



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

FERNANDA ALVES DE VASCONCELOS

**NARRATIVAS DO RECIFE ASSOMBRADO EM PODCAST:  
ENSINO DA ORALIDADE NA EJA À LUZ DOS NOVOS  
ESTUDOS DO LETRAMENTO**

**RECIFE**

**2025**

FERNANDA ALVES DE VASCONCELOS

**NARRATIVAS DO RECIFE ASSOMBRADO EM  
PODCAST: ENSINO DA ORALIDADE NA EJA À LUZ DOS  
NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dilma Tavares Luciano

**RECIFE**

**2025**

Ficha catalográfica

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Vasconcelos, Fernanda Alves de.

Narrativas do Recife assombrado em podcast: ensino da oralidade na EJA à luz dos novos estudos do letramento / Fernanda Alves de Vasconcelos. - Recife, 2025.

156f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2025.

Orientação: Dilma Tavares Luciano.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Lenda urbana; 2. Oralidade; 3. EJA. I. Luciano, Dilma Tavares. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

FERNANDA ALVES DE VASCONCELOS

**NARRATIVAS DO RECIFE ASSOMBRADO EM PODCAST: ENSINO  
DA ORALIDADE NA EJA À LUZ DOS NOVOS ESTUDOS DO  
LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dilma Tavares Luciano (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Débora Amorim da Costa Gomes-Maciel (Examinadora Externa)  
Universidade de Pernambuco – UPE

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fatiha Dechicha Paraíba (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Dedico este trabalho ao meu pai, Luiz Vasconcelos de Albuquerque (in memoriam). Pai, a você eu ofereço todo o meu amor e a minha gratidão. Obrigada por tudo e por tanto.

“Naquela mesa, ele sentava sempre  
E me dizia sempre o que é viver melhor  
Naquela mesa, ele contava histórias  
Que hoje na memória eu guardo e sei de cor

Naquela mesa, ele juntava a gente  
E contava contente o que fez de manhã  
E nos seus olhos era tanto brilho  
Que mais que seu filho, eu fiquei seu fã”

## **Agradecimentos**

A Deus e Nossa senhora da Conceição por me conduzirem sempre pelos caminhos da fé.

Ao meu pai, meu Lula (in memoriam), por todo amor, dedicação, cuidado e proteção, sempre, e por ter tocado no meu rosto e olhado nos meus olhos em seu último dia de vida dizendo para mim, mesmo sem palavras: “você é guerreira.”

A minha mãe, Maria José, pelas lutas e batalhas que enfrentou para ajudar ao meu pai a me proporcionar chegar para além daqui.

A minha filha, Maria Luiza, por ser a obra mais perfeita que o Senhor realizou em minha vida. Amo você.

Aos meus irmãos, por tudo que passamos em um 2024 tão difícil

A minha irmã Darciene, meu amor, minha inspiração, meu incentivo, minha força. Passamos por todos os momentos de alegria e tristeza juntas, como sempre foi e será. Você é tudo para mim.

Aos meus amados sobrinhos, Camila, por ser meu amor e minha companheira de uma vida inteira e, Leandro, por todos os momentos maravilhosos que passamos, surgidos das invenções dele de última hora. Vocês sempre serão o meu orgulho.

A Marianna Urquiza, pelos cuidados com meu pai e com a nossa família e, por ter me dado de presente dois sobrinhos-netos que são meus amores: Estevão, meu príncipe e minha linda afilhada Maria Fernanda.

A Rodolfo Marinheiro e sua família, por serem tão presentes e queridos.

Ao meu cunhado, Nivaldo, por todo carinho e atenção dispensados à nossa família, sobretudo a Malu.

A minha cunhada Gizelle Vasconcelos, por criar minha filha com tanto amor. Sem você, muita coisa não seria possível para que eu chegasse até aqui.

A Dilma Tavares, por aceitar ser minha orientadora e me mostrar que para tudo tem um tempo nessa vida, pois há vinte anos, nas aulas da graduação de Comunicação Social, eu olhava para aquela mulher, linguisticamente falando, impecável e pensava: um dia eu queria ser orientanda dela...E a permissão de Deus fez o desejo se concretizar em 2023.

Aos professores da TURMA 9: Fatiha Dechicha Paraiba, pessoa que levarei com muito amor e gratidão para sempre em minha vida. Obrigada por me ensinar o que é a escrita acadêmica e estar na minha banca; Thais Ranieri, minha orientadora

do coração; Gláucia Nascimento, a diva da Gramática; Marcela Vasconcelos, a única que conseguia fazer das aulas de fonética e fonologia momentos maravilhosos; Rosiane Xypas, que, com toda elegância e carisma que lhe cabem, fez-me sair do Mestrado encantada com o que, realmente, é literatura; e, com muito carinho aceitou fazer parte da minha banca; a Clécio Bunzen, por aguentar meus aperreios e qualificar meu projeto de uma maneira primorosa, como só ele poderia fazer.

Aos meus amigos da TURMA 9 que estiveram comigo na alegria e numa hora em que a tristeza invadiu meu coração. Eu queria poder dizer o que você realmente são (e sabem exatamente o que é), mas, aqui, não posso. Obrigada por todo percurso sempre juntos e nos apoiando, seus A ...S

A minha amiga doutoranda, Dayse Maciel, pela parceria e cuidado comigo ao longo dessa caminhada. Ainda faremos muitas andanças juntas pela vida acadêmica.

Ao meu fiel e confidente amigo Alexandre Duarte, por me ouvir, me apoiar e não ter soltado minha mão em momentos que mais precisei. Você é muito especial em minha vida.

A minha amiga Nara, um grande presente que a vida me deu e com quem tenho o prazer de dividir risos, lágrimas e cafés.

A minha amiga e parceira fiel de trabalho Janaína Kirschner, toda gratidão pelas discussões acadêmicas, pelos cafés e por me mostrar que é possível que amizades verdadeiras nasçam em ambiente de trabalho.

Aos colegas da Escola Municipal Antônio Farias Filho, pela compreensão e colaboração durante o período da realização do presente trabalho.

A GRE Recife Sul, na pessoa de Marta Lira.

Aos meus queridos alunos da Escola Municipal Antônio Farias Filho, Josilene, Rose e Matheus por estarem comigo do início ao fim deste trabalho. Gratidão.

A CAPES por financiar parte dos meus sonhos.

“Não te mandei eu? Sê forte e corajoso; não temas, nem te espantes; porque o Senhor teu Deus é contigo, por onde quer que andares.”

(Josué 1:9)

## Resumo

Este trabalho objetivou, de maneira geral, investigar como os (as) discentes do módulo V, dos anos finais da EJA, da EMTI Antônio Farias Filho desenvolvem a capacidade de produção de relatos orais do gênero lenda urbana, levando em consideração as práticas de letramento. Dentre as diversas lendas do Recife, selecionamos como *corpus* para o presente estudo as seguintes: “No riacho da Prata”, “A Menina sem Nome”, o “Papa-figo” e “A emparedada da Rua Nova”. Epistemologicamente, apoiamos-nos em Haveloc, 1991; Ferreyra, 1998 e Marcuschi, 2008, para os estudos de oralidade. Bakhtin, 2011 e Dolz e Scheneuwly, 2004, fundamentaram as considerações sobre gêneros discursivos e orais. Buscamos em Voloshinov, 2021, Faraco, 1997, 2009; Geraldi, 1997; Pereira, 2010; Koch, 2004 e Antunes, 2009, bases para nortear os estudos sobre língua e linguagem. Para os novos estudos do letramento e para fortalecer o caráter cultural do presente estudo, buscamos apoio em Street, 2014; Hall 2006, Bruner 1990, 1997); Geertz 1973 e Canclini, 1984, respectivamente. Para embasar as considerações sobre EJA, dialogamos com Capucho, 2012; Ciavatta, 2010; Freire, 1979, 1996, 2009, 2021; Paiva, 2013; Souza, 2007. Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa-ação, com intervenção baseada no modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), que resultou na produção de podcasts de bate-papo, onde os (as) estudantes relatavam seus conhecimentos sobre as lendas urbanas antes e depois do que foi visto nas etapas da realização da sequência, do ponto de vista social, histórico e cultural.

**Palavras-chave:** Lendas urbanas do Recife, Cultura, EJA, Oralidade.

## RESUMÉE

Ce travail a pour objectif d'analyser comment les apprenants du module V, des années finales de l'éducation des jeunes et des adultes (EJA), de l'École Antonio Farias Filho, développent la capacité de production orale à travers le genre légendes urbaines, en considérant les pratiques de la littératie. Parmi les diverses légendes urbaines de Recife, nous avons sélectionné le corpus d'étude suivant : *No riacho da Prata*, *A Menina sem Nome*, *Papa-figo* et *A emparedada da Rua Nova*. D'un point de vue épistémologique, nous nous appuyons sur Havelock (1991), Ferreyra (1998) et Marcuschi (2008) pour les études sur l'oralité. Bakhtine (2011) et Dolz et Schneuwly (2004) ont servi de fondement aux considérations sur les genres discursifs et oraux. Pour orienter nos études sur la langue et le langage, nous avons basé nos études sur Voloshinov (2021), Faraco (1997 et 2009), Geraldi (1997), Pereira (2010), Koch (2004) et Antunes (2009). Pour les nouvelles études sur la littératie et pour le renforcement du caractère culturel de cette recherche, nous nous appuyons sur Street (2014), Hall (2006), Bruner (1990 et 1997), Freyre (2008), Geertz (1973) et Canclini (1984). Enfin, pour fonder nos considérations sur l'éducation des jeunes et des adultes (EJA), nous avons dialogué avec Capucho (2012), Ciavatta (2010), Freire (1979, 1996, 2009 et 2021), Paiva (2013) et Souza (2007). D'un point de vue méthodologique, une recherche-action a été réalisée avec une intervention basée sur le modèle de séquence didactique de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2004). Cette recherche a résulté en la production de podcasts de discussion, dans lesquels les étudiantes ont partagé leurs connaissances sur les légendes urbaines de Recife, avant et après les différentes étapes de mise en œuvre de la séquence. L'analyse a pris en compte les dimensions sociale, historique et culturelle des récits.

**Mots-clés:** légendes urbaines de Recife; culture; éducation des jeunes et des adultes (EJA); oralité.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educação no Brasil.....	35
Figura 2 – O Sujeito na educação freireana.....	40
Figura 3 – Documentos oficiais norteadores sobre língua e linguagem.....	43
Figura 4 – Postulados gêneros textuais e discursivos.....	48
Figura 5 – Identidade de um gênero.....	50
Figura 6 – Gênero na concepção de Marcuschi.....	51
Figura 7 – Aspectos a serem considerados em práticas de oralidade.....	62
Figura 8 – Complexidade e profundidade das culturas humanas.....	66
Figura 9 – Manifestações culturais populares e eruditas.....	68
Figura 10 – Diversidade cultural do Recife.....	70
Figura 11 – Referências histórico-culturais do Recife.....	71
Figura 12 – Catamaran.....	74
Figura 13 – EMTI Antônio Farias Filho.....	81
Figura 14 – Assombrações do Recife Velho.....	85
Figura 15 – Malassombramentos.....	86
Figura 16 – A emparedada da Rua Nova.....	87
Figura 17 – Assombrações do Pernambuco Velho.....	88
Figura 18 – O papa-figo.....	90
Figura 19 – Cemitério.....	94
Figura 20- Devoção à Menina sem Nome.....	96
Figura 21- Açude do Prata.....	98
Figura 22- Riacho do Prata.....	98
Figura 23 – Casa de Branca Dias.....	100
Figura 24- Casa de Maria Amazonas.....	100
Figura 25 – Rua Nova nos séculos XIX e XXI.....	104
Figura 26 – Jaime Favais e a emparedada.....	104
Figura 27 – Exibição de O papa-figo.....	111
Figura 28 – Exibição da lenda da Menina sem nome.....	112
Figura 29 – Casa de Branca Dias em Olinda.....	114
Figura 30 – Casarão do Riacho da prata atualmente.....	114
Figura 31 Gravação do podcasts na biblioteca do Centro de educação.....	118
Figura 32 – Questões socioculturais observadas na lenda “A emparedada da Rua.. Nova.....	123

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – PROFLETRAS – UFPE (2019-2023).....	28
Quadro 2 – PROFLETRAS – UPE CAMPUS MATA NORTE (2019-2023).....	29
Quadro 3 – PROFLETRAS – UPE CAMPUS GARANHUNS (2019-2023).....	29
Quadro 4 – Perguntas norteadoras ou problemas de pesquisa das dissertações sobre EJA do PROFLETRAS UFPE/UPE.....	30
Quadro 5 – Gêneros orais, concepções e práticas docentes de oralidade.....	54
Quadro 6 – Os gêneros orais em dissertações do PROFLETRAS( <i>Campus Mata Norte</i> ).....	57
Quadro 7 – Os gêneros orais em dissertações do PROFLETRAS ( <i>Campus Garanhuns</i> ).....	58
Quadro 8 – Modelo de sequência didática.....	80
Quadro 9 – Dados dos informantes.....	83
Quadro 10- Categorias dos aspectos prosódicos .....	105
Quadro 11 – Etapas da intervenção.....	106
Quadro 12 – Interlocuções sobre a lenda “A menina sem nome” .....	119
Quadro 13 – Diálogos sobre a lenda “No Riacho do Prata” .....	122
Quadro 14 – Percepções dos aspectos prosódicos nas lendas Urbanas.....	124

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
RMR	Região Metropolitana do Recife
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução.....</b>	<b>16</b>
1.1 Criando memórias, compartilhando momentos e saberes.....	16
<b>2. Desafios para o fortalecimento de uma educação de jovens e adultos comprometida com a diversidade sociocultural.....</b>	<b>26</b>
2.1 A EJA no cenário da política e da história do Brasil: trilhas de lutas e travessias.....	33
2.2 Da opressão ao protagonismo: o legado de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos.....	38
<b>3. As concepções de língua e linguagem subjacentes ao ensino-aprendizagem na EJA.....</b>	<b>42</b>
<b>4. Sobre os gêneros do discurso.....</b>	<b>46</b>
<b>5. Narrativas que Ensinam: o gênero oral Lenda Urbana do Recife potencializando práticas de oralidade para o Ensino-Aprendizagem na EJA.....</b>	<b>53</b>
5.1 Práticas de oralidade e gêneros orais no ensino-aprendizagem da EJA.....	56
5.2 O legado cultural: reflexões sobre Histórias, identidades e memórias.....	63
5.3 Recife: a cidade mais mal-assombrada em linha reta do Brasil.....	69
<b>6. Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>79</b>
6.1 Desenho metodológico da pesquisa.....	79
6.2 <i>Locus</i> e sujeitos da pesquisa.....	80
6.3 Perfil dos informantes.....	82
6.4 <i>Corpus</i> da pesquisa .....	84
<b>6.5 Análise do <i>corpus</i>: Lendas urbanas do Recife à luz do letramento como prática social.....</b>	<b>89</b>
6.5.1 O Papa-Figo.....	89
6.5.1.1 Um pouco mais da história do papa-figo.....	89
6.5.2 A lenda da Menina sem Nome. - Identidade da criança enterrada no cemitério de Santo Amaro continua desconhecida após mais de 50 anos do assassinato.....	91
6.5.2.1 O caso.....	92
6.5.2.2 O suspeito.....	92
6.5.2.3 A causa da morte.....	93

6.5.2.4	A devoção à menina sem nome.....	93
6.5.3.	No Riacho da Prata.....	96
6.5.4	A Emparedada da rua Nova.....	100
6.5.4.1	Ainda sobre a emparedada da rua nova.....	100
6.6	Categorias de análise dos elementos prosódicos da oralidade para compreensão construção de podcast .....	105
6.7	Etapas de intervenção.....	106
6.7.1	Descrição das atividades .....	108
6.7. 2	Apresentação da situação.....	108
6.7.2.1	Produção inicial.....	109
6.7.2.2	Módulo 1.....	110
6..7.2.3	Módulo 2.....	115
6.7.2.4	Produção final- gravação do podcasts “ <i>de gelar a espinha</i> ”.....	117
<b>7.</b>	<b>Discussões e resultados .....</b>	<b>118</b>
7.1.1	<i>O papa-figo</i> .....	119
7.1.2	<i>A menina sem nome.....;</i> .....	119
7.1.3	<i>No Riacho da prata</i> .....	121
7.1.4	<i>A emparedada da Rua Nova</i> .....	122
<b>7.2</b>	<b>Ensino-aprendizagem da oralidade à luz dos aspectos prosódicos ....</b>	<b>123</b>
<b>8.</b>	<b>Conclusões.....</b>	<b>126</b>
<b>9.</b>	<b>Referências.....</b>	<b>129</b>
<b>10.</b>	<b>Apêndice A- Questionário .....</b>	<b>134</b>
<b>11.</b>	<b>Apêndice B- Roteiro de gravação do podcast.....</b>	<b>135</b>
<b>12.</b>	<b>Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido 1.....</b>	<b>136</b>
<b>13.</b>	<b>Anexo B – Termo de consentimento livre e esclarecido 2.....</b>	<b>140</b>
<b>14.</b>	<b>Anexo C – Carta de anuência.....</b>	<b>144</b>
<b>15.</b>	<b>ANEXO D- TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE.....</b>	<b>145</b>
<b>17.</b>	<b>ANEXO E- LENDAS NA ÍNTEGRA E OUTRAS LENDAS .....</b>	<b>147</b>



## 1. Introdução

### 1.1 Criando memórias, compartilhando momentos e saberes

Como professora das Redes Municipal de Recife e da Estadual de Pernambuco há mais de 18 anos, tenho muito orgulho da profissão que exerço e por ela nutro um amor que me faz levantar todos os dias e saber que foi a escolha mais assertiva que fiz na vida, uma vez que, à época da graduação o que mais ouvi foram conselhos para seguir outros caminhos, que eu era jovem, que poderia passar em qualquer concurso público, ganhar um bom dinheiro e não sofrer pelo resto da vida com a desvalorização e descaso político e social que há contra os professores.

Eu ouvia da minha irmã, docente de Geografia, como era difícil ser professora e que, se ela tivesse outras oportunidades, não exerceria o magistério. E eu me pegava pensando: mas, todo mundo tem outras oportunidades e, se ela não foi, é porque tem algo de encantador em ser professora. E segui alimentando meu sonho de trocar conhecimento com as pessoas, de levar novos caminhos de leitura, escrita e, principalmente, de ouvir e contar histórias por aí afora, compreendendo e concordando com o que dizem Romão e Gadotti (2011, p. 76) ao expressarem que

Quando a escolha da carreira de professor se dá como compensação de outros relacionamentos frustrados, seja por relações conjugais mal resolvidas, seja drible a outras opções profissionais, seja como lenitivo para consciências acomodadas, seja como substitutivo de qualquer envolvimento afetivo, e não como uma opção de vida, presta-se um desserviço à realização pessoal e coletiva.

Esse desejo de atuar como docente sempre esteve presente desde que eu estudava no Educandário São Judas Tadeu, na década de 80, e via as “tias” fazendo tudo com muito afeto. As festinhas, as provas com recadinhos, as chamadas orais de leitura (lembro bem que eu passava o dia anterior ensaiando porque a leitura em voz alta era a aula que eu mais gostava) e, quando era dia da gente ir ao quadro responder às questões de ortografia, eu não faltava por nada, nem que estivesse doente. E, assim, logo que eu saía da escola, chegava em casa, fazia minhas tarefas e ia brincar de escola com minhas bonecas a tarde toda.

À noite, eu esperava ansiosamente a chegada do meu pai do trabalho. Mesmo cansado de dirigir o dia inteiro, não havia uma só vez em que ele não parasse para me contar as histórias de sua infância e das viagens que fazia a trabalho, sempre recheadas de travessuras e emoções. Era uma riqueza de detalhes sobre os

ambientes em que as narrativas se passavam, a respeito dos personagens e uma expressividade na voz e no semblante que só ele tinha para contar alguma coisa.

Mesmo com pouca leitura, meu pai possuía uma incomparável habilidade para narrativas e, eu muitas vezes me perguntava, como era possível ele ter tanto conhecimento, saber contar as histórias sem se perder, sem misturar as coisas se ele só conseguiu concluir o ensino fundamental? Eu nem imaginava que, essa pergunta seria respondida tanto tempo depois, na minha carreira universitária (percurso onde aprendi, acima de tudo, reconhecer e valorizar os esforços meus e dos que se empenhavam para me oferecer o que havia de melhor), quando a minha paixão de infância se revelava academicamente como estudos sobre oralidade e suas práticas, principalmente com pessoas adultas.

Era com muito sacrifício e com muitas viagens que meu pai, com todo apoio da minha mãe, conseguia manter as despesas de casa, e me colocar para estudar em boas escolas, desde a primeira infância até ingressar nas duas maiores universidades Públicas de Pernambuco, a UPE, e a UFPE. Iniciei minha vida escolar no Educandário São Judas Tadeu e por lá fiquei até o ano de 1991. Depois, fui estudar no Colégio de São José e lá fiquei até 1998. Nunca fui reprovada em nenhuma matéria, porque eu sempre honrei muito o empenho dos meus pais por mim e, passar de ano sempre foi o único jeito que tive de demonstrar a gratidão por eles sempre me proporcionarem o melhor.

Porém, em 1998, no meu 3º ano, eu relaxei um pouco, passei de ano na escola, mas não consegui passar em comunicação social, na UFPE, nem em Letras, na Upe. E chorei. E senti uma dor muito grande porque foi a primeira (e última) vez que fiz algo e não passei. Faltaram empenho, dedicação e maturidade. Sentei para conversar com meu pai, que estava triste, mas não desistiu de mim e me matriculou num cursinho no Contato, no ano seguinte, em 2000. E a partir daí minha vida entrou nos eixos do rumo acadêmico.

No ano seguinte, em 2001, obtive a aprovação no vestibular da UPE, curso de Letras, sendo a quinta colocada e, no vestibular da UFPE, no curso de Rádio e tv. Nesta época ainda podia cursar duas universidades públicas ao mesmo tempo. E eu não perdi a oportunidade de fazer o curso que eu sabia que seria o da minha vida profissional (Letras) mas também pude ver meu velho e amigo pai, um homem que só estudou até o 5º ano do ensino fundamental, realizando o sonho de ver uma filha estudar numa das melhores e mais conceituadas universidades do Brasil, a UFPE. A

saga foi longa e pesada. Pela manhã estava na UFPE, à tarde comecei a dar aulas de espanhol numa escola perto de casa e, à noite ia a Nazaré da Mata.

Em 2005 conclui ambos os cursos. Letras no começo do ano e, Rádio e Tv, por serem 4 anos e meio, findei em julho. Neste período, abriu o edital de concurso público para a prefeitura do Recife e governo do Estado, cargo professor II. Eu, que vinha muito empolgada e desejosa de um mestrado, tive que decidir entre estudar para os concursos ou seguir na vida acadêmica. Optei pelos concursos e, de julho a outubro de 2005, eu não fazia nada além de estudar para isso. Em novembro, vieram as confirmações: estava eu, mais uma vez, aprovada e apta para assumir meus dois vínculos públicos. E assim os fiz e ainda faço com o mesmo amor, dedicação e algumas doses de remédios calmantes, porque apesar da paixão, eu vi e vejo que não é fácil, mas pude compreender o porquê de minha irmã nunca ter deixado as salas de aula. Elas têm encantos, descobertas e nos fazem sentir mais vivos do que qualquer outro lugar.

Há mais de 18 anos trabalho com ensino fundamental e médio no Governo do Estado, criando vínculos, construindo amizades, laços e ouvindo histórias que levarei para vida inteira. Atualmente, na Rede Estadual de Pernambuco, exerço a função de formadora de Língua Portuguesa e, na escuta das angústias do cotidiano dos meus colegas, percebo que o amor pela profissão é o que move cada um. As preocupações não só no âmbito salarial, mas nas mesmas perguntas de sempre, como o que posso fazer para melhorar a escrita e a leitura dos meus alunos? Como posso pedir um TCF se esses estudantes não sabem apresentar nem a si próprios? E, sempre que isso ocorre, nós formadores, sentamos, discutimos, lemos, buscamos referências para ajudar-nos mutuamente.

Pela Prefeitura do Recife, sempre atuei no ensino fundamental anos finais e EJA e, desde 2014, continuo só com turmas desta modalidade de ensino, de onde surgiu a minha inquietação para nortear o presente trabalho, pois desde que comecei minha jornada profissional em sala de aula que percebo a maioria dos professores se debruçarem sobre os estudos da leitura, da escrita, mas não sinto o mesmo direcionamento quando se trata da oralidade. Inclusive, em conversas informais, percebo que as falas docentes sobre este eixo estruturante ainda são muito inseguras em relação ao que a oralidade trata e como pode ser trabalhada, resultando muitas vezes de não se ter um efetivo trabalho, sobretudo, com a produção de textos orais,

transformando-se apenas naquelas leituras e voz alta que eu tanto gostava, mas sem a magia das narrativas que meu pai me contava.

E eu me inquietava ainda mais porque, muitas vezes, as aulas nas turmas de EJA eram, na verdade, rodas de conversas, vivências, memórias e experiências de vida. Às vezes, pegávamos um capítulo do livro didático que versava sobre algum tema do cotidiano e os alunos começavam a contar suas próprias histórias, muito à vontade e num tom bem informal, como se não fosse uma sala de aula, mas uma roda de conversas entre amigos (e era!). E, sempre que essas aulas acabavam, eu relembraava Freire (1996, p. 30), em sua *Pedagogia da autonomia*, quando questionava: “por que não estabelecer ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?” Mas, esse cenário mudava quando, a esses mesmos aprendizes, eu pedia que lessem um trecho que fosse do livro, ou de qualquer texto que eu levasse à escola.

A partir dessas vivências pessoais, mas também coletivas, porque quando sentava para conversar com os colegas nas salas dos professores as angústias compartilhadas eram as mesmas, entendi que se faz necessário um trabalho mais aprofundado na escola a partir de vivências significativas, que representem as culturas, identidades e memórias para que as práticas de oralidade, como a fala, a escuta, a tomada do turno de fala, os gestos, as expressões faciais, sejam evidenciados e tratados com a devida relevância que têm no processo de ensino-aprendizagem.

Perante tais fatos e coadunando com o pensamento de Pinto (2007, p.31) de que “nas sociedades iletradas não existe saber graficamente conservado pela escrita, no entanto, há transmissão do saber pela prática social, pela via oral e, portanto, há educação”, e enxergando na oralidade como um momento de intensa relação entre os interlocutores, sempre vivenciei momentos especiais na EJA, no mês de agosto, devido às comemorações do Folclore. Nesse período, sempre percebia que os estudantes se sentiam mais à vontade para falar, ouvir e relatar seus conhecimentos e versões das lendas que lhes eram apresentadas, sobretudo as lendas urbanas do Recife.

Bastava citar as lendas do papa-figo ou da Menina sem nome, que começavam os burburinhos. Desde então, sempre tive vontade de realizar um estudo que pudesse reunir elementos para o trabalho com a oralidade em sala de aula de EJA, a partir de práticas que ratificassem a educação como fenômeno cultural, em que educador e

educando compreendam as culturas como um fenômeno em que são, mutuamente, transmissores e receptores.

Tal situação envolve uma reflexão sobre o fazer pedagógico a partir das necessidades reais da comunidade escolar na qual nos inserimos. Dessa forma, a troca de saberes envolvidos não deve ser apenas verticalizada, partindo, apenas, do conhecimento do professor, do que dizem os currículos e diretrizes de ensino, mas também levando-se em consideração o conhecimento de mundo que os estudantes possuem, sobretudo os da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no módulo V, dos anos finais.

Dada a experiência adquirida há mais de 18 anos em sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA, percebemos que esse público, em sua maioria, tem dificuldades de se expressar oralmente no que se refere à exposição dos diversos gêneros orais escolarizados, tais como debates e seminários, por exemplo. No entanto, em alguns momentos que envolvam situações de comunicação oral que não requerem certos graus de formalidade, nota-se que os estudantes se sentem mais à vontade para falar, ouvir e relatar seus conhecimentos e versões, sobretudo, de narrativas que lhes são apresentadas.

Nesse contexto, as lendas urbanas apresentam-se como objeto de estudo significativo para reunir elementos a fim de desenvolver um trabalho com a oralidade em sala de aula, a partir de práticas significativas que envolvam os gêneros orais, pois são de provável conhecimento do público envolvido. Ademais, partir do momento que são contadas e recontadas, podem ser representativas das vivências dos estudantes, uma vez que tais lendas são pertinentes ao local onde os alunos vivem ou podem conhecer bem.

A partir destas observações, pode-se considerar que a lenda urbana, além de ser, segundo Renard (1999, p.45), “um gênero de produtividade ilimitada e ressignificada pelo pensamento coletivo.”, configura-se como um gênero marcante da tradição oral e elemento cristalizado na cultura, principalmente devido ao fato de trazerem em seu enredo, além do suspense, elementos que envolvem personagens, ambientes e situações bastante similares ao cotidiano dos (das) alunos (as).

Para tanto, procuramos realizar atividades em que o ensino e a aprendizagem da oralidade estejam o mais próximo possível do uso da língua em contextos

extraescolares, uma vez que “o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua” (Geraldí, 1996, p.27).

Como vimos destacando, o que se propõe em sala de aula são situações de oralização descontextualizadas das realidades sociais dos estudantes envolvidos, como leitura em voz alta de textos oriundos de gêneros escritos, o que coaduna com o pensamento de Dolz e Schneuwly (2004, p.149), ao afirmarem que

embora a linguagem oral seja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura, nas instruções, nas correções de exercícios etc.) afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.

Não podemos negar que as atividades de oralização também contribuem para as práticas de oralidade a serem desenvolvidas em sala de aula. Porém, na maioria das vezes, o que se nota é que tais exercícios são os únicos a serem praticados no contexto escolar, fato que aponta para percebermos que, no ambiente escolar, as formas de expressão oral dos estudantes como os gestos, o respeito aos turnos de fala e às variantes linguísticas não são devidamente explorados.

O fato de o estudante chegar à escola sabendo falar não é uma situação que justifique um ensino pouco focado nas práticas de oralidade. Quando o professor adota este ponto de vista, fica evidente que a escola passa a ser como um ambiente em que qualquer evento em que o aluno fala, como por exemplo a conversação espontânea e a leitura em voz alta, pode ser levado em consideração enquanto atividade de produção oral (Melo e Cavalcante, 2007, p. 89). Diante disso, é preciso que o estudante consiga estabelecer relações entre as falas que ele pratica com a família, com a comunidade, com os amigos e as práticas orais que se propõem na sala de aula.

Uma pesquisa realizada por Swiderski (2015, p. 7), sobre os estudos de oralidade e seus respectivos gêneros no Brasil, apontou que há “uma disparidade quantitativa nas investigações sobre esses temas quando comparado com o material que trata da escrita, da modalidade escrita e dos gêneros da escrita. O ensino-aprendizagem de língua portuguesa é contemplado a partir de quatro eixos norteadores: análise linguística, leitura, escrita e oralidade.

Conforme Costa-Maciel (2013, p. 11), “é na dimensão da relação do sujeito que o saber é significado e ressignificado. Portanto, o ensino da oralidade, enquanto eixo a ser ensinado nas escolas brasileiras, é um saber construído e reconstruído nas

interfaces da relação. ” No entanto, a perspectiva de trabalho com o oral em sala de aula apresenta uma grande lacuna nas tarefas dos docentes, sobretudo no que se refere à execução de atividades carregadas de significados sociais, subjetivos e culturais.

A fim de que estas ações sejam significativas, é importante considerar a escolha de gêneros que estejam presentes em diversas vivências dos alunos, como, por exemplo, rodas de conversas com amigos, familiares e contação de histórias na sala de aula. Esta perspectiva coaduna com o pensamento de Street (2014, p. 31), ao mostrar que “as mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem, de igual modo, atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas”.

Assim, para que as práticas de letramento promovam e garantam atitudes e ações que favorecem a construção e a disseminação do conhecimento., é fundamental que os gêneros discursivos selecionados para o trabalho com a oralidade, na escola, estabeleçam relações de sentido com os contextos dos alunos, uma vez que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” Voloshinov (2017, p. 261).

Ao ratificar a colocação de Castilho (1990) de que “a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno mais próximo do educando.”, tomamos o gênero lenda urbana como objeto de ensino e aprendizagem para a produção de relatos orais dos alunos da EJA, a partir da observação da sua significativa participação nas práticas de oralidade que envolvem o gênero em foco.

Várias situações interferem no percurso das práticas escolares dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, as experiências de vida trazidas por estes alunos para o contexto escolar precisam estabelecer relações de sentido com o que vai ser vivenciado em sala de aula, a fim de que se estabeleça uma prática de ensino e aprendizagem contextualizada e detentora de sentido.

Conforme Alves (2012, p. 07) “jovens e adultos já possuem larga experiência de vida, sejam experiências escolares, sociais ou políticas”, por isso, a escolha dos gêneros, dos textos e temáticas a serem trabalhados na EJA precisam estar em consonância com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino -

aprendizagem. Diante disso, consideramos que a lenda urbana apresenta em suas narrativas elementos carregados de significados relacionados às vivências e identidades dos (as) alunos (as), seja na parte das narrativas históricas, ou no que tange o imaginário popular. Isso aponta para termos a convicção de que “todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas, são também questões históricas, sociais e culturais” (Antunes, 2009, p. 21)

Tal fato ocorre porque o enredo das histórias contadas envolve elementos como o tom de suspense, a narrativa se passa em um espaço que pode ser familiar aos sujeitos envolvidos e a proximidade entre o real e o imaginário possibilitam aos estudantes contarem e recontarem as narrativas, podendo acrescentar a elas novas informações, além de apontar para elementos paralinguísticos e cinésicos, fatores que não podem ser reproduzidos na escrita (Marcuschi, 2008, p. 17).

A oportunidade de desenvolver uma pesquisa com a EJA, depois de tantos caminhos percorridos, veio em 2023, com a aprovação no PROFLETRAS/ UFPE. O mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em âmbito nacional, tem como objetivo formar professores de Língua portuguesa, tanto do ensino fundamental, como do médio, para atuarem nas redes públicas de ensino, a fim de que os docentes possam contribuir para a melhoria e crescimento da educação com o resultado dos produtos de suas dissertações.

Desde 2013, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. o PROFLETRAS oferta, em rede nacional, duas linhas de pesquisa *strictu senso*, a saber: Estudos Literários e Estudos da Linguagem e práticas sociais. Nesta última, consta na ementa que ela se destina aos

estudos da língua, do texto, do discurso, dos letramentos e suas implicações para a formação na educação básica. Usos da linguagem em contextos distintos de interação social. Abordagens teóricas sobre a linguagem na prática pedagógica. Investigações sobre o campo aplicado do ensino de língua materna.<sup>1</sup>

Nessa nova jornada acadêmica, pude observar que, ao refletirmos com atenção e criticidade sobre as nossas condutas pedagógico-didáticas, nossas práticas docentes podem ganhar mais sentido quando colocamos em evidência situações de ensino e aprendizagem que remetem às nossas vivências e experiências compartilhadas entre amigos, familiares e pessoas com as quais convivemos.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao>. Acesso em: 02/02/2025.

Diante do que foi exposto, perante as nossas vivências em sala de aula, e compreendendo a lenda urbana como um gênero oral que faz parte do imaginário popular com histórias que trazem na sua estrutura “elementos reveladores do fantástico, do sobrenatural e do extraordinário” (Dion, 2008), buscamos possíveis respostas para algumas questões que estimularam o nosso estudo sobre o tema na presente dissertação: Quais saberes sobre a produção oral são essenciais para o ensino e aprendizagem da oralidade? Como o ensino do gênero lenda urbana, sob o prisma dos Novos estudos do Letramento, auxilia no desenvolvimento da capacidade da produção de textos de gêneros orais dos alunos da EJA? Como as práticas de oralidade contribuem para a aprendizagem da produção dos relatos orais a partir das lendas urbanas?

Considerando esses questionamentos, pressupostos conceituais e experiências contextuais, nosso trabalho apresenta como objetivo geral investigar como os alunos/alunas do módulo V, dos anos finais da EJA desenvolvem a capacidade de produção de relatos orais do gênero lenda urbana, levando em consideração as práticas de letramento e, a partir disso, seguiremos com alguns objetivos específicos, a saber:

- Identificar como o conhecimento prévio que os alunos da EJA têm sobre lendas urbanas favorece o desenvolvimento de relatos orais.
- Verificar se e como os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos contribuem para a construção de relatos orais em podcast, na EJA, a partir do gênero lenda urbana.
- Descrever a prática docente em relação ao ensino da oralidade.

Pelo fato de que o ensino do gênero lenda urbana pode favorecer o desenvolvimento da capacidade da produção oral como prática social dos alunos da EJA, este trabalho justifica-se partindo do pressuposto de que poderá contribuir para o ensino e aprendizagem da prática de relatos orais em turmas de EJA, pois o referido gênero contempla em suas narrativas situações contextualizadas com a realidade dos alunos e com suas memórias. Ademais, os relatos orais que os estudantes vão realizar a partir do gênero Lenda Urbana permitem que características do texto falado sejam colocadas em prática, uma vez que o gênero em questão possibilita a inserção de novos elementos referenciais a cada relato que é feito destas narrativas.

A EJA requer estudos que englobem discussões que considerem o contexto sociocultural aos quais esse público pertence. Por isso, faz-se necessário adotarmos aportes teóricos que embasem o ensino-aprendizagem para esse público numa perspectiva construção histórica. Sobre isso, autores como Arroyo (2017), Freire (1979;1996; 2009; 2021), Gato (2011), Machado e Costa (2017), Paiva (2003) e Souza (2007) trazem pontos relevantes e pertinentes à nossa pesquisa.

A presente dissertação pretende expandir o conhecimento atual sobre língua e linguagem, em seus aspectos dialógicos e interacionistas. Para tal, usaremos como aporte teórico Voloshinov (2021), Faraco (2009), Geraldi (1997), Koch (2004) e Antunes (2009).

No que se refere aos estudos sobre oralidade, trabalhamos em consonância com Dolz e Scheneuwly (2004), Ferreyra (1998), Haveloc (1991), Costa-Maciel (2014), Costa-Maciel e Bueno (2021) e sob a ótica de Marcuschi (2008) ao concebermos a oralidade como prática social interativa e para compreendermos as particularidades desse eixo.

A perspectiva dos novos estudos do letramento (Street, 2014) corroborou para o estudo da natureza social do letramento, enquanto práticas ideológicas e culturais. Ademais, para fortalecer o caráter cultural do presente estudo, buscamos apoio em Hall (2006), Bruner (1990; 1997), Geertz (1973) e Canclini (1984).

Nossa pesquisa foi organizada em 9 partes, de forma que:

Na primeira seção, a introdução se faz por meio de uma narrativa pessoal, além de mostrar como se divide a dissertação;

A segunda seção, versa sobre a fundamentação teórica que irá embasar essa dissertação em seus diversos pressupostos políticos e históricos sobre EJA, apresentados a partir de um estado da arte, bem como as contribuições de Paulo Freire para essa modalidade de ensino; a importância de refletirmos sobre as concepções de língua e linguagem, gênero, oralidade e cultura, no âmbito de ensino da EJA.

Na seção três, apresentamos as concepções de língua e linguagem subjacentes ao ensino-aprendizagem na EJA, a fim de ressaltar a relevância que tem a forma como concebemos a língua para nortear as práticas didático-pedagógicas.

A quarta seção apresenta a importância do estudo sobre gêneros discursivos na prática de atividades de Língua Portuguesa no que tange o ensino da língua à realidade dos estudantes; a quinta seção, intitulada Narrativas que Ensinam: o gênero

oral Lenda Urbana do Recife potencializando práticas de oralidade para o Ensino-Aprendizagem na EJA, versa sobre práticas de oralidade, gêneros orais e a relação destes com a cultura. Na seção seis, apresentamos os procedimentos metodológicos: *locus* e sujeitos da pesquisa, desenho metodológico da pesquisa, realização da proposta de intervenção e análises, apresentando o podcast “de gelar a espinha”, gravado pela professora pesquisadora e os (as) estudantes envolvidos durante a realização da intervenção. A seção sete traz os resultados e discussões da pesquisa e, por fim, as conclusões são apresentadas na seção 8 e as referências, na seção 9.

Nas conclusões, refletimos e reforçamos a importância do trabalho com a oralidade, a relevância na proposta de atividades e escolha de gêneros, como a lenda urbana, que agucem as memórias, vivências e identidades dos(as) alunos(as) da EJA.

## **2. Desafios para o fortalecimento de uma educação de jovens e adultos comprometida com a diversidade sociocultural**

Eu acredito que a luta para transformar a realidade é parte da natureza dos seres humanos. Para atingir a humanização nós devemos lutar para transformar a realidade em vez de simplesmente nos adaptarmos a esta realidade. Eu sempre digo que não vim ao mundo para me adaptar ao mundo. Eu vim para transformar. Talvez eu não transforme, mas ao menos eu preciso saber que eu poderia transformar e que eu devo tentar. Se eu não conseguir promover a transformação, pode ser por alguma razão, mas não porque Deus não queira que eu o fizesse. (Freire, 2009, p. 66)

Quando olho minha trajetória docente, vejo, há mais de dezoito anos, o quanto preciso me ressignificar cada vez que entro numa turma de Educação de Jovens e adultos. Penso em quanto dos que ali estão têm a mesma idade que eu, quantos têm idade para serem meus pais e até mesmo avós. Enxergo a sala de aula não apenas como um ambiente propício para uma educação bancária (Freire, 1968), mas como um local em que podemos, mais do que em qualquer outro segmento de ensino, explorar memórias e vivências sob diversos pontos de vista.

Cada estudante que se matricula na EJA traz consigo histórias de vidas as mais diversas possíveis. São trabalhadores, que passam o dia lutando pelo sustento da família, cuidando de casa, dos filhos, ou que, por algum motivo, precisaram, por alguma razão, interromper os estudos e resolveram, pelo oferecimento da possibilidade do ensino noturno, oportunizar-se e voltar à escola. Mas, esse retorno traz muitos desafios, tanto para o (a) estudante, quanto para os (as) professores, que muitas vezes, quando pensam em realizar atividades que não sejam para os alunos

reproduzirem em seus cadernos o que está copiado no quadro, enfrentam diversas contestações por parte dos discentes.

Isso nos faz perceber que o peso da trajetória docente e discente, na EJA, tende a ser maior do que no ensino regular. Assim, nós professores, precisamos entender um pouco do público e do funcionamento de Educação de Jovens e Adultos, desde sua implementação como política pública até como podemos (e temos fôlego para isso) pensarmos estratégias de ensino para essa modalidade de ensino, uma vez que, parte dos docentes que atuam na EJA assumem essa função no terceiro turno de trabalho (à noite), vindo das jornadas de labuta da manhã e da tarde.

Porém, apesar da necessidade de se conhecer e estudar mais sobre a EJA, esse campo de ensino ainda é pouco explorado. Para ilustrar tal afirmativa, fizemos um recorte dos três programas que ofertam o PROFLETRAS, o da UFPE, em Recife e os da UPE, localizados no *Campus* Mata Norte, em Nazaré da Mata e *Campus* Garanhuns, no período de 2019 a 2023, coletando dados do Repositório digital de teses e dissertações da primeira universidade e, também, das páginas dos outros dois *campus*, tendo como critério as dissertações defendidas no Mestrado Profissional em Letras, que abordavam a EJA como parte das temáticas discutidas.

**Quadro 1 – PROFLETRAS – UFPE (2019-2023)**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>ANO</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
a) Produção de textos em turmas de Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre os processos de revisão e reescrita	Veruska Maryelle Bezerra da Silva	2020	Produção textual escrita; Revisão; Reescrita; Memórias	<a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/41649">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/41649</a>
b) O ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) : análise de material didático	Cláudia Bezerra da Costa	2022	Ensino de Português; EJA; material didático; estratégias de leitura.	<a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45554">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45554</a>
c) Rodas de conversas literárias na Educação de Jovens e Adultos (EJA): diálogos com a obra “Os cem menores contos brasileiros do século”	Elisabeth Maria de Melo	2023	Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação literária; Minicontos; Novos estudos do letramento; Rodas de conversas	<a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50223">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50223</a>
d) O silenciamento ao direito à educação de qualidade: o ensino da expressão escrita aos estudantes do VI módulo na EJA	Eduardo da Cruz	2023	educação de jovens e adultos; direitos humanos; ensino da expressão escrita.	<a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50944">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50944</a>

Fonte: elaborada pela autora (2024)

**Quadro 2 – PROFLETRAS – UPE CAMPUS MATA NORTE (2019-2023)**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (a)</b>	<b>ANO</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
e) O gênero panfleto na EJA: multimodalidade, sentido e ensino.	Carlos Henrique Ramos da Silva	2020	multimodalidade; Gênero panfleto; sentido; EJA.	<a href="https://w2.solucaoatrio.net.br/somos/upe-mn-profletras/index.php/es/eventos/175-atrio2pub-thesis-id-46">https://w2.solucaoatrio.net.br/somos/upe-mn-profletras/index.php/es/eventos/175-atrio2pub-thesis-id-46</a>
f) A literatura oral das loas do maracatu rural como estratégia para a ampliação do letramento literário de estudantes da 4ª fase da EJA.	Joseane do Nascimento Rocha	2020	Loas do Maracatu Rural; Letramento Literário; Estética da Recepção; Método recepcional.	<a href="https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10548913">https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10548913</a>
g) Operadores argumentativos no âmbito do debate regrado: uma proposta de intervenção na EJAI.	André Fabiano Pacífico	2021	Debate Regrado; EJAI; Operadores Argumentativos; Proposta de Intervenção	<a href="https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-mn-profletras_upl//THE SIS/64/dissertao_final_2022051016313814.pdf">https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-mn-profletras_upl//THE SIS/64/dissertao_final_2022051016313814.pdf</a>
h) O léxico na perspectiva da textualidade: um guia didático para turmas do EJAI a partir de notícias sobre a indústria têxtil e seus efeitos colaterais.	Firma Jean de Medeiros Lima	2023	Léxico; Referenciação; Textualidade; EJAI; Notícia.	<a href="https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-mn-profletras_upl//THE SIS/76/dissertao_final_com_assinatura_dos_professores_20230905073041883.pdf">https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-mn-profletras_upl//THE SIS/76/dissertao_final_com_assinatura_dos_professores_20230905073041883.pdf</a>

Fonte: elaborada pela autora (2024)

**Quadro 3 – PROFLETRAS – UPE CAMPUS GARANHUNS (2019-2023)**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (a)</b>	<b>ANO</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>DISPONÍVEL EM</b>
i) Estética da recepção na obra poema sujo de Ferreira Gullar: a leitura do texto literário na educação de jovens e adultos	Érica Calegre Costa Maciel	2020	EJA; Estética da recepção; leitor; Leitura literária; Poema sujo.	<a href="https://w2.solucaoatrio.net.br/upe-gaprofletras/pub/ThesisViewAll.do?method=viewAll&amp;id=11&amp;pg_query=08742668872907466&amp;pg_range=5">https://w2.solucaoatrio.net.br/upe-gaprofletras/pub/ThesisViewAll.do?method=viewAll&amp;id=11&amp;pg_query=08742668872907466&amp;pg_range=5</a>

j) Ler ou não ler, eis a questão: letramento literário e subjetividade na educação de jovens e adultos	Cristiane Neto Duarte	2020	Leitura. Letramento. Literário. Subjetividade. Crônica. Educação de Jovens e Adultos.	<a href="https://w2.solucaoatrio.net.br/upe-ga-profletras/pub/The sisViewAll.do?method=viewAll&amp;id=19 &amp;pg_query=43278 965857633644&amp;pg_range=5">https://w2.solucaoatrio.net.br/upe-ga-profletras/pub/The sisViewAll.do?method=viewAll&amp;id=19 &amp;pg_query=43278 965857633644&amp;pg_range=5</a>
k) Estratégias de leitura em turmas da educação de jovens e adultos: uma proposta para o ensino de leitura.	Herlan José Tenório Ferreira	2020	Educação de jovens e adultos. Competência leitora. Literatura e escola.	<a href="https://w2.solucaoatrio.net.br/upe-ga-profletras/pub/The sisViewAll.do?method=viewAll&amp;id=36 &amp;pg_query=97533 04821909743&amp;pg_range=5">https://w2.solucaoatrio.net.br/upe-ga-profletras/pub/The sisViewAll.do?method=viewAll&amp;id=36 &amp;pg_query=97533 04821909743&amp;pg_range=5</a>
l) O gênero conto em sala de aula: implicações para o processo de produção textual em uma turma da 3ª fase da EJA, no município de Belo Jardim – PE	Andrea Micheline Cavalcante de Almeida Reis	2020	Leitura. Escrita. Retextualização. Conto.	<a href="https://w2.solucaoatrio.net.br/upe-ga-profletras/pub/The sisViewAll.do?method=viewAll&amp;id=45 &amp;pg_query=56143 83409278358&amp;pg_range=5">https://w2.solucaoatrio.net.br/upe-ga-profletras/pub/The sisViewAll.do?method=viewAll&amp;id=45 &amp;pg_query=56143 83409278358&amp;pg_range=5</a>

Fonte: elaborada pela autora (2024)

A partir da análise quantitativa desses dados, constatamos que ainda é baixa a produção sobre a referida modalidade de ensino, a qual foi contemplada em apenas doze dissertações, conforme apresentamos nos quadros. Nelas, elencamos, respectivamente, as perguntas norteadoras ou problemas de pesquisa, para que pudéssemos entender quais as possíveis preocupações que levaram os autores das produções acadêmicas a pesquisar sobre EJA, vejamos no quadro a seguir:

#### **Quadro 4 – Perguntas norteadoras ou problemas de pesquisa das dissertações sobre EJA do PROFLETRAS UFPE/UPE**

a) “Mesmo com a ampliação de estudos e pesquisas na área, as práticas de escrita nas aulas de língua portuguesa nas escolas não têm formado, ainda, produtores de texto autônomos, proficientes. Entendemos como proficiência a capacidade de agir

<p>na língua, de usá-la adequadamente, ou seja, como desenvolvimento da habilidade de compreensão e produção da escrita.”</p>
<p>b) “Observamos as necessidades que têm os estudantes, principalmente com as práticas de leitura. As dificuldades são maiores para os alunos da EJA porque o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) não contempla essas turmas, de modo que não há material didático aprovado pelo Programa direcionado a essas turmas.”</p>
<p>c) “Realizar uma pesquisa sobre Rodas de Conversas Literárias na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um período pandêmico<sup>2</sup> e com a Literatura foi para nós um desafio e nos fez refletir sobre algumas significativas dimensões: a relevante prática das Rodas de Conversas; a fundamental importância da Literatura no Ensino Básico da Educação Brasileira e o segmento da Educação de Jovens e Adultos.”</p>
<p>d) “Partindo da identificação da expressão escrita como um dos maiores problemas para que os estudantes do VI módulo da Educação de Jovens e Adultos pudessem interagir, de maneira a demonstrar, nas atividades realizadas em sala de aula, efetiva habilidade de produção textual escrita, nos leva a refletir sobre o que o professor de língua materna pode fazer para superá-lo, quando na insuficiência e/ou inadequação de material didático, considerando que esta modalidade não é contemplada regularmente pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD e também não é incluída no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco SAEPE.”</p>
<p>e) “Em que medida os estudantes da EJA compreendem panfletos a partir da observância dos vários modos semióticos, apropriando-se de novos saberes necessários a seus contextos sociais?”</p>
<p>f) “O letramento literário pode ser introduzido em séries finais do Ensino Fundamental, mesmo com a pouca prática de leitura e pouco acesso a textos literários que sejam atrativos para jovens e adultos, como é o perfil desta modalidade de ensino, o professor encontra cada vez mais dificuldade de introduzir a prática do estudo literário nas turmas de EJA.”</p>
<p>g) “O interesse pelo estudo da argumentação através do uso dos Operadores Argumentativos (OA) no gênero Debate Regrado (DR) surgiu das minhas experiências enquanto professor-pesquisador<sup>2</sup>, pois, nas muitas vezes em que precisei abordar o ensino da argumentação em sala de aula, deparei-me</p>

com explicações, que não pareciam ser suficientes nem como justificativa de sua natureza linguística nem como critério de sua aplicabilidade.”

h) “Quais estratégias de ensino-aprendizagem poderiam auxiliar os alunos da EJA a compreender e produzir textos com mais qualidade?”

i) “Quando se trata de leitura, literatura e educação sem vinculá-las a uma realidade sociocultural, corre-se o risco da alienação. Dessa forma, tão importante quanto a manutenção dos estudos literários nas escolas, é a necessidade de uma formação crítica de leitores.”

j) “O que fazer para que as aulas de língua portuguesa sejam mais receptivas privilegiando a leitura literária como espaço de construção de significados e de desenvolvimento de múltiplos letramentos?”

k) “As turmas da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam características específicas turma a turma. Além de cada pessoa possuir suas próprias capacidades cognitivas de aprendizagem, conforme preconiza Freire (1989), existe um fator em comum que torna a especificidade maior ainda, a trajetória acadêmica; sendo possível um estudante que nunca frequentou a escola, quando criança, está na mesma sala de aula de outra pessoa que precisou abandonar a escola para trabalhar no período em que tinha idade para turmas regulares, assim como outro estudante que já possui três, quatro ou mais anos de reprovações.”

l) “A iniciativa para o desenvolvimento deste trabalho surgiu a partir das dificuldades apresentadas pela maioria dos alunos de turma da EJA, principalmente no que tange ao processamento de escrita bem como no reconhecimento de variados gêneros textuais e sua estrutura composicional. Ademais, quando solicitados à produção textual, por considerarem esse processo muito complexo e ainda ser necessário o uso da norma padrão da língua, muitos alunos se recusam a produzir textos.”

As discussões apresentadas no quadro apontam para a necessidade de expansão dos estudos e debates sobre EJA no contexto atual, abordando não só as leis e documentos elaborados para a educação de jovens e adultos, mas para ampliar as discussões sobre a eficácia (ou não) do que os currículos e BNCC apontam como conceitos e conteúdos a serem trabalhados nesse segmento de ensino, a afim de, dentre outras questões, “problematizar a distância entre o que se propõe em um

documento referência e o que se efetiva na realidade concreta de educação de jovens e adultos no Brasil.” Souza e Miranda, (2024, p.15)

## **2.1 A EJA no cenário da política e da história do Brasil: trilhas de lutas e travessias**

Realizar um trabalho que seja de expressiva contribuição para entendermos e fortalecermos o ensino-aprendizagem na EJA, requer conhecermos um pouco da trajetória histórica e política dessa etapa de ensino no Brasil, pois, assim como Paiva (2003, p. 30), compreendemos que “as características de diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, sua luta pelo poder político. ”

Historicamente, faz-se necessário iniciarmos uma reflexão sobre a EJA levando-se em consideração dois fenômenos importantes: o contexto da construção democrática no Brasil e o acesso do direito à cidadania, estabelecendo, assim, uma proximidade entre democracia e ações do Estado. Isso vai ao encontro do pensamento de Saviani (2018, p.18), ao considerarem que “a relação entre Estado, educação e políticas educacionais é marcada por dinâmicas complexas que traduzem a historicidade das relações sociais mais amplas, suas prioridades e formas ideológicas. ” Diante desses princípios, a perspectiva de educação como direito de todos os cidadãos surge numa ótica, sobretudo, política, pela qual os interesses particulares dos envolvidos não deveriam se destacar em relação ao interesse geral da população.

Paiva (2003, p. 46) defende a ideia que “reconhece-se que a educação pode ser um instrumento importante para a conservação ou para mudança social. Os que têm o poder tentam fazer dela um instrumento de conservação, enquanto seus opositores tentam utilizá-la como instrumento de mudança.” Porém, alguns conflitos entre o real e o oficial, dentro do universo da política, apontam para algumas barreiras, desde o Brasil Colônia, que impedem que o direito à educação seja para todos e de qualidade, tornando-se uma expressiva causa do analfabetismo.

As políticas públicas começam a apontar para uma preocupação com a educação de adultos (a nomenclatura Educação de Jovens e adultos só passa a ser utilizada em 1985), conforme consta no quadro abaixo, a partir da década de 1940, quando começaram a ocorrer ações sistematizadas para a expansão da educação pública, advindas do fim do século XIX. Nesse contexto, apresentam-se projetos e

lutas políticas que, apesar de alianças e negociações ao longo do tempo, evidenciavam as dificuldades de haver uma educação para todos pautada no direito social e não como um favor oferecido pelo governo em qualquer das esferas, uma vez que

Trata-se, então, de reformulações do sistema educativo ou de promoções de movimentos de educação que visam ao aperfeiçoamento do sistema e à consolidação dos aspectos mais fundamentais das estruturas vigentes. Entretanto, sempre que surgem as crises ou que elas se anunciam e que, em consequência, se desenvolve grande luta pelo poder político, um novo tipo de movimento político tende a surgir, uma luta em favor da difusão do ensino e da reformulação dos métodos tende a se estabelecer. Uma luta entre os grupos dominantes pela hegemonia dentro do sistema pode conduzir a movimentos em favor da difusão da instrução popular, sem entretanto, propor a modificação de pressupostos ideológicos do sistema ou de suas estruturas mais profundas. (Paiva, 2003, p. 32)

A fim de qualificar a mão de obra para atender às necessidades dos avanços industriais e, do mercado de trabalho, ofertava-se um ensino imediatista e quantitativo que atendiam a homogeneidade proposta por instituições como ONU E UNESCO, mas não preenchiam as reais necessidades qualitativas de um ensino que visasse a formação integral do sujeito, reforçando a colocação de Ciavatta (2010, p.90), ao expor que “ (...) o mercado atua com uma visão de curto prazo que não pode substituir políticas de longo prazo, como requerem os processos educacionais. Deve-se combinar o ajuste entre políticas de oferta e demanda de capacitação com políticas de longo prazo. ”

No entanto, os interesses políticos e mais ainda de uma sociedade capitalista, apontam que o sistema educacional do passado e do presente tem ‘educado’ o homem para ser um cidadão dependente, oprimido e incapaz de crítica. O processo educativo o conduz à massificação ao invés de levá-lo à emancipação. Trata-se, neste caso, de uma educação antes para a dependência do que para a libertação.

No intuito de situarmos nossas considerações a respeito da construção do processo histórico da EJA no Brasil, numa perspectiva social, política e econômica, construímos uma linha do tempo destacando os fatos mais importantes de cada momento histórico, desde o período colonial até os dias atuais, com a finalidade de compreendermos que

quando o Brasil oferecer a esta população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, “os dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades

de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático. (Soares, 2002, p.132)

Figura 1 – Educação no Brasil



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Essa perspectiva reforça (e ainda poderá favorecer por um longo tempo) uma visão dicotômica da educação, baseando-a em um sistema que se organiza em torno de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas, letradas e iletradas. Pensar dessa forma é deixar de considerar a diversidade que torna o sujeito como construtor crítico e reflexivo de sua história, social, política e pessoal e ignorar o fato de que “ a reflexão política pode ser feita sem se falar da aquisição dos códigos alfabéticos, pois a conscientização se dá em processo de transformação cultural.” (Souza, 2007, p. 13)

Todo esse contexto da estruturação da educação brasileira, mais especificamente da EJA, reverbera até os dias atuais, pois o que nós observamos durante os quase vinte anos de jornada de ensino com EJA, é que, ao procurarmos realizar atividades que busquem desenvolver a criticidade e reflexão sobre temas importantes, os estudantes logo questionam sobre tarefas como tirar lições do quadro, fazer cópias do texto, ou leitura em voz alta, levantando indagações do tipo “não vai copiar nada hoje? Então o que eu vim fazer aqui na escola? Esse fato nos faz refletir sobre a motivação e a significação social que a escola, os estudos e os conteúdos têm na vida dos alunos da EJA, levando-nos a concordar com Souza (2007, p. 133) ao dizer que “é preciso que em qualquer nível formativo se deem correlações entre os conteúdos das áreas do conhecimento e modos de vida dos seus alunos.”

O direito a uma escola de qualidade para jovens e adultos, compreendendo e validando o sujeito como construtor de sua história, requer uma política pública que enxergue a precariedade da oferta educacional para essa modalidade de ensino e considere a educação de maneira democrática e como necessidade social, que pondere o que apresentam as propostas curriculares e suas funções para EJA (Gato, 2011), que são

- a) Função reparadora- que promove o ingresso nas escolas, como direito civil do educando.
- b) Equalizadora- na busca de formar e incentivar a permanência desse público na escola.
- c) Qualificadora- que traga atualização de conhecimentos atreladas ao perfil dos estudantes, acatando características como: faixa etária, vulnerabilidade, problemas sociais, gravidez precoce, desmotivação e até decisões da gestão escolar, quando resolve colocar na EJA os casos de alunos problemáticos dos outros turnos de ensino da escola.

Olhando para esses desafios mencionados, precisamos compreender que a EJA envolve dimensões que perpassam a questão educacional voltada exclusivamente para apontamentos e lições pré-estabelecidas ou descontextualizadas pelos materiais didáticos. É necessário que haja um resgate das histórias de vida dessas pessoas, que considerem situações envolvendo satisfação pessoal, autoestima e quais perspectivas de inserção no mercado de trabalho esses alunos ainda têm.

Por isso, é consentâneo realizar uma reflexão crítica de sua prática pensando no ensino como um todo, reconhecendo que não dá (na maioria das vezes) para realizar com os estudantes da EJA as mesmas atividades que realizam na educação infantil, pois, conforme Capucho (2007, p. 65). “a educação de jovens e adultos diferentemente da educação de crianças e adolescentes, se efetiva em diferentes espaços/tempos.”.

Nesse contexto, faz-se necessário, também, desenvolver uma visão sobre os fazeres didático-pedagógicos em sala de aula, compreendendo que “no ato do ensino ele se defronta com verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos que precisa superar” (Pinto, 1982, p. 21). Por isso, entendemos que o direito à educação pelos jovens e adultos precisa ser mais do que a oferta de vagas, ou expansão da educação pública, como se deu a partir da década de 40. Capucho (2012, p. 21-22) mostra que

o direito à educação é conquista histórica, constituindo fundamento para o exercício da cidadania, uma vez que essa foi tomada como condição necessária para laicizar o saber, a moral e a política, separando nitidamente fé e razão, natureza e religião, política e igreja.

A partir dessas considerações, são necessárias duas ponderações relevantes para expandirmos os horizontes sobre o ensino de jovens e adultos. A primeira, pauta-se numa perspectiva de educação de qualidade adequada às identidades, saberes culturais e valores, pois, segundo Souza (2007, p.81) “a EJA é um momento significativo de reconstruir experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização, articulando-os com os saberes escolares.” Já a segunda, é considerar o analfabetismo como questão política para atribuir à EJA o tratamento de políticas públicas adequadas.

O combate ao analfabetismo na EJA envolve, ao longo de todo período histórico, um processo de luta, construção de políticas e práticas pedagógicas voltadas para a transformação social. A EJA é um caminho de inclusão e

emancipação, que deve valorizar as histórias e os saberes dos educandos e oferecer uma educação que não só alfabetize, mas também fortaleça a cidadania e a dignidade dos alunos. Segundo Souza (2007, p. 133), “é preciso que em qualquer nível formativo se deem correlações entre os conteúdos das áreas do conhecimento e modos de vida dos seus alunos.”

Consideramos, portanto, que o analfabetismo que assola a EJA é decorrente, sobretudo de questões de desigualdades sociais que apontam para a visão de inferioridade, incapacidade e ignorância estigmatizada para esse público, oriundas de uma política excludente, em que o caminho para a democratização do ensino dessa modalidade se sustenta na esperança da efetiva consolidação das ideias de Freireanas.

## **2.2 Da opressão ao protagonismo: o legado de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos**

Falar sobre Paulo Freire quando se trata da Educação de Jovens e adultos parece algo redundante, repetitivo e que se colocará em pauta mais do mesmo. No entanto, além de todas as contribuições que abastecem suas obras, precisamos entender que ler e compreender as ideias de Freire não é algo simples, apesar dele ter uma linguagem clara, objetiva e bastante didática.

Para colocar as ideias de Freire em pauta é preciso que os professores entendam que, mais do que um simples leitor que vai em busca de metodologias imediatistas e milagrosas para sanar problemas históricos, é preciso tornar –se crítico, dialético e dialógico, conversando, reflexivamente, com os apontamentos do autor. Mayo (2004, p.17) nas suas primeiras palavras sobre a biografia de Freire, diz que

falar de Paulo Freire é evocar mananciais de lucidez. É descobrir torvelinhos de protesto justo e valoroso em favor da esquecida dignidade de toda pessoa. É referir-se a uma tenaz e serena vigília pela liberdade dos oprimidos, pela educação e pelo domínio de si mesmo. É reafirmar a convicção profunda de que todos devemos colaborar com a grande aventura do acesso ao conhecimento, do despertar do imenso e emblemático potencial criativo que habita cada ser humano. Falar de Paulo Freire é levantar-se contra a miopia do reducionismo econômico e abrir de par em par as janelas da criatividade e do esforço. É, também, alçar o voo da imaginação e do sonho, frente ao mesquinho procedimento daqueles que ficam contabilizando seus compatriotas em enquetes e eleições, sem procurar torna-los cidadãos plenos na vida pública.

Essa colocação faz um apanhado, de maneira geral, de tudo que envolve a obra de Paulo Freire: política, religião, cultura, questões socioeconômicas e, acima de tudo, a articulação entre teoria e prática, a fim de justificar a importância do homem enquanto sujeito e não como objeto de sua história, travando, por isso, uma batalha que se intensifica a partir da década de 50 e se traduz nas três concepções freireanas sobre educação, a saber:

1. Alfabetização como ato criador do sujeito em processo de aprendizagem;
2. Alfabetização como direito de todos (as);
3. Alfabetização como forma de potencializar a leitura de mundo.

Para nosso trabalho, daremos ênfase nessa última concepção, pois, apesar de ser uma proposta voltada para o ensino da oralidade, compreendemos que é a partir da valorização do conhecimento de mundo do aluno de EJA que todos os eixos de ensino de língua portuguesa podem acontecer de uma forma que enalteça o discurso dos educandos e levem a mudanças de paradigmas e, sobretudo, que envolva situações que tenham sentido para os estudantes.

A ousadia de Paulo Freire nos deixa inquietações que, mesmo lançadas há muito tempo, permanecem atuais e pertinentes de serem discutidas e revisitadas sempre que pensarmos que, como educadores, devemos entrar em sala de aula não para sermos reprodutores de didáticas e metodologias apenas. Mas, sabermos que temos a responsabilidade de contribuir para a constituição social do sujeito para que, dessa forma, o seu agir na sociedade seja dotado de criticidade, sendo assim, o verdadeiro sujeito representado na educação freireana, conforme representamos a seguir.

## **Figura 2 – Sujeito na educação freireana**



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nessa perspectiva, podemos observar que o que Freire pretendia em seus estudos e vivências pedagógicas era que se saísse de uma postura tradicional e alienadora de alfabetização (e de ensino, como um todo) para uma educação em que o sujeito compreenda sua condição de produtor cultural para, dessa maneira ser agente (também) no processo de ensino e aprendizagem. Assimilamos, portanto, que educar é um desafio que traz infinitas responsabilidades para quem ensina e quem aprende e, na EJA, essas adversidades se apresentam, principalmente, em forma de evasão escolar e do enfraquecimento de investimentos das políticas públicas.

Para Freire, educar é um ato político em que o ser é uma eterna construção que vai além de codificar e decodificar, mas se faz e refaz com a cultura local e no rompimento com paradigmas tradicionais cristalizados por pensamentos de um grupo dominante (sistema) em aspectos políticos, sociais e econômicos. Daí a necessidade de valorização das comunidades locais pelo educador e que atenda às necessidades e os interesses da população, tornando a educação crítica e reflexiva, o que só acontecerá se o(a) professor(a) for cognoscente, pois, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende.

A percepção de Freire sobre o fazer docente elenca uma preocupação com perspectivas de uma formação docente crítica, permanente, problematizadora, investigativa, democrática e intelectual, para favorecer autonomia tanto aos docentes

como os discentes e permitir que possam percorrer caminhos diversificados e com equidade. Levando em consideração as categorias do pensamento Freireano, para que aconteça o que foi mencionado anteriormente, é preciso conhecimento, aprendizagem, diálogo, amorosidade, paciência, que o docente seja pesquisador, que inove em suas práticas pedagógicas, supere a visão tecnicista de educação e carregue consigo a compreensão crítica e ético-política da EJA. Tais considerações se reafirmam nas palavras de Freire (1979, p. 20) ao expressar que

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

O referido autor ainda reflete sobre essa questão na sua obra pedagogia da autonomia (2011, p. 45) quando diz que

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição da adivinhação.

Essas considerações levam-nos a refletir, além das adversidades já mencionadas neste capítulo, outros desafios dos quais os educandos e educadores que estão na EJA precisam superar, para que haja a promoção da consciência crítica e a escola seja uma verdadeira ponte para a participação dos educandos na sociedade. A valorização dos saberes dos alunos, seu conhecimento de mundo e suas experiências que são levadas à escola precisam ser trabalhadas e, acima de tudo, respeitadas, discutidas e compartilhadas com e pelos docentes, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22).

Assim, considerando que a educação não é um ato bancário, de depositar conhecimento em outrem, que a leitura do mundo é condição básica e primordial para um efetivo processo de ensino-aprendizagem e que o aluno da EJA precisa ter, acima de tudo, o respeito docente para que se construa um caminho de ensino-aprendizagem democrático, consideramos a língua e a linguagem como elementos-chaves para esse processo, pois, conforme aponta Freire (2009, p. 11), em *A*

*importância do ato de ler*, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

### **3. As concepções de língua e linguagem subjacentes ao ensino-aprendizagem na EJA**

O cuidado que temos em situarmos a linguagem numa perspectiva dialógica e como lugar de acontecimento para o foco da EJA, surge com base, também, nas considerações de Freire feitas em sua *Pedagogia do Oprimido* (2021, p. 56). O autor demonstra uma preocupação que envolve o público dessa modalidade de ensino em situação de opressão. “Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar” (p. 56). E nós, professores de língua portuguesa, sabemos que a língua e a linguagem podem ser tanto instrumento de domínio pelas classes opressoras e detentoras do poder como forma de intimidação e baixa autoestima para esses aprendizes, muito antes e para além da esfera escolar.

É imprescindível, portanto, quando pensamos no ensino-aprendizagem para jovens e adultos compreendermos o ensino de língua a partir de “um programa de revisão de conceitos, de alteração de mentalidades, de superação de mitos e consensos ingênuos. (Antunes, 2009, p. 40). Assim, enfatizamos que as experiências de vida trazidas por estes alunos para o contexto escolar precisam firmar relações de sentido com o que vai ser vivenciado em sala de aula, a fim de que se estabeleça uma prática de ensino e aprendizagem contextualizada.

Consideramos importante apontarmos como os conceitos de língua e linguagem estão presentes nos documentos oficiais que regem as políticas educacionais tanto na BNCC (2017) quanto no Currículo da Política da Rede Municipal de Ensino do Recife (2021), específico para a EJA. Embora a BNCC não seja um currículo, mas um guia orientador para contribuir na construção do currículo de escolas públicas e privadas, reconhece-se que

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam

mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (BNCC, 2017, p. 16)

Contudo, é preciso lembrar que, consoante Carvalho, (2020 p. 3990)

na segunda versão da BNCC, lançada em 2016, há uma parca tentativa de incluir a EJA, todavia onde estava grafado “crianças e adolescentes” foi acrescentada a expressão jovens e adultos, modificando então para: “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. A inclusão dessa expressão só fez acirrar o problema, pois serviu para homogeneizar ainda mais o currículo, uma vez que não houve a preocupação em debruçar sobre a EJA, e construir um capítulo que problematizasse sua especificidade.

Partindo desse ponto, faz-se necessário que compreendamos as concepções de língua e linguagem que podem ser adotadas em sala de aula, seja por questões pessoais dos docentes, seja pelo que dizem os documentos norteadores de ensino. Sobre os professores assumirem em sala de aula princípios da língua e da linguagem para o ensino-aprendizagem não aprofundamos, pois não é o foco do nosso trabalho. Aqui, apenas apresentamos as visões de língua e linguagem que podem ser escolhidas, a partir do que apontam os documentos oficiais de ensino, para guiar o trabalho docente.

**Figura 3 – Documentos oficiais norteadores sobre língua e linguagem**

O que dizem os documentos oficiais norteadores sobre Língua e Linguagem para o ensino de língua portuguesa	
BNCC 2017	Currículo da Política da RMER (2021) para EJA
<p>“Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.” (P.63)</p>	<p>“Preconiza-se uma prática pedagógica atenta à realidade do mundo fora dos muros da escola, buscando promover a ampliação do conhecimento linguístico e cultural do(a) estudante . Nessa direção, norteia esse currículo uma concepção sociointeracionista da língua que a percebe como uma atividade de natureza histórica, social e cognitiva.(p.151)</p>
<p>“Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).”(p.65)</p>	<p>Todo o processo do ensino de língua, desde os primeiros anos de escolaridade, procura garantir aos (às) estudantes a interação com textos significativos que circulem, na medida do possível em situações de comunicação real. (p.151)</p>
<p>“Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.”(p.85)</p>	<p>Está em consonância com o pensamento de Geraldí (2003, p.28) , considerando que “no espaço da interlocução, constituem-se os sujeitos e a linguagem.” (p.151)</p>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Observamos que, a perspectiva de ensino da RMER está em consonância com as concepções de Bronckart. Porém, dentro deste alinhamento teórico, infere-se

também o caráter dialógico da língua, que envolve sujeitos, contextos e aponta para uma perspectiva que possa revelar em seus objetos de estudo não só características de práticas com textos e situações escolarizadas, mas atividades inseridas em situações concretas de usos reais da língua na sociedade. Dessa forma, coadunamos e adotaremos a concepção de língua e linguagem sob a ótica de Voloshinov (2006, p. 127), por concordarmos que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua

De modo semelhante, ao refletir sobre a linguagem, Geraldi (1997, p. 06) mostra que a interlocução, a partir da perspectiva dialógica, precisa ir além do caráter idiossincrático, pois

os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto' deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social, já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas.

Com a intenção de ampliar a discussão aqui proposta, a concepção de língua aqui defendida pauta-se numa perspectiva dialógica, a partir da relação que se constrói entre os interlocutores, valorizando, assim, o momento em que a língua é usada, sua dinamicidade, seu caráter reflexivo e interlocutório. Para fomentar essa discussão, apontamos para uma significativa consideração feita por Osakabe (2001, p. 6) ao considerar a linguagem entendida como interlocução

mas, ressalte-se, não se trata da linguagem vista como simples repertório, muito menos como conjunto de figuras de enfeite retórico; muito menos ainda uma imaterialidade ideológica. Ao contrário, trata-se de uma linguagem entendida como uma interlocução e, como tal, de um lado, como processo, e de outro como constituída (de) e constituída (por) sujeitos.

Nesse cenário, Koch (2024) apresenta outras concepções de língua, tais como reflexo do pensamento (espelho), instrumento de comunicação para troca de informações (ferramenta). Porém, suas contribuições apontam para uma perspectiva interacionista discursiva, na qual a linguagem é vista como

atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (Koch, 2004, p. 7-8)

Nessa trajetória, compreendemos que a linguagem humana é concebida na capacidade de produzir relações interlocucionais e interativas entre sujeito e realidade, numa dimensão, como expõe Volochinov

para observar o fenômeno da língua é necessário colocar os sujeitos falantes e ouvintes, bem como o próprio som, no ambiente social. É preciso que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade específica. É fundamental ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima. (2006, p 145)

Nesse ínterim, da linguagem como fenômeno social, afastando-se, mas não desconsiderando seu caráter estrutural e formalista, acatamos o que Gomes (2021, p. 61), em sua tese de doutorado, afirma sobre os estudos de Volochinov, que “para o pesquisador russo, não se pode negar a importância que o sistema língua tem, mas, esse sistema só existe para funcionar a serviço da interação social.”

Referência nos estudos sobre a língua Portuguesa, Antunes (2009, p. 21) corrobora com as afirmações anteriores quando fala que

a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como fenômeno social, como *uma prática de atuação interativa*, dependente da cultura de seus usuários no sentido mais amplo da palavra. (Antunes, 2009, p. 21. Grifo da autora)

Com importantes contribuições para os estudos sobre língua e linguagem, Faraco (2021), em sua obra *Linguagem e diálogo - as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin-*, faz um apanhado, de maneira centrada e reflexiva sobre as ideias que permeiam o círculo de Bakhtin, dentre elas, a questão da linguagem, tratada por Voloshinov (2006), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. A visão da linguagem como um fenômeno social, concreto e interativo, como também sua relação com a cultura e a sociedade são pontos relevantes para subsidiarem os estudos sobre linguagem.

No livro de Faraco, a virada linguística é tratada como de fundamental importância para os estudos da linguagem no círculo de Bakhtin. Ela aponta para a evolução dos estudos linguísticos que passam por diversos autores e suas

concepções de língua, fato e, devido a isso, “a questão da linguagem passou ser central em suas reflexões e reorientou todo trabalho daí para a frente.” (Faraco, 2021, p. 101)

Teoricamente há uma série de definições para o conceito de língua e linguagem, porém ao assumirmos no presente trabalho a perspectiva teórica de Volochinov (2006, p. 181) de que “a língua no processo de sua realização não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano”, concordamos que adotar tal ideia para o ensino-aprendizagem da EJA ratifica-se a importância do contexto, do diálogo, das vivências, da interação e dos ajustes que precisam ser feitos nos currículos para atender às necessidades específicas desse público. Nessa perspectiva, Geraldi (1996) considera que

o estudo e o ensino de uma língua não podem deixar de considerar- como se fossem não- pertinentes- as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no processo das múltiplas e complexas instituições sociais. (1996, p. 28)

Ao refletirmos sobre o modo como esse processo ocorre, é pertinente percebermos a necessidade de “ampliar as formas de interação por meio da linguagem.” (Suassuna, 2009, p. 40). Diante disso e considerando que essa ampliação pode ocorrer por meio de um trabalho com gêneros discursivos (Bakhtin, 2011), buscamos no gênero lenda urbana uma essência interativa, dialógica e pertinente ao contexto dos aprendizes. Assim sendo, na sequência, mobilizaremos os conceitos e contribuições sobre gêneros discursivos, com ênfase no gênero lenda urbana, para o ensino-aprendizagem na EJA.

#### **4. Sobre os gêneros do discurso**

O estudo de gêneros se faz presente em diversas esferas voltadas para o ensino da língua portuguesa. Podemos encontrar conceitos e discussões sobre eles em documentos oficiais, manuais de livro didáticos para professores e também como um tema bem recorrente na formação de professores. Observamos tanto em nossa prática como formadora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, quanto como professora de EJA da Prefeitura do Recife, que a perspectiva do trabalho dos professores com os gêneros discursivos é bem atrelada à escolarização e, muitas vezes fundamentada e seguida à risca pelo que dizem os registros curriculares.

Conforme visto no capítulo sobre língua e linguagem do presente trabalho, o norte do currículo da EJA da RMER é o ISD, portanto o trabalho com gêneros, também

seguindo esse referencial teórico, é denominado de gêneros textuais (Bronckart) e não gêneros discursivos (Bakhtin). Considerando que o currículo é um elemento norteador e que o (a) professor (a) pode adotar, em sala de aula, suas concepções acerca do que pensa sobre língua, gênero ou qualquer outro segmento atrelado ao seu fazer docente, entendemos a importância do ISD, porém, nessa dissertação, adotaremos predominantemente o conceito Bakhtiniano<sup>2</sup>, apresentado como gênero discursivo apesar de que, para alguns autores, as duas concepções de gênero não são totalmente distintas. Marcuschi (2008, p.154), é um dos estudiosos da língua não vê relevância em tal discussão, ao afirmar que

não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão 'gênero textual ou a expressão 'gênero discursivo' ou 'gênero do discurso'. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro identificar algum fenômeno específico.

Não há intenção aqui de polemizar e discutir essas correntes teóricas, pois “entendo assim, que os ‘gêneros discursivos’ estão sempre associados a determinada/s prática/s social/is e o texto é visto como se fosse uma janela para examinar essa/s prática/s (Ottoni, 2005, p.7). No entanto, uma das principais razões para adotarmos o conceito de gênero do discurso, é pela compreensão de que, apesar da importância de aspectos linguístico-textuais e organizacionais, o nosso foco é o gênero em seu funcionamento enquanto prática social que envolve seus interlocutores, em consonância com Rojo (2005, p.199) ao constatar que

podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que daqui por diante, denominarei teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de textos ou textuais. Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso- centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos e a segunda- teoria dos gêneros de textos- na descrição da materialidade textual.

Nessa discussão, recorreremos novamente a Rojo (2005), pois, apesar de considerar as duas teorias como heranças bakhtinianas, opta pela terminologia de teoria dos gêneros do discurso, ao considerar que

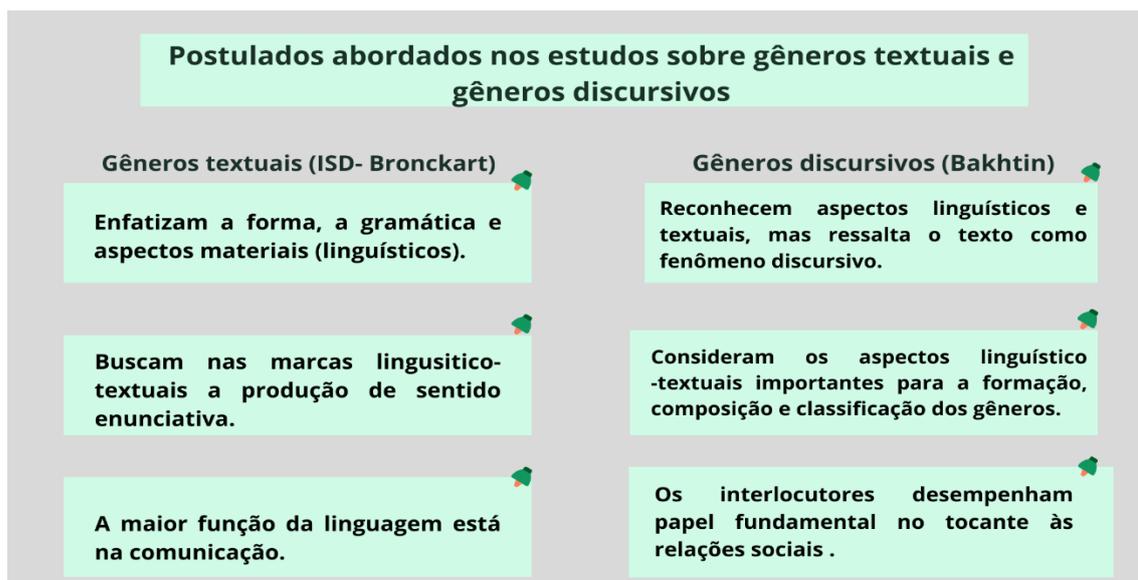
---

<sup>2</sup> Apesar da nossa discussão sobre gênero adotar a perspectiva bakhtiniana, preservaremos a terminologia gênero textual quando aparecerem em citações diretas

aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sóciohistóricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor- isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu (s) interlocutor (es) e tema(s) discursivos – e a partir dessa análise buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua- composição e estilo que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (...) Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica.

Diante dos argumentos e a fim de situarmos melhor nosso leitor a respeito da escolha da teoria do gênero Bakhtiniana como aporte teórico para nosso trabalho, elaboramos um quadro sobre o que apontam as concepções de gêneros textuais ou discursivos, conforme vemos a seguir.

**Figura 4 – Postulados gêneros textuais e discursivos**



Fonte: elaborado pela autora (2024)

As informações que compõem o quadro remetem ao pensamento de Marcuschi (2008, p. 58) em sua assertiva ao expor que

a tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano de funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. (...) São muito mais duas maneiras complementares de enfocar a produção linguística em funcionamento.”

Ademais dessa tensão epistemológica, observamos que o que consta no currículo da RMER para EJA pouco orienta sobre o trabalho com gênero (seja ele acatado como textual ou discursivo,). Há apenas uma menção considerando que

Em todos os módulos, é importante ressaltar a relevância da seleção de gêneros textuais, envolvendo o mundo do trabalho, bem como aqueles, relacionados ao uso de novas tecnologias, visto que boa parte dos (as) estudantes jovens, adultos (as) e idosos (as) buscam com a educação o aprimoramento profissional, e o social. (p. 152)

Nesse contexto, vale destacar a autonomia e perspicácia do professor em fazer as adaptações para que o processo de ensino-aprendizagem não destoe do que estabelecem os documentos prescritivos dos estados e municípios, bem como da BNCC, mas também que as condições desse exercício atendam às demandas, sobretudo na contextualização em que se insere a realidade da EJA e seu público.

Dessa forma, entendemos e acedemos ao conceito de gêneros discursivos, pois, corroboramos com o pensamento de Bakhtin (2011, p. 261), ao dizer que

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso

Essa colocação de Bakhtin mostra que, em nenhum momento, as questões composicionais e de análise linguística são deixadas de lado no processo da comunicação e interlocutório entre os falantes de uma língua. No entanto, apesar de cada sujeito, assim como a língua ter suas particularidades, no convívio social elas se tornam totalidades que precisam de enunciados que atendam, minimamente, o que o indivíduo pretende explicar, estruturas que se adequem à situação comunicacional dos interlocutores (como vai falar, para quem está falando, quem é o meu público?) e em que situações deve-se usar uma forma ou outra discursiva, que são os chamados

gêneros do discurso. Fiorin (2008, p.61) ratifica essa colocação ao confirmar que “Bakhtin não vai teorizar sobre gênero, mas o processo de sua produção. Interessante menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem”, conforme podemos observar na representação a seguir.

**Figura 5 – Identidade de um gênero**



Fonte: elaborado pela autora com base em Bakhtin (2011, p. 261)

Essa discussão remete a um outro ponto, também abordado por Bakhtin (2011, p. 263), quando trata de gêneros, ao explicar o que são os primários(simples) e os secundários (complexos)

Não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos- romances, dramas, pesquisa científica de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexos e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata.

A questão levantada pelo teórico provoca a pensar como o trabalho com gêneros tem sido realizado nas escolas, sobretudo na EJA, onde são usados de maneira didatizada, mas, algumas vezes, fora de situações contextuais, que podem até ser aprendidos naquele momento, porém de maneira abstrata e vazia, sem estabelecer relações com o que os estudantes vivem fora dos muros da escola. Precisamos entender que as formas de gêneros dos enunciados devem, também, ser

compreendidos e ensinados como constituintes de uma relação de sentido com os contextos de vivências e apresentados aos alunos como objetos para uso em situações de interação social, dentro e fora da escola, pois, segundo Bakhtin (2016, p. 16)

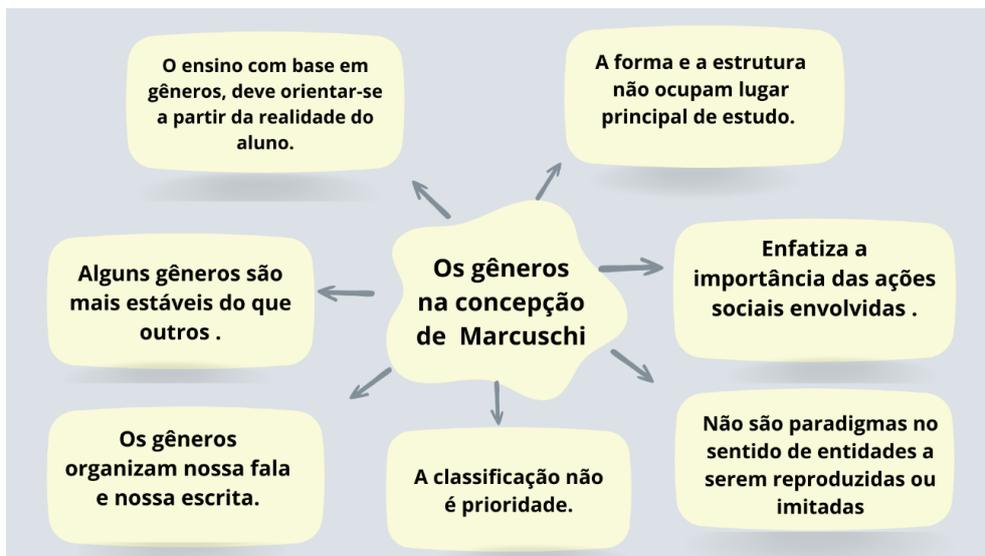
[...] a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.

Pensando na escola como lugar onde os conhecimentos prévios de mundo do aluno devem ter expressiva relevância, concordamos com o posicionamento de Dolz e Schneuwly (2004, p.76) sobre o gênero no contexto escolar no que dizem ao afirmarem que

na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente sempre trabalhou com gêneros, pois toda forma de comunicação- portanto, também aquela centrada na aprendizagem — cristaliza-se formas de linguagens específicas. Os gêneros textuais, ao serem inseridos na escola, segundo ferramenta de comunicação, passando a ser ao mesmo tempo objeto **de ensino** e aprendizagem.

Nesse processo, pode-se destacar o olhar de Marcuschi (2006; 2008) sobre o conceito de gênero e a centralização do ensino de língua em gêneros. Apontamos alguns desses pontos:

### Figura 6 – Gênero na concepção de Marcuschi



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Outro autor que apresenta algumas convergências com o que foi exposto sobre gêneros discursivos, a partir das considerações de Bakhtin e Marcuschi, é Bruner (2001, p. 129). Segundo ele “os gêneros seriam formas culturalmente especializadas de vislumbrar a condição humana e comunica-la”. O autor em questão, apresenta ainda características que complementam os aspectos apontados na definição de gênero tratados por Bakhtin (2011). São elas:

- i) Os gêneros são instâncias concretas de produção de linguagem;
- ii) Os gêneros têm caráter social e historicamente determinados;
- iii) Não são categorias puras;
- iv) Apresentam trânsito interpretativo.

Do ponto de vista conceitual, pode-se depreender que intrínseco ao conceito de gênero está o seu caráter dialógico, pois de acordo com Machado (2008, p. 153)

mais do que rever o quadro tipológico das criações estéticas, o dialogismo, ao valorizar o estudo dos gêneros, descobriu um excelente recurso para ‘radiografar’ o hibridismo, a heteroglossia e a pluralidade de sistema de signos na cultura.

Outra perspectiva do estudo de gêneros é a sua dinamicidade, a capacidade de evoluírem, renovarem-se, de acordo com avanços tecnológicos e multiplicarem-se, adaptarem-se a situações interlocutórias nos usos da linguagem, mesmo quando percebemos em novos gêneros, características de outros já constituídos historicamente. Portanto, do ponto de vista conceitual, pode-se depreender que segundo Brandão (2008, p. 33)

um gênero, no entanto, não é uma forma fixa, cristalizada. Não se pode perder de vista o seu aspecto histórico e cultural, pois como as esferas de atividades do homem vão se ampliando à medida que a vida vai evoluindo e se tornando mais complexa, os gêneros também vão se transformando.

As colocações acima permitem-nos pensar sobre os diversos pontos já mencionados nessa seção sobre estudo de gêneros discursivos. Há de ressaltar que, como estamos tratando de como o gênero é concebido e trabalhado na esfera escolar e na relação com o contexto dos estudantes da EJA, vale reforçar a ideia da classificação Bakhtin (2022, p.v40) sobre gêneros primários e secundários, com ênfase para o que ele considera como “ gêneros mais livres e mais criativos de comunicação discursiva oral: os gêneros das conversas de salão sobre temas do

cotidiano, estéticos e similares, os gêneros das conversas à mesa, das conversas íntimo-amigosas, íntimo-familiares, etc.” Essa reflexão nos leva a pensar sobre o ensino-aprendizagem do gênero oral lenda urbana, na EJA, discussão que será embasada na próxima sessão.

## **5. Narrativas que Ensinam: o gênero oral Lenda Urbana do Recife potencializando práticas de oralidade para o Ensino-Aprendizagem na EJA**

Ao assumirmos que o gênero está presente na escola devemos levar em consideração não somente seus conceitos, categorização e classificações. Mas, devemos entender que devem, também, ser compreendidos e ensinados como constituintes de uma relação dialógica entre o homem e os contextos de suas vivências apresentados, de maneira oral ou escrita.

De acordo com as evidências apresentadas por Baumgartner (2015) baseado num levantamento bibliográfico, as práticas de oralidade estão mais presentes no âmbito escolar do que um trabalho mais específico com gêneros orais. Isso aponta para alguns equívocos sobre o ensino-aprendizagem do eixo de ensino da oralidade e quais os gêneros predominantemente orais<sup>3</sup> são abordados no contexto escolar.

Tais imprecisões tendem a fazer com que o professor, muitas vezes, pegue um poema (um gênero prevalentemente escrito), coloque o (a) estudante para declamar e considere tal situação como suficiente para um trabalho com o eixo da oralidade, o que, de fato, não o é. Sobre isso, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p.157) consideram dois tipos de oralidade: a espontânea e a escrita oralizada. A primeira é vista como uma improvisação da fala, enquanto a outra é caracterizada pelas palavras lidas ou recitadas.

No quadro a seguir, elencaremos o resultado de algumas pesquisas (Manzoni, 2010; Rodrigues e Luna, 2014) acerca da concepção de professores sobre a oralidade em sala de aula, eventos de oralidade realizados em sala de aula, importância do trabalho com a oralidade, objetivos de ensino dos gêneros da oralidade e referência a textos que, de fato, são da oralidade.

---

<sup>3</sup> Consideramos a palavra predominantemente porque autores como Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008) consideram o continuum fala-escrita.

**Quadro 5 – Gêneros orais, concepções e práticas docentes de oralidade**

<b>Concepção docente sobre oralidade</b>	<b>Eventos de oralidade na escola</b>	<b>Importância do trabalho com a oralidade</b>	<b>Objetivo de ensino dos gêneros orais</b>	<b>Referência a textos da oralidade</b>
<p>1. São todos os momentos de comunicação oral feita pelo professor e aluno</p> <p>2. Leitura, interpretação, dramatização</p> <p>3. Incentivo a situações de fala aos alunos, para usá-la em contextos mais formais</p>	<p>1. Leitura compartilhada, rodas de conversa, reflexão sobre o sistema da escrita, leitura individual, debate, rodas de leitores.</p>	<p>1. Muito necessário porquê:</p> <p>a) quanto melhor a criança fala, melhor ela escreve.</p> <p>b) Desenvolve a fluência verbal e ajuda na compreensão da leitura</p> <p>c) é a partir da oralidade que se observa a evolução dos alunos</p> <p>d) a oralidade ajuda os estudantes a organizar o pensamento e passar para o papel</p>	<p>1. Relacionar uma série de gêneros da escrita para fazer sua leitura (oralização) e reproduzir desenhos com a escrita.</p> <p>2. Manter o hábito de realizar leitura oral para oferecer aos alunos um modelo de expressividade própria que todo texto exige.</p> <p>3. desenvolver boa pronúncia, entonação adequada, articulação e observação das pausas, por meio da leitura em voz alta.</p>	<p>1. Recado, música, Rimas, narração do cotidiano, história de vida</p> <p>2. relato, debate, conversação dirigida, júri simulado, contação de histórias, depoimento, piada, discurso, aviso.</p>

Com base nas categorias presentes no quadro, alude-se que

1. A concepção docente a respeito da oralidade ainda se volta para a oralização de textos, à ideia de que a fala é mais informal e que, por isso, precisa ser moldada a situações de formalidade realizadas no âmbito escolar. Percebe-se que, a partir das noções apresentadas, algumas das dicotomias fala/escrita, apontadas por Marcuschi (2008, p.27), as quais apontam, dentre outras características, a fala como imprecisa e não-planejada.
2. Eventos escolares são acontecimentos propostos para que os estudantes ampliem suas habilidades comunicativas, a partir do conhecimento que o (a) professor detém para planejar e conduzir estes momentos. Nesse cenário, Leurquin (2015, p. 308-309) aponta que

o agir professoral aponta sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem e que ele nem se inicia na sala de aula nem termina nela. Ele se realiza antes mesmo da entrada do professor em sala de aula; quando ele planeja seu trabalho. Todavia, é na sala de aula que esse agir interfere mais concretamente, nas realizações de atividades que mobilizam as capacidades de linguagem.

Conforme apresentados no quadro acima, os eventos de oralidade apresentam-se restritos à roda de conversa (o que parece ser apenas momentos de interlocução entre as pessoas presentes na sala de aula), à reflexão sobre a escrita que, mais uma vez, demonstra a visão dicotômica do docente e dá a entender que são momentos de reflexões sobre o que pode na língua escrita e não pode na língua oral, como se fossem dois sistemas totalmente divergentes<sup>4</sup>. Ademais, os eventos são consolidados como práticas de oralização.

3. A importância da oralidade, assim como os objetivos de ensino dos gêneros orais, do ponto de vista dos professores entrevistados, está majoritariamente atrelada ao desenvolvimento do bom leitor, o que se pressupõe que seja aquele em que os elementos prosódicos como, entonação, ritmos, pausa, articulação. Reforçamos que isto é importante, mas não suficiente para um trabalho eficaz que envolve o eixo de ensino da oralidade.
4. Os textos de oralidade citados pelos professores entrevistados encaixam-se num prisma de trabalhar a língua numa perspectiva mais escrita do que falada. Além disso, observamos que o gênero debate é tratado tanto como um evento de oralidade, como

---

<sup>4</sup> Discordamos de Saussure (1916, p. 34) ao afirmar que “a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, que acaba por usurpar-lhe o papel principal.”

um acontecimento, o que nos leva a entender que o foco é a estrutura comunicativa desse gênero.

Espera-se, também, que ao citar os gêneros para que se exerçam práticas de oralidade na escola, o (a) professor leve em consideração as marcas linguísticas, uso de vocabulário adequado, papel social nos diversos contextos de comunicação e o desenvolvimento de competências comunicativas como escuta, tom de voz, pausas, gestos para reforçar a comunicação e respeito aos turnos de fala durante a interação. Nesse sentido, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p.160) apontam que

A comunicação oral não se esgota somente nos meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecido como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes substituí-las.

Frente ao discutido, constata-se, de modo geral, que o ensino-aprendizagem da oralidade precisa ser ampliado, não só para aprimorar as habilidades que os alunos já apresentam, mas ampliá-las, de modo que a presença da oralidade na escola não se resuma à dicotomia fala/escrita, tampouco à supremacia da escrita em relação à oralidade, nem somente ao trabalho com os registros dos gêneros orais informais. É necessário que as práticas de oralidade se debrucem sob suas particularidades e devida importância, pois “na sala de aula, saberes e falares são calados cada vez que a escrita é imposta sem o devido respeito à oralidade que os alunos proferem.” (Crescitelli; Reis, 2011. p. 132).

Para Cavalcante e Melo (2007, p. 93) “o passo inicial para o ensino da oralidade é ter clareza sobre as características do gênero oral a ser ensinado e saber até que ponto esses aspectos podem ser objeto de ensino de maneira explícita e consciente.” Dessa forma, é preciso que os docentes compreendam que os gêneros se realizam não somente em sua forma, em seus aspectos tipológicos e linguístico-composicionais, mas também quando há compreensão de que tudo isso só faz sentido se estiver enquadrado no fenômeno dialógico entre os interlocutores.

### **5.1 Práticas de oralidade e gêneros orais no ensino-aprendizagem da EJA**

Bueno e Costa-Hubes (2015, p.7-8) apontam para a importância da expansão sobre o estudo de gêneros, desde que ocuparam lugar de destaque nos PCN, entre os anos de 1997 e 1998. Sobre isso, as autoras constatam que

Desde então, as discussões sobre o tema se alastraram e propagaram em eventos científicos na área de Letras, em pesquisas na graduação e pós-graduação, gerando publicações de toda ordem(...) na perspectiva de construir/aprofundar uma abordagem teórica propícia à aplicação em ambientes escolares, nos quais o ensino e a aprendizagem sejam o foco das atenções.

A fim de situarmos esses estudos, buscamos, no repositório do Profletras<sup>5</sup> da UPE e UFPE, em Pernambuco, dissertações que tomam os gêneros orais como objeto de estudo e dentre os objetivos desses trabalhos, quais deles se propõem o ensino-aprendizagem de práticas de oralidade na EJA por meio de tais gêneros.

Entre os anos de 2019 e 2023, na UFPE, houve cinco dissertações que tratavam de gêneros orais e envolviam práticas de oralidade, no entanto, nenhuma dessas produções destinavam-se ao público da EJA.

Na UPE, campus Nazaré da Mata, também entre 2019 e 2023, apareceram nas buscas do repositório, duas dissertações que abordavam gêneros orais na EJA, conforme podemos ver no quadro abaixo.

**Quadro 6 – Os gêneros orais em dissertações do PROFLETRAS – UPE**

Título	Autor (a)	Ano	Objetivos	Disponível em
1.A literatura oral das loas do maracatu rural como estratégia para a ampliação do letramento literário de estudantes da 4ª fase da eja	Joseane do Nascimento Rocha	2020	<p><b>Objetivo geral:</b> analisar a leitura e interpretação de textos literários de alunos da IV Fase da modalidade EJA, a partir da literatura popular e das loas do maracatu rural como forma de inserção no universo leitor e sua expansão</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Apresentar aos estudantes o gênero loa como experiência estética e literária;</li> <li>- Analisar contextualizações e possíveis teses da <i>Estética da Recepção</i> nas produções escritas dos alunos;</li> </ul>	<a href="https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-mn-profletras_upl//T HESIS/59/dissertao_daniel_junio_final_20220510161615538.pdf">https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-mn-profletras_upl//T HESIS/59/dissertao_daniel_junio_final_20220510161615538.pdf</a>

<sup>5</sup> Adotaremos os mesmo critérios de busca tomados na seção dessa dissertação que versa sobre a EJA

			- Realizar a leitura oral e interpretativa de textos literários na sala de aula; - Avaliar a compreensão e a interpretação do texto literário, desenvolvidas pelo aluno.	
2. Operadores argumentativos no âmbito do debate regrado: uma proposta de intervenção na EJA	André Fabiano Pacífico	2021	<b>Objetivo geral:</b> Favorecer estratégias de reflexão sobre a função dos operadores argumentativos no debate regrado. <b>Objetivos específicos:</b> - Propor um plano de ação, espelhado na Sequência Didática (SD) de Dolz e Scheneuwly (2004) e ampliar as possibilidades de ensino de Operadores Argumentativos, recurso linguístico de suma importância na articulação dos argumentos em função do propósito comunicativo objetivado pelos discentes (enunciador e coenunciador), no Debate Regrado.	<a href="https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-mn-profletras_upl//T HESIS/64/dissertao_final_2022051016313814.pdf">https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-mn-profletras_upl//T HESIS/64/dissertao_final_2022051016313814.pdf</a>

Na UPE, campus Garanhuns, entre 2019 e 2023, foram produzidas quatro dissertações envolvendo estudos de oralidade e gêneros orais, porém, na EJA, somente uma aborda o gênero oral (cordel) no título, mas não propõe um trabalho que envolva práticas de oralidade e sim desenvolver a competência escrita dos (as) estudantes.

**Quadro 7 – Os gêneros orais em dissertações do PROFLETRAS – UPE (Campus Garanhuns)**

Título	Autor (a)	Ano	Objetivos	Disponível em

3.Projeto de letramento na EJA: uma proposta de intervenção mediada pelo hibridismo entre os gêneros autobiografia e cordel	Ana Elizabeth Novaes De Souza	2019	<p><b>Objetivo Geral:</b> Desenvolver um projeto de letramento em uma turma de 4ª fase da Educação de Jovens e Adultos, respaldado em proposta com a intertextualidade entre os gêneros autobiografia e cordel visando à ampliação da competência escrita dos discentes.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover situações reais que envolvam eventos e práticas de letramentos mediadas pelos gêneros discursivos.</li> <li>- Promover uma multiplicidade de conhecimentos que é importante que seja construída pelo estudante, pois está difundida na sociedade de forma diversificada.</li> </ul>	<a href="https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ga-profletras_upl//THESIS/51/dissertao_profletras_ana_elizabete_pdf_20221109081727207.pdf">https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ga-profletras_upl//THESIS/51/dissertao_profletras_ana_elizabete_pdf_20221109081727207.pdf</a>
---	-------------------------------	------	---	---

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Os dados tabulados no quadro revelam que:

- a) A primeira dissertação, intitulada “A literatura oral das loas do maracatu rural como estratégia para a ampliação do letramento literário de estudantes da 4ª fase da EJA”, traz a literatura oral como objeto de estudo e com fins de letramento literário, leitura, interpretação de textos literários. Apesar das loas de maracatu serem gêneros poéticos e de tradição oral, cuja característica mais marcante são os improvisos feitos pelos seus tiradores, não se vê dentre os objetivos propostos pelo trabalho nenhum que explore práticas de oralidade diversificadas. Aparece, apenas, a oralização em forma de leitura em voz alta e interpretativa, o que nos dá um indicativo de que aspectos prosódicos serão observados a partir da forma como os (as) estudantes farão as leituras.

Porém, isso não fica explícito nos objetivos. Apenas no discorrer do texto, a autora elabora uma subseção em que trata da poética da literatura oral e da cultura popular e aponta a importância da leitura oral justificando a importância do tom de voz adequado para a percepção do poema. O corpus do trabalho são as produções escritas de poemas dos alunos.

- b) Na segunda dissertação, “Operadores argumentativos no âmbito do debate regrado: uma proposta de intervenção na EJA”, o título, especificamente não propõe um trabalho voltado para a oralidade. Também, nos objetivos não há um direcionamento geral ou específico que exponha com clareza as práticas de oralidade a serem desenvolvidas com o gênero de prevalência oral debate. No entanto, no discorrer da produção, o autor evidencia que a abordagem do seu trabalho será com base na linguística de texto, enfatizando a importância dos aspectos linguísticos de operadores argumentativos enquanto elementos constituintes da progressão de textos argumentativos. Ao longo do trabalho, especificamente na proposta de intervenção, aparecem situações que envolvem práticas de oralidade, quando se tratam de elementos extralinguísticos, como a organização dos turnos de fala no gênero debate.
- c) A autora da dissertação “Projeto de letramento na EJA: uma proposta de intervenção mediada pelo hibridismo entre os gêneros autobiografia e cordel” considera que a poesia oral está associada ao cordel e que o trabalho com esse gênero literário é favorecido pela troca de experiências culturais. O trabalho com a oralidade aparece no quadro que explica a oficina 1, em que se propõe aos alunos conhecerem as características do gênero relato, bem como produzir um sobre experiência marcante em suas vidas.

A professora pesquisadora, para amparar sua produção na oralidade, usa como referência os Parâmetros curriculares de Língua portuguesa – Educação de Jovens e Adultos- de Pernambuco, nos quais as habilidades desenvolvidas para o ensino-aprendizagem da oralidade centram-se em produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva, tais como, por exemplo, interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão. Apesar disso, na realização da oficina, só aparece a leitura em voz alta e explanação oral da docente sobre o gênero autobiografia.

Diante disso, volta-se o olhar para os desafios do ensino da oralidade, principalmente na modalidade da EJA. Conforme vimos nas análises e, apesar dos dados terem sido coletados de mestrados profissionais, não há, ainda, um número considerável de produções, em Pernambuco, em que se volva o olhar para um ensino-aprendizagem mais perspicaz da oralidade. Corroborando essa informação, uma pesquisa sobre práticas de professores como objeto do trabalho escolar, realizada por De Pietro e Wirthner (1996 *apud* Dolz, Schneuwly e Haller, 2004, p. 1167) aponta os seguintes aspectos:

- O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita;
- Os professores analisam o oral a partir da escrita;
- O oral está bastante presente na sala, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada representa a atividade mais frequente na prática.

Apesar das evidências de que, de modo geral, a escrita predomina sobre a oralidade no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, é preciso que os professores compreendam que desenvolver práticas de oralidade na escola não deve culminar apenas na observação de fenômenos linguísticos em textos escritos e na sua produção. É preciso levar em consideração e aprofundar-se mais nos critérios linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos que favorecem à comunicação oral. Cavalcante e Melo (2007); Dolz, Schneuwly e Haller (2004,) apontam alguns elementos constituintes dessas categorias, vejamos alguns

**Figura 7 – Aspectos a serem considerados em práticas de oralidade**

Aspectos linguísticos	Aspectos extralinguísticos	Aspectos paralinguísticos	Aspectos cinésicos
Marcadores conversacionais.	Grau de publicidade.	Qualidade da voz.	Atitudes corporais.
Repetições. e paráfrases	Grau de intimidade.	Melodia.	Gestos .
Digressões e hesitações .	Proximidade física .	Elocução e pausas .	Troca de olhares
Estratégias de polidez .	Grau de espontaneidade	Respiração, risos, suspiros .	Mímicas faciais

Fonte: elaborado pela autora com adaptações de Cavalcante e Melo (2007) e Dolz, Schneuwly e Haller (2004)

As informações apresentadas na figura 7 indicam que há vários aspectos que podem ser considerados na observação das práticas de oralidade. Muitas vezes, as características citadas acima são até trabalhadas em sala de aula. É válido ressaltar que “Nossas feições, gestos, atitudes e trejeitos são, de alguma maneira linguagens que transcendem os limites físicos que o corpo nos impõe que se tornam, em muitos casos mais significativas que a linguagem da palavra. ” Ferreyra (1998, p.25). No entanto, parece faltar uma sistematização do professor em trabalhar a oralidade em sala de aula e, o que pode contribuir para isso é compreendermos a situação, o momento dos estudantes e assim, conforme Marcuschi (2008, p.10) “o formato de nossas atividades linguísticas varia muito a depender dos contextos, dos interactantes, das necessidades e da sociedade em que as atividades são realizadas.”

Em função dessas inquietações observadas, não podemos deixar de ponderar a importância que tem a concepção dos docentes sobre o oral e como isso reflete na escolha pelo trabalho com gêneros orais, para que os aspectos apontados no quadro 5 sejam realizados de forma mais efetiva. Não se trata de sobrepor a oralidade sobre a escrita, mas, retomando Marcuschi (2008, p.192) “não se trata de postular que o texto é concebido oralmente ou concebido por escrito sob o ponto de vista cognitivo, mas que a forma de sua produção é escrita ou oral”. Dito isso, agora o foco estará voltado para a escolha dos gêneros orais, especificamente para os estudantes da EJA.

Retomando o que foi apresentado nessa dissertação sobre esse público e considerando nossa experiência de mais de dezoito anos de ensino nessa modalidade de ensino, sabemos que apesar da timidez, da vergonha e do medo de falar em público, o(a) aluno(a) da EJA pode se sair tão bem em situações de práticas de oralidade quanto da escrita. Porém, em diversos casos, a polarização entre o oral e o escrito faz com que a escola priorize o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, o que, segundo Marcuschi e Dionísio (2007, p.17) não está equivocado, no entanto, na esteira do pensamento dos referidos autores, é preciso lembrarmos que

o primeiro domínio da língua é oral e que “as relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais e não na observação dicotômica de características polares.

Jovens e adultos, assim como as crianças, quando vão frequentar a escola, não chegam a ela como uma tábula rasa. Ao contrário, carregam consigo saberes e conhecimentos, sobretudo das manifestações das culturas orais nas quais estão

inseridos. Cantigas de ninar, cantigas de roda, adivinhações, piadas e lendas são alguns dos gêneros de preponderância oral que permeiam o cotidiano dos estudantes e estão presentes nos currículos e documentos oficiais que regem o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Nas palavras de Haverlock (1991, p. 23) “as raízes da oralidade como identificadora de uma condição de comunicação social e talvez de conhecimento social são tão óbvias em nosso presente quanto em nosso passado.”

Isso significa que, mesmo que já conheçam os gêneros citados, é preciso que eles estejam presentes nos currículos, na prática docente e circulem dentro da escola, não para o aluno aprender sobre eles, porque isso já lhes foi ensinado antes da escola, mas porque “quando as instituições de conhecimento, as escolas, as universidades, os currículos e a formação docente-educadora pensam-se apenas como centro de conhecimento e secundarizam e ignoram a cultura, enfraquecem-se como centro de conhecimento.” (Arroyo, 2017, p. 159)

Pensando no modo como esse processo ocorre, analisaremos o gênero lenda urbana (especificamente do Recife)<sup>6</sup> e sua contribuição cultural para se desenvolverem práticas de oralidade na escola, a partir dos novos estudos do letramento (Street, 2014)

## **5.2 O legado cultural: reflexões sobre Histórias, identidades e memórias**

A relação entre oralidade e cultura é profunda e influencia a transmissão de conhecimentos, tradições, valores e identidades. Ao falarmos de cultura humana, faz-se necessário abrir um espaço para a oralidade, pois ela, seja nos estudos da área de linguagens, ou de ciências humanas, desempenha um papel crucial em muitas culturas ao redor do mundo, especialmente em sociedades onde a tradição escrita é menos dominante (como por exemplo, comunidades indígenas da Amazônia). Podemos destacar pontos fundamentais que corroboram com a relação entre cultura e oralidade, dentre eles a transmissão de conhecimentos e tradições, a identidade e coesão social, a memória coletiva, além de educação e socialização.

Qualquer processo educativo, dentro de uma cultura, reelabora conteúdos para transmissão às gerações posteriores. Contudo, a educação (em si mesma) transmite algo da cultura e seus elementos. Porém, há um contrassenso em meio à

---

<sup>6</sup> Escolhemos as lendas do Recife porque, além de valorizar a cultura local, as histórias são narradas em ambientes familiares aos estudantes como bairros e ruas da cidade.

modernidade atual, pois não se encontra mais uma base de ordenação cultural, nem princípio de autoridade. Há um esvaziamento da intenção educativa e da transmissão cultural. Todas estas questões trazem à tona, no meio educativo, uma crise da educação ou de seu futuro. A partir disso, passa-se a questionar como valorizar mais na escola, especialmente no contexto da EJA, as questões culturais? Nesse cenário, Arroyo (2017, p. 198) aponta que

Uma das intenções das propostas que trabalham as culturas é trazer a história e a memória dos grupos sociais, raciais e étnicos para descobrirem sua identidade, sua cultura. Coletivas. Para que suas identidades e suas culturas diversas sejam reconhecidas e respeitadas no diálogo intercultural. Inclusive na escola. Especificamente na EJA espaço da diversidade.

Compreendemos que a cultura não é estática; ela está em constante evolução e pode ser influenciada por uma variedade de fatores, incluindo migração, globalização, tecnologia e interação entre diferentes grupos culturais, isso pode levar à criação de culturas híbridas e à adaptação de tradições e práticas culturais ao longo do tempo. Nesse sentido, estudar sobre cultura é também pensar sobre a relação existente entre ela e cognição é fascinante e complexa, pois esta se refere a processos mentais envolvidos na percepção, no pensamento, na aprendizagem, na memória e no raciocínio. Ademais, vai influenciar na forma como tais processos se desenvolvem e podem ser expressos, formados e transformados, formando, assim, identidades culturais.

Importante teórico cultural, Hall (2006) apresenta na sua obra *Identidade Cultural na pós-modernidade* a identidade cultural como algo complexo e flexível, sobretudo na sociedade em que vivemos. Portanto, para tal autor, a identidade cultural está em constante processo de redefinição e refacção, os quais não se definem apenas por questões étnicas, nacionais, raciais ou de classes sociais, mas também, são moldadas por fatores midiáticos, políticos e econômicos, que definem as relações de poder na vida em sociedade.

Os estudos de Hall discorrem sobre alguns pontos essenciais sobre identidades culturais, tais como:

- A) **Identidade como processo:** Que acontece quando são realizadas as interações sociais ao longo do tempo, na proporção em que se fazem e refazem;
- B) **Hibridismo Cultural:** Refere-se às múltiplas influências culturais;

C) **Representação e poder:** Ele argumentou que as maneiras como os grupos são representados na mídia e na cultura popular influenciam como esses grupos são percebidos, tanto por si mesmos quanto pelos outros. As representações estão intimamente ligadas às relações de poder, onde certos grupos podem ter o poder de definir e representar a "normalidade" ou a "diferença".

D) **Identidade Nacional:** explorou como as identidades nacionais são construídas e mantidas. Hall argumentou que a identidade nacional é uma narrativa, uma história contada sobre a nação, que é sempre parcial e em disputa.

E) **Identidades Fragmentadas e Múltiplas:** cada pessoa possui várias identidades que podem ser mais ou menos salientadas dependendo do contexto.

Outro teórico de relevante importância para os estudos culturais e antropológicos foi o antropólogo americano Clifford Geertz. Ele é mais conhecido por sua obra "A Interpretação das Culturas" (1989), onde propôs uma visão particular de cultura que enfatiza o papel dos significados compartilhados e das práticas simbólicas. Geertz definiu cultura como um sistema de significados compartilhados, uma "teia de significados" na qual os seres humanos estão imersos. Para ele, a cultura é composta de símbolos que são interpretados pelas pessoas em suas interações sociais.

A sua contribuição para pesquisas nesta área de ensino nos mostra que a cultura pode ser lida como um texto, onde os antropólogos atuam como leitores que interpretam os símbolos e significados. Assim como a leitura de um texto literário, a interpretação cultural exige a decodificação de símbolos e significados complexos. Para o autor é importante que

a cultura e a variabilidade cultural possam ser mais levadas em conta do que concebidas como capricho ou preconceito e, no entanto, ao mesmo tempo, um conceito no qual o princípio dominante na área, "a unidade básica da humanidade", não seja transformada numa expressão vazia. (Geertz, 1989, p. 27)

Utilizar Geertz como referência é fundamental, pois em sua obra *A interpretação das culturas* (1989) ele aponta diversos caminhos para os estudos culturais, como por exemplo: a cultura como sistema de significados, a captação dos significados profundos das práticas culturais, interpretação e decodificação dos signos e significados, o que os rituais carregam de simbólico, social, emocional e político. Tais elementos de análise corroboram com o que o autor afirma, ao colocar que "a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão." (Geertz, 1989, p. 27)

A ênfase dada por esse autor na interpretação dos significados culturais, na descrição densa e na compreensão contextual teve um impacto duradouro, influenciando gerações de antropólogos e estudiosos das ciências sociais. Sua abordagem abriu novos caminhos para a compreensão da complexidade e da profundidade das culturas humanas, conforme podemos ver na figura abaixo, que representa a teia de significados da cultura, estudada Por Geertz (1989).

**Figura 8 – Complexidade e profundidade das culturas humanas**



fonte: elaborado pela autora com base nas leituras do livro *A interpretação das culturas* de Geertz (1989)

Harrison e Huntington (2002) refletem sobre cultura abordando três aspectos importantes e que devem ser considerados quando se fala de questões culturais. Primeiro, os autores em tela conceituam a cultura, evidenciando-a como “um repertório de ideias socialmente transmitidas e produzidas entre gerações sobre como viver e formar juízo, tanto em temas gerais como e relação a setores específicos da vida” (2002 p. 292). O segundo ponto tratado pelos autores em relação à cultura é que, apesar de ser adquirida individualmente, isso não inibe o seu caráter coletivo. E, por fim, considera a interferência de diversos fatores de ordem geográfica, política e econômica que apontam que a construção cultural não é algo independente.

Ganham notoriedade, também, as pesquisas realizadas no campo da sociologia da cultura, desenvolvidas por Nestor Garcia Canclini. Os conceitos fundamentais discutidos por ele sobressaem-se pela desconstrução de ideias

tradicionais e de como as culturas se transformam na era da modernidade e da globalização. Em sua obra *cultura y sociedade: una introducción*, Canclini (1984, p. 4) faz uma crítica antropológica aos conceitos de culturas superiores e inferiores. O autor afirma que

A definição antropológica (que inclui todas as atividades materiais e ideais de todos os homens) pareceu uma alternativa satisfatória. Nessa definição, cultura é tudo que não é natureza. Considera-se cultural tudo que foi produzido pelo homem a partir do que a natureza lhe ofereceu, independente do grau de complexidade e desenvolvimento que se alcança em relação às nossas sociedades. São parte da cultura ainda aquelas práticas ou crenças que se consideram manifestações de ignorância (as superstições, os sacrifícios humanos), as normas sociais e as técnicas simples dos que vivem nus numa selva, sujeitos ao correr os riscos impostos pela natureza. Todas as culturas, por mais elementares que sejam, estão estruturadas, possuem coerência e sentido dentro de si; incluindo aquelas práticas que nos inquietam ou que rejeitamos.” (Tradução nossa)

Continuando nesse percurso teórico, Canclini (1990), em sua obra *culturas híbridas*, enaltece o seu caráter dinâmico e dialógico entre culturas populares com indústrias culturais e globais, na tentativa de desestabilizar a polarização entre “alta cultura” e cultura popular. “, em que a primeira tende a marginalizar as expressões culturais da segunda, fazendo com que estas necessitem se reinventar e resistir mesmo em contextos de dominação, onde caminham juntas diversidade cultural e desigualdade social.

Para dialogar com essas questões, entendemos que é necessária uma breve compreensão sobre cultura popular e cultura erudita. Como explica Burke (2010, p. 70),

Existiram duas tradições culturais nos inícios da Europa moderna, mas elas não correspondiam simetricamente aos dois principais grupos sociais, a elite e o povo comum. A elite participava da pequena tradição, mas o povo comum não participava da grande tradição. Essa assimetria surgiu porque as duas tradições eram transmitidas de maneiras diferentes. A grande tradição era transmitida formalmente nos liceus e universidades. Era uma tradição fechada, no sentido em que as pessoas que não frequentavam essas instituições, que não eram abertas a todos, estavam excluídas. Num sentido totalmente literal, elas não falavam aquela linguagem. A pequena tradição, por outro lado, era transmitida informalmente. Estava aberta a todos, como a igreja, a taverna e a praça do mercado, onde ocorriam tantas apresentações.

É interessante observar que, com base na colocação supracitada, percebe-se um caráter excludente entre as culturas. Isso não significa que uma seja melhor que

a outra, mas que a erudita, dadas as suas características, é mais propícia a evidenciar a segregação das classes sociais, enquanto a popular é mais passível de generalizações. Vejamos uma síntese na tabela abaixo com as características mais acentuadas de cada uma das duas manifestações culturais.

**Figura 9 – Manifestações culturais populares e eruditas**

<b>MANIFESTAÇÕES CULTURAIS</b>	
<b>Cultura Popular</b>	<b>Cultura Erudita</b>
• <b>Ampla acesso ao público</b>	• <b>Associada à elite</b>
• <b>Transmissão oral</b>	• <b>Em geral, sua transmissão se dá em insituições que detêm o conhecimento científico</b>
• <b>Manifestação espontânea</b>	• <b>Estudo e aprofundamento da arte</b>
• <b>Flexibilidade</b>	• <b>Formalidade</b>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Dentro desse contexto de diferenças e particularidades entre o popular e o erudito, o que evidencia mais as divergências são os fatores sociais, relacionados, principalmente à divisão de classes e controle pelo poder financeiro das classes dominantes. Em termos práticos pode-se argumentar que “existem barreiras políticas, fronteiras que sustam o movimento dos portadores de tradições” (Burker, 2010, p. 108). Apesar disso, sobressaem-se as convergências entre as duas manifestações, uma vez que ambas existem, são formadas e transformadas, mas sempre com o intuito de manter valores e tradições culturais.

Ao situarmos a figura 8 na atual conjuntura, ressaltamos também que a forma de difusão das culturas já não é mais exclusividade do erudito, em ambientes que exploram o conhecimento científico, como as instituições de ensino. No Brasil, desde o movimento Modernista<sup>7</sup>, a cultura popular vem ocupando espaços socialmente

<sup>7</sup> Iniciou-se, oficialmente, em 1922, com forte influência de Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Anita Malfati. Cronologicamente, dividiu-se em três gerações: a) primeira geração (1922 a 1930) – ruptura e inovação. Destaca-se Manuel Bandeira; b) segunda geração (1930 a 1945)

significativos e “aparece como um modo de vida marcado por uma complexa interação de fatores socioculturais, econômicos, políticos e ecológicos, esmaecendo a divisão entre erudito e popular” (Dicionário do patrimônio cultural do IPHAN).

Essa discussão conduz a uma série de reflexões e/ou questionamentos: se as instituições de ensino também são espaços para propagação da cultura popular, como ela tem sido abordada pelos professores? Como a cultura é tratada nos documentos oficiais de ensino? Que relevância tem a transmissão da cultura popular na Educação de Jovens e Adultos?

Para avançar com essas reflexões, tomar-se-á como foco as lendas urbanas, em específico as do Recife, porque tal gênero apresenta fortes evidências da cultura popular, uma vez que são instáveis, sua transmissão se dá preponderantemente pela forma oral e porque trazem novos e outros sentidos sobre a história, memória e imaginário.

### **5.3 Recife: a cidade mais mal-assombrada em linha reta do Brasil**

Este estudo contextualiza-se no cenário histórico de uma cidade que surgiu em 1537, denominada de Ribeira do Mar dos Arrecifes e povoada em 1561. Recife, como a cidade é conhecida desde 1709, é a capital de Pernambuco desde 1827<sup>8</sup> e carrega em sua história uma trajetória de invasões, batalhas, revoluções, mas também se destaca pelas belezas naturais do seu litoral, arquitetura de suas igrejas, mangues, pontes e pela sua diversidade cultural.

---

– consolidação e abordagem mais voltada para questões sociais e históricas. Destacou-se na prosa e na poesia. Evidenciaram-se Graciliano Ramos, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e Rachel de Queiroz; c) geração de 45- contexto pós-guerra, literatura mais introspectiva e com valorização das formas clássicas. Sobressaíram-se Clarice Lispector, João Cabral de Melo Neto e Guimarães Rosa.

<sup>8</sup> Dados foram retirados do site do IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1449/>. Acesso em: 02/11/2024

Figura 10 – Diversidade cultural do Recife



Fonte: compilado pela autora (2024)<sup>9</sup>

Conhecida como a *Veneza brasileira*, (porque geograficamente alguns pontos lembram a cidade de Veneza, na Itália), o Recife destaca-se, desde os anos de 1800, pela construção de algumas das referências culturais mais importantes da História da cidade e do Brasil: o surgimento do Diário de Pernambuco (1825) e do Ginásio Pernambucano, que são, respectivamente, o jornal mais antigo em circulação na América Latina e a escola mais antiga do Brasil (ainda em pleno funcionamento); construção do Palácio do Campo das Princesas (1841); a edificação do Teatro de Santa Isabel (1850); , transferência da Faculdade de Direito de Olinda para Recife, em 1854, dentre tantos outros marcos históricos.

<sup>9</sup> As fotos foram coletadas de diversos sites, os quais constam na bibliografia.

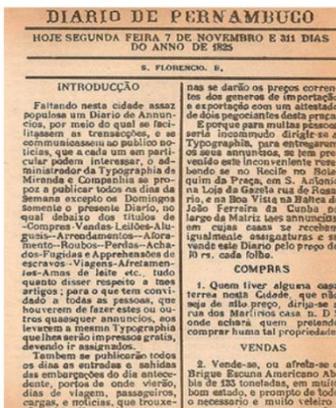
Mas, um fato inusitado chama a atenção dos que moram e vêm conhecer a História do Recife. São as suas histórias de assombração que permeiam o imaginário do povo Recifense há mais de séculos. Quintas (2012, p.124), em sua obra “O Recife: passeio à antiga”, expõe que

**Figura 11 – Referências histórico-culturais do Recife**

Fonte: compilado pela autora (2024)

Uma cidade de águas, de ermos, de breus, portanto, uma cidade que ensejou uma série de lendas em seu entorno, essas tão naturais que quase conseguem confundir o que há de real e mágico na sua história. O Recife talvez seja tão sobrenatural quanto natural. Alguém duvida?

De caráter inusitado ou assustador, as lendas urbanas do Recife são parte da cultura da tradição oral da cidade, advindas da imaginação popular, mas que trazem em seu enredo explicações para fatos históricos que deixam uma dúvida entre o que



Primeira edição do Diário de Pernambuco- 1825

Referências Histórico-culturais do Recife



É hora de celebrar: veja programação de Natal no Recife



Diário de Pernambuco - anos 20 do século XXI



Ginásio Pernambucano nos anos de 1900



Ginásio Pernambucano - século XXI



Teatro de Santa Isabel- anos de 1900



Faculdade de Direito do Recife- 1911



Faculdade de Direito do Recife- séc. XXI



Teatro de Santa Isabel- Século XXI

seja ou não real no que é contado. Elas não são narrativas que surgem aleatoriamente

e desaparecem ficando esquecidas no tempo. Ao contrário, por apresentarem o realismo dos medos e crenças do povo, as lendas urbanas constituem uma rede de memórias que perpassa gerações. “Mais importante que a verdade objetiva ou científica por trás da lenda talvez seja a verdade que o folclore transmite sobre as atitudes, medos e crenças de um grupo, as quais, por sua vez, moldam e mantêm a identidade daquele grupo.” Lopes (2008a, p.378).

Nesse cenário de discussões sobre até que ponto os fatos trazidos pelas lendas urbanas do Recife podem ser verídicos, aparece a figura de Jonathan Lewis McGooper, conhecido, popularmente, como Dr. Munguba, fundador da ciência denominada por ele de *Assombrologia*, a partir da Teoria do Vórtice Psíquico. Sob esse prisma, havia um ponto de convergência entre o que se contava nas lendas urbanas pelo povo e que era ignorado pela ciência. Beltrão (2010, p.138) explica que “havia um portal de ligação entre um plano de existência onde estariam concentradas as energias sobrenaturais. O vórtice psíquico seria, portanto, um ponto de confluência entre esses dois universos.

Assim sendo, (Beltrão, 2010, p. 138), explica que a *Assombrologia* seria uma disciplina que

reuniria os conhecimentos de áreas diversas como a física e a sociologia, a fisiologia e a antropologia, para alcançar um novo patamar de entendimento- no caso estudar, com uma visão objetiva os fenômenos reconhecidamente sobrenaturais. Para isso, considerava Munguba, deveriam ser levados em conta também os conhecimentos que não foram adquiridos pela experimentação científica, mas sim relevados de forma intuitiva e reproduzidos pela cultura popular.

Essa teoria fornece um arcabouço para compreendermos melhor o que Munguba, chama de determinantes do inconsciente coletivo, que estão presentes nas lendas urbanas porque ao contar e (re)contar uma lenda as pessoas estão partilhando saberes sobre eventos significativos de sua comunidade. Dessa forma, podemos enxergar a lenda urbana com um evento como um acontecimento dotado de significância.

A notabilidade presente na memória coletiva da cultura do povo recifense constitui-se, dentre outras coisas, pela relação de significância que os sujeitos estabelecem entre a lenda e o lugar que vivem. Recife sempre se apresentou como o cenário ideal para compor os temas das lendas urbanas e Freyre mostrou que muitas das experiências relatadas na obra *Assombrações do Recife Velho*

teriam sido vividas por uns tantos recifenses em ambientes e em circunstâncias próprias do Recife: os de sua condição de cidade não só situada à beira-mar como cortada por dois rios; de burgo por algum tempo judaico-holandês e não apenas íbero-católico; de capital de província e de Estado depois de ter sido simples povoação de pescadores; de sede de vários conventos; de centro de atividades culturais importantes; de grande mercado de escravos trazidos da África; de espaço urbano caracterizado por sobrados de tipo esguio, de feito mais nórdico do que ibérico: provável influência holandesa ou norte-europeia sobre sua arquitetura. (2008, p. 19)

O cenário multicultural do Recife que nos encanta com as cores, brilhos e alegria do seu carnaval, das festas juninas e do ciclo natalino, permitem também que nos rendamos às maravilhas dos mistérios presentes nos lugares apresentados nas narrativas sombrias das suas lendas urbanas. Um traço contrastante e bem significativo, que está presente, inclusive, em um trecho do hino da cidade que diz

Tecida de claridade  
Recife sonha ao luar  
Lendária e heroica cidade  
Plantada à beira-mar<sup>10</sup>

Cidade turística que é, o Recife não poderia deixar de explorar as suas lendas urbanas como elemento cultural constituinte do seu roteiro turístico, confirmando um “o turismo dialoga com experiências que focam no sobrenatural, morte, cemitérios, terror, fantasmas e até na vivência do sofrimento anteriormente sentido.” Lanzařini et al (2022, p. 125). Dentro dessa proposta, destaca-se o *Catamaran assombrado/Lendas do Recife*, um projeto que, com base na obra de Gilberto Freyre, *Assombrações do Recife Velho*, propõe contar as lendas do Recife e explorar o sobrenatural da cidade a bordo de uma embarcação com capacidade para 90 pessoas pelo rio Capibaribe nas noites recifenses<sup>11</sup>. Conforme descrito no site *Catamarantours*

Nesse Tour, temos muitas informações envolventes sobre os segredos sobrenaturais que pairam nos recantos históricos da capital pernambucana, o que passa por lendas como o mistério do Encanta-moça, os espectros nas águas do Capibaribe, as sombras e sons do Teatro Santa Isabel, o fantasma da emparedada, entre vários outros.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Disponível em <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/hino-do-recife>. Acesso em: 03/11/2024

<sup>11</sup> O passeio ocorre em datas variadas. Disponível em:

<https://reservas.catamarantours.com.br/passeio/catamaran-assombrado-lendas-do-recife>. Acesso em: 10/11/2024.

<sup>12</sup> Disponível <https://reservas.catamarantours.com.br/passeio/catamaran-assombrado-lendas-do-recife>. Acesso em: 10/11/2024.

**Figura 12 – Catamaran**



Fonte: acervo pessoal da autora.

Tudo isso aponta para que a narrativa de lendas urbanas traga em si características peculiares que as fazem ser vistas como um lugar em que os fatos são sempre reinterpretados e que seus interlocutores buscam, através do apelo e da autoridade (que em geral se dá pelo fato do narrador ser alguém de respaldo naquele núcleo, ou falar em nome de alguém que seja também tido como referência para aquela comunidade), explicar o inexplicável e incompreensível. Assim, podemos afirmar, conforme Dion (2008, p. 3) que “a lenda tradicional é, portanto, uma narrativa, uma fabulação que revela de uma certa subjetividade tendo por pano de fundo fatos reais, históricos e de elementos reveladores do fantástico, do sobrenatural e do extraordinário”. Também, em se tratando do assunto, Mesquita (2006. p.14) assevera que

O enredo mais delirante, surreal, metafórico estará dentro da realidade, partirá dela, ainda quando pretenda negá-la, distanciar-se dela, “fingir” que ela não existe. Será sempre expressão de uma intimidade fantasiada entre verdade e mentira, *entre o real vivido e o real*.

Além de aspectos como tipos de narrador, personagem, ambiente, tempo e espaço, que compõem a estrutura tipológica de uma narrativa, ao serem transmitidas, as lendas envolvem três processos importantes, a saber: significação, identificação e individualização. Tais elementos se sobressaem, principalmente, na figura de quem relata os acontecimentos que envolvem lendas urbanas, pois, de modo geral, quem as contam são sujeitos mais velhos, que têm o respaldo da comunidade e, mesmo diante das controvérsias apresentadas pelo gênero em questão, conseguem fazê-lo circular em ambientes diversos. Isto se confirma no que Wolff et all (2015, p. 03) apontam, ao afirmar que

o contador de uma lenda urbana as relata com floreios narrativos e/ou referência às fontes supostamente confiáveis, algo do tipo : “Eu ouvi isso do amigo de um amigo ”ou “Isso realmente aconteceu com cabeleireiro do colega de trabalho da minha irmã” para reforçar a sua credibilidade. Verdadeira ou não, é uma lenda urbana aquilo que continua sendo transmitido para as pessoas.

Pode-se perceber que quando as lendas são contadas, evidenciam-se as vozes do narrador, uma vez que os sujeitos que estão narrando-as acrescentam novos elementos à versão da história cristalizada na sociedade. Por isso, a lenda urbana é considerada um gênero móvel, instável, incompleta e que apresenta inúmeras versões. São as vivências de cada indivíduo trazidas para incrementar e dar um caráter mais verídico às narrativas, seja no tom usado para relatá-las, seja oferecendo ao interlocutor novos elementos do contexto sociocultural dos envolvidos.

Dessarte, é sumamente significativo frisar que a lenda urbana só faz sentido dentro da memória compartilhada, que algumas delas passam por algumas alterações para se adequarem às peculiaridades regionais e que os temores pessoais podem modificar as narrativas. Neste sentido, a lenda urbana corresponde ao caráter dialógico do ensino e aprendizagem de gêneros, uma vez que, segundo Marcuschi (2008, p.173) “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. ”

Esse poder que a lenda tem emerge basicamente de três elementos (disciplinarização, normatização e regulação social) que são responsáveis pelo medo constituído nas histórias contadas, afinal, as versões de uma lenda trazem sempre um fundo de verdade. Segundo Lopes (2008 b, p. 334), “o estudo das lendas urbanas não deve se ater a estruturas fechadas e versões resumidas”, pois a natureza dialógica do gênero apresenta em sua essência uma relação dessas narrativas com o cotidiano, a

cultura popular, as identidades dos sujeitos e as relações sociais. Isso nos mostra que, além das condições de produção de lendas urbanas não poderem ser vistas sob a ótica de uma linearidade textual, também não podemos desconsiderar as verdades que atravessam estas histórias.

Outra particularidade atribuída às lendas urbanas é sua mobilidade entre a narrativa e a historiografia, mantendo da primeira o caráter ficcional e, da segunda, o caráter factual. Dessa forma, identificamos a lenda urbana como um gênero de difícil delimitação, que apresenta afastamento de um padrão cultural canônico e verossimilhança Bruner (1990/1997), que não se constitui de fórmulas mais convencionais, constatando-se uma linguagem imbricada de ideologia e uma perspectiva mais pragmática, sendo elaborada a partir das experiências cotidianas dos sujeitos envolvidos na construção de tais narrativas, criando, assim, as memórias compartilhadas. À vista disso

As lendas se inserem na memória das narrativas contemporâneas como possibilidade de acontecimentos *proto-lendários*, não tendo de buscar numa ordem natural ou declaradamente ficcional o material de que são feitas. Estão, antes, prontas a emergir e a se transmutar, a qualquer momento, como textos que narram sobre o real.

(Lopes, 2008, p. 340)

Renard (2007), aponta algumas questões pelas quais não só se propagam as lendas, mas que, também, acreditamos nelas:

- i) Por revelarem uma informação ou situação surpreendente;
- ii) Por evocarem um problema real e atual;
- iii) Por resgatarem, com simplicidade e força de carga, temas folclóricos antigos.

Outro traço pertinente às lendas urbanas é a facilidade de se espalharem porque trazem em sua essência uma lição de moral, informações relacionadas à sobrevivência, a interação social e reelaboram velhos enredos, corroborando com a perspectiva bakhtiniana de linguagem como ato social, no qual o outro tem papel relevante no processo de interação verbal. Assim, as lendas urbanas são práticas desenvolvidas enquanto interação social a partir de níveis interacionais, constituindo-se como uma perspectiva êmica<sup>13</sup>, a qual “procura compreender determinada cultura

---

<sup>13</sup> A abordagem êmica investiga como as pessoas locais pensam" (Kottak, 2006): como elas percebem e categorizam o mundo, suas regras de comportamento, o que tem significado para elas e como imaginam e explicam as coisas. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/481470492/Emica-e-etica>. Acesso em: 03/02/2025.

com base nos referenciais que os membros têm de sua própria cultura.” (Linhas críticas, Brasília, DF, v24, Ahead of print, p. 582-602).

Para dialogar com essas questões, entende-se necessário sabermos que as tradições orais das lendas urbanas do Recife vão além do que se propaga em rodas de conversas entre amigos e familiares. Elas estão em pauta nas discussões de escritores, roteiristas, na produção de filmes, em sites, manchetes de jornais e revistas, vídeos e podcasts, dentre os quais destacamos, além da obra *Assombrações do Recife Velho*, de Gilberto Freyre:

1. *O Recife Assombrado*, livro, site e podcast idealizados pelo roteirista André Balaio e o jornalista Roberto Beltrão, premiado com o certificado “Amigo que abraça as causas do folclore e da cultura popular” e como “Melhor Site de Cultura de Pernambuco, conforme apontam Lanzarini et al (2022, p. n33)
2. *Assombrações do Pernambuco velho*, da autora recifense Roberta Cirne, uma série de 5 livros com base em pesquisas de jornais e relatos populares e *Sombras do Recife*, site e podcast que também tratam sobre as lendas do Recife e de Pernambuco. *O Recife Assombrado*, longa-metragem lançado em 2019 e que segundo o site revistaogrito.com<sup>14</sup>, apresenta uma série de 5 episódios que abordam uma lenda diferente em cada um dos capítulos.
3. A reportagem da revista *Veja*, intitulada Recife assombrada: conheça as histórias que fascinam os moradores, publicada em 10 de novembro de 2017.<sup>15</sup>
4. Uma matéria no site do *UOL*, divulgada em 13 de maio de 2022, nomeada Sexta-feira 13: Conheça histórias do Recife assombrado em passeio pelo Capibaribe.<sup>16</sup>

Permeiar as considerações trazidas até o momento é necessário para entendermos a relevância de incluirmos e reforçarmos o estudo das tradições da cultura oral, como as lendas urbanas, na escola. Estas são gêneros orais, que trazem em seu enredo elementos que envolvem personagens, ambientes e situações

<sup>14</sup> <https://revistaogrito.com/recife-assombrado-ganha-serie-com-producao-e-lancamento-ja-anunciados/>. Acesso em: 19/11/2024.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/recife-assombrada-conheca-as-historias-que-fascinam-os-moradores>. Acesso em: 19/11/2024.

<sup>16</sup> Disponível em <https://jc.ne10.uol.com.br/cultura/2022/05/15008258-sexta-feira-13-conheca-historias-do-recife-assombrado-em-passeio-pelo-capibaribe.html>. Acesso em: 19/11/2024.

bastante similares à realidade vivida pelos alunos. Quando narradas em sala de aula, há sempre alguém que conhece a história ou que, pelo menos, sabe de alguém que passou por fato semelhante ao que está sendo relatado. Nesse sentido, Renard (2007, p. 98) nos orienta que

Falamos de lendas contemporâneas, a fim de indicar que se trata de histórias que pretendem relatar os acontecimentos recentes cujos protagonistas são “contemporâneos” dos narradores. Ou se falará de “lendas urbanas”, não porque elas desenvolvem necessariamente no meio urbano, mas para sublinhar que estas lendas tratam da modernidade, de nossas sociedades técnicas e industriais, nas quais a cidade é emblemática

Essa visão nos direciona a analisar questões voltadas para práticas de ensino e aprendizagem numa perspectiva que leva em consideração, sobretudo, o contexto sociocultural em que estão presentes o gênero em tela. Assim, as particularidades da cultura popular presentes na lenda urbana, sobretudo a crença e o medo que as pessoas têm ao ouvirem/narrarem estas histórias, trazem um caráter singular para trabalhá-las no contexto escolar. Como explica Arroyo

A cultura popular que as crianças, adolescentes e jovens-adultos trazem para as escolas, à EJA, não tratá-la como um apêndice, reconhecida apenas em festas, comemorações, extraturno. Mas, incorporá-la como um direito à formação humana plena, componente tão central dos currículos e da formação docente-educadora quanto o conhecimento. Questões a merecer dias de estudo. A merecer disputas de espaços nos currículos e trabalho docente. (2017, p. 165)

No discorrer dessa dissertação, analisaremos quatro lendas urbanas do Recife, inseridas no cenário escolar, a partir dos novos estudos do letramento, evidenciando dois pontos citados por Bunzen (2014, p.10), no prefácio do livro de Brian Street<sup>17</sup>:

1. A importância de pensar o letramento como um conceito plural;
2. Os usos do letramento em contextos específicos e situados, com aportes para a etnografia.

Embora não descartemos os eventos de letramento<sup>18</sup> presentes na escola, nosso foco será trilhar um caminho a partir de um entendimento de cunho social, cultural e duradouro e, por isso, optamos pela natureza social do letramento, alinhado com as práticas de letramento. Tudo isso, num contexto de práticas de oralidade, uma vez

---

<sup>17</sup> STREET, Brian. **Letramentos Sociais: Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação.** São Paulo: Parábola, 2014.

<sup>18</sup> Eventos de letramento: realizados em contextos sociais específicos. Práticas de letramento: Atividades mais amplas de cunho ideológico, social e histórico.

que o gênero lenda urbana é predominantemente oral e a forma como as histórias são contadas, em podcasts e vídeos, permite que exploremos como os aspectos linguísticos, paralinguísticos, extralinguísticos e cinésicos interferem na compreensão dos ouvintes das histórias de gelar a espinha.

## **6.Procedimentos metodológicos**

### **6.1 Desenho metodológico da pesquisa**

A abordagem metodológica qualitativa compreende diversos métodos ou procedimentos usados para realizar a pesquisa. Para o presente projeto utilizamos a pesquisa-ação, por coadunarmos com a definição a qual aponta que

Um tipo de pesquisa social com base empírica (...)concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent,1994 *apud* Paiva, 2019, p.72)

Esta pesquisa teve o intuito de aproximar as práticas de oralidade nos contextos escolares e extra-escolares, por isso, coadunamos com Baldissera (2001, p. 6) ao apontar que

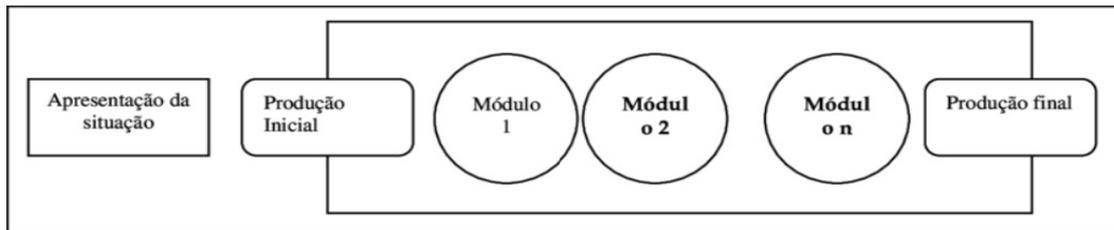
A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos 77 implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados.

Interpretamos, assim, que a pesquisa qualitativa engloba uma ação participativa e efetiva dos sujeitos, além de promover momentos de reflexão em busca de melhorias para questões sociais. Para que isto aconteça, é preciso que exista uma ação colaborativa e engajamento entre alunos, professores e comunidade afim de que a pesquisa possa trazer as mudanças esperadas no ambiente educacional, tendo em vista intervenção prática em uma realidade específica.

Com foco nas práticas de ensino e aprendizagem da oralidade, tendo a lenda urbana enquanto perspectiva do letramento cultural, propomos uma sequência didática baseada no conceito de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98), que considera elementos como apresentação, produção inicial, módulos e produção final,

de acordo com o modelo a seguir.

### Quadro 8 – Modelo de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 98)

### 6.2 *Locus* e sujeitos da pesquisa

Nesta pesquisa científica, realizada de maneira empírica, detalhamos o perfil dos estudantes voluntários, do módulo V, dos anos finais da EJA, envolvidos na proposta de intervenção pedagógico-didática, além do cenário da comunidade escolar em questão.

A coleta de dados, após aprovação do comitê de ética e pesquisa (CAAE: 77466423.9.0000.5208), foi realizada na Escola Municipal Antônio Farias Filho, localizada no Bairro de San Martin, Recife – PE, espaço onde atuo desde 2017. No turno da manhã e da tarde, a unidade de ensino atende, em tempo integral, estudantes que estão cursando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. À noite, o público compreende os estudantes de EJA, nos módulos III, IV e V. Os espaços utilizados para exibição dos vídeos, rodas de conversas, escuta e gravação de podcasts, foram a sala de aula do módulo V e a biblioteca da escola.

Figura 13 – EMTI Antônio Farias Filho



Fonte: elaborado pela autora (2024)

A princípio, a amostra de participantes seria composta por 36 alunos<sup>19</sup> matriculados em uma turma de EJA, do módulo V, do turno da noite da referida escola municipal, conforme previsto e aprovado no termo enviado ao comitê de ética, sob o número de processo 77466423.9.0000.5208, que apresentassem o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) devidamente assinados.

Mas, deste quantitativo mencionado, apenas 17 frequentavam com assiduidade e aceitaram participar. Ao saberem que, ao final das etapas haveria a

<sup>19</sup> Dados coletados da secretaria da escola de acordo com o número de matrículas efetivados que contam no diário online.

gravação de um podcast, 14 estudantes recusaram-se a colaborar com o desenvolvimento do projeto, alegando timidez, não saberem falar e por achar que os colegas iriam rir de suas falas. Restaram apenas 3 voluntários para realizar a gravação do podcast

No entanto, no transcorrer da aplicação da proposta de intervenção, compreendendo que as práticas de oralidade envolvem elementos que vão além da fala e que as temáticas apresentadas pelas lendas urbanas eram atuais e pertinentes, os 15 alunos que assinaram o TALE e o TCLE, envolveram-se nas discussões orais, promovidas em sala de aula, além de contribuírem com o roteiro de planejamento para a gravação do podcast, bem como para o processo de edição dessa mídia digital.

### **6.3 Perfil dos informantes**

- Critério de inclusão – É importante ressaltar que o critério de inclusão adotado englobou estudantes, na faixa etária igual ou superior a 15 anos, regularmente frequentado as aulas e matriculados numa turma de módulo V, da Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite, de uma escola municipal Antônio Farias Filho, no município de Recife – PE.
- Critérios de exclusão – Não puderam ser voluntários os estudantes que tivessem idade inferior a 15 anos, os que não estejam frequentando regularmente a escola ou não estivessem, no momento da coleta de dados, presentes na sala de aula.

O público que frequenta o módulo V, é constituído por pessoas que vivem na comunidade da Mustardinha, Jardim São Paulo ou Mangueira, bairros limítrofes com a escola faixas etárias diversificadas, abrangendo jovens e adultos, com idade variando entre 16 e 56 anos. Especificamente nessa turma, não há pessoas na faixa etária de idosos (a partir dos 60 anos).

Portanto, apresentar e discutir a importância de uma pesquisa para esse público requer habilidade para dialogar, sensibilidade para compreender as possíveis respostas negativas e, acima de tudo, experiência para mostrar que o trabalho pode estar presente para além da sala de aula, ao tratar sobre no cotidiano e nas vivências desses alunos, o que coaduna com a colocação de Freire (2012, P.126), ao apontar que “neste domínio, o da cotidianidade, nossa curiosidade é desarmada, ingênuo,

superficial, espontâneas, mas sobretudo, sem rigorosidade metódica.”

A seguir, apontaremos na tabela o perfil de todos os estudantes assinantes dos termos já mencionados que, mesmo sem participar da gravação do podcast, envolveram-se nas demais atividades.

#### Quadro 9 – Dados dos informantes

Nº	Nome	Idade	Bairro onde reside	Tempo que estuda na escola	Ofício
<b>01</b>	<b>Teteu</b>	16	San Martin	2 anos	Estudante
<b>02</b>	<b>Josi</b>	55	Mangueira	2 anos	Dona de casa e estudante
<b>03</b>	<b>Rose</b>	55	Bongi	2 anos	Dona de casa
04	Félix	18	San Martin	2 anos	Estudante
05	Well	18	Mustardinha	2 anos	Estudante
06	Dinha	52	Mangueira	1 ano	Feirante (vende roupas na feirinha da várzea, às quintas-feiras )
07	Eli	45	San Martin	2 anos	Mecânico de automóveis (tem sua própria oficina)
08	Silvio	19	Mustardinha	2 anos	Estudante e catador de recicláveis

09	Áurea	52	San Martin	1 ano	Dona de casa
10	Marques	56	San Marin	1 ano	Vigilante
11	Seu soares	47	Jardim São Paulo	2 anos	Autônomo
12	Carminha	47	Mangueira	1 ano	Vendedora
13	Neide	38	Vietnã-San Martin	2 anos	Dona de casa
14	Kiki	35	Mustardinha	2 anos	Dona de casa
15	Dedé	28	Mustardinha	1 ano	Motoboy
16	Meirinha	44	Mangueira	3 anos	Aposentada
17	Key	38	Mustardinha	2 anos	Cuidadora de idosos

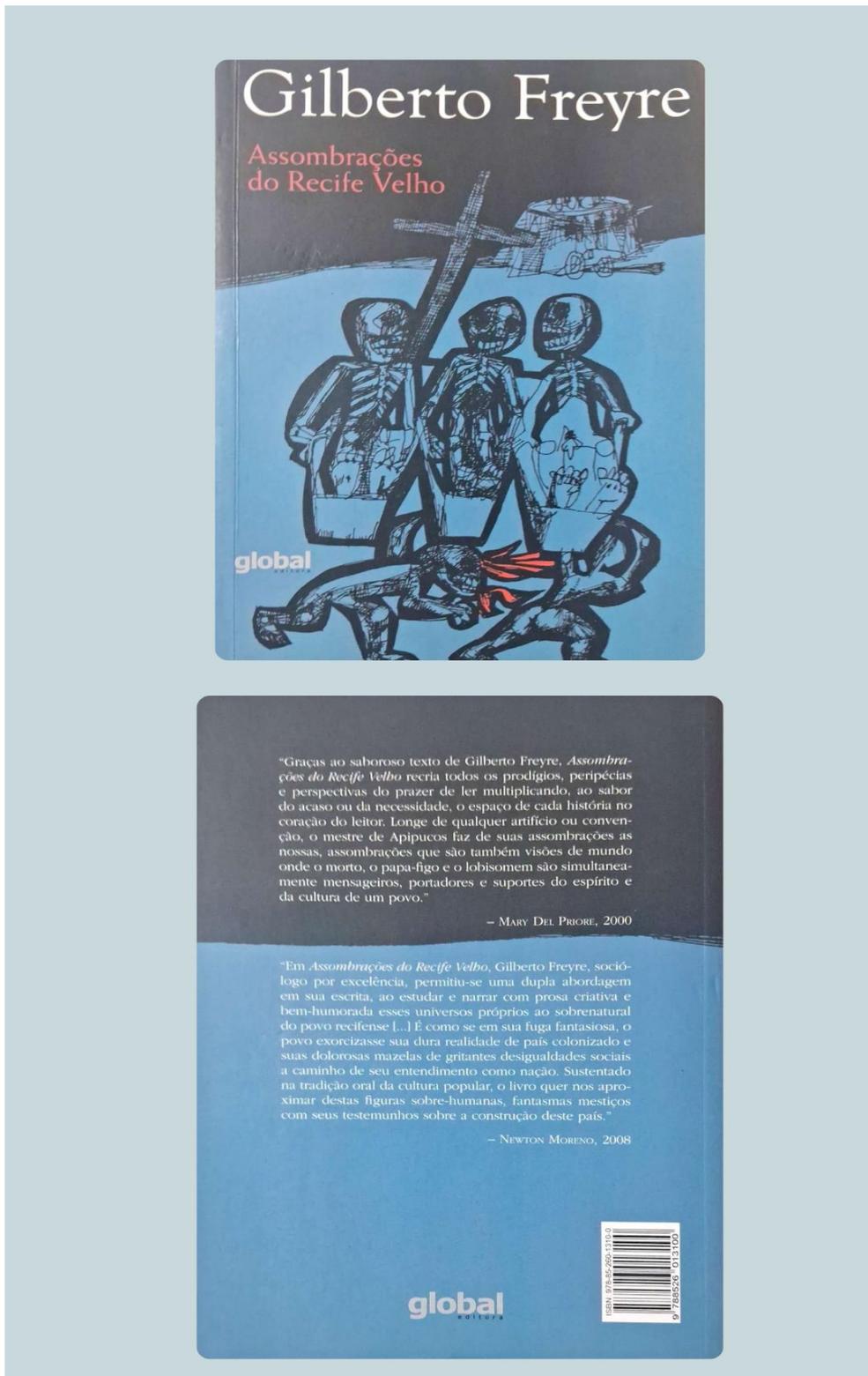
Fonte: elaborado pela autora (2024)

#### 6.4 Corpus da pesquisa

As lendas selecionadas para compor as análises na perspectiva das práticas de oralidade e do Letramento cultural foram: A menina sem nome, com base na história contada no site *O Recife assombrado* e numa reportagem do programa Fantástico (2024); *O Papa-figo, No riacho da Prata e A emparedada da Rua Nova*, baseadas na obra de Gilberto Freyre, *Assombrações do Recife Velho*, da obra de Carneiro Vilela e, também, nos vídeos, podcast *Sombras do Recife*, e dos livros *Assombrações do Pernambuco velho*, da autora pernambucana Roberta Cirne.

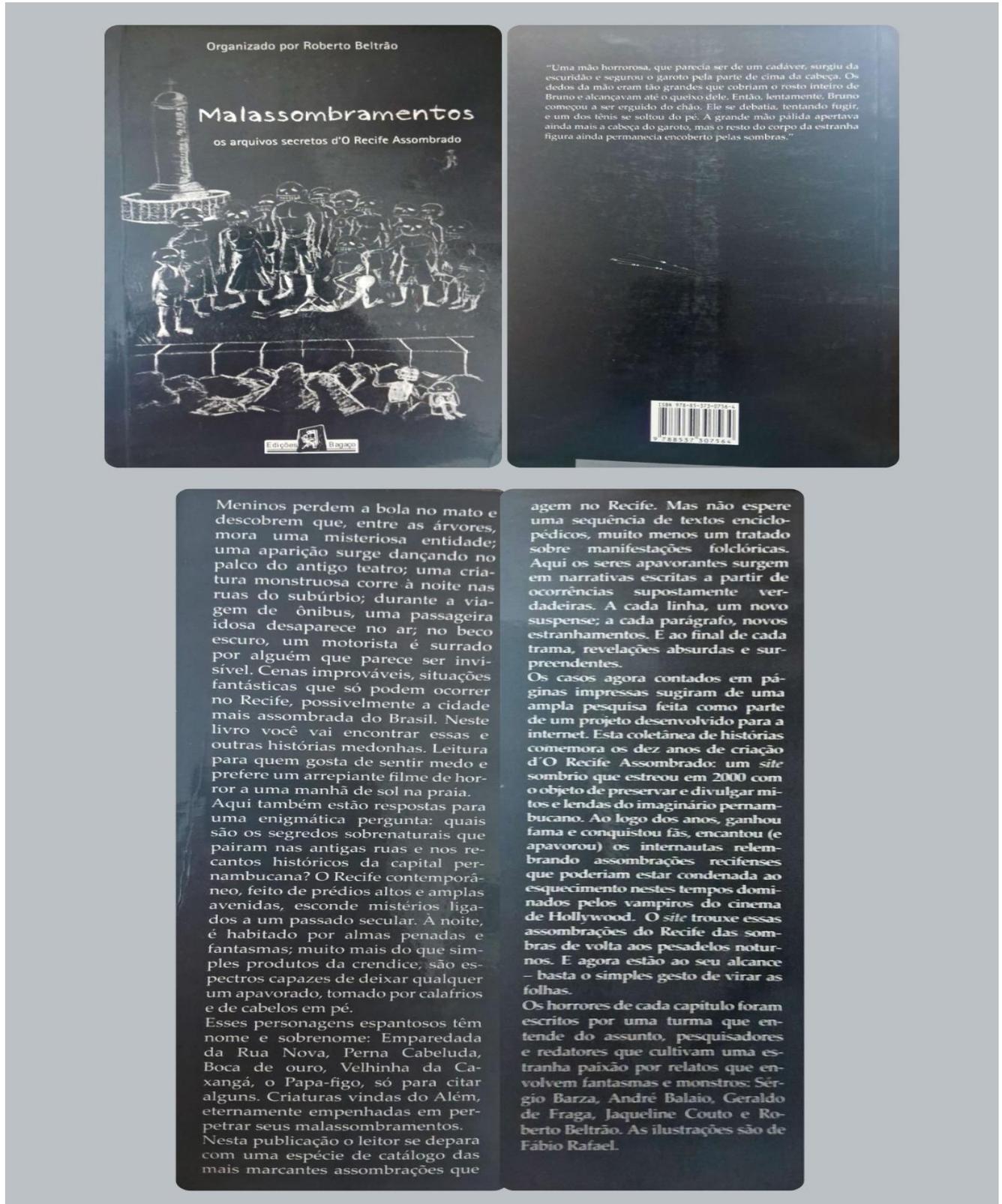
Devido à riqueza de lendas urbanas que a cidade o Recife apresenta, precisamos elaborar alguns critérios para as escolhas das que compuseram a presente discussão. Primeiro, com base na minha experiência pessoal, levando-se em consideração as lendas que eu mais ouvia as pessoas contarem desde que eu era criança, especialmente as que meu pai narrava. Segundo, devido aos mistérios, fascínios da mistura do sobrenatural com o real na qual “buscamos o que não podemos, mas queremos ardentemente compreender os vieses que superam a racionalidade.” Quintas (2012, p. 24)

Figura 14 – Assombrações do Recife Velho



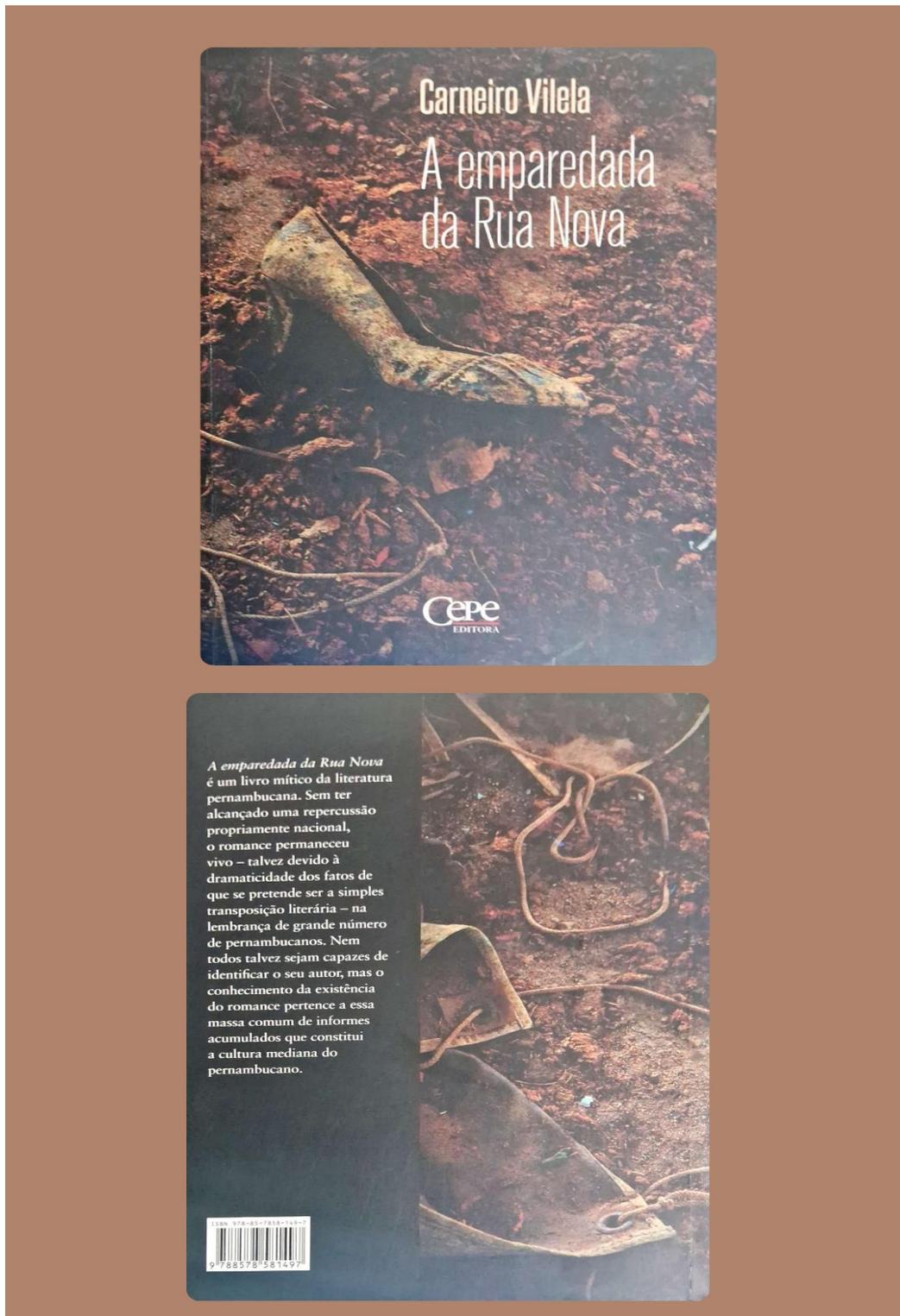
Obra de Freyre que apresenta diversas histórias de assombrações do Recife.

Figura 15 – Malassombramentos



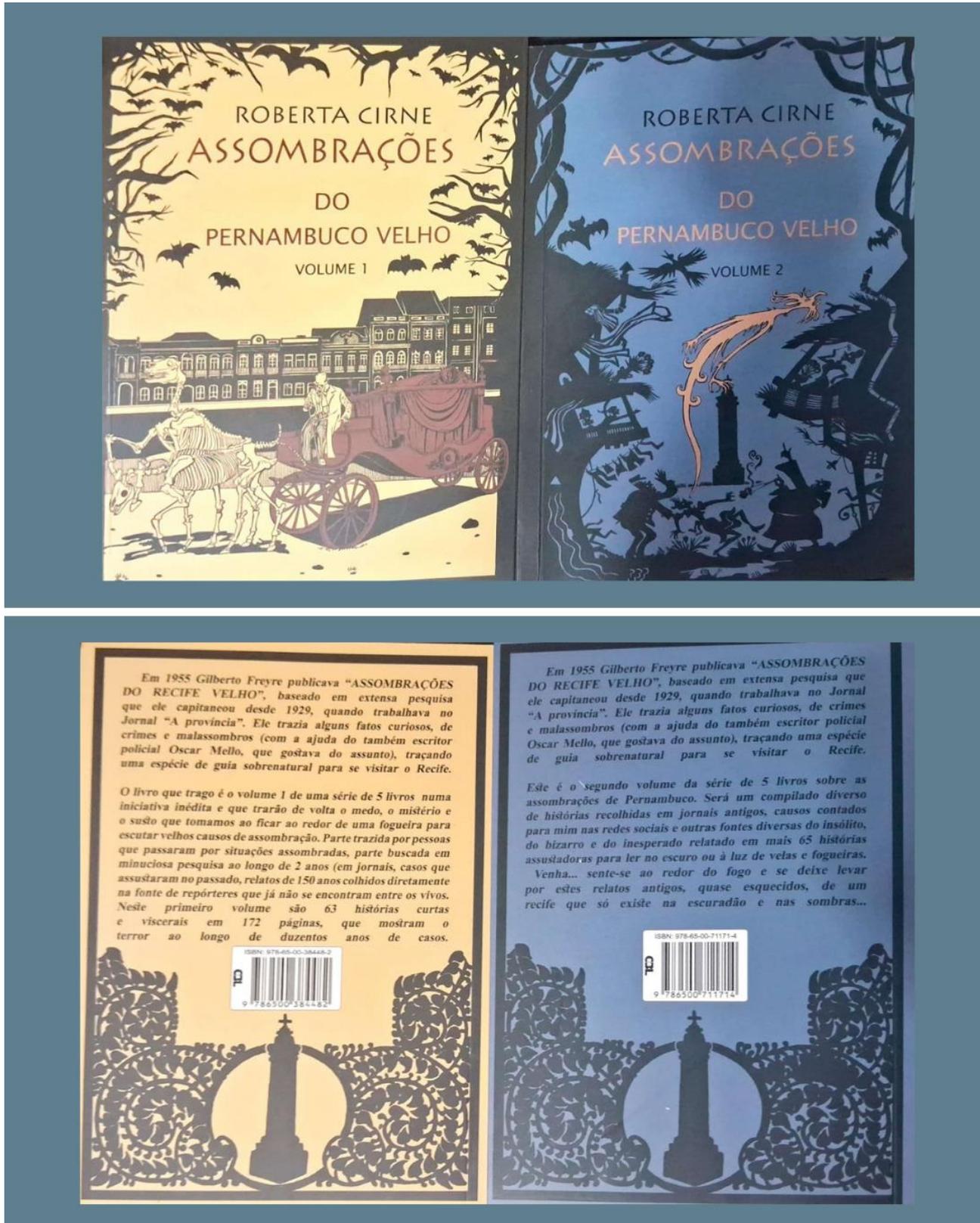
Novas histórias e releituras de algumas assombrações do Recife.

Figura 16 – A emparedada da Rua Nova



Obra de CARNEIRO Vilela que, dentre muitos enredos que se entrelaçam, conta a história da Emparedada da Rua Nova

Figura 17 – Assombrações do Pernambuco Velho



Obra da escritora Recifense Roberta Cirne, que reúne histórias assombradas do Recife e de Pernambuco.

## **6.5 Análises do Corpus: Lendas urbanas do Recife à luz dos Novos estudos do letramento**

### **6.5.1 O Papa-Figo<sup>20</sup>**

De uma família opulenta do Recife se diz que na segunda metade do século passado teve o desgosto de ver o próprio chefe definhar de repente, devastado por uma das doenças mais inimigas do homem, seja ele rico ou pobre, preto ou branco. Há quem guarde o nome arvesado que os doutores davam então ao mal raro: nome hoje arcaico. Na medicina é assim: os nomes técnicos das doenças depressa se tornam arcaicos.

Mas a tradição popular conta outra história. Diz que o ricaço estava dando para lobisomem. Alarmando a população. Empalidecendo, amarelecendo, perdendo toda a cor de saúde, como em geral os homens que dão para lobisomem. Tornando-se mais bicho do mato do que homem de sobrado.

Desesperado de encontrar cura ou alívio para seu mal na ciência dos doutores recorreu o ricaço ao saber misterioso dos negros velhos. Um dos quais depois de bem examinar o doente rico dissera à família: “loiô só fica bom comendo figo de menino.” “Figo” no português do negro queria dizer fígado.

Diz-se que o próprio negro velho se encarregou de sair pelos arredores do Recife com um saco ou surrão às costas. Ia recolhendo menino no saco e dizendo que era osso para refinar açúcar. Mas era menino. Carne de menino e não osso de boi ou de carneiro. Quanto mais corado e gordo o meninozinho, melhor.

Desses meninos sussurra a lenda que o africano, protegido pelo branco opulento, arrancava em casa os fígados para a estranha dieta do doente. Só assim evitou-se — diz a lenda que parece ser muito recifense — que o argentário continuasse a alarmar a população sob a forma de terrível lobisomem. Curou-se, mas de modo sinistro.

#### **Um pouco mais da história do *Papa-figo*<sup>21</sup>**

Em uma versão da lenda, o Papa-Figo é um monstro de orelhas peludas, longas como de um cavalo. Aparência de um Nosferatu tupiniquim, ou talvez um lobisomem: Corpo Cabeludo, disforme, uma visão infernal. Em outra versão, é um homem que de

<sup>20</sup> Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/papa-figo-gilberto-freyre/>. Acesso em: 04/06/2024.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://sombbrasdorecife.com.br/papa-figo-o-monstro/>. Acesso em 04/06/2024.

fato começou a sofrer de uma doença de nome hoje desconhecido. Mas que o fazia se comportar como um lobisomem, perseguindo pessoas e urrando, terrível. Nas duas formas, assim era a pessoa de família nobre e abastada de terras Recifenses, isso em meados do século XIX. Algumas versões dizem que ele nasceu com a doença, e outras que igualmente adquiriu.

O mais espantoso é que foi realmente registrado o surgimento de uma espécie de “Serial Killer”. Alguns moradores do Recife afirmam ter avistado um homem, carregando um saco pardo. Foi visto cerca de 1880 em SÃO JOSÉ, GRAÇAS, BENFICA, BOA VISTA, RECIFE ANTIGO e DOIS IRMÃOS, bairros grandes e bem populosos.

O *Papa-figo* aparentemente era também imortal, pois mesmo após 60 anos de suas aparições, foi visto à caça de crianças pelos idos de 1950, em CASA AMARELA. Ele usava na ocasião um carro preto, de aspecto fúnebre. Até aconteceu o relato do desaparecimento de uma criança, vítima de seus intentos por sangue.

Não se sabe quando morreu, ou se morreu. Talvez ele esteja vivo, apenas aguardando a hora certa para novas tentativas. E aí, a caçada por sangue recomeçará. Então, crianças, fiquem atentas, ou, do contrário, poderá ser tarde, tarde demais.

**Figura 18 – O papa-figo**



Fonte: Freyre (2008)



Fonte: Beltrão (2010)

A primeira lenda selecionada foi a do “*Papa-figo*” Mesmo sabendo que desta

os alunos poderiam conhecer por outras alcunhas, era quase certeza de ser bastante narrada e ouvida. Figura bastante representativa do imaginário popular, servia como alento para as mães que queriam obediência dos filhos, para aquietar crianças traquinas ou birrentas. O medo de ser levado pelo “*papa-figo*”, pelo “*homem do saco*” e outras denominações atribuídas à essa lenda urbana, fazia (faz?) garotos e garotas pensar melhor antes de desobedecer aos pais.

A lenda do *Papa-figo*, apresenta potencial para fomentar discussões, pois apresenta novos elementos históricos e sociais, como a doença que levava o *Papa-figo* vitimar crianças. A princípio acreditava-se que ele recolhia as crianças que eram desobedientes, mas, ao descobrirem a finalidade para que eram carregadas, os estudantes demonstraram um considerável espanto. Essas considerações demonstram, também, fatos como a relação de poder entre classes sociais, uma vez que eram os escravos, pobres e negros que iam em busca das vítimas para “curar” seus senhores e a exclusão que os doentes acometidos pela Hanseníase (à época conhecida por lepra) sofriam.

Vale ressaltar quatro aspectos sociais podem ser destacados ao contextualizarmos a narrativa com os dias atuais: tráfico de pessoas, abuso sexual de crianças, a doação de órgãos e fake News. Esse último ponto evidencia-se pela questão do transplante de coração do apresentador Faustão<sup>22</sup>. Muitas pessoas propagaram fake News nas redes sociais, comentando que ele teve prioridade porque era famoso.

Ao nos aprofundarmos e conhecermos um pouco mais da história do *Papa-figo*, podemos inferir que ele existiu, porém não só como uma lenda, pois, após conhecermos a versão da história narrada, passaram a acreditar que a aparência do *Papa-figo* e a finalidade para que ele pegava as crianças era outra, bem diferente daquele bicho estranho que imaginavam. Outra parte da sala, opinou que a história real que envolvia leprosos e doenças hepáticas até podia existir, mas que o *Papa-figo* pegava mesmo era criança desobediente para comer o fígado só por maldade.

### **6.5.2 A lenda da Menina sem Nome<sup>23</sup>**

---

<sup>22</sup> [https://www.cnnbrasil.com.br/saude/por-que-faustao-teve-prioridade-na-fila-do-transplante-familia-explica/#:~:text=Na%20%C3%BAltima%20segunda%2Dfeira%20\(26,passou%20por%20um%20transplante%20c ard%C3%ADaco](https://www.cnnbrasil.com.br/saude/por-que-faustao-teve-prioridade-na-fila-do-transplante-familia-explica/#:~:text=Na%20%C3%BAltima%20segunda%2Dfeira%20(26,passou%20por%20um%20transplante%20c ard%C3%ADaco). Importante consultar o site porque há uma explicação sobre o motivo do apresentador obter a prioridade no processo do transplante, esclarecendo as fake News propagadas.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.orecifeassombrado.com/post/o-mist%C3%A9rio-da-menina-sem-nome> - Acesso em: 04/06/20204.

## **Identidade da criança enterrada no cemitério de Santo Amaro continua desconhecida após mais de 50 anos do assassinato**

“Graças Alcançadas da Menina Sem Nome”, são os dizeres em uma das inúmeras placas colocadas por devotos da Menina Sem Nome, uma das figuras mais emblemáticas, não somente do Cemitério de Santo Amaro, mas de toda a cidade do Recife. Não há algum interessado pelas histórias dos crimes que marcaram a cidade, ou até mesmo pelos casos e lendas sobrenaturais que classificam a capital pernambucana como uma das mais assombradas do Brasil, que não conheça o triste caso que envolve a garota anônima.

Afinal, quem era a garotinha que teve sua vida ceifada de forma brutal? Quem foi o assassino e qual seria o motivo do crime.

### **6.5.2.1O caso**

No dia 23 de junho de 1970, o corpo de uma criança de aproximadamente 8 anos foi encontrado na Praia do Pina, Zona Sul do Recife, pelo vendedor de coco Arlindo José da Silva. A vítima, segundo os relatos da época, estava despida, com as mãos atadas e o rosto cravado na areia. Para completar a brutalidade do caso, havia uma outra corda em volta do pescoço da garota.

O caso logo repercutiu entre a população recifense e a mídia. As razões desse crime infame contra uma menor de idade eram desconhecidas, assim como a identidade da vítima.

Após encontrarem o cadáver da criança, o vendedor Arlindo José da Silva e seu empregado, o garoto Osvaldo

Ulisses do Nascimento, de 11 anos, foram apontados como principais suspeitos do assassinato. Arlindo chegou a ser preso, após a polícia encontrar em sua casa, dois dias depois do crime, uma calça suja de sangue. O vendedor foi incriminado pelo depoimento do jovem Osvaldo, que afirmou tê-lo visto com cordas no dia anterior ao caso, e que ele teria lhe dito que “procurava uma mulher para passar a noite”.

Porém, a escassez de provas concretas e o aparecimento de um novo suspeito em potencial fizeram com que Arlindo fosse solto pelo menos uma semana depois do aparecimento do corpo da garota.

### **6.5.2.2 O suspeito**

Logo após a liberação de Arlindo, a Polícia prendeu, no dia 29 de junho, o mecânico Geraldo Magno de Oliveira, por ter confessado o assassinato da garota. Em

seu depoimento, Geraldo informou que sempre via a menina perambular sozinha pelo bairro do Pina, e que ele teria lhe oferecido 5 cruzeiros para passar a noite com ele.

Segundo o suspeito, após a criança o ter chamado de “vigarista” e “velhaco”, por não ter sido pago a quantia prometida, ele cometeu o assassinato. Ainda de acordo com o mecânico, ele se arrependia de ter cometido o crime e preferia morrer do que ficar conhecido como um assassino de uma menina. Em momento algum foi revelado o nome da vítima.

Porém, durante a sua primeira audiência na justiça, ainda em 1970, Geraldo negou tudo que havia confessado, alegando que ele não havia cometido o crime e, inclusive, que teria sido coagido e torturado pela polícia para assumir a responsabilidade do assassinato.

Para completar o mistério, Geraldo Magno foi morto no Presídio da Ilha de Itamaracá, pouco antes de ser julgado. Até hoje, não se tem conhecimento do verdadeiro assassino da Menina Sem Nome.

### **6.5.2.3 A causa da morte**

Durante todos esses anos, a versão corrente foi de que a Menina Sem Nome havia sido violentada e jogada na areia da praia, já com as mãos amarradas. Na época, também foi estudada a possibilidade de afogamento.

O ofício de remoção de corpos número 891, de 1970, assinado pelo delegado Josenaldo Galvão, dá conta de que, na manhã do dia 23 de junho, foi encontrada na Praia do Pina uma garota de cor parda, aparentando 8 anos. Estava com as mãos amarradas por trás do corpo e com um laço no pescoço.

O laudo da necropsia realizado no corpo da menina apontou que ela não sofreu violência sexual, sequer morreu por afogamento, sendo constatado que a causa mortis teria sido asfixia por sufocação. Segundo o texto do perito Nivaldo Ribeiro, responsável pela assinatura do laudo, em 1970: “A asfixia foi produzida por meio misto, constrição incompleta do laço no pescoço e aspiração de grãos de areia”. Tudo indicava que a vítima teria sido amarrada e sufocada com o rosto na areia da praia do Pina.

### **6.5.2.4 A devoção à menina sem nome**

A triste história da Menina Sem Nome fez com que a enigmática garota se tornasse um personagem famoso do Recife e seus casos sem explicação.

O corpo da garota ficou por duas semanas no Instituto de Medicina Legal (IML) do Recife. Durante todo esse tempo, nenhum parente ou conhecido apareceu para

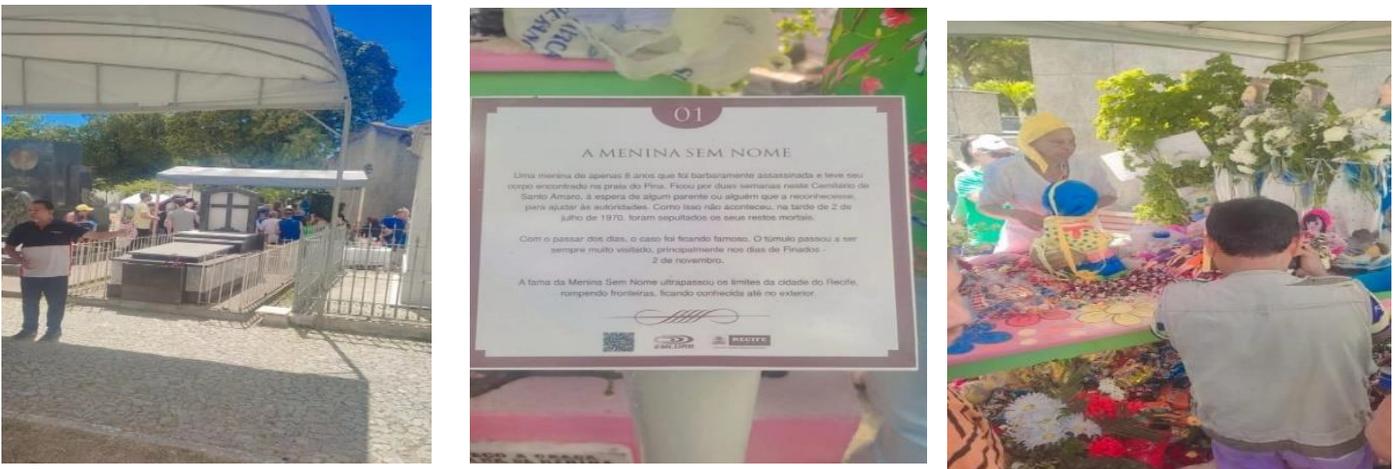
identificar o corpo. Dessa forma, um aval da Secretaria de Segurança Pública estabeleceu que a menina fosse enterrada como indigente no Cemitério de Santo Amaro, em 3 de julho de 1970. Mas um morador rico do Recife, comovido com o destino de sofrimento e abandono da pequena vítima, mandou colocar os restos mortais em um jazigo perpétuo.

Desde então, o túmulo da Menina Sem Nome passou a receber inúmeras visitas de moradores das redondezas que, tocados a trágica história, levavam flores e brinquedos para depositar no túmulo da garota.

Após algumas pessoas relatarem que o espírito da Menina estaria atendendo a pedidos como cura de doenças, proteção à família, emprego e casa própria, nasceu uma devoção à Menina Sem Nome – fenômeno religioso espontâneo que transformou a personagem misteriosa no que os sociólogos chamam de “santa não canônica”.

Diariamente, o jazigo é visitado por fiéis que fazem promessas à Menina – muitos até depositam no mármore cartas escritas à mão com seus pedidos por milagres. E, em feriados como Dia das Crianças e Dia de Finados, centenas de devotos deixam flores, doces, brinquedos, miniaturas de casas e outros ex-votos no local de descanso eterno da garota cujo a identidade permanece um mistério.

**Figura 19 – Cemitério**



“O *mistério da Menina Sem Nome*”, caso de repercussão nacional, que mobilizou muitos meios de comunicação, como o jornal Diário de Pernambuco, para divulgar o caso cercado de muitos mistérios não desvendados e se encontrar o criminoso. Para muitas pessoas, o que torna essa narrativa tão intrigante é o fato de envolver uma criança que foi abandonada, vítima de violência e brutalmente

assassinada. Desde o sepultamento da “*Menina sem Nome*”, em julho de 1970, seu túmulo é o mais visitado do cemitério de Santo Amaro, local onde se encontram os restos mortais da garotinha. Lá, são deixados vários objetos, brinquedos e doces como forma de devoção e agradecimento à “*menina*” pelas graças alcançadas, mesmo que a ela não seja reconhecida como santa pela igreja católica<sup>24</sup>.

Apesar de ser uma história que realmente aconteceu e há provas e evidências dissodx, o que leva *A Menina sem nome* ainda ser considerada uma lenda é a fé, a devoção e os depoimentos das pessoas que relatam terem alcançado graças através dela. A compaixão popular desde o momento em que se achou o corpo da menina na praia até o enterro desta criança já apontava para uma tendência de forte comoção. Isso ratifica algumas características algumas características recorrentes das lendas urbanas: a crença, o medo e o imprevisível.

A referida história ainda nos permite refletir sobre questões como desigualdade social, uma vez que *A Menina sem nome* era menina de rua e pobre, a questão da menina ser negra o que possibilita ponderações sobre a mulher negra na sociedade, que, comprovadamente<sup>25</sup>, são as maiores vítimas de violência, considerações acerca da relação entre segurança pública e tecnologia na perspectiva de contribuir com a investigação do caso e a associação de um caso ocorrido na década de 70 a fatos contemporâneos como os casos da menina Madeleine McCann<sup>26</sup>, em Portugal, e o da garota Beatriz Angélica,<sup>27</sup> em Petrolina-Pe.

---

<sup>24</sup> Para entender melhor o processo de canonização pela igreja católica, consultar

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/11/24/mulheres-negras-sao-as-maiores-vitimas-em-casos-de-violencia/>. Acesso em: 05/11/2024

<sup>26</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/tudo-sobre/madeleine-mccann/>. Acesso em: 05/11/2024

<sup>27</sup> Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4829875/>. Acesso em: 05/11/2024

**Figura 20 – Devoção à menina sem nome**



### **6.5.3 No Riacho da Prata<sup>28</sup>**

No Recife velho, como noutras cidades antigas do Brasil, Santo Antônio, São Pedro e principalmente São João eram festas que rivalizavam com os são-joões de engenho. A mesma animação. Muito bolo. Muita canjica. Muita dança. Muito samba. Grandes fogueiras armadas no meio das próprias ruas — e não apenas nos quintais ou nos pátios das casas, para o Diabo não vir dançar à meia-noite diante delas. Verdadeiras batalhas entre rapazes de ruas diferentes: batalhas de busca-pés, limalhas, foguetes, em que mais de um rapaz ficou cego ou perdeu a mão: ou morreu gritando de dor, horrivelmente queimado.

O culto do fogo até o sacrifício de olhos, de mãos, de pessoas inteiras. O culto do fogo fazendo negros velhos atravessarem com os pés nus fogueiras acesas, gritando “Viva o senhor são João”, sem se queimarem: preservados do fogo pela fé no santo como o negro velho Manuel de Sousa, criado do meu tio Tomás de Carvalho, que em pequeno vi com os meus próprios olhos pisar em fogo sem se queimar. Atravessar fogueiras sem se tostar. Simplesmente gritando “Viva o senhor são João!” Mas também foi São João entre os recifenses antigos festa meio pagã de culto da água. Foram célebres no Recife, como noutras cidades do Brasil antigo, os banhos de São João: “reminiscência simbólica do batismo de Jesus pelo precursor”, diz um doutor no assunto a propósito da cantiga popular:

<sup>28</sup> Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/no-riacho-da-prata-gilberto-freyre/>. Acesso em: 04/06/20204.

*Na noite de São João*

*Hei de banhar-me no açude Nessa noite é benta a água Para tudo tem virtude*

Cantiga entoada pelos que iam se banhar ou se lavar na noite do santo. Banho às vezes só simbólico: simples romaria às águas do rio junto às quais cantavam moças e rapazes, enfeitados com capelinhas de melão:

*Capelinha de melão É de são João*

Depois de lavados, corpo e alma, cantavam os devotos mais ortodoxos do santo do carneirinho — os que, na verdade, tinham mergulhado nas águas purificadoras:

*Ó meu são João Eu já me lavei*

*As minhas mazelas No rio deixei*

Muitos eram os recifenses que deixavam as mazelas nas águas do Capibaribe: principalmente no Poço da Panela. Outros nas águas do Beberibe. Alguns simplesmente em águas de açudes, das levadas e dos riachos. Até nas águas do riacho da Prata. O célebre riacho da Prata onde é tradição que foi sepultada no século XVII a opulenta prata de Branca Dias, judia rica, perseguida pela Santa Inquisição.

Mas no Brasil antigo as águas dos rios, dos riachos, dos açudes não se tornavam, noite de São João, apenas purificadoras. Também reveladoras do futuro das pessoas que se debruçassem sobre elas. No Recife velho, o Capibaribe, o Beberibe, os riachos tiveram essa função mágica para muito recifense que, noite de São João, à meia-noite, quisesse saber o futuro. O que visse ou deixasse de ver nas águas era o futuro. A crença principal era a de que a pessoa que, noite de São João, à meia-noite, não conseguisse ver na água a própria imagem ou cabeça, podia estar certa da morte próxima. Não brincava outro São João.

Dizem que em Apipucos uma moça cuja maior vontade era casar — casar com um homem muito rico ou simplesmente casar, pois numa época em que as sinhazinhas casavam aos 13, 14 anos, ela já estava passando dos vinte, solteirona — saiu de casa com a mucama, noite de São João para “tirar a sorte” de ver ou não ver, menos a própria imagem, que a de noivo ou futuro marido, nas primeiras águas que encontrasse. As primeiras águas que encontrou foram as do riacho da Prata. Decidiu debruçar-se sobre elas. Disse à mucama que esperasse: “espera um pouco, Luzia”. Pois segundo o rito, só desacompanhada ou sozinha a pessoa podia tirar a sorte. O mesmo que acontece com botija de dinheiro enterrado: só desacompanhada a pessoa a quem foi revelado misticamente o esconderijo pode desenterrar o tesouro.

Chegou-se a iaiá bem para perto do riacho. Afoiteza da moça, pois essas águas há muito tempo tinham fama de mal-assombradas. Eram as águas — repita-se para benefício do leitor estranho ao Recife — que guardavam a prata escondida pela judia rica no tempo da Inquisição. As águas onde havia quem jurasse aparecer o fantasma de Branca Dias, “botando sentido na prata”. Pelo menos era o que supunha a gente simples do lugar.

Debruçou-se a moça sobre as águas do riacho. Parece que não viu imagem nenhuma — nem de noivo nem a própria — porque debruçou-se mais, inquietando com isso a fiel mucama. E ia a mucama gritar “laiá, não se debruce mais!” quando primeiro que ela gritou a moça: “Me acuda, Luzia! Me acuda que ela quer me levar!” “Ela” era com certeza a judia rica.

Correu a mucama mas já sinhazinha tinha desaparecido nas águas do riacho da Prata. E para a mucama não havia dúvida: o fantasma de Branca Dias levava a outra branca para o fundo das águas. Para o meio das pratas finas sepultadas no fundo do riacho. Ainda hoje há quem às vezes veja, noite de lua, duas moças nuas no meio das águas da Prata. Dizem que uma é Branca Dias e, a outra, a sinhazinha que se sumiu no riacho noite de São João.

**Figura 21 – Açude do Prata**



**Figura 22 – Riacho da Prata**



Fonte: Freyre (2008)

A lenda “*No Riacho do Prata*”, mais conhecida como a lenda de “*Branca Dias*”, também foi selecionada porque além de ouvir meu pai contar essa história, pois ele era funcionário da Compesa, justamente na área do açude, e, quando eu o

acompanhava ao trabalho, sempre me mostrava o “casarão rosa mal-assombrado” e dizia que ali ninguém podia se aproximar do açude porque a dona da casa tinha jogado um tesouro lá e quem chegasse perto para tentar pegá-lo, ela puxava e matava afogado. Foi assim que conheci a primeira versão da lenda de “*Branca Dias*”. Além disso, cresci em Camaragibe, onde ainda existe a primeira residência, por onde passo quase todos os dias. A residência ficou conhecida como casa de Maria Amazonas, é habitada, conservada e ao seu redor, fica o Parque de referida cidade.

Nesta narrativa a personagem principal, que é a Branca Dias, era real, chegou ao Brasil fugindo da inquisição, que eram perseguições contra pessoas que não seguiam o Cristianismo e foi uma mulher de muita representatividade e importante na luta das mulheres, já àquela época, para conquistarem seu lugar na sociedade. Além disso, a história permanece muito viva nos lugares pelos quais Branca Dias passou: Camaragibe e Dois Irmão.

A história de Branca Dias oferece recursos para tratar temáticas como um as superstições e simpatias, sobretudo para atrair um casamento. O que corrobora para ratificar que estávamos tratando sobre lendas urbanas, porém elas não são somente coisas do nosso imaginário, mas têm uma representatividade histórica muito grande, trazendo novos sentidos sobre a história e memória. Sobre esta última Le Goff (1990, p 366) considera que

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Na presente história, percebe-se que o real e o imaginário não se desprendem. O medo é representado tanto em relação ao que se refere ao mundo real (medo de ser estuprada, de assalto.) quanto ao sobrenatural, simbolizado pela crença em espíritos. Observamos que os espíritos, mortos, fantasmas e assombrações não são descartados. Porém, nos dias de hoje, a violência urbana é tão significativa, que sobrepõe o temor da vida real ao pavor contido no sobrenatural.

**Figura 23 – Casa de Branca Dias**



Fonte: [https://www.facebook.com/photo?fbid=2172188049588400&set=pcb.2172205846253287&local\\_e=pt\\_BR](https://www.facebook.com/photo?fbid=2172188049588400&set=pcb.2172205846253287&local_e=pt_BR)

**Figura 24- Casa de Maria Amazonas**



Fonte: <https://boralipe.blogspot.com/2017/08/de-engenho-cidade-casa-de-maria.html>

#### **6.5.4 A Emparedada da Rua Nova**

A trama, que se passa no século XIX, envolve a família de um rico comerciante chamado Jaime Favais. O personagem criado por Carneiro Vilela era dono de uma loja que funcionava no térreo do sobrado que ele possuía na Rua Nova, no bairro de Santo Antônio, um endereço nobre do Recife daquela época.

O comerciante português Jaime Favais era um homem grosseiro e vingativo. Ele descobre que Clotilde, sua única filha, havia engravidado de um malandro sedutor

chamado Leandro. Para completar a confusão, esse sujeito também era amante da esposa de Jaime, Josefina. O rico comerciante manda matar Leandro e Josefina enlouquece.

Então favais tenta casar Clotilde com um sobrinho seu, João, que trabalha na loja do tio. Como o rapaz recusa a proposta e o pai enfurecido condena a filha ao macabro castigo do emparedamento num banheiro do sobrado. Com a ajuda de um comparsa, ele força um pedreiro a fechar com tijolos a porta do aposento. No derradeiro capítulo do folhetim, o pedreiro presta à polícia, ainda atormentado pelo crime no qual foi envolvido: “Passou-se então uma ‘cousa’ horrível e que me fez arrepiar os cabelos da cabeça. Dentro do banheiro estava uma pessoa envolta num lençol como se fosse uma mortalha, e debater-se convulsiva e violentamente. Mas pelos movimentos contidos e pouco acentuados, conhecia-se que a pessoa que estava ali tinha os pés amarrados e as mãos atadas por detrás das costas. Ao passo que fazia esforços inauditos para desencilhar-se das prisões que a retinham e para erguer-se daquele túmulo, onde ia ser enterrada viva, soltava uns gemidos surdos e roucos, de quem está amordaçado.”

Mas a polícia não leva em consideração a denúncia do pedreiro. Depois de cometer essa infâmia, Favais foge para Portugal, onde passa três anos. Lá, Josefina morre. Jaime volta ao Recife para morar no andar de cima do sobrado. E no casarão passa a ser atormentado por medonhas aparições: “Durante as noites, acontecia-lhe acordar sobressaltado como se houvessem soado ao pé de si gemidos lúgubres e abafados. Outras vezes parecia-lhe ver surgir ao seu lado o espectro esqualido e medonho da sua mulher ou a figura branca e vaporosa de sua filha.”

#### **6.5.4.1 Ainda sobre a emparedada da rua nova**

Não se tem plena certeza de que o escritor criou o folhetim a partir de um fato verdadeiro. Entretanto a jornalista e mestra em Literatura Mirella Izídio estudou detalhadamente a obra mais popular de Carneiro Vilella e descobriu que o Carmélio dos Santos Vilela, neto do escritor, registrou num livro que o romance foi “baseado em fato verídico, que aconteceu no primeiro andar de um sobrado, da Rua Nova, onde existe hoje um edifício, que tem o nº200”. Ainda sim, isso não nos dá uma evidência concreta que identifique o tal sobrado, ou mesmo o se endereço está correto, pois a numeração dos imóveis da Rua Nova mudou muito ao longo das décadas.

O professor Anco Márcio Tenório Vieira, no prefácio que fez para mais a

recente edição da *Emparedada da Rua Nova*, lembra que: "...no penúltimo capítulo da obra, somos informados que a fonte da estória que nos é narrada vem de uma ex-escrava – Joana – que ‘no ano de 1884 foi, na Corte, criada do autor destas linhas’. Não só: ‘é às suas informações que se deve o conhecimento exato de parte das cenas íntimas e violentas da família Favais’.”

No prefácio, Anco Márcio reflete ainda que, ao afirmar que recorreu às informações da ex-escrava Joana, “o narrador parece que quer se resguardar de qualquer acusação que venha a colocar em questão a veracidade ou não do seu relato”. “Ou seja, ao tempo que ele submete a ficcionalidade da sua obra aos parâmetros de veracidade do cientificismo (‘o caso eu conto como o caso foi’), ele, em contraposição, parece colocar em suspensão a própria veracidade da sua fonte (‘o caso eu conto como me foi conto’)”, completa o professor.

É praticamente impossível, portanto, que Vilela tenha relatado um verdadeiro caso de emparedamento num sobrado da Rua Nova – esse episódio narrado no texto seria pura ficção. Mas é fato que existem relatos de esqueletos encontrados por trás de paredes ocas em alguns sobrados e casarões antigos do Recife. Os novos donos fazem reformas nos imóveis e acabam encontrando os restos mortais: provas de que a prática do emparedamento era comum em outros tempos.

O estudioso Reinaldo Carneiro Leão, curador do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano (IAHGP), garante: “Há pelo menos três casos, aqui no Recife, de casas com parede falsas no porão e esqueletos dentro”. Pesquisadores dizem que não há como saber se as pessoas eram mesmo colocadas vivas nos cubículos ou situações assim eram tentativas de ocultar os cadáveres. Especula-se que esses corpos pertenceriam a escravos ou mesmo a integrantes das famílias ricas que eram vítimas de doenças que provocavam vergonha perante a sociedade, como a hanseníase ou insanidade mental.

E o fantasma da *Emparedada* assombra mesmo um velho prédio da Rua Nova? Há quem diga veementemente que o fantasma ainda é visto no local onde teria acontecido toda a tragédia. Uma testemunha (que prefere o anonimato) conta, por exemplo, que foi vendedora de uma das lojas da área e acabou presenciando situações bem difíceis de explicar: “A loja tinha até o quarto andar. Uma vendedora colega minha foi guardar a bolsa no primeiro andar, que era onde a gente almoçava. Quando ela chegou lá, encontrou uma moça com um bebê no braço. Minha colega cumprimentou a moça: ‘Boa tarde! Tudo bem?’ A mulher só acenou com a cabeça,

sem dizer nada, e minha colega desceu para o térreo, onde a gente trabalhava. Quando chegou lá, perguntou quem era a tal moça que estava com uma criança no quarto andar. Todo mundo estranhou e não soube dizer. Eu e ela resolvemos subir para tirar o caso a limpo. Na sala não encontramos nada, não tinha ninguém! Então nós ficamos em pânico e ninguém quis mais subir no primeiro andar. Tinha também um senhor que era cliente da loja.

Quando ele chegava lá, ficava olhando para as paredes e dizendo: 'Tô todo arrepiado! Quando era pequeno, minha mãe me contou que a história da emparedada. Foi aqui, tenho certeza'. E ele saía da loja bem ligeiro depois de comprar o que precisava."

A quarta lenda selecionada foi "*A Emparedada da Rua Nova*", a qual já começa de maneira intrigante, pois não se pode afirmar ao certo se o autor se baseou em fatos reais, que é o emparedamento de pessoas vivas, nesse caso da jovem Clotilde, ou se foi uma história criada, com maestria, pelo escritor Carneiro Vilela. Outra incógnita que ronda esta narrativa é sobre o período em que foi escrita (colocar a problemática das datas). Mas, independente dos fatos e dúvidas mencionados, a verdade é que o limite entre o real e o imaginário faz com que esta lenda em seu enredo muitas afrontas à sociedade da época, tratando sobre questões familiares que envolvem temas como adultério, traições, poder, machismo e feminicídio, por exemplo.

Diante dos fatos apresentados na narrativa, acreditamos *que A Emparedada da Rua Nova* pode ter se tornado lenda pelo que o povo diz, de escutar gritos, gemidos, do prédio ser mal-assombrado, mas também podemos entendê-la numa perspectiva verídica, uma vez que o fato de haver uma história que possa comprovar isso não faz com que os medos e mistérios desapareçam.

**Figura 25 – Rua Nova em no século XIX e XXI**



Fonte: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=recife>

Fonte: <https://blogolerta.com.br/rua-nova-no-187-200-e-318-recife-pe/>

**Figura 26 – Jaime Favais e a emparedada<sup>29</sup>**



---

<sup>29</sup> (Vilela, 2013) e print feito pela autora, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ot30r6K8Hk>. Acesso em: 12/12/2024.

## 6.6 Categorias de análise dos elementos prosódicos da oralidade para compreensão construção de podcasts

A prosódia apresenta-se como um fenômeno da oralidade, que compreende os elementos suprasegmentais da fala, que além de atuarem na construção de sentidos (a forma como lemos, como falamos, evidenciando aquilo que queremos destacar), corroboram para que se construam sentidos no momento da interação.

Não falamos de qualquer jeito, seja qual for a situação. Não usamos certos tons de voz (que apresentam maior ou menor grau de suavidade ou agressividade) para nos dirigirmos a todas as pessoas. Se desejamos ser bem compreendidos, precisamos ser eficazes na comunicação oral e, para isso, faz-se necessário entender que os elementos constituintes da prosódia são fundamentais tanto na modulação da informação linguística, quanto para dar sentido, emoção e atitudes no processo interacional, entre locutores e interlocutores.

A prosódia interfere diretamente na interpretação do discurso oral. Quando falamos, não usamos somente a voz, som produzido pelas cordas vocais. Falamos com os olhos, com as mãos, com o corpo, com o gesto, com a postura, mas, principalmente, o desenho melódico que atribuímos à nossa fala, a ênfase que damos a algumas sílabas, ou palavras, a velocidade com que falamos, o ritmo e a respiração, permitem que nosso interlocutor, mesmo que não esteja numa interação face a face e sim, apenas nos escutando, compreenda se, possivelmente, estamos calmos, nervosos, angustiados ou com medo. E, isto quem define são os elementos prosódicos que selecionamos para a análise dos podcasts que escutamos e analisamos nesta dissertação.

Ao categorizarmos os elementos prosódicos em relação à intensidade, qualidade de voz, taxa de elocução, entoação e ao grau de formalidade, não levamos em consideração, nem nos aprofundamos em uso de aparelhos que medem tais elementos, como *Praat*, *Elan* e *Audacity*. As análises desses aspectos foram feitas com base na escuta que os alunos realizaram dos episódios de podcasts apresentados, tomando como base algumas questões relatadas a seguir, com base em (Barbosa, 2019):

**Quadro 10. Categorias dos Elementos prosódicos**

<b>Elementos prosódicos</b>	<b>Características</b>
<b>Intensidade</b>	Estuda a pronúncia, o volume, e a força com que se fala. Analisa se é uma voz forte ou fraca .

<b>Qualidade da voz</b>	Aponta para diferentes estilos, atitudes e elementos como timbre e textura da voz.
<b>Taxa de elocução (para os estudantes usamos velocidade )</b>	Identifica o ritmo, a velocidade da fala, se é mais lento ou mais rápido
<b>Grau de formalidade</b>	Marca o grau de intimidade e espontaneidade que se tem ou pretende ter entre os interlocutores. Pode ser formal, ou informal.
<b>Entoação</b>	Contribui para marcar expressões de afeto, entusiasmo, cansaço, ironia , dentre outros.

Fonte: elaborado pela autora com base na obra “*Prosódia*” de Barbosa (2019)

### 6.7 Etapas de intervenção

#### Quadro 11 – 5 Encontros (16 horas/aula)

<b>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>OBJETIVO</b>	- Apresentar aos estudantes, em sala de aula, de maneira detalhada, as informações necessárias para que conheçam o projeto de intervenção e aplicar um questionário impresso sobre lendas urbanas
<b>DURAÇÃO</b>	- 02 aulas de 50 minutos cada

#### Quadro 12 – Etapas da intervenção

<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>OBJETIVO</b>	- Realizar, coletivamente rodas de conversa com os estudantes afim de que relatem sobre seus possíveis conhecimentos a respeito das lendas urbanas do Recife, a fim de robustecer o repertório sociocultural dos estudantes sobre as narrativas.

<b>DESENVOLVIMENTO</b>	- Momento de exibição de vídeos e discussões orais em sala de aula, mediados pela docente, sobre o gênero lenda urbana do Recife, tanto com as quatro escolhidas pela docente, como as que foram mencionadas nos questionários.
<b>DURAÇÃO</b>	- 02 aulas de 50 minutos cada

#### Quadro 13 – Módulo 1

<b>4 encontros</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>OBJETIVO</b>	- Propor um momento de discussões orais, em sala de aula, sobre as quatro lendas urbanas selecionadas pela professora e das que foram mencionadas nos questionários, mas não irão compor o <i>corpus</i> desta dissertação.
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	-As discussões realizadas enfatizam aos aspectos socioculturais das lendas urbanas do Recife sob a perspectiva do letramento como prática social (Street, 2014)
<b>DURAÇÃO</b>	- Quatro encontros (08 aulas de 50 minutos cada.)

#### Quadro 14 – Módulo 2

	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>OBJETIVO</b>	- Discutir, em sala de aula, com os voluntários sobre as dimensões da oralidade (linguísticos, paralinguísticos e cinésicos) presentes na contação feita pela professora das lendas selecionadas, vídeos e podcasts.
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	- Análise e discussão, em sala de aula, sobre a importância dos aspectos cinésicos, linguísticos,

	paralinguísticos e extralinguísticos de duas lendas urbanas narradas nos podcasts .
<b>DURAÇÃO</b>	- Dois encontros (4 aulas de 50 minutos cada.)

#### Quadro 15 – Produção final

	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>OBJETIVO</b>	-Gravação de um podcast de bate-papo sobre lendas urbanas a fim de os (as) estudantes relatem seus conhecimentos sobre as lendas urbanas do Recife antes e depois de desenvolvermos o presente trabalho na escola.
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	Gravação de um podcast de bate-papo com 4 episódios gravados e em celular, na plataforma ANCHOR, a partir dos relatos orais dos alunos.
<b>DURAÇÃO</b>	- 04 aulas de 50 minutos cada.

#### 6.7.1 Descrição das atividades

Para realização da proposta de intervenção foi implementada uma sequência didática de atividades, cujo objetivo era investigar se o ensino do gênero lenda urbana contribui para o desenvolvimento da capacidade de produção de relatos orais de alunos da EJA.

A fim de cumprir as etapas propostas, o procedimento de intervenção didática foi elaborado a partir do seguinte roteiro que apresenta o total de 5 módulos, gravados em áudio e fotografados, divididos em 16 horas/aulas, de 50 minutos cada uma, realizados no mês de agosto de 2024.

#### 6.7.2 Apresentação da situação

Nosso primeiro contato com os estudantes sobre o projeto intitulado “*Narrativas do Recife Assombrado em podcast: ensino da oralidade na EJA à luz dos novos estudos do letramento*” ocorreu, no dia 30/07/2024 após a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética conforme mencionado já nesta dissertação. Esta foi

uma etapa muito importante e também um pouco trabalhosa. A princípio alguns (as) estudantes ficaram receosos em preencher o TCLE (tanto os maiores de idade, quanto os menores em não querer levar para os pais assinarem), colocarem o número de documentos, passar informações pessoais. Mas, após ler e esclarecer os riscos e benefícios, apresentados a seguir, obedecendo aos preceitos éticos da Resolução 466/12 ou 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, conforme apresentados a seguir, conseguimos coletar dezessete assinaturas para a realização da pesquisa.

A realização do processo supracitado demorou, aproximadamente, 70 minutos das duas aulas de cinquenta, restando trinta minutos para fornecer explicações sobre o questionário impresso que os (as) alunos (as) iriam responder. A intenção era que tal atividade fosse realizada em sala de aula. Porém, quando foi feita pela professora a leitura em voz alta e explicação detalhadas de algumas perguntas, já começou a haver manifestações sobre as lendas, então, foi permitido que levassem o questionário para casa e lá escrevessem suas respostas.

Foi bem evidenciado aos alunos que registrassem, com o máximo de espontaneidade e sinceridade suas respostas e, mesmo as que não soubessem, nesse momento, não buscassem informações em qualquer fonte, pois, o objetivo dessa atividade era conhecer o que eles sabiam, que lhes tinha sido (ou não) transmitido através de narrativas de amigos, familiares e pessoas de seus convívios próximos. Com isso, fortalecemos a ideia de que as escolas, também, devem ser “capazes de partir letramento familiar, em vez de negá-lo ou depreciá-lo.” Street (2014, p. 203). Encerramos a aula, e marcamos a data da entrega do questionário para o dia 04/08/2024.

### **6.7.2.1 Produção inicial (2 aulas – 1 encontro)**

**No dia 04/08/2024**, começamos a aula no módulo V, às 18h50, conduzindo os alunos até a biblioteca da escola, abrindo um espaço para um bate-papo sobre as lendas urbanas do Recife selecionadas pela professora (*O Papa-figo, No Riacho do Prata, A Menina sem nome, A Emparedada da Rua Nova*) e, também, a partir dos dados respondidos do questionário que eles haviam levado para casa na aula anterior. Vale salientar que o questionário não foi usado como substituto da expressão oral dos aprendizes. Ele foi empregado, em caráter complementar, como forma de coletar e registrar as informações e opiniões dos alunos para futuras discussões orais. No

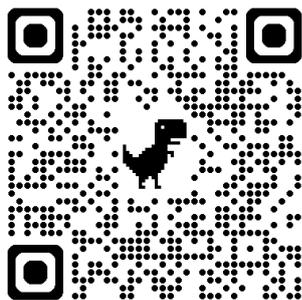
questionário, indagamos sobre o que os estudantes conheciam a respeito das lendas urbanas do Recife, quais delas eram as que mais estavam em evidência, como tiveram conhecimento da história e quais delas já faziam parte do repertório dos alunos, dentre outras questões.<sup>30</sup>

Percebemos que o tema deixou a maioria dos(as) alunos(as) à vontade para falar. Foi um momento um pouco tumultuado em relação, principalmente, a tomada dos turnos de fala. Todos queriam falar ao mesmo tempo, ora complementando os relatos feitos por uns colegas de turma, ora acrescentando novas características às histórias em questão. As lendas urbanas, sobretudo *A Menina sem nome* e o *Papa-figo*, foram as que geraram momentos mais intensos de discussão, abordando questões socioculturais que estavam presentes nessas narrativas. O percurso deste encontro foi realizado em duas aulas, totalizando 1h40.

#### **6.7.2.2 Módulo 1 (4 encontros de 2 aulas com 50 minutos de duração cada uma)**

**Em 05/08/2024**, realizamos o primeiro encontro desse módulo. Dirigimo-nos à sala de aula, às 19h05 e demos continuidade à conversa iniciada no encontro anterior com os voluntários, afim de que continuássemos relatos sobre seus possíveis conhecimentos a respeito das lendas urbanas do Recife.

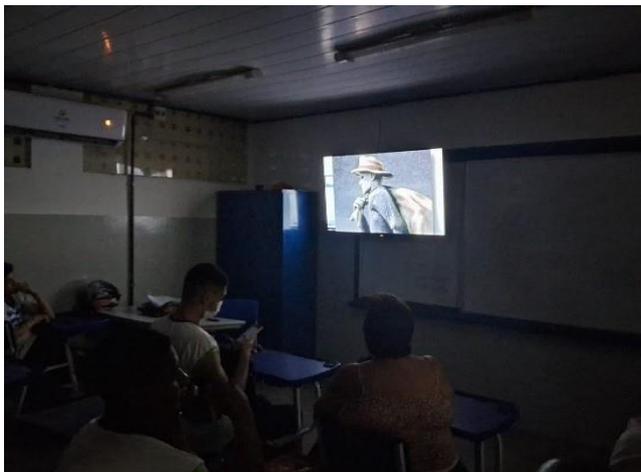
Fechamos a porta da sala, avisamos à coordenação que não poderíamos ser interrompidos, apagamos as luzes e começamos a exibir os vídeos sobre a lenda do *Papa-figo*. Eles não foram apresentados uma única vez, mas sim, duas vezes cada um, sendo que, na primeira, as histórias puderam ser assistidas sem interrupções. Já na segunda vez, os vídeos foram pausados em momentos que interpretamos ser instigantes para os estudantes discutirem sobre questões socioculturais que apareciam, implícita ou explicitamente nas lendas. A exibição da lenda do *Papa-figo* que foi passada na aula pode ser acompanhada acessando o Qr code a seguir.



---

<sup>30</sup> Na seção de análise e discussões serão apresentadas, na íntegra, as questões que compõem o questionário.

**Figura 27 – Exibição de *O papa-figo***



Fonte: acervo pessoal.

Antes mesmo de passar o vídeo, a aluna Josi fez o seguinte comentário:

*“- Misericórdia, só de fechar a porta e apagar as luzes já dá medo. ”*

Aproveitando esse comentário, perguntamos à referida aluna qual ou quais medos foram despertados? Medo de quê?

*“- Ah, professora, o escuro, a gente saber que vai assistir uma história de terror que a gente tem medo desde criança. ”*

Em seguida, passamos a lenda novamente, agora pausando em alguns trechos que consideramos importantes em torno dos fatos reais que se misturam com as lendas, crenças e superstições. As pausas foram nos seguintes tempos do vídeo:

1. De 27 segundos até 43 segundos de vídeo: o narrador explica o porquê do *Papa-figo* carregar crianças.
2. Entre 53 segundos e 1 minuto e 11 segundos: momento em que é narrado o pagamento às famílias das vítimas.
3. Entre 1 minuto e dezoito segundos e dois minutos e 9 segundos: Nesse trecho, é falado sobre os dois tipos de *Papa-figo* e as diferenças entre eles. As questões apontadas nesses espaços de tempo do vídeo, que tem 3 minutos e dezesseis segundos no total, conduziram os discentes a fazerem diversas colocações e associações ao que vivemos hoje.

**No dia 06/08/2024**, começamos a aula de dois tempos de 50 minutos, mais uma vez de portas fechadas e luzes apagadas. Os estudantes se acomodaram e

foram avisados de que assistiríamos a uma reportagem exibida no programa *Fantástico*<sup>31</sup>, no dia 04/06/2024, sobre a lenda *A Menina sem nome*.

Antes de iniciarmos o vídeo, conversamos um pouco sobre o que os estudantes sabiam da referida lenda. Havia 9 estudantes presentes e foi pedido que, dentre eles, os que já tinham ouvido falar sobre a história da *Menina sem nome*, levantassem a mão. Todos levantaram indicando que sim, conheciam. Em seguida, os alunos começaram a, voluntariamente, falar sobre o que sabiam desta narrativa.

“Ah, professora, eu não gosto muito dessa história porque é com criança. ”, comentou a aluna Meirinha.

A aluna Josi fez, também, a seguinte observação: “Realmente, é uma história muito triste, porque além de toda violência que ela passou, não teve nem o direito de ter um nome pra se enterrar.”

Após os comentários, começamos a exibição da reportagem, sem interrupções para comentários dos que estavam presentes na sala de aula, pois assistiríamos a ela novamente para, em seguida, os (as) estudantes relatarem possíveis informações apresentadas no vídeo (acessível no Qr code abaixo) que ainda eram desconhecidas por eles.



**Figura 28– Exibição da lenda da *Menina sem nome***



Fonte: acervo pessoal

<sup>31</sup> <https://globoplay.globo.com/v/11673016/> acessado em 10/10/2024

No primeiro momento da exibição, foram 08 minutos e 13 segundos de quietude e muita concentração para cada detalhe que era mostrado na reportagem. O silêncio dos (as) aprendizes falava mais do que qualquer voz que pudesse ecoar naquele ambiente.

Encerrada a primeira mostra, avisamos que, de imediato iríamos passando novamente o vídeo e pedimos para que eles fizessem ligeiras anotações para, logo após este segundo momento, começarmos nosso bate-papo sobre a lenda em urbana em questão.

Reproduzimos o vídeo mais duas vezes, conforme pedido pelos (as) estudantes e, assim que terminou a primeira aula, demos início à segunda, abrindo espaços de fala para que os (as) alunos (as) explanassem oralmente suas percepções sobre o conteúdo da reportagem.

**Para o terceiro encontro, realizado em 07/08/2024**, a lenda urbana *No Riacho da Prata*, mais conhecida com a lenda de *Branca Dias*, foi apresentada aos estudantes. Quando anunciamos sobre com qual lenda iríamos trabalhar na aula houve uma certa inquietação por parte dos alunos, pois, para a maioria era uma história desconhecida, da qual eles só haviam ouvido falar sobre o “tal” do açúcar. Dos presentes em sala, apenas a aluna Áurea conhecia a lenda, pois havia morado um tempo na Zona Norte, no bairro de Dois irmãos, onde a história ocorrera e que lá, muitas pessoas comentavam sobre ela.

Após estas breves considerações, apresentamos o vídeo sobre Branca Dias, narrado por Roberta Cirne, no canal do Youtube *Sombras do Recife*, acessível pelo Qr code abaixo:



Nesse vídeo Roberta Cirne traz um jeito diferente de falar sobre a lenda, Um pouco mais extenso (13 minutos e 51 segundos), em relação aos vídeos que foram exibidos, neste ela conta a história de maneira mais expositiva, espontânea, informal e, em certo ponto, demonstra entusiasmo por ter um grau de parentesco com Branca Dias. No final do vídeo, a narradora faz a leitura da lenda *No Riacho da Prata*, a partir do livro de Gilberto Freyre, e convida o público a conhecer outras histórias de

assombrações contadas em seu canal, bem como as pessoas contarem, também, as lendas que conhecem. Os (as) alunos (as) se surpreenderam com a história real e interagiram bem nas discussões.

**Figura 29 – Casa de Branca Dias em Olinda**



Fonte: acervo particular

Finalizarmos o encontro desse dia, exibimos algumas imagens e uma reportagem<sup>32</sup> sobre como se encontra, atualmente, o Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco, que é o casarão onde morou Branca Dias.

**Figura 30 - Casarão do Riacho da prata atualmente**



Fonte: <https://www.youtube.com/shorts/n9Oh75RYFPY>

<sup>32</sup> <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2019/04/reforma-de-chale-do-acude-do-prata-volta-a-estaca-zero.html>

A lenda “*A Emparedada da Rua Nova*”, exibida para os (as) alunos (as) no dia **08/08/2024**, marcou o encerramento do primeiro módulo da sequência didática. A turma já estava bem apropriada das nossas dinâmicas de chegarmos à sala de aula, conversamos um pouco sobre uma lenda urbana do Recife e em seguida fazemos observações de aspectos socioculturais presentes nas narrativas.

Tivemos uma conversa prévia sobre a história da *Emparedada da Rua Nova*, obra do escritor pernambucano Carneiro Vilela, antecipando alguns pontos da narrativa, evidenciando, principalmente que, as questões familiares ganham um destaque considerável nessa história, envolvendo, pai, mãe, filha numa trama cheia de ambições, adultérios, traições e finais trágicos. Isto posto, demos início à apresentação do vídeo, que pode ser acessado pelo Qr code a seguir.



Após assistirem ao vídeo, os (as) estudantes manifestaram sentimento de revolta e indignação perante os fatos apresentados, sobretudo no que se refere à crueldade de Jaime Favais com a esposa e, mais do que tudo, com o emparedamento da filha

Concluimos os encontros deste módulo avisando aos (as) alunos (as) que, na semana seguinte continuaríamos com o trabalho com as lendas, mas agora narradas em podcast.

### **6.7.2.3 Módulo 2 – (2 encontros de 4 aulas de 50 minutos) A importância dos podcasts para práticas de oralidade**

No encontro do dia **12/08/2024**, começamos com um questionamento: “*Como as pessoas que não sabem ler, nem escrever conhecem as histórias narradas nas lendas urbanas?* ”

“*Alguém conta para elas*”, respondeu a aluna Josi.

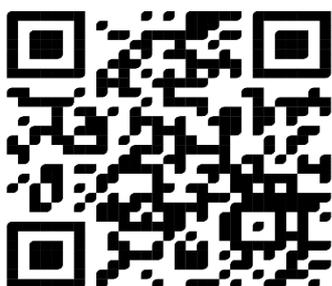
“*Pela comunicação oral*”, afirmou a estudante Kiki.

A partir dessas respostas, propusemos uma reflexão sobre as práticas de oralidade e sua importância no nosso cotidiano. Explanamos sobre a importância da fala na nossa sociedade, sobre os fatores que nos impedem de muitas vezes falarmos em público. Nesse momento, realizamos uma breve discussão sobre o gênero podcasts.

Como já estávamos na segunda aula desse encontro, colocamos os dois podcasts<sup>33</sup> apenas para os alunos ouvirem, um com a lenda do *Papa-figo* e o outro com a de *Branca Dias*, ambos da página *Sombras do Recife*, da escritora e pesquisadora pernambucana Roberta Cirne. Pedimos que os (as) estudantes escutassem com bastante atenção, pois na aula seguinte, através da escuta, iríamos tentar identificar algumas questões relativas ao modo como as duas lendas foram narradas.



Episódio do *Papa-figo*



Episódio sobre *Branca Dias*

Na terça-feira, **13/08/2024** realizamos o último encontro do módulo 2. Iniciamos

---

<sup>33</sup> Não usamos as quatro lendas porque se tornaria um trabalho repetitivo e o mais importante era que os alunos (re)conhecessem os aspectos prosódicos, identificando-os em situações de práticas de oralidade, tanto na escola como fora dela.

nossa aula falando sobre a importância da oralidade nas práticas sociais que envolvem os usos reais da língua.

A partir da reprodução dos podcasts da aula anterior, pedimos aos cinco alunos que estavam presentes em sala de aula que escutassem atentamente as histórias e, a princípio, dissessem se notaram diferenças na forma como foram narradas em vídeo e relatadas nos podcasts.

#### **6.7.2.4 Produção final- gravação do podcast “De gelar a espinha”**

Para a proposta de gravação de um podcasts de bate-papo como produto final dessa intervenção, na turma de EJA, módulo V (8º e 9º anos), da Escola Municipal Antônio Farias Filho, elaboramos um roteiro com algumas perguntas e entregamos<sup>34</sup> aos estudantes para poder dar um direcionamento tanto a eles quanto à docente sobre o que iríamos conversar, não para que os(as) alunos chegassem no dia da captura dos áudios com falas decoradas e ensaiadas. Pelo contrário, a nossa proposta de fazer um podcasts de bate-papo foi justamente porque quando falamos em bate-papo os(as) alunos(as) que se propuseram a gravar, comentaram que sabendo que seria um bate-papo, ficariam menos nervosos(as) e com menos medo de falar.

Como a escola funciona os três turnos, não havia um ambiente adequado para gravação, sabíamos que haveriam muitos ruídos e barulhos externos, o que atrapalharia nitidamente nossa gravação. Por isso, convidamos os três estudantes do módulo V para produzirmos o podcasts na Biblioteca do Centro de Educação da UFPE. Combinamos para, no dia 19/08/2024, reunirem-se na escola para que um carro de aplicativo fosse buscá-los e levá-los até a biblioteca do CE. E assim o fizeram.

---

<sup>34</sup> O roteiro consta nos anexos .

**Figura 31 – Gravação do podcasts na biblioteca do Centro de educação**



Fonte: acervo particular

Às 14h30, do dia 19/08/2024, reunimo-nos numa sala da biblioteca e começamos a gravar o podcasts intitulado “*De gelar a espinha*”, o qual consta no QR a seguir, com a os três episódios, reatados pelos alunos.



## **7. Discussões e resultados**

### **7.1.1 O Papa-figo**

“- *Tinha pessoas que diziam que o papa-figo era, na verdade, o lobisomem. A família pra esconder que ele era um lobisomem, ajudava a fazer as coisas, mas ele era um lobisomem. Ele diz que tinha orelha grande, era pálido, não sei o quê, se alimentava de pessoas, né, de órgãos de pessoas*” – comentário feito pela aluna Kiki.

A estudante Josi fez dois comentários sobre essas passagens exibidas:

- a) “ *A pessoa tava condenada quem tinha uma doença dessa, que antigamente era chamada de lepra, né?* ”

b) “ O que as versões me trouxe de novo é que eu sabia que ele andava sozinho, assim, não sabia que ele andava com outras pessoas, né e que também, como é que se diz? Esse fato dele colocar o dinheiro para ajudar as pessoas no enterro. Como se isso fosse pagar alguma coisa, né? ”

“Quando some uma criança assim, eu acho que eles pegam pra vender, pra outro país. Porque são muitos casos de crianças que vai na venda e não volta mais. ”  
(Comentário da aluna Key)

“Eu acho que ainda existe um pouco disso, em algum lugar assim deve existir. Porque, assim, a gente vê, na Amazônia mesmo, crianças vendidas pra abuso sexual. E eu acredito, também, que tem muitas pessoas que tem as condições não quer esperar na fila de um transplante. Tem muitas coisas que hoje o dinheiro encoberta. ”  
(Relato da aluna Neide.)

A partir das considerações acima, observamos que as alunas Key e Neide fizeram uma contextualização para os dias de hoje, construindo uma imagem do *Papa-figo* como alguém que carrega pessoas que possam ser exploradas sexualmente ou que delas se retirem os órgãos.

### 7.1.2 Amenina sem nome

“-Professora, a gente viu muita coisa nova aí nessa história que a gente não conhecia. Dá pra passar mais umas duas vezes?”

“É, ‘profe’, tem muito B.O<sup>35</sup> que a gente não sabia. E eu cheguei atrasada, perdi o começo. Bote de novo, porque eu tô é gostando.”, comentou Kiki.

### Quadro 12 – Interlocuções sobre a lenda “A menina sem nome”

Interlocutores	Falas
<b>Professora</b>	<b>Pergunta 1:</b> <i>A princípio, vocês perceberam alguma diferença entre o que vocês já conheciam da lenda e o que a gente viu na reportagem?</i>
<b>Aluna Josi</b>	<b>Resposta 1.</b> <i>Eu vi. Na Menina sem Nome, pelo</i>

<sup>35</sup> Gíria que denota a ideia de muito problema a ser resolvido.

	<i>menos o pessoal falava que ela tinha sido violentada. E ela não foi. A gente viu que ela não foi violentada.</i>
<b>Professora</b>	<b>Pergunta 2:</b> <i>Por que vocês acham que essa história, o mistério não desvendado sobre a identidade da Menina ainda é tão forte? Vocês acham que, hoje em dia, com a tecnologia que temos, se quisessem, haveria recursos para resolver isso?</i>
<b>Aluna Josi</b>	<b>Resposta 2:</b> <i>Não, não. Porque dizem que precisa de um pai e uma mãe pra fazer um DNA.E, como não encontrou ninguém, que ela foi enterrada como indigente porque não encontrou ninguém, não é possível fazer.</i>
<b>Aluna Áurea</b>	<b>Resposta 2:</b> <i>Se tivessem câmeras nas ruas ajudaria muito. Hoje em dia seria mais fácil, mas, antigamente não, porque não tinha muito recurso.</i>
<b>Professora</b>	<i>Na entrevista, fala-se que haveria possibilidade de exumação do corpo para coleta de material genético e seria gerado o DNA da Menina para inseri-lo no banco de dados de perfis genéticos. Porém, seria preciso confrontar esse material com um</i>

	<p>parente direto (pai ou mãe) para descobrir a origem daquela criança.</p> <p>A partir desse comentário, foi perguntando de onde essa menina pode ter vindo? Como ela pode ter chegado até o bairro do Pina?</p>
<b>Aluna Rose</b>	<p>É mesmo. Ninguém procurou ela, ninguém reclamou a morte dela. Sem contar que ela era uma menina de rua.</p> <p>E outra coisa que eu também não sabia, sem preconceito, mas eu não sabia que ela era uma criança negra.</p>
<b>Aluna Dinha</b>	<p>Eu imaginava ela uma menina branquinha.</p>
<b>Aluno Teteu</b>	<p>Eu acho que essa menina veio de outro país</p>
<b>Aluna Meirinha</b>	<p>Ela pode ter sido raptada</p>
<b>Aluno Marques</b>	<p>Ela pode ter fugido de casa</p>
<b>Aluna Josi</b>	<p>Me lembrou a história da menina lá em Portugal, que desapareceu. Mas, ali foi culpa dos pais, porque como é que você sai pra jantar e deixa três crianças sozinhas?</p>
<b>Aluna Key</b>	<p>Ela era pobre, menina de rua. Se fosse uma rica, todo mundo já tinha descoberto.</p>

### 7.1.3 No Riacho do Prata

Logo que abrimos espaços para que os (as) estudantes se expressassem oralmente, a aluna Kiki fez o seguinte comentário:

*“Engraçado que fiquei curiosa e pesquisando sobre a história, eu descobri que*

*já fui em uma das casas dela e não sabia, essa amarela, de Olinda (apontando para uma foto colada no caderno). E lá tem esses artefatos aqui (novamente aponta para uma imagem colada no caderno) que comprovam que lá tinha uma sinagoga e um lugar da imersão que os judeus fazem.*

Trouxemos, também, à discussão a questão da simpatia que é contada na história. Perguntamos aos (as) estudantes se eles teriam coragem de fazer a simpatia. Diante desse questionamento, surgiram muitas respostas, as quais organizamos no quadro abaixo.

### **Quadro 13 – Diálogos sobre a lenda “No Riacho do Prata”**

Professora: *“Vocês teriam coragem de fazer essa simpatia que tem na lenda, que conta que a sinhazinha foi pra beira do açude pra ver se via o rosto do amado. Vocês fariam?”*

Aluna Josi: *“Ah, professora, a gente já fazia essa simpatia. Só que fazia com a bacia, né? E tem outra que diz que se você fizer uma fogueira e não conseguir acender, no outro ano você morre. E eu fiquei com medo, uma vez eu fui fazer fogueira e ela não acendeu. Oxe, joguei gasolina e ela num instante ‘pegou’.*

Aluna Áurea: *“Eu não ia não, porque os açudes, geralmente esses lugares, não tem só espírito não. Os espíritos não faz mal não. Mas, eu sei lá, um maníaco, ladrão ou um serial killer.”*

Seu Marcone: *“Se eu fosse era pra pegar a prataria. Ai eu pulava pra pegar. E eu ia ter medo de morto? Morto não faz mal a ninguém. Quem faz é o que tá vivo.*

Aluna Kiki: *“Agora, eu não ia mais não. Não se brinca com essas coisas de assombração, do outro mundo”*

Fonte: elaborado pela autora (2024)

#### **7.1.4 A Emparedada da Rua Nova**

Foi um momento em que percebemos que os (as) alunos (as) fizeram questão de falar, de tecer comentários. Houve forte associação entre o enredo da história, que se passou entre os anos de 1909 e 1912, aos mistérios, suspenses e problemas sociais, que ainda hoje permeiam a nossa sociedade. Apresentamos, no quadro a seguir, os principais pontos apresentados nas discussões feitas na sala de aula pelos

estudantes:

**Figura 32– Questões socioculturais observadas na lenda “A Emparedada da Rua Nova”**



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A lenda apresentada trazia em sua essência romance, mistério, tragédia e, sobretudo, já alertava para questões que hoje em dia são tão evidentes e combatidas na lutas do feminismo, como a submissão feminina e a violência contra a mulher, destacando-se a violência psicológica e o feminicídio.

## 7.2 Ensino-aprendizagem da oralidade à luz dos aspectos prosódicos

Conversamos com os estudantes sobre estes enfoques prosódicos e a importância dessas marcas de expressão tanto para falarmos, como para escutarmos e assim podermos nos ajustar os contextos de interação oral

Pedimos que eles fizessem, no caderno, uma tabela, conforme o modelo abaixo, para anotar algumas características prosódicas na narração das lendas, que seriam discutidas posteriormente. Não usamos softwares<sup>36</sup>, ou nenhuma outra tecnologia para uma análise mais aprofundada da fala, pois o nosso objetivo era que, através da escuta cuidadosa das narrativas, das percepções auditivas dos (as) estudantes, eles pudessem perceber como o entendimento de alguns elementos

<sup>36</sup> Winpitch

prosódicos podem ajudar a compreender o contexto e as intenções contidas nas mensagens e narrativas orais, por exemplo. Elaboramos o quadro a seguir transcrevendo alguns trechos da aula para uma melhor sistematização das discussões gravadas neste dia.

**Quadro 14– Percepções dos aspectos prosódicos nas lendas Urbanas**

<b>Aspectos</b>	<b>Josi</b>	<b>Kiki</b>	<b>Teteu</b>	<b>Rose</b>	<b>Key</b>
Intensidad e	<i>Não fica parando muito. Fala com firmeza.</i>	<i>Achei que varia. Às vezes ela fala mais forte, às vezes mais suave, como se quisesse me algum momento chamar atenção de alguma coisa.</i>	<i>Nem forte, nem fraca. Achei normal. Ela não faz força para falar. Sai tudo bem natural.</i>	<i>É um pouco ligeira, às vezes emenda uma coisa na outra. Mas, fala normal.</i>	<i>Achei normal. Apenas que ela fala rápido, ai pra ouvir direito tem que passar mais de uma vez.</i>
Qualidade da voz	<i>Boa. Fala bem claro as coisas.</i>	<i>Dá pra entender bem. É uma voz que não é rouca, nem fanhosa. Porque</i>	<i>Voz boa, ela fala bem claro.</i>	<i>Apesar de falar ligeiro, a voz dela é bem clara.</i>	<i>Uma voz normal, clara.é porque, como kiki falou, tem gente que só de ouvir a voz já dá agonia.</i>

		<i>tem gente que fala perto de mim que me dá agonia. Parece que “fala pra dentro.”</i>			
Velocidade da fala	<i>Tranquila, bem clara e passa emoção. Nem fala muito rápido, nem muito devagar.</i>	<i>Às vezes ela aumenta o tom quando quer chamar atenção de alguma coisa na história.</i>	<i>Ela fala normal. Nem ligeiro, nem que fique dando sono na pessoa.</i>	<i>Um pouco alta e ligeira</i>	<i>Normal. Nem alta, nem baixa. Dá para entender tudinho que ela tá falando</i>
Grau de formalidad e	<i>Informal, tom de conversa .</i>	<i>Fala bem à vontade. Informal.</i>	<i>Informal. Parece que tá conversando com a gente</i>	<i>Informal. Ela é bem espontânea .</i>	<i>Informal. Deixa a gente com a ideia de que tá conversando com ela;</i>
Entoação	<i>Passou uma sensação de tá bem empolgada para contar as histórias</i>	<i>Transmite curiosidad e, mas antes de eu ouvir, achava que ia</i>	<i>Ela fala como se tivesse bem empolgada com o que vai contar.</i>	<i>Achei muito ansiosa e esperava mais suspense quando ela fosse</i>	<i>Não parece que tá falando de uma história misteriosa. Achei ela bem entusiasmada para contar a</i>

		<i>parecer ela contando histórias de terror.</i>		<i>contar.</i>	<i>história, mas do jeito que ela contou, nem parecia de assombração.</i>
--	--	--	--	----------------	---

Fonte: elaborada pela autora (2024)

Com base nas informações contidas na tabela acima, verificamos que os estudantes compreenderam as explicações dadas pela docente sobre as categorias prosódicas e conseguiram identificá-las na atividade proposta com os áudios em podcasts. Conforme havíamos mencionado, não foi uma tarefa que pretendeu trabalhar os aspectos prosódicos em sua amplitude acústica, por exemplo, mas, um exercício que proporcionasse aos(as) estudantes exercitar a escuta como prática de oralidade, identificando os elementos prosódicos solicitados no exercício.

Falamos também, acerca dos cuidados que precisamos ter no trato com a linguagem oral, reforçamos a necessidade de uma boa escuta para a compreensão daquilo que está sendo narrado, bem como demos ênfase à importância dos gestos, expressões corporais, tom de voz e entoação, entre outros, para compor os caminhos das explanações orais.

Os (as) estudantes que quiseram falar, deram as seguintes opiniões:

*“ Na história que passa na televisão às vezes a gente se distrai com as imagens. No podcasts é mais interessante porque a gente fica imaginando os personagens do jeito da gente. ”*, comentou a aluna Carminha.

*“É mesmo que ser você lendo um livro e imaginando como é o que tá se falando. Mas, no podcasts é melhor, porque eu mesmo não gosto de ler”*, falou o discente Félix.

*“Eu gostei, porque às vezes a gente tá ocupado, precisa parar pra fazer os serviços de casa e aí, depois a gente pode continuar ouvindo a história, sem se perder”*, observou a aluna Meirinha.

Analisar os aspectos prosódicos elencados nessa pesquisa, demonstra que a oralidade apresentadas na produção de podcasts não é uma simples transmissão de informação. A escuta atenta aos elementos constituintes da prosódia nos mostra que a voz é um instrumento multimodal ao qual se atribuem vários sentidos.

## 8. Conclusões

A ideia inicial dessa dissertação surgiu de questões pessoais, vividas em ambiente familiar, através das narrativas que meu pai costuma me contar. As histórias, geralmente de assombrações, porque eram as que mais prendiam minha atenção, geravam em mim curiosidade, dúvidas, inquietações e uma pergunta que, talvez, nunca seja respondida com certeza e comprovada cientificamente: Realmente existem assombrações e lugares mal-assombrados?

Levada por essa e outras reflexões sobre lendas urbanas, em especial as do Recife, segui minha trajetória de vida acadêmica sempre interessada em contar e ouvir essas histórias, que nunca eram contadas da mesma forma. Eram versões, porque tratavam-se de um gênero predominantemente oral, que uma de suas características mais forte era ser recontada de “boca em boca” através de gerações.

Em 18 anos atuando na EJA, não me recorro de uma única vez que tenhamos falado sobre lendas (tanto as do Recife, como as que existem em várias regiões do Brasil, assumindo características específicas do lugar onde são contadas, a exemplo da *Cumadre Fulorzinha*) que os (as) estudantes não tivessem se interessado para ouvir e contar relatos seus ou de pessoas próximas sobre tais narrativas.

O fato de os alunos se mostrarem à vontade para falar, escutar e pelas expressões que transmitiam quando se falava das histórias de assombração, corrobora com a ideia de que levar esse gênero e didatizá-lo não apenas para trabalhos de oralização, como leitura em voz alta, favorece a prática de relatos orais, ratificando nossa ideia inicial de, mostrar que apesar dos alunos terem conhecimento sobre as lendas urbanas do Recife, apresentar-lhes novos elementos histórico e culturais, agrega positivamente à construção das novas versões que contadas a partir das observações feitas em sala.

Verificamos também que, o medo de falar, e a timidez dos (as) aprendizes, tão característicos de situações de prática de oralidade, aos poucos foram cedendo lugar às falas, à vontade de contar as coisas que sabiam, inclusive observamos que, na apresentação da intervenção e na produção inicial, as tomadas de turnos das falas entre eles eram competitivas e, ao final da intervenção, tornaram-se mais cooperativos. Barbosa (2012) explica isso ao dizer que a diferença entre ser competitivo e ser cooperativo acontece quando os interlocutores conseguem perceber a hora de ceder a vez para que o outro fale.

Por fim, retomamos o título dado à seção que vai abordar as considerações de Paulo Freire sobre a importância de se pensar práticas pedagógicas, orais ou escritas,

a fim de transformar o aluno (a) oprimido (a) de EJA em protagonista de suas histórias dentro e fora da sala de aula. E, para comprovar a importância desse trabalho para os (as) discentes, convidamos você, leitor, a ouvir o que eles próprios têm a dizer sobre as vivências das atividades propostas nessa dissertação.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria da Penha Casado; SILVA, Valdison Ribeiro. **Contando, lendo e (re)escrevendo lendas urbanas: uma experiência com alunos de 7º ano noturno.** In: *Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, 2019, Pernambuco. Anais [...]. Pernambuco: SIMELP, 2019.

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. **Educação de jovens e adultos** - São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível** - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2017.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do conhecer e do agir coletivo.** Sociedade em Debate, Pelotas, v. 7. 2001.

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovitch: **Estética da criação verbal:** introdução e tradução do russo Paulo Bezerra- 6. ed- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006

BARBOSA, Plínio A. **Prosódia.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BELTRÃO, R. **Malassombramentos: Os Arquivos Secretos d'O Recife Assombrado.** Recife: Edições Bagaço. 2010

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo-** São Paulo: EDUC, 1999.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CANCLINI, Néstor GARCÍA. **Culturas populares no capitalismo.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques. São Paulo: EDUSP, 1997.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2007.

CAPUCHO, V. (2012). **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez

- CARVALHO, K. R. S. A. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 51-64, 2020.
- CASTILHO, Ataliba t. de. Português falado e ensino da gramática. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v.25, n.1, p 103-136, março de 1990.
- CAVALCANTE, Marianne B.; MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi Ferraz. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula** - 1.ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- Cirne, R. **Assombrações do Pernambuco Velho: Volume 1**. [S.l.]: Independente, 2022
- CIRNE, R. **Assombrações do Pernambuco Velho: Volume 2**. [S.l.]: Independente, 2022
- COSTA-MACIEL, Débora Amorim. **Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente**. Recife: EDUPE, Editora universitária de Pernambuco, 2013.
- CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. **O ingresso do texto oral em sala de aula**. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011
- DION, Sylvie, **O fait divers como gênero narrativo**, revista letras no 34, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2007
- DION, Sylvie. **A lenda urbana: um gênero narrativo de grande mobilidade cultural**. Boitatá-revista do GT de literatura oral e popular da ANPOL. 2008
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 20004.
- ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FERREYRA, E. N. **A linguagem oral na educação de adultos**. São Paulo: Penso, 1998
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Assombrações do Recife Velho: algumas notas históricas e outras tantas folclóricas em torno do passado sobrenatural recifense** - 6.ed- São Paulo: Global, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**- São Paulo: Ática,2008

FIORIN, José Luiz (org.). **Linguística o que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FONTES, Mário Augusto de Souza; MADUREIRA, Sandra. **A expressividade da fala: aspectos fonético-acústicos e perceptivos**. In: KYRILLOS, L. R. (Org.). **Expressividade: da teoria à prática**. São Paulo: Revinter, 2022

FREYRE, Gilberto. **Assombrações do Recife Velho: algumas notas históricas e outras tantas folclóricas em torno do passado sobrenatural recifense**. 6. ed.São Paulo: Global, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATO, M. **A educação e a formação do educador: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARRISON, Lawrence E.; HUNTINGTON, Samuel P. (Orgs.). **A cultura importa: os valores que definem o progresso humano**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2002. 460 p.

<https://pt.scribd.com/document/481470492/Emica-e-etica>, acessado em 13/10/2024

HAVELOCK, Eric A. **A oralidade: prelúdios para a escrita**. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Orgs.). *A escrita e a oralidade*. Tradução de Cláudia Schilling et al. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

**Instituição, relatos e lendas: narratividade e individuação dos sujeitos/** organizado por Eni P. Orlandi. Pouso Alegre: Univás; Campinas: RG editores, 2016

J, Carneiro Vilela. **A emparedada da Rua Nova**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco (Cepe), 2013

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2007.

LANZARINI, Roberto; PORTO, Andrea; ROCHA, Aline. **Dark Tourism: uma análise da produção científica nacional e internacional**. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1–22, 2022.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão e Celina Cardoso. 5. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1990.

LOPES Carlos Renato. **Em busca do gênero lenda urbana**. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, V.8, n.2, p.373-399, maio/ago. 2008

LOPES, Carlos Renato. **Lendas urbanas: discurso, cotidiano e verdade**. *Revista ANPOL*, ano I, n. 19, 2005

LOPES, Carlos Renato. **Lendas urbanas: narrativas entre o acontecimento e a estrutura**. *Revista Eutomia*, ano I, n. 02, 2008 a

LOPES Carlos Renato - **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 2, p. 373-393, maio/ago. 2008 b

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. - 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos: Possibilidades para uma Ação Transformadora**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

MELO, Cláudia Tavares Viana; CAVALCANTE, Marianne Costa Brandão. **Superando os obstáculos de avaliar a oralidade**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; SUASSUNA, Lilian. (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

OLSON, David R; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRIETO, H. **A loira do Banheiro e outras histórias**. São Paulo: ática, 2008  
 QUINTAS, Fátima. **Assombrações e coisas do além: a convivência entre mortos e vivos na civilização do açúcar**. Recife: Bagaço, 2012.

RENARD, Jean-Bruno. **Rumores e lendas urbanas**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

RENARD, Jean-Bruno. **Um gênero comunicacional: os boatos e as lendas urbanas**. Revista Famecos, Porto Alegre, nº 32, abril 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: origem e desenvolvimento**. São Paulo: Editora Libertad, 2018.

SOUZA BATISTA, Maria do Carmo de; MIRANDA, Moisés Alves de. **Educação de Jovens e Adultos: a dicotomia entre a ausência de políticas públicas e a importância para mitigar o analfabetismo**. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1–15, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1045>

STREET, Brian V. **Letramentos: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O gênero oral no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: atividade de reconhecimento**. *Travessias*, Cascavel, v. 6, n. 2, p. e6453, 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/6453>

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. **O gênero oral no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa: atividade de reconhecimento**. *Travessias*, Cascavel, v. 6, n. 2, p. e6453, 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/6453>. Acesso em: 3 dez. 2023.

TADEU, J. **Lendas urbanas**. São Paulo: Planeta Jovem, 2010

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Wesley Carlos da Silva, Felipe Gomes do Nascimento, Ana Karina de Oliveira Maia, Michel Jairo Vieira da Silva, Ricardo Lanzarin **Turismo e Sociedade** (ISSN: 1983-5442). Curitiba, v. 15, n. 1, p. 123-142, janeiro-abril de 2022

WOLFF, Mariana Passari; SILVEIRA, Ágata Gabriela Gomes; BELLON, Giovana Porto; SCHMIDT, Luiza. **Lendas urbanas: quais são os efeitos psicológicos das lendas urbanas no imaginário social?** Revista ICM, v. 6, set. 2015.

## **APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO**

### **Roteiro para questionário impresso**

- 1- Você já ouviu falar de lendas urbanas?**
  
- 2- Qual é a sua opinião sobre lendas urbanas?**
  
  
  
- 3- Você já foi diretamente afetado por uma lenda urbana?**
  
  
  
- 4- Por onde você aprende ou aprendeu sobre lendas urbanas?**
  
  
  
- 5- Você costuma verificar se as lendas urbanas são verdadeiras antes de compartilhá-las ou acreditar nelas?**
  
  
  
- 6- Você já teve medo por causa de uma lenda urbana?**
  
  
  
- 7- Você acredita que as lendas urbanas têm algum impacto na cultura e na sociedade?**
  
  
  
- 8- O Recife tem uma rica história e cultura. Há muitas lendas urbanas envolvendo bairros ou locais particulares da cidade. Você conhece alguns desses lugares e suas lendas?**



## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) \_\_\_\_\_ (ou menor que está sob sua responsabilidade) para participar, como voluntário (a), da pesquisa: NARRATIVAS DO RECIFE ASSOMBRADO EM PODCAST: ENSINO DA ORALIDADE NA EJA À LUZ DO LETRAMENTO CULTURAL, Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Fernanda Alves de Vasconcelos, com endereço Rua Rodrigues Ferreira, 45, bloco g, ap 706, Várzea, Recife, Pe, CEP: 50810-020 – Telefone da pesquisadora: 81998749953 e e-mail: fernanda.avasconcelos@ufpe.br para contato do pesquisadora responsável (inclusive ligações a cobrar) e está sob a orientação de: Dilma Tavares Luciano. Telefone: (81 9720-9229), e-mail (tavaresluciano.dilma@gmail.com).

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois, desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** A lenda urbana é um gênero que apresenta em suas histórias elementos que se referem às memórias afetivas dos alunos, pois, muitas vezes, são narrativas que foram contadas de geração

em geração. Ao trazer em seu enredo elementos que podem envolver personagens, ambientes e situações bastante similares ao que os alunos vivem, permite que características do texto falado, tais como qualidade da voz, ritmo da fala, pausas, movimentos, gestos e expressões faciais sejam colocados em prática. A pesquisa tem como objetivo investigar se o ensino do gênero lenda urbana contribui para o desenvolvimento da capacidade de produção de relatos orais de alunos da EJA. Para isso, será implementada uma sequência de atividades. Inicialmente será aplicada uma atividade diagnóstica, cujos dados serão obtidos pela aplicação de um questionário impresso, que terá como finalidade indicar os caminhos para o desdobramento das atividades que serão propostas na sequência. Os estudantes voluntários que aceitarem participar da pesquisa realizarão a atividade diagnóstica e, posteriormente, a sequência de atividades. As aulas serão **fotografadas e gravadas**, para posteriores análises e produção de episódios de um podcast de bate-papo, bem como para compor um **diário de campo** do qual a professora-pesquisadora fará uso. A pesquisa será realizada no mês de julho, durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela pesquisadora, na Escola Municipal Antônio Farias Filho, no turno de aula dos voluntários.

- **RISCOS:** Não haverá gravação em vídeo das aulas, apenas dos áudios desses momentos, para a produção de um podcast de bate-papo, que será hospedado na plataforma Anchor, mas, ainda assim, levamos em consideração riscos de timidez, constrangimento ou desconforto por parte dos voluntários. Por outro lado, será necessário o registro fotográfico (fotos das interações nas salas de aula para ilustração de trabalhos de divulgação científica, congressos e eventos acadêmicos, ou de formação continuada de docentes da rede pública de ensino) e também para documentação de evidência da realização da pesquisa. Nesse sentido, considerando as disposições legais contidas na Constituição Federal<sup>37</sup>, no Código Civil<sup>38</sup> e na Lei Geral de Proteção de Dados<sup>39</sup>, há risco de arguição de violação ou uso indevido da imagem dos estudantes voluntários considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa o risco poderá ser ocasionado por uma possível timidez, desconforto ou constrangimento que algum estudante possa vir a sentir durante a aplicação da atividade diagnóstica ou durante a realização da sequência de atividades, já que estarão cientes de que algumas aulas serão gravadas e que,

---

<sup>37</sup> Constituição Federal, Art. 5º, inciso X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 de abril de 2024.

<sup>38</sup> Código Civil Brasileiro, Art. 20. Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10406compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm). Acesso em: 06 de abril de 2024.

<sup>39</sup> Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Federal nº 13.709 de 14 de agosto de 2018). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm). Acesso em: 06 de abril de 2024.

em alguns momentos, sua fala poderá ser transcrita. Será garantida aos estudantes voluntários a total preservação de sua identidade e seus nomes não aparecerão em qualquer momento do estudo ou de publicações escritas e apresentações dos resultados. Se os voluntários demonstrarem algum incômodo físico ou emocional inesperado no decorrer das atividades previstas, estas serão imediatamente interrompidas. O responsável, da mesma forma que consentiu a participação do estudante na pesquisa, poderá retirar o seu consentimento se assim o desejar.

- **BENEFÍCIOS** a pesquisa não apresenta benefícios diretos aos participantes, apenas indiretos, **mas não menos relevantes**, como o desenvolvimento da capacidade dos estudantes em contar, oralmente, lendas urbanas do Recife, que trazem em suas histórias elementos que envolvem personagens, ambientes e situações que envolvem o contexto em que os alunos estão inseridos. Isso poderá refletir em um bom desempenho oral deles quando estiverem em rodas de conversa sobre o tema desta pesquisa, tanto no ambiente escolar, quanto em outros momentos de interações sociais
- Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores, bem como não serão prejudicados, pois assistirão às aulas normalmente. A diferença principal consistindo em não ter suas produções orais coletadas nem serem fotografados. Destacamos também que Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, questionário, fotos), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço (acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação). Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

---

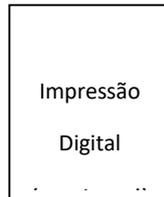
Assinatura do pesquisador (a)

## CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação no estudo Narrativas do Recife assombrado em podcast: Ensino da oralidade na EJA à luz do letramento cultural, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/ assistência/tratamento) para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do (da) responsável:  
\_\_\_\_\_



**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do**

**voluntário em participar.** 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) \_\_\_\_\_ (ou menor que está sob sua responsabilidade) para participar, como voluntário (a), da pesquisa: NARRATIVAS DO RECIFE ASSOMBRADO EM PODCAST: ENSINO DA ORALIDADE NA EJA À LUZ DO LETRAMENTO CULTURAL, Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Fernanda Alves de Vasconcelos, com endereço Rua Rodrigues Ferreira, 45, bloco g, ap 706, Várzea, Recife, Pe, CEP: 50810-020 – Telefone da pesquisadora: 81998749953 e e-mail: fernanda.avasconcelos@ufpe.br para contato do pesquisadora responsável (inclusive ligações a cobrar) e está sob a orientação de: Dilma Tavares Luciano. Telefone: (81 9720-9229), e-mail (tavaresluciano.dilma@gmail.com).

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois, desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** A lenda urbana é um gênero que apresenta em suas histórias elementos que se referem às memórias afetivas dos alunos, pois, muitas vezes, são narrativas que foram contadas de geração em geração. Ao trazer em seu enredo elementos que podem envolver personagens,

ambientes e situações bastante similares ao que os alunos vivem, permite que características do texto falado, tais como qualidade da voz, ritmo da fala, pausas, movimentos, gestos e expressões faciais sejam colocados em prática. A pesquisa tem como objetivo investigar se o ensino do gênero lenda urbana contribui para o desenvolvimento da capacidade de produção de relatos orais de alunos da EJA. Para isso, será implementada uma sequência de atividades. Inicialmente será aplicada uma atividade diagnóstica, cujos dados serão obtidos pela aplicação de um questionário impresso, que terá como finalidade indicar os caminhos para o desdobramento das atividades que serão propostas na sequência. Os estudantes voluntários que aceitarem participar da pesquisa realizarão a atividade diagnóstica e, posteriormente, a sequência de atividades. As aulas serão **fotografadas e gravadas**, para posteriores análises e produção de episódios de um podcast de bate-papo, bem como para compor um **diário de campo** do qual a professora-pesquisadora fará uso. A pesquisa será realizada no mês de julho, durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela pesquisadora, na Escola Municipal Antônio Farias Filho, no turno de aula dos voluntários.

- **RISCOS:** Não haverá gravação em vídeo das aulas e das entrevistas, apenas dos áudios desses momentos, mas, ainda assim, levamos em consideração riscos de timidez, constrangimento ou desconforto por parte dos voluntários. Por outro lado, será necessário o registro fotográfico (fotos das interações nas salas de aula para ilustração de trabalhos de divulgação científica, congressos e eventos acadêmicos congêneres, ou de formação continuada de docentes da rede pública de ensino) e também para documentação de evidência da realização da pesquisa-ação. Nesse sentido, considerando as disposições legais contidas na Constituição Federal<sup>40</sup>, no Código Civil<sup>41</sup> e na Lei Geral de Proteção de Dados<sup>42</sup>, há risco de arguição de violação ou uso indevido da imagem dos estudantes voluntários considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa o risco poderá ser ocasionado por uma possível timidez, desconforto ou constrangimento que algum estudante possa vir a sentir durante a aplicação da atividade diagnóstica ou durante a realização da sequência de atividades, já que estarão cientes de que algumas aulas serão gravadas e que, em alguns momentos, sua fala poderá ser transcrita. Será garantida aos estudantes voluntários a total preservação de sua identidade e seus nomes não aparecerão em qualquer momento do estudo ou de publicações escritas e apresentações dos resultados. Se os voluntários demonstrarem algum incômodo físico ou emocional inesperado no decorrer das

---

<sup>40</sup> Constituição Federal, Art. 5º, inciso X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 de abril de 2024.

<sup>41</sup> Código Civil Brasileiro, Art. 20. Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10406compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm). Acesso em: 06 de abril de 2024.

<sup>42</sup> Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Federal nº 13.709 de 14 de agosto de 2018). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm). Acesso em: 06 de abril de 2024.

atividades previstas, estas serão imediatamente interrompidas. O responsável, da mesma forma que consentiu a participação do estudante na pesquisa, poderá retirar o seu consentimento se assim o desejar.

- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: a pesquisa não apresenta benefícios diretos aos participantes, apenas indiretos, **mas não menos relevantes**, como o desenvolvimento da capacidade dos estudantes em contar, oralmente, lendas urbanas do Recife, que trazem em suas histórias elementos que envolvem personagens, ambientes e situações que envolvem o contexto em que os alunos estão inseridos. Isso poderá refletir em um bom desempenho oral dos alunos quando estiverem em rodas de conversa discutindo sobre o tema desta pesquisa, tanto no ambiente escolar, quanto em outros momentos de interações sociais

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores, bem como não serão prejudicados, pois assistirão às aulas normalmente. A diferença principal consistindo em não ter suas produções orais coletadas nem serem fotografados. Destacamos também que Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, questionário, fotos), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço (acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

---

(assinatura do pesquisador)

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste

documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Narrativas do Recife assombrado em podcast: Ensino da oralidade na EJA à luz do letramento cultural, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

Impressão digital  (opcional)
--

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa**

**e o aceite do voluntário em participar.** (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

**ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA**

**PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE**  
**Secretaria de Educação**  
**ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO FARIAS FILHO**

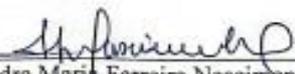
**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Fernanda Alves de Vasconcelos, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **NARRATIVAS DO RECIFE ASSOMBRADO EM PODCAST: ENSINO DA ORALIDADE NA EJA À LUZ DO LETRAMENTO CULTURAL**, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Dilma Tavares Luciano cujo objetivo é Investigar se o ensino do gênero lenda urbana contribui para o desenvolvimento da capacidade de produção de relatos orais de alunos da EJA, na Rede Municipal de Ensino do Recife.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, em 14/12/2023

  
Sandra Maria Ferreira Nascimento Xavier  
ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO FARIAS  
Sandra Nascimento  
Mat. 41670-7  
Gestora

Prefeitura do Recife  
Av. Cors de Azevedo, 925, Bairro do Recife/Recife-PE | CEP: 50.030-030  
www.recife.pe.gov.br

## ANEXO D- TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

### TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** NARRATIVAS DO RECIFE ASSOMBRADO EM PODCAST: ENSINO DA ORALIDADE NA EJA À LUZ DO LETRAMENTO CULTURAL

**Nome Pesquisador responsável:** Fernanda Alves de Vasconcelos

**Instituição/Departamento de origem do pesquisador:** UFPE/PPGL

**Endereço completo do responsável:** Rua Rodrigues Ferreira,45, Bloco G, ap 706, cep: 50810-020, Várzea, Recife/Pe

**Telefone para contato:** 81 998749953 - **E-mail:** fernanda.avasconcelos@ufpe.br

**Orientador/fone contato/e-mail:** Dilma Tavares Luciano/ 81997209229/  
tavaresluciano.dilma@gmail.com

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas fotos), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Alves de Vasconcelos, no endereço Rua Rodrigues Ferreira,45, Bloco G, ap 706, cep: 50810-020, Várzea, Recife/Pe, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, 08 de fevereiro de 2024 .

Documento assinado digitalmente  
 FERNANDA ALVES DE VASCONCELOS  
Data: 08/02/2024 17:46:05-0300  
Verifique em <https://validar.jt.gov.br>

**Assinatura Pesquisador Responsável**

## ANEXO E- LENDAS NA ÍNTEGRA E OUTRAS LENDAS

### ***O Papa-Figo***

De uma família opulenta do Recife se diz que na segunda metade do século passado teve o desgosto de ver o próprio chefe definhar de repente, devastado por uma das doenças mais inimigas do homem, seja ele rico ou pobre, preto ou branco. Há quem guarde o nome arrevesado que os doutores davam então ao mal raro: nome hoje arcaico. Na medicina é assim: os nomes técnicos das doenças depressa se tornam arcaicos.

Mas a tradição popular conta outra história. Diz que o ricaço estava dando para lobisomem. Alarmando a população. Empalidecendo, amarelecendo, perdendo toda a cor de saúde, como em geral os homens que dão para lobisomem. Tornando-se mais bicho do mato do que homem de sobrado.

Desesperado de encontrar cura ou alívio para seu mal na ciência dos doutores recorreu o ricaço ao saber misterioso dos negros velhos. Um dos quais depois de bem examinar o doente rico dissera à família: “loiô só fica bom comendo figo de menino.” “Figo” no português do negro queria dizer fígado.

Diz-se que o próprio negro velho se encarregou de sair pelos arredores do Recife com um saco ou surrão às costas. Ia recolhendo menino no saco e dizendo que era osso para refinar açúcar. Mas era menino. Carne de menino e não osso de boi ou de carneiro. Quanto mais corado e gordo o meninozinho, melhor.

Desses meninos sussurra a lenda que o africano, protegido pelo branco opulento, arrancava em casa os fígados para a estranha dieta do doente. Só assim evitou-se — diz a lenda que parece ser muito recifense — que o argentário continuasse a alarmar a população sob a forma de terrível lobisomem. Curou-se, mas de modo sinistro.

Em uma versão da lenda, o Papa-Figo é um monstro de orelhas peludas, longas como de um cavalo. Aparência de um Nosferatu tupiniquim, ou talvez um lobisomem: Corpo Cabeludo, disforme, uma visão infernal. Em outra versão, é um homem que de fato começou a sofrer de uma doença de nome hoje desconhecido. Mas que o fazia se comportar como um lobisomem, perseguindo pessoas e urrando, terrível. Nas duas formas, assim era a pessoa de família nobre e abastada de terras Recifenses, isso em meados do século XIX. Algumas versões dizem que ele nasceu com a doença, e outras que igualmente adquiriu.

O mais espantoso é que foi realmente registrado o surgimento de uma espécie de “Serial Killer”. Alguns moradores do Recife afirmam ter avistado um homem, carregando um saco pardo. Foi visto cerca de 1880 em SÃO JOSÉ, GRAÇAS, BENFICA, BOA VISTA, RECIFE ANTIGO e DOIS IRMÃOS, bairros grandes e bem populosos.

O *Papa-figo* aparentemente era também imortal, pois mesmo após 60 anos de suas aparições, foi visto à caça de crianças pelos idos de 1950, em CASA AMARELA. Ele usava na ocasião um carro preto, de aspecto fúnebre. Até aconteceu o relato do desaparecimento de uma criança, vítima de seus intentos por sangue.

Não se sabe quando morreu, ou se morreu. Talvez ele esteja vivo, apenas aguardando a hora certa para novas intentadas. E aí, a caçada por sangue recomeçará. Então, crianças, fiquem atentas, ou, do contrário, poderá ser tarde, tarde demais.

### **No Riacho da Prata**

No Recife velho, como noutras cidades antigas do Brasil, Santo Antônio, São Pedro e principalmente São João eram festas que rivalizavam com os são-joões de engenho. A mesma animação. Muito bolo. Muita canjica. Muita dança. Muito samba. Grandes fogueiras armadas no meio das próprias ruas — e não apenas nos quintais ou nos pátios das casas, para o Diabo não vir dançar à meia-noite diante delas. Verdadeiras batalhas entre rapazes de ruas diferentes: batalhas de busca-pés, limalhas, foguetes, em que mais de um rapaz ficou cego ou perdeu a mão: ou morreu gritando de dor, horrivelmente queimado.

O culto do fogo até o sacrifício de olhos, de mãos, de pessoas inteiras. O culto do fogo fazendo negros velhos atravessarem com os pés nus fogueiras acesas, gritando “Viva o senhor são João”, sem se queimarem: preservados do fogo pela fé no santo como o negro velho Manuel de Sousa, criado do meu tio Tomás de Carvalho, que em pequeno vi com os meus próprios olhos pisar em fogo sem se queimar. Atravessar fogueiras sem se tostar. Simplesmente gritando “Viva o senhor são João!” Mas também foi São João entre os recifenses antigos festa meio pagã de culto da água. Foram célebres no Recife, como noutras cidades do Brasil antigo, os banhos de São João: “reminiscência simbólica do batismo de Jesus pelo precursor”, diz um doutor no assunto a propósito da cantiga popular:

*Na noite de São João*

*Hei de banhar-me no açude Nessa noite é benta a água Para tudo tem virtude*

Cantiga entoada pelos que iam se banhar ou se lavar na noite do santo. Banho às vezes só simbólico: simples romaria às águas do rio junto às quais cantavam moças e rapazes, enfeitados com capelinhas de melão:

*Capelinha de melão É de são João*

Depois de lavados, corpo e alma, cantavam os devotos mais ortodoxos do santo do carneirinho — os que, na verdade, tinham mergulhado nas águas purificadoras:

*Ó meu são João Eu já me lavei*

*As minhas mazelas No rio deixei*

Muitos eram os recifenses que deixavam as mazelas nas águas do Capibaribe: principalmente no Poço da Panela. Outros nas águas do Beberibe. Alguns simplesmente em águas de açudes, das levadas e dos riachos. Até nas águas do

riacho da Prata. O célebre riacho da Prata onde é tradição que foi sepultada no século XVII a opulenta prata de Branca Dias, judia rica, perseguida pela Santa Inquisição.

Mas no Brasil antigo as águas dos rios, dos riachos, dos açudes não se tornavam, noite de São João, apenas purificadoras. Também reveladoras do futuro das pessoas que se debruçassem sobre elas. No Recife velho, o Capibaribe, o Beberibe, os riachos tiveram essa função mágica para muito recifense que, noite de São João, à meia-noite, quisesse saber o futuro. O que visse ou deixasse de ver nas águas era o futuro. A crença principal era a de que a pessoa que, noite de São João, à meia-noite, não conseguisse ver na água a própria imagem ou cabeça, podia estar certa da morte próxima. Não brincava outro São João.

Dizem que em Apipucos uma moça cuja maior vontade era casar — casar com um homem muito rico ou simplesmente casar, pois numa época em que as sinhazinhas casavam aos 13, 14 anos, ela já estava passando dos vinte, solteirona — saiu de casa com a mucama, noite de São João para “tirar a sorte” de ver ou não ver, menos a própria imagem, que a de noivo ou futuro marido, nas primeiras águas que encontrasse. As primeiras águas que encontrou foram as do riacho da Prata. Decidiu debruçar-se sobre elas. Disse à mucama que esperasse: “espera um pouco, Luzia”. Pois segundo o rito, só desacompanhada ou sozinha a pessoa podia tirar a sorte. O mesmo que acontece com botija de dinheiro enterrado: só desacompanhada a pessoa a quem foi revelado misticamente o esconderijo pode desenterrar o tesouro.

Chegou-se a iaiá bem para perto do riacho. Afoiteza da moça, pois essas águas há muito tempo tinham fama de mal-assombradas. Eram as águas — repita-se para benefício do leitor estranho ao Recife — que guardavam a prata escondida pela judia rica no tempo da Inquisição. As águas onde havia quem jurasse aparecer o fantasma de Branca Dias, “botando sentido na prata”. Pelo menos era o que supunha a gente simples do lugar.

Debruçou-se a moça sobre as águas do riacho. Parece que não viu imagem nenhuma — nem de noivo nem a própria — porque debruçou-se mais, inquietando com isso a fiel mucama. E ia a mucama gritar “iaiá, não se debruce mais!” quando primeiro que ela gritou a moça: “Me acuda, Luzia! Me acuda que ela quer me levar!” “Ela” era com certeza a judia rica.

Correu a mucama mas já sinhazinha tinha desaparecido nas águas do riacho da Prata. E para a mucama não havia dúvida: o fantasma de Branca Dias levava a outra branca para o fundo das águas. Para o meio das pratas finas sepultadas no

fundo do riacho. Ainda hoje há quem às vezes veja, noite de lua, duas moças nuas no meio das águas da Prata. Dizem que uma é Branca Dias e, a outra, a sinhazinha que se sumiu no riacho noite de São João.

### ***A Emparedada da Rua Nova***

A trama, que se passa no século XIX, envolve a família de um rico comerciante chamado Jaime Favais. O personagem criado por Carneiro Vilela era dono de uma loja que funcionava no térreo do sobrado que ele possuía na Rua Nova, no bairro de Santo Antônio, um endereço nobre do Recife daquela época.

O comerciante português Jaime Favais era um homem grosseiro e vingativo. Ele descobre que Clotilde, sua única filha, havia engravidado de um malandro sedutor chamado Leandro. Para completar a confusão, esse sujeito também era amante da esposa de Jaime, Josefina. O rico comerciante manda matar Leandro e Josefina enlouquece.

Então favais tenta casar Clotilde com um sobrinho seu, João, que trabalha na loja do tio. Como o rapaz recusa a proposta e o pai enfurecido condena a filha ao macabro castigo do emparedamento num banheiro do sobrado. Com a ajuda de um comparsa, ele força um pedreiro a fechar com tijolos a porta do aposento. No derradeiro capítulo do folhetim, o pedreiro presta à polícia, ainda atormentado pelo crime no qual foi envolvido: “Passou-se então uma ‘cousa’ horrível e que me fez arrepiar os cabelos da cabeça. Dentro do banheiro estava uma pessoa envolta num lençol como se fosse uma mortalha, e debater-se convulsiva e violentamente. Mas pelos movimentos contidos e pouco acentuados, conhecia-se que a pessoa que estava ali tinha os pés amarrados e as mãos atadas por detrás das costas. Ao passo que fazia esforços inauditos para desencilhar-se das prisões que a retinham e para erguer-se daquele túmulo, onde ia ser enterrada viva, soltava uns gemidos surdos e roucos, de quem está amordaçado. ”

Mas a polícia não leva em consideração a denúncia do pedreiro. Depois de cometer essa infâmia, Favais foge para Portugal, onde passa três anos. Lá, Josefina morre. Jaime volta ao Recife para morar no andar de cima do sobrado. E no casarão passa a ser atormentado por medonhas aparições: “Durante as noites, acontecia-lhe acordar sobressaltado como se houvessem soado ao pé de si gemidos lúgubres e abafados. Outras vezes parecia-lhe ver surgir ao seu lado o espectro esquelético e medonho da sua mulher ou a figura branca e vaporosa de sua filha.”

### ***A lenda da Menina sem Nome***<sup>43</sup>

“Graças Alcançadas da Menina Sem Nome”, são os dizeres em uma das inúmeras placas colocadas por devotos da Menina Sem Nome, uma das figuras mais emblemáticas, não somente do Cemitério de Santo Amaro, mas de toda a cidade do Recife. Não há algum interessado pelas histórias dos crimes que marcaram a cidade, ou até mesmo pelos casos e lendas sobrenaturais que classificam a capital pernambucana como uma das mais assombradas do Brasil, que não conheça o triste caso que envolve a garota anônima. Afinal, quem era a garotinha que teve sua vida ceifada de forma brutal? Quem foi o assassino e qual seria o motivo do crime.

No dia 23 de junho de 1970, o corpo de uma criança de aproximadamente 8 anos foi encontrado na Praia do Pina, Zona Sul do Recife, pelo vendedor de coco Arlindo José da Silva. A vítima, segundo os relatos da época, estava despida, com as mãos atadas e o rosto cravado na areia. Para completar a brutalidade do caso, havia uma outra corda em volta do pescoço da garota.

O caso logo repercutiu entre a população recifense e a mídia. As razões desse crime infame contra uma menor de idade eram desconhecidas, assim como a identidade da vítima. Após encontrarem o cadáver da criança, o vendedor Arlindo José da Silva e seu empregado, o garoto Osvaldo

Ulisses do Nascimento, de 11 anos, foram apontados como principais suspeitos do assassinato. Arlindo chegou a ser preso, após a polícia encontrar em sua casa, dois dias depois do crime, uma calça suja de sangue. O vendedor foi incriminado pelo depoimento do jovem Osvaldo, que afirmou tê-lo visto com cordas no dia anterior ao caso, e que ele teria lhe dito que “procurava uma mulher para passar a noite”.

Porém, a escassez de provas concretas e o aparecimento de um novo suspeito em potencial fizeram com que Arlindo fosse solto pelo menos uma semana depois do aparecimento do corpo da garota.

Logo após a liberação de Arlindo, a Polícia prendeu, no dia 29 de junho, o mecânico Geraldo Magno de Oliveira, por ter confessado o assassinato da garota. Em seu depoimento, Geraldo informou que sempre via a menina perambular sozinha pelo bairro do Pina, e que ele teria lhe oferecido 5 cruzeiros para passar a noite com ele.

Segundo o suspeito, após a criança o ter chamado de “vigarista” e “velhaco”,

---

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.orecifeassombrado.com/post/o-mist%C3%A9rio-da-menina-sem-nome> - Acesso em: 04/06/20204.

por não ter sido pago a quantia prometida, ele cometeu o assassinato. Ainda de acordo com o mecânico, ele se arrependia de ter cometido o crime e preferia morrer do que ficar conhecido como um assassino de uma menina. Em momento algum foi revelado o nome da vítima.

Porém, durante a sua primeira audiência na justiça, ainda em 1970, Geraldo negou tudo que havia confessado, alegando que ele não havia cometido o crime e, inclusive, que teria sido coagido e torturado pela polícia para assumir a responsabilidade do assassinato.

Para completar o mistério, Geraldo Magno foi morto no Presídio da Ilha de Itamaracá, pouco antes de ser julgado. Até hoje, não se tem conhecimento do verdadeiro assassino da Menina Sem Nome.

Durante todos esses anos, a versão corrente foi de que a Menina Sem Nome havia sido violentada e jogada na areia da praia, já com as mãos amarradas. Na época, também foi estudada a possibilidade de afogamento.

O ofício de remoção de corpos número 891, de 1970, assinado pelo delegado Josenaldo Galvão, dá conta de que, na manhã do dia 23 de junho, foi encontrada na Praia do Pina uma garota de cor parda, aparentando 8 anos. Estava com as mãos amarradas por trás do corpo e com um laço no pescoço.

O laudo da necropsia realizado no corpo da menina apontou que ela não sofreu violência sexual, sequer morreu por afogamento, sendo constatado que a causa mortis teria sido asfixia por sufocação. Segundo o texto do perito Nivaldo Ribeiro, responsável pela assinatura do laudo, em 1970: “A asfixia foi produzida por meio misto, constrição incompleta do laço no pescoço e aspiração de grãos de areia”. Tudo indicava que a vítima teria sido amarrada e sufocada com o rosto na areia da praia do Pina.

A triste história da Menina Sem Nome fez com que a enigmática garota se tornasse um personagem famoso do Recife e seus casos sem explicação.

O corpo da garota ficou por duas semanas no Instituto de Medicina Legal (IML) do Recife. Durante todo esse tempo, nenhum parente ou conhecido apareceu para identificar o corpo. Dessa forma, um aval da Secretaria de Segurança Pública estabeleceu que a menina fosse enterrada como indigente no Cemitério de Santo Amaro, em 3 de julho de 1970. Mas um morador rico do Recife, comovido com o destino de sofrimento e abandono da pequena vítima, mandou colocar os restos mortais em um jazigo perpétuo.

Desde então, o túmulo da Menina Sem Nome passou a receber inúmeras visitas de moradores das redondezas que, tocados a trágica história, levavam flores e brinquedos para depositar no túmulo da garota.

Após algumas pessoas relatarem que o espírito da Menina estaria atendendo a pedidos como cura de doenças, proteção à família, emprego e casa própria, nasceu uma devoção à Menina Sem Nome – fenômeno religioso espontâneo que transformou a personagem misteriosa no que os sociólogos chamam de “santa não canônica”.

Diariamente, o jazigo é visitado por fiéis que fazem promessas à Menina – muitos até depositam no mármore cartas escritas à mão com seus pedidos por milagres. E, em feriados como Dia das Crianças e Dia de Finados, centenas de devotos deixam flores, doces, brinquedos, miniaturas de casas e outros ex-votos no local de descanso eterno da garota cujo a identidade permanece um mistério.

## **A PERNA CABELUDA (LENDA MAIS CITADA PELOS ALUNOS , MAS NÃO ESTAVA NO CORPUS PARA ANÁLISE)**

Tudo aconteceu em 1975. Que, aliás, devia ser O ANO recifense das coisas cabulosas... Uma perna surgiu no Capibaribe, boiando certa tarde de janeiro, sem o resto do corpo. Foi avistada por uma mulher, que logo gritou e fez um escândalo. A Perna foi recolhida ao IML e todos ficaram chocados: Onde estava ao resto do corpo?

Naquele tempo não era igual hoje, que temos tudo mais fácil, inclusive as notícias. No meio da ditadura, tudo vinha muito mastigado, amplo. Então quando o repórter Jota Ferreira contou uma piada sobre o marido que chegava a casa e viu uma perna cabeluda sob a cama (alusão à traição da esposa) para que logo o grande povo fizesse a associação.

Logo surgiram boatos: “a perna cabeluda atacou em Boa viagem, “A perna cabeluda não gosta de moças de vestido curto” (um bastião da moralidade!), ou “A perna cabeluda entrou em uma casa, atacou uma moça, e quem a perseguiu apanhou feio: pulava em cima de quem pudesse e conseguisse”, enfim um caos.

Havia quem jurasse tê-la visto na madrugada, pulando horrores aqui e ali, assustando a todos. Um homem relatou que foi perseguido do trabalho até em casa. Até causar uma briga entre jornalistas, ela causou: Raimundo Carrero diz que foi ele a criar a Perna a partir de uma piada contada por um colega de redação, enquanto Jota Ferreira defende a sua autoria.

Foi a musa de programa jornalísticos, de um bloco de carnaval, música de Chico Science, e o carro alegórico da Perna cabeluda X o tubarão de Boa viagem tirou o primeiro lugar no concurso de carros alegóricos do carnaval de 1976!

A sua importância de assombração legitimamente Pernambucana lhe confere um padrão único. Assim como “Nunca haverá uma mulher como Gilda”, Nunca haverá uma assombração como A Perna Cabeluda!

Nas palavras do cordel de Guaipuan Vieira:

“A Perna anda descalça

Vagando em noite escura

Tem um rastro muito grande

Que não é de criatura

Dizem até que um sapato

Na cidade ele procura.”