstestu istóriku sosiál ida nian. Valór sira-ne'e bele muda hosi fatin ida ba ida seluk no hosi époka ida ba époka ida seluk. Sá mak valór ohin-loron nian la'ós ida-ne'ebé ba ita-nia bei-ala sira ka bele la ba ita-nia oan sira. Époka ida-idak iha ninia valór rasik ne'ebé muda tuir tempu.

Ne'e dehan katak konseitu *valór* nian ne'ebé propoin hosi Weber diferente hosi tradisaun filozófika iha ninia époka ne'ebé bazeia ba Immanuel Kant. La iha valór universál, esensíal no la muda, la iha regra jerál ne'ebé determina valór, la iha asaun ne'ebé asosia tiha ho valór espesífiku ida uluk. *Valór* la'ós norma, maibé nu'udar buat subjektivu ne'ebé bele muda hosi situasaun ida ba ida seluk. Valór sira, maske la bele demonstra, bele kompriende. Iha tentativa atu organiza siénsia sosiál ida-ne'ebé bazeia ba faktu sira, Weber (1995) propoin ideia kona-ba *neutralidade axiológica*. Ne'e dehan katak peskizadór sira la bele atribui juízu-valór ba asaun ruma, maibé ho kontráriu, valór sei defini liuhosi asaun.

Weber, kontráriu ho pensadór no sientista barak hosi ninia époka, la fiar katak iha lei jerál ida mak esplika kona-ba dinámika sosiál hotu-hotu ne'ebé diferente. Ba Weber, ita tenke kompriende fenomenu sosiál sira hahú hosi sujeitu ne'ebé fó sentidu ba asaun. Nune'e, Weber formula tiha konseitu kona-ba *tipo-ideal*. *Tipo-ideal* sira la eziste ho forma konkreta, maibé nu'udar rekursu analítiku nian atu ita kompriende fonómenu sosiál sira (Weber, 1982). *Tipo-ideal* la representa realidade, maibé nu'udar modelu ida ka instrumentu metodolójiku ida. Kompleksidade realidade nian sei hamenus bainhira ita define aspetu balu atu halo estudu. Bainhira kompara aspetu hirak-ne'e ho realidade seluk, ita bele haree-hetan parte ne'ebé hanesan no la hanesan no alkansa ninia kauza no finalidade hosi asaun ida. Nune'e, Weber dehan katak ideia sira kona-ba kristianizmu, polítika, liberalizmu no tipu ideia hirak seluk, nu'udar tendénsia hodi hamenus maneira barak oinsá ema relasiona ba malu no kompriende konseitu sira-ne'e. Maibé bainhira ita observa oinsá ema ida-idak no grupu sosiál kompriende kona-ba *tipo-ideal*, ita bele kompriende oituan sira-nia diferença forma manifestasaun nian.

Atu sai objetiva analiza ba faktu konkretu no observavel, Weber elabora tiha konseitu kona-ba *ação social*, ne'ebé tuir nia tenke sai nu'udar objetivu

estudu sosiolojia nian. *Ação social* mak asaun hotu-hotu ka kualkér asaun ne'ebé iha objetivu espesífiku, ne'ebé ho oin ruma interfere iha relasaun ho asaun ida seluk, ne'ebé realiza iha kontestu sosiál no bele altera konforme situasaun sira (Weber, 1982). Tuir Weber eziste de'it *ação social* bainhira ema estabelese komunikasaun ho ema seluk liuhosi asaun. Ho nune'e, *ação social* ema ida nian maihosi ideia katak ninia hahalok sei provoca reasaun hosi ema seluk.

Weber propoin *ação social* tipu haat (4). Ida-ne'e tanba sosiolojia kom-priensiva Weber nian haree katak bainhira ita muda individuu, sosiedade, ka tempu, tipu asaun seluk sei bele ezisti. Forma sira *ação social* nian ne'ebé Weber propoin mak: asaun rasionál ne'ebé relaciona ho finalidade, asaun rasionál ne'ebé relaciona ho valór, asaun afetiva no asaun tradisionál. Maibé, atu ita defini *ação social*, presiza atu ita kompriende motivasaun sira ema nian hodi realiza asaun ida-ne'e. Ne'e tanba motivasaun ema ida nian bainhira realiza asaun mak determina tipu *ação social*.

Ação racional ne'ebé relaciona ho finalidade mak asaun konkreta, iha objetivu espesífiku. Ema iha objetivu espesífiku no forma rasionál hodi buka dalan atu hetan saida mak hakarak. Ezemplu ida asaun instrumentál mak asaun marseneiru nian hodi halo ro-ahi. Ro-ahi hanesan meu transporte ida ho finalidade rasik. Marseneiru halo ro-ahi atu manán osan, atu ro-ahi ne'e bele la'o iha tasi leten, hodi lori ema, sasán no buat hirak seluk. Finalidade asaun nian tenke loloos no espesífika.

Ação racional ne'ebé relaciona ho valór mak asaun ne'ebé bazeia ba valór pesoál sira. Valór pesoál sira-ne'e mak hirak-ne'ebé ema fiar no fó influénsia ba ema nia forma atu desidi no pratika asaun iha sosiedade. Ezemplu ida mak kapitaun ro-ahi nian ne'ebé fiar katak nia mak responsável ba pasajeiru hotu-hotu. Bainhira akontese asidente ruma, kapitaun mak sei preokupa uluk hodi garante katak pasajeiru hotu-hotu hetan salvasaun. Ka ho kontráriu, kapitaun ro-ahi nian bele koko atu salva uluk nia an no la preokupa ho pasajeiru hirak seluk, tanba fiar katak ninia moris mak importante liu.

Ação social afetiva bazeia ba emosaun no sentimentu. Ema sira ne'ebé pratika asaun, dala barak, ho forma impulsu no ho kedas asaun afetiva envolve komportamentu hirak-ne'ebé kauza hosi siume, ódiu, domin, tristi,

haksolok, ta'uk no hirak seluk. Dala balu la haree konsekuénsia sira, porezemplu, hanesan ita hakanek ema ne'ebé ita gosta.

Ação social hosi tipu tradisionál bazeia ba toman, kostume no tradisaun. Ema halo buat ne'ebé nia aprende tiha atu halo haktuir regra no kostume tradisionál. Ezemplu ida mak joven sira sei nonook bainhira iha katuas-ferik nia oin, tanba sira aprende katak tenke respeita katuas-ferik. Ka ema umilde, ka ema sira-ne'ebé la okupa kargu xefia nian, sei nonook iha ema-riku nia oin ka ema ne'ebé ho podér, tanba sira aprende katak ema tenke nonook iha ema superiór nia oin.

Ba Weber, ita la bele desidi *ação social* ida ne'ebé di'ak no aat, loos ka sala liuhosi ita-nia julgamentu morál. Ita presiza hatene kontestu ne'ebé akontese tiha no ema ne'ebé pratika tiha ninia motivasaun no valór. Alende ida-ne'e, asaun ida de'it bele iha tipu oioin. Porezemplu, marseneiru halo ro-ahi atu manán osan (asaun ne'ebé relasiona ho finalidade), maibé mós atu ajuda ema sira ne'ebé labele atravesa tasi (asaun ne'ebé relasiona ho valór) no tanba ida-ne'e hanesan profisaun família nia no ninia aman hanorin nia (asaun tradisionál). Ita bele kompriende katak *ação social* bele defini de'it hahú hosi análise ba valór no motivu hosi ema ne'ebé pratika tiha, nune'e hanesan asaun únika ida ne'ebé bele iha tipu oioin conforme motivasaun hosi ema ne'ebé halo.

Kona-ba relasaun sira podér nian, Weber (2009) formula tiha tipu 3 dominasaun nian ne'ebé ema submete hela ba. Dominasaun akontese tanba ema sira hakruuk ba regra hirak-ne'ebé impoin. Submisaun ida-ne'e hala'o liuhosi dalan rua. Bele tanba ema ta'uk ba kastigu no submete de'it maske la konkorda. Dalan seluk mak ema submete tanba moris ona iha sosiedade ida ho valór ruma no fiar katak valór ne'e sai mós ninian. Ema aseita regra tanba la kompriende katak regra sira sosiedade mak impoin, maibé hanoin katak regra hirak-ne'e hanesan buat ida-ne'ebé hola-parte iha sira-nia an rasik.

Dominação do tipo carismático mosu bainhira ema husik nia an atu hetan domínio hosi ema ne'ebé iha karisma, don espesial no kualidade hirak ne'ebé ema hotu-hotu admira. Kualidade sira-ne'e bele hanesan erói, santu, beleza, talentu ba múzika, ba desportu no hirak seluk tan. Ita bele haree katak bainhira ema tuir polítiku demagogu³, profeta no mensajeiru relijiaun nian, erói sira

³ Política ne'ebé uza liafuan sira povu hakarak rona hodi manipula interese povu nian, liuhosi diskursu.

funu nian. Ida-ne'e mós mosu bainhira ema sira ho emosaun tuir atór, kantór no desportista sira. Ema tuir líder ida-ne'e la'ós tanba nia iha direitu legál ka tanba tradisaun hodi okupa pozisaun ida-ne'ebá, maibé tanba nia iha talentu ruma. Líder ida-ne'e mantein ninia dominasaun bainhira mantein ninia karisma, tanba bainhira lakon karisma sei mós hasai ninia podér.

Iha mós *dominação do tipo tradicional*. Dominasaun ida-ne'e mosu bainhira ema sira husik sira-nia an atu hetan dominasaun hosi ema ruma ne'ebé fiar katak sai representante hosi regra no kostume sira bei-ala nian no tradisaun nian. Iha tipu dominasaun ida-ne'e eziste xefi no ema sira ne'ebé obedese. Xefi sira, iha dominasaun tradisionál, dala barak hili hosi representante sira podér nian lahó partisipaun povu nian. Relasaun sira tuir dalan ierarkia no podér hotu-hotu konsentra iha xefe nia liman.

Dominação racional, ka *racional-legal* bazeia ba lei no norma hirak-ne'ebé sosiedade impoin. Podér ne'e ka'er hosi líder ida-ne'ebé simu autoridade atu lida bazeia ba regra hirak-ne'ebé hatuur iha estatutu ka lei sira. Regra hirak-ne'e bele muda bainhira de'it kumpri prosedimentu legál nesesáriu sira. Burokrasia nu'udar ezemplu ida dominasaun rasionál nian, tanba nia determina sé, iha sirkunstánsia saida no ba tempu hirak mak ita tenke obedese. Nomeia no hili líder sira atu ka'er ukun ba períodu ruma nia laran, hafoin poríodu ne'e, ema seluk asume fali pozisaun ne'e. Hanesan ezemplu, xefi suku, xefi aldeia no hirak seluk ne'ebé hola-parte iha tipu dominasaun ida-ne'e, tanba hili sira no sira-nia podér determina ona iha lei ida-ne'ebé regula sira-nia asaun. Ezemplu seluk mak empreza no asosiasaun sira-ne'ebé iha regra lubun ida-ne'ebé orienta kona-ba hili sira-nia kordenadór.

Regra, valór no asaun sosiál lubun ida mak kontribui ba orden sosiál. Tuir Weber orden sosiál sai nu'udar objetivu sosiedade nian. Regra hirak-ne'ebé estabelese ona unifika forma oinsá ema hanoin no pratika asaun, ne'ebé halo sosiedade sai organizada liutan ba ema hotu-hotu. Banati ba regra, prátika, kostume no símbolu sira kauza sensasaun ba unidade no orden sosiál.

Konseitu kona-ba *desencantamento do mundo* signifika katak prosesu istóriku ne'ebé hasai majia hosi mundu. Ba Weber (1982; 2004) *desencantamento* nu'udar prosesu istóriku ne'ebé hahú ho profeta judaika sira no ho pensamentu

sientífiku eléniku nian⁴. Hahú hosi ne'ebá, relasaun ho mundu muda hosi grau ba grau to'o sai rasionál, prátika no regra mak regula. Mosu tiha separasaun entre ema no natureza. Mundu deus sira-nian, mundu mitu no mundu sagradu troka tiha hosi hanoin ne'ebé bazei ba razaun, téknika no siénsia.

Ho objetivu atu esplika di'ak liu ninia ideia konaba *desencantamento*, Weber propoin tipu rua: *desencantamento religioso* no *desencantamento científico*. *Desencantamento religioso* mosu bainhira iha relasaun entre ema ho *sobrenatural* ne'ebé halo de'it liuhosi regra, rituál no obrigasaun lubun ida. Ema la presiza tan intermediáriu, tanba relasaun ho Maromak bele halo diretamente. Salvasaun sei mosu bainhira obedese ba étika hahalok nian. Maromak nia bensaun sira sei fó ba ema ne'ebé halo-tuir Ninia orden no la liuhosi oferta no sakrifísiu sira. *Desencantamento religioso* fó sentidu ba mundu liuhosi halo halibur-hamutuk buat hotu-hotu hodi sai de'it Maromak-étiku no ezijente ida. La iha tan Maromak oioin no forsa naturál oioin, ida-ne'e troka tiha hosi Maromak ida de'it ne'ebé kontrola buat hotu-hotu. Liga ho ida-ne'e, iha *desencantamento científico* ne'ebé uza fali razaun, método no téknika atu esplika mundu liuhosi kálkulu ne'ebé esplika relasaun sira entre kauza no efeitou.

Prosesu hotu ne'e kontribui ba *racionalização da sociedade* (Weber, 2014). Bainhira funcionamentu sosiedade nian kompleksu liután sei hadook dominasaun tradisionál no dominasaun karismátika no sei hakbesik ba dominasaun rasionál. Atu dominasaun rasionál funciona presiza norma no regra lubun ida-ne'ebé organiza sosiedade iha relasaun impesoál, legál no rasionál. Aspetu hotu-hotu moris sosiál nian (estuda, kuda, téknika servisu nian, fiar ba Maromak, política, ekonomia, no nst.) sei rasionaliza. Halo *racionalização* ba sosiedade troka obediénsia ba kostume liuhosi adapta, tuir planu, sirkunstánsia no interese pesoál lubun ida.

⁴ Tuir Weber, profeta judeu sira hosi livru Bíblia antigu testamentu sai hanesan abut ba *desencantamento religioso* bainhira sira hasoru relijiaun sira-seluk no nega ezisténsia maromak sira seluk. Durante Períodu Eléniku, ne'ebé hala'o hosi tinan 323 a.C. to'o 146 a.C., Grécia aumenta nia territóriu no nia influénsia kultural mós sa'e maka'as, hodi nun'e fó influénsia ba desenvolvimentu siénsia. Weber hanoin katak período ida ne'e importante tebes ba desenvolve ita nia siénsia ne'ebé ohin lora ita iha, no ba prosesu *desencantamento científico*.

Tuir Max Weber ema aprende valór ruma no pratika. Maibé, valór hirak-ne'e bele muda hosi fatin ida ba fatin seluk, hosi tempu ida ba tempu seluk no hosi ema ida ba ema seluk. Bele determina valór sira liuhosi análize ba kazu ida-idak. Maibé iha sosiedade moderna la'o hela prosesu *racionalização* ne'ebé halo relasaun sira sai téknika, objetiva no rasionál liután.

Buat hotu ne'e afeta ba kultura rasik bainhira hanesan fenómenu sosiál. Ba Weber (2006) kultura sai nu'udar buat ida-ne'ebé dinámiku, kompleksu no envolve disputa oioin kona-ba forsa hirak-ne'ebé kontestualiza ona iha istória. Kultura nu'udar sistema símbulu, signifíkadu, testu no prátika oioin ne'ebé, iha tempu hanesan, representa mundu liuhosi pontu-de-vista ema nian, ne'ebé fó influénsia mós ba ema atu adopta konseitu kultura nian ne'ebé vigora hela. Ho nune'e, ba Weber kultura la relasiona ho prátika no fiar tradisionál sira, maibé hakseluk malu entre grupu oioin ne'ebé forma sosiedade hodi koko lejítima sira-nia hanoin ba grupu hirak seluk.

Bainhira ita ko'alia kona-ba kultura no sosiedade, ita labele sees atu ko'alia kona-ba edukasaun, prosesu aprende no fahe koñesimentu. Ba Weber, edukasaun ohin-loron nian tuir hela programa ida-ne'ebé priorítiza segmen-tasaun no espesializasaun. Ema sira hetan treinu atu sai espesialista iha área ruma. Área ida-idak sabér nian nu'udar independente no la iha relasaun ho ida seluk. Edukasaun umanístika, ne'ebé halo alunu sira aprende dixiplina oioin, komesa lakon ninia fatin. Alunu sira hetan treinu ba asuntu ida ne'ebé spesífiku. Tuir Weber (1982) elite sira ekonomia no polítika nian iha liu asesu ba informasaun no ba edukasaun ida ho kualidade. Dezigualdade iha ekonomia no foku ba espesializasaun ajuda elite sira atu mantein nafatin iha podér, tanba sira iha edukasaun ho kualidade ne'ebé di'ak liu.

Weber komenta katak dala barak profesór sira hili konteúdu tuir saida mak sira gosta liu no taka informasaun ba alunu sira. Transmisaun ba koñe-simentu halo tuir ierarkia ne'ebé iha leten iha profesór ne'ebé mak konsentra koñesimentu no iha okos iha alunu sira ne'ebé presiza aprende. Profesór sira bainhira kontrola informasaun prodús fali sistema kona-ba dominasaun no eskluzaun. Ho nune'e, eskola ne'ebé tenke kumpri ninia funsaun atu estimula análize no pensamentu livre maibé hamosu fali difíkuldade iha transmisaun koñesimentu no reforsa fali dezigualdade iha sosiedade.

Bainhira analiza métodu sira ba aprendizajen no transmisaun koñesimentu, valór sira profesór no alunu nian, kondisaun sala-de-aula, kualidade formasaun, identifika difikuldade alunu sira-nian bainhira aprende no difikuldade profesór nian bainhira hanorin, sá mak signifíkadu estuda, signifíkadu koñesimentu no hirak seluk, sai nu'udar maneira atu kompriende ita-nia sociedade. Bainhira ita halo ida-ne'e, ita bele prátika asaun no harahun sistema eskluzaun sosiál no kualifika prosesu hanorin-aprende.

REFERENSIA

Weber, Max. (1982). *Ensaio de Sociologia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC.

Weber, Max. (1995). O sentido da neutralidade axiológica nas ciências sociais e econômicas. In: _____. *Metodologia das Ciências Sociais*. Campinas: Editora da Universidade Federal de Campinas.

Weber, Max. (2004). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Weber, Max. (2006). A “objetividade” do conhecimento das ciências sociais. São Paulo: Ática.

Weber, Max. (2009). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

A IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS EM TIMOR-LESTE: UMA REFLEXÃO CRÍTICA A PARTIR DE SUBSTRATOS TEÓRICOS E PESQUISA DE OPINIÃO EM TRÊS REGIÕES DO PAÍS*

MARTINHO BORROMEU**

LUIS MAIA***

NICOLAU BORROMEU***

ESMERALDA PIEDADE DE ARAÚJO***

Resumo: O presente artigo reflete sobre a importância e a necessidade do ensino de filosofia nas escolas secundárias em Timor-Leste. Para tal foi utilizado o método da entrevista semiestruturada com 72 professores de 18 escolas secundárias distribuídas por três diferentes regiões do país. Partimos do pressuposto de que a filosofia leva os alunos e a própria sociedade a pensar, refletir e desenvolver o senso crítico. Isto, consequentemente, leva-nos a interagir e a cooperar com o meio em que estamos inseridos e a promover mudanças culturais e sociais.

Palavras-chave: filosofia; filosofia da educação; sociedade; mudança cultural.

THE IMPORTANCE AND NEED OF TEACHING PHILOSOPHY IN SECONDARY SCHOOLS IN EAST TIMOR: A CRITICAL REFLECTION FROM THEORETICAL SUBSTRATES AND SURVEY IN THREE REGIONS OF THE COUNTRY

Abstract: This article reflects on the importance and the need of philosophy teaching in senior high schools in East Timor. The semi-structural method was adopted to interview 72 teachers of the 18 senior high schools from three different regions of the country. We have assumed that philosophy leads students and society to think, to reflect and to develop a critical sense. Consequently, it leads us to interact and to cooperate with our environment, as well as promote cultural and social change.

Keywords: philosophy; philosophy of education; society; cultural change.

* Agradecemos aos alunos assistentes de pesquisa: Agostinha Correia Gusmão, Bonifácio Pereira Gusmão, César Ferreira Amaral, Irene Aprilia Ati, Januário Freitas Pinto, Salvador da Silva.

** Decano da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTIL).

*** Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UNTL.

INTRODUÇÃO

Falar do ensino da filosofia e da sua importância, é pensar em mudança cultural, em mudança social, em mudança de visão de mundo e de paradigmas. Conforme Gadotti (1979) podemos compreender a própria transformação do Homem por meio da filosofia e do seu ensino. Logo, a filosofia é importante na vida quotidiana, pois:

Mesmo em nossa própria vida, a tendência é para estruturarmos as coisas numa ordem que faça sentido. Não tentamos organizá-las numa ordem de importância? Não relacionamos os meios com os fins? A filosofia promana da necessidade do homem organizar suas ideias e encontrar significado no domínio global do pensamento e ação [...] Pondo de parte o provincianismo de tal atitude, permanece o fato de que não podemos tratar apropriadamente qualquer assunto isolado enquanto não possuímos um conhecimento operante do que significa existir, saber, avaliar e inquirir as coisas em geral. É neste ponto que a filosofia entra em nossa vida. (Kneller, 1970, p. 12).

Não obstante, ainda hoje, existe certa desvalorização do fazer filosofia que é visto, muitas vezes, como um saber que não apresenta resultados imediatos, logo, não tem utilidade para a sociedade que reivindica saberes e conhecimentos científicos que possam trazer benefícios práticos para a vida. Com relação a esta desvalorização, existem várias ideias diferentes. Concomitante à percepção de que a filosofia seria um saber dispensável para os propósitos atuais da humanidade, que tenderia a buscar resultados imediatos e o aprimoramento da tecnologia, há também a ideia de que a filosofia seria necessária para todos:

Filosofia não é um saber que, à maneira de conhecimentos técnicos e mecânicos, se possa aprender diretamente ou, como uma doutrina econômica e formação profissional, se possa aplicar imediatamente e avaliar de acordo com a utilidade. O filosofar exige calma, diálogo do professor com seus alunos, muita leitura e muita reflexão para, então, com o tempo, acontecer o amadurecimento do pensar do educando. A Filosofia é antes de tudo um convite para pensar, e é aceitando este convite que os homens vão, aos poucos, sendo introduzidos no seu mundo. (Heidegger, 1966, p.45).

Segundo as informações da unidade de Ensino Secundário do Ministério da Educação (2017), existem atualmente 85 escolas secundárias gerais em todo o país. Entretanto a filosofia ainda não está inserida no currículo base. Em virtude disso, este estudo enfocou as suas análises na revisão teórica e nos resultados de uma pesquisa de opinião com professores(as) de escolas secundárias em três diferentes regiões do país.

O SIGNIFICADO DA FILOSOFIA: A ETIMOLOGIA E SEUS DIFERENTES ASPECTOS

É importante, em primeiro lugar, procurar abordar a etimologia da palavra filosofia e conhecer o seu significado. Etimologicamente, a palavra filosofia é formada por dois termos gregos: *filos*, que significa amor, e *sofia*, que significa sabedoria. Assim, a Filosofia tem o sentido etimológico de amor à sabedoria (Cotrim, 1988).

A filosofia como especulação trata da realidade não a partir de recortes, mas do ponto de vista da totalidade. A visão da filosofia é de conjunto, de entendimento do problema, não de modo parcial, mas relacionando cada aspecto observado com outros em um determinado contexto. Assim, diz Aranha (1996, p. 108) que “a filosofia tem a função de interdisciplinaridade, pela qual estabelece a ligação entre as diversas ciências e técnicas que auxiliam a pedagogia”. Mais adiante no seu trabalho Aranha acrescenta:

Cabe à reflexão filosófica explorar o significado da condição humana no mundo. E à filosofia da educação explicitar esse significado para o educador. Vale dizer, pois, que a filosofia da educação deve colocar para o educador a questão antropológica, questão que deve equacionar adequadamente, recorrendo à filosofia social e à filosofia da história, e fundamentando-se numa antropologia, alicerce último de toda reflexão sobre o realizar-se do homem. (Antônio Joaquim Severino apud Aranha, 1996, p. 110).

Outro aspecto da filosofia diz respeito à crítica e à análise, que são usadas pelo filósofo para examinar conceitos como mente, eu e causa – na educação, motivação, adaptação e interesse (Cotrim, 1993) –, com a intenção de descobrir seu significado em diferentes contextos.

A especulação desvinculada da análise pode ficar tão fora da realidade que se tornará inacessível e irrelevante para o mundo que se conhece e, por outro lado, a análise sem a especulação pode evocar detalhes insignificantes e torna-se, então, acadêmica e estéril. Usando as palavras de Kneller (1970) conclui-se que:

(...) É principalmente através da filosofia que compreendemos a natureza total do homem. Portanto, a filosofia é simultaneamente natural e necessária ao homem, porque o espírito humano busca eternamente uma visão mundial ou uma estrutura compreensiva através da qual as nossas intuições possam explicar-se. A Filosofia não é apenas uma parte do nosso conhecimento, a par da arte, da ciência e da religião; na realidade abrange essas disciplinas em suas fases teóricas, procurando explicá-las e interligá-las. (Kneller, 1970, p. 16).

A filosofia prescritiva diz respeito aos valores e ideais. Ela examina o que se entende por bom ou mau, certo e errado, belo e feio e também analisa se essas qualidades são inerentes às próprias coisas ou se são, simplesmente, projeções das nossas próprias mentes. A respeito disso, Kneller (1970, p. 13) afirma: “Onde o cientista estuda os fatos, o filósofo prescritivo os avalia. O cientista pode ser capaz de prever as consequências de certo tipo de comportamento, sob condições específicas e mensuráveis, mas deixa de falar como cientista se declarar que esse comportamento está certo ou errado.”

Assim, entende-se que somente a filosofia busca compreender a natureza humana como um todo, inclusive os aspectos morais de sua natureza. Este tipo de reflexão e abordagem metodológica está intimamente relacionada com os aspectos culturais e os eventos que ocorrem no interior das dinâmicas dos grupos humanos e das sociedades complexas de forma geral.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA: IMPACTOS NOS ALUNOS E NA SOCIEDADE

Segundo Cartolano (1995), o ensino da filosofia contribui para a transformação dos alunos e da própria sociedade, pois estimula o pensamento lógico, crítico e inovador na busca das respostas que sugere e dos problemas que levanta. Com ela aprendemos a pensar, a refletir, e a sermos seres questionadores e pensantes.

Podemos considerar a filosofia não como um saber, mas sim como uma reflexão sobre o saber. Refletir é uma maneira de colocar em questão os conhecimentos que possuímos. Filosofar é refletir sobre o nosso saber, perguntar a si mesmo sobre o nosso conhecimento, ter a intenção de estimular a consciência e o pensamento, alimentando desta forma uma posição questionadora.

De acordo com Freire (2006), a filosofia provoca e estimula as pessoas para uma compreensão do mundo, salientando a importância de se situar como agente construtor da realidade. A filosofia propõe uma reflexão profunda da realidade para que se possa compreender que a história se constitui de possibilidades e não de determinações, cabendo aos indivíduos, uma oportunidade de construir a sua realidade, de interferir, de ter curiosidade, de questionar algo que acontece de certa forma e não de outra. O mesmo autor acrescenta que, o ser humano, como indivíduo dotado de racionalidade, capaz de adquirir conhecimento através da experiência de vivência no mundo é capaz de se adaptar, mas, não uma adaptação acomodada e sim, uma que promova a mudança.

É importante elucidar que o indivíduo que tende à mudança caracteriza-se como um ser capaz de intervir nos rumos da sociedade e é por essa razão, e tantas outras, que não se pode aceitar a neutralidade de um indivíduo.

Cotrim ao refletir sobre o pensamento de Cartalano (1995) e Freire (2006), afirma que:

Na verdade, filosofia desempenhar em nossas escolas, ela deve desenvolver no estudante o senso crítico, que implica a superação das concepções ingênuas e superficiais sobre os homens, a sociedade e a natureza, concepções estas forjadas pela 'ideologia' social dominante. Para isso, é necessário que o ensino da Filosofia estimule o desenvolvimento da reflexão do estudante e forneça-lhe um conjunto de informações sobre reflexões já desenvolvidas na história do pensamento filosófico. O resultado desse processo é a ampliação da consciência reflexiva do estudante, voltada para dois setores fundamentais: a consciência de si mesmo e a consciência do mundo. (Cotrim, 1988, p.19).

A PERCEPÇÃO ACERCA DA FILOSOFIA: REFLEXÕES A PARTIR DA PESQUISA DE OPINIÃO COM PROFESSORES EM TRÊS REGIÕES DE TIMOR-LESTE

A pesquisa de opinião foi realizada entre os meses de abril e junho de 2017. As entrevistas individuais com os professores foram realizadas nas dependências das suas respectivas escolas. A metodologia utilizada seguiu o modelo da pesquisa realizada por Boarccaech (2016) sobre a percepção acerca da filosofia entre os professores das escolas secundárias do município de Dili. Desta forma, foi adotada a entrevista semiestruturada, pois esta possibilita ao entrevistador a oportunidade de observar, através de uma conversa individual, a reação dos entrevistados durante as respostas, bem como pode indicar elementos característicos do sistema de valores, normas, símbolos entre outros aspectos tanto do entrevistado, como do grupo ao qual pertence.

Participaram deste estudo 72 professores de 18 escolas secundárias gerais, localizadas nas regiões leste, oeste e sul. A região leste é constituída pelos municípios de Manatuto, Baucau, Viqueque e Lospalos. A região oeste compareceu com os município de Liquiçá, Maliana e Suai. Por sua vez, a região sul é composta pelos municípios de Aileu, Ainaro e Same.

As escolas, nove públicas e nove privadas, foram escolhidas consensualmente. Foi solicitado para a direção de cada escola a indicação de quatro professores para participarem das entrevistas. Sob os termos de confidencialidade das informações pessoais dos professores e das escolas, o único critério apresentado foi que os professores escolhidos deveriam abedecer a seguinte divisão: um professor e uma professora das áreas exatas ou naturais; um professor e uma professora das áreas sociais ou humanas. Entre os professores que colaboraram com este estudo, 50 estudaram na Universidade Nacional Timor Lorosa'e e 22 estudaram em instituições privadas. As idades dos professores compreendem o intervalo entre 27 a 50 anos e todos já trabalham, no mínimo, por um período de dois anos nas escolas onde lecionam.

As entrevistas foram realizadas em língua tétum, e os resultados da transcrição das respostas foram classificados da seguinte forma: o significado da filosofia; os impactos do ensino de filosofia para os alunos e para a sociedade; a necessidade do ensino de filosofia no ensino secundário.

Com relação ao primeiro tópico, ou seja, o significado da filosofia, 50 professores responderam que esta é uma área do conhecimento científico; 40 respostas afirmaram que a filosofia é a ciência que estuda sobre a moral e a ética; seis respostas expressaram que a filosofia é a ciência que estuda a forma como as pessoas pensam e se comportam; quatro respostas afirmaram que a filosofia é a ciência base para todas ciências. A definição da filosofia como uma ciência surgiu de forma semelhante entre os professores das áreas exatas ou naturais e das áreas humanas ou sociais. As respostas estão em sintonia com a pesquisa de Boarccaech (2016), onde foram encontrados os mesmos padrões no entendimento acerca da filosofia.

Sobre os impactos da filosofia para os alunos e a sociedade, 67 respondentes acrescentaram que o ensino de filosofia tem um impacto muito importante e positivo. Para 57 respondentes, o ensino da filosofia teria ainda um impacto para os alunos e, conseqüentemente, para a sociedade, no âmbito da formação do pensamento lógico, crítico, reflexivo e inovador. No entanto, para outros oito entrevistados, a filosofia ensinaria as pessoas a serem “pessoas”, e mostraria as regras e prepararia os alunos para serem cidadãos que respeitam as regras sociais. Só dois respondentes, entre os 67, disseram não ter conhecimento adequado para responderem a esta pergunta.

Para 40 professores, a filosofia poderia ser ensinada nas escolas secundárias, e 25 respondentes acrescentaram que a filosofia também deveria ser incluída no currículo base e nas políticas educacionais promovidas pelo Ministério da Educação. Aliado a isto, sete professores sugeriram que o ensino da filosofia poderia iniciar nas escolas pré-secundárias para auxiliar os alunos a pensarem e se prepararem para o ensino secundário. Sobre o ensino da filosofia para as crianças, as opiniões dos professores estão em sintonia com o que afirma Kohan:

Uma filosofia para crianças e jovens não estaria preocupada em formar discípulos para perpetuar uma certa corrente filosófica, uma certa visão de mundo, mas para ajudar a pensar e a transformar o mundo. Conceber a filosofia como uma especialidade é derrotá-la antes mesmo de iniciar a batalha por ela. (Kohan, 2000, p. 28).

Outra questão levantada durante as entrevistas foi a dificuldade do ensino de filosofia em termos de material didático e professores(as) capacitados.

Sobre isso, 60 professores responderam que a dificuldade estaria relacionada ao fato de que os professores, muitas vezes, lecionam disciplinas que não estão relacionadas às suas áreas de formação. Esta preocupação é fundamental. Entre os 72 participantes, 35 lecionam disciplinas que não correspondem ao seu curso de formação. Relativamente ao problema dos materiais didáticos, 30 respondentes relataram que seria necessário criar um manual para que pudessem transmitir o conteúdo nas salas de aula.

O adequado ensino da filosofia, ao mesmo tempo que promove a mudança, também exige uma mudança cultural e social. Mudanças sociais e culturais exigem tempo e investimento em educação. As mudanças ocorrem por meio da reflexão, do entendimento da realidade, dos valores e um posicionamento diante dos eventos sociais. A filosofia constitui-se em uma alternativa viável para a promoção desta mudança. Para finalizar, as análises aqui expostas acerca do impacto da filosofia na educação – e por consequência na própria sociedade – não encerram o assunto, mas pelo contrário, abrem espaço para novos estudos e debates sobre o tema.

REFERÊNCIAS

Aranha, Maria L. de Arruda. (1996). *Filosofia da educação*. 2º ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna.

Boarccaech, Alessandro et. al. (2016). Interfaces entre filosofia e educação: o ensino de filosofia nas escolas secundárias no Timor-Leste. *Revista Diálogos*, n. 1. pp. 7 – 36.

Cartolano, M. T. Penteado. (1995). *Filosofia no Ensino de 2º Grau*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

Cotrim, Gilberto. (1988). *Fundamentos da Filosofia para uma Geração Consciente*. 3ª edição. São Paulo: Ed. Saraiva.

_____. (1993). *Fundamentos da Filosofia: ser, saber e fazer*. 8ª ed. São Paulo: Saraiva.

Freire, Roberto de B. (2006). *Educar para o pensar: a filosofia na educação. Dissertação de mestrado*. Cuiabá: UFMT.

- Gadotti, Moacir. (1979). Para que serve afinal a filosofia? *Reflexão*: jan./abr.
- Heidegger, Martin. (1966). *Introdução à metafísica*. São Paulo: Tempo Brasileiro.
- Kneller, George F. (1970). *Introdução à Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Kohan, Walter O. & Wuensch, Ana Míriam (orgs.). (2000). Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lippman. *Col. Filosofia na Escola*, vol. 1. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação. (2017). *Relatório da Direção Nacional de Ensino Secundário do Ministério da Educação*, 25 de agosto de 2017. Dili: ME.

A INSÍDIA DAS FORMAS – ENSAIO SEMIÓTICO RELATIVO A “RIO TIMOR” NO ATLAS VALLARD E “BRASILIA INFERIOR” NO GLOBO DE SCHÖNER

JOSÉ PINTO CASQUILHO*

A Francisco Castro Rego, pela indução do enigma ...

A Maria Lucília Estanco Louro, que reencontrei citada, e a
Sérgio Campos Matos, com saudades,

Aos timorenses.

*That continental land, nevertheless, so far from being imaginary
or an invention of cartographers, was nothing else than
Australia, now justly considered by competent judges as having
been discovered, visited, and named by unknown Portuguese
mariners—whose maps furnished the cartographical data used
in the Dieppe charts—sixty or seventy years before the Dutch first
sighted the shores of that extensive country.*

H. Harisse (1892, p. 97).

Resumo: Neste ensaio, partindo-se da menção “Rio timor” no Atlas Vallard datado de 1547, procura-se reconstituir a origem primeva da informação, sustentando-se a hipótese de que os portugueses foram os primeiros europeus a fazer o reconhecimento da linha de costa do que hoje designamos como Austrália. Nessa demanda, conclui-se que existem relatos de cronistas e outros, que permitem situar Francisco Serrão como uma fonte de informação na região das Molucas – mencionando, em cartas, um “um novo mundo” com vasta extensão - que teria sido encaminhada para Portugal, aí chegando cerca de 1515, incluindo padrão. Infere-se que terá sido essa uma origem provável da representação cartográfica de *Brasilie Regio* no globo de Schöner datado de 1515, depois atualizado como *Brasilia Inferior* no globo de 1520, numa configuração cuja semelhança com a linha de costa da parte ocidental australiana é indelével, associando-se com uma anomalia presente na América do Sul no mapa de Brouscon de 1543. Ainda se discute o contexto narrativo e ideológico da época que terá sido suporte de significação dos mapas de Dieppe, com ênfase nos relatos de João Afonso e nas agendas políticas, destacando a política de sigilo que então vigorava na coroa portuguesa com incidência particular na região das Molucas.

Palavras-chave: Mapas de Dieppe; Rio Timor; Globos de Schöner; *Brasilia Inferior*; João Afonso; Francisco Serrão; Política de Sigilo; Abdução.

* Diretor da Unidade de Ensino e Pesquisa Científica (PPGP/UNTL) – Universidade Nacional Timor Lorosa’e.

THE INSIDIOUSNESS OF SHAPES – SEMIOTIC ESSAY CONCERNING “RIO TIMOR” AT THE ATLAS VALLARD AND “BRASILIE REGIO” ON THE SCHÖNER GLOBE

Abstract: In this essay, starting from the terms “Rio Timor” in the Atlas Vallard dating from 1547, it is sought to reconstitute the primeval source of information, sustaining the hypothesis that the Portuguese were the first Europeans to recognize the coastline relative to what we designate as Australia nowadays. In this research it is concluded that there are reports of chroniclers and other, which allow Francisco Serrão to be placed as a source of information in the Moluccas region – mentioning, in letters, a “new world” with a vast extension - that would have been sent to Portugal circa 1515, including maps. It is inferred that this was a likely source concerning the cartographic representation of *Brasilie Regio* on the Schöner globe dating from 1515, later updated as *Brasilia Inferior* on the globe of 1520, in shapes whose resemblance to the coastline of the western part of Australia is indelible, associated with an anomaly present in South America on the Broussonet map of 1543. The narrative and ideological context of the time that has supported the signification of the Dieppe maps is still discussed, with emphasis on the accounts of João Afonso and the political agendas, including the policy of secrecy that then prevailed in the Portuguese crown, with particular incidence in the region of the Moluccas.

Keywords: Maps of Dieppe; Rio Timor; Schöner globes; *Brasilia Inferior*; João Afonso; Francisco Serrão; Policy of Secrecy; Abduction.

INTRODUÇÃO

Este ensaio não é escrito por um historiador. São utilizadas variadas fontes históricas, referenciadas ao longo do texto e na bibliografia, assim como escritos doutrinários, mas o objeto que se visa é sopesar a *significação* – associada à verosimilhança, cuja medida se designa frequentemente por probabilidade – no caso focando-nos nos topónimos portugueses do Atlas Vallard de 1547, um dos mapas da escola cartográfica de Dieppe na Normandia francesa. Poderá então situar-se como um ensaio semiótico, conforme mencionado no título.

A questão que se irá colocar procede do enunciado seguinte, na forma interrogada: o que será mais verossímil? Admitir que os mapas de Dieppe – no que se refere a uma grande massa terrestre presente a sul da ilha de Timor, frequentemente designada “Java la Grande” ou “Grande Java” – foram uma

construção totalmente fantasiosa como alguns afirmam (e.g. King, 2013), mera projeção accidental dos conceitos escatológicos herdados da Metafísica de Aristóteles e da Geografia de Ptolomeu entre outros, ou que, pelo contrário, enraízam em informação de natureza empírica e portanto com origem experimental? E, correlativamente, poder-se-á então dizer – ou não – que existe evidência de que foram os portugueses os primeiros europeus a proceder ao reconhecimento marítimo das costas do que hoje designamos por Austrália?

Como veremos no texto, propomo-nos fazer remontar a origem da informação tendo por referência os globos de Schöner datados de 1520 e 1515 e a viagem de António de Abreu e Francisco Serrão às Molucas em 1511/12. António de Abreu partiu de Malaca em novembro de 1511, com as ordens¹ que Afonso de Albuquerque relata numa carta escrita ao rei, datada de 20 de agosto de 1512, onde se refere a presença de Francisco Serrão e de Francisco Rodrigues. Nela se diz (Pato, 1884, p. 68; Matos, 2007, p. 42):

a nao çabaya e a nao samta catharina e a caravela latina sam carregadas de mercadorias aas ilhas do cravo carregar de cravo: vay nelas por capitam moor amtonio d abreu, sota capitam francisco serrão, vay na caravela latina symam afomso [...] partiram no mês de novembro, dous meses e meo amtes que eu partisse; levam dous pilotos da terra e tres portugueses, he hum gomçalo d oliveira e o outro luis botim e o outro francisco rrodriguez, homem mamcebo que quaa amdava, de muy boom saber, e sabe fazer padrões [...].

Tal ancoragem cronológica na armada de António de Abreu decorre sem prejuízo de que a informação relativa ao reconhecimento da costa australiana poderá – e, por certo, deverá – ter sido complementada sucessivamente em excursões ulteriores, nomeadamente no que se refere à identificação minuciosa dos acidentes geográficos e correspondente fixação toponímica presentes no Atlas Vallard. Também, não será neste escrito que se poderá explanar a problemática dos mapas de Dieppe em toda a sua amplitude e profundidade, de que decorre que não será aqui que se pretenderá que o assunto seja encerrado. Aliás, este texto segue na continuidade de outro relativo a uma primeira demanda sobre o enigma da(s) ilha(s) do ouro (Casquilho, 2016).

¹ O regimento desta armada é detalhado com mais pormenor em Castanheda (1552, p. 148).

A questão que aqui se discute não é nova e implica uma celeuma que já vai longa em mais de dois séculos, podendo considerar-se iniciada por Alexander Dalrymple em 1786, a propósito de um dos mapas de Dieppe, designado por “Delfim” ou “Harleian” (c. 1547) representado na Figura 1, tendo então sido insinuado que, aparentemente, James Cook não teria sido o primeiro a cartografar a costa oriental da Austrália, reportando exemplos como sejam: “*Baye perdue*” para o que Cook designou “*Bay of Inlets*” ou “*Coste dangereuse*” onde o Endeavour encalhou (Dalrymple, 1786, p. 4).



Figura 1 – Mapa dito “Delfim” ou “Harleian” (c. 1547) – um dos mapas de Dieppe que mostra “Java la Grande” – uma massa continental a sul de Java.

DOS MAPAS DE DIEPPE: RIO TIMOR NO ATLAS VALLARD (1547)

De acordo com McIntyre (1982, p. 124) a lista dos mapas de Dieppe conhecidos é a seguinte: Harleian ou Delfim (c. 1547); Desliens ‘danificado’ (1541); Rotz ‘plano’ (1542); Rotz ‘circular’ (1542); Desceliers ‘Real’ (c. 1546); Desceliers (1550); Desceliers ‘perdido’ (1553); Vallard (1547); Le Testu (1556); Desliens (1563; 1566). Já Oliveira (2013, p. 30) acrescenta o mapa-mundo de Guillaume Brouscon de 1543, e modifica as datas de Desliens para 1566, 1567; por outro lado, King (2013, p. 30) ainda nomeia Jean Mallard (c. 1538), João Afonso (1544), Desceliers (c. 1555) e Desliens (1561). Considera-se esta lista suficiente, ainda que aproximada no que concerne a algumas datas, para a deriva que sucede.

É assim que nos deparamos na Figura 2 com a presença do topónimo “Rio timor” num mapa do Atlas Vallard que é frequentemente referido como representando a costa oriental da Austrália, aí designada como “Terra Java”, cuja edição remontará a 1547 conforme inscrito no frontispício – embora haja quem defenda que poderá ser anterior, ainda que posterior a 1539 (Major, 1859: xxviii) – e terá sido produzido na escola cartográfica de Dieppe na região normanda de França. Se Vallard terá sido o cartógrafo ou um proprietário é assunto não esclarecido, mas que não se afigura relevante no que sucede. Pertinente será referir a obra de Trickett (2007), onde o autor mostra uma extensa correspondência biunívoca entre sítios nomeados do Atlas Vallard e lugares compatíveis na cartografia atual da costa australiana.



Figura 2 – Excerto de um mapa do Atlas Vallard (1547)² relativo à linha de costa oriental de Terra Java, orientado a sul.

² Original: http://dpg.lib.berkeley.edu/webdb/dsheh/heh_br?Description=&CallNumber=HM+29

O mapa está orientado a sul, e pode-se ver que a progressão descritiva seguiu nesse sentido – aliás de acordo com as correntes marítimas dominantes na região, conforme se pode observar em Worth (2013) – porquanto nos deparamos com topónimos como sejam “Rio primero” (a vermelho), ficando o “Rio timor” entre aquele e um “Rio secondo”; pelo meio entrevemos o topónimo “costa dangeroza” – caso típico de galicização de um nome português pois “dangeroza”³ é a tradução afrancesada do termo português “perigosa”; a sul de “Rio timor” surge “cap double”, termo francês para “cabo duplo”. Poder-se-ia invocar muitos outros exemplos de topónimos, mas estes parecem ser suficientes para o que nos propomos discutir.

Na parte inferior do mapa, portanto a norte, está assinalada a ilha de Timor com uma forma triangular, compatível com a cartografia quinhentista (e. g. Durand, 2006), ao lado de uma ilha maior onde se vê o topónimo “*Frolles*”, designação em português arcaico do termo atual “flores”. O “*Cabo de Frolles*” – chamado localmente Tamjambão (Matos, 2007, p. 65) – é a ponta norte da ilha então frequentemente nomeada como Ende ou Solor⁴, sendo um termo que perdurou no tempo dando hoje o nome à ilha de Flores.

Para situar o ensaio que se segue, torna-se pertinente apresentarmos um excerto do debuxo de Francisco Rodrigues, datado de cerca de 1513, que permanece uma referência incontornável da cartografia da região, onde se pode ver na parte inferior da Figura 3, da esquerda para a direita: a extrema oriental de Java, seguindo-se Bali, Lombok e outras, e o marco de navegação “*Cabo de Frolles*”, a que se segue Timor, aí referida como a ilha onde nasce o sândalo. Winter (1949) afirma que estes mapas de Rodrigues são de natureza invulgar, sobretudo no que se refere às Molucas, pois que aparecem miscigenados com o traçado de perfis de ilhas, típico da representação cartográfica árabe.

O “*Cabo de Frolles*” era uma referência singular na navegação da zona porque marcava o início do canal de Solor, quer na demanda do sândalo da ilha Timor, quer nas rotas em direção às Molucas que seguiam o mais das vezes a norte da ilha Adonara – conforme nos diz Tomé Pires nomeando-a “Batutara”

³ Em francês contemporâneo: *dangereuse*.

⁴ Por exemplo, Tomé Pires em *Suma Oriental* datado de c. 1515, designa-a por Solor (Cortesão, 1944, p. 438).

(Cortesão, 1944, p. 439) – até que em 1526 se começou a ensaiar outra via mais rápida passando a norte de Bornéu (Barros, (1615) 1777c, p. 102), mais concretamente iniciada pela viagem de Jorge de Meneses, de Malaca para as Molucas, que se tornou a rota mais importante para os desígnios da coroa, mas não para aqueles que visavam comerciar pelo caminho, que continuaram a utilizar a rota antiga.



Figura 3 – Trechos de mapas do Livro de Francisco Rodrigues (c. 1513) – setas: da esquerda para a direita: Cabo de Frolles e ilha de Timor.

Regressando ao Atlas Vallard, a existência do topónimo “timor” numa representação da costa oriental da Austrália não é de surpreender, sabido que em língua malaia “*timur*” significa leste, levante, e também como vínculo de proximidade à ilha do mesmo nome, onde é sabido que os portugueses aportaram desde cerca de 1513-1515, efetuando contactos regulares desde então a propósito da demanda do sândalo, sobretudo na costa sul (e.g. Casquilho, 2014). Embora, como nos diz Thomaz (2013), ao contrário do comércio das especiarias de Maluco e Banda (cravo, maçã e noz-moscada), o comércio do sândalo não era reservado à coroa, mas deixado à exploração privada, de que pouco se sabe, pois os mercadores por sua própria conta não nos legaram arquivos.

Pelo lado francófono, é conhecida a expedição de reconhecimento geográfico ao sudeste asiático efetuada pelos irmãos Jean e Raoul Parmentier à ilha de Samatra, em 1529/30 da qual resultou a publicação do relato em 1883, intitulado *Le discours de la navigation*⁵, que terá sido compilado a partir

⁵ A partir de um texto prefaciado em 1575 por Guillaume Lefèvre.

das anotações do companheiro de viagem Pierre Grignon, pois que os irmãos Parmentier faleceram antes do regresso – mas não se vê nesse texto qualquer referência à “Grande Java” ou termo afim. Antes dessa, também estão referidas pelo menos duas outras viagens efetuadas por franceses, uma das quais proveniente do porto de Dieppe que aportou a Dio em 1527, comandada e pilotada pelo português Estevão Dias que terá sido aí preso acabando mal, bem como os franceses, como nos diz João de Barros (1615; 1777c, p. 583).

JOÃO AFONSO

Por outro lado, está bem documentado que o piloto português algarvio João Afonso – depois conhecido por Jean Fonteneau ou ainda Alphonse de Saintonges – a quem Francisco I de França passou carta de naturalização por volta de 1541 – sabendo-se que uma década antes já estaria em França – foi objeto de missivas de D. João III ao seu embaixador em Paris. Essa correspondência visava a sua repatriação, aliás não conseguida, incluindo uma carta de perdão pela qual o soberano português o absolvía de ter transmitido segredos náuticos a estrangeiros (Thomaz, 2013, p. 91).

João Afonso, que terá iniciado as viagens marítimas com 12 anos de idade cerca de 1496, e falecido em 1544-49, torna-se assim uma referência indispensável relativamente à existência dos mapas de Dieppe, tendo o piloto português deixado testemunhos escritos das suas viagens, incluindo debuxos, associados às narrativas dos lugares por ele visitados ou avistados, ou ainda de que terá ouvido falar. Destacam-se os títulos, *Les voyages aventureux du Capitaine Ian Alfonse* – datável de entre 1527 e 1536 (Thomaz, 2013, p. 91), ainda que publicado em 1559 – e *La cosmographie avec l'espère et régime du soleil du nord par Jean Fonteneau dit Alfonse de Saintonge, capitaine-pilote de François Ier*, datado de 1544, mas só publicado e anotado por Georges Musset em 1904.

Em *La cosmographie*, Afonso descreve minuciosamente a ilha de Taprobana, realmente Samatra, e que no tempo de Marco Polo terá sido designada Java Menor⁶ (e.g. Masefield, 1914, pp. 335-338; Thomaz, 2013, p.

⁶ Collingridge (1895, pp. 27, 182) esclarece-nos sobre este assunto: “Marco Polo considered our modern Java and Australia as one - the south coast of Java being unknown - and called

92) considerando então o autor que a ilha de Java se ligaria à Terra Austrália e ao Estreito de Magalhães⁷, ainda dizendo tê-la(s) avistado e afirmando (Afonso 1544, 1904, pp. 389, 399): “A que se chama Java Menor é uma ilha. Mas a Grande Java é terra firme⁸” – “terra firme” era a terminologia da época para o que hoje designamos como continente.

Em *Les voyages aventureux* João Afonso (1559, pp. 33v.-35v.) descreve a passagem pelo Estreito de Magalhães, que refere como tendo cerca de 80 léguas de comprimento, afirmando que se encontra a 55 graus de latitude sul, dizendo que depois de percorrer algumas centenas de léguas na direção noroeste existe um cabo que os espanhóis terão recentemente descoberto que se situa a 10 graus; Afonso continua a sua narração, mencionando frequentemente “ilhas de homens brancos”⁹, o que poderá ter várias interpretações. Referindo-se à costa de Java, diz que tem grandes estreitos e muitas ilhas perigosas, e que as gentes são como as do Brasil, adoram o sol e a lua, dizendo ainda que entre a “Trop-bonne” (Taprobana/Samatra) e a terra firme de Java o perigo do mar é tal que os navios não navegam.

Enfim, se relatamos algumas informações prestadas por João Afonso é para se ter uma noção do que poderá ter suportado a esquematização dos mapas de Dieppe no que se refere à existência da massa continental a sul de Java. Em debuxo mostrado seguidamente na Figura 4, Afonso (1544, 1904, p. 391) deixou uma concepção ilustrada em relação a esta região do sudeste asiático, e a confusa nomenclatura das ilhas então prevalecente: Bornéu está ausente e Celebes também, enquanto as ilhas Molucas estão parcialmente representadas, e realmente o que o autor aí designa por

it Java Major. He also gave this generic name of Java to Sumatra; and to distinguish it from the larger one, he called it Java Minor” ainda recordando que Marco Polo dizia de Java Major: “the largest island in the world”.

⁷ “Cette Jave tient en occident au detroit de Magaillar et en orient à la terre Australle selon la rondeur du monde.” (p. 399).

⁸ “Celle que l’on appelle Jave Mynore est une isle. Mais la Grand Jave est terre ferme.”

⁹ E, de facto aparece essa designação fixada cartograficamente por exemplo no Mapa Anónimo de c. 1540 da Herzog August Bibliothek e no Atlas da coleção Machado Figueira c. 1615-22, atribuído a Godinho de Erédia. Ainda, num texto presumivelmente de Gabriel Rebelo, c. 1569, se diz: “Papua, em todas as linguas de Maluquo diz Cafre, e así são pretos como malavares, magros, feios e de grandes grenhas [...] A entre eles alguns, mui branquos e sardos, que não vem com o sol.”, assim relatando-se evidência de fenómenos locais de albinismo.

“Java Menor” é uma ilha que pode considerar-se Sumbawa na interpretação proposta por Thomaz (1995) relativamente a um mapa anónimo de c. 1535 – o que está conforme com a descrição de Duarte Barbosa (1516-1966, p. 210) – parecendo, no entanto, no caso do Atlas Vallard que segue a mesma disposição, aplicar-se antes a Ende ou ilha de Flores, embora com uma silhueta incorrecta, por via da menção ao “Cabo de Frolles”. Enquanto emerge a sul o início de uma massa continental que João Afonso (1544; 1904) supunha existir na continuidade da ilha de Java, que ele designa de Java Maior ou Terre Ostralle/Australle¹⁰.



Figura 4 – Debuxo de João Afonso mostrando a região da península de Malaca a norte (4), seguindo-se a sul Samatra/Taprobana (3); Java Menor (1) que será a ilha de Sumbawa ou de Flores, embora deformada; e Java Maior (2) a sul, formada pela ilha de Java e eventualmente ilhas adjacentes do arco da Sonda, prolongadas para sul numa massa continental.

Esta representação pode ser confrontada com o mapa atribuído a Gaspar Viegas de c. 1537, anterior portanto aos mapas de Dieppe, que se encontra na Biblioteca Riccardiana em Florença, de que se apresenta um excerto na Figura 5, onde, na sequência da extrema sul de Samatra se representa a ilha

¹⁰ J'estime que ceste coste de la mer Occéane qu'est dicte coste Australle se va rendre en Orient, à la Jave, du cousté d'occident de ladicte Jave. Toutesfois jusques à présent n'est point découvert parceque l'on n'y ose aller à cause des froidures et tormentes du polle antar (...) (idem, p. 427).

de Java e as ilhas adjacentes do arco da Sonda, com as linhas de costa sul por desenhar – com excepção de Timor que nessa latitude aparece completamente demarcada e sinalizada com uma bandeira de quinas.



Figura 5 – Excerto sul/sudeste do mapa atribuído a Gaspar Viegas – c. 1537: costa norte de Java e ilhas adjacentes do arco da Sonda; a ilha de Timor apresenta uma bandeira com quinas.

No mapa representado na Figura 5 nota-se um aparente retrocesso relativamente à informação constante no mapa da Figura 3 de Francisco Rodrigues – onde as ilhas de Java e seguintes são representadas com a costa sul desenhada; mas este, como se discutirá adiante, poderá ter sido inspirado numa carta náutica javanesa como refere, em carta ao rei, Afonso de Albuquerque.

A pragmática da cartografia portuguesa optava por não representar o desconhecido, figurando-o em aberto, sem fronteira definida. De facto, João de Barros diz-nos na *Década II da Ásia*: “Terá de comprimento esta ilha Java cento e noventa léguas, e da largura não temos certa notícia, por aquela face do sul não ser ainda por nós navegada [...]” (Barros, 1553, 1777b, p. 351); também Castanheda (1552, p. 131) refere que a costa da banda norte será de cento e setenta léguas e diz que a costa do sul não era ainda descoberta; ainda, Diogo de Couto (1602; 1778^a, p. 165) atualiza a informação para cento e sessenta léguas de comprimento e, de largura no máximo setenta, mas confirma “aquela parte das costas, que lhe ficam da banda do sul, não é tratada de nós, nem se lhe sabem portos nem baías”¹¹. Sabendo-se que Camões esteve desterrado nas Molucas (Frade, 1999, p. 113), justifica-se transcrever este excerto de

¹¹ E, de facto, no *Atlas de Fernão Vaz Dourado* reportado a 1571 a ilha de Java ainda aparece com a costa sul por desenhar, ao contrário das subsequentes a oriente, no arco da Sonda.

Os Lusíadas (Camões, 1572, p. 183): “Olha a Sunda, tão larga que ùa banda esconde pera o sul dificultoso”. Como veremos, também se poderia dizer que a cartografia da época não representava o secreto.

DERIVA DE UM CONTINENTE: *BRASILIA INFERIOR*

Comecemos esta digressão através de um dos mapas da escola de Dieppe, de Guillaume Brouscon, datado de 1543, que se mostra na Figura 6.



Figura 6 – Mapa de Guillaume Brouscon de Dieppe¹², 1543 – nas elipses estão assinaladas as singularidades discutidas no texto.

Nele podemos observar duas particularidades: a) em conformidade com o debuxo da Figura 4 de João Afonso, aparece uma grande massa continental a orien-

¹² [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guillaume_Brouscon._World_chart,_which_includes_America_and_a_large_Terra_Java_\(Australia\)._HM_46._PORTOLAN_ATLAS_and_NAUTICAL_ALMANAC._France,_1543.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guillaume_Brouscon._World_chart,_which_includes_America_and_a_large_Terra_Java_(Australia)._HM_46._PORTOLAN_ATLAS_and_NAUTICAL_ALMANAC._France,_1543.jpg)

te, abaixo de Samatra, ligando-se à ilha de Java e estendendo-se a sul – designada “Terre Ostrale”¹³ – semelhante à representada na Figura 1 aproximadamente na mesma localização; b) na América do Sul, na zona do Perú, surge uma protuberância anômala que Thomaz (2013) bem observou ter uma semelhança sensível com a costa ocidental da Austrália, ou ainda, em escrito anterior, dizendo que o cartógrafo parece ter utilizado um mapa separado dessa costa (Thomaz, 1995).

Podemos ensaiar a reconstituição da origem dessa representação anômala na América do Sul, para o que teremos de remontar cerca de três décadas antes. Os globos de Johannes Schöner mencionados na literatura são datados de 1515, 1520, 1523 e 1533, sendo o de 1520 considerado indubitável porquanto está assinado e os restantes esclarecidos pelos documentos que os descrevem ou mencionam (e. g. Siebold, 2017), exceto o de 1523, que se supôs perdido e permanece algo controverso.

Apresenta-se na Figura 7, o referido globo de 1515 numa versão publicada em 1881¹⁴. Neste globo de Schöner, pode-se ver que a “America” é apresentada como sendo um esboço incompleto da América do Sul e que na região abaixo domina uma grande forma recortada designada *Brasilie Regio* (região do Brasil). Podemos interrogar-nos como é que surge algo que alguns interpretam como um esquisso da Antártida, meia dúzia de anos antes da circum-navegação de Magalhães. É preciso não esquecer que os globos eram feitos por concatenação da informação cartográfica plana, proveniente de mapas regionais ou locais, ainda que coordenados com mapas-mundo, de que os padrões reais seriam modelos.

Originalmente o globo de 1515 foi acompanhado de um texto designado *Luculentissima quaedam terrae totius descriptio*, sendo sabido que seria reservado: não poderia ser copiado sob pena de uma pesada multa (Siebold, 2017). É corrente referir-se que *Luculentissima* foi escrito baseando-se num texto anónimo alemão publicado (c. 1514?) em Augsburg¹⁵, sede dos financeiros Fugger e Welser, intitulado *Copia der Newen Zeytung auss Presillg Landt*, que daria conta de viagens exploratórias efetuadas por conta do rei de Portugal.

¹³ Neste mapa, aparece também escrito “La Jave grande” e existe um canal que separa um simulacro da ilha de Java da restante massa continental a sul.

¹⁴ https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e5/%281881%29_-_T2_-_Globus_des_J._Sch%C3%B6ner_a._d._J._1515.jpg

¹⁵ Também se diz que terá sido publicado em Nuremberga.



Figura 7 – Hemisfério ocidental do globo de 1515 de Johannes Schöner¹⁶: *Brasilie Regio*.

No entanto, este trata-se de um problema bem difícil de sopesar recorrendo à tradução desse texto que nos é facultada por Schüller (1915), apenas a uma cópia do original em alemão. Em primeiro lugar, esclareça-se que

¹⁶ Globe of Johannes Schöner, 1515, a.k.a. the Weimar Globe Franz von Wieser, Magalhaes-Strasse und Austral-Continent. Auf den Globen Johannes Schaner. Beitrage zur geschichte der Erdkunde im xvi. Jahrhundert, Innsbruck, 1881.

no documento referido não consta nenhum debuxo ou alguma informação cartográfica desenhada, sendo que no frontispício antes estão representados morros com cidades de edifícios majestosos que decerto não se referem ao Brasil, e também se percebe que aparentemente quem relata não participou na expedição, reportando-a a terceiros. Transcreve-se uma parte (Schüller, 1915, pp. 117-118):

E quando chegaram áquelle clima ou região, isto é, quarenta graus de altura¹⁷ descobriram o Brasil com um Cabo, isto é, uma ponta ou um lugar que avança no mar. E navegaram em volta ou circumnavegaram esse mesmo Cabo [...]. Depois viram terra também do outro lado, quando tinham navegado perto de sessenta milhas em volta do Cabo, do mesmo modo que quem navega para Levante e passa o estreito de Gilbraltar [...] O piloto, isto é, o comandante ou capitão, que navegou neste navio, é meu optimo amigo. Elle é também o mais afamado que tem o rei de Portugal. Esteve também em algumas viagens na India e diz-me e opina que desse Cabo do Brasil, isto é, começo da terra do Brasil, não há mais de seiscentas léguas para Malaca. Pensa também que em curto tempo com tal viagio, isto é, caminho ou viagem, ir e voltar de Lisboa a Malaca, o que trará ao rei de Portugal, com a especiaría, grande auxílio. Aham também que a terra do Brasil se estende até Malaca.

Sabendo-se que não havia erros notórios na estimação da latitude (ao contrário do que se passava com a longitude), na América do Sul a 40° sul tem-se o Golfo de S. Matias, a que não corresponde nenhum estreito (estando o Estreito de Magalhães a c. 52° sul). No entanto se pensarmos na Austrália, a cerca de 37° sul tem-se o Estreito de Bass, que separa o continente da ilha da Tasmânia – ou ainda, na Nova Zelândia, observa-se que nessa latitude tem-se o Estreito de Cook. Também 600 léguas de distância a Malaca é uma distância muito mais compatível com a região da Austrália oriental ou da Nova Zelândia do que se do Brasil se tratasse. Ainda se diz mais à frente (idem, p. 119):

Nessa mesma costa ou terra há ainda memória de S. Thomé. Quiseram também mostrar aos Portuguezes as pegadas no interior do paiz. Mostram igualmente a cruz que há terra a dentro. [...] É bem crível que tenham lembrança de São Thomé, pois é sabido que São Thomé realmente está por traz de Malacca na costa de Siramatl no golfo de Ceylão.

¹⁷ De latitude sul, conclui Schüller (1915).

Ora, não se poderá dizer que este relato seja compatível com notícias minimamente credíveis sobre a região do Brasil – no mínimo será uma miscigenação estranha entre notícias de uma exploração ao Brasil, talvez ao Rio da Prata como considera Schüller (1915), e outras da região da Ásia. Sobre a lenda de S. Tomé cujo túmulo se localizaria em Meliapor na costa do Coromandel na Índia pode ler-se o tema por exemplo em Diogo de Couto (1616, 1783, pp. 467-488), aliás assunto longamente explanado em Thomaz (1991) e já mencionado por Duarte Pacheco Pereira (c. 1506, 1892, p. 101).

Continuando lendo em *Luculentissima* (Schöner, 1515, p. 60-61v), escrito em latim, refere-se, entre outras, a América como sendo a quarta parte do mundo, atribuindo a sua descoberta a Américo Vespúcio em 1497¹⁸, descrevendo os seus habitantes como canibais¹⁹ e situando-a entre 10º latitude norte e 45º latitude sul; seguidamente o autor descreve a “*Parias insula*”²⁰, situando-a entre 10º e 50º de latitude norte da qual relata várias características da terra e dos seus habitantes; segue-se a descrição de ilhas. incluindo *Spagnolla insula*, *Isabella insula*, outras como sejam Cabo Verde (*Insulae Dece*), Açores (*Septe Insulae*), Madeira e Porto Santo; e finalmente descreve *Brasilie Regio*, referindo expressamente os termos “*Circunavigarunt itaq Portugaliēn, eam regione (...)*”²¹, fazendo afirmações que se podem considerar extraídas de *Copia der Newen Zeytung auss Presillg Landt*, como sejam a distância módica a Malaca e a menção a São Tomé, ainda referindo a existência de grandes exemplares da espécie *Cassia fistula*, vários aspectos da fauna e outros que convirá oportunamente rever.

Mas, o que se visa aqui sublinhar é que o traçado da linha de costa ocidental e norte de *Brasilie Regio* é sensivelmente aparentado ao traçado do perímetro ocidental australiano; mesmo na costa sul, embora com uma dis-

¹⁸ Há quem afirme que a designada “primeira viagem” de Vespúcio nessa data realmente não existiu, tendo-se por adquirida a “segunda viagem”, efetuada em 1499-1500.

¹⁹ Mas também nas ilhas de Samatra e Celebes há relatos de antropofagia no início do século XVI, como se lê no livro de Duarte Barbosa (1516/1966, pp. 208, 215)

²⁰ Sensivelmente correspondente à América Central e México.

²¹ A tradução de Schöner (1515: 61, 61v) parece ser: Os portugueses navegaram em torno (circum-navegaram) desta região *Brasilie Regio* e descobriram uma passagem muito semelhante à da nossa Europa (onde moramos) e situada lateralmente entre este e oeste. (...). Note-se que de acordo com a representação constante no globo, *Brasiliae Regio* estaria na parte castelhana derivada do Tratado de Tordesilhas.

torção substancial, pode-se considerar a presença da Grande Baía Australiana debuxada para dentro do território do deserto central. Subsidiariamente, várias menções reportadas de *Luculentissima* relativamente a *Brasile Regio* são mais compatíveis com a região da Ásia do sul e sudeste: por exemplo, tem-se a menção à *Cassia fistula*, uma árvore originária do sul e sudeste asiático, símbolo atual da Tailândia, mas já Tomé Pires, em carta datada de 1516 escrita de Cochim para o rei D. Manuel, diz-nos que em Java há uma grande quantidade dessa espécie (Cortesão, 1944, p. 513) e o mesmo é referido por Duarte Barbosa (1516, p. 209), chamando-lhe canafistula.

Não será demais recordar que o termo “brasil” se aplicava a madeira tintureira carmesim, daí ter dado o nome àquela região da América do Sul antes designada Santa Cruz²² – como nos conta João de Barros na Década I da Ásia a propósito da chegada ao Brasil de Pedro Álvares Cabral (Barros, (1552) 1778, p. 391), ainda que na carta de Pero Vaz de Caminha se refira originalmente “Vera Cruz”²³.

Mas também havia madeiras tintureiras com esse mesmo nome no sudeste asiático como nos diz Garcia de Orta que, nos seus Colóquios primeiramente publicados em 1563 em Goa, refere que vale mais o sândalo vermelho, porém gasta-se pouco, e do brasil gasta-se muito (Orta, 1563, 1895, p. 283)²⁴. Ainda, Tomé Pires em Suma Oriental, escrito por volta de 1512-15, numa citação relativa à ilha de Sumbawa, no arquipélago das ilhas menores de Sonda (Cortesão, 1944, p. 438): “A Ilha De byma²⁵ [...] tem mujtos tamarjndós tem mujto brasyll que trazem a malaq^a a vemder E de malaqua vam la por elle porque he da valia de china (...)”. Aliás, podemos interrogar-nos: será que

²² Como aliás está citada no mapa de Ruyish datado de 1508 (<http://www.natgeomaps.com/ruysch-1508-map>).

²³ Carta de Pero Vaz de Caminha que dá notícia do achamento do Brasil ao rei D. Manuel I, datada de 1 de maio de 1500: “dhum grande monte muy alto & redondo, & doutras ferras mais baixas ao fui dele & de terra chaam com grandes aruoredos, ao qual monte alto o capitam pos nome o monte pafcoal, & aa terra a terra davera cruz”.

²⁴ Dizendo-nos o conde de Ficalho, em anotação, que o antigo brasil da Índia e outras partes da Ásia, sendo da mesma família botânica *Caesalpinia* que o da América do Sul, voltou depois a ser geralmente designado pelo nome asiático de sappan, ou sapang no arquipélago Malaio (Orta, 1895, p. 289).

²⁵ Realmente um dos reinos de Sumbawa.

na região da Austrália existem madeiras avermelhadas que pudessem compa-
ginar-se com a designação “brasil”? A resposta é afirmativa: por exemplo, o
mogno vermelho (*Eucalyptus resinifera*; *E. pellita*) e o mogno rosa (*Dysoxylum*
fraserianum) ainda hoje são espécies florestais abundantes na Austrália, capazes
de impor uma fisionomia resoluta, sobretudo na costa leste.

As anomalias cartográficas principais que se poderiam invocar relati-
vamente a uma representação da parte ocidental do continente australiano
na Figura 7 mostram-se consideravelmente corrigidas na cópia do Globo de
Schöner de 1520, que se apresenta na Figura 8, aqui limitada ao semi-hemis-
fério sul e ocidental.



Figura 8 – Semi-hemisfério (ocidental e sul) do globo de 1520 de Johannes Schöner²⁶:
Brasília Inferior.

Agora, numa massa continental designada *Brasília Inferior*, pode defen-
der-se que a semelhança com a linha de costa ocidental australiana é manifes-
tamente sensível – mesmo na costa norte podendo dizer-se que já se divisa o
Golfo de Carpentária e a ponta do Cabo de Iorque onde termina a imagem
neste hemisfério, enquanto na costa sul a Grande Baía Australiana já apresenta
uma configuração compatível.

Parece pois adequado concluir-se que entre o globo produzido em 1515
e o de 1520 terá chegado a Nuremberga informação cartográfica supletiva,

²⁶ Franz von Wieser, Magalhaes-Strasse und Austral-Continent. Auf den Globen Johannes Schoner. Beitrage zur geschichte der Erdkunde im xvi. Jahrhundert, Innsbruck, 1881.

que não só permite corrigir formas mas também alterar a toponímia: a massa continental que em 1515 era designada *America* agora aparece nomeada *Terra Nova America ou Brasilia terra dos papagaios*, enquanto *Parias* passa a ser *Terra de Cuba*, sendo que a costa do Peru, continua referida como incógnita.

Sabe-se que Schöner dispunha de cópia dos mapas de Waldseemüller de 1507 e de 1516 (Siebold, 2017), no entanto pode verificar-se que nesses mapas não há nada que sugira a representação de *Brasile Regio* ou *Brasilia Inferior*. Como terá sido possível que a informação cartográfica terá chegado a Schöner? Invocam-se algumas pistas: Martinho da Boémia (Martin Behaim) que foi o autor do globo de Nuremberga de 1492 – designado *Erdapfel*, considerado o mais antigo que ainda hoje existe e uma das influências das obras de Schöner – fez parte da junta de matemáticos de D. João II a partir de cerca de 1483, liderada por Abraão Zacuto. Martinho terá falecido em Lisboa em julho de 1507, e poderá ter deixado contactos alinhados que teriam dado continuidade ao fluxo de informação pois sabe-se por uma carta que enviou de Antuérpia a um primo de Nuremberga, em Março de 1494, que nesta altura desempenhava duas funções: a de enviado de D. João II e a de representante comercial do seu sogro, o flamengo Josse van Hurtere, capitão-donatário das ilhas do Pico e Faial²⁷. Ou ainda Cristovão de Hare, também flamengo, que aliás se encontra nominalmente referido em *Copia der Newen Zeytung auss Presillg Landt*, e que António Galvão (1563, p. 54) menciona como financiador da expedição de Estevão Gomes em 1525.

No texto que acompanha o globo de 1533, *Opusculum geographicum*, Schöner termina com uma breve anotação sobre “*Brasiliae Novae Terrae*” onde refere “*Brasiliae Australis*” como uma região recentemente descoberta mas não completamente conhecida, reiterando que se estende até Malaca, onde os povos não têm leis nem reis, sendo antropófagos de nações bárbaras que veneram e obedecem aos anciãos²⁸.

No entanto, e regressando ao tema de abertura desta secção, a hipótese que aqui se coloca é que a estranha excrescência anexa ao Peru na Figura 6 de

²⁷ <http://www.fcsh.unl.pt/cham/eve/content.php?printconceito=1213>.

²⁸ Observe-se, para além do que já se referiu atrás em relação às Celebes e Samatra, que António Galvão (1563, p. 67) faz a mesma menção de canibalismo relativamente aos papuas.

Brouscon – num mapa datado dez anos depois do último globo de Schöner – pode entender-se como correspondendo à deriva, sucessivamente atualizada, de mapas que originaram a representação de *Brasilie Regio* e *Brasilia Inferior* o que, por sua vez, implica várias considerações que se podem considerar decorrentes: a) existiria pelo menos um mapa próprio daquela região com uma legitimidade que induziria a que não devesse ser ignorado; b) pelas afirmações constantes em *Luculentissima* a sua origem seria associável a expedições portuguesas; c) ao invés, não haveria notícia por volta de 1540 de que existisse tal forma onde era representada nos globos de Schöner de 1515 e 1520; d) a denominação *Brasilie* convocava a sua continuidade com o Brasil propriamente dito, e como a linha de costa do território do que hoje designamos Peru não era então bem conhecida, aí se concatenou no mapa de Brouscon; e) sendo que, no entanto, pouco depois, como se vê na Figura 1 no mapa dito Delfim ou Harleian (c. 1547), esta anomalia já está removida, persistindo não obstante a grande massa continental a sul de Java, dita “Java la Grande”.

Em qualquer dos casos das Figuras 6 e 8 – e nomeadamente no mapa de Brouscon como Thomaz (2013) bem observou²⁹ – a semelhança com a costa ocidental da Austrália é inegável.

As principais críticas com que se poderia objetar à tese aqui proposta – quanto à localização em termos de coordenadas esféricas de latitude e longitude – têm, como veremos, resposta possível ou mesmo adequada: a origem portuguesa do mapa de que Schöner se terá servido levou a colocar *Brasilie* por debaixo do que já era então conhecido e cartografado, tendo como suporte a narrativa de *Copia der Newen Zeytung auss Presillg Landt* e eventualmente outras informações com origem em Francisco Serrão, como se discutirá adiante.

Relativamente às incertezas nas medições acrescidas dos erros cartográficos na sua representação, Nunn (1931) diz-nos que no mapa de Waldseemüller de 1507 a costa da Ásia oriental aparece representada cerca de 45° a oeste da costa atlântica de uma península semelhante à Florida, portanto com um erro rondando cerca de 100 graus de longitude – consideravelmente menor do que aquele que aparece associado à localização de *Brasilie Inferior* interpretado como sendo uma representação primeva da Austrália. Collingridge (1895, p. 92) refere-se a

²⁹ Nesse artigo, Luís Filipe Thomaz refere outros mapas onde essa anomalia aparece figurada.

Brasilie Regio considerando em primeiro lugar que *Copia der Newen Zeytung auss Presillg Landt* terá sido a tradução confusa de um original português e que essa região deverá antes reportar-se à Austrália e Nova Guiné, que juntas formariam o continente Austral, segundo um conceito então corrente.

TÓPICOS DE DISCUSSÃO

DA SIGNIFICAÇÃO

Interpretando signos convém situar algumas referências. Desde Saussure (1911) que se estabelece a distinção, em relação ao signo linguístico, entre significante e significado, depois transposta para uma ordem mais geral, em que o significante corresponde ao suporte material do signo e o significado ao conceito que lhe está associado, numa dada cultura³⁰ ou comunidade interpretante, sendo o sistema de associação entre significantes e significados constituído por um código.

Os mapas são signos complexos, derivados da articulação de numerosos signos elementares, e os mapas do século XVI, quer pela imprecisão cartográfica nomeadamente ligada aos cálculos da longitude, quer pela hibridação entre elementos reais e imaginários, mitológicos, característicos da cultura de uma época onde domina a figura alegórica, sê-lo-ão ainda mais. Se os mapas se associam a uma função predominantemente icónica – e, na terminologia de Peirce³¹ (c. 1894) o ícone define-se como um signo que manifesta uma relação imediata de semelhança com o referente – também comportam símbolos, cujo significado decorre de convenções culturais, podendo estes considerar-se arbitrários ou motivados; e ainda índices: signos que indicam por implicação, como sejam os nomes ligados a metonímias geográficas. Uma metonímia, recorde-se, é uma metáfora que apresenta uma relação de contiguidade com o referente, seja o caso de “brasil” para designar uma região com muito arvoredado de madeira carmesim que se associa à cor vermelha do fogo, ou seja: brasa.

³⁰ Por exemplo a palavra ‘lima’ que, quer na vocalização quer na escrita, significa em língua malaia e tétum o número ‘cinco’ (e, nesta última, por contiguidade, também significa ‘mão’) já em português remete para uma fruta cítrica – o mesmo significante associa-se pois a significados distintos consoante a cultura onde se insere.

³¹ <http://www.iupui.edu/~peirce/ep/ep2/ep2book/ch02/ep2ch2.htm>

É assim que no léxico de topónimos dos mapas portugueses do século XVI encontram-se pelo menos 3 classes distintas: a) nomes, adaptados do léxico local, como seja o caso de “timor”; b) substantivos comuns, simples ou adjetivados pela percepção de acidentes geográficos que se mostram singulares – índices espaciais portanto – como o “cabo de Frolles”, ou o termo “fermoso” que aparece frequentemente, em rios, ilhas, baías; c) designações do calendário litúrgico – portanto índices temporais – normalmente reportadas às datas em que tais sítios terão sido avistados ou alcançados pela primeira vez. O léxico toponímico é assim composto de uma primeira modalidade regional específica – nomes locais adaptados ao sotaque dos navegadores – e de pelo menos outras duas modalidades recorrentes, espacial e temporal, associadas a códigos relevantes nas culturas da época.

Os mapas de Dieppe eram concebidos como obras artísticas, para contemplação e ostentação de quem os pudera comprar: soberanos, aristocratas, burgueses ricos – não eram mapas de navegação, embora também fossem neles inspirados, e ainda nos “padrões” que serviam de referência, e em outros mapas avulso que se iam obtendo, por vias menos claras o mais das vezes, na decorrência da política de sigilo que vigorava e se exemplificará adiante. Não se nega, neste ensaio, que os mapas de Dieppe contenham elementos imaginários – e mais propriamente alegóricos – o que se contrariará é que se diga que possam ter sido exclusivamente construídos por elementos inventados, denegando qualquer suporte real ou de reconhecimento experimental no que se refere à massa continental “Java la Grande” ou “Terra Java”.

POLÍTICA DE SIGILO E ENIGMAS GEOGRÁFICOS

Retomando o caso relatado de João Afonso atinente à iniciativa do rei D. João III – prometendo-lhe perdão e procurando incentivar o seu regresso a Portugal – tal não seria compreensível se o piloto não dispusesse de informação relevante no âmbito da política de sigilo adotada pela coroa portuguesa que vigorava pelo menos desde o infante D. Henrique reforçada com D. João II (e.g. Cortesão, 1940, p. 17), tornando-se a exportação de mapas bem como a emigração de pilotos proibidas pelo rei, sob pena de morte (Thomaz, 1995).

Por exemplo, era tal a ênfase no sigilo que sabe-se que D. Manuel I ordenou a supressão dos roteiros marítimos da viagem de Vasco da Gama (Crowley, 2016, p. 88), mas também se sabe que tal não impediu a devassa, como seja o caso do espião Ca'Masser que, nessa época, afirmava, em carta enviada para Veneza, ter visto os roteiros marítimos da rota para a Índia (Crowley, 2016, p. 143). Aliás, uma prova tangível está expressa no planisfério dito de Cantino, datado de 1502, considerado cópia do padrão real da Casa da Índia, adquirido em Lisboa pela quantia substancial de 12 ducados de ouro e enviado então secretamente ao duque de Ferrara³².

Ainda, no *Opusculum geographicum*, Schöner (1533) diz – a propósito da construção do seu globo dessa data – que lidou com cartas marinhas desenhadas com grande qualidade e notícias de grande preço e valor, que ele localizou na melhor concordância com as posições astronómicas³³, pelo que uma vez mais se pode corroborar o comércio de informação cartográfica, apesar do sigilo e por isso mesmo, neste último caso diretamente relacionada com o autor dos globos que antes discutimos.

É sabido que Magalhães recebeu correspondência de seu amigo (e porventura primo) Francisco Serrão – que se quedara junto do sultão de Ternate desde 1512 – enviando-lhe informações sobre as Molucas onde se tinha tornado residente, e que teria exagerado a distância destas a Malaca, como nos diz Barros (1563, 1777b, p. 622) na Década III da Ásia: “ampliando isto com tantas palavras e mistérios, (...) que parecia virem aquelas cartas de mais longe que dos Antípodas, e de outro novo mundo (...)”. Ainda, acrescenta Barros, as tais cartas foram vistas na mão de Fernão de Magalhães, e “em as mostrar denunciava aquele grande serviço que tinha feito a El-rei”. Mais adiante retomar-se-á este tópico.

João de Barros era um homem culto – além de feitor da Casa da Índia e da Mina, foi autor de uma gramática de língua portuguesa entre outras obras – e a sua referência expressa a “antípodas”, não se deverá poder dissociar do termo utilizado por Ludovico de Varthema, italiano que efetuou uma viagem

³² <http://cvc.instituto-camoes.pt/cartografia-e-cartografos/planisferio-anonimo-de-1502-dito-lde-cantinor.html>.

³³ Parte I, cap. IX: “in hoc nostro opere nouoordinauimus, nam ad manus fuere chartae marinariae optimis characteribus confcriptae, & nouae, magni ualoris & precij quaru etiam loca Metheorofcopijs, quantu potuimus, concorditer locauimus”.

a Java em 1505 com relato publicado em 1511, termo que implica uma vasta massa continental existente a sul. O conceito de antípodas como fundamento de uma geografia imaginária herdada de proposições metafísicas e escatológicas de Aristóteles, Ptolomeu e outros, ancorando o equilíbrio do mundo, encontra-se longamente discutido em Stallard (2016).

No entanto, diz-nos Bartolomé Leonardo de Argensola, clérigo espanhol que escreveu o tratado *Conquista de las Islas Malucas*, algumas coisas surpreendentes que não se parecem encontrar referidas, pelo menos claramente, nos autores coevos portugueses, nomeadamente: a) que além de António de Abreu e Francisco Serrão, também Fernão de Magalhães integrava a armada que foi descobrir as ilhas Maluco³⁴, e que todos estes três capitães tomaram diferentes rumos (Argensola, 1609, p. 6); b) que Magalhães se achava em umas ilhas a seiscentas léguas de Malaca, donde se correspondia com Serrão que lhe terá dito que gostava que viesse a Ternate, ao que Magalhães terá anuído embora dizendo que lhe parecia antes que ficava na demarcação de Castela porque Maluco distava seiscentas léguas de Malaca, cerca de 36° de longitude (idem, p. 15).

Não sei asseverar do que está dito acima, embora a recorrência dos termos “seiscentas léguas” parece não poder deixar de invocar a aparente conexão de *Copia der Newen Zeytung auss Presillg Landt* com esta região das Molucas e a eventual presença de Magalhães na região, talvez o mais afamado piloto do rei de Portugal referido nesse texto.

Por outro lado, o esboço de Francisco Rodrigues onde se refere a ilha de Timor mostrado na Figura 3, pode considerar-se relacionado com um mapa javanês da época, cujo original se terá perdido no naufrágio da *Frol de la Mar*, conforme se dá conta na carta que Afonso de Albuquerque escreveu ao rei D. Manuel de Portugal datada de 1 de Abril de 1512, cuja transcrição se apresenta seguidamente (Pato, 1884, pp. 64-65):

tambem vos vay hum pedaço de padram que se tirou d ùa gramde carta d um piloto de jaoa, a qual tinha ho cabo de bóoa esperança, portugall e a terra do brasyll, ho mar rroxo e ho mar

³⁴ Diogo de Couto numa descrição da ilha Amboino na *Década Sétima* (1616, 1783, p. 541) afirma: “ (...) indo ali ter Francisco Serrão da companhia de Fernão de Magalhães”, o que pode ter várias interpretações já que é sabido que participaram juntos na conquista de Malaca, entre outras campanhas.

da persia, as ilhas do cravo, a navegaçam dos chins e gores³⁵, com suas lynhas e caminhos dereytos por omde as nãos hiam (...); tinha os nomes por letra jaoa, e eu trazia jao que sabia ler e esprever; mamdo esse pedaço a vossalteza, que francisco rrodriguez empramtou sobre a outra, domde vossalteza poderá ver verdadeiramente os chins domde vem e os gores, e as vossas naos ho caminho que am de fazer pera as ilhas do cravo, e as minas de ouro omde sam, e a ilha de jaoa e de bamdam, de noz nozcada e maçãs, e a terra delrrey de syam, e asy ho cabo da terra da navegaçam dos chins, e asy pera onde volve, e como daly a diamte nam navegam; (...).

Pelas palavras de Albuquerque, tratar-se-ia de um mapa javanês representando grande parte do mundo, incluindo a América do Sul e a Europa Ocidental. Mas Schwartzberg (1994) refere que tal não lhe parece verosímil, sendo tal mapa-mundo mais provavelmente feito da hibridação de um mapa europeu e de um mapa javanês e, para evidenciar diferenças estilísticas, mostra um mapa javanês do início do século XVIII, relativo à península malaia, onde esta se mostra representada convoluta – como se fora uma serpente – por forma a acomodar-se à esquadria, revelando o detalhe de costa necessário ao reconhecimento local.

Ora, tal representação não seria admissível num portulano, onde imperava o domínio da quadrícula – invenção aliás atribuída ao infante D. Henrique (Winter, 1949) – também designada “carta plana quadrada” (Cotter, 1977), respeitando tanto quanto possível as dimensões da longitude e latitude, embora com as imprecisões inerentes, mormente relativas à primeira coordenada. João de Barros refere-se-lhe, a propósito de Magalhães: “(...) e altura de Leste, Oeste; matéria que tem lançado a perder mais portugueses ignorantes do que são ganhados os doutos por ela, pois ainda não vimos algum que o pusesse em efeito” (Barros, 1563, 1777b, p. 627).

É sabido que os portugueses no decurso das suas explorações marítimas abandonaram as concepções ptolomaicas sobre as dimensões do planeta e estabeleceram um grau equatorial de 70 milhas – um valor muito aproximado do correcto – sendo a milha portuguesa um pouco maior do que a italiana (Nunn, 1931). Aliás, é cada vez mais enfatizado que os Descobrimentos ibéricos, e em particular os portugueses, estabelecem um marco que permite ancorar a emergência da ciência

³⁵ Habitantes da Formosa, segundo Olshin (1996).

moderna (Alvarez e Leitão, 2010; Leitão e Alvarez, 2011) com a prevalência do empirismo sobre as considerações metafísicas, conforme já expressara no início do século XVI, Duarte Pacheco Pereira (c.1506,1892, p. 7): “[...] & alem do que dito he ha experiencia que he madre das coufas nos defengana & de toda duvida nos tira”; ou ainda (idem, p. 99): “& como quer que a experiencia he madre das coufas por ella soubemos rradicalmente a verdade [...]”.

É verdade que o mapa apresentado na Figura 3 não se apresenta como um portulano típico: falta-lhe detalhe e topónimos locais. Talvez, acrescenta-se aqui, a existência de uma representação convoluta ao estilo javanês, complicasse a identificação do alcance do mapa e das suas partes. Na opinião de Collingridge (1895, p. 91) o termo “terra do brasyll” referido por Albuquerque aplicar-se-ia à Austrália, e o mapa seria de origem árabe o que tornaria a narrativa mais compreensível.

Ainda, não há dúvida de que os chineses frequentavam regularmente a ilha de Timor antes dos portugueses, pois está referido no tratado *Dao yi Zhi lue* (c. 1350) que a ilha de Timor está situada no noroeste de [Zhong-]Jia Luo e que nas suas montanhas não crescem outras árvores senão sândalos, que são muito abundantes (Hägerdal, 2012, p. 1). Já em relação às Molucas, Barros (1563, 1777b, p. 577) diz-nos que os chineses também frequentavam regularmente aquelas ilhas, e que Halmahera era designada no tempo Batochina³⁶ [de Moro ou de Muar], significando “terra de China”. É verdade que, se o mapa chinês de *Mo-yi-tong*³⁷ – reportado como sendo datado de 1763 reproduzindo um original de 1418 – fosse considerado confiável, o que atrás foi referido como enigmático estaria potencialmente resolvido, no entanto a maioria dos académicos não aceita a sua veracidade, apontando-se anacronismos (e. g. Wade, 2007). Não é sabido que as sucessivas viagens do almirante Zheng He tenham alcançado a ocidente para além da costa oriental de África³⁸, e o mapa designado *Mao Kun*, considerado derivado dessas viagens não alcança mais a oriente do que Bornéu e as ilhas Sulu³⁹.

³⁶ António Galvão (1563: 36v.) antes menciona: “Batachina”.

³⁷ http://www.gavinmenzies.net/wp-content/uploads/2011/08/xyz769_26.jpg

³⁸ <https://www.britannica.com/biography/Zheng-He>

³⁹ https://en.m.wikipedia.org/wiki/Mao_Kun_map

Pelo contrário, o mapa designado *Kunyu Wanguo Quantu*⁴⁰ é considerado o primeiro mapa-mundo chinês inquestionável e foi encomendado ao missionário jesuíta italiano Matteo Ricci que, junto com colaboradores chineses, o produziu em 1602, gravado em painéis de madeira – e que se mostra parcialmente na Figura 9, juntando as placas 1-3.



Figura 9 – Mapa *Kunyu Wanguo Quantu* de Matteo Ricci, 1602, 1-3.

O mapa da Figura 9 mostra uma protuberância a sul de Java (concatenada numa massa continental e austral imensa⁴¹) que se poderia considerar aparentada com as representações de *Java la Grande* nos mapas de Dieppe, e que, em forma residual triangular, ainda assim reveladora, subsiste nos mapas pós-Dieppe, como seja o da Figura 10, de *Benedictus Montanus* (Benito Montano)⁴², datado de cerca de 35 anos antes da “descoberta oficial” da Austrália, atribuída ao holandês Willem Janszoon em 1606.

⁴⁰https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/20/Kunyu_Wanguo_Quantu_by_Matteo_Ricci_All_panels.jpg/1280px-Kunyu_Wanguo_Quantu_by_Matteo_Ricci_All_panels.jpg

⁴¹ Pode ver-se a semelhança com o mapa de Mercator de 1569: https://en.wikipedia.org/wiki/Mercator_1569_world_map#/media/File:Mercator_1569.png

⁴² http://www.slq.qld.gov.au/__data/assets/image/0004/226345/varieties/w920.jpg



Figura 10 – *Pars Orbis*, hemisfério oriental, 1571/1572 – *Benedictus Arias Montanus*.

Relativamente às Molucas não há qualquer dúvida sobre a prevalência de uma política de sigilo: Thomaz (2009) exemplifica que, em 1519, D. Manuel mandou seguir pela rota do Cabo a Jorge de Brito com a incumbência de construir um forte em Ternate no maior segredo e na sua nomeação para capitão da fortaleza dizia-se enganosamente que a ia construir em Samatra. De facto Gaspar Correia⁴³ (c. 1556, 1861, p. 624) afirma: “O que o Governador, vendo tão fortes provisões muyto quis saber do Jorge de Brito a causa d’ysto; mas elle lho encobrio, dizendo que ElRey lhe defendia que o nom descobrisse”, o que

⁴³ As *Lendas da Índia* de Gaspar Correia só foram publicadas séculos depois da versão manuscrita, sendo a esta atribuída a datação de c. 1556-1560.

mostra que nem ao Governador da Índia – no caso Diogo Lopes de Sequeira – Brito estaria autorizado a relatar. Também Castanheda (1553, p. 126) confirma: “E por el-rei encobrir mais sua ida lançou fama que ia fazer uma fortaleza na ilha de Samatra [...]” Bem antes, D. Manuel, em carta dirigida ao primeiro vice-rei da Índia, D. Francisco de Almeida, datada de c. 1506, falava de uma certa armada de Castela que lhe foi notificado que se fazia prestes para ir em busca de Malaca “fazendo duvidoso ser dentro das nossas marcas; e que, por ser tomada, primeiro, por nós a posse, que nestas cousas dá muito direito, além do que nós cremos que nisso temos [...]” (Sá, 1954, p. 6).

VIAGENS RELATADAS DE PORTUGUESES ÀS MOLUCAS ATÉ 1520

Um marco que poderá ser importante na interpretação dos topónimos dos mapas de Dieppe, em particular do Atlas de Rotz de 1535-1542 e subsequentemente no Atlas Vallard de 1547, encontra-se na citação de Helen Wallis, então curadora do departamento de mapas da Biblioteca Britânica (no Museu Britânico) e considerada uma referência académica no assunto (Wallis, 1985, p. 192):

The Landmass of Java-la-Grande which features conspicuously on Descelier's chart as on other Dieppe maps deserves special attention. In my work on Rotz's Atlas and elsewhere I have suggested that the information for Java-la-Grande was obtained in Sumatra by Pierre Grignon and his men on Jean Parmentier's voyage from Dieppe, 1529-30. Whether it represents the Portuguese discovery of Australia in the 1520s is a matter of current debate, but may well be so.

A citação referida⁴⁴ poderá ser relevante para situar o detalhe cartográfico e toponímico com que nos deparamos no Atlas Vallard, atrás exemplificado. Como também já se disse não se encontra no relato da viagem dos irmãos Parmentier qualquer referência à “Grande Java”, mas tal não seria de esperar se lidamos com um objetivo secreto. Também não parece fácil encontrar documentação adicional que pudesse esclarecer dúvidas, pois que os arquivos de Jean Anjo, que financiou essa expedição e outras, terão sido totalmente destruídos quando do bombardeamento de Dieppe no final do século XVII.

⁴⁴ Diga-se ainda que Major (1859: lxii) faz uma consideração semelhante.

No âmbito da tese exposta neste ensaio propomo-nos considerar que a protuberância anexa ao Brasil no mapa de Broucon da Figura 6 corresponde à translação de um mapa autónomo que terá originado *Brasilia Inferior* da Figura 8, que por sua vez não pode ser dissociado de *Brasilie Regio* da Figura 7. Ficamos assim com um período de incidência estreito para considerar as viagens que poderiam ter dado origem à representação original, pois que se o globo da Figura 7 é datado de 1515 a informação teria de estar disponível na coroa portuguesa em 1514-15 o mais tardar, para haver tempo de poder migrar, ainda que clandestinamente.

Além disso, entre 1515 e 1520 ocorre uma evolução que se pode considerar significativa na representação dessa massa austral, pelo que se pode presumir que terá havido informações adicionais. Finalmente, o detalhe observável no Atlas Vallard e outros mapas de Dieppe, terá sido conseguido, provavelmente, ainda em viagens ulteriores realizadas na terceira década de quinhentos.

Ora, dos relatos conhecidos das viagens às Molucas, que se afigura ser o eixo primordial da presença portuguesa na região juntamente com Timor, após a expedição de António de Abreu e Francisco Serrão de 1511/2, diz-nos Azevedo e Silva (2013, p. 12-13) que ocorreram se seguintes viagens até 1520: em março de 1513 saiu outra frota de Malaca sob o comando de João Lopes Alvim⁴⁵ regressando em junho com cerca de 1200 quintais de cravo; ainda, em dezembro de 1513, partiu outra armada comandada por António Miranda de Azevedo; em 1514 o mesmo Azevedo regressou à ilha de Banda; em 1515 partiu Álvaro Cocho com dois juncos para Ternate, tendo regressado com sucesso a Malaca; nesse mesmo ano segue nova frota de juncos capitaneados por Francisco Pereira e Jorge de Lençóis, mas perderam-se os juncos no regresso; em 1516 foi Manuel Falcão à ilha de Banda; em 1517, Simão Vaz também rumou a Banda; em 1518 partiu de Malaca com destino às Molucas Tristão de Meneses; em 1519 foi a vez de Diogo Brandão; em 1520 partiu uma frota sob comando de António de Pina e Gonçalo Correia.

⁴⁵ Levando como escrivão Tomé Pires, o autor de *Suma Oriental*.

Ainda, Florbela Frade (1999, p. 85-99) detalha alguns dos casos referidos atrás como, por exemplo, o de que a primeira expedição capitaneada por António de Miranda Azevedo contactou efetivamente com Francisco Serrão, conforme carta escrita por Jorge de Albuquerque ao rei em 8 de janeiro de 1515, onde afirma enviar junto as cartas do mesmo Serrão; ainda refere que a expedição de Álvaro Cocho – também nomeado Álvaro Diogo Coelho – a bordo do São Cristovão, poderá ter ocorrido em 1516, e desse Álvaro dá uma outra notícia interessante: a de que no (anónimo) livro *Tratado de las Yslas de los Malucos*⁴⁶ se diz que a segunda expedição portuguesa às Molucas realmente dataria de 1513 e foi levada a cabo por um junco capitaneado por Álvaro Cocho e pilotado por Luís Cotim que teriam levado para Portugal uma carta-padrão e uma missiva de Serrão para D. Manuel.

Diz a autora que esta viagem não é confirmada por outras fontes, o que colocaria alguma dúvida sobre a sua efetividade, mas – acrescenta-se aqui – tal seria o caso mais provável no âmbito de uma política de sigilo, ainda existindo uma carta de Afonso Fernandes Jacobus nas Gavetas da Torre do Tombo dirigida ao rei, pedindo os regimentos de António de Abreu, Álvaro Cocho e D. Tristão que correspondiam aos primeiros capitães das armadas a Maluco, o que contribui para a verosimilhança da narrativa. Transcreve-se a passagem referida (Sá, 1988, p. 99):

(...) e eles asy com el rey de Ternate estamdo, chegou hum junquo de Portugueses em que hya por capitão Alvaro do Cocho e pilloto Luis Cotim, e foy o primeiro que de Maluco levarão para Portugall padrão e por eles escreveo a el rey Dom Manuell Francisco Sarrão e mamdou alguns de sua companhia por emburullhadas e revoltas que já amtre eles avia.

Seja por via dessa viagem de Álvaro Cocho, seja por via de António Miranda de Azevedo, pode tomar-se como inferido que em 1515 o rei D. Manuel I conhecia correspondência de Francisco Serrão e informações com relevância geográfica sobre aquela região, incluindo, pelo que se lê, um padrão.

⁴⁶ Supõe-se que este documento seria uma peça do espólio deixado pelo cosmógrafo Alonso de Santa Cruz no *Archivo General de Indias* de Sevilha. Foi transcrito por Artur Basílio de Sá (1988, p. 5-160) propondo datar o documento no período 1536-38. Também se conjectura que poderá ter sido uma primeira versão de uma obra quase homónima de António Galvão, considerada perdida.

TRATADO DE SARAGOÇA

Que dizer do Tratado de Saragoça assinado por D. João III em 1529? Onde entregou a quantia deveras substancial de 350,000 ducados de ouro (ou cruzados) a seu primo e cunhado Carlos I de Espanha – também imperador Carlos V do Sacro Império Romano-Germânico – ainda que a título reversível se aquele lhe devolvesse o dinheiro comprovando-se que as ilhas ficavam na demarcação de Castela, a troco da fixação dos limites do antimeridiano de Tordesilhas a 297,5 léguas a leste das Molucas. Esse estranho número “297,5 léguas” é-nos explicado por Diogo de Couto (1602; 1778b, p. 114): “[...] em que montavam duzentas noventa e sete léguas e meia a Oriente de Maluco, dando dezassete léguas e meia por grau equinocial”. Portanto o antimeridiano assim contratualizado passaria 17 graus de longitude a oriente das Molucas: uma faixa-tampão de tal amplitude que não se poderá considerar que o objetivo fosse salvaguardar apenas as Molucas, mas algo mais.

João de Barros (1563, 1777b, pp. 599-600) diz-nos que Francisco Serrão, ao tempo da sua permanência em Ternate nas Molucas escreveu ao rei D. Manuel e também aos seus amigos, principalmente a Magalhães – enviando as cartas através de Pero Fernandes que acompanhava António de Miranda d’Azevedo no seu regresso – fazendo a distância daquelas ilhas a Malaca dobrada⁴⁷, e dando a entender que tinha descoberto “outro novo mundo” maior, e mais remoto e rico do que descobrira Vasco da Gama. Ainda, em outra passagem, referindo-se uma vez mais a Magalhães (Barros, 1563, 1777b, p. 627): “[...] com mostrar as cartas, que lhe Francisco Serrão escreveu, começou a semear nas orelhas desta gente, que as ilhas de Maluco estavam tão Orientais, quanto a nós, que caíam na demarcação de Castela”.

Castanheda (1554, p. 9) faz relato semelhante, ainda afirmando que resultou da expedição de Magalhães o seguinte:

[...] mas a verdade foi posta nos papéis e livros em que as escreviam, cuidando que não haviam nunca de aparecer, como depois apareceram, e vieram ter às mãos dos nossos, pelos quais se mostrou que as ilhas de Banda e de Maluco são do descobrimento de Portugal, e ainda além de Banda treze graus e meio, e de Maluco dezasseis⁴⁸.

⁴⁷ Tal implicaria que as Molucas ficariam aproximadamente à longitude da Nova Zelândia.

⁴⁸ Ainda Castanheda (1554, p. 59) explica que esses documentos foram apreendidos por

Ainda assim, também nos diz Castanheda (1554, p. 13) que, mesmo após haver essa confirmação, os espanhóis arrimaram à ilha de Tidore prometendo ao sultão que haviam de tomar Malaca aos portugueses porque dela até Maluco tudo era do rei de Castela. E, de facto, ainda houve muita contenda que não nos cabe aqui relatar.

DISCUSSÃO

A História, na sua compleição de ciência positivista, lida de forma paradoxal com o secreto. Por um lado, reconhece a sua existência como facto – de que, por exemplo, se refere a propósito da política de sigilo, que é certo que tal política teria sido praticada por várias potências e classificada como ‘segredo geográfico’ em Cartago, Noruega, Hansa, Veneza, Egipto mameluco e Holanda (Cortesão, 1940, p. 12) – sendo que, por outro lado, exige suporte documental para comprová-lo, portanto a devassa do próprio segredo ou fuga de informação. Dito de outro modo, o segredo bem guardado parece inalcançável.

A Semiótica, enquanto ciência definida como teoria da significação, exige nas suas proposições a conformidade da consistência interna e da adequação aos factos, mas admite a existência de soluções definidas implicitamente – tal como ocorre na Matemática, onde estas decorrem por necessidade lógica dentro do quadro conceptual em que estão imersas – a partir do momento que estabelece um estatuto ontológico para o secreto, derivado no quadrado veridictório como algo que sendo [verdadeiro], não parece sê-lo (e. g. Casquilho, 2013). E não parece sê-lo porque se sobrepôs uma estratégia de encobrimento e dissimulação, obliterando-se a matéria probatória. Aliás, como método, é frequente a Semiótica incorrer na abdução peirceana⁴⁹, onde, sucedendo ao princípio da causalidade, de um efeito se procura inferir a causa mais provável, tão mais provável quanto se consigam erradicar outras causas possíveis daquele mesmo efeito.

António de Brito numa nau espanhola da armada de Magalhães que estava nas bandas de Tidore, e por ele entregues ao feitor.

⁴⁹ <https://plato.stanford.edu/entries/abduction/>

A agenda política do rei Manuel I de Portugal é bem conhecida: o grande projeto do *Venturoso*, que reinou de 1495 até 1521, era de cruzada, visando a derrocada do sultanato Mameluco do Cairo e a reconquista de Jerusalém, desígnio também nomeado como messianismo iluminado (Thomaz, 2009), financiado com o comércio das especiarias, aspirando ao título de imperador de um reino messiânico cristão (Crowley, 2015, p. 143). E de facto, o sultanato Mameluco do Egito, erodido pela incursão portuguesa nos seus circuitos comerciais, rotas e feitorias, vem a ruir em 1517, mas para ser substituído por um poder bem mais temível: o império Otomano.

Da viagem de Magalhães, terminada por Juan Sebastián Elcano, como nos diz Barros (1563, 1777b, p. 662) resultou haver algumas dúvidas entre D. João III de Portugal e o imperador Carlos V e rei de Castela, tratando-se o caso sobre estes dois pontos, posse e propriedade, por razão das demarcações que entre dois reinos havia – de que derivou como solução o referido Tratado de Saragoça. A tal também não deverá ser estranho o relato da expedição de Jorge de Meneses às Molucas em 1526, por via do norte de Bornéu, relatada por Diogo de Couto (1602, 1778a, p. 180):

Aqui viram os nossos alguns dos naturais, assim homens como mulheres, tão alvos, e louros como Alemães⁵⁰, e perguntando como se chamavam aquelas gentes disseram que Papuas, e pelo pouco conhecimento que então tínhamos daquela terra, cuidaram os nossos serem ilhas; mas quanto a nós pelo que depois se veio a alcançar, esta terra é aquela a que Marco Polo Veneto chama Lochac, que diz ser riquíssima de ouro, que diz que estava setecentas milhas (que são muito perto de duzentas léguas nossas) de Java, e a põe da outra banda do Trópico [...].

Na imagem da Figura 11, mostra-se: a linha de demarcação (a pontilhado) da bula *Inter Caetera* de 1493; a ocidente desta (a cheio), a nova demarcação do Tratado de Tordesilhas (1494); e a oriente, o antimeridiano definido pelo Tratado de Saragoça (1529). O leitor é convidado a comparar a porção

⁵⁰ Já atrás demos conta do relato da presença de fenómenos de albinismo (v. nota 10). De notar, no entanto, que quer no Mapa Anónimo de c. 1540 da Herzog August Bibliothek quer num mapa da coleção Machado Figueira c. 1615-22, atribuído a Godinho de Erédia, a “Ilha dos Homens Brancos” aparece situada a sul da Nova Guiné, sensivelmente no paralelo de Java.

da Austrália alcançada com o antimeridiano de Saragoça e a representação de *Brasilia Inferior* na Figura 8.

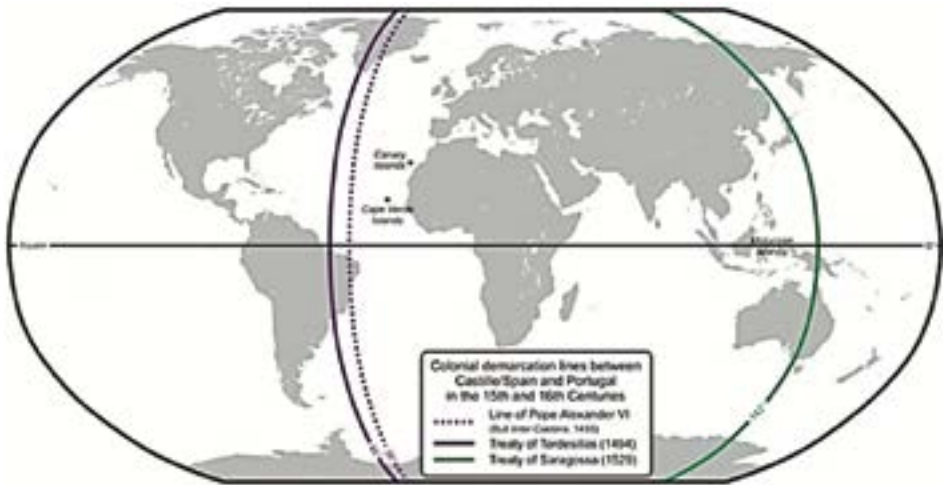


Figura 11 – As linhas históricas de demarcação de domínios coloniais entre Portugal e Castela/Espanha nos séculos XV/XVI⁵¹.

Sucedendo João III a seu pai Manuel I em 1521, a agenda política tornou-se mais pragmática: já não se visava a reconquista de Jerusalém e o desígnio imperial *de jure*, mas a gestão de um império marítimo vasto e fragmentado de facto, aliás ensombrado pela “maldição de Avis” que seria interpretada como a origem do desalento de o rei ter visto morrer os seus dez filhos em vida, colocando em causa a sucessão do trono.

Os recursos humanos e logísticos disponíveis para tal empresa eram poucos, perante a quantidade de feitorias e praças-fortes a que havia de acorrer. É assim que se entende a hierarquização de prioridades resultando no abandono de Safim, Azamor ou Arzila em Marrocos, ao mesmo tempo que impulsionava a colonização do Brasil através do instituto das capitanias hereditárias e adquiria ou fortificava novas posições na Ásia como sejam Diu, Bombaim, Baçaim na Índia ou ainda Macau – daí um dos seus cognomes: “Colonizador”.

⁵¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Treaty_of_Zaragoza#/media/File:Spain_and_Portugal.png

O pano de fundo deste ensaio visa contribuir para se sopesar duas hipóteses de sentido contrário – portanto alternativas – que ainda se apresentam hoje em cima da mesa sem consenso, naquilo que se pode considerar como a polémica relativa à teoria da descoberta portuguesa da Austrália⁵². De um lado, temos aqueles que defendem que há indícios seguros, mesmo incontornáveis, para se poder afirmar que os portugueses terão sido os primeiros europeus a fazer o reconhecimento das linhas de costa do que hoje designamos como Austrália – falamos sobretudo dos topónimos portugueses nos mapas de Dieppe – enquanto do outro se afirma que não existem tais indícios porquanto os mapas de Dieppe, no que se refere a essa região, são meras projeções imaginárias, artefactos ideológicos derivados dos conceitos herdados de Aristóteles e Ptolomeu entre outros, por coincidência projetados na região em que sensivelmente se encontra a Austrália.

Não se procurará aqui ser exaustivo na menção de todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para o assunto, apenas salientando alguns marcos significativos do dissenso.

Se, do lado anglófono, se pode dizer que há uma primeira menção com Dalrymple em 1786, foi com uma publicação de R. H. Major de 1859 que o assunto virou intensamente polémico; sendo o autor curador de mapas no Museu Britânico, vem a afirmar (Major, 1859, p. lxi): “[...] the existence of Portuguese names on the countries of which we speak, as thus delineated on the French maps, is in itself an acknowledgment of their discovery by the Portuguese [...]”; ainda, constante no final desse livro como anexo, o autor dá-nos conta de uma carta escrita por si a Sir Henry Ellis, intitulada “Discovery of Australia by the Portuguese in 1601”, onde afirma que dispunha de um mapa em que se dizia que a Austrália teria sido descoberta por Manoel Godinho de Erédia, cosmógrafo português residente em Malaca, no ano de 1601, e remata: “[...] I would not close without one word of reverent tribute to the ancient glories of a once mighty nation. The true heroes of the world are the initiators of great exploits, the pioneers of great discoveries. Such were the Portuguese in days when the world was as yet but half known and puny thing. [...]” Tal encómio custou-lhe caro: é verdade que esse mapa existe⁵³, mas Major, apesar

⁵² Ver https://en.wikipedia.org/wiki/Theory_of_the_Portuguese_discovery_of_Australia

⁵³ <http://nla.gov.au/nla.obj-231708497/view>

de uma aturada busca de contexto para averiguar da sua legitimidade, não se viu informado de que Godinho de Erédia, tendo prevista, e autorizada, uma expedição na demanda da Ilha do Ouro, esta não se chegou a realizar por haver conflitos na região de Malaca, atacada pelos holandeses, onde ficou retido. Em face desta inconsistência tornada pública, Major foi obrigado a retratar-se e terá ficado com a reputação arruinada por um erro circunstancial, que serviu para denegar todo um conjunto notável de informação criteriosamente documentada sobre o assunto.

Também o australiano George Collingridge (de Tourcey), nascido em Inglaterra e educado em Paris, publica em 1895 um volumoso tratado sobre o assunto que se pode considerar uma obra incontornável, que merece seguramente ser revisitada por qualquer interessado no assunto e que atrás já citámos; comentando os mapas de Dieppe – embora não refira o Atlas Vallard e o mapa de Brouscon – afirma (Collingridge, 1895, p. 167): “[...] and the Portuguese and Spanish will undoubtedly be entitled to the claim and honour of having discovered Australia.” Ainda, na sua interpretação, o deslocamento da Austrália para oeste e a colagem com a ilha de Java, a menos de um canal que aparece figurado como um rio, terá sido intencional pela parte dos portugueses para garantir a titularidade, abrangendo a totalidade, ou quase, do continente (idem, p. 170). Cerca de dez anos depois, Collingridge é encorajado a publicar uma síntese da sua obra, para efeito de ser utilizada nas escolas australianas, ora intitulada *The First Discovery of Australia and New Guinea*. A obra foi escrita e impressa, mas a sua distribuição às escolas desautorizada, criando ao autor consideráveis dificuldades económicas.

Ainda é verdade que Joaquim Pedro de Oliveira Martins – a quem não se negará a inteligência e escrita acutilante – afirma (Martins, 1902, p. 196): “Deve ser isso o que sucedeu com a Austrália no século XVI; não nos parece que português algum a tivesse visitado [...]”. Isso o quê? Pelo que Oliveira Martins refere trata-se de poder desenhar uma carta por informações, poderem essas informações ser certas e aparecerem confirmadas por viajantes ulteriores, sem que tal prove que quem o fez foi autor do descobrimento. No escrito vê-se que Martins só teria conhecimento de 2 dos mapas de Dieppe: presumivelmente o Delfim da Figura 1, sendo o outro seguramente o de Rotz (1542) pois que

o nomeia; nem os debuxos de João Afonso ou outros, são referidos pelo autor que se debruça, aliás com zelo, sobre as incongruências dos relatos de Manoel Godinho de Erédia, tema de que ora não nos ocupamos. Opinamos que o ensaio de Martins, embora interessante, não se mostra relevante no escopo do assunto que neste texto é discutido.

Finalmente, e mais recentemente, colocando-se do lado da prioridade atribuída aos portugueses no reconhecimento da costa australiana, temos as obras de McIntyre (1977, 1982) e Trickett (2007), qualquer delas importante. Azevedo e Silva (2013, p. 15) indica os autores portugueses que mencionaram que Cristovão de Mendonça teria sido o obreiro do descobrimento sistemático da costa australiana – conforme também defende Trickett – mas Thomaz (2013) conclui que tal não se afigura compatível com a cronologia conhecida e o regime local das monções. Esse é assunto que não se aprofundará aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frequentando os portugueses a costa sul da ilha de Timor pelo menos desde os anos de 1513-1515, e tendo iniciado a incursão nas Molucas desde 1512, com viagens periódicas anuais, se não mais, sucedendo-se a construção da primeira fortaleza na região em Ternate, – encomendada sob estrito sigilo e iniciada por António de Brito em 24 de junho de 1522 – parece esdrúxulo denegar-se que os portugueses tenham conhecido a costa da Austrália cuja parte norte é vizinha das rotas de navegação na zona, distando pouco mais de 600 Km da ilha de Timor, quando há evidência cartográfica substancial, como sejam os topónimos portugueses no Atlas Vallard (1547) ou no Atlas de Rotz (1542).

E, no entanto, é essa a tese dominante no âmbito institucional australiano (e.g. King, 2013). Poder-se-á perguntar: será que tal não advém de uma longa agenda de interesses políticos e económicos, mais recentemente com odor a hidrocarbonetos? Em termos metodológicos, é minha convicção que os autores que denegam a origem portuguesa dos mapas de Dieppe aplicam os termos da oposição aristotélica substancial/acidental *a contrario*, incorrendo em sinédoque e contrariando o princípio da máxima verosimilhança.

Sem pretender deixar o assunto encerrado, como desde o início se disse, ainda assim quer-se deixar ancorados alguns marcos. Defende-se neste ensaio que as formas de *Brasile Regio* e *Brasile Inferior* nos globos de Schöner de 1515 e 1520 representam o continente australiano – no mesmo sentido que Collingridge expressou relativamente à primeira – e que a última se pode considerar bastante semelhante à anomalia adstrita ao Peru no mapa de Broussonet, compaginável com a tese sobre a existência um mapa autónomo dessa região referida por Thomaz (2013). Afinal, os signos comportam uma forma e uma injunção (Mourão e Casquilho, 2012).

Pela cronologia reportada, esse suporte cartográfico mostra-se eventualmente compatível com a viagem de António de Abreu e, nomeadamente, com as informações de Francisco Serrão enviadas ao rei de Portugal e a Fernão de Magalhães por volta de 1513-1515, de que se menciona inclusivamente a existência de um padrão. Das palavras de João de Barros relativas ao assunto não ficam dúvidas de que terão sido nomeadas terras vastas, pois outra coisa não poderia derivar de um outro “novo mundo” maior do que o que Vasco da Gama oferecera a descobrir à coroa, e a menção aos antípodas. Ainda, Manuel Faria e Sousa (1666, p. 204), comentando a correspondência entre Magalhães e Serrão, nos diz, referindo-se a este, que as suas notícias eram grandes e sólidas. Em *Luculentissima*, Schöner (1515, p. 61v) menciona *Brasile Regio* reportando como sendo uma região circum-navegada pelos portugueses. Do que se relatou de João Afonso não há dúvidas de que o piloto português terá influenciado substancialmente a produção cartográfica de Dieppe, incluindo a configuração debuxada na Figura 4.

Defende-se, neste ensaio, que é muito mais inverosímil considerar-se que os mapas de Dieppe, incluindo o Atlas Vallard, sejam uma construção completamente imaginária, do que admitir-se que existiu o reconhecimento da linha de costa australiana feito por portugueses, ainda que não explicitamente relatado nos documentos conhecidos – e que a validade desta proposição decorre por abdução, conjugada com o princípio da parcimónia.

Não se poderia esperar dos cronistas, e outros escritores portugueses da época, que desvendassem segredos da coroa – incontestável que se mostra que a região das Molucas era particularmente crítica na política de sigilo – até

porque estavam sujeitos às licenças de publicação, entre as quais, para além do Ordinário, a da Inquisição. Serve de exemplo saber-se que os dois últimos livros de Castanheda ainda hoje são desconhecidos, porque foram banidos por imposição da regente Catarina de Áustria sob pressão dos que achavam que revelariam verdades inconvenientes.

O máximo que se poderia esperar seriam palavras meias, e essas existem. Não só as de João de Barros e outros antes relatadas, mas também porventura as de Camões (1572: 184), que, referindo-se a Magalhães, diz: “ E mais avante o estreito, que se arreia, Co nome dele agora, o qual caminha Pera outro mar, e terra que fica onde Com suas frias asas o Austro a esconde”.

AGRADECIMENTOS

É difícil encontrar palavras para agradecer a todos os anónimos cujo trabalho se traduz em tanto material disponível na *internet* sem o qual, de forma alguma, seria possível ter escrito este ensaio – refiro, com destaque: Internet Archive – *archive.org*; Wikipedia e Wikimedia Commons; Biblioteca Nacional de Portugal – *purl.pt*; Bibliothèque Nationale de France – *gallica.bnf.fr*; The British Library – *bl.uk*; National Library of Australia – *nla.gov.au*. Ainda, expresso dois agradecimentos a título particular: à Fundação Oriente em Díli, Timor-Leste, através da sua delegada Dra. Graça Viegas que prontamente facultou o acesso à obra “Portugueses na Austrália – as primeiras viagens”, que se revelou um esteio imprescindível; e ao meu colega, professor na UNTL, Doutor Alessandro Boarcceach, pelo convite para esta deriva e sugestões na revisão do manuscrito original.

REFERÊNCIAS

Afonso, João (Jean Fonteneau ou Alphonse de Saintonge ou Ian Alfonse). (1544; 1904). *La Cosmographie – Avec l’Espère et Regime de Soleil et du Nord* (publicada e anotada por Georges Musset). Paris: Leroux Éditeur.

Afonso, João. (1559). *Les voyages aventureux du capitaine Ian Alfonse Saintongeois* (Éd: Ian de Marnef). Poitiers: Pelican.

Alvarez, Walter; Leitão, Henrique. (2010). The neglected early history of geology: The Copernican Revolution as a major advance in understanding the Earth. *Geology*, v.38, n. 3, pp. 231-234.

Argensola, Bartolomé Leonardo. (1609). *Conquista de las Islas Malucas*. Madrid: Alonso Martin.

Barbosa, Duarte. (1516, 1966). *Livro em que dá relação do que viu e ouviu no Oriente* (Introdução e notas de Augusto Reis Machado). Lisboa: Agência Geral das Colónias.

Barros, João de. (1552; 1778). *Da Ásia – Década Primeira, Parte Primeira* (Nova Edição). Lisboa: Regia Officina Typographica.

Barros, João de. (1553, 1777a). *Da Ásia – Década Segunda, Parte Segunda*. Lisboa: Regia Officina Typographica.

Barros, João de. (1563, 1777b). *Da Ásia – Década Terceira, Parte Primeira*. Lisboa: Regia Officina Typographica.

Barros, João de. (1615; 1777c). *Da Ásia – Década Quarta, Parte Primeira* (Nova Edição). Lisboa: Regia Officina Typographica.

Camões, Luís de. (1572). *Os Lusíadas*. Lisboa: António Gonçalves Impressor.

Casquilho, José Pinto. (2013). Veridicção, verosimilhança e informação. *Revista Veritas*, n. 1, pp: 81-102.

Casquilho, José Pinto. (2014). Memórias do sândalo: Malaca, o atrator Timor e o canal de Solor. *Revista Veritas*, n. 4, pp: 85-106.

Casquilho, José Pinto. (2016). Signos portugueses no arquipélago de Solor e um relance sobre o enigma da(s) ilha(s) do ouro in XXVI Encontro da Associação das Universidades Portuguesas, Díli, Timor-Leste, *Rotas de Signos: Mobilidade Académica e Globalização no Espaço da CPLP e Macau*, pp: 121-138.

Castanheda, Fernão Lopes de. (1552). *História do Descobrimento e Conquista da Índia pelos Portugueses – Livro Terceiro*. Coimbra: João de Barreira.

Castanheda, Fernão Lopes de. (1553). *História do Descobrimento e Conquista da Índia pelos Portugueses – Livros Quarto e Quinto*. Coimbra: João de Barreira.

Castanheda, Fernão Lopes de. (1554). *História do Descobrimento e Conquista da Índia pelos Portugueses – Livro Sexto*. Coimbra: João de Barreira.

Collingridge, George. (1895). *The Discovery of Australia*. Sydney: Hayes Brothers.

Correia, Gaspar. (c. 1556, 1861). *Lendas da Índia* - Livro segundo (lenda de 17 annos acabados no anno de 1526) Parte II. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias.

Cortesão, Armando. (1944). *The Suma Oriental of Tome Pires and the Book of Francisco Rodrigues* (vol. II). London: Hakluyt Society.

Cortesão, Jaime. (1940). *Teoria Geral dos Descobrimentos Portugueses*. Lisboa: Seara Nova.

Cotter, Charles H. (1977). The development of the mariner's chart. *International Hydrographic Review*, v. 54, n. 1, pp: 119-130.

Couto, Diogo de. (1602; 1778a). *Da Asia - Decada Quarta, Parte Primeira*. Lisboa: Regia Officina Typografica.

Couto, Diogo de. (1602; 1778b). *Da Asia - Decada Quarta, Parte Segunda*. Lisboa: Regia Officina Typografica.

Couto, Diogo de. (1616; 1783). *Da Asia - Decada Setima, Parte Segunda*. Lisboa: Regia Officina Typografica.

Crowley, Roger (2016). *Conquistadores- Como Portugal Criou o Primeiro Império Global*. Lisboa: Editorial Presença.

Dalrymple, Alexander. (1786). *Memoir Concerning Chagos and Adjacent Islands*. London: George Digg.

Durand, Frédéric. (2006). *Timor: 1250-2005, 750 Ans de Cartographie et de Voyages*. Toulouse, Bangkok: Éditions Arkuiris.

Frade, Florbela Veiga. (1999). *A Presença Portuguesa nas Ilhas de Maluco 1511-1605*. Dissertação de Mestrado em História dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Galvão, António. (1563). *Tratado dos Descobrimentos* (até 1550). Lisboa: Joam da Barreira.

Hägerdal, Hans. (2012). *Lords of the Land, Lords of the Sea – Conflict and Adaptation in Early Colonial Timor, 1600-1800*. Leiden: KITLV Press.

Harris, H. (1892). *The Discovery of North America*. London: H. Stevens, Paris: H. Welter.

King, Robert J. (2013a) Havre de Sylla on Java La Grande. *Terrae Incognitae – The Journal of the Society for the History of Discoveries*, v. 45, n.1, pp: 30-61.

Leitão, Henrique; Alvarez, Walter. (2011). The Portuguese and Spanish voyages of discovery and the early history of geology. *GSA Bulletin* v. 123, n.7-8, p: 1219-1233.

Major, R. H. (1859). *Early Voyages to Terra Australis, Now Called Australia*. London: The Hakluyt Society.

Matos, Luís Jorge Rodrigues Semedo de. (2007). *Roteiros Portugueses no Extremo Oriente: sua origem e evolução no século XVI*. Dissertação de Mestrado em História dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Martins, Joaquim Pedro de Oliveira. (1902). *Portugal nos Mares* (2ª Ed.). Lisboa: Parceria António Maria Pereira.

Masefield, John (Ed.) (1908, 1914). *The Travels of Marco Polo the Venetian*. London: J. M. Dent & Sons.

McIntyre, Kenneth Gordon. (1982). *The Secret Discovery of Australia: Portuguese Ventures 250 years Before Captain Cook* (2nd Ed.). Sydney: Pan Books (Australia) Pty Ltd.

Mourão, José Augusto; Casquilho, José Pinto. (2012). O desenho e a interpretação dos signos: o Parque Biológico de Gaia. *Revista de Comunicação e Linguagens (RCL)*, v. 43-44, pp. 375-383.

Nunn, George E. (1931). The Turin Map of 1523. *Geographical Review*, v. 21, n. 4, pp. 684-686.

Oliveira, Francisco Roque de. (2013). *Terra australis recenter inventa: o ressurgimento da quarta parte do mundo na cartografia renascentista*. In *Portugueses na Austrália- As Primeiras Viagens* (coord: Carlota Simões e Francisco Contento Domingues). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp: 21-58.

Olshin, Benjamim B. (1996). A sixteenth century Portuguese report concerning an early Javanese world map. *História, Ciência, Saúde – Manguinhos*, vol. 2, n. 3, pp: 97-104.

Orta, Garcia de. (1536) 1895. *Colóquios dos Simples e Drogas da Índia* (dirigida e anotada pelo Conde de Ficalho), vol. II. Lisboa: Real Academia das Ciências de Lisboa.

Parmentier, Jean e Raoul .(1883). *Le Discours de la Navigation*. Paris: Ernest Leroux, Éditeur.

Pato, Raymundo A. Bulhão. (1884). *Cartas de Affonso de Albuquerque* Tomo I. Lisboa: Typographia da Academia Real das Ciências de Lisboa.

Pereira, Duarte Pacheco. (c.1506, 1892). *Esmeraldo de Situ Orbis*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Sá, Artur Basílio de. (1954). *Documentação para a História das Missões do Padroado Português do Oriente – Insulíndia* 1º v. (1506-1549). Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

Sá, Artur Basílio de. (1988). Tratado de las Yslas de los Malucos y de los costumbres in *Documentação para a História das Missões do Padroado Português do Oriente – Insulíndia* 6º v. (1595-1599). Lisboa: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga – Instituto de Investigação Científica Tropical, pp: 5-160.

Saussure, Ferdinand de. (1916, 1999). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Schöner, Johann. (1515). *Luculentissima quaedam terrae totius descriptio: cum multis vtilissimis cosmographiae iniciis*. Noribergæ: Impressum ĩ excusoria officina I. Stuchssen. <https://www.loc.gov/item/50045647/>

Schöner, Johann. (1533). *Opusculum geographicum* (...).Norimberga. http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10807355_00005.html

Schüller, Rodolpho R. (1915) A Nova Gazeta da Terra do Brasil (Newen Zeytung auss Presillg Landt) e a sua origem mais provável. *Annaes da Bibliotheca Nacional do Rio de Janeiro*, v. XXIII, pp: 115-144.

Schwartzberg, Joseph E. (1994). Southeast Asian Nautical Maps in (Harley, J. B e Woodward, D., Ed.) *The History of Cartography*, Vol. 2, Book 2. Chicago: Chicago University Press, pp: 828-838.

Siebold, Jim. (2017). #328 *Schöner Globes Date: 1515, 1520, 1523, 1533*. www.myoldmaps.com [acedido em 8 de junho de 2017].

Silva, José Azevedo e. (2013). Viagens e mistérios nos mares da Indonésia e da Austrália, no século XVI. In *Portugueses na Austrália- As Primeiras Viagens* (coord: Carlota Simões e Francisco Contento Domingues). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp: 9-20.

Sousa, Manuel Faria e. (1666). *Asia Portuguesa – Tomo I*. Lisboa: Officina de Henrique Valente de Oliveira.

Stallard, Avan Judd. (2016). *Antipodes: In Search of the Southern Continent*. Clayton: Monash University Publishing.

Thomaz, Luís Filipe F. R. (1991). A Lenda de S. Tomé Apóstolo e a Expansão Portuguesa. *Lusitania Sacra*, 2ª série, v. 3, p: 349-418.

Thomaz, Luís Filipe F. R. (1995). The image of the Archipelago in Portuguese cartography of the 16th and early 17th centuries. *Archipel*, vol. 49, pp: 79-124.

Thomaz, Luís Filipe F. R. (2009). D. Manuel, a Índia e o Brasil. *Revista de História*, vol. 161, pp: 13-57.

Thomaz, Luís Filipe F. R. (2013). A expedição de Cristovão Mendonça e o descobrimento da Austrália. In *Portugueses na Austrália- As Primeiras Viagens* (coord: Carlota Simões e Francisco Contento Domingues). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp: 59-126.

Trickett, Peter. (2007). *Beyond Capricorn: How Portuguese adventurers secretly discovered and mapped Australia and New Zealand 250 years before Captain Cook*. Adelaide: East Street Publications.

Wade, Geoff. (2007). The “Liu/Menzies” World Map: A Critique. *e-Perimetry*, v. 2, n. 5, p: 273-280.

Wallis, Helen. (1985). Material on Nautical Cartography in the British Library, 1550-1650, (Separata da) *Revista da Universidade de Coimbra*, vol.XXXII, pp:187-197.

Worth, Howard. (2013). The Torres Strait conundrum. In *Portugueses na Austrália- As Primeiras Viagens* (coord: Carlota Simões e Francisco Contento Domingues). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp: 127-128.

DIRETRIZES PARA AUTORES

- 1) Diálogos é um periódico publicado anualmente pela Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Tem como objetivo promover a partilha de conhecimento por meio de artigos, ensaios e resenhas inéditos e que apresentem relevância académica e social.
- 2) Os trabalhos submetidos à publicação deverão ser originais e inéditos.
- 3) A revista Diálogos publica trabalhos em Português, Inglês e Tétum. Sendo assim, os manuscritos submetidos deverão ser escritos em uma destas variantes linguísticas.
- 4) Os originais deverão ser submetidos diretamente na secretaria da Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas ou pelo email: ffch@untl.edu.tl
- 5) Os artigos passarão pela apreciação da Comissão Editorial Executiva, que irá avaliar a viabilidade da sua publicação. A avaliação será realizada de forma cega por, no mínimo, dois pareceristas, que enviarão suas considerações para a Comissão Editorial, que decidirá quais artigos serão publicados em cada edição.
- 6) Para assegurar a avaliação cega, os pareceristas não serão informados sobre os dados do(s) autor(es). No entanto, os autores são responsáveis por garantir que não haja menções no corpo do texto que possam identificar a autoria.
- 7) Critérios avaliados nos artigos submetidos à publicação:
 - a. Estrutura: a estrutura precisa apresentar uma lógica interna com relação aos tópicos abordados;
 - b. Redação: o texto precisa apresentar clareza, qualidade ortográfica e gramatical, argumentação consistente com o assunto abordado;
 - c. Aspectos técnicos e teóricos: o texto precisa apresentar o uso correto dos conceitos abordados, bem como demonstrar domínio sobre os mesmos;
 - d. Originalidade: será considerado a originalidade, o ineditismo, o nível de inovação apresentado, bem como a pertinência para a área de estudo do trabalho.
- 8) Todos os textos apresentados para apreciação deverão conter: título completo do trabalho em português, inglês ou tétum. O resumo deverá ser apresentado

no idioma original do trabalho, bem como uma versão em inglês contendo entre 100 e 150 palavras, com espaço simples. Os trabalhos também devem conter no máximo quatro palavras-chave escritas no idioma original e uma versão em inglês. Os trabalhos deverão ainda conter o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es) e sua(s) titulações máximas.

9) Após a avaliação dos pareceristas, a Comissão Editorial irá informar o autor principal se o texto foi aceito para publicação, se foi aceito com alterações ou se foi recusado. A Comissão Editorial reserva-se o direito de não devolver os manuscritos recebidos.

10) Os artigos devem seguir um padrão uniforme na sua formatação gráfica. Para isto sugerimos que os manuscritos enviados sigam as seguintes diretrizes:

- a. Fonte Times New Roman 12, justificado, formato A4 (210x297), espaço de 1,5 e conter no máximo 8 mil palavras para os artigos e 4 mil palavras para as resenhas, incluindo título, resumo, palavras-chave, referências e notas;
- b. Itálico: para palavras estrangeiras, títulos (livros, eventos, etc.) e ênfase;
- c. Deve-se evitar os marcadores em negrito e sublinhado.

11) Para citações bibliográficas, os autores deverão seguir as normas do sistema APA de referências.

12) Os autores que publicam na revista *Diálogos* deverão concordar com os seguintes termos:

- a. Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação;
- b. Os autores podem realizar a distribuição ou a republicação do artigo (como capítulos de livros, em sites ou blogs, por exemplo), desde que mantenham a autoria e as referências de publicação inicial nesta revista.

13) Política de Privacidade: os nomes e endereços dos autores serão utilizados exclusivamente na edição da revista onde seus artigos foram publicados, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.