

# REPETIÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA E NA LÍNGUA WAYORO

Antônia Fernanda de Souza NOGUEIRA<sup>1</sup>  
Noely Fernanda de Oliveira COSTA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Investigaremos, neste artigo, a função da repetição de palavras em duas línguas: a língua portuguesa e a língua wayoro. Inicialmente, apresentaremos a abordagem da repetição como recurso coesivo. Em seguida, iremos apresentar a abordagem da repetição na área de descrição e análise de línguas, diferenciando-a do processo de reduplicação morfológica. Verificamos preliminarmente que, nos dados da língua portuguesa analisados, o fenômeno da repetição serve a propósitos textuais e pragmáticos, enquanto que na língua wayoro a repetição se relaciona à indicação de aspecto verbal (progressivo e completivo).

**PALAVRAS-CHAVE:** Repetição. Língua portuguesa. Língua Wayoro.

**ABSTRACT:** We investigate, in this article, the function of the repetition of words in two languages: portuguese language and the wayoro language. Initially, we present the approach of repetition as a cohesive resource. Next we will present the approach of repetition in the description and analysis of languages, differentiating repetition from the morphological reduplication. We note preliminarily that in the portuguese data analyzed, the phenomenon of repetition serves the textual and pragmatic purposes, while the wayoro language repetition relates to the appointment of verbal aspect (progressive, completive).

**KEYWORDS:** Repetition. Portuguese language. Wayoro language.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo geral de analisar a repetição de palavras. Para que isso ocorra, falaremos, inicialmente, sobre a repetição como recurso coesivo. Em seguida, apresentaremos a abordagem do fenômeno da repetição de palavras dentro da descrição e análise de línguas, que se propõe a diferenciá-la do fenômeno da reduplicação.

Adiante, conceituaremos o que é a repetição em língua portuguesa, segundo autores como Almeida (2008), Antunes (2005) e outros. Através de exemplos avaliaremos estes conceitos a fim de elucidarmos a função da repetição na nossa língua.

Em seguida, analisaremos se há a ocorrência de repetição de palavras em textos de uma língua indígena do estado de Rondônia, a língua wayoro. Verificaremos em narrativas da língua se a repetição ocorre e qual a sua funcionalidade na língua wayoro.

---

<sup>1</sup>Professora da Faculdade de Letras, Campus do Marajó – Breves/PA

<sup>2</sup>Aluna regularmente matriculada no Curso de Letras (2011) do Campus do Marajó – Breves / PA.

Como conclusão, compararemos os resultados das análises dos exemplos da língua portuguesa e de wayoro e, como dito antes, verificaremos qual a função que a repetição pode ter em cada uma.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Utilizaremos como base para análise dos dados dois tipos de pressupostos teóricos. Para análise da língua portuguesa, usaremos referencial que relaciona a repetição como um recurso de coesão. Ao descrever e analisar os dados de Wayoro, por sua vez, será utilizado referencial teórico que diferencia a repetição do processo de reduplicação.

### **2.1 REPETIÇÃO E COESÃO**

Para que se compreenda o texto, temos que ficar cientes de que há certas regularidades às quais devemos dar atenção, uma vez que este não é só um “amontoado de frases”. De acordo com Antunes (2005), essas regularidades ou propriedades são a coesão e a coerência.

Neste trabalho, iremos nos ater mais a respeito da coesão, especificamente, o recurso da repetição de palavras no texto. Como nos informa Oliveira, “a coesão pode ser definida como um conjunto de estratégias de sequencialização responsável pelas ligações linguísticas relevantes entre os constituintes articulados no texto” (OLIVEIRA 2009, p. 195). Ou, ainda, como nos explica Antunes “é a coesão que garante as necessárias retomadas a fim de se garantir a continuidade de sentidos [do texto]” (ANTUNES, 2005 apud ALMEIDA, 2008, p. 12-13). Em um apanhado geral, imaginemos que o texto é como se fosse uma “teia”, e a coesão é a “aranha” responsável por ligar as partes da teia, e assim, deixá-la mais resistente e propícia para o uso, neste caso, deixar o texto mais acessível e com continuação de sentido.

Entretanto, para entendermos a coesão, é necessário compreender a coerência, e, como Oliveira (2009, p. 200), nos mostra, esta “diz respeito à construção do sentido textual, seja na perspectiva da produção pelo locutor, seja na recepção da codificação linguística pelo interlocutor” Ou seja, além da estrutura do texto [coesão], é necessário que tenhamos consciência e sabedoria para entender que um texto precisa de sentido, o qual está “além do que está escrito em frases”. Sendo assim, existem questões

extralinguísticas, sobre as quais o locutor e o interlocutor necessitam ter algum domínio para entender o texto.

Tendo entendido esses dois conceitos, e dando ênfase à coesão, precisamos saber que para termos um texto coeso é necessário que conheçamos melhor os elementos linguísticos de construção de sentido. Assim, a função da coesão “é exatamente a de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos ligados, articulados, encadeados” (ANTUNES, 2005, p. 47). Há expressões e palavras que auxiliam na execução e criação de um texto coeso. Estas são chamadas de conectores que estabelecem ligações entre as ideias de um texto. Almeida nos lembra que “o recurso do estabelecimento de relações sintático-semântica entre os segmentos textuais é o uso de diferentes conectores” (ALMEIDA, 2008, p. 03).

De acordo com Antunes, a coesão resulta de redes de relações, que seriam as chamadas relações textuais. Sendo assim, “elas são de natureza semântica (...) e diferem quanto ao tipo de nexos que promovem” (ANTUNES, 2005, p. 52). Fávero também mostra que “há certos itens na língua que têm a função de estabelecer referência” (FÁVERO, 2006, p.18), ou seja, itens que já foram mostrados ou estão presentes no contexto e que são retomados para dar maior entendimento ao que está sendo mostrado. Há três tipos de relação textual: por reiteração, por associação e por conexão. Nosso foco, no presente trabalho, será a relação por reiteração.

A reiteração, segundo Antunes (2005, p. 52), “é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados”. Ela seria aquela relação que ao voltar ao que foi dito, contribui para o sentido, pois dá um maior destaque ao assunto proposto. Fávero também fala sobre a reiteração, afirmando que se trata da “repetição de expressões no texto (os elementos repetidos têm a mesma referência)” (FÁVERO, 2006, p. 23). Assim como mencionamos é a ação de voltar a algum elemento para retomar a informação, ou como o próprio autor nos mostra “a reiteração tem por função assinalar que a informação já é conhecida (dada) e mantida” (FÁVERO, 2006, p. 26). A relação de reiteração é realizada por meio de alguns procedimentos, tais como a repetição e a substituição.

Nosso trabalho dará ênfase ao procedimento da repetição. Para Fávero (2006), a repetição pode se dar por repetição do mesmo item lexical, por sinônimos, por hiperônimos e hipônimos e por expressões nominais definidas. Para Antunes (2005, p. 60), os recursos coesivos que estão presentes no procedimento da repetição são: paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita. No estudo aqui proposto, o que nos

interessará é como se dá a repetição propriamente dita (ou repetição do mesmo item lexical), em língua portuguesa e em wayoro.

## 2.2 REPETIÇÃO NA ANÁLISE E DESCRIÇÃO DE LÍNGUAS: REDUPLICAÇÃO VS. REPETIÇÃO

A reduplicação é um processo morfológico em que se repete a base morfológica da palavra inteiramente (reduplicação total) ou parcialmente (reduplicação parcial).

*Wayoro* mōka „chamar“  
mōmōka „chamar várias vezes“ (NOGUEIRA, 2011, p. 121)

*Português* pegar  
pega-pega „conflito, briga“ (ARAÚJO, 2002, p. 89)

Hurch et al. (2008, p. 1) definem como reduplicação flexional aquela que expressa claramente uma função gramatical, tal como o dado de Wayoro (reduplicação associada à iteratividade verbal). A reduplicação lexical/derivacional, por sua vez, expressa categorias semânticas (ou pragmáticas) específicas, bem como pode expressar uma operação de mudança de classe de palavra, tal como se observa no dado do português. Os autores (2008, p. 2) observam, no entanto, que o fenômeno da reduplicação não é restrito ao âmbito da morfologia. Tal fenômeno pode afetar outros níveis da gramática das línguas. Ao processo de justaposição de palavras ou frases (reduplicação sintática) os autores optam por referir-se como *repetição* – restringindo o termo reduplicação para o processo morfológico. Para os autores, por definição, a repetição – diferentemente da reduplicação – não serve a propósitos flexionais ou lexicais, e não forma novas palavras. A reduplicação é um processo morfológico e a repetição é um processo sintático.

Como diferenciar a repetição do fenômeno da reduplicação? De acordo com Kouwenberg (2003<sup>2</sup> apud HURCH et al., 2008, p. 6), a repetição é composta de duas palavras idênticas, enquanto que a reduplicação é uma palavra constituída de duas

---

<sup>2</sup> KOUWENBERG, Silvia (ed.) *Twice as Meaningful*. London: Battlebridge Publications, 2003.

partes idênticas. Gil (2005<sup>3</sup>, p. 33, 37 apud HURCH et al., 2008, p. 6) lista algumas propriedades diferentes entre repetição e reduplicação.

	CRITÉRIO	REPETIÇÃO	REDUPLICAÇÃO
1	<b>Unidade do output</b>	<b>Maior que uma palavra</b>	<b>Igual ou menor que uma palavra</b>
2	Reforço comunicativo	Presente ou ausente	Ausente
3	Interpretação	Icônica ou ausente	Arbitrária ou icônica
4	Domínio entoacional	Com um ou mais grupos entoacionais	Com um grupo entoacional
5	<b>Contiguidade das cópias</b>	<b>Contíguo ou separado</b>	<b>Contíguo</b>
6	<b>Número de cópias</b>	<b>Duas ou mais</b>	<b>Usualmente duas</b>

Quadro 1: Critérios para diferenciação entre repetição e reduplicação

Para este trabalho, analisaremos os dados de português e da língua Wayoro quanto aos critérios 1, 5 e 6. Veremos que os casos analisados de português são claramente de repetição: afetam o domínio da palavra (e não partes da mesma); podem ser contíguas ou não; bem como podem apresentar duas ou mais cópias. Em Wayoro, no entanto, o fenômeno não é tão claro. Aparentemente, a repetição está associada a palavras (bases verbais, sem vogal temática); apresenta-se sempre contígua; e em três cópias da mesma base. A dificuldade de análise para os dados de wayoro relaciona-se ao fato de as repetições indicarem valor aspectual da base verbal (progressivo, completivo). É preciso ampliar as investigações sobre os dados de wayoro para classificá-los ou não como repetição, uma vez que, conforme a teoria apresentada, apenas a reduplicação relaciona-se a fatores flexionais (como a indicação de aspecto verbal).

<sup>3</sup> GIL, David. 2005. From Repetition to Reduplication in Riau Indonesian. In: HURCH, Bernhard (ed.). *Studies on Reduplication*. (Empirical Approaches to Language Typology 28). Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p. 31-64.

Segundo Hurch et al. (2008, p. 2), a repetição de palavras ou frases é um fenômeno frequente, provavelmente, em todas as línguas do mundo. Em contraste com a reduplicação flexional ou lexical, as línguas europeias em geral permitem mais facilmente a repetição de palavras (STOLZ, 2006<sup>4</sup> apud HURCH et al., 2008, p. 4).

As funções da repetição de palavras são variadas. Algumas construções são usadas para expressar categorias pragmáticas, tais como a relativização de uma afirmação anterior ou indicar uma atitude de um falante, tal como ocorre no dado de alemão, abaixo. Veremos que esta função é atestada em dados da língua portuguesa.

#### *Alemão*

Es	gibt	Lehrer	und	Lehrer
Pronome.neutro	há	professor	e	professor

„Há diferentes tipos de professores, os reais e os problemáticos“ (Lit. „Há professores e professores“).

Adiante, apresentamos e analisamos os dados da língua portuguesa e da língua wayoro.

### **3 REPETIÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA**

Antunes frisa que a repetição “corresponde à ação de voltar ao que foi dito antes pelo recurso de fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu previamente” (ANTUNES, 2005, p. 71). Assim, ela reafirma o que está sendo dito, pois, por exemplo, existem muitas palavras que não possuem sinônimos, e com o auxílio da repetição o texto ganha sentido. Usando a repetição corretamente o texto será, conseqüentemente, coeso e coerente.

Quando utilizada sem uma intenção clara, a repetição, geralmente, é vista como inadequada. É necessário que se tenha cuidado ao usá-la em um texto, pois a repetição pode ficar sem sentido, e não dar continuidade ao que se está propondo. Antunes (2005) nos mostra que apesar de a repetição ser vista como uma característica da oralidade, a sua presença nos textos escritos tem grande importância. De fato, “existem pesquisas

---

<sup>4</sup> STOLZ, Thomas. (Wort-)Iteration: (k)eine universelle Konstruktion. In. FISCHER, Kerstin; STEFANOWITSCH, Anatol (eds.) *Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg, 2006. p. 105-132.

que comprovam a funcionalidade da repetição na fala” (cf. MARCUSCHI, 1992<sup>5</sup>; KOCH, 1993<sup>6</sup> apud ANTUNES, 2005, p. 80).

Entre as funções que a repetição pode possuir temos: marcar ênfase, marcar contraste, função de quantificação, marcar continuidade. Vejamos exemplos em português.

A repetição com função de ênfase ocorre quando um item é repetido para ficar com mais destaque.

(1) Repetição: função de ênfase

a) *Ninguém* deve comprar imóvel sem antes fazer pesquisa. *Ninguém* (VEJA apud ANTUNES, 2005, p. 72)<sup>7</sup>.

b) *Quem* de vocês estava bagunçando a sala. *Quem*?

A repetição das palavras “ninguém” e “quem” nos transmite a ideia de que absolutamente ninguém deve comprar imóvel sem fazer pesquisa e de que alguém de fato está querendo saber algo [quem estava bagunçando a sala]. A repetição das palavras “ninguém” e “quem” é inserida como ênfase nas sentenças anteriores, uma vez que ao repeti-las percebemos a intenção do locutor em intensificar e enfatizar a ideia que elas trazem.

A repetição com função de indicar um contraste ocorre quando cada repetição equivale a uma ideia do locutor, assim, ao se confrontarem em uma mesma sentença, as palavras repetidas trazem ideias contrárias.

(2) Repetição: função de marcar contraste

c) Ele se *acha* o cara, se *acha*.

No exemplo, a palavra “acha” se repete com dois sentidos contrários. A primeira aparece com o sentido de que o “cara” imagina algo sobre como ele é: “o

---

<sup>5</sup> MARCUSCHI, Luiz A. *A repetição na língua falada: formas e funções*. Tese – Departamento de Letras, UFPE, Recife, 1992.

<sup>6</sup> KOCH, Ingedore G. V. A repetição como mecanismo estruturador do texto falado. In. *Encontro Nacional da ANPOLL*, 7., 1993.

<sup>7</sup> Em um próximo passo desta pesquisa, será selecionado apenas um gênero textual para a investigação da repetição na língua portuguesa.

maioral”, “o homem ideal”. Quando a palavra aparece novamente, já nos vem com um sentido irônico, como se apenas “ele” tivesse essa imaginação sobre ele. Dessa maneira, cada repetição equivale a uma ideia. Portanto, ao verificarmos o item lexical “acha”, percebemos que cada vez que esse elemento é repetido há uma nova ideia e, ao confrontarmos as duas, há determinado contraste.

É possível ainda que a repetição apresente uma ideia de quantidade.

(3) Repetição: função de quantificação

d) Há três soluções para o drama da infância perdida na rua: *Escola, Escola, Escola*. (VEJA apud ANTUNES, 2005).

e) Certo dia havia um pássaro voando por entre as nuvens, enamorado da liberdade, ele *voava, voava, voava*.

No primeiro exemplo, percebemos que a palavra “escola” nos traz a ideia de solução, e cada vez que esta palavra é repetida, ela equivale a uma solução proposta pela autora. Já no segundo exemplo, a repetição da palavra “voava” nos traz a ideia de que quanto mais o tempo passava, o pássaro também voava com mais intensidade. E o mais importante é que a repetição dessas palavras não nos dá a ideia de erro.

(4) Repetição: marcar continuidade

Uma quarta e grande função da repetição, é a de *marcar continuidade* do tema que está em foco. Deste modo, para que um texto seja coeso e coerente, essa continuação do assunto proposto tem que perdurar durante todo esse texto, se não o mesmo pode “ficar sem sentido”. Por exemplo, se em um texto estivéssemos falando sobre o vestibular e de repente mudássemos de tema e começássemos a falar sobre o carnaval, o texto não teria a dita “coerência”. Assim, essa função é de total importância, pois como foi dito, há a necessidade de que o tema progrida durante o texto, ligando todas as ideias e levando um sentido único e coerente.

É comum também que as mesmas palavras apareçam no primeiro e no último parágrafo de um texto, é como se mostrassem que o tema percorre todo o texto, e assim há essa continuidade até o último parágrafo, finalizando de forma coesa e coerente o que se está querendo dizer inicialmente.

Ao se falar de funções da repetição, temos que ficar atentos, pois existem repetições que são “não funcionais”, ou seja, não dão sentido ao texto. Por exemplo, <Essa fase consiste em uma fase> (ANTUNES, 2005, p. 83). A repetição da palavra “fase” ficou sem nexos, uma vez que ela “não nos levou a lugar algum no texto”.

Da perspectiva da descrição e análise de línguas, pode-se dizer que, nos dados apresentados da língua portuguesa, temos palavras repetidas– e não partes de palavras. As unidades repetidas podem aparecer contíguas (exemplos em 3) ou não contíguas (exemplos em 1 e 2). Além disso, observa-se que podem aparecer duas (dados em 1 e 2) ou mais cópias da unidade repetida (dados em 3). Trata-se, portanto, de fenômeno de repetição sintática, claramente, com funções basicamente textuais e pragmáticas.

#### 4 REPETIÇÃO NA LÍNGUA WAYORO

Para sabermos se ocorre repetição na língua wayoro, foram analisados trechos de narrativas tradicionais desse povo. Segundo Nogueira:

O povo Wayoro (também denominado Wajuru, Wayoró, Ajuru, Ayuru, na literatura) é composto por 215 pessoas, a grande maioria está localizada na Terra indígena Rio Guaporé (município de Guajará-Mirim, Estado de Rondônia, Brasil) e em Rolim de Moura do Guaporé (município de Alta Floresta d'Oeste, também em Rondônia), conforme dados de Moore. (NOGUEIRA, 2011, p.18).

Como foi dito anteriormente, a repetição é naturalmente uma característica da oralidade. A língua Wayoro ainda não possui tradição na modalidade escrita, sendo assim, todas as repetições que possam existir na língua, são pertencentes à linguagem oral. As seguintes repetições foram identificadas na narrativa “Katxoreu” ou “Mulheres comiam os maridos”, que foi coletada em 2008 e traduzida em 2010 com a senhora Djeronika (Paulina Makurap, 65 anos, bilíngue wayoro-português), um dos cinco últimos falantes da língua.

Analisaremos aqui alguns trechos da narrativa. Para início da análise, é necessário compreender que os dados abaixo são apresentados em três linhas: a 1ª linha é a sentença na ortografia da língua wayoro; a 2ª linha é a glosa ou o significado de cada palavra wayoro; a 3ª linha é a tradução da colaboradora de wayoro para português.

(4) Repetição da palavra djot „encher“

Y-õkara                    djot    djot    djot    pare    mō

3ª pessoa-peneirar encher encher encher bom vamos  
“peneiraram, encheram tudinho, „tá bom, vamos! “”.

(5) Repetição da palavra *ngirit* „rasgar“

Ek pe mẽ ngirit ngirit ngirit  
Casa palha posição rasgar rasgar rasgar  
„foi abrindo abrindo abrindo a palha da casa“

Nesses primeiros trechos, podemos perceber a repetição da palavra *djot* que significa “encher”, e da palavra *ngirit* que significa “rasgar”. Levando em consideração o conceito que temos sobre repetição, sabemos que a repetição de palavras possui uma funcionalidade. No primeiro exemplo, temos uma ideia de algo que está prestes a ficar completo. A partir da repetição da palavra *djot*, temos a noção de que a peneiração realmente está acabando, está ficando completa e, sendo assim, o término dela está realizado (aspecto completivo). No segundo caso, temos o contrário do primeiro em relação ao aspecto do evento, pois no segundo exemplo temos a continuidade do evento. Assim, cada vez que a palavra “rasgar” se repete, temos a ideia de que há uma ação em execução ou andamento (aspecto progressivo).

(6) Repetição da palavra *txato* „acabar“

yõkara tewopoe txato txato  
Peneirar rápido acabar acabar  
„peneiravam e acabavam rápido“

(7) Repetição da palavra *ngõyĩ* que significa „sentado“

Ngõyĩ ngõyĩ ndurut aramĩra djut pare  
Sentado sentado dois mulher novo bom  
„As duas mulheres novas sentadas, está bom“.

Nos dados acima, são repetidas as palavras *txato* e *ngõyĩ*. A primeira repetição *txato* indica que a peneiração realmente acaba rápido, assim esta repetição da palavra traz mais intensidade para a ação. Já a segunda repetição, a da palavra *ngõyĩ*, nos dá a ideia de que há duas mulheres sentadas e cada repetição da palavra seria equivalente a uma mulher.

Nos dados acima da língua wayoro, há a repetição de bases dos radicais verbais, excluindo-se a vogal temática {-a} e o verbalizador {-k} – morfemas que aparecem em sentenças matrizes (djor-a „encher“; ngirir-a „rasgar“; txato-k-a „acabar“). As bases verbais repetidas aparecem sempre contíguas, nos dados de wayoro aqui apresentados, e podem ultrapassar duas cópias. Os dados de reduplicação morfológica na língua wayoro envolvem duplicação de sílabas da base verbal (mõka „chamar“; mōmōka „chamar várias vezes“; ekentakwa „vomitar“; ekentatakwa „vomitar muito“, cf. NOGUEIRA, 2011) e não ultrapassam duas cópias.

Embora para Hurch et al. (2008) a repetição sintática não se relacione com processos flexionais, podemos afirmar que a repetição das bases verbais, em wayoro, expressa valor aspectual. Nas línguas do mundo, o aspecto verbal pode ser marcado gramaticalmente (como em Russo) ou sintaticamente (como o progressivo em inglês, *to be + Verbo-ing*).

A palavra *ngõyĩ* „sentado“ envolve, aparentemente, uma nominalização do verbo *ngõyã* „sentar“ e sua repetição pode estar associada à quantificação.

O seguinte trecho é pertencente a uma narrativa denominada *Mulher estrela* e foi coletada em março de 2010 e transcrita em julho de 2012, com Djeronika (Dona Paulina).

(8) Repetição da palavra *Ndaikut* „amanhã“

Ndaikut ndaikut ndaikut

Amanhã amanhã amanhã

„Passaram três dias“

A repetição da palavra *ndaikut* „amanhã“ nos traz a função de quantificação. Cada vez que a palavra é repetida, equivale a um dia que se passou, portanto, se a palavra é repetida três vezes, significa dizer que se passaram três dias, no tempo propriamente dito. Nos dados acima, observa-se, portanto, que a repetição, em wayoro, está relacionada tanto à expressão de aspecto verbal quanto à quantificação.

Nos exemplos em que o item lexical repetido é um verbo, observa-se que os mesmos se encontram em sua forma não finita, ou seja, sem prefixos pessoais, verbalizadores, vogal temática e morfemas temporais. Interessantemente, em um dos dados, o item repetido (*ngirit* „rasgando, abrindo“) foi traduzido por uma forma também infinitiva do verbo em português, o gerúndio.

Certamente, é preciso investigar a repetição em mais textos da língua wayoro para se descrever com precisão as suas formas e funções dentro do sistema linguístico da referida língua.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao empreendermos as análises sobre a língua portuguesa e sobre a língua wayoro, percebemos que o recurso da repetição se faz presente nas duas. Em ambas as línguas, esta repetição possui uma função significativa. Em português, são atestadas as funções textuais (coesivas) e pragmáticas de ênfase, contraste, quantificação e indicação de continuidade temática. Em wayoro, observou-se, preliminarmente, valor aspectual de evento finalizado (aspecto completivo), evento em andamento (aspecto progressivo), quantificação/intensificação. Com isso, é notável que algumas propriedades linguísticas se fazem comum nas duas línguas e outras são específicas de cada uma.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcus Vinicius Brotto de. *As estratégias de construção da coesão em textos de alunos*. Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro vol. XII, n. 07: P. 54-86. CiFEFilL, 2008. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/iiijnlflp/textos\\_completos/pdf/As\\_estrat%C3%A9gias\\_de\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_coes%C3%A3o\\_em\\_textos\\_de\\_alunos\\_-MARCUS.pdf](http://www.filologia.org.br/iiijnlflp/textos_completos/pdf/As_estrat%C3%A9gias_de_constru%C3%A7%C3%A3o_da_coes%C3%A3o_em_textos_de_alunos_-MARCUS.pdf)> Acesso em: 24/05/2013

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

ARAÚJO, Gabriel. Truncamento e reduplicação no português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagemística*, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.61-90, jan./jun. 2002.

FÁVERO, Leonor. *Coesão e coerência textuais*. 11. Ed. – São Paulo: Ática, 2006.

GIL, David. 2005. From Repetition to Reduplication in Riau Indonesian. In: HURCH, Bernhard (ed.). *Studies on Reduplication*. (Empirical Approaches to Language Typology 28). Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p. 31-64.

HURCH, Bernhard et al. *Other reduplication phenomena*. Disponível em: <<http://reduplication.uni-graz.at/>> Acesso em: 10/09/2013.

<sup>1</sup>KOCH, Ingedore G. V. A repetição como mecanismo estruturador do texto falado. In. *Encontro Nacional da ANPOLL*, 7., 1993.

KOUWENBERG, Silvia (ed.) *Twice as Meaningful*. London: Battlebridge Publications, 2003.

MARCUSCHI, Luiz A. *A repetição na língua falada: formas e funções*. Tese – Departamento de Letras, UFPE, Recife, 1992.

NOGUEIRA, Antônia Fernanda de Souza. *Wayoro êmêto: fonologia segmental e morfossintaxe verbal*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, M.R. Linguística Textual. In: MARTELOTTA, M. E (Org). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

STOLZ, Thomas. (Wort-)Iteration: (k)eine universelle Konstruktion. In. FISCHER, Kerstin; STEFANOWITSCH, Anatol (eds.) *Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg, 2006. p. 105-132.

]

**CRENÇAS, ATITUDES E REVITALIZAÇÃO:  
O QUE ACONTECEU COM A LÍNGUA MUNDURUKÚ A PARTIR DAS  
TRÊS ÚLTIMAS GERAÇÕES**

Celso Francês Júnior

Professor de Linguística (UFPA)<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> celsofrancês@ufpa.br

**RESUMO:** Este artigo pretende fazer um recorte de um fato sociolinguístico referente a como a comunidade indígena mundurukú do Estado do Amazonas usa a língua, e qual a língua. O que é evidenciado nesta pesquisa é a presença de uso da língua portuguesa como língua de comunicação diária por parte desta comunidade. A partir dos referenciais teóricos de autores da sociolinguística e da psicologia social, nos quais este trabalho se estrutura e para ter um suporte de cunho adequadamente científico, pretende-se entender a relação dos componentes da atitude linguística com o processo de revitalização. A metodologia adotada é de cunho quantitativo e o corpus da pesquisa foi coletado a partir da realização de entrevistas sistematizada por questionário. O interesse desta pesquisa centra-se na atitude que o povo mundurukú do Amazonas assume no uso da língua que aprenderam e na língua que virão a aprender como forma de resgate de sua identidade. Então se procurou entender como a atitude, positiva ou negativa, e nos componentes cognitivos, afetivos e comportamentais podem determinar o futuro de um processo de revitalização e, principalmente, o que determinou a mudança de escolha do mundurukú para o português a partir das três últimas gerações dos colaboradores da pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Revitalização. Crenças. Atitude Linguística. Comunidade mundurukú.

**ABSTRACT:** This article aims to make a cut of a sociolinguistic fact regarding how and what language the indigenous community Mundurukú of Amazonas State uses. What is evident in this research is the daily use of Portuguese language as a means of communication in that community. From the theoretical references of authors of sociolinguistics and social psychology which that work is based on and to have a scientific support, one intend to comprehend the relation between the components of linguistic attitude and the revitalization process. The adopted methodology is that of the quantitative characteristic and the research corpus was collected from the systematized interviews through questionnaire. The interest of that research focuses on the attitude which the Mudurukú folk of Amazonas takes on as for the use of the language which they learned and the language they will learn as a way of recovering their identity. That way, one tried to comprehend how the attitude, positive or negative, and the affective, behavioral, and cognitive components can determine the future of a revitalization

process and mainly what determined the changing of the choice of the Mundurukú folk to the Portuguese language from the last three generations of the collaborators of the research.

**KEYWORD:** Revitalization. Beliefs. Linguistic Attitude. Mundurukú Community

## 1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo comunidades indígenas do Brasil sofreram com o processo de colonização, gerado pelos portugueses que aqui estiveram. Tudo isso ocasionou quase a extinção de muitas culturas indígenas que existiam nas terras brasileiras. A questão do desaparecimento das línguas vem chamando a atenção de especialistas há muito tempo e a situação das línguas existentes no Brasil é ainda mais preocupante no tocante à necessidade de manutenção e revitalização. Na sociedade minoritária, onde geralmente há a presença de mais de uma língua, o povo tende a privilegiar uma apenas e isso provavelmente deriva de algum tipo de pressão externa por conta das interações sociais dos povos. Segundo Rodrigues (2008, p. 37):

Hoje são faladas na Amazônia cerca de 250 línguas indígenas, sendo que cerca de 150 em território brasileiro. Embora aparentemente altos, esses números são o resultado de um processo histórico – a colonização européia da Amazônia – que reduziu drasticamente a população indígena nos últimos 400 anos. Estima-se que, só na Amazônia brasileira, o número de línguas e de povos teria sido de uns 700 imediatamente antes da penetração dos portugueses (cf. Rodrigues 2001). Apesar da extraordinária redução quantitativa, as línguas ainda existentes apresentam considerável diversidade, caracterizando a Amazônia como uma das regiões de maior diferenciação lingüística do mundo, com mais de 50 famílias lingüísticas. (RODRIGUES, 2008, p. 37)

Provavelmente são vários os fatores que exercem pressão sobre comunidades minoritárias indígenas no Brasil, que apresentam mais de uma língua em uso, e que ao longo do tempo acabam privilegiando a língua ensinada na escola, ou seja, o português. A possível entrada, nas comunidades indígenas, de uma educação despreparada e sem planejamento contribuiu para tal perda lingüística. A intervenção opressiva da escola que obrigava os índios a aprenderem a língua portuguesa desencadeou uma atitude negativa quanto à língua nativa das populações indígenas, contribuindo cada vez mais, desta forma, para que menos indivíduos indígenas falassem sua língua de cultura. Ou seja, as línguas indígenas no Brasil entraram num processo de extinção porque seus falantes deixaram de falar a língua nativa.

Um exemplo desse quadro é a língua mundurukú, antigamente falada na terra indígena Kwatá-Laranjal no estado do Amazonas. Percebe-se que o processo de desaparecimento dessa língua encontra-se em um estágio alarmante, possuindo um número bastante reduzido de falantes, o qual, segundo Borella e Santos (2011), são apenas cinco indivíduos que não leem e nem escrevem. O uso diário da língua portuguesa é exclusivo na comunidade toda, ou seja, a língua deste povo já não faz parte do rol de suas atividades cotidianas nem culturais. Situação que preocupa, pois a morte desses falantes pode representar completa extinção da língua nesta comunidade. Iniciativas de revitalização podem proporcionar o resgate deste patrimônio cultural tão importante para a identidade de um povo.

O povo mundurukú quer e necessita resgatar sua língua nativa, mas sua atitude em relação a ela ainda apresenta contradições que inviabiliza tal ação. Resgatar a língua é recompor parte de sua identidade, o qual é traço definidor de cultura (AGUILERA, 2008), e o povo da comunidade mundurukú do Kwatá-laranjal justifica o anseio deste resgate por considerar que sua identidade como povo indígena mundurukú só será completa com a presença da língua.

A falta deste elemento identificador na cultura mundurukú acaba criando estereótipos preconceituosos e que afetam as relações fora das comunidades indígenas. Nesta pesquisa, criou-se a hipótese que o resgate, que se quer fazer da língua, é motivado pela ideia que existe dentro da comunidade, onde os indivíduos, que de lá pertencem, só serão considerados pela sociedade majoritária como “índios” se falarem a língua que dá nome ao seu povo. Calvet (2002, p. 65) diz que a relação da língua e seu falante não é neutra, “existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam”. A verdade é que por conta disso as pessoas são julgadas pelo seu modo diferente de falar e isso não poderia ser diferente com as comunidades indígenas. Por outro lado, a atitude linguística adotada por esta comunidade, o qual o uso da língua portuguesa foi eleito a variante de prestígio, geradas por pressões externas, desencadeou sentimentos de preconceito pelo não uso da língua materna – o mundurukú.

## **2 A COMUNIDADE MUNDURUKÚ DO KWATÁ-LARANJAL E SUA LÍNGUA**

A população indígena mundurukú está distribuída em três estados do Brasil: na região do rio Tapajós, no estado do Pará, no estado do Amazonas, na Terra Indígena Kwatá-Laranjal, no município de Borba-AM, e na Terra Indígena Apiaká, município de Juará, MT (MENDES, 2007, p. 16). Porém, nossos estudos estão centrados nas comunidades que habitam os Estados do Amazonas e Pará, pois são delas os colaboradores que participam de nossa pesquisa.

O mundurukú, juntamente com o kuruáya, é uma língua que pertence ao tronco tupí e juntos formam a família linguística mundurukú. Os falantes da língua mundurukú estão distribuídos por três comunidades indígenas habitantes dos estados do Mato Grosso, Amazonas e Pará. Segundo Picanço, em 2012, as duas áreas de maior concentração de indivíduos por vilas é na comunidade Kwatá-Laranjal, localizada na cidade de Borba, no estado do Amazonas, e a outra é os *Mundurukú* das Terras Indígenas *Sai Cinza*, em Jacareacanga, no estado vizinho do Pará. Neste trabalho, referir-se-á a tais comunidades como os “mundurukú do Amazonas” e os “mundurukú do Pará”.

A situação linguística do grupo residente no Amazonas é preocupante, pois a língua nativa já se encontra num estágio avançado de desaparecimento. Borella e Santos (2011), num levantamento sociolinguístico do povo mundurukú, afirmam ter apenas cinco falantes da língua mundurukú, dos quais nenhum lê ou escreve a língua. Embora encontremos um número bastante reduzido de indivíduos que falam a língua mundurukú nessa região, entendemos que a maioria daqueles que não dominam mais a língua de cultura, pretendem, ou melhor, manifestam interesse em resgatar o mundurukú. Mesmo não falando mais a língua a maior parte da comunidade aparenta ter uma atitude positiva em relação à retomada do uso da língua mundurukú.

Considerando os aspectos relacionados ao processo de extinção linguística na qual a comunidade mundurukú do Estado do Amazonas está inserida, e o desejo eminente de resgate linguístico/cultural, tal pesquisa procura evidenciar, a partir da observação direta, como esta comunidade pretende resgatar sua língua nativa; como o projeto de formação pode contribuir para este resgate; e, que tipo de atitude tal comunidade vai assumir para alcançar este fim. O resultado deste estudo pode servir como experiência para futuros trabalhos sobre revitalização de língua indígenas no Brasil e subsidiar eventuais políticas voltadas para línguas ameaçadas. Pode, também, comprovar a importância da atitude linguística para se estudar a revitalização de línguas, já que tal tema é o ponto chave desta pesquisa.

### 3 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

O presente trabalho de pesquisa pretende fazer um recorte de um fato sociolinguístico referente à manifestação de como a comunidade indígena Mundurukú do estado do Amazonas usa a língua de mesmo nome, se ainda usa, e se pretende usar. Por outro lado, o que é evidenciado nesta pesquisa é a presença de uso da língua portuguesa como língua de comunicação diária por parte desta comunidade. A partir dos referenciais teóricos de autores da sociolinguística e da psicologia social a partir dos quais este trabalho se estrutura e para ter um suporte de cunho adequadamente científico, pretende-se entender a relação dos componentes da atitude linguística com o processo de revitalização.

Entender a possibilidade de uma língua poder ser revitalizada a partir do ensino/aprendizagem daquela que fez parte de sua cultura é um dos objetivos desta pesquisa. No entanto, isso só será possível se for entendido que tipo de atitude os indivíduos manifestam na relação com a língua que usam e com a língua que se perdeu. Desse modo, as escolhas de uso, de apreço ou desprezo, de aceitação ou não, por fim, as crenças dos indivíduos podem determinar as atitudes linguísticas desta comunidade e se esta atitude é favorável à revitalização da língua.

Nos últimos anos surgiram grandes movimentos interessados em revitalizar línguas em perigo de extinção, e, no Brasil, este interesse se intensifica pela necessidade de se recuperar e preservar nossa cultura linguística de nossa terra. Por outro lado, a tarefa de documentação das línguas minoritárias e em perigo de extinção é muito onerosa e difícil em lugares onde não se há política que viabilizem este trabalho.

A atitude linguística é uma manifestação social que os indivíduos apresentam e que se refere à língua no uso e o que fazem dela nas relações sociais. A língua funciona com instrumento transmissor de significados sociais, valores, normas e marcas culturais. Ela constrói a identidade e fortalece a cultura de um povo. Dessa forma, pode-se pensar na relação de língua e identidade e que esta se manifesta nas atitudes dos indivíduos com a língua e nas relações com os usuários dessa língua. A relação entre língua e identidade é tão estreita que não se pode deixar de pensar em identidade étnica.

La identidad es aquello que permite diferenciar un grupo de otro, una etnia de otra, un pueblo de otro. Hay dos maneras elementales de definir una identidad: bien de forma objetiva, caracterizando la por las instituciones que la componen y las pautas culturales que le dan personalidad, bien de forma subjetiva, anteponiendo el sentimiento de

comunidad compartido por todos sus miembros y la idea de diferenciación respecto de los demás. (FERNÁNDEZ, 1998, p.180).

As variedades de uma língua podem ser elemento definidor da identidade. As atitudes de grupos com cultura e identidade determinada são, em parte, atitudes sobre variedades linguísticas usadas nestes grupos pelos usuários desta língua. As atitudes linguísticas são reflexos de atitudes psicossociais, pois a língua possui significado e conotações sociais. Por isso é muito difícil compreender onde começa a atitude de uma variedade e onde termina a atitude de grupos sociais ou usuários dessa variedade.

H. Giles e seus colaboradores (apud FERNÁNDEZ, 1998) propõem duas hipóteses sobre esta questão: a hipótese do *valor inerente* que estabelece a possibilidade de comparar duas variedades e de que uma delas seja considerada mais atrativa que a outra; e a hipótese da *norma imposta*, que sustenta que uma variedade pode ser valorizada por si mesma como mais atrativa que a outra se for falada por um grupo com maior prestígio. A investigação de Giles confirma a segunda hipótese, demonstrando que uma mesma variedade pode ser objeto de atitudes positivas ou negativas dependendo da valorização que os grupos de falas fazem.

A atitude linguística é conceituada como uma manifestação de preferência e uma convenção social acerca do status de prestígio do falante em relação à sua língua. Nesse sentido, são os grupos sociais de maior prestígio e mais poderosos economicamente que determinam o padrão da atitude linguística das comunidades de fala. Por conta disso, a atitude é geralmente positiva se os falantes tiverem maior prestígio e posição social elevada. Por outro lado, pode-se encontrar falantes de variedades linguísticas minoritárias que apresentam uma atitude negativa em relação a sua própria língua, e isso acontece geralmente quando essa variedade não lhe possibilita uma ascensão social.

Para que se possa compreender melhor a possibilidade de se ter uma atitude negativa em relação a uma língua ou variedade linguística deve-se estabelecer uma distinção entre algumas características: assim como um indivíduo pode ser visto de modo diferente como profissional, como amigo, como padre ou como vizinho, as línguas podem ser estimadas por razões diferentes, razões que geralmente são sociais, objetivas ou afetivas. A atitude apresenta certa multiplicidade e isso explica bem sua capacidade de influências em diversas situações como, por exemplo: a forma como um professor trata seu aluno; como os profissionais entrevistam os candidatos a um posto de trabalho; e os empregados de uma empresa tratam seus clientes.

Uma base que se assenta a atitude linguística é a consciência sociolinguística, pois os indivíduos forjam atitudes porque têm consciência de uma série de atos sociolinguísticos que os afetam. Os falantes sabem que sua comunidade prefere um uso linguístico a outro; que certos usos são próprios de certos grupos e não de outros, portanto tem a possibilidade de eleger o que considera mais adequada às circunstâncias e a seus interesses.

A consciência linguística é um fenômeno intimamente ligado à questão da variedade linguística, sobretudo nas comunidades e nos lugares onde se tem mais de um dialeto. Por conseguinte, em relação à atitude, uma das consequências diretas da consciência sociolinguísticas é a o fato da segurança e insegurança linguística, isto é, a “relação que existe entre o que um falante considera correto, adequado ou de prestígio e seu próprio uso”. (FERNÁNDEZ, 1998, p. 182)

Parece certo que la relación entre estrato sociocultural e consciência linguística es muy estrecha y que, a medida que se baja en el espectro social, disminuye el grado de capacidad distintiva de los socialectos de la comunidad. Si, efectivamente, conciencia linguística y estratificación social son de alguna forma paralelas, habrá que saber cuáles la fenomenología que da pie a las distinciones. (FERNÁNDEZ, 1998, p. 182)

Fala-se de segurança linguística, segundo Fernández (1998), quando o que um falante considera correto e adequado coincide com os usos espontâneos do mesmo falante; por outro lado, a insegurança linguística surge quando tal coincidência diminui ou desaparece. Esta capacidade de escolha que possui um falante deriva da consciência linguística. Tal escolha se torna decisiva para explicar os fenômenos de variação e mudanças linguísticas, assim como a escolha de uma língua em comunidades multilíngue.

#### **4 CAMINHOS DA PESQUISA**

Os participantes desta pesquisa somam 35 alunos de uma licenciatura para a formação de professores indígena, embora o número total de alunos seja 43. Desses 43 estudantes, 08 são oriundos da Terra Indígena Mundurukú do estado do Pará, falantes nativos da língua. Essa interação com os alunos do Pará visa ajudar no aprendizado dos alunos do Amazonas em relação à língua mundurukú. Para este estudo considerou-se somente as entrevistas feitas com os alunos do Kwatá-Laranjal.

O objetivo era apreender as opiniões, anseios, frustrações e perspectivas dos sujeitos entrevistados (GIL, 1989). Daí as entrevistas terem sido feitas individualmente

e em lugar reservado, onde somente entrevistador e entrevistado estavam presentes, deixando os entrevistados mais à vontade e, conseqüentemente, dando respostas mais espontâneas. As falas permitem uma interpretação clara e concreta de tudo o que envolve o objeto deste estudo. É nesse momento que se procura entender sentimentos, angústias, expectativas, desejos e frustrações sobre a língua que foi, sistematicamente, relegada ao esquecimento.

A estratégia adotada para evitar que o produto das entrevistas fosse negligenciado foi a utilização de gravações em áudio e transcrições posteriores das falas dos colaboradores. Todos os procedimentos ocorrem respeitando o princípio básico da pesquisa científica que é a responsabilidade ética (SCHELEMMER, 1992). No decorrer do trabalho de pesquisa, por livre iniciativa do pesquisador, todos assinaram um termo de autorização das informações cedidas pelos colaboradores, para que estas fossem utilizadas em trabalhos científicos, sem fins comerciais, mas mantendo-se preservada a identidade dos colaboradores, daí porque todos são aqui identificados apenas pelas iniciais de seus nomes.

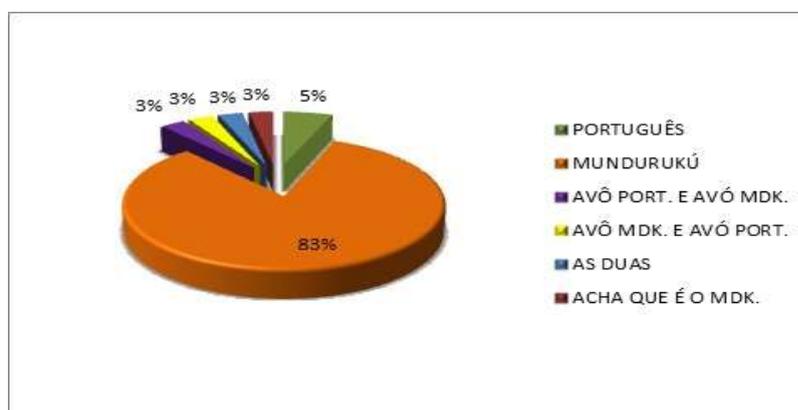
## **5 ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA**

Este trabalho analisa as atitudes linguísticas dos indivíduos da comunidade indígena Mundurukú do Kwatá-Laranjal do estado do Amazonas, considerando o interesse de uso da língua a partir das três últimas gerações dos colaboradores desta pesquisa. Segundo Moreno Fernández (1998, p. 179), a atitude é uma manifestação social dos indivíduos distinguida por centrar-se, especialmente, tanto na língua, como no uso que se faz dela em sociedade. O estudo sociolinguístico da atitude pode proporcionar explicações sobre o futuro linguístico da comunidade indígena mundurukú, ou seja, se apenas o português continua como língua de comunicação e o mundurukú sucumbe; se a comunidade se torna bilíngue falando o português e o mundurukú; ou, se o mundurukú se revitalize, tornando-se a única língua falada pela comunidade.

A análise das perguntas foi feita considerando a cronologia das gerações no uso da língua nativa da comunidade de pesquisa. A análise focou perguntas relacionadas à língua que os colaboradores, seus pais e avós aprenderam quando criança. Assim, foi perguntado aos 35 colaboradores que língua seus avós haviam aprendido quando criança e 29 disseram que seus avós teriam aprendido a língua mundurukú; dois

disseram o português (“*Também o português eles não falavam mundurukú*”); um declarou que apenas seu avô havia aprendido o mundurukú, pois sua avó não era indígena; outro disse que sua avó aprendeu o mundurukú (“*meu avô era branco, minha vó era... ela fala mundurukú mesmo*”); mais um colaborador disse que seus avós haviam aprendido as duas (“*mundurukú, falava as duas línguas*”); e, por fim, um disse que achava que seus avós haviam aprendido o mundurukú.

**GRÁFICO 1** – Que língua os colaboradores, seus pais e avós aprenderam quando criança?



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Dentre o total, 6% declararam que seu avô e outro, sua avó, havia aprendido a língua mundurukú, pois apenas eles eram indígenas. Nesta geração, já se encontra, nos depoimentos dos colaboradores, avós que aprenderam a língua portuguesa, representando 5%. Esse indicativo percentual mostra que já há uso do português nesta comunidade, embora ainda seja grande o percentual (83%) de colaboradores que declararam que seus avós haviam aprendido a língua mundurukú. Assim, embora a maioria dos entrevistados tenha declarado que seus avós aprenderam quando criança a língua mundurukú, também já se têm colaboradores informando que seus avós haviam aprendido o português.

Em relatos de idosos publicados na obra “KWATÁ-LARANJAL, História e Reconquista da Terra” (BELEZA, 2002, p.38) encontram-se explicações significativas do modo como a língua portuguesa adentra a comunidade fazendo com que mundurukú

comece a perder força cultural, ou seja, o português começa a fazer parte da escolha de indivíduos para aprender.

Naquela época o padre era o professor dos índios. Forem eles que ensinaram o português para os índios. Minha mãe falava, dizia dona Antônia, ainda me lembro bem, pra gente ter cuidado. Ela dizia que um dia os brancos iam chegar na aldeia e que iam nos ensinar a falar o português e a gente ia perder a linguagem. Quando isso acontecesse, a gente ia perder a cultura. Os filhos não iam mais respeitar os pais, os pais não iam mais respeitar os filhos, ninguém ia mais obedecer, tudo ia se acabar. É assim mesmo que tá acontecendo nos dias de hoje. Agora meu filho, diz dona Antônia, se referindo ao seu filho que estava na sala de aula (seu Agapito, 63 anos, que naquela época era vice-capitão da aldeia Kwatá), está preocupado com a linguagem. Quer aprender a falar a linguagem de novo. Mas quando eu chama a atenção quando ele era pequeno, não queria me obedecer não. Não queria aprender a falar a linguagem, tinha vergonha. Agora táí.

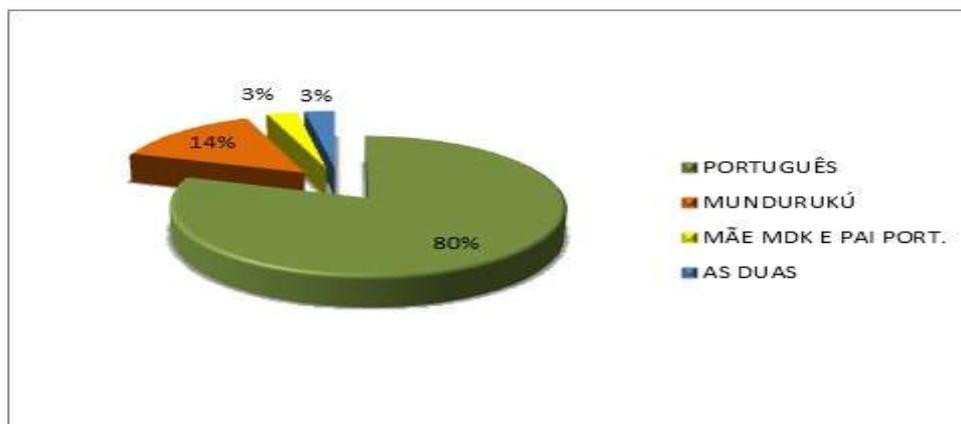
A atitude linguística é conceituada como uma manifestação de preferência e uma convenção social acerca do status de prestígio do falante em relação a sua língua. O uso da língua portuguesa é iniciado na geração dos avós dos colaboradores da comunidade indígena mundurukú, e este fato são evidenciados nas informações do gráfico acima, embora com um percentual pequeno. Nesse sentido, são os grupos sociais de maior prestígio e mais poderosos economicamente que determinam o padrão da atitude linguística das comunidades de fala. Desse modo, a língua portuguesa assume este papel, pois ela apresenta estas características de estratos sociais mais elevados, e, por outro lado, a língua mundurukú se apresenta com o contrário. Por conta disso, a atitude é geralmente positiva se os falantes tiverem maior prestígio e posição social elevada ou se a língua apresentar essas características. O português exerceu uma pressão social sobre a língua mundurukú e tal pressão continuou sendo exercida nas gerações seguintes a dos avós. Tal poder criou uma atitude negativa dos indivíduos da comunidade indígena do Kwatá-Laranjal com a sua própria língua de herança e fez com que a língua de menor prestígio fosse sendo substituída pela de maior.

Observa-se, de acordo com o relato de dona Antônia, que desde muito tempo, já começava a aparecer certa resistência em aprender a língua nativa, o mundurukú. Isto parece mostrar uma atitude negativa, ou de não aceitação na aprendizagem da língua mundurukú, ou seja, a geração dos avós dos colaboradores demonstra atitude negativa, o que parece denotar a falta de prestígio da língua minoritária perante a língua portuguesa.

*“Mas quando eu chamava a atenção quando ele era pequeno, não queria me obedecer não. Não queria aprender a falar a linguagem, tinha vergonha. Agora tá”*.<sup>9</sup>

No gráfico abaixo, que demonstra a porcentagem de colaboradores que responderam qual língua seus pais haviam aprendido quando criança, pode-se ter uma noção mais exata dessa gradativa mudança de uso da língua mundurukú para o português. A língua mundurukú era a língua de comunicação e de identidade da comunidade indígena mundurukú do Kwatá na geração dos avós dos colaboradores, embora já se tenha um índice pequeno de indivíduos que estavam aprendendo o português, segundo relato dos colaboradores e das informações da obra “KWATÁ-LARANJAL, História e Reconquista da Terra” (2002). Por outro lado, a situação muda significativamente quando passamos a analisar a geração dos pais dos colaboradores. Observe o gráfico abaixo.

**GRÁFICO 2** – Escutava seus pais falarem com seus avós em língua mundurukú?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando foi perguntado aos colaboradores que língua seus pais haviam aprendido quando criança, 28 disseram que seus pais haviam aprendido o português quando criança; 5, a língua mundurukú. Contudo, outros tipos de respostas apareceram como: minha mãe aprendeu o mundurukú e meu pai o português, tendo um colaborador afirmado isto; e, meus pais aprenderam as duas línguas, tendo um colaborador também. Convertendo este quantitativo em percentual temos respectivamente: 80% declarando que seus pais haviam aprendido o português; 14%, a língua mundurukú; 3% disse que a mãe aprendeu o mundurukú e o pai o português; e, por fim, 3% as duas.

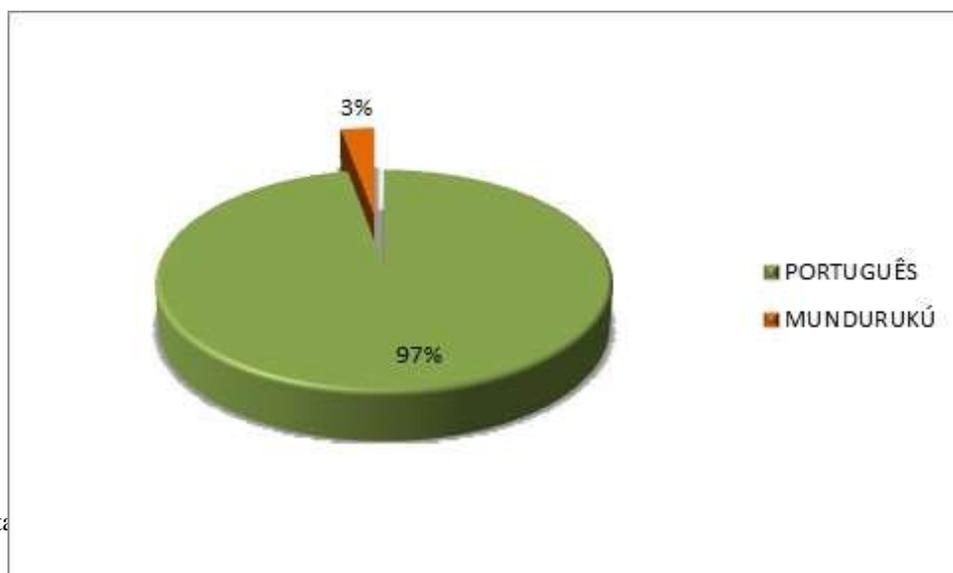
<sup>9</sup> Trecho da declaração de D. Antônia na obra “KWATÁ-LARANJAL, História e Reconquista da Terra” (2002)

- (1) *“a língua portuguesa também. meu pai tentou aprender um pouco de língua mundurukú, né”.*
- (2) *“é porque os pais deles eram umas das pessoas que viveram antigamente, né. o pai do meu pai ele foi um dos tiradores de cabeça que eles falam. meu pai usava um pouco do mundurukú, e minha mãe também usava”.*
- (3) *“quando criança meu pai aprendeu o português também bem pouco o mundurucu também né?... que já não existia aprendeu bem pouco”.*
- (4) *“português”*
- (5) *“minha mãe falava um pouco mundurukú, mas meu pai fala português mesmo”.*

A maioria das respostas dos colaboradores eram bastante diretas e curtas, como no exemplo (5). A palavra *também*, neste contexto funciona como um elemento anafórico da resposta anterior que na sequência das perguntas do questionário seria “que língua os colaboradores haviam aprendido quando criança?”. Quando respondiam que haviam aprendido o português, automaticamente, na resposta da pergunta subsequente, utilizavam tal palavra se a resposta fosse a mesma da anterior. Poucos colaboradores explicavam suas respostas e isso acontecia geralmente em perguntas que exigia deles respostas simples como sim ou não. Porém, na resposta do exemplo (4), o informante faz uma pequena explicação de o porquê seu pai ter aprendido, quando criança, a língua mundurukú e ressalta porque na geração dos pais dos colaboradores a comunidade já não usava mais o português como língua de comunicação.

Esse panorama de simetria linguística é bastante evidenciado nas informações da segunda geração dadas pelos colaboradores sobre a primeira língua aprendida e isso se confirma observando os dados do gráfico abaixo referente às informações quantitativas das respostas sobre que língua os colaboradores haviam aprendido quando criança.

**GRÁFICO 3** – Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando os colaboradores foram perguntados sobre que língua havia aprendido quando criança, 34 colaboradores responderam que haviam aprendido o português, e apenas um disse ter aprendido a língua mundurukú. Transformando este quantitativo em percentual temos 97% dos que afirmaram ter aprendido o português quando criança e 3% disseram ter aprendido o mundurukú. Em depoimento, um informante ratifica a estatística acima:

- (6) *A primeira língua que eu aprendi quando criança foi o português.*
- (7) *Quando eu nasci meus pais já falavam o português. Só falo o português.*
- (8) *A primeira língua que eu aprendi foi o português né? Já quando a gente começou entendi a língua mundurucu já não... Existia, mas bem pouco a gente aprendeu logo o português.*
- (9) *Quando eu era pequeno eu sempre via meus avós falar o português né, já o português... Porque eles foram proibidos de não falar a língua. eu já me criei escutando o português né, só o português*
- (10) *A primeira língua mesmo, eu falava mundurukú. Só quando passei a falar o português, eu tinha raiva do meu avô que falava comigo eu mordida ele é que eu não queria aprender mais aquilo ai pra mim, as vezes eu fico lembrando quando eu estou ai fico lembrando o aquilo era pra mim ter aprendido lá e hoje faz falta pra mim*
- (11) *Português, porque quando eu nasci meus pais já falavam português.*

A diferença daqueles que aprenderam o português para os que aprenderam o mundurukú é muito grande e é produto de aspectos históricos. Houve uma mudança brusca ocorrida nas gerações anteriores, em que o número de indivíduos que já haviam aprendido o português na geração dos pais dos colaboradores era maior dos que haviam aprendido o mundurukú. Este fato se confirma na geração dos colaboradores, onde há a predominância total dos que aprenderam o português ao invés do mundurukú. Apesar do domínio majoritário do português à língua de herança, os colaboradores parecem ter

consciência da importância de reaver a língua mundurukú como elemento de sua identidade.

O sentimento de resgate se mistura com o componente afetivo da atitude linguística, pois é evidente nos depoimentos das entrevistas o desejo de aprender a língua mundurukú. A ideia é que mesmo que os colaboradores tenham declarado que aprenderam apenas o português, quando crianças querem aprender o português.

O gráfico acima parece mostrar uma inversão de uso linguístico, ou seja, a substituição do mundurukú pelo português. Dentro de estudos sobre comportamentos sociais pode-se afirmar que a atitude de apreço tomada pela comunidade do Kwatá-Laranjal sobre a língua portuguesa, elegendo-a como a língua de comunicação diária, e por outro lado, desenvolvendo sentimento de rejeição em relação à língua mundurukú pode ter determinado a mudança linguística que ocorreu dentro desta comunidade. Aí, nesse sentido, ver-se a presença de juízos de valores agregados aos sentimentos do falante quanto sua língua. Gómez Molina, 1998 (*apud* AGUILERA, 2008, p. 106). Segundo a autora (*op. cit.*) “o componente afetivo, por sua vez, está alicerçado em juízos de valor (estima-ódio) acerca das características da fala: variedade dialetal, acento; da associação com traços de identidade; etnicidade, lealdade, valor simbólico, orgulho; e do sentimento de solidariedade com o grupo a quem pertence...”

## **6 ÚLTIMAS PALAVRAS**

O trabalho de observação sobre a preferência de uso que a comunidade mundurukú do Kwatá-Laranjal-Am possui sobre a língua portuguesa e a língua de mesmo nome representa o entendimento dos mecanismos que estão presentes na formação das crenças e das atitudes linguística desta comunidade. O fato é que esta comunidade indígena, ao longo de três gerações inteiras, deixou de usar a língua mundurukú, que é parte integrante da cultura, para fazer uso de uma língua que apresenta maior grau de prestígio socioeconômico.

Assim, este artigo definiu como recorte para o fenômeno da atitude linguística, proposta pelos psicólogos da linguagem, o elemento diacrônico, ou seja, o percurso cronológico da língua mundurukú a partir das gerações dos avós, pais e dos colaboradores da pesquisa. Juntamente com a observação da atitude sobre a língua mundurukú, também foi observado o papel da língua portuguesa para a contribuição da mudança de escolha linguística desta comunidade. A manifestação de preferência no

uso da língua portuguesa começa na geração dos avós dos colaboradores da pesquisa e se intensifica nas gerações seguintes, foi o que comprovou a pesquisa organizada neste artigo.

Por conseguinte, a hipótese deste trabalho foi entender, a partir das três últimas gerações da comunidade do Kwatá-Laranjal, o que aconteceu com a língua mundurukú para não ser mais usada por esta comunidade; e por que o português se tornou a única língua de comunicação. Este artigo não pretendia explicar todas as causas que levaram a comunidade indígena do Kwatá-Laranjal a deixar de falar a língua mundurukú para apenas usar a língua portuguesa, elegendo-a atualmente como língua materna para muitos, mas descrever fatos que motivaram esta mudança a partir da atitude linguística que a comunidade começou a assumir desde a geração dos avós.

Assim uma base onde se assenta a atitude linguística é a consciência sociolinguística, pois os indivíduos forjam atitudes porque têm consciência de uma série de atos sociolinguísticos que os afetam (FERNÁNDEZ, 1998. p. 182). Os falantes sabem que sua comunidade prefere um uso linguístico a outro; que certos usos são próprios de certos grupos e não de outros, portanto têm a possibilidade de eleger o que considera mais adequada às circunstâncias e a seus interesses. Portanto, consciência linguística é um fenômeno intimamente ligado à questão da variedade linguística, sobretudo nas comunidades e nos lugares onde se tem mais de um dialeto.

Então, entender as preferências de uso que uma comunidade possui da língua é, de fato, compreender as crenças e as atitudes que determinam o que se faz ou se quer fazer da língua. O que a comunidade indígena do Kwatá-Laranjal quis em relação ao uso linguístico foi determinada pela preferência que os integrantes deste grupo tiveram com a língua portuguesa, ou seja, uma atitude positiva em relação à língua portuguesa brotou desde a geração dos avós dos informantes e aumentou significativamente na geração dos pais e se confirmou na geração dos colaboradores deste trabalho. Na contra mão deste processo, a língua mundurukú recebeu certa rejeição quanto à sua aprendizagem, ou seja, a comunidade apresentou, durante as três últimas gerações, atitude negativa, o que certamente determinou seu estado atual de extinção.

## **REFERÊNCIAS**

AGUILERA, Vanderci de Andrade. **Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras.** São Paulo: Revista ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, v. 37, n. 2: 105-112, maio-ago. 2008

BELEZA, Adalberto Rodrigues et all. **KWATA-LARANJAL, história e reconquista da terra.** Manaus: SEDUC-AM, 2002.

BORELLA, Cristina de Cássia & SANTOS, Eneida Alice. Gonzaga. *Relatório do Levantamento Sociolinguístico na Terra Indígena Kwatá-Laranjal.* Manaus: UFAM, 2011.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística, uma introdução crítica.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Principios da sociolingüística y sociologia del language.** Editoreal Ariel S.A.: Barcelona. 1998, p 180.

MARTINES, George Vergés. **Aspectos semânticos dos nomes classificados em Munduruku.** Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo) São Paulo: USP. 2007.

MENDES, Djalma Gomes Júnior. **Comparação Fonológica do Kuruáya com o Mundurukú,** 2007. 66 f. Dissertação de Mestrado (Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas -Universidade de Brasília) Brasília: Instituto de Letras (Unb), 2007.

MOORE, D. Brazil: *Language Situation.* In: BROWN, K. (org. geral). **Encyclopedia of language and linguistics.** 2.ed. Oxford: Elsevier, 2006. v. 2. p. 117-128.

MOORE, Dennis Albert; GALUCIO, Ana Vilacy; GABAS JÚNIOR, Nílson. **Desafio de documentar e preservar línguas.** Scientific american Brasil. (s.d.) p. 37.  
Disponívem em: <http://saturno.museu-goeldi.br/lingmpep/portal/downloads/publicacoes/desafio-de-documentar-e-preservar-moore-galucio-gabas.pdf>. Acessado em: 26 de setembro de 2013.

PICANÇO, Gessiane. **Language Planning for “Mundurukú do Amazonas”.** Belo Horizonte : RBLA, v. 12, n. 2, p. 405-423, 2012.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **ASPECTOS DA HISTÓRIA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA.** Cadernos do CNLF, Vol. XVI, nº 04, t. 1 – Anais do CNLF, 2008.

SCHLEMMER, B. **A ética da profissão: da responsabilidade política do cientista à responsabilidade científica do pesquisador – um itinerário da antropologia**

**francesa.** In: ARANTES, Antonio Augusto; RUBEN, Guilherme Raul; DEBERT, Guta Grin. (Org.). *Desenvolvimento e direitos humanos: a responsabilidade do antropólogo*. Campinas, SP: UNICAMP, 1992. p. 137 - 153.

## **“THE VOICE OF THE DEVIL”: A RECONSTRUÇÃO DO MITO CRISTÃO POR JOSÉ SARAMAGO E WILLIAM BLAKE**

Davi Silva GONÇALVES

Ricardo Heffel Farias<sup>10</sup>

**RESUMO:** A literatura tem sido atacada pela religião durante muitos séculos sendo considerada blasfema por ir de encontro a dogmas fundamentais dos preceitos cristãos; isso porque o artista expressa sua visão do mundo através de sua arte, sendo que esta pode muito bem fugir à cronologia bíblica, a linearidade religiosa, e às divisões categóricas da igreja entre o que é material e pertence ao homem e o que é transcendental e pertence a Deus. Tendo isso em vista, a hipótese central deste artigo é referente à crítica que a literatura é capaz de fazer, através da recharacterização de mitos bíblicos, contra os preceitos principais da tradição cristã com relação às dicotomias céu/inferno e, conseqüentemente, deus/diabo. *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* (2008), do português José Saramago, e *The Marriage of Heaven and Hell* (s.d.), do inglês William Blake, são aqui analisados como responsáveis por colocar em xeque tais dualismos unilaterais. Neste sentido, essas obras revertem o ideal benéfico que acompanha, somente em tese, toda a constituição do que hoje compõe boa parte da espiritualidade no mundo ocidental, desmistificando, assim, os axiomas controversos que fundamentam a crença cristã. Tais obras se provaram fundamentais tendo em vista que questionam pensamentos tradicionais que até hoje são capazes de pulsar, e oferecem visões alternativas de mitos cultivados por grupos que, por uso de artifícios pouco altruístas, os impuseram sobre uma sociedade que não possuía as ferramentas para contesta-las. Hoje nos sobram ferramentas, entretanto nos falta contestação.

---

<sup>10</sup> Programa de Pós-graduação em Língua Inglesa, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, 88040-970, Florianópolis, Santa Catarina, Brazil. E-mail: [goucalves.davi@hotmail.com](mailto:goucalves.davi@hotmail.com); [heffel13@gmail.com](mailto:heffel13@gmail.com)

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Religião. José Saramago. William Blake.

**ABSTRACT:** Literature has been attacked by religion for many centuries for being considered a blasphemy since it impinges upon fundamental dogmas of Christian axioms; this is because the artist expresses his/her view on the world through his/her art, and such art can easily evade biblical chronologies, linearity, and religious categorical divisions between what is material, thus belonging to the humans, and what is transcendental, thus belonging to God. Bearing this in mind, the central hypothesis of this article concerns the critique that literature is capable of doing, through the recharacterisation of biblical myths, against the main precepts of Christian tradition regarding the dichotomies heaven/hell and, consequently, God/Devil. José Saramago's *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* (2008), and William Blake's *The Marriage of Heaven and Hell* (s.d.), are here analysed as responsible for putting into question such unilateral dualisms. In this sense, such pieces revert the beneficial ideal that supposedly accompanies the whole constitution of what today composes most of Western spirituality, demystifying, as a result, the controversial premises that scaffold the Christian beliefs. These literary pieces have proved to be pivotal since they question traditional notions which are still thriving, and proved to offer alternative views on myths nourished by egotistical groups which have imposed them on a society that had not had the necessary tools to contest them. Today we have lots of tools, but little contest.

**Keywords:** Literature. Religion. José Saramago. William Blake.

## **Introdução**

A relação entre literatura e religião tem sido muitas coisas, menos harmoniosa, ou ainda “de tensão constante e até mesmo hostil” (KUSCHEL, 1999, p13). A fissura entre a cultura burguesa e a cristandade permitiu que as artes, e portanto a literatura, pudessem tomar forma de forma independente da religião. A literatura ocidental, até meados do século XVII, permanecia, assim como outras forma de arte, ligada predominantemente a fé cristã, onde essa tinha por função engrandecer a fé e exaltar os dogmas e crenças cristãs. Esta fissão forneceu então solo fértil para críticas religiosas a literatura e literárias a religião.

O pilar central da crítica religiosa à literatura baseia-se no fato de que a literatura sem teor cristão seria apenas uma invenção humana. Esta nova forma da literatura, tão distante da literatura cristã, não era inspirada por sopro divino, e portanto de pouco ou nenhum valor instrumental para a religião cristã. Que tem por função de fazer a humanidade transcender desta existência, para uma melhor, no pós vida. A literatura, logo, tornou-se alvo de críticas e censuras pela religião, fato que vem perdurando por muitos séculos, sendo considerada blasfema por ir de encontro a dogmas fundamentais dos preceitos cristãos. Acusada de corromper não só os homens, mas também de vilipendiar o próprio conceito de Deus, esta insolência impiedosa e incansável torna-se, para os olhos ortodoxos, nada mais do que um novo panorama do mal, uma nova manifestação do demônio. Por outro lado, temos a literatura, que sim, é fruto do artista. Este, ser humano, produz um texto literário que pode ou não ser inspirado por momentos divinos, este é grande característica da literatura livre do viés religioso, ela pode se apropriar e retorcer dogmas e crenças ao seu bel prazer. A meta-ficção, recurso largamente utilizado pela literatura, é capaz de distorcer e perverter conceitos e dogmas precioso a fé cristã, e por isso, sofre críticas tão severas. O artista literário no entanto, critica os aspectos conformistas da religiosidade. De acordo com Gottfried Benn “quem escreve está contra o mundo” (*apud* KUSCHEL, 1999, p16) onde de ante do plano divino, de caminhos traçados, torna-se blasfêmia, pois quem critica o mundo, critica a obra divina, e critica a Deus. O poder de crítica da literatura se estende a praticamente todos os aspectos da sociedade humana, que por sua vez, tange muitos aspectos religiosos. Essa extensão se deve a princípios tais quais a divina providencia e o plano divino, pois se Deus é onipresente, onisciente e onipotente, sua presença se manifesta em vários aspectos da sociedade humana, os quais são largamente criticados pela literatura.

Tal impasse, na visão de Kuschel, acaba por dividir a sociedade ocidental em duas grandes frentes: Arte e Religião. Os seguidores da fé cristã representariam uma das metades, onde encontramos as almas e discursos formatados de acordo com princípios religiosos e divinos, tementes a Deus. Estes são representados pelas instituições que clamam a representação de sua autoridade sobre a Terra. A outra metade desta massa se posicionaria a sapiência do artista e de suas criações, a sede por invadir outros terrenos, por vezes indo de encontro a dogmas e crenças. O artista expressa sua visão do mundo através de sua arte, sendo que esta pode muito bem fugir à cronologia bíblica, a

linearidade religiosa, e às divisões categóricas da igreja entre o que é material e pertence ao homem e o que é transcendental e pertence a Deus.

Parte da hostilidade entre religião e arte, parte de um princípio religioso de julgo de valores. É de comum senso que a religião cristã divide a existência terrena em duas grandes pedras fundamentais de valores: o que é passageiro e o que é verdadeiro. De acordo com a fé cristã, todo o ser humano ruma ao além, ao paraíso, um lugar mais gracioso que este, onde se encontra tudo que é bom e verdadeiro. O que é verdadeiro, para a religião cristã, são valores de duração eterna, que transcendem a existência terrena, valores esses alcançados única e exclusivamente através da aceitação de Deus e da palavra de suas entidades na Terra. Grande parte do que há na existência terrena é passageiro, pois não é possível levar labores materiais para o outro mundo, e certos valores intelectuais podem não permitir que uma pessoa desfrute de uma eternidade de amor e harmonia. Neste princípio, podemos então identificar a função da arte, e da literatura. A arte, para a igreja cristã, tem função inteiramente instrumental, é um propósito para um fim específico e limitado, nada além disso; mesmo quando respeita as premissas bíblicas, a função da arte no “mundo passageiro” é a mesma do maná para o povo que atravessou o deserto, revitalizar o bom cristão. A literatura e a arte para a fé cristã são então, passageiras, e se bem aplicadas, meios para um fim.

Seguindo este tipo de raciocínio, a arte torna-se algo altamente relativizado, já que a busca de Deus é a determinação final do homem, sempre. Esse processo acaba, conseqüentemente, atribuindo às obras de Deus – ou pelo menos tidas como sendo dele – um valor incomparável ao trabalho de reles mortais tais como Shakespeare, Schiller ou Goethe, porque sua arte não tem como função proporcionar o encontro do homem com Deus. A fé religiosa, aos poucos, torna-se, de certa forma, o grande carrasco da liberdade intelectual da sociedade. De acordo com R,Schneider citado por KUSCHEL (1999) “Mas é preciso ter claro que a cultura não é um anseio do cristianismo. Seu anseio é a vida eterna de todos” (p.30). A busca cristã pela vida eterna ao lado de Deus, torna então muitos dos aspectos do cotidiano relativos, e de pouco valor, ante a busca do pai eterno. A literatura então, dentre muitas outros aspectos da vida, se torna, como previamente discutido, um instrumento para transcender, e na pior, o caminho para eterna danação. O artista em si pode vir a se condenar, pois o artista pode tornar a arte seu deus, e pela arte tentar transcender a existência terrena, trilhando um caminho diferente daqueles que seguem a Deus e suas instituições. Não bastasse a literatura poder ameaçar a fé mais profunda, inverter a ordem das coisas teoricamente almeçadas

por Deus, e, por que não, sacudir os pilares aparentemente inabaláveis, mas evidentemente abstratos do paraíso, esta, também, pode sucintamente tomar o lugar de Deus, mesmo para aqueles que uma vez deram voz a literatura cristã.

Tendo isso em vista, a hipótese central deste artigo é referente à crítica que a literatura é capaz de fazer contra os preceitos principais da tradição cristã com relação às dicotomias céu/inferno e, conseqüentemente, deus/diabo. Se, conceitualmente, a igreja defende lutar contra um inferno sangrento e sofrível em busca de uma eternidade libertadora e paradisíaca, assim como defende lutar contra um diabo “com caracteres burlescos, objetos de uma ridicularização, que mostram a sua inferioridade implícita frente a figuras revestidas de santidade” (NOGUEIRA, 1986, p. 45), a prática cristã aparenta ir no sentido contrário destas premissas. É justamente este falso dualismo que as obras literárias aqui trazidas parecem colocar em xeque, e, neste sentido, reverterem o ideal benéfico que acompanha, somente em tese, toda a constituição do que hoje compõe boa parte da espiritualidade no mundo ocidental.

*The Marriage of Heaven and Hell* (s.d.), de William Blake, é aqui trazido como ferramenta primordial para desmistificar os axiomas controversos que fundamentam a crença cristã, principalmente no que concerne às definições básicas que dão ao céu e inferno o caráter que acreditamos que eles de fato possuem – apesar da própria igreja aparentemente acreditar em conceitos bastante distintos. Já *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* (2008), de José Saramago, foi selecionado não tanto por focar nessa caracterização de céu e inferno como um todo, mas mais por abordar o dualismo Deus/Diabo como nunca este havia sido abordado, sendo os interesses e atos dos mesmos abordados de modo que, para o leitor, fica muito difícil determinar quem é quem; ou melhor, mais difícil ainda é determinar se um dos dois pode ser considerado pior do que o outro. A análise é, portanto, fundada em duas análises que se complementam; a primeira dando ênfase para um posicionamento clerical para o qual sempre foi interessante manter “vívida a ameaça do Inferno ante os olhos da população” (NOGUEIRA, 1986, p. 46), e a segunda por demonstrar que, ao invés de tentar “vencer” a figura do demônio, para a igreja tem sido muito mais lucrativo “sublinhar a todo o momento a quase onipotência de Satã” (NOGUEIRA, 1986, p. 47).

## **O céu e o Inferno de William Blake**

“Assim como um novo céu começa, e é agora, trinta e três anos desde seu advento: o Inferno Eterno revive” (BLAKE, 1988, p. 34)<sup>11</sup>. *The Marriage of Heaven and Hell* é provavelmente uma das obras mais conhecidas de William Blake, na qual ele tece uma forte e sagaz crítica contra os dogmas religiosos presentes na sociedade britânica – de certa forma na sociedade ocidental – do século XVIII. Escrito entre 1790 e 1793, acredita-se que o título seja uma referência ao trabalho teológico do polímata sueco Emanuel Swedenborg, que é largamente citado (objetiva ou subjetivamente) na obra de Blake, *Heaven and Hell* (1758) publicado em latim cerca de 30 anos antes. *The Marriage of Heaven and Hell* vai consideravelmente além da conhecida prosa e poesia de Blake, sendo uma expressão da filosofia que tomava forma por trás do poeta. Sua obra, da mesma forma que *O Anticristo* (1895) de Nietzsche, não é uma crítica ao princípio filosófico que embasa a fé cristã, e sim uma severa crítica aos seus valores institucionalizados por um maquinário firmado na história da civilização ocidental sustentado por uma campanha milenar de medo e opressão.

Blake (s.d., p. 38) discute a função da instituição católica versus as “religiões naturais”, sendo estas, ao seu ver, fruto da observação e do processo criativo do homem quando este tenta responder questões metafísicas relacionadas à psique humana. O cristianismo ortodoxo, por outro lado, é visto pelo autor como quem faz uso do processo criativo como um meio para se tirar proveito daqueles de mentalidade “mais simples”; ou seja, de forma a escravizá-los em um sistema de dogmas e crenças que restringem sua capacidade reflexiva, oprimindo ao invés de libertar. Inicialmente criticando de forma generalizada instituições religiosas, o argumento de Blake evolui de forma a criticar em especial o cristianismo como apresentado na Europa durante esta particular época:

Os antigos Poetas animaram todos os objetos sensíveis com Deuses ou Gênios, os chamando por nomes e os adornando com as características de florestas, rios, montanhas, lagos, cidades, nações, e tudo que seus engrandecidos & numerosos sentidos pudessem perceber. E eles estudaram em particular o gênio de cada cidade & país, colocando-os sobre sua divindade mental; Até que um sistema foi formado, do qual alguns tiraram proveito & escravizaram os vulgares através da tentativa de tornar real ou abstrair as divindades mentais de seus objetos: assim começou o Sacerdócio; Escolhendo de contos poéticos à formas de adoração. E ao longo eles pronunciaram que os Deuses haviam ordenado tais coisas. Então os homens esqueceram que toda divindade reside em peito humano<sup>12</sup> (BLAKE, s.d., p. 38).

---

<sup>11</sup> Todos os trechos de *The Marriage of Heaven and Hell* citados neste texto são traduções de Ricardo Heffel Farias. Todos os textos aqui citados se encontram em sua versão original no apêndice após este artigo.

<sup>12</sup> Ver apêndice.

Engrandecendo o animismo que enxerga o sobrenatural em “florestas, rios, montanhas, lagos”, Blake vai em direção contrária ao seu contexto histórico, no qual o cristianismo buscava sufocar tais manifestações. Porém, ao criticar este sistema hegemônico, liderado por representantes divinos que “tiraram proveito & escravizaram os vulgares”, Blake organizou seu livro de forma a apresentar este argumento, o qual será seguido pela voz do Diabo e finalmente ter seus axiomas ilustrados por pequenos contos. *The Marriage of Heaven and Hell* expressa, assim, a hipótese de Blake (s.d., p. 42) de que forças opostas são, e sempre foram, necessárias para evolução do ser humano já que a “oposição é a verdadeira amizade”<sup>13</sup>. De acordo com ele:

Uma vez submisso, e em caminho tortuoso / O justo trilhava o seu curso através / Do vale da Morte. / Rosas são semeadas onde espinhos crescem. / E na chameca estéril / As abelhas cantam. / Então o caminho tortuoso foi semeado: / E um rio, e uma nascente / Sobre cada penhasco e tumba / E sobre os ossos secos / Barro vermelho se formou. / Até o vilão deixou os caminhos fáceis / Para andar nos caminhos tortuosos, e guiar / O justo através de climas árdus. / Agora a furtiva serpente caminha / Humilde. / E o justo se propaga pela natureza / Onde vagam os leões<sup>14</sup> (BLAKE, s.d., p. 33).

Defendendo o justo que caminha “sobre ossos secos”, sofrendo com os “climas árdus”, Blake parece manifestar sua oposição à fé cristã da época onde “o caminho tortuoso” seria o caminho não só deste justo, já que “até o vilão deixou os caminhos fáceis” para trás. Para o autor, logo, o ideal cristão de redenção através do sofrimento não era apenas sem sentido, mas ia de encontro à própria essência do que é ser humano. A submissão e sofrimento do homem o remove do caminho da satisfação, suprimindo sua possibilidade de autonomia e, assim, de realização ao lançá-lo em um mundo “onde vagam os leões”. Uma vez submisso à ideia de que Deus controla a existência do indivíduo através de seu “barro vermelho”, tudo na vida do homem torna-se infrutífero, pois no final das contas tudo viria da mão de Deus, que, por sua vez, conhece todas as linhas desta história.

Pode-se inferir a partir das palavras de Blake, de sua ironia direcionada à esse destino supostamente inescapável da raça humana, que, para ele, o indivíduo deve possuir forças opostas atuando em si para que esse possa realmente experimentar sua vida de forma plena. A sabedoria viria, assim, apenas através da prática, e a teoria teria pouco valor se nunca utilizada. Para ele os impulsos que levam o homem a

---

<sup>13</sup> Ver apêndice.

<sup>14</sup> Ver apêndice.

<sup>14</sup> Ver apêndice

experimentação devem ser saciados e não restritos, pois ao negar seus impulsos o homem nega sua a própria natureza:

Aqueles que restringem o desejo, o fazem apenas porque seu desejo é fraco o suficiente para ser restrito; e o restritor ou razão usurpa o seu lugar & governa o não merecedor. E ser restringido é por graus tornar-se passivo até que seja apenas a sombra do desejo<sup>15</sup> (BLAKE, s.d., p. 34).

O desejo seria, assim, o combustível do conhecimento humano, e a experimentação a essência do que nos faz humanos. Tal perspectiva vai de encontro aos dogmas cristãos, pois estes sugerem que o desejo, o instinto, a paixão, ou seja, toda experiência humana material, física, ligada ao mundo real (e não transcendental) ofendem à vontade de Deus. Mas se o castigo divino para aqueles que seguem esses sentimentos é o inferno, para Blake este não representava um lugar de punição:

A voz do Diabo. / Todas as Bíblias e códigos sagrados têm sido as causas dos seguintes Erros. / 1. Que o homem tem dois princípios existências reais Vide: um Corpo e uma Alma. / 2. Que Energia, chamada Mal, é aquém do Corpo, & que Razão, chamada Bem é aquém da Alma. / 3. Que Deus irá atormentar o Homem pela Eternidade por seguir essas Energias. / Mas os seguintes Contrários à essas são Verdades / 1. O Homem não possui Corpo distinto de sua Alma, pois o chamado Corpo é uma porção da Alma discernido pelos cinco Sentidos, as entradas para alma nesta era. / 2. Energia é a única vida e oriunda do Corpo e Razão é a delimitação ou esfera externa da Energia. / 3. Energia é o Deleite Eterno<sup>16</sup> (BLAKE, s.d., p. 34).

Claramente nota-se que, para Blake, o material era apenas uma expansão do espiritual; as energias levam à realização, e este seria o Deleite eterno, não através de uma vida de submissão e sofrimento, mas sim de experimentação e felicidades. O inferno seria, assim, fonte de energias caóticas e abstratas que motiva o ser humano a evoluir e a melhorar; enquanto que o céu seria um lugar de regras e organização; a origem não se dá no Éden, mas nas profundezas do inferno, afinal “o Messias caiu, e então formou o Céu, com o que havia roubado do Abismo”<sup>17</sup> (BLAKE, s.d., p. 35). O primeiro dos pequenos contos de Blake presentes no volume concerne à uma coleção de pequenos ditados infernais. Ele escreve sobre caminhar pelos fossos do inferno, deslumbrando-se com os trabalhos de um Gênio; o inferno, tradicionalmente análogo ao caos e ao tormento, é recharacterizado.

Nestes contos, o autor argumenta que “melhor assassinar um infante em seu berço que remediar seus desejos não realizados”<sup>18</sup> (BLAKE, s.d., p. 38). Posteriormente, novamente ele destaca a prática e a experimentação como fonte do

---

<sup>16</sup> Ver apêndice

<sup>17</sup> Ver apêndice

<sup>18</sup> Ver apêndice

verdadeiro conhecimento: “A estrada dos excessos leva aos palácios da sabedoria [...]. Prudência é uma senhorita rica e feia, cortejada pela Incapacidade [...]. Os tigres da fúria são mais sábios que os cavalos da instrução”<sup>19</sup> (BLAKE, s.d., pp. 35-37). E ainda ataca as muitas faces da religiosidade:

Prisões são feitas com as pedras da Lei, Bordéis são feitos com tijolos da Religião [...] / O orgulho do pavão é a glória de Deus. / A fome da cabra é a recompensa de Deus. / A fúria do Leão é a Sabedoria de Deus. / A nudeza da mulher é o trabalho de Deus. / O arado obedece a palavras, tanto quanto Deus recompensa preces. / Oradores não aram! Preces não colhem! / Assim como a lagarta escolhe as melhores folhas para por seus ovos, o padre amaldiçoa as melhores alegrias.<sup>20</sup> (BLAKE, s.d., p. 36-37)

Enquanto *The Marriage of Heaven and Hell* é um dos muitos manifestos de Blake contra o aprisionamento do espírito humano, contra os padres que “amaldiçoam as melhores alegrias”, a igreja cristã tem como seu livro central a Bíblia, uma compilação de textos judaicos (o velho testamento) e de evangelhos (textos cristãos que relatam a passagem de Jesus pela Terra). É nesta Bíblia que Blake enxerga a fonte de várias imprecisões, como discutido previamente, mas também, curiosamente, de sabedoria. Através de vozes angelicais e demoníacas Blake o poeta reconstrói a figura centro do Novo Testamento, Jesus, e assim como Nietzsche viria a fazer séculos depois, ele questiona o retrato de Cristo criado através de interpretações disseminadas pela fé católica. Ilustradas por um diálogo entre um demônio e um anjo, Blake dispõe de duas visões diferentes de Cristo. A visão do anjo – que representaria a interpretação católica de Jesus – e a do demônio – que seria a sua própria. Este demônio argumenta que honrar a Deus é respeitar as porções variadas de Deus existentes em cada homem e, também amar o Messias, sobre todas as coisas, pois ele é o Deus único. O anjo, logo, acusa o demônio de idólatra e argumenta que Jesus Cristo veio a Terra apenas para sancionar os dez mandamentos, sendo que aqueles que não os seguem à risca são tolos e pecadores: passíveis de punição. O demônio então replica:

[...] [S]e Jesus Cristo é o maior dos homens, deves amar a ele no maior dos graus; agora escuta como ele deu sua sanção a lei dos dez mandamentos: não teria ele debochado do Sabah, e, portanto debochado do Deus do Sabah? Assassinou aqueles que foram assassinados por sua causa? Afastou a lei da mulher pega em adultério? Roubou o trabalho de outros que o apoiavam? Apresentou falso testemunho quando omitiu a defesa ante Pilatos? Cobiçou quando rezou por seus discípulos, e quando ele sugeriu que limpassem o pó de seus pés ante aqueles que se recusassem a hospeda-los? Eu o digo, nenhuma

---

<sup>19</sup> Ver apêndice

<sup>20</sup> Ver apêndice.

virtude pode existir sem que se quebrem esses dez mandamentos. Jesus era todo virtude, e agiu por impulso, e não por regras<sup>21</sup> (BLAKE, s.d., p. 43).

Este fragmento se trata de um claro manifesto de Blake ante a institucionalização da fé cristã e a construção de uma imagem concebida com a intenção única de manipular e oprimir os “vulgares”; ou seja, contra um sistema de opressão e controle. Através de sua arte, poética, narrativa e litográfica, Blake ataca e critica severamente as instituições de controle que ao longo de séculos contaminaram o pensamento humano e se alojaram no centro de nossas sociedades. Seus manifestos trazem variadas formas de arte para contrapor valores implantados e mecanismos de aceitação que vem “adormecendo” o pensamento crítico sobre dogmas absurdos que ainda hoje sobrevivem. Blake oferece através de seu trabalho uma alternativa à versão institucionalizada de temas filosóficos e religiosos, já que ele curiosamente destacava a importância da religiosidade na vida do indivíduo e, portanto, da sociedade. Entretanto para ele era claro o fato de que alguns sistemas de crenças (como o “nosso”) são responsáveis por uma grande parte do sofrimento humano, e através de sua arte ele tenta resgatar a alegria e o espírito questionador inerente a cada ser humano.

### **O Deus e o Diabo de José Saramago**

É difícil se pensar, principalmente no que concerne ao Cristianismo, no Bem sem que se pense no Mal, pois, de certa forma, um não passa de um reflexo do outro. Logo, assim como num espelho, onde há uma imagem original há o seu reflexo, e aquilo que é “representado” permanecerá enquanto aquilo que é “vivido” permanecer. Segundo Carlos Nogueira (1986, p. 43) “[o] homem é personagem de um drama que tem sua origem na trágica entre o representado e o vivido, não podendo pensar no Bem sem antes pensar no Mal.” Dessa dialógica entre bem e mal Saramago parece tirar bastante proveito ao escrever *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* (2008), no qual a participação de Deus e do Diabo não busca destacar o quão opostos são bem e mal dentro da tradição cristã, enfatizando, pelo contrário, a sua interdependência.

Neste romance Saramago narra a história da vida de Jesus humanizando-o, retirando deste os aspectos que o aproximaria de Deus e enfatizando aqueles que o aproximaria dos homens. Em função principalmente disso, dentre muitas outras coisas

---

<sup>21</sup> Ver apêndice.

presentes na obra, o autor foi excomungado pela Igreja Católica e (dada a força do Catolicismo em Portugal) após diversos conflitos com ela e com outros órgãos nacionais acabou por deixar o país, no que ele mesmo chamava de “exílio voluntário”, para viver nas ilhas Canárias da espanhola Lanzarote, onde continuou permitindo que sua criação literária estivesse atrelada a figuras bíblicas. De acordo com Northrop Frye (2004, p. 14) não se deve tentar evitar que uma abordagem da Bíblia de um ponto de vista literário seja colocada em prática já que “nenhum livro poderia ter uma influência literária tão pertinaz sem possuir, ele próprio, características de obra literária”.

Entretanto, e ainda segundo Frye (2004, p. 14), ainda que a bíblia seja utilizada como fonte para devaneios literários é preciso se ter em mente que ela “é obviamente mais do que uma obra literária.” De um ponto de vista ideológico, ou mesmo estético, isso não quer dizer de forma alguma que a bíblia é um livro “superior” se comparada a outros; O que Frye (2004, p. 16) sugere é que, contextualizando a experiência da vida humana no mundo, existe todo um imaginário bíblico que nos condiciona, estando a tradição Cristã emplacada, impregnada no nosso imaginário de modo que, ao manipular figuras como Jesus, Deus e o Diabo, Saramago não só conta uma estória inócua, mas é também capaz de “descondicionar” profundamente a mente de seu leitor: “O homem [...] não está nem imerso na natureza. Ele está dentro de um universo mitológico, um corpo de pressupostos e crenças desenvolvidos a partir de suas inquietações existenciais.” Historicamente isso parece ser uma das coisas que mais preocupa a Igreja: que, ao modular personagens como Deus e o Diabo e propor que se repense em Bem e Mal, Inferno e Paraíso, um escritor como Saramago acabe por ensinar a civilização a pensar por si só, questionando o seu imaginário previamente saturado por ideias Cristãs.

É num diálogo de 40 dias no barco de pesca de Jesus, entre este e Deus, no qual o Diabo tece alguns poucos comentários, que mora a grande crítica de Saramago ao cristianismo no que concerne a parceria do bem e do mal, o seu equilíbrio, como fundamental para se conquistar, tanto através do medo quanto através da adoração, um maior número de fiéis. O desejo por viver no paraíso e encontrar a Deus não seria tão onisciente se o medo de acabar no inferno e de encontrar o Diabo também não o fosse. A conversa inicia quando Jesus para de remar ao notar que “[s]entado no banco da popa, está Deus” (SARAMAGO, 2008, p. 304). Porém, ainda mais interessante é o momento no qual o Diabo também aparece para participar da conversa:

A barca oscilou com o impulso, a cabeça ascendeu da água, o tronco veio atrás escorrendo qual catarata, as pernas depois, era o leviatã surgindo das últimas profundidades, [...] se ia instalando na borda do barco, exactamente a

meia distância entre Jesus e Deus, porém, caso singular, a embarcação desta vez não se inclinou para o seu lado [...] (SARAMAGO, 2008, p. 307).

Se instalando “a meia distância entre Jesus e Deus”, o Diabo também entra no barco e, diferente do que acontece quando Deus o faz, “a embarcação desta vez não se inclinou para o seu lado”. Ou seja, se o barco se inclina com a entrada de Deus, com o Diabo a bordo ele permanece perfeitamente equilibrado, metáfora que demonstra o quanto a fé cristã depende não só do amor por Deus, mas também, e talvez principalmente, do seu medo perene do Diabo. Além disso a existência “física” de um não só acarreta na existência do outro, mas de certa forma dela depende. Na análise do romance que faz a professora Salma Ferraz (2010, p. 9) esta nota que “o Diabo, ao entrar na barca, ocupará uma posição estratégica entre Deus e Jesus [...]. É como se uma nova trindade começasse a se delinear, talvez uma trindade dupla ou uma unidade dupla.”

Uma “unidade dupla”, de fato. Quando Deus apresenta o Diabo à Jesus este se surpreende: “Jesus olhou para um, olhou para outro, e viu que, tirando as barbas de Deus, eram como gêmeos, [...]” (SARAMAGO, 2008, p. 307). Mas, o que mais parece incomodar a Jesus vai muito além da aparência deles, já que este esperava ver, com os dois no barco, um debate conflituoso, algo contrário ao diálogo pacífico que de fato se estabelece. Sendo assim, e com o intuito de desmascarar a idéia de que Deus e Diabo são inimigos, que ambos se desprezam, Jesus os ameaça: “levo-os até à borda para que todos possam, finalmente, ver Deus e o Diabo em figura própria, o bem que se entendem, o parecidos que são” (SARAMAGO, 2008, p. 311).

É claro que o “poder” de Deus impede que Jesus tenha sucesso neste seu plano (o romance os únicos planos que funcionam são os de Deus, assim como no imaginário Cristão), mas talvez se ele conseguisse levar os dois até a borda para que todos os fiéis vissem o quanto se complementam tal esforço seria extremamente válido para a contemporaneidade, pois depois deste encontro a Igreja continuou se fortalecendo, não se sabe se porque a cada dia Deus é mais adorado ou o Diabo mais temido, talvez a segunda hipótese esteja mais perto da verdade. Além disso, apesar do Deus de Saramago aparentemente perceber o quanto, como efeito colateral do seu próprio poder sob a humanidade (e vice-versa), o Diabo se tornaria poderoso com uma expansão do Cristianismo, este não parece estar nem um pouco preocupado.

Jesus se espanta ao perceber que esta criação e desenvolvimento dicotômico do Cristianismo não passa de um plano estratégico elaborado por Deus, respeitando os

espaços que lhe cabem e que cabem ao Diabo para que um mundo completamente tomado pela Igreja (no caso o que seria o nosso hoje) pudesse de fato ser alcançado:

Percebo agora por que está aqui o Diabo, se a tua autoridade vier a alargar-se a mais gente e a mais países, também o poder dele sobre os homens se alargará, pois os teus limites são os limites dele, nem um passo mais, nem um passo menos, Tens toda a razão, meu filho, alegre-me com a tua perspicácia [...] (SARAMAGO, 2008, p. 310).

Carlos Nogueira (1986, p.47) argumenta que esta proximidade que se vê entre Deus e Diabo não extrapola nenhum limite religioso, já que, para o Cristianismo, os demônios deixaram de ser simplesmente inimigos externos e passaram a representar anseios internos não correspondentes a fé cristã, mas que aflora em cada indivíduo. É como se o Deus cristão, mesmo após “vencer” o paganismo, passasse a depender da presença do Diabo em um segundo plano não mais como aquele que traz perigos que não fazem parte do cotidiano do Cristão, mas sim como aquele que compartilha dos mesmos desejos, anseios e ambições que qualquer outra “pessoa”.

Justamente, e como esta mudança de materialidade física aparenta impactar mais o imaginário cristão, o Diabo deixa de ser uma besta, uma criatura assustadora, e passa a se identificar cada vez mais com o homem comum. Com essa alteração na forma com a qual o Diabo é construído e reconstruído de maneira a condizer com esse novo momento histórico brinca Saramago quando Jesus assiste à chegada dele:

Surgiu por estibordo, inesperadamente, quando se diria que ia chegar do outro lado, uma mancha escura mal definida em que, no primeiro instante, a imaginação de Jesus julgou ver um porco com as orelhas esticadas fora da água, mas que, após umas quantas braçadas mais, se viu ser um homem [...]. (SARAMAGO, 2008, p. 306)

É como se Jesus observasse numa fração de segundos [apesar de ser muito difícil de se pensar em tempo na barca, já que nesta conversa com Deus e o Diabo é como se o tempo parasse ou deixasse de existir, como bem observado por Jesus: “Há quanto tempo estamos nós aqui no meio do mar, cercados de nevoeiro, perguntou Jesus, um dia, um mês, um ano [...]” (SARAMAGO, 2008, p. 315) todo esse processo já comentado em que, gradualmente, a animalização do Diabo se transforma em sua personificação. Ainda de acordo com Carlos Nogueira (1986, p. 69) “Satã é frequentemente negro ou escuro, como convinha ao Príncipe das Trevas” e isso o leitor evidencia na primeira observação de Jesus ao notar sua chegada, quando este repara no surgimento de “uma mancha escura mal definida” emergindo na superfície do mar.

Além disso, quando Jesus deixa de ver apenas a mancha escura este não passa a ver a imagem de um homem sem antes disso julgar “ver um porco com as orelhas esticadas fora da água”. Essa imagem bestial do demônio foi muito empregada na

tradição Cristã devido ao que Carlos Nogueira (1986, p. 63) chama de uma “Pedagogia do Medo”: “devido aos esforços pedagógicos dos representantes da fé, [o Diabo] passa a aparecer com uma frequência cada vez maior como um monstro repugnante, cuja deformidade evidencia a sua corrupção espiritual.” Entretanto, quando este finalmente chega ao barco todas essas imagens iniciais são quebradas, pois aquela “mancha escura” ou “porco com as orelhas esticadas”, no final das contas, “se viu ser um homem”. Salma Ferraz observa que, no romance de Saramago

[N]ão estamos mais diante de um monstro repugnante, deformado, com chifres e cabeças, pernas e garras de uma ave de rapina, com uma segunda face no abdômen ou no traseiro, tal como nas iconografias e quadros medievais, mas diante da imagem de um Diabo luciferino que é descrito como semelhante a Deus. (2010, p. 9)

Mais do que isso, muitas vezes o Diabo é descrito por Jesus como relativamente mais “humano” do que Deus, já que este está mais próximo dos homens, da carne, enquanto Deus representa uma superioridade transcendental que dificilmente (para não dizer nunca) poderia ser alcançada pelo homem comum.

O Diabo de Saramago não solta fogo pela boca ou espeta todos ao seu redor enquanto faz macaquices e dá gargalhadas, e, se Deus é caracterizado como alguém com um descaso ininterrupto pela raça humana e que, em sua sede por conquistas através das batalhas “santas” se irrita com facilidade, o seu “adversário” parece bastante pacífico e sereno, chegando no barco onde Deus e Jesus discutem através de “braçadas harmoniosas [...]” (SARAMAGO, 2008, p. 306). Além disso, comparado com Deus, Jesus repara que o Diabo “parecia mais novo, menos enrugado [...]” (SARAMAGO, 2008, p. 307). Sendo assim, esse Diabo que nos traz Saramago não é só um homem como assim o é Jesus e Deus, ele é também um homem melhor e mais sábio do que ambos no romance de Saramago.

Dos personagens bíblicos que o romancista resgata, o Diabo parece ser aquele que mais se beneficia de seu apreço; na opinião de Salma Ferraz (2010, p. 4) é essencial que se olhe com cuidado para essa “reapropriação que Saramago faz de Lúcifer [...], e a forma como o redime”. Ao redimir a figura do Diabo e ridicularizar a de Deus, Saramago parece destacar o quanto seria injusto colocar naquele que não inventou o pecado, não inventou o inferno, não inventou o sofrimento e que tampouco inventou a si mesmo, a culpa por toda maldade do mundo. E, ao tirar esta culpa do Diabo e colocá-la no próprio Deus, Saramago está na realidade acusando a Igreja (sendo ateu seria no mínimo ambíguo que o foco de sua crítica fosse de fato Deus) de tratar como inimigo aquele que, desde o início do Cristianismo, vem servindo ao propósito da religião mais

como “funcionário” do que como inimigo, no final das contas foi o Cristianismo quem inventou o Diabo, como bem pontuado por Ferraz:

Os chamados espíritos maus, na civilização judaica, grega e romana são entes vagos, múltiplos, contraditórios. Foi a Igreja Católica quem consagrou o ente do mal, tenebroso, inimigo de Cristo, da Igreja [...], metido sempre em luta cósmica contra o Filho de Deus e a tentar eternamente o homem. (2010, p. 2)

Se o Diabo fosse, de fato, um inimigo de Deus e da Igreja, essa já o teria vencido há muito tempo, dado o domínio Cristão no mundo contemporâneo; A guerra protagonizada pela Igreja Católica já deveria ter terminado, mas trata-se esta de um conjunto de batalhas contra o demônio que aparenta não ter fim. É interessante notar que, ainda que o Diabo seja sempre considerado inferior, abaixo de Deus, a sociedade sente muito mais medo dele do que se sente defendida por aquele que se diz protetor incondicional de todos. Interessante, mas não fora do esperado, já que o medo e receio de ir para o inferno foram sempre explorados pelo Cristianismo para manter os seus fiéis amarrados na cadeira da igreja dia após dia através não dá fé, mas do medo:

Satã e suas legiões, por mais poderosos que fossem, estavam submissos à autoridade do Deus todo-poderoso. Afirmação que deveria estar perfeitamente evidente, ao menos para o clero, e, no entanto, é precisamente esse clero que sublinha a todo o momento a quase onipotência de Satã. As pregações eclesásticas tendem a destacar cada vez mais o Mal e as suas consequências, a bem-aventurança cedendo lugar progressivamente à danação. (NOGUEIRA, 1986, p. 47)

Logo, estando clara a dialogia entre céu e inferno, bem e mal, Deus e Diabo, parece não haver dúvidas que Deus e o Diabo não são apenas complementares, mas praticamente representantes de uma unidade interdependente. É como se um fosse aquilo que o outro também é, mas não pode ser. É preciso que Deus represente o Bem e que o Diabo represente o mal, que um faça aquilo que o outro não tem coragem ou capacidade de fazer, “confirmando nossa desconfiança de que os dois são faces diferentes da mesma moeda” (FERRAZ, 2010, p. 9). No *Evangelho Segundo Jesus Cristo* (SARAMAGO, 2008, p. 328-329), quando o Diabo se desculpa e pede um basta para que a humanidade não mais precise sofrer na terra simplesmente por conta do embate entre os dois, Deus se recusa a aceitá-lo de volta no reino dos céus: “Não te aceito, não te perdoo, quero-te como és, e, se possível, ainda pior do que és agora”.

Deus não o rejeita por medo nem por vingança, argumentando que o Bem que ele representa não existiria sem o Mal que representa o Diabo, “um Bem que tivesse de existir sem ti seria inconcebível, a um tal ponto que nem eu posso imaginá-lo”. Mas na realidade o que Deus mais teme ultrapassa os limites do puro egocentrismo, apesar de

extremamente racional: “Se tu acabas, eu acabo, para que eu seja o Bem, é necessário que tu continues a ser o Mal, se o Diabo não vive como Diabo, Deus não vive como Deus, a morte de um seria a morte do outro [...].” Carlos Nogueira (1986, p. 46) está certo quando diz que, para que o Cristianismo possa prosperar, este precisa manter “vívida a ameaça do Inferno ante os olhos da população.” Deus não só depende como também lucra com essa ameaça, por isso preferiria que o diabo não só continuasse sendo ruim, mas, “se possível, ainda pior”.

Parece ser esta a mensagem principal da conversa no barco entre Deus, Jesus e Diabo. Nenhum dos dois quer se destruir, pois apenas coexistindo podem ambos existir. O Diabo até que tenta fazer as pazes com Deus, e, sendo assim, evitar todas as batalhas sangrentas pela qual passaria a humanidade posteriormente, mas a ambição do criador o impede de abandonar seu plano expansionista, praticamente colonizador, de conquistar o planeta (ainda “não-Cristão” naquele momento). Ferraz (2010, p. 21) de fato conclui, e conclui muito bem, sua análise da obra Saramaguiana afirmando que “o que o Deus de Saramago confirma é que o mal é essencial para a existência e fundamentação do cristianismo.”

É possível, portanto, inferir que Deus e Diabo são como “duas faces de uma divindade só, inseparáveis até o final de toda a existência” (FERRAZ, 2010, p. 20). Esta seria uma visão da crença Cristã maquiavelicamente embasada em uma planilha puramente matemática; o Diabo não existe para tentar os filhos de Deus, ele existe por uma questão de lógica, cumprindo uma função política que traz grandes benefícios para que o cristianismo se afirme e fortaleça.

A humanidade sofre de um condicionamento primeiramente social, mas logo psicológico, onde, com Deus bloqueando uma margem e o Diabo a outra, acabamos enclausurados num rio de limitações filosóficas e ideológicas por uma religião que soube se aproveitar das ânsias e medos humanos para acorrentar a humanidade em correntes feitas de uma falsa moral Cristã. Saramago morreu antes de ver a sociedade perceber que o Cristianismo não se caracteriza por libertar, mas sim por adstringir, o pensamento humano. Com ceticismo e olhar crítico:

[O] que podemos reconhecer deste corpo de inquietações vem de um condicionamento social e de um legado cultural. Sob este legado deve haver outro, de raiz psicológica; de outro modo seriam ininteligíveis para nós formas de cultura e de imaginação que viessem de fora da nossa própria. Mas duvido que possamos ter acesso diretamente a este legado, esquivando-nos das qualidades distintivas de nossa própria cultura. Entre as funções práticas da crítica, que defino como organizar conscientemente uma tradição cultural,

está a de fazer-nos mais conscientes, penso, de nosso próprio condicionamento mitológico. (FRYE, 2004, p. 16-17)

Nada confronta a mitologia cristã sem topicalizar seus traços incoerentes, ilusórios, repressivos e regressivos. A religião é introduzida ou expurgada da vida dos artistas de acordo com suas próprias experiências pessoais, sendo a arte capaz de abrigar os cristãos mais ruidosos assim como, e talvez principalmente, os ateus mais petulantes. Ou seja, para alguns a religião vem servir de conforto e é abraçada com todo fulgor do coração humano; para outros, como Saramago, Deus é um mal que deve ser rechaçado a todo custo, pois este nos leva a anulação, ignorância, negação, perda de autonomia, antropocentrismo, egoísmo, e sede insaciável pelo poder. Os deuses naturais de Blake teriam, assim, sido confundidos, reduzidos a um princípio legislável, calculável, teriam sido rebaixados ao nível de um moralismo piedoso e de uma consolação apressada de almas oprimidas e escravizadas pela sua própria espiritualidade. Por fim a crença em um princípio aparentemente débil e incoerente, não passaria de “ópio para a massa”.

A complexidade do mundo moderno reflete-se nos seus escritores; a literatura vem construindo uma forte oposição a valores implantados no corpo cultural da sociedade ocidental. Autores como Blake e Saramago levantam suas vozes em prol de uma visão particular e contrária a ortodoxia que contextualiza a realidade na qual tais vozes são escutadas, falando sobre assuntos perigosamente banalizados e que acabam por reger importantes aspectos da sociedade. Através de sua arte e da liberdade que ela os fornece, os autores abrem janelas para importantes conteúdos de cunho filosófico, onde mais importante do que achar uma resposta seria fazer as perguntas corretas. Os questionamentos levantados pela literatura produzida por Blake e Saramago, dessa forma, criticam e fomentam o questionamento religioso. Sendo assim, foram então aqui revisitados e analisados. Tais obras se provaram fundamentais tendo em vista que põem em xeque dogmas tradicionais que até hoje são capazes de pulsar, e oferecem visões alternativas de leituras feitas e defendidas por grupos que, por uso de artifícios pouco altruístas, as impuseram sobre uma sociedade que não possuía as ferramentas para contesta-las. Hoje nos sobram ferramentas, entretanto nos falta contestação.

O discurso sobre Deus na literatura moderna expressa, também, uma crise espiritual na consciência moderna. A crítica religiosa não se vê em condições de aniquilar totalmente a “fé” nestes textos já que os mesmos autores destes amálgamas literários foram aqueles que desmascararam o âmbito ilusório da religião; ou seja, eles merecem o crédito de seus leitores. A religião tem uma dimensão subjetiva tanto quanto

objetiva, uma realidade social e uma realidade individual, fundamentando-se, entretanto, muito mais na vontade dos homens do que, de fato, na vontade de Deus. A dimensão objetiva não sobrevive sem documentos fundamentais, não podendo se ignorar os testemunhos autênticos, ou não, registrados nestas fontes; logo, a ficção de Blake e a de Saramago não são, por definição, mais ou menos “realistas” do que relatos bíblicos. No final das contas, tendo em vista os esforços de autores como eles para nos fazerem pensar, refletir, transformar, transcender, e revolucionar – enquanto instituições como a igreja tenta nos convencer a fazer nada disso – o que fica é a pergunta: para nos sentirmos “menos vazios”, será que vale a pena abrir mão da nossa sapiência?

## Referências

DELUMEAU, J. *A História do Medo no Ocidente*. Trad. Maria Lucia Machado & Eloísa Jahn. São Paulo: Editora Schwarcz LTDA, 2009.

ERDMAN, D. V. (ed.). *The Complete Poetry and Prose of William Blake*. New York: Random House, 1988.

FERRAZ, S. *O diabo perde Perdão: A redenção do Diabo por Saramago*. Labirintos (UEFS), v. 4, p. 60-83, 2010.

FRYE, N. *O Código dos Códigos: A Bíblia e a literatura*. Boitempo Editorial: 2004.

KUSCHEL, K. J. *Os Escritores E as Escrituras*. Trad. Paulo Astor Soethe, Maurício Cardoso, Elvira Horstmeyer e Ana Lucia Welters. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

NIETZSCHE, F. *O Anticristo: Ensaio de uma Crítica do Cristianismo*. L&PM: 2008.

NOGUEIRA, C. R. F. *Deus e o Diabo: A Pedagogia do Medo*. São Paulo: 1986.

SARAMAGO, J. *O Evangelho segundo Jesus Cristo*. Cia. De Bolso: 2008.

SWEDENBORG, E. *Heaven and its wonders and Hell from things heard and seen*. *Swedenborg Foundation*, December 1, 2001. Trad. George F. Dole.

## Apêndice

1

As a new heaven is begun, and it is now thirty-three years since its advent: the Eternal Hell revives

2

The ancient Poets animated all sensible objects with Gods or Geniuses, calling them by the names and adorning them with the properties of woods, rivers, mountains, lakes, cities, nations, and whatever their enlarged & numerous senses could perceive. And particularly they studied the genius of each city & country, placing it under its mental deity; Till a system was formed, which some took advantage of & enslav'd the vulgar by attempting to realize or abstract the mental deities from their objects: thus began Priesthood; Choosing forms of worship from poetic tales. And at length they pronounc'd that the Gods had order'd such things. Thus men forgot that All deities reside in the human breast.

3

Opposition is true Friendship.

4

Once meek, and in a perilous path, / The just man kept his course along / The vale of death. / Roses are planted where thorns grow. / And on the barren heath / Sing the honey bees. / Then the perilous path was planted: / And a river, and a spring / On every cliff and tomb; / And on the bleached bones / Red clay brought forth. / Till the villain left the paths of ease, / To walk in perilous paths, and drive / The just man into barren climes. / Now the sneaking serpent walks / In mild humility. / And the just man rages in the wilds / Where lions roam.

5

Those who restrain desire, do so because theirs is weak enough to be restrained; and the restrainer or reason usurps its place & governs the unwilling. And being restrain'd it by degrees becomes passive till it is only the shadow of desire.

6

The voice of the Devil. / All Bibles or sacred codes have been the causes of the following Errors. / 1. That Man has two real existing principles Viz: a Body & a Soul. / 2. That Energy, call'd Evil, is alone from the Body, & that Reason, call'd Good, is alone from the Soul. / 3. That God will torment Man in Eternity for following his Energies. / But the following Contraries to these are True / 1. Man has no Body distinct from his Soul for that call'd Body is a portion of Soul discern'd by the five Senses, the chief inlets of Soul in this age / 2. Energy is the only life and is from the Body and Reason is the bound or outward circumference of Energy. / 3 Energy is Eternal Delight

7

the Messiah fell, & formed a heaven of what he stole from the Abyss.

8

Sooner murder an infant in its cradle than nurse unacted desires.

9

The road of excess leads to the palace of wisdom [...]. Prudence is a rich ugly old maid courted by Incapacity [...]. The tygers of wrath are wiser than the horses of instruction.

10

Prisons are built with stones of Law, Brothels with bricks of Religion.

11

The pride of the peacock is the glory of God. / The lust of the goat is the bounty of God.  
/ The wrath of the lion is the wisdom of God. / The nakedness of woman is the work of  
God.

12

As the plow follows words, so God rewards prayers.

13

Prayers plow not! Praises reap not!

14

As the caterpillar chooses the fairest leaves to lay her eggs, so the priest lays his curse  
on the fairest joys.

15

[...] [I]f Jesus Christ is the greatest man, you ought to love him in the greatest degree;  
now hear how he has given his sanction to the law of ten commandments: did he not  
mock at the sabbath, and so mock the sabbaths God? murder those who were murder'd  
because of him? turn away the law from the woman taken in adultery? steal the labor of  
others to support him? bear false witness when he omitted making a defence before  
Pilate? covet when he pray'd for his disciples, and when he bid them shake off the dust  
of their feet against such as refused to lodge them? I tell you, no virtue can exist without  
breaking these ten commandments. Jesus was all virtue, and acted from impulse, not  
from rules.'

### ***OPORTUNIZANDO PERSPECTIVAS DE ENSINO DA ORALIDADE EM INGLÊS: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE***

Juliane Regina Trevisol<sup>22</sup>  
Gisele Moreira Santos<sup>23</sup>  
Jailda Passos Alves<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> **Juliane Regina Trevisol.** Mestra em Língua Inglesa e Literatura Correspondente pela UFSC. Professora Assistente da UNEB – Licenciatura em Letras Língua Inglesa, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV Jacobina. Coordenadora do subprojeto PIBID/INGLÊS/UNEB-Campus IV. E-mail: jutrevisol@hotmail.com.

<sup>23</sup> **Gisele Moreira Santos.** Bolsista de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Graduanda do Curso de Letras Língua Inglesa, VI semestre. Bolsista de Iniciação à Docência – PIBID. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) - Departamento de Ciências Humanas, Campus IV Jacobina. E-mail: [gisele\\_jac@hotmail.com](mailto:gisele_jac@hotmail.com).

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva mostrar a relevância do projeto PIBID para a formação docente, ressaltando a relação universidade e escola pública. Sabe-se que a realidade do ensino de língua inglesa nas escolas dificilmente se aproxima do „ideal“ e muitos alunos não estão motivados e dispostos a aprender todas as possibilidades propostas pela língua, correspondendo com relevância à disciplina. Por conta disso, faz-se importante que a escola esteja engajada em criar um ambiente favorável e meios para que o ensino de inglês (e de outras disciplinas) não se torne monótono e limitado. Assim, o subprojeto PIBID *Oportunizando perspectivas de ensino da oralidade em inglês*” vem disponibilizar esta oportunidade para o ambiente escolar, criando em conjunto com o professor formas para que os alunos possam conhecer e se interessar mais pela língua inglesa e suas múltiplas possibilidades, demonstrando que é possível ir além da sala de aula e do estudo com livro didático. O projeto busca aprimorar o desempenho dos alunos da educação básica com relação às habilidades comunicativas em inglês através de uma abordagem de ensino com base em *tarefas (task-based language teaching, WILLIS; WILLIS (1996)*. Além disso, proporciona a experiência do dia a dia docente para os bolsistas de Iniciação à Docência, responsáveis pela elaboração e aplicação das tarefas, dentre outras ações, nas séries iniciais do Ensino Fundamental II. Pode-se perceber, após um ano de atividades, um aumento da motivação e da capacidade comunicativa em nível inicial de todos os participantes, bem como um aprimoramento da formação acadêmica dos licenciandos em Letras Inglês na UNEB.

**PALAVRAS- CHAVE:** PIBID. Escola. Universidade. Língua Inglesa.

**ABSTRACT:** This present paper aims to show the relevance of the PIBID’s project for the undergraduate students, being in evidence the relation between the university and public school. We know that the reality of the teaching of English in the schools hardly gets closer of the „ideal“ many students are not motivated and willing to learn all the possibilities proposed by the language, do not corresponding with relevance the English subject. That is why, it is important that the school to be engaged in create favorable environment and ways so that the teaching of English (and another subjects) do not

---

<sup>24</sup> **Jailda Passos Alves.** Bolsista de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Graduanda do Curso de Letras Língua Inglesa, IV semestre. UNEB - Departamento de Ciências Humanas, Campus IV Jacobina. E-mail: [jailda.alves@outlook.com](mailto:jailda.alves@outlook.com)

become monotonous and limited. This way, the PIBID project “*Oportunizando perspectivas de ensino da oralidade em inglês*” has been arranged this opportunity to the school environment, creating in jointly with the teacher ways so that the students could know and be more interested by the English language and its multiple possibilities, showing that it is possible to go beyond the classroom and the study just with the coursebook. The project searches to improve the students’ performance of the basic education relating with the communicative skills in English through approach of teaching based in *tasks* (*task-based language teaching*, WILLIS; WILLIS (1996). Besides, the project proposes the experience of the professor daily life for the scholarships of *Iniciação à Docência- ID* (teaching initiate), they are responsible by the elaboration and the application of tasks, among other actions, in the initial grades of the *Ensino Fundamental II* (fundamental education II). We can note, after one year of activities, the increase of the motivation and the communicative capacity in initial level of all the project participants as well as the improvement of the undergraduate learners from a Letras English Course, from UNEB.

**KEY-WORDS:** PIBID. School. University. English Language.

## **1 Introdução**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que teve início em 2007 com a parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o intuito de qualificar o ensino na educação básica, além de oferecer aos seus participantes-bolsistas a oportunidade de conhecer e vivenciar a realidade das escolas públicas, estreitando os laços entre a Escola e Universidade pública. Através deste estreitamento de relações, o programa favorece o aprimoramento da formação acadêmica dos licenciados em Língua Inglesa na Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Campus IV, Jacobina), bem como estimula a formação continuada de professores licenciados já atuantes na educação básica. O programa ainda auxilia no aprimoramento do desempenho dos alunos na escola, expandindo seu campo de visão e motivando-os para com a disciplina estudada.

É com estes propósitos que temos atuado em parceria com a Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, localizada no bairro da Missão em Jacobina-BA. Somos dez bolsistas de Iniciação à Docência (ID), um professor supervisor e um professor

coordenador, atuando desde agosto de 2012, ano inicial da proposta. Nosso subprojeto intitulado *Oportunizando perspectivas de ensino da oralidade em inglês* centra-se na necessidade de fortalecimento do ensino de língua estrangeira (LE), mais especificamente de língua inglesa (LI), na educação básica.

Entende-se que os saberes a serem construídos em todas as disciplinas curriculares estejam em pé de igualdade e, por isso, a construção de conhecimentos em língua estrangeira vem a ser tão importante quanto, por exemplo, em língua materna (português) ou em qualquer outro campo de estudo dentro do contexto escolar. Além deste aspecto curricular, entende-se ainda que a língua estrangeira possibilite ao aprendiz ampliar a percepção do mundo multilíngue e multicultural no qual vive, além de desenvolver conhecimentos acerca das competências linguísticas gerais, tais como a leitura, a escrita, a fala e a compreensão auditiva.

Contudo, o processo de construção destes saberes exige que o trabalho pedagógico seja pensado e organizado de modo que proporcione aos aprendizes experiências significativas de contato com a língua estrangeira e de uso da mesma para que, desta forma, os mesmos se sintam cada vez mais motivados a aprender. Espera-se assim que o ensino de LE na educação básica extrapole o contato com exercícios mecanicistas de leitura e escrita, o que está em consonância com as propostas formuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998; 2000; 2006), que proporcionam as diretrizes para o trabalho com pedagógico tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Voltando à questão da habilidade comunicativa, sabe-se que „falar inglês“ é algo muito desejado pelos alunos. Pudemos perceber isso através de conversas informais e questionários aplicados nas salas de aula onde temos atuado durante um ano de atividades do PIBID. Além disso, sabemos também que a habilidade oral em LE é tida como uma das mais difíceis de ser desenvolvida, por ser extremamente complexa (LEVELT, 1989).

Dadas às dificuldades de desenvolvimento da oralidade em contextos de ensino de língua formal (como a sala de aula), nossa proposta tem o intuito de desmistificar o pensamento de que não é possível aprender a usar o inglês de forma oral através de formas de trabalho autênticas que possam expandir as técnicas de ensino conhecidas, favorecendo a aprendizagem como um todo. Além disso, nossa proposta favorece uma maior qualidade na formação dos licenciandos em Letras Inglês da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) também neste aspecto, já que, dentro das ações do PIBID, o

bolsista ID pode reforçar sua capacidade comunicativa em inglês e assim ter mais segurança quanto ao seu uso em sala de aula.

Porquanto, para que a aprendizagem da língua estrangeira seja possível, faz-se necessária a exposição do aluno a insumo relevante e oportunidades para a prática da língua-alvo (SPOLSKY, 1989). Desse modo, o PIBID tem potencializado o processo de construção de conhecimentos como um todo, contribuindo para uma boa formação inicial do professor de Letras Inglês na UNEB.

## **2 A experiência do PIBID para o fortalecimento do ensino de língua inglesa na escola pública**

Estar frente a frente com a realidade do ensino de Língua inglesa nas escolas públicas torna-se um trabalho árduo e intrigante. E quando se pensa em novas perspectivas de ensino, essa tarefa pode ficar ainda mais difícil. Quando foi dada aos bolsistas a oportunidade de vivenciar e intervir no dia a dia da sala de aula para colocar em prática as *tarefas*<sup>25</sup> planejadas dentro do projeto, ingenuamente se esperava uma postura diferente dos alunos. Muitas vezes nos esquecíamos das nossas próprias experiências enquanto alunos e projetamos no contexto em que iríamos ser inseridos nossas crenças e expectativas sem levar em conta as limitações que são impostas à disciplina de língua inglesa, tanto pelo sistema de ensino, quanto pelos próprios alunos que estão acostumados a visões limitadas do aprendizado de LE.

Primeiramente, é difícil pensar em uma sala de aula como um todo, já que os alunos que a compõe vêm de contextos familiares e sociais diferentes, além de que cada um tem interesses na maioria das vezes divergentes. Assim, nem sempre o que é trazido para a sala de aula cativa o aluno. Esse é um desafio constante na vida do professor, desafio este que se tornou cada vez mais concreto para os bolsistas durante a experiência do PIBID. Esperava-se que os alunos demonstrassem uma postura mais motivada, que fossem interessados e considerassem a disciplina como relevante. Muito pelo contrário, no contexto escolar verdadeiro são poucos os alunos que realmente se interessam em aprender; um grande número apenas faz as atividades porque sabe que ao

---

<sup>25</sup>Aqui entende-se por *tarefa (task)* o tipo de atividade na qual o aluno usa a língua-alvo (neste caso o inglês) para chegar a um objetivo final, bem definido, objetivo este que pode ser resolver um problema, fazer um quebra-cabeça, jogar um jogo ou compartilhar e comparar experiências. Este formato de atividade é fundamentado na abordagem de ensino por meio de tarefas – *task-based language teaching* (NUNAN, 2004; WILLIS; WILLIS, 1996) e tem servido para oportunizar o trabalho com a oralidade em sala de aula no contexto do PIBID/UNEB.

final da unidade será cobrado, além de muitos usarem o tempo em sala com conversas paralelas, prejudicando o nível de atenção da turma dada à agitação provocada na maior parte das aulas.

Diante desse quadro, ainda podem-se acrescentar as crenças – “maneiras de ver e perceber o mundo” (BARCELOS, 2006) - que envolvem o aprendizado de língua inglesa em escolas públicas, pois vendem a imagem de que nesse contexto não se pode aprender o idioma. Essa visão é mais intensa quando se trata do déficit vinculado ao foco inicial do subprojeto, a prática da oralidade.

Com relação a isso, Zolnier (2012) explica que um estudo com base em observações sobre as crenças que envolvem professores e alunos pode vir a explicar a razão desses desencontros entre ensino e aprendizagem. O autor considera crenças como as “impressões, opiniões, ideias e percepções que os aprendizes e professores têm a respeito do papel de cada um na língua estudada, e do que consideram importante ou não para a aprendizagem” (p.433). Desse modo, Zolnier aborda a crença dos alunos voltada para a importância da habilidade da fala e o que é listado como “inglês ideal”; porém, em sala de aula se percebe um foco maior no desenvolvimento da habilidade de leitura, que é o “inglês real”, foco geral do ensino de línguas no contexto da educação básica.

Mantendo-se esta idéia do real versus o ideal, Dionísio (2009, p. 31) explica que

No ensino de LI na escola, há duas categorias que se entrelaçam e, ao mesmo tempo, se dissociam: de um lado, a LI desejada, almejada como ideal para o falante de LM [língua materna], uma língua de prestígio ensinada nos cursos privados e validada no convívio internacional; de outro, a LI como componente curricular, emaranhada nas contradições do ensino de escola pública, rejeitada pelos alunos e pela escola. (DIONISIO, 2009, p.31)

Sendo assim, no dia a dia escolar é habitual que os alunos entrem em contato com a língua inglesa, mas essa relação se dá na maioria das vezes apenas da forma „leitura e escrita“ com o uso do livro didático e atividades que envolvem cópias do quadro para o caderno. Evidentemente, quando o ensino é restringido dessa forma acabam sendo ignorados muitos outros pontos essenciais da LI, dentre eles a prática das demais habilidades, como a auditiva e, nosso foco principal, a oralidade. Porquanto, nota-se que a maioria das aulas de LI ainda faz uso do *Grammar- Translation Method* (Método Gramática-Tradução), mantendo o foco no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, fazendo uso da língua materna na sala de aula.

Nessa perspectiva de trabalho, o que se percebe é que se ensina ao aluno *sobre* a língua-alvo, mas não se ensina a ele o *uso* da mesma (LARSEN-FREEMAN, 2000). Levando em consideração a falta de hábito com essa prática (a de *uso* real da língua), os alunos sempre encontram empecilhos para esse desenvolvimento: ficam acanhados, inseguros tem medo de errar e serem ridicularizados pelos colegas, consideram-se incapazes de falar a língua-alvo, e por isso preferem acreditar que inglês é algo distante, que não pode ser compreendido, algo impossível de se aprender e que não terá relevância nenhuma para sua vida fora da escola.

Observando esses problemas, percebemos que cabe à escola, juntamente com o professor, procurar recursos que possibilitem melhorias no ensino de LI em contextos nos quais o desempenho dos alunos é menor que o esperado. É nesse quadro que se encaixa o Projeto PIBID - “Oportunizando perspectivas de ensino da oralidade em inglês” que vem trazer para o contexto de sala de aula a oportunidade de alunos e professores estarem não só em contato com a Língua Inglesa mas também podendo desenvolvê-la em um nível comunicativo, com fins de uso real da mesma.

Por intermédio das atividades propostas pelos bolsistas os alunos podem conhecer as inúmeras possibilidades de aprender Inglês na escola, entre elas o uso das novas tecnologias, aproveitando melhor os recursos que a própria escola já disponibiliza como sala de informática e data show, pois atividades como essas que demandam mais trabalho e planejamento nem sempre poderiam ser utilizadas pela professora, por conta de fatores como falta de tempo, o comportamento dos alunos, ou até talvez pela falta de familiaridade com esses recursos. Já com o auxílio dos bolsistas esse quadro pode ser mudado e o uso de mídias e das novas tecnologias para provocar maior interesse nos alunos são utilizadas com mais frequência.

Outra ação importante promovida pelos bolsistas é a desconstrução da ideia que o Inglês está presente apenas na sala de aula e que usar o livro didático é a única maneira de se aprender. Tendo em vista essa crença, os membros do projeto se empenharam em criar tarefas que necessitem da prática da oralidade, trazendo abordagens que possam ser divertidas, que cativem o aluno e sejam ao mesmo tempo didáticas, utilizando recursos como games, vídeos, música, dentre outros. Além disso, tem-se estreitado as relações que os alunos têm com a Língua Inglesa, mostrando que ela não está distante, mas sim inserida no nosso dia a dia como, por exemplo, por meio da cultura, da internet, do cinema, e pode fazer parte do nosso contexto diário. Dado que apresenta aos alunos importância no fato de procurar compreender a Língua Inglesa.

É nessa parceria, Escola-Universidade, que começam as oportunidades para pôr o ensino de Língua Inglesa em foco e dessa maneira buscar melhorias e avanços para esse ambiente por meio da troca de experiências que essa ligação envolve. Isso se dá, porque ao mesmo tempo em que os bolsistas, professores em formação, estão em contato com o que há de novo em discussões e teorias envolvendo as práticas de ensino e trazem novas ideias e abordagens para a sala de aula, a escola proporciona para os mesmos a experiência de estar em contato direto com o cotidiano escolar, testar essas teorias, saber como tudo isso funciona em um campo concreto, saindo dos muros da Universidade e encarando a experiência da docência na prática.

Esta experiência intensa de contato com a realidade da escola é extremamente importante para a formação dos futuros professores. Além disso, esses avanços não ficam implantados na escola somente pela presença dos bolsistas; a professora regente por sua vez encontra nessa troca de experiências um meio de buscar sua formação continuada, o que por sua vez reflete no seu desejo de para suprir as necessidades dos alunos com relação a disciplina ensinada. O próprio projeto PIBID proporciona essa formação levando em conta que a professora supervisora se dedica em participar ativamente das reuniões onde há discussões provenientes de textos em Inglês, aulas de conversação e contato direto com novos vocabulários, o que fortalece não só seu conhecimento linguístico, mas também teórico-prático e pedagógico. Assim, a escola dispõe de um profissional que buscará a sua qualificação de modo contínuo, trabalho este que provavelmente resultará em um melhor desempenho dos alunos.

Portanto fica claro que o projeto PIBID “Oportunizando perspectivas de ensino da oralidade em inglês” que tem sido desenvolvido na cidade de Jacobina é uma experiência de ampla importância para todos os envolvidos neste contexto escolar-acadêmico. Tal experiência é percebida como edificante para a formação do bolsista ID como futuro profissional docente, para re-formação do professor supervisor e coordenador e valorosa para a melhoria do ensino de Língua Inglesa na escola Padre Alfredo Haasler.

### **3 Relevância do subprojeto PIBID para a formação docente**

Nosso subprojeto PIBID é realizado em parceria com a CAPES, a Universidade do Estado da Bahia e a escola pública Padre Alfredo Haasler, tendo como um dos

principais intuítos o fortalecimento da formação acadêmica dos licenciados em Letras Língua Inglesa.

Além disso, o projeto “Oportunizando perspectivas de ensino da oralidade em inglês” tem seu foco voltado para desenvolvimento e aprimoramento da habilidade oral, o que favorece a ampliação da capacidade comunicativa dos bolsistas participantes, visto que tal habilidade é considerada uma das mais difíceis para atingir domínio, já que a habilidade oral é uma atividade cognitiva complexa (LEVELT, 1989). E não só esta dada habilidade, mas compreende-se que todo o processo de aquisição de uma língua diferente de nossa língua materna é uma tarefa complexa (ELLIS, 1994, 1997), tarefa esta que demanda tempo, dedicação e prática constante de contato com a língua a ser aprendida, neste caso o inglês, além de outros fatores.

Por essa razão faz-se necessário o contato dos licenciandos com a língua alvo fora do ambiente acadêmico, oportunizando em outros momentos relacionados com a língua, sendo proporcionado pelo PIBID através de aulas para conversação em LI, com o propósito de aperfeiçoar tal habilidade e desenvolver a segurança dos bolsistas ID em trabalhar com a oralidade em LI na sala de aula. Tornando-se assim uma formação docente mais qualificada e significativa para os acadêmicos.

No entanto, foi possível constatar o avanço de cada membro ao decorrer do processo, podendo ainda ressaltar, a elevação da segurança dos licenciandos ao trabalhar o aspecto oralidade em sala de aula. Porquanto, o PIBID proporciona aos bolsistas a oportunidade do contato com a sala de aula e a rotina docente, possibilitando obter experiência prévia para os graduandos que ainda não chegaram à fase de estágio e reforçando o conhecimento daqueles que já estão estagiando, notando-se um amadurecimento e compromisso profissional antecipado por parte dos futuros professores de Língua Inglesa, como o dito por um dos membros em um relatório trimestral do PIBID/Inglês:

Como estudante de estágio supervisionado, sinto-me mais segura ao começar um estágio em sala de aula, pois a experiência do PIBID acrescentou-me mais firmeza em como lidar com o ensino de língua inglesa em junção com essa firmeza, uma bagagem maior de conhecimento sobre técnicas e desenvolvimento de aula.

Desse modo, o contato com a sala de aula e o desenvolvimento de atividades permitiu aos bolsistas o conhecimento da realidade das escolas públicas e suas dificuldades; contudo, o projeto possibilita e faz um incentivo à reflexão e à tomada de

decisões diante dos obstáculos encontradas no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa. Com as discussões e troca de experiência entre os membros do projeto, a supervisora e a coordenadora de área, foi possível a constante reformulação dos planos de ação traçados para a atuação na Escola, podendo potencializar o desempenho e melhor aproveitar o tempo no desenvolvimento das atividades.

Através das leituras propostas e da produção de textos reflexivos sobre o material teórico estudado, pôde-se aprofundar o conhecimento acerca dos métodos e técnicas para o ensino de línguas, em especial da Língua Inglesa, norteando os procedimentos que devem ser seguidos em sala de aula, sendo possível com a oportunidade oferecida pelo PIBID executá-los, assim, relacionando o teórico e o prático, com a oportunidade de questionar as técnicas e métodos que funcionam ou não de acordo com o presente contexto. Isso porque ensinar é muito mais do que seguir uma receita (LARSEN-FREEMAN, 2000). A metodologia deve sempre adequar ao contexto da sala de aula e ser significativa para o aluno. Segundo o Prabbhu (*apud* UPHOFF, 2007, p. 13)

(...) não existem métodos ou procedimentos intrinsecamente bons ou ruins. Mas é preciso que o professor dê conta dos princípios e crenças que orientam a sua ação pedagógica, para que ela possa construir um ensino coerente com os objetivos educacionais e a realidade que o cerca. (PRABBHU *apud* UPHOFF, 2007, p. 13).

Percebemos a importância do PIBID também ao estimular os bolsistas à permanência na carreira docente após o término da licenciatura em Letras Língua Inglesa, uma vez que auxilia a buscar formas inovadoras e a reagir com segurança diante dos obstáculos da profissão, tendo propriedade de sanar as dificuldades e a selecionar os melhores procedimentos metodológicos ao lado de membros mais experientes, tais como, a coordenadora e a supervisora do projeto, que indicam o melhor direcionamento. Isso evita que muitos licenciandos se desesperem e desistam de enfrentar a realidade do presente contexto, visto que ser professor de Língua Inglesa incumbe vários desafios que podem desestimular a seguir essa carreira, caso o futuro professor não esteja „bem“ preparado. Alguns podem ser citados: carga horária reduzida, poucos recursos para realizar atividades inovadoras, turmas com grande quantidade de alunos e/ou desmotivação por parte dos mesmos em relação à aprendizagem de Língua Inglesa, ou seja, problemas que podem comprometer o processo de

ensino/aprendizagem e frustrar quem espera encontrar um ambiente „perfeito“ para desenvolver o seu trabalho.

Além disso, a participação no subprojeto do PIBID possibilita aos bolsistas ID assumir uma postura de pesquisador, com a possibilidade de publicação de artigos científicos relacionados a própria experiência e fatores relacionados ao ensino/aprendizagem. Dessa forma, há o fortalecimento da habilidade escrita, do aprendizado teórico e prático referido aos licenciandos em Letras Língua Inglesa, auxiliando na rotina acadêmica, bem como, a expansão e a busca autônoma de conhecimento.

#### **4- Considerações finais**

Com base nos pontos acima discutidos, pode-se concluir que o projeto PIBID “Oportunizando perspectivas de ensino da oralidade em inglês” é um grande passo para a reflexão sobre o ensino de Língua Inglesa no contexto onde atuamos, Jacobina e região, principalmente para o desenvolvimento da habilidade oral no contexto da escola pública. Esta proposta teve como ponto de partida a abordagem de ensino baseada em tarefas que é um caminho talvez mais efetivo para promover aprendizado de línguas na escola pública, já que destaca um conjunto de atividades que tem como objetivo tornar o aprendiz apto a encontrar suas próprias estratégias para desenvolver a ação proposta (tarefa) e, como consequência. Este tipo de atividade faz com que ele possa por em prática suas habilidades com a língua alvo, deixando-o livre para se familiarizar com as estruturas e particularidades da língua em questão.

A proposta aqui apresentada procurou abrir caminhos para que esse tipo de atividade (tarefa) possa ser posta em prática, mesmo que aos poucos, em sala de aula; além disso, buscou-se neste projeto desmitificar as inúmeras crenças que rotulam o ensino de Língua Inglesa na escola pública como ineficiente e desmotivador, impedindo dessa maneira, o avanço do uso da habilidade oral em sala de aula.

Assim, o projeto PIBID tentou criar subsídios para que essas atividades possam ser feitas de forma contínua e efetiva de modo que não aconteçam somente durante a extensão do projeto, mas que perdurem e se edifiquem como uma prática de essencial importância para o desenvolvimento das didáticas em Língua Inglesa na instituição. Isso porque acreditamos que “(...) o ensino de LI na escola pública brasileira pode se beneficiar de abordagens que viabilizam o desenvolvimento da habilidade de expressão

oral levando em consideração o contexto de ensino” (CARDOSO; MOTA; SCHADECH, 2011).

Assim, a implementação do projeto PIBID na Escola Padre Alfredo Haasler, possibilitou, mesmo que de forma inicial, um melhor desempenho dos alunos, auxiliando-os a lançar um olhar mais interessado para a aprendizagem de Língua Inglesa indo além do estudo com o livro didático e do Método Gramática-Tradução. Dessa forma, com as ações desenvolvidas pelos bolsistas na escola, o estudo de Língua Inglesa ganhou um espaço de destaque, despertando o interesse de toda comunidade escolar pelo projeto, fazendo do estudo da língua estrangeira um momento proveitoso, divertido e diferenciado, pois os alunos que se envolveram nas atividades promovidas pelo projeto apresentaram melhoras no desempenho escolar, além do interesse e desenvolvimento individual em sala de aula.

Outro ponto crucial vivenciado por todos os envolvidos no projeto PIBID foi à reafirmação que Escola e Universidade podem trabalhar em conjunto por objetivos que estão inevitavelmente interligados; o desenvolvimento do aluno em busca da melhoria da qualidade de aprendizado e a formação do universitário como um profissional de ensino que futuramente estará do outro lado, em atuação no meio escolar. Essa parceria se mostra essencial na experiência do bolsista que, além de estar envolvido no contexto escolar, pode construir seu perfil como futuro professor, adquirir experiência e sentir na prática a relevância de sua futura profissão. Sentiu-se isso, por exemplo, com as atividades realizadas com intuito de desenvolver e aprimorar a fluência e a segurança dos graduandos para a comunicação em Língua Inglesa na sala de aula.

Além disso, permitiu-se aos membros participantes uma reflexão acerca da profissão „professor“ podendo dialogar entre teoria, prática e contexto, utilizando-se a sala de aula como um campo para pesquisa-ação. Assim, buscou-se o aprimoramento para ambos (escola e universidade), reafirmando a idéia de Larsen-Freeman (2000) de que ensinar é muito mais do que seguir uma receita. O ato de ensinar é muito mais complexo que isso: é um processo contínuo de reconstrução pessoal e profissional que reafirma sua indubitável relevância quando posto em prática, especialmente em projetos como os proporcionados pelo PIBID.

## **Referências Bibliográficas**

BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2006.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2006.

CARDOSO, G. L; SCHADECH, T. S; MOTA, M B. Implementação de tarefas orais em Inglês no ensino fundamental: uma experiência. **Produção Oral em LE: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editorial. p.257, 2011.

DIONISIO, S. K. **Eles não falam nem português: questões ideológicas que influenciam a aprendizagem de inglês na educação de jovens e adultos**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: OxfordUniversity Press, 1994.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Second edition. Oxford University Press, 2000.

LEVELT, W.J.M. **Speaking: from intention to articulation**. The MIT Press, 1989.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. University of Hong Kong: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B. *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

UPHOFF, D. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: Bolognini, Carmen Zink (org.), **Discurso e ensino: a língua inglesa na escola**. Campinas: Mercado das Letras, p. 9-15, 2007.

ZOLNIER, M. C. A. P.O ensino ideal de Inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 432-445, jul./dez. 2012.

WILLIS, J.; WILLIS, D. **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann/Mac Millon ELT, 1996.

**PIBID INGLÊS: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Juliane Regina Trevisol (UNEB /DCH IV)<sup>26</sup>  
Regivania Almeida de Lima<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> **Juliane Regina Trevisol.** Mestra em Língua Inglesa e Literatura Correspondente pela UFSC. Professora Assistente da UNEB – Licenciatura em Letras Língua Inglesa, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV Jacobina. Coordenadora do subprojeto PIBID/INGLÊS/UNEB-Campus IV. E-mail: [jutrevisol@hotmail.com](mailto:jutrevisol@hotmail.com).

<sup>27</sup> **Regivânia Almeida Moreira Lima.** Pós-graduada em Planejamento Educacional (UNIVERSO) e Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (FACINTER). Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler Professora supervisora no subprojeto PIBID/INGLÊS/UNEB-Campus IV. E-mail: [regivaniem.lima@hotmail.com](mailto:regivaniem.lima@hotmail.com)

**Resumo:** Este trabalho vem descrever um relato de experiência de participação como professora supervisora em um subprojeto de PIBID/CAPES em Letras – Língua Inglesa na UNEB Campus IV Jacobina. O subprojeto *Oportunizando Perspectivas no Ensino da Oralidade em Inglês* teve como objetivo fomentar o desenvolvimento da habilidade oral em inglês, permitindo um maior contato e fortalecimento dos participantes (tanto da educação básica quanto da licenciatura) neste idioma. Ele foi desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler. A proposta teve como pressuposto metodológico a abordagem de ensino baseada em tarefas (*tasks*, em inglês) - *Task-based language teaching* (Ellis, 2004; Willis; Willis, 1996). As tarefas são atividades nas quais o aprendiz utiliza a língua-alvo para resolver determinado problema, jogar um jogo, etc. Como resultados, percebe-se que a participação como supervisora no subprojeto foi relevante, pois permitiu uma reflexão da prática pedagógica, através dos encontros de estudo, troca de experiências, leituras teóricas diversas e intervenções para o ensino da oralidade em inglês proporcionados pelo projeto. Isso tudo possibilitou à professora supervisora uma experiência enriquecedora e significativa de formação continuada, baseada na prática da pesquisa-ação que tem motivado uma melhor qualidade no ensino de língua inglesa na educação básica.

**Palavras-chave:** PIBID, língua inglesa, oralidade, formação continuada.

**Abstract:** This paper describes the experiences of a supervising teacher participating in a PIBID/CAPES project in Letras Língua Inglesa at UNEB Campus IV Jacobina. The project entitled *Oportunizando Perspectivas no Ensino da Oralidade em Inglês* aimed at instigating the development of the oral production skill in English, allowing a greater contact and strengthening of the participants, both elementary school and undergraduate students, abilities in this foreign language. The project was applied in the initial series of Ensino Fundamental II at the State School Padre Alfredo Haasler. The method used was based on tasks (*Task-based language teaching*, Ellis, 2004; Willis; Willis, 1996). Tasks were activities that required the learner to use the target-language to solve a problem or play a game, for instance. As a result, it is perceived that the participation of the supervising teacher on the project was relevant, since it permitted the teacher to reflect upon her classroom practice, through the study group meetings, the experience exchange, the various theoretical readings and interventions when teaching the oral

skill, opportunities given by the project. Overall, it allowed the supervising teacher to experience a significant and enriching moment of continuing education, based on the research-action practice, that has motivated a more qualified teaching of the English language in the elementary school context.

**Keywords:** PIBID, English language, oral production, continuing education.

## **1 Introdução**

O propósito deste artigo é relatar a experiência enriquecedora vivenciada por mim como professora supervisora de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), que faz um elo entre o Ensino Superior e a Escola Básica. Assim, primeiramente serão mencionados de forma breve os objetivos do PIBID, para na seqüência apresentar a proposta do subprojeto no qual tenho atuado e refletir acerca das ações desenvolvidas, relatando assim de que modo o programa tem enriquecido minha prática pedagógica e fortalecido meus conhecimentos teóricos o que tem resultado em uma experiência de formação continuada.

O PIBID foi criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para Educação Básica. O programa atende as Diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, aos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e de normas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e atribuições legais da CAPES. E foi aprovado pelo Congresso Nacional através da Lei nº 11.502/2007 e consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2007.

Sabe-se que o PIBID tem dois grandes objetivos gerais: oportunizar aos estudantes do Ensino Superior a experiência do magistério de forma antecipada e melhorar a qualidade da Escola Básica que teve um fraco desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O programa vem atuando em diversas áreas, através de subprojetos que tem o foco nas maiores dificuldades do ensino, coordenado por um professor da instituição superior, supervisionado por uma professora

da escola pública e auxiliado pelos alunos da universidade, todos mediante a uma bolsa de incentivo e custeado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cada subprojeto procura estreitar os laços entre o Ensino Superior e a Escola Básica através de propostas que envolvem processos diversos tais como: observações do contexto escolar, planejamento e aplicação de ações, intervenções, oficinas variadas (artes, imagens, cinema, música), dentre outras atividades, todas pautadas por fundamentação teórica, grupos de estudo para formação dos participantes (bolsistas ou não), discussões de temas relevantes para cada contexto, produção de artigos e reflexões acerca do objeto em estudo pelos vários segmentos do subprojeto. Na Universidade do Estado da Bahia – Campus IV, instituição parceira do PIBID, por exemplo, têm sido desenvolvidas propostas ligadas às Licenciaturas de Letras Português, Letras Inglês, Educação Física e Geografia desde o ano de 2009, as quais atendem não só a cidade de Jacobina-BA mas também os municípios no entorno, tais como Caem, Miguel Calmon, Varzea do Poço, Umburanas, Capim Grosso, Serrolândia, Quixabeira, Mirangaba, Ourolândia, dentre outros. E é dentro deste contexto que se encontra o subprojeto em Letras – Inglês *Oportunizando Perspectivas de Ensino da Oralidade em Inglês*, no qual atuo como professora supervisora, que será melhor descrito a seguir.

## **2. A língua inglesa na atualidade e uma proposta de ensino da oralidade via PIBID**

A globalização é um fenômeno que interliga o mundo, internacionaliza a economia e vem sendo potencializada pelas novas tecnologias. E neste contexto, sabe-se do papel de destaque que a língua inglesa tem assumido em âmbito mundial, sendo hoje o meio pelo qual mais se socializa o conhecimento científico, língua franca de transações internacionais, sem falar na abrangência da tecnologia, especialmente com o acesso à internet hoje. Segundo David Graddol (2006) “o inglês está deixando de ser uma Língua Estrangeira para ser uma Língua Franca” a qual facilita a interação entre as nações e ajuda no crescimento econômico. Já Moita Lopes (2005) afirma que “o inglês é o latim dos nossos tempos”, certificando assim a importância do inglês para o mundo globalizado. Nesta mesma linha de pensamento, Berger (2005, p. 97) explica que “a maior quantidade de informação que circula hoje pela Net encontra-se em inglês”. Por conta deste cenário, não há como negar que esta seja a língua mais utilizada em termos

de comunicação global nos dias atuais o que permite a alguns autores a nomearem „língua da globalização“ (LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005).

Com relação a este processo crescente de globalização e sua conexão com o inglês, Rajagopalan explica:

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é, ¼ da população mundial – já possui algum conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra em situação de lidar com ela em seu dia a dia. Acrescente-se ainda o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história (2005, p.149).

Assim, compreendendo ser relevante desenvolver este conhecimento, o ensino da língua inglesa (LI) (ou de outra língua) como língua estrangeira (LE), dever da escola, deve proporcionar ao aprendiz desenvolver ferramentas de inclusão social, além de lhe dar o direito de sua formação integral para participar como cidadão ativo deste mundo global. Sabe-se ser a escola pública praticamente o único lugar de aprendizado deste idioma, em especial para as camadas mais populares que não tem acesso à cursos de idiomas pagos e por isso espera-se que o ensino desta língua seja significativo e eficaz para o aluno (BERNARDO, 2007, p. 98).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998; 2000; 2006) vem reforçar esta idéia explicando que o contato com a LE na escola deve possibilitar ao aprendiz:

vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo *uso* de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões do seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo. [grifo nosso] (BRASIL, 1998, p. 67).

E essa vivência se torna essencial porque se considera a comunicação na LE como “uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional acadêmica ou pessoal” e que, segundo os PCNs de Ensino Médio (2000, p.31) “deve ser a grande meta do ensino de línguas estrangeiras Modernas no Ensino Médio”. Portanto, de modo geral, o que se espera do ensino de LI na escola pública é que este sirva para capacitar o aprendiz a usar esta língua para se comunicar, negociando e interagindo em situações diversas (BERGER, 2005, p. 11).

Desse modo, a fim de se ampliarem as oportunidades de contato com a LI para fins comunicativos, pensou-se no desenvolvimento de uma proposta que viesse de encontro com esta necessidade, já que se compreende que a habilidade de compreensão e produção oral tende a ser um tanto quanto negligenciada no contexto escolar devido a diversos fatores (número excessivo de alunos e carga horária em sala reduzida, por exemplo). Assim nasce o subprojeto PIBID/Letras Inglês da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus IV – Jacobina/BA (UNEB) *Oportunizando perspectivas do ensino da oralidade em inglês*, a ser apresentado nos parágrafos seguintes.

O subprojeto PIBID/Inglês/UNEB do qual faço parte como professora supervisora, foi idealizado pela professora-coordenadora Juliane Regina Trevisol, co-autora deste artigo. A proposta teve início em meados de 2012 e também conta com a participação ativa de dez acadêmicos do curso de Letras Inglês da UNEB - Campus IV, bolsistas de Iniciação à Docência (ID). Nosso campo de atuação são as séries iniciais do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, localizada no bairro da Missão em Jacobina. O objetivo maior do subprojeto, como já brevemente mencionado, é fomentar o desenvolvimento da habilidade oral em inglês para permitir um maior contato e fortalecimento da capacidade comunicativa neste idioma dos aprendizes tanto da escola regular quanto da academia. Entende-se que tal capacidade é muitas vezes tratada com indiferença no contexto escolar por diversos fatores, como a falta de preparo dos professores, falta de material adequado, número reduzido de aulas, número excessivo de alunos por sala, dentre outros. Tais fatores só vem a contribuir para um ensino da LE pautado na gramática e leitura, deixando de lado a habilidade comunicativa que é importantíssima para interação dos alunos neste mundo globalizado.

## **2.1 Fases do subprojeto PIBID Inglês: um ano de caminhada**

O subprojeto PIBID/UNEB/Inglês aqui mencionado teve início em agosto de 2012 e tem término estipulado para dezembro de 2013. O mesmo está oportunizando diversos diálogos, análises e ações, baseando-se principalmente na troca de experiência entre coordenador, supervisor e alunos bolsistas acerca do ensino de línguas de forma geral e da oralidade da Língua Inglesa de forma específica. A proposta de trabalho do subprojeto é dividida em fases, as quais serão apresentadas nos parágrafos seguintes. Inicialmente, juntamente com todos os segmentos do PIBID, conhecemos a proposta do

subprojeto e discutimos sobre como seriam realizadas as observações do contexto escolar, o planejamento e as aplicações das tarefas (*tasks*), atividades fundamentadas teoricamente para oportunizar o trabalho com a oralidade em sala de aula. Em um segundo momento, nos subdividimos em equipes de planejamento/atuação, oficinas e aulas de prática de conversação em inglês.

Na 1ª fase do subprojeto (agosto de 2012 a janeiro 2013), logo após o conhecimento da proposta, ficou definido que teríamos: a) reuniões quinzenais para estudos de textos teóricos; b) observações durante três meses das minhas aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental II (6º e 7º anos) para que os alunos bolsistas pudessem ter as impressões iniciais das turmas; c) planejamentos de atividades voltadas para oralidade baseadas em *tasks* (Willians e Williams, 1996), que foram posteriormente aplicadas nas turmas observadas. Todas essas ações foram devidamente acompanhadas por mim e pela coordenadora, através das reuniões que serviam tanto para discussões do material teórico lido como para acompanhamento e reflexão das ações desenvolvidas.

Na 2ª fase (ainda em andamento) iniciada em março de 2013, houve uma redistribuição do grupo dos bolsistas, que foram divididos em três equipes as quais permutariam as atividades do projeto a cada três meses. Esta subdivisão se fez necessária pela dificuldade encontrada pela coordenação em organizar os horários das atividades dos bolsistas ID dentro do projeto, uma vez que vinham de semestres diferentes (do segundo ao oitavo) e turnos distintos (matutino, vespertino e noturno) na universidade, e considerando-se que as atividades do subprojeto não poderiam acarretar prejuízos às responsabilidades dos acadêmicos com sua formação na UNEB. Desse modo, nos reorganizamos em: 1) *equipe de planejamento* (com quatro componentes), que trabalha juntamente comigo, discutindo, analisando e contribuindo com atividades com foco na habilidade comunicativa no planejamento das aulas do 6º ano e aplicando-as; 2) *equipe de oficinas temáticas* (com três componentes), que trabalha preparando e aplicando oficinas semanais em inglês à cerca de vinte alunos da escola que vem voluntariamente em horário extra-classe para participar de atividades que envolvam a questão da oralidade; 3) *equipe de oficinas de conversação* (com três componentes), que prepara atividades de conversação aplicadas semanalmente para o nosso grupo, com o objetivo de melhorar nossa prática oral e grau de segurança pra o uso da Língua Inglesa em sala. As atividades de todas as fases são acompanhadas por mim e pela

coordenadora de área, através de encontros regulares e relatórios feitos pelos bolsistas, nos quais podemos discutir os textos teóricos e artigos lidos, além de termos um momento de reflexão sobre o andamento da proposta.

## **2.2 Procedimentos metodológicos: abordagem de ensino baseada em tarefas**

O trabalho da 1ª fase teve como pressupostos metodológicos a abordagem de ensino baseada em tarefas, em inglês *task-based language learning and teaching* (ELLIS, 2003). De modo geral, as tarefas ou *tasks* são atividades que fazem com que o aprendiz utilize a língua-alvo para resolver um determinado problema ou produzir algo com um propósito definido (WILLIS e WILLIS, 1996). Essas atividades normalmente seguem passos pré-estabelecidos (fase pré-tarefa, ciclo de tarefa, fase pós-tarefa). A abordagem de ensino/aprendizagem com tarefas se popularizou na última década do século XX e está ligada à abordagem comunicativa, tendo como autores principais Ellis (2003), Nunan (1989; 2004), Willis e Willis (1996), Skehan (1996), dentre outros.

A fim de facilitar nossa compreensão acerca do que se entende pela abordagem que faz uso de *tasks* na sala de aula, Willis e Willis (1996) explicam que toda tarefa é

uma atividade orientada por um objetivo específico na qual os alunos usam a língua para alcançar um resultado real. Em outras palavras, os alunos utilizam a qualquer recurso que possuem da língua-alvo a fim de resolver um problema, fazer um quebra-cabeça, jogar um jogo ou compartilhar e comparar experiências. (Willis; Willis, 1996, p.53) [tradução nossa]<sup>28</sup>

Já para Nunan (1989; 2004), a tarefa é um pedaço do trabalho pedagógico, uma atividade

que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto sua atenção está focada em mobilizar os seus conhecimentos gramaticais.” (Nunan, 1989, p.4) [tradução nossa].<sup>29</sup>

Para a proposta do subprojeto, optamos por usar como base de estudo para a construção das atividades a definição de Willis e Willis por melhor se adaptar ao nosso

---

<sup>28</sup> A goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome. In other words, learners use whatever target-language resources they have in order to solve a problem, do a puzzle, play a game, or share and compare experiences (Willis & Willis, 1996, p.53).

<sup>29</sup> A pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge. (Nunan, 1989, p.4)

contexto de sala de aula, uma vez que nosso objetivo era promover o desenvolvimento da habilidade oral através de atividades que permitissem ao aprendiz utilizar a língua-alvo (inglês) para desenvolver ações relacionadas ao seu dia-a-dia (como jogos, solução de problemas, quebra-cabeças, dentre outros), ações estas que fossem mais dinâmicas e lúdicas, que pudessem motivar o aprendiz a participar mais ativamente das aulas de inglês. O modelo de tarefas proposto por Willis e Willis (1996) é dividido em três fases distintas: fase pré-tarefa, fase ciclo de tarefas, e fase do foco na língua. Esse modelo tende a desenvolver a habilidade de expressão oral, já que o aluno, como já mencionado, deve fazer uso da língua inglesa (buscando todo o conhecimento que ele já possui) para atender ao objetivo proposto na atividade (por exemplo, resolver um quebra-cabeças).

Já a 2ª fase foi iniciada com a leitura e discussão do livro *Techniques e Principles in Language Teaching* de Diane Larsen-Freeman (2002). Através deste material, discutimos sobre os vários métodos de ensino que tem sido propostos até a atualidade – dentre eles, o da Gramática-Tradução, o método Direto, o Audiolingual, o Comunicativo, o de Instrução com base no Conteúdo (*Content-based Instruction*), o com base em Tarefas (*Task-based Language Teaching*), além de outros - e pudemos perceber que, na realidade, cada professor com sua experiência é o próprio construtor do seu método de ensino. Isso se dá através de constante análise, reflexão, experimentação e capacidade de adaptação de métodos já conhecidos (ou não) de acordo com sua realidade e a necessidade de sua classe. É nesse momento que nós, professores, nos percebemos também como construtores da teoria e não meros consumidores da mesma, como afirma Larsen-Freeman (2002, p.11).

Esta segunda fase tem sido bastante produtiva em termos de construção de conhecimento, uma vez que tivemos a oportunidade de nos aprofundar, através novamente das leituras e encontros de estudo, em vários temas relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas, tais como questões de motivação, de afetividade, de crenças de professores e alunos de LEs, da tomada de consciência dos nossos estilos de aprendizagens (e dos alunos) e das diferenças individuais (DORNYEI, 2005), que influenciam diariamente e de tantas formas o percurso de aprendizado dos nossos alunos.

De modo geral, com essas leituras podemos compreender que o professor da Língua Inglesa é quem cria seus próprios métodos de ensino, quem procura melhor conhecer seus alunos a fim de levar em conta as diferenças individuais da turma ao construir seu planejamento, ao selecionar as atividades que poderão mais efetivamente proporcionar a este aluno que obtenha sucesso no final do processo de aprendizagem da LE, neste caso a Língua Inglesa. Assim, percebemos mais claramente a complexidade do ato de ensinar, e também do ato de aprender; verificamos o quão essencial é estarmos constantemente refletindo nossa prática em sala de aula e buscando suporte através do conhecimento teórico-científico, a fim de podermos, como já falando anteriormente, não só „consumir“ teorias, mas principalmente teorizar, pesquisa a e na sala de aula, enfim, construir nossas próprias formas de ensinar e aprender, dentro das necessidades do contexto no qual atuamos.

### **3. Supervisão: reflexões acerca da experiência no PIBID-Inglês**

A minha experiência como professora supervisora no subprojeto do PIBID *Oportunizando perspectivas do ensino da oralidade em inglês* veio, em um primeiro momento, como um apoio que me ajudaria a melhorar a minha prática pedagógica. Fiquei muito feliz com o convite, pois como a escola na qual ensino é de pequeno porte, sou a única professora de inglês e estava sempre sozinha com minhas dúvidas e expectativas sobre o ensino desta língua. Mas ao passar esse primeiro momento, conhecendo melhor a proposta, percebi que iria muito além. Neste ponto surgiram alguns receios e medos de não conseguir atender as expectativas do subprojeto, a começar pelos três meses de observações feitas pelos alunos bolsistas em minhas aulas. Isso porque tinha consciência do meu pouco preparo para o ensino da oralidade em inglês, devido a minha „má formação“ na área, pois cursei Licenciatura em Letras Habilitação em Português/Inglês e Literaturas em 1998 no Campus IV da UNEB Jacobina-Ba. E considero sim que tive uma „má formação“ porque o ensino da Língua Inglesa foi deficiente por não haver no programa do curso muito espaço para esta língua, já que o tempo era dividido entre Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas. As disciplinas que eram voltadas para Língua Inglesa foram pouquíssimas e ministradas em língua portuguesa, levando, portanto, ao não aprimoramento do inglês, tornando-se um curso falho por esta razão.

Com o passar do tempo fui adaptando-me a situação e criando vínculos com os alunos bolsistas e a coordenadora. Através dos encontros para a discussão de textos e análise das observações fui ganhando forças para superar aqueles medos e anseios do início da jornada. Notei efetivamente que eu também era importante no processo da troca de experiência e principalmente em ajudar os alunos na vivência do magistério, através dos planejamentos que fazíamos juntos e na aplicação das tarefas nas turmas do PIBID, tarefas essas que seguem passos pré-estabelecidos e que utilizam a língua-alvo para se resolver um determinado problema, por exemplo.

Passado o processo de adaptação, senti que cresci e estou crescendo bastante com os encontros quinzenais, pois são momentos que servem para mim como uma formação continuada, possibilitando diversas leituras e discussões de teóricos que ajudam na minha prática pedagógica, através das reflexões do processo de ensino gerando uma retomada na ação aplicada. Neste momento descobri que o professor, antes de ser pesquisador, é um experimentador, pois utiliza de saberes práticos e não teóricos que são vivenciados com seus alunos em sua sala de aula, através da reinterpretação e ressignificação da sua experiência. Assim então, nós estamos sempre a experimentar na sala de aula, fazendo assim dela um laboratório também de pesquisa, já que analisamos e refletimos sobre os resultados de um dado momento (ou atividade, por exemplo) a fim de modificá-la para melhorar nossa prática diária, para melhorar o aprendizado.

Na sequência, com a redistribuição das atividades do PIBID Inglês em três grupos - planejamento, oficinas e aulas de conversação -, conforme mencionado anteriormente, os bolsistas ID se reorganizaram e de três em três meses revezavam as ações do projeto. Com isso, o trabalho deixa de ter uma única direção, o da sala de aula regular, e passa a ser ampliado para três vertentes, aumentando o leque de experiências vivenciadas pelos alunos-bolsistas e, conseqüentemente, por mim, oportunizando-me auxiliar os estudantes também com informações que serviriam de base para o trabalho de planejamento e implementação das oficinas temáticas, interagindo com as discussões e reflexões sobre a avaliação do trabalho desenvolvido.

Quanto às reuniões de conversação, tenho sentido desde o início dificuldades com esta experiência por não estar no mesmo nível que os alunos bolsistas quanto ao aspecto oralidade (ouvir e falar com naturalidade em inglês); fico às vezes um pouco constrangida durante as atividades, o que me causa um entrave. Porém, existe um lado

muito bom no grupo de conversação que é o fato de as aulas serem criativas e bem planejadas, levando-me a querer adaptá-las para serem aplicadas em minhas turmas. Esses momentos também têm servido de incentivo para que eu possa voltar a estudar a língua, principalmente no que diz respeito à habilidade comunicativa (oralidade), pois sei que só assim vencerei minhas dificuldades com relação a esta questão.

#### **4. Considerações finais**

Este artigo teve como propósito geral apresentar as atividades desenvolvidas pelos participantes do subprojeto PIBID-Inglês *Oportunizando perspectivas de ensino da oralidade em inglês* da UNEB Campus IV e mais especificamente relatar e refletir acerca de minha experiência como professora supervisora durante um ano de atividades desenvolvidas dentro do programa.

A participação no subprojeto do PIBID tem sido, desde o início, muito enriquecedora e significativa, pois trouxe uma nova visão sobre o ensino da oralidade e demais habilidades em inglês. Durante o desenvolvimento da proposta, pude melhor relacionar a teoria com a prática, especialmente através da elaboração, análise e aplicação de tarefas (*tasks*, WILLIS; WILLIS, 1996) na minha própria sala de aula, utilizando para tanto a metodologia de pesquisa-ação (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991). Crookes (1993 *apud* MATRAVOLGYI DAMIÃO, 2013) argumenta a favor desta área de investigação, que vem a promover melhorias no ensino. Segundo o autor,

A utilização da pesquisa-ação como forma de promover a reflexão crítica sobre o ensino e sobre o contexto político em que os professores se encontram tem um potencial importante na busca contínua de se aprimorar o ensino de línguas. (CROOKES, 1993 *apud* MATRAVOLGYI DAMIÃO, 2013 p. 694)

Nossa prática dentro do projeto foi também baseada em leituras e discussões de textos teóricos, artigos variados, além de observações do contexto de atuação, desenvolvimento e aplicações de atividades (tarefas, especialmente), todas pautadas em análise, avaliação dos resultados e reflexões acerca do que poderia ser melhorado. Além disso, nossa proposta foi baseada principalmente na troca de experiências e reflexão coletiva (PENAGOS, 2005) entre todos os atores do PIBID - a coordenadora de área, a professora supervisora e os bolsistas ID -, promovendo com isso uma maior interação entre a Universidade e a Escola Básica. Essa reflexão coletiva possibilita que se redefinam novas propostas de ensino, podendo levar a uma verdadeira transformação na

educação, já que tende a impulsionar a retroalimentação, através do processo de ação, reflexão e ação.

Com tudo o que tem sido apresentado, percebo que minha participação no subprojeto foi muito importante, pois pude não só contribuir como co-formadora, auxiliando os alunos bolsistas a vivenciar o magistério antecipadamente, mas também pude repensar minha prática, servindo-me como um momento de formação continuada. Esta parceria pode qualificar meu trabalho docente, me proporcionando utilizar os conhecimentos teóricos para reinterpretar e ressignificar o ensino da Língua Inglesa, através dos meus conhecimentos práticos, sempre partindo da tríade ação-reflexão-ação, o que, por fim, proporcionou um desenvolvimento profissional além de minhas expectativas. Esta experiência tem me motivado a avançar cada vez mais, tanto na minha prática pedagógica quanto pessoal; tem me auxiliado a vencer meus medos e entraves quanto ao ensino da habilidade comunicativa em inglês. Consequentemente, a experiência no PIBID tem certamente melhorando a qualidade do ensino na Educação Básica dentro do contexto no qual atuo.

Por fim, entendo que a CAPES, juntamente como PIBID, tem cumprindo seu papel de unir educação básica e universidade a fim de fortalecer a educação no contexto escolar e a formação docente. Espero que o PIBID continue abrindo novos caminhos para todos os segmentos em diversas áreas, pois esta experiência de ligação mais efetiva entre a universidade e a escola básica é ímpar, já que contribui diretamente para a formação de todos os envolvidos. Além disso, espero também que o curso de Inglês da UNEB-Campus IV Jacobina possa refletir a questão do ensino e aprendizagem da língua inglesa na região, criando projetos para serem viabilizados e aplicados para os professores da área que estão sedentos por uma renovação de seus conhecimentos. Propostas assim são de grande importância tanto para a comunidade acadêmica quanto escolar, uma vez que podem vir a contribuir de forma mais significativa com a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem da oralidade e demais habilidades em inglês, língua cada vez mais necessária para a inserção efetiva do indivíduo num contexto de mundo globalizado.

## **Referências**

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

BERGER, M. A. F. **O papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma**. São Cristóvão- SE: NPGED. Dissertação de Mestrado, 2005.

BERNARDO, A. C. Língua inglesa na escola pública e a relação com o saber. **Interdisciplinas**, v.4, n.4, p. 94-105, jul-dez, 2007.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2006.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, nº 17, p. 133-144, 1991.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition**. New York/London, Routledge, 2005.

GRADDOL, D. **The Future of English? A Guide to forecasting the popularity of the English Language in the 21 century**. United Kingdon: The English Company, 2006.

LACOSTE, Y (org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MATRAVOLGYI DAMIÃO, S. **Pesquisa-ação, análise continuada de necessidades e negociação: uma possibilidade metodológica**. Disponível em: <[http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/60\\_Silvia\\_Matrazvolgyi\\_Damiao.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/60_Silvia_Matrazvolgyi_Damiao.pdf)>. Acesso em: 9 out. 2013.

MOITA LOPES, L. P. Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando Oportunidades sociais por meio da educação. Conferência, **TIRF**, 2005.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. University of Hong Kong: Cambridge University Press, 2004.

PENAGOS, R. A. La Producción do conocimiento em la investigación acción pedagógica (IEPE) Balance de una experimentación. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.503-519, set/dez, 2005.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves (org.); RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.135-159.

WILLIS, J.; WILLIS, D. **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann/Mac Millon ELT, 1996.

## **INTERTEXTUALIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE LEITURA, CONHECIMENTO DE MUNDO E ESCRITA**

Paula Fernanda Pinheiro SOUZA<sup>30</sup>

Antônia Fernanda de Souza NOGUEIRA<sup>31</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é mostrar como o fator intertextualidade está sendo utilizado por alunos do 6º ano. Podemos observar que os textos foram produzidos a partir de outros já conhecidos pelos alunos, contudo, possuem claramente suas especificidades, o que os caracteriza como narrativas constituídas de intertextualidade e

---

<sup>30</sup> Aluna do curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará – Campus do Marajó (Breves).

<sup>31</sup> Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará – Campus do Marajó (Breves).

não como meras cópias. Ressaltaremos, por fim, a importância da leitura e do contato com vários tipos e gêneros textuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção escrita. Leitura. Intertextualidade.

**ABSTRACT:** The goal of this article is to show how the intertextuality factor is being used by students in the 6th grade. We can observe that the texts were produced from other already known by the students, however, clearly have their specificities, which characterizes them as narratives consist of intertextuality and not as mere copies. We emphasize, finally, the importance of reading and contact with various types and text genres.

**KEYWORDS:** Written production. Reading. Intertextuality.

## INTRODUÇÃO

Partindo da concepção de que a leitura auxilia no processo de produção escrita, avaliaremos, neste artigo, a importância da intertextualidade para a atividade de produção textual. Investigaremos nas narrativas de alunos do 6º ano de uma escola municipal de Breves (Pará) se os mesmos estão se apropriando do recurso da intertextualidade durante suas produções escritas. A seção 1 do artigo apresenta a base teórica utilizada para a análise das narrativas (anexadas ao final do artigo). Tal referencial teórico contém inicialmente o conceito de coerência como princípio de interpretabilidade e de conhecimento de mundo como todo o saber armazenado por cada pessoa. Posteriormente, é dada ênfase à intertextualidade (de forma e de conteúdo) – considerada um importante fator de coerência. Na seção 2 do artigo é feita a análise das narrativas a partir do referencial teórico, examinando-as quanto à intertextualidade. Por fim, na seção 3, tem-se a conclusão do artigo, mostrando que os alunos utilizam o fator intertextualidade de maneira positiva para produzirem seus textos. Destaca-se a importância que o conhecimento de mundo (e, conseqüentemente, de outros textos) tem na elaboração textual.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Bentes (2011, p. 246- 252) foram três momentos importantes que marcaram os estudos sobre o texto. Quando iniciaram tais estudos, as análises eram feitas a nível frasal, depois, com o auge da gramática gerativa, surgiu a descrição de competência textual, e, num terceiro momento, finalmente, o texto passou a ser estudado dentro do contexto de produção, ou seja, passou a ser visto como um processo resultante de operações comunicativas, logo, levando em consideração o leitor, o contexto e o ambiente. Surge, assim, a linguística textual, campo da linguística em que o presente trabalho está situado.

Um texto, segundo Koch e Travaglia (2011, p. 53), é uma sequência linguística coerente, visto que é “[...] a coerência que dá textualidade à sequência linguística, entendendo-se por textura ou textualidade aquilo que converte uma sequência linguística em texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 53-54). Segundo os autores, os responsáveis pela coerência são os usuários do texto, e, justamente por isto, diz-se que a coerência é um princípio de interpretabilidade. Desta forma, é tarefa de cada leitor recuperar o sentido do texto. Assim, algo pode ser coerente para um leitor e para outro não, isto vai depender muito do conhecimento de mundo de cada leitor, e também do conhecimento compartilhado que este possui com o autor do texto.

De acordo com Koch e Travaglia (2011, p. 72), o conhecimento de mundo corresponde ao conhecimento que “(...) vamos armazenando [...] em blocos, que se denominam modelos cognitivos.” O conhecimento de mundo “desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 72).

Koch e Travaglia (2011, p. 70-98) nos apresentam diversos fatores responsáveis pelo estabelecimento da coerência. Estes fatores são: os elementos linguísticos, o conhecimento de mundo, o conhecimento partilhado, as inferências, os fatores de contextualização, a situacionalidade, a informatividade, a focalização, a intertextualidade, a intencionalidade e aceitabilidade, e, por fim, a consistência e a relevância.

Para a efetivação deste trabalho será dada ênfase à intertextualidade. A intertextualidade é um dos fatores de grande importância para a coerência visto que “[...] para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 92). Podemos afirmar que nenhum texto é totalmente novo, ao produzir um texto sempre buscamos

algo de outros textos, não como uma simples cópia de trechos ou ideias, mas sim como um recurso de grande relevância. Tal recurso é capaz de tornar nossa produção mais aceitável ao leitor, como por exemplo, nos trabalhos científicos, nos quais este elemento é indispensável e dá mais credibilidade ao trabalho, realizando-se por meio das citações (uma intertextualidade explícita, como veremos mais adiante). É importante perceber que a intertextualidade é importante não só para a produção mas também na recepção de um determinado texto. Para Kleimam e Moraes

Para todo leitor um texto funciona como um mosaico de outros textos [...] a intertextualidade é um fenômeno cumulativo: quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que se está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é sua compreensão. (KLEIMAM e MORAES, 1999, p. 62)

Desta maneira, percebemos que a intertextualidade possui grande funcionalidade, não só no âmbito da criação textual, mas também no processo de recepção de um texto, um bom leitor é construído a partir de muitas leituras, o que irá acarretar o desenvolvimento não só da leitura, mas também da escrita.

Sobre as relações existentes entre os enunciados, Bakhtin afirma que “nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem obras literárias), estão repletos de palavras dos outros [...]” (BAKHTIN, 2000 apud PACHECO, 2006, p. 52). Podemos afirmar, por meio desta ideia, que é a partir das concepções alheias que construímos as nossas próprias concepções, muito do que falamos ou acreditamos é construído por meio do discurso do outro, estamos diariamente nos apoiando nos dizeres dos outros e construindo nossos próprios dizeres.

De acordo com Mozdzenski e Hoffnagel (2007, p. 92), o termo intertextualidade foi introduzido pela crítica literária Julia Kristeva em um trabalho publicado no ano de 1980. Tal como retomado por Kleimam e Moraes (1999), a introdutora do termo intertextualidade “sugere que qualquer texto é um mosaico de citações. Kristeva utiliza o conceito de mosaico textual para se posicionar contra a originalidade radical de qualquer texto [...]” (MOZDZENSKI; HOFFNAGEL, 2007, p. 94).

Para Koch e Travaglia (2011, p. 92), a intertextualidade pode ser de forma ou de conteúdo. A intertextualidade de forma ocorre quando há a repetição de trechos, expressões ou estilo de algum texto. Dentro desta intertextualidade tem-se a intertextualidade tipológica, para Koch e Travaglia (2011, p. 93), as pessoas vão

acumulando diversos tipos textuais na memória, e a partir disto constroem esquemas textuais.

[...] de tanto ouvir contar histórias, a criança constrói seu „modelo de história“, que lhe permite reconhecer e produzir histórias, e será o ponto de partida para a construção do esquema ou da superestrutura narrativa. O mesmo vai acontecer em relação aos outros tipos textuais. É evidente que alguns deles vão ser desenvolvidos através de uma aprendizagem sistemática [...] (KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p. 93-94).

Assim, ao ser solicitado a escrever uma narrativa, por exemplo, o aluno vai recorrer a sua memória para poder produzir, de acordo com as experiências (leitura, audição) com este tipo de texto, de acordo com sua concepção de como se constrói determinada sequência. Daí a importância do exercício da leitura e audição dos mais variados tipos e gêneros textuais, não só na escola, mas em qualquer lugar em que o aluno possa estar em contato com os mesmos.

Já a intertextualidade de conteúdo, de acordo com Koch e Travaglia (2011, p. 94), consiste no fato de que textos de uma mesma época, de um mesmo campo de conhecimento, de uma mesma cultura, dialogam necessariamente uns com os outros. Tal diálogo pode ocorrer de maneira explícita, ou não, “[...] no caso da intertextualidade implícita não se tem indicação da fonte, de modo que o receptor deverá ter os conhecimentos necessários para recuperá-la” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 93- 94). Um bom exemplo da intertextualidade implícita ocorre em músicas, em propagandas, em matérias jornalísticas, nas quais, por vezes, recorre-se a outros textos para se chegar à intenção desejada. A intertextualidade explícita, por outro lado, conta com a indicação do texto fonte, é o caso das citações, que indicam o texto e o autor da ideia, tais citações são muito utilizadas nos trabalhos de cunho científico.

Como vimos até aqui, ao produzirmos um texto recorreremos a outros textos que já entramos em contato – escrito e/ou falado. Antunes (2005, p. 35) lembra-nos que “ler é a contrapartida de escrever e, como tal, se complementam.” Assim, verifica-se que a intertextualidade é um elemento presente no processo de criação textual. Acreditamos que nas primeiras criações do ensino fundamental, este recurso é de fundamental importância.

## 2 OS (INTER) TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO

Com base nos pressupostos teóricos apresentados, analisaremos narrativas produzidas por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estevão Gomes, no município de Breves (Pará, Brasil). O corpus analisado constitui-se de três narrativas, produzidas por três sujeitos diferentes. Os textos escaneados foram nomeados com as letras do alfabeto (A, B e C) para preservar a identidade dos alunos, e estão anexados ao final do artigo. As citações feitas no corpo do texto representam fielmente a escrita dos alunos.

No texto (A), claramente, há semelhança com uma história clássica infantil bastante conhecida das crianças. Observe o seguinte trecho da narrativa: “Certo dia as rosas estavam dançando e de repente apareceu uma velhinha ela ofereceu uma maçã para uma das rosas logo em seguida a rosa se estirrou no chão [...]”. Trata-se de uma semelhança com a história da Branca de Neve. Note, porém, que a produção da aluna possui suas especificidades, a semelhança é somente a questão de uma velhinha dar uma maçã envenenada a alguém. Há especificidade na produção da aluna, pois, na história da aluna A, a personagem principal é uma rosa e o envenenamento não funciona, o feitiço não atinge a rosa. A aluna utilizou o recurso da intertextualidade, através de seu conhecimento de mundo (baseando-se em um clássico infantil), para produzir a sua história. É interessante perceber que em nenhum momento há a informação de que a maçã estava envenenada/enfeitiçada, mas entendemos dessa maneira devido à inferência que fazemos, ao nos lembrarmos do clássico infantil, e essa informação só é confirmada no final da história, quando a Rosa diz que o “feitiço não pegou”.

No texto (B), é possível notar outra situação que também nos remete a um clássico infantil. No início da narrativa, aparece o seguinte trecho “Era uma vez um caderno que queria ser um menino [...]”. Neste caso, o produtor também se utilizou da intertextualidade para a produção de sua narrativa, temos um objeto que fala e tem vontade de se tornar um ser humano, assim como a conhecida história do Pinóquio, um boneco que queria ser um menino. Além disso, assim como na história do boneco, é uma fada quem realiza o sonho do personagem, isto é, transforma o Caderno em menino.

No texto (C), a intertextualidade também está presente. É notável a referência feita às histórias de terror da cultura popular. Percebemos isto em “[...] eu vir um homem tudo de branco e eu estava com medo pra caramba eu veio correndo de lar do banheiro.” A cultura popular é repleta de narrativas em que um homem vestido de branco é uma assombração. Note que o texto não traz essa informação, o leitor deve

fazer a inferência necessária para compreender de imediato o que um homem de branco nesse contexto representa. Portanto, assim como ocorre nas narrativas anteriores, a intertextualidade colaborou de maneira positiva para a produção/compreensão das narrativas produzidas pelos alunos.

É possível perceber que as crianças, ao produzirem suas narrativas, buscam elementos de seu conhecimento de mundo, „modelos de histórias“ que já entraram em contato (intertextualidade de forma identificada em construções como “Era uma vez ...” e “Certo dia ...” características do gênero história); bem como conteúdo/informação conhecidos (intertextualidade de conteúdo) que modificam conforme achem interessante para criarem suas histórias. Daí a importância do contato com textos, tanto escritos quanto orais.

Nas produções analisadas, a intertextualidade é implícita, já que em nenhum momento é citado o texto fonte, ou seja, no caso da narrativa (A), por exemplo, não foi citado o clássico A Branca de Neve, logo, o receptor deverá ter certos conhecimentos para perceber a familiaridade que a narrativa (A) possui com o clássico infantil. Mas, e se o leitor não possuir tais conhecimentos?

Uma questão interessante e que merece comentarmos é a respeito da necessidade ou não do conhecimento do texto que deu origem a essas produções, os „textos-fontes“, para a compreensão. Será que é fundamental o conhecimento da história da Branca de Neve, do Pinóquio, das narrativas populares sobre assombração, para poder compreender os textos até aqui analisados?

De acordo com Bentes (2011, p. 271) algumas vezes o leitor não percebe a relação de intertextualidade.

(...) no campo da recepção, pode-se dizer que conhecer o texto-fonte permite ao leitor justamente perceber este jogo, mas isso não significa dizer que ele não será capaz de compreendê-lo, caso não conheça o texto retomado. Se o leitor não fizer o reconhecimento do texto-fonte e/ou não conseguir perceber os motivos de sua representação, provavelmente vai encará-lo como um evento novo, atribuindo-lhe, assim, o sentido global possível de ser produzido. (BENTES, 2011, p. 271).

Deste modo, o não reconhecimento do texto fonte pelo leitor não irá impedir o entendimento do texto, este será, assim, identificado apenas como um evento/texto novo. No caso das narrativas aqui analisadas, o não conhecimento do texto fonte não dificulta e muito menos impede a compreensão das mesmas.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto até aqui, escrever é uma atividade que retoma outros textos e possui uma interdependência direta com a leitura. Deste modo, é correto afirmar que a partir dos discursos que lemos ou escutamos é que produzimos nosso próprio discurso, isto é, a partir do nosso conhecimento de mundo. Como observamos nas três narrativas analisadas, os produtores se apropriaram das ideias de outros e as modificaram para produzir seus próprios textos.

Um olhar superficial sobre as produções poderia equivocadamente as definir como meras cópias. Trata-se, no entanto, acreditamos, de autêntico uso do instrumento da intertextualidade visto que suas narrativas apresentam propriedades de forma e conteúdo compartilhadas com outras histórias, mas possuem particularidades e estilo.

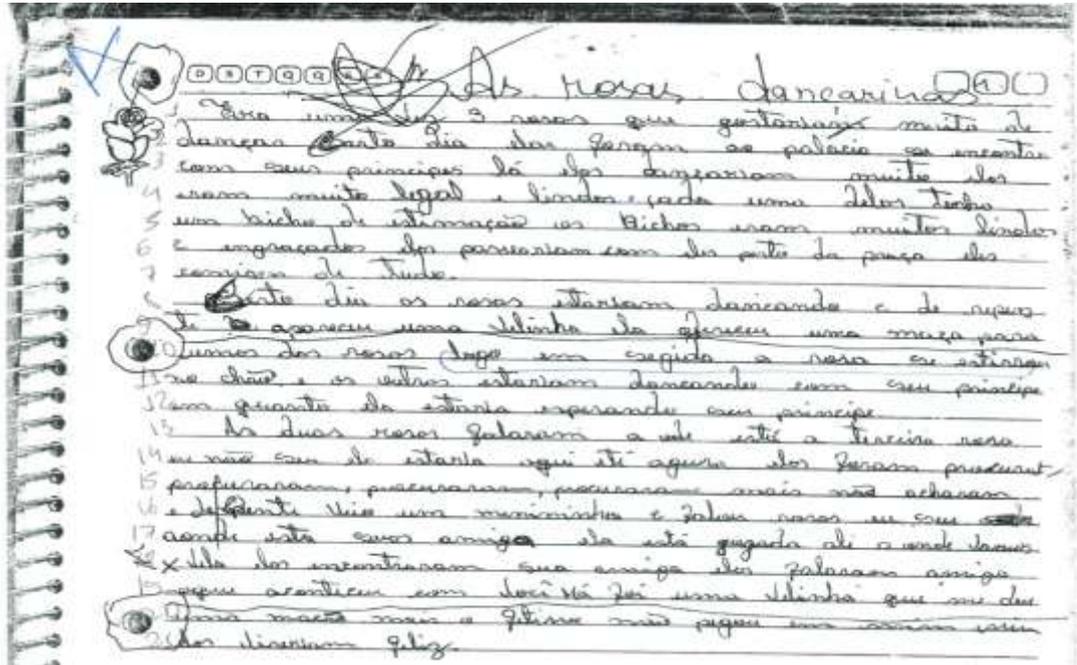
Enfim, chegamos à conclusão de que as narrativas foram criadas a partir do diálogo com outros textos, ou seja, com o auxílio da intertextualidade. É claro que são narrativas simples, mas é um ótimo começo para a atividade de produção textual. Ressaltamos a importância das crianças entrarem em contato com várias narrativas, já que, para produzir suas histórias, buscam informações, ideias ou mesmo trechos de histórias que conhecem.

### REFERÊNCIA

- ANTUNES, I. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola editorial, 2005.
- BENTES, A. C. *Linguística Textual*. In: BENTES, A. C; MUSSALIM, F (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIMAM, A. B; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo teias nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KOCH, I. V; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2011.
- MOZDZENSKI, L; HOFFNAGEL, J. *Intertextualidade: Volosinov, Bakhtin, Teoria Literária e Estudos der Letramento*. In: MOZDZENSKI, L; HOFFNAGEL, J (Org.). *Escrita, gênero e interação social*. São PAULO: Cortez, 2007.
- PACHECO, M. C. *Identidade e intertextualidade em narrativas de docentes e em textos de leis federais brasileiras, de 1960 a 2000*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em:

## ANEXOS

### Texto (A):



### Texto (B):

B \* 11 \* D caderno que viveu muito  
 Era uma coisa muito <sup>coitada</sup> que quis fazer  
 ser um menino mais era impossível  
 ele pensar de usar que um dia poder  
 viver um menino em país dia que  
 nunca existiu. Mas isso era o  
 recadinho pra ele muito triste por ele  
 Também sabia que era impossível ser um  
 menino todo mundo se ria de quando falava  
 outra que caderno babo dizendo que quis  
 ser um menino de outra todo mundo  
 emisso mais o caderno não quer ouvir nada  
 se não ele disse um dia o sonho de  
 comer esse mais realizar isso importa  
 com um dia ele se tornou de quando  
 esperei uma filha que vive o caderno  
 viveu de novo e assim ele se tornou mais  
 \* o caderno de um menino

Texto (C):

QUA QUA SEX SAB 9/11  
 Fantasma da escola  
 Eu sou um aluno e  
 estou estudando em  
 fazendo meus de  
 ducho babo e meu  
 como vontade de ir  
 moçocheiro e eu estou  
 muito a ponto de por  
 Michael e. não  
 bonifera querendo  
 o de de de meu  
 fiz um menino  
 tudo de branco e  
 eu estou com  
 programa eu não quero  
 de low de bonifera