



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



EMERSON DE MOURA AZEVEDO

**RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA DE CONTO DA TRADIÇÃO
ORAL A PARTIR DE OFICINA DE LETRAMENTO**

Natal/RN

2025

EMERSON DE MOURA AZEVEDO

**RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA DE CONTO DA TRADIÇÃO
ORAL A PARTIR DE OFICINA DE LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Alana Driziê Gonzatti dos Santos

Natal/RN

2025

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA

Azevedo, Emerson de Moura.

Retextualização e reescrita de conto da tradição oral a partir
de oficina de letramento / Emerson de Moura Azevedo. - 2025.
114f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Letras, Natal, RN, 2025.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Alana Driziê Gonzatti dos Santos.

1. Contos Pertencentes à Tradição Oral. 2. Oficinas de Letramento. 3. Retextualização e Reescrita. I. Santos, Alana Driziê Gonzatti dos. II. Título.

— — — *l* — — — *l* — — — — —

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

EMERSON DE MOURA AZEVEDO

**RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA DE CONTO DA TRADIÇÃO
ORAL A PARTIR DE OFICINA DE LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

Natal, 24 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Alana Driziê Gonzatti dos Santos
Presidente da banca (UFRN)

Profª. Dra. Glícia Azevedo
Membro interno (UFRN)

Prof. Dr. Arthur Luis de Oliveira Torquato
Membro externo (IFRN)

Dedico esta Dissertação a Deus, que me guia em cada passo da minha jornada. A Ele, toda a minha gratidão.

À minha família, meu alicerce, por sempre me incentivar nos momentos mais desafiadores. Obrigado pelo amor, paciência e compreensão. Esta conquista é de todos nós.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus. Ele sempre está no comando, dando-me forças para vencer os desafios. Todas as vitórias da minha vida são frutos das minhas preces e orações na medida em que confio no Seu poder e na Sua glória.

A gradeço também à minha mãe, Maria do Ó, verdadeira guerreira, que sempre dedicou muito amor e toda a atenção da sua vida a seus filhos.

À minha tia Conceição, que sempre esteve ao meu lado, como uma verdadeira mãe, meu muito obrigado. Sem ela, não saberia o verdadeiro significado das palavras dedicação e amor. O cuidado, o carinho dela foram cruciais na minha vida.

Ao meu irmão Ewerton, também agradeço. Grande exemplo de irmão, ele fez as vezes de pai, orientando-me para os melhores caminhos.

À minha esposa Amanda Azevedo, eterna companheira, agradeço pela cumplicidade, companheirismo e apoio. Dando-me força nos momentos mais difíceis, eu confiei que seria possível vencer essa caminhada rumo à nossa vitória. Obrigado, amor, por tanto.

Agradecimento especial ao meu filho Enzo Luiz Azevedo. Graças a ele, tive a certeza de que a fé em Deus é capaz de curar. Meu grande filho, meu amor, meu curumim. Igualmente agradecido estou à minha filha Ana Liz Azevedo. Minha menina sapeca, brincalhona e carinhosa. Minha princesa, dona do sorriso lindo e cativante.

O meu agradecimento especial à minha orientadora, a Professora Doutora Alana Driziê Gonzatti dos Santos. Sempre paciente, compartilhou comigo seus conhecimentos científicos. Sempre solícita, ajudou-me em todos os momentos de produção desta Dissertação.

A todos os meus colegas de Mestrado, por terem sido parceiros nessa caminhada.

Aos professores do ProfLetras-UFRN, por terem contribuído significativamente para o meu aperfeiçoamento enquanto estudante e pesquisador.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Enfim, meu muito obrigado a todos os colegas e amigos que me ajudaram e me incentivaram a concretizar este sonho!

Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão vêm com as histórias fabulosas ouvidas na infância.

Luís da Câmara Cascudo

RESUMO

No século XVIII, os alemães Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, os irmãos Grimm dedicaram grande parte de suas vidas à coleta de histórias que pertenciam à oralidade, narradas por pessoas comuns. Essa prática foi fundamental para a preservação de uma parte significativa da cultura popular, muitas vezes transmitida apenas verbalmente de geração em geração. Ainda que separados por tempo e geografia, o legado dos Grimm ecoa de forma pertinente no Brasil contemporâneo, haja vista que, ao refletirmos sobre o atual contexto nacional, uma realidade inegável se revela: os contos orais, que fazem parte de uma rica tradição cultural, estão cada vez mais distantes do cotidiano da educação formal no país. Em decorrência disso, apresentamos esta pesquisa, cujo objetivo é discutir oficinas de Letramento literário, a partir da retextualização e da reescrita de contos pertencentes à tradição oral. Tal pesquisa justifica-se por possibilitar uma reflexão sobre abordagens dos currículos escolares em relação a gêneros discursivos, como os contos da tradição oral, tão valiosos ao processo de aprendizagem, devido ao seu caráter atrativo para estudantes do ensino fundamental, por se tratar de textos populares, curiosos e que fomentam a construção do imaginário simbólico e social brasileiro. Esta pesquisa concentra-se sob esse viés, fundamentada na história real e ficcional da Amélia Duarte Machado, conhecida como Viúva Machado ou Papa Figo, que viveu no final do século XIX e início do século XX e tornou-se uma figura histórica no Rio Grande do Norte, por causa dos mistérios e boatos envoltos dela. Teoricamente, amparamo-nos na concepção dialógica de linguagem, nos gêneros discursivos e nos estudos de letramento, especificamente nos conceitos de oficina de letramento e Letramento literário. Metodologicamente, esta dissertação trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, realizada na escola pública estadual, com alunos de 8º ano do Ensino fundamental II. Como resultados, este trabalho aprimorou as habilidades de leitura e escrita, abordando aspectos linguísticos e discursivos dos textos em foco por meio de oficinas de letramento com atividades de retextualização e de reescrita. A análise do gênero conto, especialmente o de tradição oral, incentivou a reflexão sobre a cultura local e questões sociais, como o papel da mulher potiguar no início do século XX, além de promover a conscientização sobre comportamentos opressores e a distorção de imagens. Assim, as atividades enriqueceram o aprendizado e estimularam a reflexão social e cultural dos alunos.

Palavras-chave: Contos pertencentes à tradição oral. Oficinas de letramento. Viúva Machado. Retextualização. Reescrita.

ABSTRACT

In the 18th century, the German brothers Jacob Grimm and Wilhelm Grimm – known as the Brothers Grimm – devoted much of their lives to collecting stories from oral traditions, told by ordinary people. This practice was fundamental for the preservation of a significant part of popular culture, which was often transmitted only verbally from generation to generation. Although separated by time and geography, the legacy of the Grimms remains deeply relevant in contemporary Brazil, as a clear reality emerges when we reflect on the current national context: oral tales, part of a rich cultural tradition, are increasingly absent from the daily routine of formal education in the country. Considering this, we present this research, which aims to discuss literary literacy workshops through the retextualization and rewriting of tales from oral tradition. This research is justified by the opportunity it offers to reflect on how school curricula approach discourse genres such as oral tradition tales, which are highly valuable to the learning process due to their appeal to elementary school students, being popular, intriguing texts that nurture the construction of Brazil's symbolic and social imagination. This research is grounded in that perspective, focusing on the real and fictional history of Amélia Duarte Machado – known as Widow Machado or *Papa-Figo* – who lived at the end of the 19th and beginning of the 20th century, and became a historical figure in Rio Grande do Norte due to the mysteries and rumors that surrounded her. Theoretically, this study draws on the dialogic conception of language, genres, and literacy studies – specifically the concepts of literacy workshops and literary literacy. Methodologically, this dissertation is an action research project with a qualitative approach, conducted in a state public school with 8th-grade students. As results, this work enhanced students' reading and writing skills by addressing linguistic and discursive aspects of the target texts through literacy workshops involving retextualization and rewriting activities. The analysis of the short story genre – especially those from oral tradition – encouraged reflection on local culture and social issues, such as the role of women in early 20th-century Rio Grande do Norte, while also raising awareness about oppressive behaviors and the distortion of identities. Thus, the activities enriched learning and stimulated students' social and cultural reflection.

Keywords: Oral tradition. Literacy workshops. Viúva Machado. Retextualization. Rewriting.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E IMAGENS

FIGURA 1	Limpeza do pátio externo do Belém Câmara	21
FIGURA 2	Pracinha do Raimundo Soares	22
FIGURA 3	Palestra na quadra poliesportiva do Raimundo Soares	22
QUADRO 1	Comparação entre Contos orais e Contos da Tradição Oral	44
FIGURA 4	Possibilidades de Retextualização	49
FIGURA 5	Modelo de operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito	50
FIGURA 6	Aspectos envolvidos no processo de Retextualização	52
FIGURA 7	Fluxos dos processos de Retextualização	52
FIGURA 8	Dicotomias estritas	53
IMAGEM 1	Fluxograma das ações	60
FIGURA 9	Relato para os alunos do BECA no IHGRN	61
FIGURA 10	Casarão da família Machado	63
FIGURA 11	Registro da aula de campo na lateral da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos	64
FIGURA 12	Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos vista de frente	64
FIGURA 13	Registro fotográfico de Amélia Duarte Machado três anos antes de sua morte em 1981	65
QUADRO 2	Emprego de gírias, expressões ou construções linguísticas típicas de uma determinada região, cultura ou comunidade	69
QUADRO 3	Versões dos anexos 1 (relato) e 2 (retextualização)	70
QUADRO 4	Trechos dos anexos 1 e 2	73
FIGURA 14	Estudantes do BECA durante a atividade de Retextualização	73
QUADRO 5	Versões dos anexos 1 e 2	74
QUADRO 6	Critérios de correção e números de identificação	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BECA	Escola Estadual Belém Câmara
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
IHGRN	Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte
OBVIO	Observatório da Violência Letal Intencional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Seec	Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 METODOLOGIA	18
2.1 Tipo e abordagem de pesquisa	18
2.2 Contexto de Pesquisa	19
2.3 Procedimentos de geração de dados	22
2.4 Instrumentos de geração de dados	24
2.5 Procedimentos de análise de dados	25
3 QUADRO TEÓRICO	27
3.1 Concepção dialógica de linguagem	27
3.2 Gêneros discursivos no Círculo de Bakhtin	29
3.3 Oficinas de letramento	31
3.4 Letramento literário	37
3.5 Contos pertencentes à tradição oral	40
3.6 Identidade cultural e saberes locais	44
3.7 Retextualização	47
3.8 Reescrita	53
4 CONTO A PARTIR DE OFICINA DE LETRAMENTO	57
4.1 Descrição da oficina de conto pertencente à tradição oral	57
4.1.1 Introdução ao gênero conto pertencente à tradição oral, por meio de pesquisas e socialização de narrativas	58
4.1.2 Apresentação da personagem principal: Amélia Duarte Machado	58
4.1.3 Pesquisa de textos informativos e despertar da curiosidade	59
4.1.4 Aula de campo: visita ao Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN) e à frente do casarão da família Machado	59
4.1.5 Retextualização e reescrita: produção do conto	65
4.2 Atividades de retextualização e reescrita	66
4.2.1 Retextualização	67
4.2.2 Reescrita	73

4.3 Saberes locais	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
ANEXO 01 – Relato de Franklin Lime sobre Amélia Machado	94
ANEXO 02 – Retextualização – do oral para o escrito	99
ANEXO 03 – Primeira versão do conto.....	101
ANEXO 04 – Versão final do conto (reescrita).....	109

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo Geraldi (2000), a linguagem configura-se como um espaço de constituição das relações sociais, no qual os falantes se tornam sujeitos. Do ponto de vista pedagógico, a interação entre crianças e adultos é essencial para o desenvolvimento da linguagem. Nessa convivência, os adultos, ao orientarem as crianças na construção de significados, não apenas contribuem para a aprendizagem de palavras, mas também estimulam a ampliação do vocabulário e o aprofundamento da compreensão dos contextos sociais em que vivem. É nesse entrelaçamento entre linguagem, infância e sociedade que se insere a figura de Amélia Duarte Machado, personagem marcante da Natal do século XX, cuja trajetória revela as tensões e desafios enfrentados por mulheres em uma sociedade patriarcal e conservadora.

Sob tal perspectiva histórico-social, corria o ano de 1934 quando Manoel Duarte Machado, próspero comerciante potiguar, faleceu aos 53 anos, vítima de um câncer na língua, após buscar tratamento na então Capital Federal, o Rio de Janeiro. Sua morte abalou profundamente Dona Amelinha, como era afetuosamente chamada pela sociedade natalense. No entanto, o luto representou apenas o início de uma nova e árdua etapa na vida dela. Rebatizada simbolicamente como “Viúva Machado”, Amélia passou a ocupar uma posição ambígua na estrutura social da época: era uma mulher com significativo poder econômico, mas que enfrentava resistência e hostilidade por desafiar os códigos de conduta esperados para o feminino. A fortuna herdada – fruto, em grande parte, do lucrativo comércio “Despensa Natalense”, situado na Ribeira – acabou por torná-la alvo de calúnias e invejas, refletindo a rejeição de uma sociedade que via com desconfiança a mulher que ousava gerir sozinha seus bens e circular autonomamente nos espaços públicos.

Diante desse contexto, emerge uma narrativa profundamente reveladora sobre os usos sociais da linguagem: a lenda da Papa Figo. Alimentada pelo imaginário popular, a história transformou Amélia em figura temida, quase mítica – um ser monstruoso que capturava crianças para extrair-lhes o fígado. De acordo com a versão mais difundida, a criatura, portadora de orelhas deformadas por uma doença misteriosa, precisava se alimentar do fígado infantil para sobreviver. Simulando gentileza, oferecia doces e brinquedos, e em seguida cometia o ato bárbaro, deixando ao lado do corpo uma quantia para cobrir os custos do funeral e “indenizar” a família.

Tais narrativas, ainda que desprovidas de quaisquer comprovações, circularam amplamente, agravando-se devido ao fato de Amélia receber afilhados e filhos de amigos em seu palacete na Praça Gonçalves Lêdo, na subida da Ribeira para a Cidade Alta – atual Praça

Dom Vital. A discrepância entre seu comportamento generoso e o conteúdo violento da lenda evidencia o poder simbólico da linguagem na criação e destruição de imagens sociais. Hoje, embora a origem exata da história permaneça envolta em suposições – alguns atribuem a invenção a uma antiga funcionária demitida; outros, a alterações físicas que alimentaram o preconceito –, o mito resiste no imaginário popular, ainda que reiteradamente desmentido por familiares e pessoas próximas, que testemunham a generosidade e o espírito caridoso da Viúva Machado, cuja longevidade quase secular também contraria os pressupostos mórbidos da lenda.

Inferimos que a trajetória de Amélia Duarte Machado se torna um exemplo emblemático de como a linguagem atua como instrumento de poder, capaz de consagrar ou condenar sujeitos sociais, sobretudo quando estes transgridem as normas de seu tempo. Portanto, entendemos que a história real e a ficcional de Amélia – contada em sala – pode funcionar como um elo entre os estudantes e os estudos de letramento literário, pois pode permitir uma mediação entre o conhecimento individual e o coletivo e promover a internalização de significados históricos, culturais e sociais.

Diante de tal contexto, constatamos que ainda existe um considerável problema para os professores de Língua Portuguesa: aprimorar as práticas docentes do ensino de língua materna, em especial, aquelas que estão voltadas para a aquisição e o desenvolvimento de leitura e de produção da escrita, a fim de fomentar o protagonismo estudantil.

Essa preocupação advém da minha atuação como docente de Língua Portuguesa. Concluí o curso de Letras (Licenciatura Plena) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2011 e me tornei profissional da educação do Estado do Rio Grande do Norte há dez anos. Além disso, ensino em instituições privadas de educação e em cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assim como para outros processos seletivos, incluindo o vestibular de Medicina em faculdades particulares.

Ao longo dessa trajetória laboral, consegui desenvolver projetos voltados para a melhoria de resultados de notas de Redação, como a Base de Texto (espaço, em instituição privada de ensino, específico para a escrita e para a correção personalizada de texto dissertativo-argumentativo). Não obstante, com o intuito de aprimorar minha prática docente, considerei a necessidade de me submeter à prova do Mestrado Profissional em Letras no ano de 2022, obtendo o primeiro lugar.

Nesse sentido, pressuponho que minha participação no curso de Pós-Graduação contribui para uma prática docente mais sólida, especialmente no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos. Ademais, permite-me uma reflexão importante sobre a carência

observada na atuação profissional de abordagens adequadas nos currículos escolares em relação a gêneros discursivos, especificamente, os contos da tradição oral, que são essenciais para o processo de aprendizagem. Esses textos são particularmente valiosos para estudantes do ensino fundamental, pois possuem um caráter atrativo, sendo populares, curiosos e capazes de estimular a construção do imaginário simbólico e social brasileiro.

Sob esse viés, a oportunidade de participar do Mestrado é fundamental para profissionais que buscam o aprimoramento no ambiente laboral. Contudo, sei que é bastante desafiador desenvolver um projeto de intervenção na educação básica, considerando os empecilhos enfrentados no exercício da docência na rede pública de ensino, como, principalmente, a precariedade da infraestrutura.

Nesse diapasão, urgem, como questões de pesquisa, as seguintes indagações: como podem ser desenvolvidas oficinas de letramento literário, a partir da retextualização e da reescrita de contos pertencentes à tradição oral? Como atividades de retextualização e de reescrita dos contos pertencentes à tradição oral, a partir de oficinas de letramento, podem corroborar a produção e o aprendizado de aspectos linguístico-discursivos para alunos do Ensino fundamental II de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte? Como o estudo do gênero “conto” pertencente à tradição oral pode ser significativo para a mobilização de saberes locais, envolvendo aspectos da cultura e da história?

Perante o exposto, esta pesquisa, com caráter analítico, pretende discutir oficinas de letramento literário, a partir da retextualização e da reescrita de conto pertencente à tradição oral. Especificamente, analisar como atividades de retextualização e de reescrita do conto pertencente à tradição oral, a partir de oficinas de letramento, podem corroborar a produção e o aprendizado de aspectos linguístico-discursivos para alunos do Ensino fundamental II de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte e descrever como o estudo do gênero “conto” pertencente à tradição oral pode ser significativo para a mobilização de saberes locais, envolvendo aspectos da cultura e da história.

Em consideração a isso, apresento como objeto de estudo o conto pertencente à tradição oral, tomando como base a história real e a ficcional da Amélia Duarte Machado, a partir de atividade de retextualização (conversão da comunicação falada para a forma escrita) e de reescrita (adequação de aspectos linguístico-discursivos da produção, como estrutura composicional, conteúdo temático, organização de parágrafos, e uso de elementos coesivos e da variedade padrão escrita da Língua Portuguesa) com alunos do Ensino fundamental II, que frequentam a Escola Estadual Belém Câmara, a fim de elaborar produto acadêmico para o

desenvolvimento de ações voltadas para a leitura e produção da escrita, com o fito de fortalecer o senso crítico e reflexivo estudantil.

Esta pesquisa justifica-se por possibilitar uma reflexão sobre a abordagem nos currículos escolares no que se refere a gêneros discursivos como os contos tradicionais da oralidade. Esses textos são de grande importância para o processo de aprendizagem, devido ao seu caráter atraente para os alunos do ensino fundamental.

Nessa investigação, a fim de entender como está o atual panorama acadêmico voltado para a pesquisa acerca da retextualização e da reescrita de contos da tradição oral, torna-se coerente uma incursão em fontes bibliográficas que se dedicam ao estudo desse gênero discursivo. Concernente a isso, tendo como base a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos termos descritores “retextualização” e “contos da tradição oral”, encontramos cinco dissertações, sendo as quatro primeiras vinculadas a programas de Mestrado Acadêmico, na área de Linguística Aplicada, e a última do Mestrado Profissional em Letras.

A primeira dissertação é de Mirtes Maria de Oliveira Portella (2008), apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que investigou a respeito da concepção de literário que subjaz ao conto popular brasileiro no seu deslocamento do oral ao escrito, tendo por referência os textos editados no livro “Contos Populares Brasileiros – Ceará (2003)”. O desenvolvimento dessa pesquisa revelou estratégias de retextualização, que conferiram à escritura hibridização entre letra e voz.

A segunda dissertação é de Fernanda Lopes (2008), da PUC-SP, teve como objetivo examinar em contos populares do Brasil o modo como o discurso é construído quando tais narrativas são utilizadas nas interações sociais entre sujeitos. Para tanto, tomou, nessa pesquisa, os contos populares como reveladores de valores identitários, na medida em que veiculam, linguisticamente, a tradição e mantém a cultura viva. Para dar conta desses objetivos, buscou subsídios na Análise de Discurso, que permitiu aliar os contexto histórico-social, as condições de produção e a ideologia sobre a qual se constroem as narrativas que foram selecionadas.

Patrícia Regina Vannetti Veiga (2015) é a autora da terceira dissertação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Nessa dissertação, investigam-se os processos de escrita das narrativas orais pelos professores indígenas baniwa, falantes de nheengatu na região do Baixo Rio Içana, Alto Rio Negro (AM), contextualizando o cenário com apontamentos históricos sobre a região amazônica e sobre a língua geral e, depois, entrando na reflexão teórica sobre as abordagens do oral e do escrito. Para isso, trata das

abordagens que hierarquizam as diferentes modalidades da linguagem e da comunicação e daquelas que encaram a retextualização como um processo em que as formas locais e as especificidades culturais criam hibridismos, transformando a escrita pelas práticas social e comunicativa tradicionais dos grupos.

A quarta dissertação é de Odília Olinda de Oliveira Vieira (2016), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); essa pesquisa analisa a presença de recursos da oralidade em narrativas escritas por alunos da 6ª série do Ensino Fundamental II e como esses recursos podem ser mobilizados para potencializar o domínio da produção escrita, através da retextualização e da reescrita. Nessa linha de pesquisa, a base teórica se fundamentou na concepção de linguagem interacionista bakhtiniana, na proposta de interação entre leitura, produção textual e análise linguística de Geraldi, nos estudos de formulação textual da oralidade e da escrita apresentados por Marcuschi, além da influência da tradição oral no processo de alfabetização e produção textual.

Por fim, apresentamos o trabalho de Luciana de França Lopes (2017), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Trata-se de um projeto de intervenção de vertente etnográfica e de natureza qualitativa, com vistas à ressignificação de práticas de escrita a partir de um projeto de letramento, entendido como modelo didático. Vale salientar que foi desenvolvido em uma comunidade de aprendizagem formada por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Augusto Xavier de Góis e pela professora-pesquisadora, além de agentes externos à comunidade escolar. Para tanto, o objetivo geral desse trabalho foi valorizar o patrimônio imaterial da Praia de Muriú por meio da escrita de contos a partir de relatos de tradição oral local.

À luz dos trabalhos acadêmicos mencionados, é importante destacar que a presente pesquisa compartilha como ponto de análise comum uma investigação sobre o gênero discursivo conto pertencente à tradição oral. Temos de notabilizar que o presente trabalho, além disso, atenta-se para a questão de como podem ser desenvolvidas as oficinas de Letramento literário, a partir da retextualização e da reescrita de história da tradição oral.

Tendo em vista o compromisso de desenvolver uma pesquisa que contribua para a produção e a capacitação de aspectos linguístico-discursivos para alunos do Ensino fundamental II da Escola Estadual Belém Câmara (BECA), escolhemos a narrativa da tradição popular estruturado em torno da Amélia Duarte Machado, nascida em Mossoró, em 1881, e falecida em Natal, em 1981, com cem anos de idade. Essa opção se deve ao fato de essa narrativa local, de caráter moralizador, oferecer uma rica base para explorar diferentes formas de adaptação, permitindo que elementos da história sejam reinterpretados e

transformados, além de estimular a criatividade dos alunos e promover uma compreensão mais profunda da construção literária e dos gêneros discursivos.

No imaginário popular potiguar, no início do século XX, surge a figura da Papa Figo, um codinome associado à Amélia Duarte Machado. De acordo com Lucena (2022), os boatos maldosos espalhados na cidade de Natal, no início do século XX, davam conta de que as orelhas de Amélia, devido a uma enfermidade, cresciam. Porém, se realmente isso aconteceu, a literatura médica aponta para a Síndrome de Treacher Collins, uma condição genética rara que afeta o desenvolvimento das estruturas faciais e auditivas. Além das alterações faciais, algumas pessoas com essa síndrome também podem ter problemas auditivos devido a malformações no ouvido externo e médio.

Ao longo do tempo, essa intrigante história passou a amedrontar as crianças e, simultaneamente, a ensinar-lhes a importância de seguir as orientações dos adultos, tornando-se um instrumento de socialização e aprendizado. De maneira geral, essa narrativa, até hoje utilizada por responsáveis legais, tem uma moral clara e é usada para reforçar comportamentos desejáveis e desencorajar comportamentos moralmente incorretos. Então, pressupomos que figuras de autoridade, a fim de enfatizar a importância de crianças seguirem regras, tornam o medo uma ferramenta a favor da promoção da obediência.

Por esse motivo, consideramos que o trabalho de retextualização e de reescrita de conto oral é pedagogicamente produtivo, uma vez que se torna atraente para os discentes. Aliado a isso, a combinação de uma narrativa envolvente com atividades de escrita pode tornar o processo de ensino mais dinâmico e motivador, estimulando o interesse dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Diante desse cenário, cabe pontuar também que a apreciação linguística dos contos orais, em sala de aula, pode motivar não somente educandos, mas também docentes a um novo olhar em relação ao desempenho e à qualidade dos textos escritos pelos estudantes da Educação de base. Através da análise de contos orais, os alunos podem aprender sobre a importância da preservação das tradições orais e a influência dessas histórias na formação da identidade cultural. Essa lógica pode ser vinculada à narrativa da tradição popular de Amélia Machado.

Dando importância a essas informações, planejamos a presente Dissertação, que está estruturalmente dividido em sete seções, a saber: Considerações iniciais; Metodologia; Quadro Teórico; Conto a partir de oficina de letramento; Considerações finais; Referências; Anexos. Assim sendo, na seção introdutória, apresentamos a problemática norteadora desta investigação. Também foram indicadas as questões e os objetivos da pesquisa, contendo

elementos suficientes para compreensão do conto pertencente à tradição oral, especialmente aquele cuja história é referente a Amélia Machado, a viúva Machado, ou também chamada de Papa figo. Foi contemplado o Estado da arte, evidenciando as referências teórico-analíticas que podem contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Na sequência, será evidenciada a metodologia aplicada, a qual indica como *locus* a Escola Estadual Belém Câmara, situada no bairro de Cidade da Esperança, em Natal-RN. Em seguida, ainda nessa seção, haverá a apresentação dos sujeitos que participaram da pesquisa – alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II.

No Quadro Teórico, serão discutidas concepções de linguagem, com foco na dialógica; gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana; e questões referentes a oficinas de letramento, Letramento literário e contos pertencentes à tradição oral. Conto a partir de oficina de letramento; Considerações Finais; Referências; Anexos; Apêndices.

A seção “Conto a partir de oficina de letramento” está estruturado em torno de atividades de retextualização e de reescrita que possibilitaram aos alunos uma experiência prática e reflexiva sobre as modalidades oral e escrita. Logo após, apresentam-se as Considerações Finais, seção em que avaliamos a eficácia dos objetivos estabelecidos para a pesquisa e as conclusões alcançadas. Nessa seção, destacamos a conexão entre os caminhos inicialmente definidos e os resultados obtidos, cujas conclusões oferecem respostas às questões que originaram o estudo.

Depois, destacamos as Referências, nas quais listamos todo o material de leitura e de pesquisa utilizado para a elaboração desta dissertação, finalizando com os Anexos 01, 02, 03 e 04, que são – respectivamente – “Relato de Franklin Lime sobre Amélia Machado”; “Retextualização produzida pelos estudantes do BECA referente ao conto da tradição oral da Papa figo”; “O conto produzido pelos alunos em sala de aula”; “Conto produzido a partir da reescrita”.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo e abordagem de pesquisa

Esta pesquisa-ação qualitativo-interpretativista insere-se nas perspectivas acadêmicas do ProfLetras, na área de Linguagens e Letramentos, e tem como objeto de estudo o gênero “conto” pertencente à tradição oral em relação ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em escolas do Ensino fundamental II.

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a pesquisa-ação é definida como um modelo de pesquisa de base antropológica e

[...] o foco que se coloca no professor produtor de pesquisa. Esta tendência é conhecida por deslocar o professor da função de objeto de pesquisa para o papel de sujeito, no sentido de que a atividade de ensinar é conceptualizada como um ato de constante investigação, de modo que possa haver progresso educacional [...] (Cavalcanti; Moita Lopes, 1991, p. 139).

Esse movimento em que o docente assume o papel de investigador crítico de sua própria prática é uma tendência educacional valiosa, haja vista que o educador deixa de ser um mero expectador de pesquisas realizadas por pesquisadores externos. Ademais, beneficia qualitativamente sua ação docente e ainda contribui de modo positivo com o aprendizado dos educandos.

Ao considerar que o aprimoramento contínuo da qualidade de ensino é fator preponderante, a pesquisa-ação possibilita que os docentes experimentem novas abordagens, ajustando suas práticas com base em dados, em observações e análises diretas do que funciona ou não em sua sala de aula. Assim, os ganhos são incalculáveis, na medida em que promove um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Marconi e Lakatos (2003) pontuam que a abordagem qualitativa analisa, interpreta, descreve a complexidade do comportamento humano e ainda fornece análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Esse pensamento se ratifica, pois a abordagem qualitativa analisa como os indivíduos interpretam e dão significado às suas próprias experiências. Isso permite uma compreensão mais completa das motivações, crenças e emoções que influenciam o comportamento.

Cabe pontuar, ainda, a base interpretativista de Moita Lopes (1994). Essa perspectiva considera o pesquisador e os fatos sociais como indissociáveis, de modo que os responsáveis pela investigação são integrantes do processo de conhecimento e interpretam os fenômenos analisados, atribuindo-lhe um significado. Sob esse viés analítico, a visão dos participantes do mundo social não pode ser ignorada em uma pesquisa que se pretenda analisá-lo e deve “dar

conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (Moita Lopes, 1994, p. 331).

Nesse sentido, pensamos em uma pesquisa-ação numa abordagem de natureza qualitativa, pois, assim, fica mais viável a observação e a análise da evolução – ou não – da produção de texto, a partir da retextualização e da reescrita de contos pertencentes à tradição oral.

2.2 Contexto da pesquisa

O *locus* escolhido foi a Escola Estadual Belém Câmara (BECA), situada no bairro de Cidade da Esperança, em Natal-RN. Essa instituição é de ensino regular e compreende turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, que funcionam no período matutino e vespertino. Ademais, o foco da ação deste trabalho foi a turma do 8º ano do Ensino Fundamental, que contém 30 alunos.

Em se tratando do perfil geral da turma, percebemos que as alunas demonstraram maior comprometimento com as atividades propostas, evidenciando uma postura mais responsável e focada nas tarefas escolares. Esse comportamento das garotas contrastou com a atitude mais imatura de alguns garotos, que, muitas vezes, mostraram-se desinteressados ou distraídos durante as atividades escolares. Essa diferença de postura exigiu que o professor titular da disciplina de Língua Portuguesa realizasse uma reflexão mais aprofundada sobre o papel social de cada discente dentro do contexto educacional, especialmente no que diz respeito à identidade deles como educandos e às expectativas sociais relacionadas ao comportamento em sala de aula.

Consideramos importante comentar acerca do envolvimento dos demais colaboradores. Assim, dividimos esses profissionais parceiros em internos e externos, ou seja, aqueles que fazem parte da comunidade escolar, e os que tiveram participação direta, mas não compõem o quadro pedagógico da instituição de ensino em questão.

Pessoas importantes, nesse processo, que estão associados ao primeiro grupo são: a diretora Ângela de França Evangelista, que autorizou que fosse desenvolvido o trabalho de pesquisa desta dissertação, a coordenadora Sânzia Karla Lima de Fontes Moura, a qual foi muito solícita em acompanhar os estudantes na aula de campo e demonstrou preocupação com o andamento e o engajamento da turma para as produções em sala.

A Professora Dra. Alana Driziê Gonzatti dos Santos, colaboradora externa, desempenhou um papel fundamental, oferecendo orientações acadêmicas essenciais para a elaboração desta dissertação. Além disso, participou ativamente da aula de campo,

contribuindo diretamente na gravação dos áudios. O pesquisador Franklin Lime, participante externo, atua como guia no IHGRN, local onde as gravações foram realizadas, e desempenhou um papel crucial na viabilização do conto referente às histórias reais e ficcionais da Amélia D. Machado.

Situada na zona oeste natalense, a escola em questão foi fundada em 1969 e, atualmente, oferece o ensino fundamental II, no turno matutino, do 6º ao 9º ano, e no turno vespertino do 7º ano do ensino fundamental II à 3ª série do ensino médio, totalizando, no ano de 2024, 498 estudantes. Esse total de educandos está dividido em 16 turmas, sendo oito em cada turno.

Quanto ao funcionamento, atualmente, o colégio BECA é dependente do espaço físico da Escola Estadual Raimundo Soares, devido a obras de reestruturação arquitetônicas inacabadas. Em 2019, parte do teto do pátio caiu, também foram constatadas várias infiltrações e pontos de alagamento. Por conseguinte, o colapso do teto e os danos estruturais imediatos demonstraram uma falha grave na segurança física da escola.

Tudo isso fez com que a equipe pedagógica não retornasse às aulas presenciais. Preocupada com essa situação, a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer (Seec) liberou uma verba para a reforma. Porém, nenhuma empresa quis assumir o serviço, porque considerou o valor muito baixo para a quantidade de reparos necessários para deixar o espaço escolar propício para o bom funcionamento e para a segurança de todos.

Não havendo aulas presenciais, os engenheiros da Seec foram ao local, ainda em 2019, e confirmaram que o recurso supracitado era insuficiente. Assim, no segundo semestre de 2021, foram iniciadas as obras, que continuam e não têm previsão de conclusão.

Figura 01 - Limpeza do pátio externo da BECA

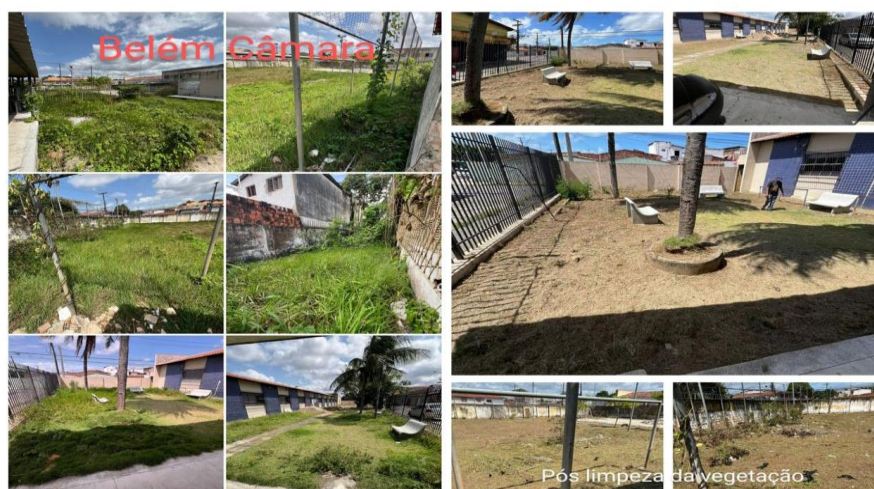


Foto: acervo da pesquisa.

A falta de uma previsão concreta de conclusão adicionou um nível de incerteza ao cronograma do projeto, afetando o planejamento e a implementação das atividades programadas. Mesmo sabendo que a conclusão do projeto é substancial para a melhoria da infraestrutura e o atendimento das necessidades educacionais, o colégio enfrenta problemas de insuficiência de recursos e atrasos na conclusão das obras.

Contando com 14 funcionários, o Belém Câmara, como informado anteriormente, precisa, atualmente, das instalações da Escola Estadual Raimundo Soares, situada na rua Patos, Cidade da Esperança, em Natal-RN. Por sua vez, este colégio apresenta uma infraestrutura condizente com um espaço educacional que favorece o conforto e a segurança dos envolvidos. São dez salas de aula, um refeitório, um auditório, uma sala de recurso multifuncional, três laboratórios, uma quadra poliesportiva, uma arena de vôlei, uma cozinha, uma secretaria, uma sala de coordenação, uma sala de professores, uma sala de direção, uma pracinha, uma biblioteca, uma horta. A área do Raimundo Soares é de aproximadamente 7.400 m².

Figura 02: Pracinha do Raimundo Soares



Foto: acervo da pesquisa.

Figura 03: Palestra na quadra poliesportiva do Raimundo Soares



Foto: acervo da pesquisa.

Entendemos que investir na infraestrutura é um passo significativo para garantir que a escola possa oferecer uma educação de alta qualidade e um ambiente propício ao desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, uma infraestrutura adequada não só melhora as condições de aprendizado e a segurança, mas também facilita a gestão escolar e promove o engajamento da comunidade.

Os aspectos socioeconômicos influenciam o ambiente escolar. Isso porque o alunado, em sua maioria, é composto por moradores do bairro de Felipe Camarão e do Planalto, que enfrentam desafios relacionados, por exemplo, à negligência familiar. Percebemos que são famílias com menos recursos e que dispõem de menos tempo e capacidade para se envolverem nas atividades escolares dos filhos, devido a múltiplos empregos ou outras responsabilidades.

Coincidentemente, as terras onde hoje em dia correspondem aos bairros Felipe Camarão e Planalto pertenceram, no início do século XX, ao comerciante português Manoel Machado. Após a sua morte, o domínio dessas propriedades passou a pertencer a Amélia D. Machado – a viúva Machado.

De acordo com o documento *Natal: meu bairro, minha cidade – 2009* (Prefeitura do Natal, 2009), elaborado pela Secretaria de Meio Ambiente e Urbanismo (SEMURB), a ocupação do bairro de Felipe Camarão iniciou-se no final da década de 1970. A lei de criação desse bairro é a 4.330/93. Faz limite ao norte com Bom Pastor; ao sul com Guarapes; ao leste com Cidade da Esperança / Cidade Nova, ao oeste com São Gonçalo do Amarante.

Já o bairro Planalto, ainda segundo esse volume, foi criado oficialmente em 1998, sob mandato da Lei nº 151, publicada no Diário Oficial do Estado, no ano citado. O Planalto é, portanto, um dos bairros mais novos de Natal. Faz limite ao norte com Guarapes; ao sul com Parnamirim; ao leste com Cidade Nova/ Pitimbu; oeste com Macaíba.

Vale salientar, ainda, que por causa das dificuldades socioeconômicas, os alunos demonstram níveis mais altos de estresse - acarretando desafios em termos de disciplina e engajamento -, além da baixa participação em atividades extracurriculares, como aulas de campo. Nesse diapasão, a fim de reforçar que a violência comunitária tem impacto profundo e multifacetado no comportamento dos estudantes dentro do ambiente escolar, é oportuno examinar o levantamento feito pelo Observatório da Violência Letal Intencional (OBVIO).

No ano de 2016, o OBVIO, o qual publica dados e análises sobre violência nas cidades brasileiras, incluindo Natal, apresentou o ranking dos bairros mais violentos dessa cidade, estando Felipe Camarão na segunda posição, e o Planalto ocupando o sétimo lugar, no total de 36 bairros. Em resumo, os aspectos da desigualdade socioeconômica têm um impacto significativo no ambiente escolar, afetando a infraestrutura, o bem-estar dos alunos e as oportunidades educacionais.

2.3 Procedimentos de geração de dados

A geração de dados desta pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2024 e, como procedimentos de realização deste projeto de intervenção, para tornar mais harmoniosa a relação entre o professor e aluno e elucidar possíveis questionamentos sobre a execução das atividades relacionadas a esse projeto, foi feito, inicialmente, um momento conversacional, a fim também de sensibilizar o público-alvo. Para isso, realizamos rodas de conversas com os 30 discentes do 8º ano da escola em questão, com o fito de oportunizar que eles expressem suas opiniões e expectativas quanto ao conto pertencente à tradição oral selecionado.

Entendemos que o espaço escolar não tem apenas o dever de produção do conhecimento, mas também de fomentar uma interação entre professor, aluno e comunidade, com o objetivo de construir uma educação formal mais frutífera. Portanto, o âmbito escolar também deve fomentar o desenvolvimento de competências sociais e cidadãs, promovendo o respeito mútuo, a empatia e a responsabilidade social.

Após o momento conversacional, a direção e a coordenação auxiliaram no processo para que, por meio de um Memorando à Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (Seec), fosse solicitado um transporte escolar, a fim de conduzir os discentes. O embarque se deu na Escola Estadual Belém Câmara, situada na rua Lages, Cidade da Esperança, Natal-RN, em direção à antiga moradia da Amélia Duarte Machado, localizada na Cidade Alta, Rua Padre João Manoel - em frente à Praça Dom Vital, e ao Instituto Histórico e à Igreja Rosário dos Pretos.

Vale ressaltar que os alunos, com uma semana de antecedência, receberam um termo de autorização, que foi assinado pelos responsáveis, assentindo a ida do estudante aos locais supracitados. Para garantir a segurança de todos os menores envolvidos, o trabalho de campo contou com a participação do professor titular de Língua Portuguesa, da professora orientadora do mestrado, além da coordenadora e mais outra docente convidada. A viagem de ida e volta durou, em média, noventa minutos.

Nessa ocasião, os educandos fizeram registros, a partir de fotografias e vídeos, também realizaram anotações em cadernos escolares como forma de deixar registrada a experiência de conhecer uma significativa lenda que reflete aspectos da formação cultural – e até mesmo educacional nos primórdios da velha Natal. Nesse momento, o pesquisador Franklin Lime, do IHGRN, fez um relato sobre história de vida da cidadã Amélia Duarte Machado, de modo a aguçar a curiosidade que fomenta a construção do imaginário simbólico (Anexo 01). O relato foi gravado, com a autorização assinada pelo pesquisador.

Para enriquecer o trabalho, na sequência da visita, o professor titular da disciplina de Língua Portuguesa realizou uma oficina teórica acerca do gênero conto, salientando os pertencentes à tradição oral.

A partir da gravação do relato e da oficina de letramento, os alunos fizeram um trabalho colaborativo, em sala de aula, com o propósito de selecionar os trechos mais relevantes desse registro audiovisual. Em seguida, partiram para a retextualização do conteúdo original do áudio. A última etapa correspondeu à reescrita, momento no qual os alunos reproduziram, na modalidade escrita da língua portuguesa, as passagens escolhidas do conteúdo original da fala do pesquisador, que tratou sobre a história real e ficcional da Viúva Machado.

2.4 Instrumentos de geração de dados

Utilizamos na geração de dados desta pesquisa os seguintes instrumentos: notas de campo, registros fotográficos, audiovisuais, rodas de conversa e textos escritos pelos estudantes. Nesse interim, cabe conceituá-los, seguindo a ordem apresentada.

Em primeiro lugar, notas de campo são registros feitos por pesquisadores, estudantes ou profissionais durante observações em campo. Elas são utilizadas para documentar informações importantes sobre o ambiente, o contexto e as descobertas feitas durante uma atividade de campo, como uma pesquisa, uma aula de campo, uma expedição ou um trabalho de campo científico.

Em segundo lugar, registros fotográficos servem como um meio de registrar eventos, atividades ou contextos específicos que são relevantes para a pesquisa ou para a prática educativa. Para Hamilton (2000):

As fotografias são particularmente apropriadas para documentar esses aspectos do letramento, desde que elas possam capturar momentos nos quais interações ao redor de textos acontecem. As fotografias podem ser usadas então diretamente como uma fonte de tais dados – quaisquer fotografias levadas como parte da pesquisa, ou um corpo existente de imagens como as dos jornais. (Hamilton, 2000, p. 04)

Em terceiro lugar, têm-se os instrumentos audiovisuais, que são ferramentas e tecnologias utilizadas para capturar e produzir informações em formatos de áudio e vídeo. A partir de Erickson (1992), podemos salientar alguns pontos positivos que a geração e análise de dados audiovisuais possibilitam, como a análise mais completa da interação, haja vista que é exequível revisitar as gravações várias vezes e observar a interação de vários focos de atenção.

Tal método também ajuda na redução de interpretações prematuras, pois a possibilidade de ver novamente as ações gravadas diminui a dedução de julgamentos inadequados e permite a interpretação das ações dos participantes conforme eles estão mostrando uns para os outros (Semechechem, 2010). A respeito dos registros imagéticos e audiovisuais gerados nesta pesquisa, ressaltamos que os colaboradores assinaram termos de autorização e consentimento de uso da imagem.

A geração de dados em rodas de conversa, por sua vez, envolve a análise de informações obtidas mediante discussões coletivas. Esses métodos e instrumentos contribuem para garimpar informações valiosas e para entender as perspectivas dos grupos e também as individuais dos participantes, oferecendo uma visão mais ampla e detalhada das temáticas discutidas.

Durante as rodas de conversa, os alunos compartilharam histórias reais e/ou fictícias, relacionadas à tradição cultural do Rio Grande do Norte, dentre elas destacamos a de Amélia Duarte Machado.

Dando continuidade, a partir gênero discursivo conto, originário da tradição oral, foram entregues, pelos discentes, quatro produções de retextualização (transformação da forma oral para a escrita) e uma atividade de reescrita (envolvendo a compreensão e aplicação de aspectos da língua, como sintaxe, coesão textual e normas gramaticais).

Portanto, fica claro que, nesta pesquisa, ocorre uma ação na qual tanto o pesquisador quanto os participantes estão envolvidos no processo investigativo, desempenhando um papel ativo na situação-problema e interagindo diretamente com ela.

2.5 Procedimentos de análise de dados

Com o fito de reforçar os aspectos linguísticos, como: elementos coesivos e da variedade padrão escrita da Língua Portuguesa, e discursivos, a saber: estrutura composicional, conteúdo temático, organização de parágrafos – desenvolvemos *corpus* a partir de atividades de retextualização e de reescrita, fundamentadas em um conto da tradição oral potiguar. Essa narrativa que se baseia na história real e folclórica da viúva Machado, também conhecida pelo codinome de Papa figo, foi escolhida devido à sua relevância cultural e à riqueza de suas manifestações orais.

Esse trabalho com o gênero discursivo conto pertencente à tradição oral resultou em 04 (quatro) produções de retextualização (transposição da modalidade oral para a escrita) e 01 (uma) atividade de reescrita (compreensão e aplicação de elementos da língua e do discurso). Após recebermos os trabalhos, optamos por realizar um recorte que consideramos ser o mais apropriado e representativo para a nossa análise. Dessa forma, decidimos selecionar uma retextualização. Vale ressaltar que essa decisão foi tomada em razão das semelhanças entre as produções, já que, embora tenham sido formados quatro grupos, houve uma troca de informações e colaboração entre os alunos envolvidos nessa atividade linguística.

Vale ressaltar que os textos dos alunos foram digitados para garantir que a escrita dos participantes não fosse identificada. Ao digitar os trabalhos dos discentes, conseguimos criar um ambiente no qual o foco estava, exclusivamente, no conteúdo linguístico e discursivo, sem que a identidade do estudante influenciasse o julgamento. Isso permitiu também uma avaliação mais justa, garantindo que a análise seja baseada apenas na qualidade do trabalho, e não em fatores subjetivos, como a caligrafia.

A organização foi dividida em seções, conforme disposto a seguir: "Descrição da oficina de conto da tradição oral", "Atividades de retextualização e reescrita" e "Saberes locais". A primeira abrange: a introdução ao gênero conto da tradição oral, por meio de pesquisas e compartilhamento de narrativas; apresentação da personagem principal – Amélia Duarte Machado; pesquisa de textos informativos, com o intuito de estimular a curiosidade; e realização de uma aula de campo.

A segunda mostra e analisa, respectivamente, as tarefas de conversão da modalidade oral para a escrita, bem como o exercício de entendimento e uso de componentes da língua, como sintaxe, coesão textual e regras gramaticais. Para assegurar uma leitura mais clara e uma compreensão aprimorada das redações apresentadas, optamos por utilizar cores distintas como informação adicional, destacando as análises dos textos produzidos pelos participantes.

A terceira seção aborda o aprofundamento do conhecimento sobre os saberes locais da cidade de Natal. O objetivo central está relacionado ao enriquecimento intelectual dos alunos, por meio de uma análise mais detalhada de como esses saberes influenciam a construção da memória coletiva e da identidade de uma cidade, com ênfase na capital potiguar, no início do século XX.

Sendo assim, as apresentações e as análises discorrem acerca da importância e das implicações para o ensino de língua materna, considerando seriamente o desafio de se refletir e de se repensar práticas exequíveis que favoreçam o desenvolvimento linguístico e discursivo de estudantes da Rede Estadual de Ensino da Escola Belém Câmara, no que tange à aquisição e ao desenvolvimento de leitura e de produção da escrita.

3 QUADRO TEÓRICO

No referencial teórico, inicialmente, será observada, na primeira subseção, a concepção de linguagem dialógica, que destaca a complexidade e a dinâmica da comunicação – para que, em seguida, seja apresentada a perspectiva analítica de gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin, enfatizando a relação entre forma e conteúdo no uso da linguagem em contextos sociais variados. Dando continuidade, a terceira subseção está estruturada em torno das oficinas de letramento. Por último, a subseção que estabelece relação semântica entre letramento e literatura, intitulada “Letramento literário e contos pertencentes à tradição oral” explorará como as narrativas orais podem em

riquecer a experiência de letramento, promovendo a apreciação literária e a formação de leitores críticos.

3.1 Concepção dialógica de linguagem

O ensino de língua portuguesa, no Brasil, passa por significativas transformações para atender às exigências da interação do tecido social. Nesse interim, compreendemos que, a fim de dar consistência e fundamentação para esta Dissertação, é crível nos apoiar na concepção dialógica de linguagem, defendida por João Wanderley Geraldi (2005, p. 21). Para ele,

[...] a linguagem não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer um certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de ideias mudas e verdadeiras, como a concebe um pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significação e, como tal, ela dá origem à comunicação.

Sabendo disso, Geraldi (2005) ainda acredita que a escola é falha, na medida em que, no modelo tradicional, ainda predominante, concebe a língua como simples sistema de normas, conjunto de preceitos gramaticais. Ao proceder dessa forma, visa tão somente a produção correta do enunciado comunicativo culto, abdicando de uma concepção de linguagem como “máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la” (Geraldi, 2005, p. 22).

À luz dessas ideias, temos de entender que, para cada momento social e histórico, existe uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter relativo da linguagem no meio social que atua. Com base nisso, apresentar as concepções de linguagem, consoante Geraldi (2005), torna-se necessário. São elas: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; linguagem como forma de interação. A seguir, temos, respectivamente, de modo sucinto, as descrições de cada concepção de linguagem.

A primeira fundamenta-se na tradição gramatical grega, vigorada até o século XX, com Saussure – linguista e filósofo suíço, cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da Linguística enquanto ciência autônoma. Ademais, Travaglia (1996) relaciona a linguagem como representação do pensamento a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro, nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. Portanto, no ensino de Língua Portuguesa, partindo dessa concepção, não há abertura para o estudo das variações linguísticas – haja vista que o estudo é centrado na teoria gramatical e na variante de prestígio da língua – as atividades de leitura e escrita têm foco no autor, e o texto é considerado apenas como produto, além de não considerar fatores externos à comunicação, como o interlocutor e seus conhecimentos.

A segunda, conforme Travaglia (1996), está relacionada a uma mudança de paradigma do sistema de ensino brasileiro, ocasionado pela garantia de direito de escolarização para as classes populares e com a ditadura militar. A língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem – informações de um emissor a um receptor. Logo, inferimos que essa concepção se alia ao Estruturalismo, ao Transformacionismo e à Teoria da comunicação. Ainda conforme o autor, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, pois se limita ao estudo do funcionamento interno da língua para atuar como emissor/receptor de mensagens.

A terceira, desenvolvida no Círculo de Bakhtin, defende que o locus da linguagem é a interação. Acerca disso, segundo Bakhtin (1992), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Nessa condição, as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, o propósito do estudo da língua é conduzir o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação e prática social.

Para Geraldi (2005), nessa concepção interacionista, o sujeito é ativo em sua produção linguística e realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos – e multissemióticos. Tendo isso em vista, na perspectiva bakhtiniana, assim como o discurso se manifesta por meio de textos, estes se organizam dentro de determinados gêneros discursivos, que serão conceituados na sequência.

Nesse cenário, é importante considerar que o trabalho de retextualização e de reescrita de conto oral contribuiu para a produção e a recepção de aspectos linguístico-discursivos para alunos do Ensino fundamental II da Escola Estadual Belém Câmara, mantendo-se dentro da linha interacionista defendida por Bakhtin (1992). Essa lógica se sustenta no fato de o conto pertencente à tradição oral, documento de viés sociológico, proporcionar o diálogo face a face entre os sujeitos envolvidos, numa dinâmica em que ocorrerá a interação de vozes sociais.

Esses pensamentos de Geraldi e de Bakhtin se encaixam com esta Dissertação, porque propõem, sobretudo, uma reflexão e um redirecionamento das atividades na prática de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Partimos do desejo de potencializar e desenvolver as habilidades de escrita, por intermédio da apreciação dos contos pertencentes à tradição oral, que, além de gerarem reflexões acerca da cultura popular, também contribuem para criar experiências em relação à competência linguística.

3.2 Gêneros discursivos no Círculo de Bakhtin

Os gêneros discursivos são formas-padrão de enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana (Bakhtin, 2010). De acordo com Bakhtin (1997, p. 106), “[...] o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo.”, uma vez que os gêneros vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico em que estão inseridos.

Considerando a imensa heterogeneidade, Bakhtin (1997) propôs uma divisão dos gêneros discursivos em dois grupos, a saber: os primários, que se relacionam às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais e imediatas, como a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano; os secundários, geralmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como o teatro, o romance, as teses científicas, entre outros.

Bakhtin (2003, p. 261) propõe os conceitos de conteúdo temático, construção composicional e estilo para sua abordagem:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo 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 topo 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. (Bakhtin, 2003, p. 261)

Esperamos, diante do exposto, que a dinâmica de ensino da língua materna esteja respaldada na visão dialógica, meditada por Bakhtin, por intermédio dos gêneros discursivos, como o conto pertencente à tradição oral, nosso objeto de estudo. Ao reconhecer que as relações sociais, mormente, baseiam-se no domínio do código escrito, isto é, sociedade grafocêntrica tradicional, os sujeitos precisam entender, questionar e avaliar as informações recebidas, em uma conjuntura mais ampla, pois, ao contrário disso, correm o risco de ficarem confinados a uma condição social inferior. Sendo assim, faz-se necessária a discussão sobre letramento no contexto da educação.

Nessa conjuntura, é possível que o docente viabilize, com as devidas metodologias, a adequação de aspectos linguístico-discursivos da produção, como estrutura composicional, conteúdo temático, estilo, organização de parágrafos e uso de elementos coesivos e da variedade padrão escrita da Língua Portuguesa, a partir da abordagem do gênero conto oral, dado que este é dotado de grande riqueza cultural, e, por esse e outros motivos, precisa ser valorizado no espaço de sala de aula.

Assim sendo, considerando que os gêneros não podem ser pensados fora da dimensão espaço-temporal, incluem diferentes modalidades e contextos de uso e que podem variar significativamente dependendo do objetivo comunicativo e da situação em que são empregados, é salutar que os professores sejam capacitados a reconhecer e a valorizar a diversidade de práticas letradas e gêneros discursivos.

Indubitavelmente, é salutar entender que as práticas de leitura e escrita ocorrem em contextos diversos, com diferentes valores atribuídos a elas. Compreender esses valores ajuda os aprendizes a utilizarem os gêneros de maneira mais eficaz e apropriada.

Postas as informações acerca da perspectiva bakhtiniana acerca do interacionismo no discurso, passamos para a etapa sobre as oficinas de letramento e gêneros discursivos, que será apresentada na próxima sessão.

3.3 Oficinas de letramento

O advento do termo letramento, no Brasil, na década de 1980, é dado por Mary Aizawa Kato, com a obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. O conceito, desenvolvido por Kleiman (1995), promove uma resignificação acerca do uso de habilidades da escrita e da leitura em meio social. Trata-se de uma nova perspectiva político-pedagógica e cultural, pautada na forma de se pensar a educação, os processos de alfabetização e de letramento.

Ante o exposto, vale acrescentar o resgate histórico sobre o conceito em análise para além do Brasil. Na segunda metade do século XX, um grupo de estudiosos anglo-saxões se preocupou em desenvolver estudos estruturados em torno muito mais do lado social do letramento do que do cognitivo. Assim, esses estudos tinham como maior propósito compreender o impacto sociocognitivo e cultural da escrita, bem como as práticas de letramento, sendo chamado de *New Literacy Studies* – Novos Estudos do Letramento (NEL).

Consoante os teóricos dos NEL ou teoria social do letramento, que têm como principal representante o antropólogo britânico Brian Vincent Street, sugerimos que o engajamento com o letramento é sempre um ato social. Em consideração a isso, o termo letramento refere-se a todas as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em determinada sociedade, sendo variáveis de um grupo social para outro.

No entanto, é importante distinguir a habilidade de codificar e decodificar um nome em relação à capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social. Nessa discussão, constatamos que numa sociedade letrada, como a brasileira, toda pessoa nasce - em maior ou menor escala - em contato com material escrito e com ele se relaciona. Por isso, apesar de ser possível caracterizar pessoas como alfabetizadas ou não alfabetizadas, não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento (Street, 2014). Essa ideia se justifica, devido ao fato de, hodiernamente, esse conceito abranger, conforme Street (2014), diversas particularidades, como por exemplo, letramento digital, acadêmico, entre outros, o que permite mobilizar o termo em foco na sua forma plural: letramentos. Portanto, fica subentendida a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas.

Dando continuidade, é salutar discutir acerca dos modelos de letramento, a saber: autônomos e ideológicos (Street, 2014). No primeiro, o letramento é um só (por isso no singular) e considera a inserção no mundo da leitura e da escrita fator decisivo para o desenvolvimento humano, social e cultural. Entendemos, nesse modelo, que a pessoa, para ser inteligente, saber pensar, ter mais autoconsciência, consciência do outro e do mundo, para ascender socialmente, precisa aprender a ler e escrever. Inferimos, assim, que ser letrado é ser alfabetizado; enquanto, no segundo, argumenta-se que práticas de letramentos (no plural) e que essas práticas são social e culturalmente construídas na interação em diversos contextos (sociedade, cultura, ideologia) e em diferentes instituições (escola, família, igreja, entre outras) das quais os indivíduos fazem parte.

Para Kleiman (1995), o modelo de letramento ideológico, em contraposição ao autônomo, busca explicitar que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Pensar a formação de

professores e o ensino de línguas pela ótica do modelo ideológico de letramento (Street, 1984) é considerar “as situações sociais em que os textos são lidos e produzidos, assim como os valores e as representações a eles atribuídos” (Kleiman, 2008, p. 491).

Sob esse viés, os NEL partem do pressuposto de que o letramento e a alfabetização não são por si só libertadores ou opressivos, portanto, não produzem efeitos previsíveis ou universais sobre os sujeitos. Além disso, como o letramento é inseparável do processo de alfabetização e abrange um número maior de práticas sociais, os professores devem se questionar de maneira contínua sobre como as relações sociais influenciam essas interações em sala de aula, sobretudo as que são mediadas pela escrita.

Ao sair de tal lógica e fazer uma análise da atual conjuntura brasileira, notamos que os professores costumam generalizar as realidades socioculturais, econômicas e cognitivas dos estudantes e, por isso, ignoram as diferenças entre os discentes. Como afirma Rogers (1999) os estudantes precisam de “*real literacy materials*” or “*authentic texts*” (textos autênticos) que se relacionem com suas vidas concretas. Além disso, conforme argumenta Papen (2005), quando se planejam programas de alfabetização e letramento, é importante considerar não apenas o conhecimento instrumental dos estudantes sobre leitura e escrita, mas fundamentalmente o valor simbólico da escrita em suas vidas.

Para dar continuidade aos estudos no contexto brasileiro, evidenciamos que

o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade e (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura. (Kleiman, 2005, p. 19)

Vemos, dessa forma, que o letramento não se restringe às práticas escolarizadas de aquisição do código escrito, mas as inclui, estando vinculado a práticas sociais. Somado a isso, conforme Oliveira (2010, p. 329):

Nesses estudos argumenta-se que os letramentos, vistos como práticas sociais, necessitam ser melhor entendidos nos seus contextos sociais e históricos; são fruto de para além do Brasil relações de poder, servem a propósitos sociais na construção e troca de significados; formatam e são formatados pela cultura; sofrem interferência de posições ideológicas, podendo estas serem explícitas e implícitas; são dinâmicos à medida que são determinados por injunções de natureza econômica (globalização), tecnológica (recursos da mídia e da internet), política (políticas públicas de educação) e histórica (certas práticas valorizadas numa determinada época que perdem o seu valor noutro tempo). São, enfim, múltiplos, dêiticos, ideológicos e críticos (Baynham, 1995; Leu et al., 2004).

Podemos inferir, nessa lógica, que o(s) Letramento(s), de caráter auspicioso, consiste(m) na aquisição e na aplicação contínua da competência enciclopédica, que a cada momento em que é aprimorada pelo ser humano no meio social que está inserido, dentre

tantas finalidades, viabiliza e conduz o sujeito ao pensamento crítico. Nessa lógica, entender o conceito de letramento, em relação com o contexto escolar, é compreender que a dimensão política do ato de educar precisa estar presente de forma consciente em todo o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante disso, cabe discutir o conceito de prática de letramento, que corresponde ao “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização” (Kleiman, 2005, p. 12). De acordo com Street, “O conceito de práticas de letramento se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (Street, 2014, p. 18). Fica nítido, dessa forma, que é primordial estabelecer uma conexão entre as práticas escolares com a vivência dos estudantes, balizando o educando a ser um sujeito proativo e que também seja capaz de relacionar seus conhecimentos às suas práticas sociais.

Somado a isso, temos os chamados eventos de letramento, que correspondem a qualquer situação em que a escrita faz parte das interações dos envolvidos (Street, 2014). São, em geral, atividades que utilizam textos escritos para serem lidos ou para se falar sobre eles; episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados, mediados por textos escritos. Portanto, os eventos de letramento identificam a ocorrência de uma situação social na qual a escrita assume um papel central.

Relacionando essa discussão às práticas de leitura e escrita, na perspectiva do letramento, Oliveira (2010) afirma:

Sabemos que o mundo é textualizado. Leitura e escrita estão em toda parte. O que circula, portanto, na rua ou em ambientes comunitários são modos de inscrição específicos (placas, propagandas, faixas, outdoors, fachadas etc.) de grande força comunicativa e que, por isso, merecem atenção. Consumir e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais significa não apenas ter acesso a essas práticas comunicativas mas também assumir uma forma de poder que a muitos é negada. (Oliveira, 2010, p. 330).

Com base no apresentado, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva sociocultural, no contexto escolar, deve ser realizado *com* os gêneros discursivos, partindo do entendimento de que os gêneros não podem ser abordados como um ‘fim’, mas como um ‘meio’, com o fito de formar sujeitos mais propensos a problematizar e criticar situações rotineiras. Indubitavelmente, ainda em consonância com o pensamento de Oliveira (2010), esse pensar pedagógico requer flexibilidade e dinamicidade no currículo, que deve estar voltado para a realidade social da comunidade escolar.

Dito isso, convém compreender o imenso legado para estudiosos e profissionais que trabalham com alfabetização, letramento e pedagogia crítica deixado por Paulo Freire, o qual, apesar de não ter cunhado o termo “letramento”, realizou discussões que dialoga com o de Letramento, posto que se reveste de práxis social, de politicidade.

Suas contribuições foram fulcrais para a construção de uma pedagogia transformadora e emancipatória. Isso porque Freire pressupõe que o aprendizado parte da experiência e da cultura do aluno, defendendo que a aquisição de conhecimento deve ser significativa e relevante. Para que isso seja garantido, é essencial o valor do diálogo, como ferramenta pedagógica, criando um elo crítico entre reflexão e ação.

Cabe ainda ressaltar que a perspectiva freireana marca uma mudança significativa a uma abordagem social da compreensão do letramento e da alfabetização, ao defender a inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e a leitura do mundo (relações sociais). Nesse diapasão, Freire insistiu que esses processos devem ser pensados como uma crítica evidente à injustiça social, acreditando que a participação do corpo social é condição necessária para mitigar as desigualdades.

Freire (1998, p. 94-95) escreveu:

Eu sou um professor que defende o que é direito contra o que é indecente, que é a favor da liberdade contra o autoritarismo, que é um defensor da autoridade contra a liberdade sem limites, e que é um defensor da democracia contra a ditadura de direita ou esquerda. Eu sou um professor que favorece a luta permanente contra todas as formas de intolerância e contra a dominação econômica dos indivíduos e classes sociais. Eu sou um professor que rejeita o sistema atual do capitalismo, responsável pela aberração da miséria no meio da abundância. Eu sou um professor cheio do espírito de esperança, apesar de todos os sinais me dizerem o contrário. Eu sou um professor que recusa a desilusão que consome e imobiliza. Eu sou um professor orgulhoso da beleza da minha prática docente, uma beleza frágil que pode desaparecer se eu não me importar com a luta e o conhecimento que eu devo ensinar. Seu não lutar para que as condições materiais, sem o qual o meu corpo [e mente] vai sofrer por negligência, correndo assim o risco de tornar-se frustrado e ineficaz, então eu vou deixar de ser a testemunha de que eu deveria ser, não mais o tenaz lutador que pode cansar, mas aquele que nunca desiste. Isto é a beleza que precisa ser admirada, mas que pode facilmente se perder por meio da arrogância ou desprezo para com os meus alunos.

Com essas palavras, Paulo Freire nos oportuniza uma primorosa reflexão acerca do educar, como ação libertadora. Para tanto, o professor não deve construir uma relação passiva e pacífica com o estudante. O docente, nessa concepção, não é onipotente, pelo contrário: é, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende e, assim, corrobora a formação de sujeitos críticos, problematizadores, que sejam agentes de transformação social.

Entre os dispositivos que se relacionam aos estudos de letramento na prática escolar, destacamos as oficinas de letramento.

Pedagogicamente, compreendemos oficina de letramento como um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala. Na planificação desse tipo de oficina ou de qualquer unidade didática, a determinação do objetivo é central. A primeira questão de ordem didática é ter clareza sobre os motivos da seleção do gênero, para depois refletir sobre como abordar esse gênero na sala de aula. (Santos-Marques; Kleiman, 2019, p. 25)

Essas oficinas são conceituadas por Cabral “como proposta de sistematização de atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, concebidas como práticas sociais, centradas nos usos reais e contextualizados da linguagem” (Cabral, 2016, p. 514).

No contexto das Oficinas de Letramento os sujeitos envolvidos são conduzidos a compreender que aprender a ler e escrever é também aprender os significados culturais que estes signos representam e, com eles, as formas pelas quais as pessoas entendem e interpretam a realidade, a si mesmo e aos outros. E que isso está diretamente relacionado com a possibilidade de participação social, do exercício da cidadania, da apropriação e produção de bens culturais (Cabral, 2016, p. 523)

Assim, é importante refletir que as oficinas de letramento geram, como valiosa ferramenta pedagógica, uma reorientação ou uma revisão do ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar, tendo em vista que a língua é muito mais do que um sistema alfabético e ortográfico (práticas de alfabetização), é, sobretudo, uma forma de os sujeitos se inserirem na sociedade letrada e nas práticas do nosso tempo (práticas de letramento).

A depender do modo de realização das oficinas, é possível categorizá-las em sete tipos, a saber: oficina didática; oficina artística; oficina de trabalho; oficina pedagógica; oficina terapêutica; oficinas, espaços em produção; oficina de leitura e escrita (Joaquim, Camargo, 2020), sendo esta, de fato, importante para esta pesquisa-ação qualitativo-interpretativista. Essa escolha se justifica devido às atividades de reescrita com os alunos do ensino fundamental II, as quais têm por objetivo promover a adequação de aspectos linguístico-discursivos da produção, como estrutura composicional, conteúdo temático, organização de parágrafos, e uso de elementos coesivos e da variedade padrão escrita da Língua.

Sabendo que nas oficinas de leitura e escrita – como o próprio nome sugere – o foco está voltado para as atividades relacionadas ao exercício da linguagem, é coerente citar Borges (2008) que afirma que esse instrumento profícuo para a produção de conhecimentos, processos de subjetivação e emancipação inicia-se pela leitura e discussão de texto literário, jornalístico, poético, etc. Passamos, então, ao momento de escrever sobre o que se discutiu, ou

sobre outro tema, se for essa a escolha dos participantes. Depois, cada um lê o que escreveu para que os outros comentem.

Vale reiterar que, nesta Dissertação, será considerada a história real e ficcional de Amélia Duarte Machado, mediante o gênero discursivo conto pertencente à tradição oral referente a essa personagem. Além de promover reflexões sobre a cultura popular, a abordagem proposta visa criar experiências enriquecedoras que contribuam para a competência linguística dos estudantes.

Nessa perspectiva, é mister destacar que essa atividade, além dos benefícios linguísticos, também promove o encorajamento à leitura e à escrita, desde que bem esclarecida para os participantes. Esse entendimento fica evidente nas seguintes palavras: “Primeiramente, esclareci aos internos que a fluência na leitura não seria condição para participarem da oficina e que os que tivessem dificuldade de acompanhar poderiam compreender a estória ouvindo, pois faríamos mais de uma leitura em voz alta” (Boechat & Kastrup, 2010, p. 31). Desse modo, ampliam-se as condições de os discentes quererem participar de tal oficina e, assim, os mesmos educandos tornarem o ambiente mais democrático e frutífero.

Além disso, “A oficina centra-se na relação com a escrita – noção dinâmica e aberta –, que inclui os aspectos relativos ao Sujeito e ao meio sociocultural a que pertence e em que a Escrita existe e se assume ora na sua natureza pessoal (do Eu) ora relacional e social (para os outros), elo e expressão da relação do Sujeito consigo, com os outros, com o mundo” (Cardoso; Pereira, 2015, p. 89). Sendo assim, pressupomos que as oficinas de leitura e escrita fazem parte de conjunto de saberes e realidades socioemocionais e cognitivas que fomentam o protagonismo do educando não somente no espaço escolar, mas também em outros espaços sociais.

3.4 Letramento literário

No sentido de esclarecer esta seção, urge estabelecer a relação semântica entre letramento e literatura. Vale reiterar que o primeiro termo corresponde a “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). O segundo, conforme Massaud Moises (2005), diz respeito a “a expressão de conteúdos da ficção ou da imaginação por meio de palavras de sentido múltiplo e pessoal”. Sabendo disso, de acordo com Cosson,

O Letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...] mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (Cosson, 2006, p. 23).

Em uma sociedade essencialmente letrada, como a brasileira, mesmo os indivíduos que têm baixo grau de escolaridade ou são analfabetos têm participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Nesse interim, é sabido que a presença da leitura literária tem papel fulcral na constituição do sujeito, pois, estando em estado de Letramento literário, ampliam-se os laços com o texto, contribuindo de forma marcante para construção de novas experiências pessoais e socioculturais. No entanto, como afirma Cosson,

[...] a literatura parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas. Segundo os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2012, os brasileiros leem em média quatro livros por ano. [...] o desinteresse atinge 78% das pessoas que declaram estar lendo menos do que ano passado. (Cosson, 2014, p. 11-12)

Diante desse cenário, pretendemos esclarecer a Literatura como um saber necessário, todavia, infelizmente, é considerada como uma matéria que serve para reforçar as habilidades linguísticas, como aprimoramento da ortografia, ignorando, assim, os usos práticos dos textos. Cosson (2014, p. 20) ressalta que “a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica”. Dessa forma, percebemos que muitos alunos criam certo desinteresse quando se fala sobre literatura, uma vez que as aulas se tornam monótonas e maçantes, devido a um planejamento conservador em que o docente não aplica de modo eficiente esse conteúdo.

Quando o ensino se baseia predominantemente em exposições teóricas e atividades pouco variadas, os alunos podem sentir que o conteúdo é desinteressante e pouco relevante para suas vidas. Essa crítica se torna verdadeira, pois o uso de textos literários que não ressoam com as experiências e os contextos culturais do educando pode contribuir para o desinteresse dos discentes. Somado a isso, a falta de conexão entre o material literário e as realidades contemporâneas dos estudantes pode fazer com que a literatura pareça irrelevante.

Nesse sentido, é plausível admoestar professores que, em sala de aula, entendem que o ensino de Literatura se constitui tão somente como uma sequência de autores, características de um estilo de época de escolas literárias e figuras de linguagem. Partir dessa premissa, é corroborar um método enfadonho que afasta o aluno do real objetivo da Literatura que é, segundo Cosson (2006, p. 17), “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Nessa concepção, ratificamos que o professor é o mediador, e, a partir de uma inovação metodológica, os discentes vão aprender a ter gosto pela leitura e perceber a importância dos textos literários para que a leitura se torne agradável e significativa na vida deles.

A respeito do tratamento que a escola deve oferecer ao texto literário, os PCN trazem a seguinte orientação:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”. (Brasil, 1998, p. 31)

A pretensão maior do Letramento literário, portanto, não é apenas a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da resignificação desses textos, por meio da motivação de quem ensina e de quem aprende. Sendo assim, professores engajados são capazes de transmitir entusiasmo e valor pela literatura, o que pode inspirar os alunos a se envolverem mais profundamente com os textos.

Consoante Cosson (2006), é mister enfatizar que o objetivo principal do Letramento literário ou do ensino da literatura na escola é formar sujeitos leitores. Cabe ainda, nessa perspectiva, analisar a primazia da leitura, haja vista que, a partir dela, o leitor será capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive. Assim,

[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos. (Cosson, 2006, p. 16).

No entendimento de Cosson (2006), o professor de Literatura tem um importante papel: resignificar o ensino desse componente curricular, tendo em vista que, de acordo com esse autor (2006, p. 20),

Para muitos professores e estudiosos da área de letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI.

Em virtude de uma educação formal insistente em se preocupar com resultados e aprovações de destaque, o ensino literário foi desvirtuado, deturpado, ficando refém de memorizações de escolas literárias, obras clássicas e seus respectivos autores. Além disso, a leitura de livros literários passou a ser mera ferramenta para desenvolver o ensino de aspectos da norma-padrão da língua portuguesa.

Entretanto, Cosson (2011) adverte que tal obsolescência não condiz com o caráter auspicioso inerente ao Letramento. Segundo ele, o leitor deve ser “capaz de se inserir em uma

comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (Cosson, 2011, p. 106).

Ainda de acordo com o autor, existem quatro etapas referentes ao que ele chama de “Sequência básica” (formas sobre como desenvolver atividades leitoras tendo como objeto a literatura), a saber: **Motivação**, **Introdução**, **Leitura** e **Interpretação**.

A **Motivação** é o primeiro movimento do Letramento literário e consiste em preparar o educando para entrar no texto. Passo que deve ser feita com a turma, é primordial problematizar a respeito da importância dos contos. Nesse momento, fazendo a devida relação com este trabalho, cabe ao docente rememorar histórias conhecidas pelo público infanto-juvenil, fomentando discussões e reflexões com os discentes acerca do tempo em que ouviram essas narrativas, se elas foram contadas por pessoas jovens ou por idosas.

O fator propulsor desse primeiro momento é torná-lo um desafio, pois pode funcionar como um rito de passagem. Os alunos, sujeitos envolvidos no processo, poderão demonstrar, inicialmente, desinteresse, mas com a incitação do professor serão levados a outro patamar: o de participantes ativos, de contadores de histórias que irão estimular o imaginário e seus universos simbólicos. É relevante mencionarmos que os contos devem ser explorados, discutidos e debatidos com os educandos, a fim de tornar esse momento frutífero em termos de participação.

A segunda etapa corresponde à **Introdução** – é a apresentação do autor e da obra. Esse passo requer pesquisas sobre a biografia do autor da obra. No caso dos contos, essa pesquisa deve estar estruturada em torno dos personagens, dos monumentos históricos, dos espaços geográficos pertinentes. A exemplo disso, podemos citar a história da “Viúva Machado”, pois, nela, encontramos Amélia Duarte Machado, popularmente designada de Papa figo: uma senhora que viveu na capital do Rio Grande do Norte e que tem, em seu perfil biográfico, elementos interpretativos que vão revelar aspectos curiosos e folclóricos.

No entanto, Cosson (2006) alerta que o professor não deve aprofundar os dados biográficos, que essa tarefa é de responsabilidade do aluno. Com efeito, esperamos o desenvolvimento de habilidades voltadas para compreensão e para investigação.

Seguindo a ordem da Sequência básica, temos, a terceira e a quarta etapas, que são, respectivamente, a **Leitura** e a **Interpretação**. Esta constitui-se das inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade; enquanto aquela tem por finalidade perceber as dificuldades de leitura dos alunos.

Ao considerarmos a Interpretação, fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizá-la de forma explícita é o que favorece a culminância do Letramento literário, conforme Cosson

(2006). Assim, pensamos que uma proposta interessante é recomendar a produção de um Conto policial, gênero discursivo que é uma narrativa curta que gira em torno de um crime e a busca pelo responsável. O intuito dessa atividade é fazer com que os alunos possam levantar as categorias estruturantes da narrativa, como: personagem, enredo, narrador, tempo e espaço. Esta corresponde a parte mais longa do processo.

Desse modo, ao integrar conto oral no processo de ensino, potencializamos a reflexão sobre a linguagem e a construção de significados, contribuindo para uma formação mais completa e contextualizada dos estudantes.

3.5 Contos pertencentes à tradição oral

Em práticas de Letramento literário no contexto escolar, ocorre a interação com exemplares de textos da esfera literária, a partir da leitura e/ou escrita de romances, poemas, crônicas e contos. Neste tópico, discutiremos nomenclaturas e conceitos fundamentais no campo dos gêneros discursivos, partindo da perspectiva bakhtiniana, com ênfase em seu impacto no desenvolvimento de projetos relacionados ao Letramento literário, considerando a distinção sutil entre Contos orais e contos da tradição oral. Essa diferenciação, ao ser reconhecida e incorporada no ensino, pode enriquecer as práticas pedagógicas, promovendo uma compreensão mais aprofundada de manifestações culturais, literárias e linguísticas.

Esta discussão visa, sobretudo, oferecer alternativas enriquecedoras para aqueles que desejam implementar, em sala de aula, projetos de letramento a partir de gêneros do discurso, integrando essas abordagens de maneira eficaz.

Consoante Cascudo (2000, p. 06) – reconhecido como um grande pensador da construção da identidade brasileira –, “Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão vêm com as histórias fabulosas ouvidas na infância”. A partir disso, podemos inferir que esses contos formam a base das experiências e dos sentimentos que nos acompanham ao longo da vida.

Tão presentes na comunicação humana, o conto oral e o pertencente à tradição oral funcionam como veículos de memória coletiva, permitindo que as experiências, os valores e os saberes de diferentes gerações sejam transmitidos e reinterpretados, mantendo viva a conexão entre o passado e o presente, entre o individual e o coletivo. Assim, em ambos, o enunciador desempenha um papel ativo e dinâmico. Ao contar uma história, ele não apenas a repete, mas também a reinterpreta, adaptando-a ao momento presente, ao seu público e às suas próprias vivências.

Esta discussão está estruturada em torno dos gêneros discursivos, e, para sustentá-la teoricamente, reitero que nos baseamos no Círculo de Bakhtin, pois compartilhamos da ideia de que os gêneros são formas-padrão de enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana. Por essa razão, consideramos que o conto oral e o conto pertencente à tradição oral, nessa perspectiva analítica, são gêneros distintos e, portanto, devem ser tratados separadamente.

O conto oral e o conto pertencente à tradição oral compartilham o mesmo modo de organização textual, que é o narrativo, mas apresentam diferenças marcantes em suas características, especialmente no que diz respeito à sua origem e preservação ao longo do tempo.

Ao adicionar "pertencente à tradição", transformamos o conto em uma história que transcende a mera narração individual e se insere em um contexto coletivo e histórico. Portanto, como resultado, adquire uma característica de continuidade e perpetuação, sendo constantemente recontado e modificado, mas mantendo sempre uma conexão com o passado, de modo a desempenhar um papel importante na preservação dos valores, dos costumes e da identidade de um povo.

Nesse diapasão, para Bakhtin (1997), a escolha do signo não é um processo aleatório, mas sim um fenômeno carregado de significados e intenções, refletindo as relações sociais e culturais do sujeito que o utiliza. Sendo assim, é primordial apresentar um quadro comparativo, baseado na lógica bakhtiniana. Para isso, serão considerados os três critérios descritos no Círculo de Bakhtin – conteúdo, estilo e construção composicional.

Quadro 1 – Comparação entre Contos orais e Contos da Tradição Oral

Critério	Contos orais	Contos da Tradição Oral
Conteúdo Temático	Temas de menor complexidade, muitas vezes com lições de moral.	Temas de teor sócio-histórico-cultural os quais podem incluir mitos, lendas, histórias de heróis. Destacam comportamentos desejáveis ou indesejáveis.
Construção Composicional	Estrutura flexível na sequência dos eventos, com possibilidade de alterações e adaptações no processo de narrar os eventos.	Composição menos flexível, com elementos da narrativa mais estáveis, como: tempo, personagem(ns) e espaço. Uso de frases recorrentes, relacionadas a um conjunto de saberes, experiências e conhecimentos de um grupo de pessoas.
Estilo	Emprego de palavras e expressões claras, diretas e de fácil compreensão, sem complexidade excessiva.	Linguagem mais natural e fluída. Probabilidade relevante de se empregar gírias, expressões ou construções linguísticas típicas de uma determinada região, cultura ou comunidade.

Fonte: elaboração própria.

Dada a comparação entre esses contos, é nítido perceber que tratamos de gêneros distintos. Sabendo disso, os contos orais podem ser definidos como aqueles que possuem uma função mais imediata, ou seja, servem para entreter ou ensinar acerca de um evento específico. Ademais, devido à sua flexibilidade maior em relação aos pertencentes à tradição oral, podem ser facilmente alterados, porém isso não compromete, em hipótese alguma, a memória coletiva¹.

Em contraposição, os contos pertencentes à tradição oral são aqueles que, baseados em um contexto histórico, possuem uma narrativa de cunho moralizante, discutindo lições de vida, valores culturais e normas sociais, geralmente por meio de personagens arquetípicos e eventos que destacam comportamentos desejáveis ou indesejáveis. Dessa forma, ao longo do tempo, os contos orais podem se transformar em narrativas que pertencem à tradição oral, preservando e adaptando-se às características culturais e sociais de diferentes gerações.

Apesar das especificidades, ambos podem ser vistos como um campo de múltiplas vozes. Ao considerar a intertextualidade como uma chave de análise, podemos entender melhor como as histórias se perpetuam e como cada narrativa é construída a partir de uma rede de referências e relações textuais.

Para Bakhtin (1986), a comunicação nunca ocorre de forma isolada; ela é sempre mediada por um contexto de múltiplas vozes, no qual o sujeito é influenciado, tanto no momento da enunciação quanto na sua compreensão, pelos discursos anteriores e simultâneos. O seu estudo principal enfatiza o conceito de dialogismo, que pode ser compreendido como a ideia de que todo discurso é uma resposta a outros discursos e que a linguagem é sempre constituída por interações e relações com outras palavras e textos.

Conforme a lógica bakhtiniana, assim, todo texto é um intertexto. Em outras palavras, para Bakhtin (1989), um texto é um conjunto de signos interconectados, que se organiza através da capacidade de interpretação humana e representa uma unidade que expressa pensamentos, emoções, sentidos e significados. Nesse sentido, a intertextualidade é um conceito central para entender o funcionamento dos Contos orais e dos pertencentes à tradição oral. Nos dois gêneros, esse diálogo é um reflexo do próprio processo de transmissão, na

¹ A memória coletiva é defendida por Halbwachs (2006, p. 85-88) da seguinte maneira: “Toda a memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no espaço e no tempo. [...] Para termos uma ideia da multiplicidade das memórias coletivas, imaginemos o que seria a história de nossa vida se, enquanto a relatamos, detivéssemos-nos, cada vez que nos lembrássemos de um dos grupos, com o qual tivemos contato, para examiná-lo, em si mesmo, e dizermos tudo o que dele conhecemos. [...] Cada um desses grupos tem uma história. Neles distinguimos imagens e acontecimentos. [...] A memória coletiva é o grupo visto de dentro”.

medida em que a linguagem e as histórias se transformam e se atualizam, mantendo uma conexão com as versões passadas e se abrindo para novas interpretações.

Além disso, ambos, frequentemente, permitem que diferentes histórias se misturem e se complementem. A intertextualidade, portanto, é uma forma de evidenciar como o discurso narrativo está sempre em diálogo com o passado e o presente, e como ele se molda de acordo com as necessidades de cada comunidade e de cada narrador, considerando que o discurso altera as memórias. Sendo assim, entendemos que as memórias coletivas são, em sua imensa maioria, ritualísticas.

Como seria a trajetória da humanidade sem histórias para contar? Os homens, desde seus primórdios, sempre tiveram nas histórias uma forma de dar sentido ao mundo, de comunicar experiências e de preservar saberes. Nesse ínterim, os Contos pertencentes à tradição oral desempenham um papel essencial nesse processo de transmissão de conhecimento, funcionando como uma ponte entre o passado e o presente.

Indubitavelmente, através dessas narrativas, são transmitidos não apenas eventos, mas também valores, crenças, comportamentos e lições sobre a vida e o mundo. Esses contos permitem que se acesse o imaginário coletivo de diferentes épocas, em um processo contínuo de troca de saberes entre gerações.

A dinâmica dessas histórias está ligada à capacidade humana de criar e recontar, de transformar a experiência coletiva em narrativas que têm o poder de ensinar, de entreter e de preservar. Outrossim, o ato de contar essas histórias envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a interação entre o contador e o ouvinte.

A fonte de conhecimento dos contos da tradição oral provém dos mais velhos, aqueles que viveram em um tempo diferente, sem a presença de dispositivos eletrônicos ou o acesso à Internet, quando as rodas de conversa sobre assuntos curiosos, místicos e cotidianos eram muito mais frequentes e significativas.

Desempenhando o papel de guardiões do saber popular – compartilhando não apenas histórias, mas também valores, sabedoria e experiências de vida – remontam personagens e figuras que, embora fictícias ou mitológicas, desempenham papéis simbólicos essenciais. Elas se deslocam através de tempos e espaços específicos, mas, ao mesmo tempo, essas narrativas têm uma qualidade atemporal, porque abordam temas universais que permanecem relevantes, mesmo com as transformações das sociedades.

O narrador, ao contar um conto, não está apenas repetindo uma história do passado, mas também dando sua própria interpretação a ela, com base em seu contexto atual. Isso

garante que cada contação seja única e, ao mesmo tempo, fiel ao núcleo da tradição, estabelecendo um diálogo constante entre o novo e o velho, o pessoal e o coletivo.

3.6 Identidade cultural e saberes locais

A valorização dos contos da tradição oral no processo de ensino-aprendizagem requer a compreensão do conceito de identidade cultural e sua estreita relação com os saberes locais. Sobre isso, Gomes (2002) afirma:

A unidade pode ser construída por meio de traços étnicos, familiares, culturais, históricos, morfológicos, comportamentais ou alguns desses considerados simultaneamente. Indiferentemente, o que esses elementos vão legitimar é uma identidade comum e própria. A identidade é antes de mais nada um sentimento de pertencimento, uma sensação de natureza compartilhada, de unidade plural, que possibilita e dá forma e consistência à própria existência. O coletivo tem absoluta preeminência sobre o indivíduo, e a construção de uma identidade se faz dentro do coletivo por contraste do outro (Gomes, 2002, p. 60).

Podemos inferir que o sentimento de pertencimento está diretamente relacionado à sensação de conexão e de fazer parte de um grupo ou comunidade. Nesse contexto, os saberes locais – entendidos como "as formas de saber que se produzem e se entrelaçam nas comunidades" (Martins, 2010, p. 45) – ou, em outras palavras, um conjunto de práticas, tradições e valores transmitidos de geração em geração, configuram-se como um vínculo essencial para a forma como um grupo se reconhece e se define, tanto em relação a si mesmo quanto aos outros.

Consoante Santos (2020, p. 82):

Diante de saberes de ordem mais global, questionamos: como entender o todo sem conhecer onde se vive? Se a escola é o lugar do aluno, que papel de identificação exerce seu bairro? Ao articular saberes locais e escolares de forma significativa, a dicotomia existente entre o interior e o exterior escolar se fragiliza, dando espaço a propostas democráticas, vivas e heterogêneas, que dialogam com parâmetros curriculares e políticas educacionais em vigência na atualidade.

A reflexão pertinente a essa passagem trata da integração dos saberes locais ao conhecimento formal, como maneira de construir um entendimento mais pleno e conectado com a realidade do aluno. Essa ideia se associa diretamente ao ensino do gênero discursivo conto pertencente à tradição oral, especificamente, nesta dissertação, o da Amélia Duarte Machado, tendo em vista que carrega consigo o saber local potiguar, através de gerações.

O conto "Viúva Machado, a Papa Figo" revela o comportamento machista e excludente da sociedade de Natal no início do século XX, destacando como as mulheres, especialmente as viúvas e independentes, eram marginalizadas. Parafraseando Santos (2020): como compreender o todo sem antes entender as raízes e o contexto de onde se vive? Diante

disso, o ensino de contos da tradição oral torna-se fundamental, pois valoriza o conhecimento local e seu papel na sociedade.

Em se tratando de uma narrativa que floresce em solo potiguar e cria raízes no imaginário da população, é condizente afirmar que os saberes locais estão onde o povo está: nas ruas, nas praças, nas feiras, nas rodas de conversas. Partindo desse princípio, vale destacar o mestre do folclore brasileiro, Luís da Câmara Cascudo. Professor, etnólogo, historiador e jornalista, Cascudo partia do pressuposto que qualquer coisa que nos diga direito, por mais banal que nos pareça, é importante demais para ser esquecida.

Além disso, ele se dedicou intensamente entender nossos costumes, nossas tradições. Sua preocupação em produzir sobre tantos assuntos diferentes era tão grande, que produziu inúmeras obras, como “Dicionário do folclore brasileiro”, escrito em 1954. Tornou-se uma figura pública e ganhou notoriedade fora do estado do Rio Grande do Norte. Sobre isso, Carlos Drummond de Andrade escreveu:

Já consultou o Cascudo? O Cascudo é quem sabe. Me traga aqui o cascudo. Não é propriamente uma pessoa, ou antes, é uma pessoa em dois grossos volumes, em forma de dicionário que convém ter sempre à mão, para quando surgir uma dúvida sobre costumes, festas, artes do nosso povo. (TV Assembleia RN, 2015)

Para Drummond, ao sugerir a consulta ao dicionário, ele valoriza o conhecimento enraizado nas tradições e práticas do povo. Cascudo não é apenas um institucionalizador do folclore, mas também uma referência que relata sobre a memória coletiva. Assim, a obra se torna um elo entre o presente e o passado, essencial para a construção da identidade cultural.

Em outra obra, intitulada “Geografia dos Mitos Brasileiros”, de 1976, Cascudo escreve sobre o conto do Papa-Figo ou Velho do Saco, integrando-o aos “Mitoses Primitivos e Gerais”, sendo especificamente relacionado ao “ciclo dos Monstros” (1976, p. 206-209). No mesmo livro, Câmara Cascudo menciona que “O Velho do Saco é português” (1976, p. 334). Isso sugere que, em Portugal, o mito do Velho do Saco representa uma herança de lendas provenientes de outras nações europeias, como Holanda e Alemanha. No entanto, Cascudo não aprofunda essa análise, não fazendo referência às origens desse mito, o que reflete uma característica de sua abordagem e método de pesquisa.

No Rio Grande do Norte, ainda segundo o patrono do folclore brasileiro:

A existência do fato não pode ser negada. Em abril de 1938, foram presos em Natal dois negros que estavam levando crianças. Eram homens de meia-idade, doentes, palúdicos, visivelmente dementados. A polícia os expulsou. Outros episódios semelhantes ocorreram no Ceará e em Pernambuco. No interior dos estados, a mesma história circula, gerando medos idênticos (Cascudo, 1976, p. 206).

O autor utiliza um fato histórico documentado – a prisão de dois homens em Natal em 1938, acusados de sequestrar crianças – para ilustrar como acontecimentos concretos

podem alimentar mitos e superstições, como a Lenda do Papa-Figo. Isso fortalece a narrativa da tradição oral, refletindo o modo como o medo e o imaginário coletivo se propagam e se mantêm ao longo do tempo.

Segundo o escritor Diógenes da Cunha Lima, “Ele era um erudito absoluto, o que dizia para mim, ele era um antecessor da internet em si, porque ele era o conhecimento que você encontra na internet” (TV Assembleia RN, 2015). Certamente, Cascudo era um erudito e representava uma fonte imensa de conhecimento, responsável por mapear as memórias coletivas, antecipando a forma como hoje buscamos informações instantaneamente.

Sua forma de compreender o saber, pautada na valorização da experiência, da escuta e da transmissão cultural, dialoga com abordagens contemporâneas sobre o processo de aprendizagem, como a proposta por Vygotsky. Com base na teoria do psicólogo e teórico da educação Vygotsky (1978), a aprendizagem pode ser entendida como um processo que nos conduz de um ponto "A" a um ponto "B". Tudo o que ocorre durante esse trajeto é o que caracteriza a aprendizagem. Segundo ele, partimos de um ponto inicial, denominado "Nível de Desenvolvimento Real", que corresponde ao conhecimento atual que possuímos. O que desejamos aprender, por sua vez, é o "Nível de Desenvolvimento Potencial", representando a progressão que será feita para alcançar o objetivo da aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, Vygotsky (1978) introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que descreve a região de interação entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, ou seja, o espaço onde o aprendizado é mais eficaz, mediado pela ajuda de um indivíduo mais experiente ou por práticas pedagógicas adequadas. A ZDP enfatiza, pois, a importância da mediação de um indivíduo mais experiente para potencializar o aprendizado, tornando-o mais eficaz.

Reiteramos, acerca do poder do estudo de contos pertencentes à tradição oral, tendo em vista que eles, indubitavelmente, permitem que os alunos se conectem com o saber coletivo, sendo orientados por mediadores, como professores ou membros da comunidade, para interpretar e dar significado a essas narrativas. Nesse processo, a ZDP se manifesta quando o conhecimento tradicional é compartilhado, ajudando os estudantes a expandirem sua competência enciclopédica, além de valorizarem a identidade cultural local.

Ademais, no que diz respeito ao conhecimento de mundo, podemos evocar o pensamento freireano (Freire, 1996), que se alinham estreitamente com essa perspectiva de ação, pois partem do reconhecimento do aluno e de sua realidade para promover processos de aprendizagem significativos. O contexto se destaca em seu método, justamente pela compreensão de que, ao incorporar elementos do cotidiano do aluno na experiência

pedagógica, por meio de uma imersão nas leituras, o "texto" ganha um sentido mais profundo e pode ser interpretado de forma crítica e reflexiva.

Dentro dessa lógica, a história da "Viúva Machado" aborda temas como marginalização e estigmas sociais, conectando-se com a realidade dos alunos. Isso os incentiva a refletir criticamente sobre desigualdades, promovendo uma visão mais consciente do mundo. Dessa forma, encerramos a reflexão sobre o tema, ressaltando a contribuição do diálogo constante entre identidade cultural e o saber local para as práticas pedagógicas voltadas para contos da modalidade oral no contexto escolar, um ponto que será aprofundado em nossas análises no próximo capítulo.

3.7 Retextualização

Nesta seção, apresentaremos os fundamentos e as reflexões teóricas que sustentam o trabalho com a produção de texto, com base na utilização da perspectiva de oficinas de letramento por meio da retextualização como ferramenta para o desenvolvimento dessas atividades. Para isso, tomaremos como referência as orientações dos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), além das contribuições de Marcuschi (2001, 2008; 2010) e de outros autores que enriquecem teoricamente essa reflexão.

No que diz respeito às orientações específicas para o ensino da produção de texto, os PCN (Brasil, 1998, p. 47) afirmam que “[...] o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar produtores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. Esse pensamento sugere a adoção de atividades planejadas que incentivem os estudantes à prática de textos em sala de aula e, concomitantemente, corrobora metodologias que fomentem aspectos linguístico-discursivos os quais contribuam para comunicações mais efetivas.

Nesse contexto, Lopes–Rossi (2006) discute que

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de trabalhos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social (Lopes-Rossi, 2006, p. 74).

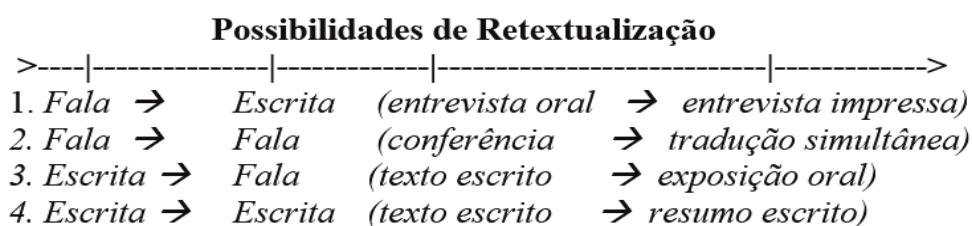
Dessa forma, entendemos que o estudo do conto pertencente à tradição oral é favorável para explorar situações reais e ficcionais, sendo uma alternativa interessante para ser implementada em aulas da educação de base. Isso porque, ao entrar em contato com essas

situações, os alunos terão condições de confrontar as características da oralidade em relação ao texto escrito, o que facilitará sua compreensão e reprodução fora do ambiente escolar, atendendo às exigências de produção que surgem nesses contextos. Portanto, acreditamos que a Retextualização contempla essa lógica e, em termos pedagógicos, é bastante promissora.

Segundo Moura (2016), o termo “retextualização” foi cunhado por Neusa Travaglia, em 1993, para definir a passagem ou a tradução de um texto de uma língua para outra e - oito anos depois - foi adotado por Marcuschi, a fim de determinar a passagem ou a tradução do mesmo texto da modalidade oral para a escrita.

Marcuschi (2008), esclarece que o processo de transcrição de um texto de uma ordem para outra pode ocorrer de quatro maneiras distintas de retextualização, conforme ilustrado na figura abaixo:

Figura 04 - Possibilidades de Retextualização



Fonte: Marcuschi (2008, p. 48).

Fica, pois, evidente que é possível realizarmos a retextualização em várias situações de comunicação no nosso dia a dia, sendo plausível realizar atividades de modificação ou de reformulação do discurso do outro com os estudantes em sala de aula.

No entanto, embora o processo ocorra no cotidiano, ele não é tão simples quanto parece. Marcuschi (2010) destaca que se trata de uma atividade complexa, pois, para que ocorra, é preciso realizar operações que envolvem tanto o código quanto o sentido do texto, a saber:

Figura 5 – Modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito

1ª operação	Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística).
2ª operação:	Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).
3ª operação:	Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).
4ª operação:	Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordenação dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).
5ª operação:	Introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude)
6ª operação:	Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).
7ª operação:	Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).
8ª operação:	Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).
9ª operação:	Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).

Fonte: adaptado de Marcuschi (2010, p. 75).

Marcuschi (2010) destaca que as operações de 1 a 4 ainda não podem ser consideradas transformações propriamente ditas. Em contrapartida, as operações de 5 a 9, apresentadas no modelo, referem-se ao tratamento da fala, abrangendo aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos e cognitivos. Nessa senda, o autor (2010, p. 46) esclarece a questão da refacção e da reescrita, sustentando que ambas “tratam de aspectos relacionados às modificações internas de um texto (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto), sem considerar as variáveis presentes na retextualização (...)”.

Além disso, Santo Nicola (2008, p. 21) afirma:

[...] Longe de ser artificial, trata de uma atividade de transformação textual comumente praticada pelos usuários da língua, que reformulam seus textos, seja de forma oral ou escrita, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos, embora na maioria das vezes, não tenham noção da complexidade dessas ações linguísticas.

Destacamos, nesse sentido, a retextualização como uma prática natural e frequentemente realizada pelos usuários da língua, tanto de forma oral quanto escrita. Ao afirmar que se trata de uma "atividade de transformação textual", o autor reforça a ideia de

que as pessoas, no cotidiano, constantemente reformulam seus textos para se adequar a diferentes contextos, registros e gêneros. A retextualização, portanto, é uma habilidade essencial para a comunicação eficaz, pois permite que os indivíduos ajustem suas produções de acordo com a situação comunicativa e os interlocutores envolvidos.

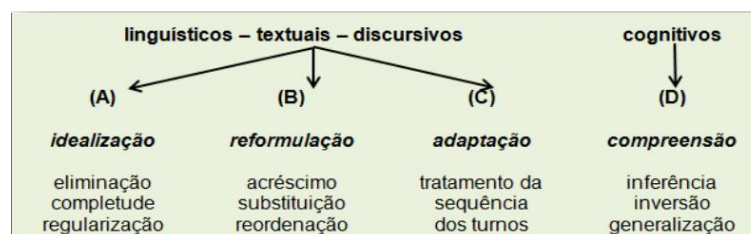
Nessa mesma perspectiva analítica, Dell’Isola (2007, p. 14) ratifica:

Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou o que se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito. Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto ocorre a compreensão [...].

Podemos entender que, apesar de ser uma ação linguística realizada com frequência, muitos usuários da língua não têm plena consciência da complexidade envolvida nesses processos de transformação textual. Isso sugere que, embora as pessoas realizem tais transformações de maneira espontânea, elas podem não perceber a profundidade das escolhas linguísticas que fazem ao modificar seus textos. Dessa forma, é muito importante que a prática de retextualização seja vista não apenas como uma atividade prática, mas também como uma oportunidade de desenvolvimento de habilidades de análise crítica sobre a linguagem.

Ao pensar nesse tipo de prática, para Marcuschi, existem algumas variáveis que compõem esse processo, a saber: (a) o propósito ou o objetivo da retextualização; (b) a relação entre o produtor do texto original e o transformador; (c) a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e (d) os processos de formulação típicos de cada modalidade. Esses fatores, conforme o autor, estão envolvidos diretamente na passagem de uma modalidade à outra.

Figura 6 – Aspectos envolvidos no processo de retextualização



Marcuschi (2010, p. 69).

Marcuschi (2010) enfatiza que toda atividade de retextualização envolve uma interpretação anterior, a qual pode ter consequências significativas. Para ilustrar os trajetos do texto oral na transição para a escrita, é possível analisar o seguinte diagrama:

Figura 7 – Fluxo dos processos de retextualização

Consoante Marcuschi (2010), as operações que definem o processo de retextualização desempenham um papel essencial ao destacar a estrutura linguística dos textos em seus vários níveis. Elas são responsáveis por promover a compreensão das relações textuais e discursivas, além de contribuir para o aprimoramento da capacidade de interpretar e compreender o conteúdo durante a produção textual.

Afirmamos, nessa conjuntura, que o trabalho de retextualização desempenhou um papel fundamental no processo de aquisição de conhecimentos linguísticos, sendo uma prática essencial para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Ao transformar a oralidade em escrita, os estudantes foram desafiados a refletir sobre a linguagem e suas diferentes formas de uso, o que contribuiu para uma compreensão mais profunda da estrutura linguística e da dinâmica discursiva.

Essa prática também fomentou a reflexão crítica sobre as escolhas linguísticas, ajudando os alunos a se tornarem mais conscientes de como utilizam a língua para se expressar de maneira clara e eficaz. Em um contexto escolar, acreditamos que as atividades de retextualização são essenciais para desenvolver habilidades que vão além da simples produção textual, promovendo a capacidade de adaptação da linguagem conforme diferentes contextos e objetivos comunicativos.

Dessa forma, a retextualização não apenas facilita a aprendizagem linguística, mas também capacita os alunos a uma comunicação mais assertiva e eficaz em diferentes contextos. Quando aliada à prática da reescrita, como abordaremos na seção seguinte, essa abordagem tem o potencial de tornar o ensino de Língua Portuguesa mais significativo e promissor, estimulando uma compreensão mais profunda da linguagem e suas diversas aplicações.

3.8 Reescrita

Nesta sessão, exploraremos o processo de reescrita como uma ferramenta essencial para a apreensão de aspectos linguístico-discursivos. A reescrita não apenas contribui para o aprimoramento da produção escrita, mas também facilita a compreensão e a aplicação de diferentes elementos da língua, como a sintaxe, a coesão textual e o domínio das normas gramaticais.

O conceito de texto é entendido como “tanto em seu aspecto organizacional interno quanto em seu funcionamento sob a perspectiva enunciativa” (Marcuschi, 2008, p. 61). Todo texto se materializa sob a forma de um gênero — seja ele oral ou escrito, concreto e único — produzido em uma esfera específica da atividade humana. A partir dessa abordagem,

entendemos a produção textual como uma atividade legítima de interlocução, ou seja, de interação por meio da linguagem. Inseridos numa perspectiva sociointeracional da língua/linguagem, tanto Antunes (2000) quanto Marcuschi (2008) defendem essa visão ao conceberem a escrita como um processo interativo, dialógico, dinâmico e negociável, no qual os sujeitos envolvidos se colocam em uma relação cooperativa.

No contexto do ensino e aprendizagem, Antunes (2000) argumenta que o trabalho com a escrita deve, primeiramente, considerar a questão do sujeito, para que o aluno se reconheça como um sujeito do discurso, ou seja, como autor de seu próprio texto.

Seguindo essa linha de pensamento, Geraldi (1998, p. 19) parte do princípio de que "produzir implica alguém que produza", ou seja, ser o autor do seu próprio dizer, pois o sujeito não é apenas um produto da herança cultural, mas também um "produto de suas ações sobre ela". De acordo com o autor, fundamentado em conceitos bakhtinianos, a produção textual deve ser vista como a devolução da palavra ao sujeito-autor, privilegiando o diálogo e a interação entre o novo e o vivido, por meio de um processo de repetição e criação.

Nesse viés, Matencio (2002, p. 113) designa a reescrita como uma atividade que, por intermédio do aprimoramento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos da produção original, resulta em uma nova versão do texto. Desse modo, a reescrita não produz um texto completamente novo, mas sim uma nova versão de um texto já existente, ou seja, trata-se de trabalhar sobre o mesmo construto textual para transformá-lo, sem alterar seu propósito comunicativo.

Ainda de acordo com esse autor (1997, p. 113), a reescrita é vista “como um processo no qual o aluno realiza uma atividade reflexiva sobre o ato de escrever”. Entendida dessa forma, a reescrita coloca o aluno-autor em um movimento de revisão de seu próprio texto, com o objetivo de aprimorá-lo e aperfeiçoá-lo.

Nesse diapasão, Fiad (2003) também argumenta que, no processo de produção escrita, é essencial que o aluno adote a postura de leitor de seu próprio texto, reescrevendo-o com base nos conhecimentos que já possui sobre a escrita. Ao assumir essa posição de leitor crítico, o aluno busca constantemente ajustar seu texto ao contexto social de produção e recepção, considerando, assim, seu interlocutor.

Primeiramente, ao sugerir que o aluno se coloque como "leitor" de sua própria produção, Fiad (2003) nos remete a uma dinâmica de autoconsciência na escrita. O estudante, ao revisar seu texto, não deve se limitar a uma simples correção gramatical ou a uma reorganização superficial das ideias. Ele deve adotar uma postura crítica, como se estivesse

lendo o texto de outra pessoa, com a intenção de identificar falhas estruturais, incoerências ou lacunas argumentativas.

Com base nisso, o conhecimento do aluno sobre a língua, suas normas e convenções, bem como suas habilidades comunicativas, são constantemente ampliados e aprimorados à medida que ele interage com o texto, ajustando-o de acordo com o que já sabe e incorporando novos aprendizados. Sendo contínuo, o trabalho de escrita e reescrita permite que o aluno evolua em sua capacidade de expressar suas ideias de forma mais clara, precisa e adequada ao contexto em que está inserido.

Somado a esses autores, Prestes (2001, p. 11) defende que "a reescrita deve ser incentivada ao longo de todo o processo de produção textual". Concordamos com essa perspectiva, pois acreditamos que, como ele afirma, "os alunos precisam ser incentivados a se atentar mais ao que escrevem, e o professor deve apoiá-los, respeitando suas estratégias individuais de (re)escrita" (Prestes, 2001, p. 11). Dessa forma, entendemos que o docente desempenha um papel de destaque na reestruturação dos textos produzidos pelos alunos, ajudando-os, por meio de sua orientação e intervenção, a identificar as falhas e limitações em textos escritos pelos discentes.

O autor diz, ainda:

[...] É extremamente importante uma intervenção eficaz na fase de correção. E essa correção pouco ou nada adiantará aos alunos se cada falha não for localizada e designada da maneira mais rigorosa possível, explicitando os modos de funcionamento que lhe dizem respeito. Assim, todas as tarefas de autocorreção precisam ser devidamente orientadas pelo professor. (Prestes, 2001, p. 12).

Face ao exposto, podemos refletir que a correção e a revisão desempenham um papel fundamental no processo de produção textual, servindo como etapas iniciais e essenciais para a reescrita. Esses momentos de análise e ajuste não apenas auxiliam o aluno a perceber e corrigir eventuais erros, mas também funcionam como ponto de partida para a melhoria do texto, permitindo que ele evolua e se aproxime cada vez mais de um produto final de qualidade. Desse modo, o processo de correção vai além da simples identificação de falhas gramaticais ou ortográficas; ele envolve, sobretudo, uma reflexão crítica sobre a clareza das ideias, a coerência do texto e a adequação da linguagem ao contexto comunicativo.

É importante ressaltar que a mediação do professor é fundamental nesse processo, pois ele não apenas orienta o aluno na identificação de aspectos a serem corrigidos ou aprimorados, mas também oferece ferramentas e estratégias para que o aluno desenvolva autonomia nesse processo. Seguindo essa linha de raciocínio, a correção e a revisão, quando orientadas de maneira cuidadosa e construtiva pelo professor, tornam-se momentos de aprendizado, reflexão e evolução da produção textual. Portanto, a intervenção do professor

deve ser vista como um suporte para o desenvolvimento das habilidades de escrita, de modo que o estudante compreenda a importância da reescrita como parte do processo de aprendizagem e não apenas como uma obrigação. Assim, a correção e a revisão se tornam instrumentos para o aperfeiçoamento contínuo da produção textual, promovendo a evolução do aluno tanto em termos técnicos quanto criativos.

Segundo Garcez (1998), a revisão e a reescrita, além de proporcionarem momentos de autorreflexão para o sujeito-autor, favorecem a internalização do processo de escrita por meio da verbalização. O autor enfatiza que revisão e reescrita são momentos de grande valor para o autor refletir sobre sua escrita, promovendo a internalização do processo de produção textual.

Avaliar a escrita não significa apenas verificar a conformidade com as normas linguísticas, mas também compreender o desenvolvimento do pensamento e a capacidade do aluno de expressar suas ideias de forma coesa e clara. Garcez (1998) destaca que, ao realizar esses processos, o sujeito não apenas revisita e corrige aspectos formais da escrita, mas também internaliza o processo de construção do texto. Isso significa que a reescrita se torna uma prática que, ao ser repetida e refletida, contribui para que o aluno compreenda melhor as etapas da produção textual, tornando-as mais naturais e automáticas com o tempo. A revisão e a reescrita, portanto, não devem ser vistas apenas como correções pontuais, mas como momentos valiosos de aprendizado e evolução, nos quais o aluno pode, de maneira ativa, revisar sua própria visão do texto, ajustando-o para alcançar maior clareza, coesão e precisão.

A verbalização desse processo, como afirma Garcez (1998), é um aspecto fundamental. Ao externalizar suas reflexões, o aluno tem a oportunidade de analisar seu texto de maneira mais crítica e precisa, ao mesmo tempo em que reforça a compreensão das estratégias de escrita que utiliza. Ainda conforme esse autor, este processo de verbalização também possibilita que o aluno se envolva em um diálogo consigo mesmo sobre suas escolhas e raciocínios durante a elaboração do texto, o que, ao final, resulta em uma internalização mais profunda do processo de escrita. Essa internalização não só melhora a qualidade do texto em si, mas também favorece a autonomia do aluno, uma vez que ele se torna capaz de aplicar as reflexões e estratégias adquiridas em novas produções textuais de maneira mais fluida e eficiente.

Portanto, obedecendo à lógica de Garcez (1998), a revisão e a reescrita não são apenas etapas mecânicas de correção, mas processos que contribuem significativamente para o crescimento do sujeito-autor como escritor, pois o envolvem em uma constante prática de

reflexão, análise e aprimoramento, o que, em última instância, leva à consolidação da escrita como uma habilidade cognitiva e criativa profundamente internalizada.

4 CONTO A PARTIR DE OFICINA DE LETRAMENTO

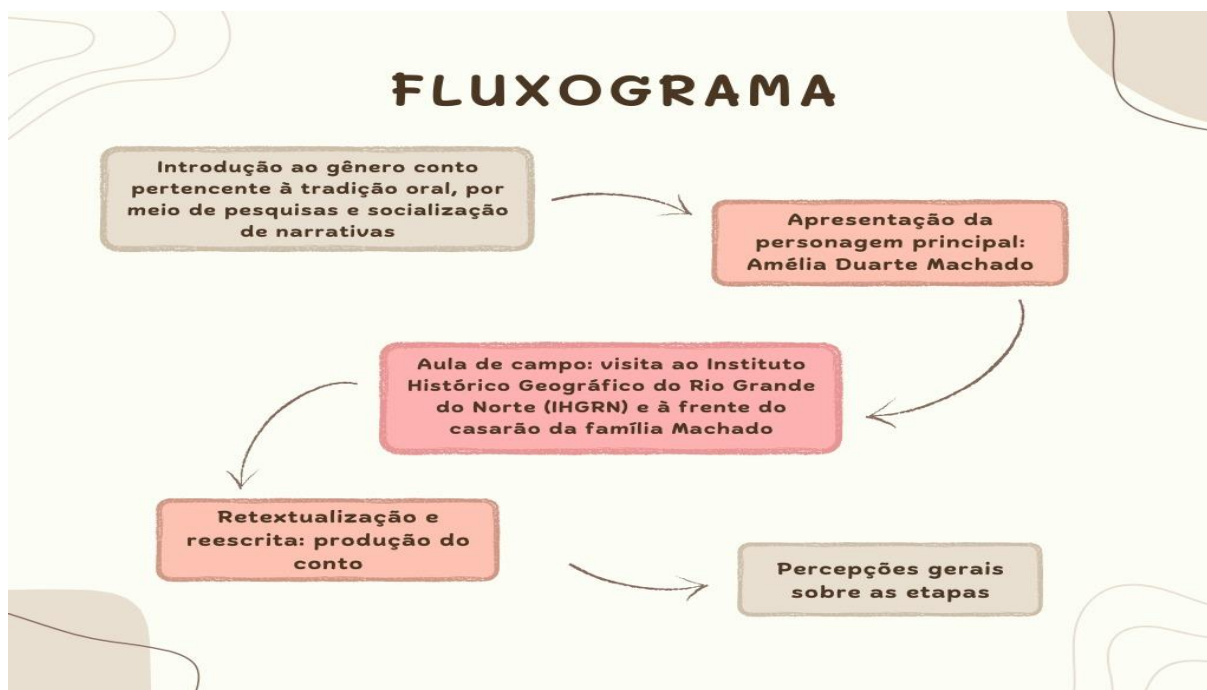
O estudo do gênero conto, a partir de uma oficina de letramento, permitiu explorar a dinâmica entre oralidade e escrita, destacando as particularidades de cada uma e seu contínuo. A oralidade, com sua flexibilidade e fluidez, privilegia a comunicação espontânea e a interação direta com o público, enquanto a escrita, em geral, exige maior planejamento e estruturação. A partir dessa perspectiva, o conto se revelou como um gênero multifacetado, no qual as características da oralidade – como o ritmo, as repetições – foram adaptadas à formalidade, permitindo ao aluno não só compreender, mas também experimentar as nuances dessas duas formas de expressão na construção narrativa.

Para preparar os alunos do 8º ano da BECA nos trabalhos de retextualização e reescrita, foi organizada uma sequência de etapas. Inicialmente, os estudantes foram introduzidos ao gênero conto, com foco em sua origem na tradição oral, por meio de pesquisas e socialização de narrativas, permitindo-lhes entender as características e estruturas desse gênero discursivo

Em seguida, foi apresentada a personagem principal, Amélia Duarte Machado, numa perspectiva histórica e mítica, contextualizando-a dentro de uma narrativa que estimularia a curiosidade dos alunos. A aula de campo proporcionou uma experiência prática e imersiva, com a qual os alunos puderam observar e vivenciar elementos para enriquecer sua escrita. Por fim, os alunos foram orientados a realizar a retextualização e reescrita das narrativas, utilizando os conhecimentos acumulados ao longo das fases anteriores, adaptando o conto à linguagem escrita e personalizando as histórias de acordo com suas interpretações e criações.

4.1 Descrição da oficina de conto pertencente à tradição oral

Imagem 1 – Fluxograma das ações



Fonte: elaboração própria.

4.1.1 Introdução ao gênero conto pertencente à tradição oral, por meio de pesquisas e socialização de narrativas

O desenvolvimento desta pesquisa foi, inicialmente, motivado pela necessidade de aproximar os alunos do gênero conto, em particular aquele pertencente à tradição oral. O primeiro passo para explorar a tradição oral foi dividir os alunos em grupos e pedir que cada equipe pesquisasse por um conto pertencente a essa tradição. Esses textos podiam variar desde histórias populares locais, relatados de geração em geração, até contos oriundos de outras culturas, permitindo uma rica diversidade de narrativas. Essa variedade proporcionou aos educandos uma compreensão mais ampla do gênero conto pertencente à tradição oral, além de incentivar o respeito e a valorização das diferentes tradições culturais.

4.1.2 Apresentação da personagem principal: Amélia Duarte Machado

Após a introdução do gênero conto e a pesquisa inicial, o foco foi colocado sobre a figura de Amélia Duarte Machado, mais conhecida como Viúva Machado. Sua história se entrelaça com o imaginário popular, sendo uma personagem que combina aspectos reais e ficcionais, o que a torna uma figura rica para a análise da tradição oral. Durante o processo de pesquisa, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer mais profundamente a vida de

Amélia, não apenas como um indivíduo histórico, mas como uma personagem cuja trajetória e histórias foram passadas de geração em geração.

Essa escolha visou proporcionar um momento lúdico, com o intuito de garantir a adesão dos alunos ao trabalho de pesquisa e, ao mesmo tempo, estimular o engajamento da turma, especialmente daqueles que não demonstravam tanto interesse. O desafio foi fazer com que a história da personagem se tornasse um ponto de conexão, despertando a curiosidade dos alunos sobre o passado e sua relação com o presente.

4.1.3 Pesquisa de textos informativos e despertar da curiosidade

A pesquisa foi uma etapa primordial para despertar o interesse dos alunos pela figura de Amélia Duarte Machado. A partir de textos informativos encontrados principalmente em *sites*, eles puderam compreender o contexto histórico da personagem, suas origens, além da razão pela qual ela se tornou uma lenda dentro do folclore potiguar. A explicação sobre o apelido “Papa Figo” foi, sem dúvida, um ponto de grande curiosidade, pois esse nome causa medo e se assemelha a um conto de terror, que parecia a grande preferência da turma. Então, a tarefa inicial, que era despertar o interesse dos alunos e estimular a curiosidade sobre os diferentes aspectos da vida dessa figura, foi devidamente alcançada.

4.1.4 Aula de campo: visita ao Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN) e à frente do casarão da família Machado

Com o intuito de obter registros fotográficos e audiovisuais acerca da história real e ficcional de Amélia Duarte Machado, foi organizada uma aula de campo com os alunos do 8º ano do fundamental II do BECA, com o consentimento dos pais, para visitar o IHGR. Essa experiência foi feita com a participação da Professora Doutora Alana Driziê Gonzatti dos Santos, orientadora desta pesquisa, e de membros da equipe escolar, a coordenadora Sânzia Karla Lima de Fontes Moura e a professora de educação especial Geovania Maria Vieira de Souza.

A ida ao IHGRN, bem como ao Casarão onde viveu a Viúva Machado, ambos localizados na Cidade Alta – zona leste de Natal - oportunizou uma abordagem prática ao aprendizado, permitindo que os alunos vivenciassem e experimentassem conceitos teóricos em um ambiente real. Isso fortaleceu a compreensão e a retenção do conhecimento. Nesse momento, os alunos puderam observar e analisar o ambiente natural, em prol do desenvolvimento de habilidades de comunicação e trabalho em equipe.

É de suma importância afirmar que o IHGRN é um pilar muito importante para a preservação, o estudo e a promoção da história e da geografia do estado do Rio Grande do Norte. Esse instituto foi fundado em 1º de janeiro de 1900 e desempenha um papel fundamental na pesquisa e na valorização do patrimônio histórico e cultural da região.

Durante a visita, os alunos participaram de um relato feito por Franklin Lime, um conhecedor da história da Viúva Machado e guia do espaço. Esse momento foi essencial para que os alunos pudessem entender melhor a história real e ficcional da personagem, bem como os elementos históricos e culturais que contribuíram para a construção de sua imagem no folclore potiguar.

Figura 09: relato para os alunos do BECA no IHGRN



Foto: acervo da pesquisa.

O funcionário Franklin Lime (Figura 05) foi o responsável pelo acolhimento. Quando já estavam nas dependências do instituto, os alunos foram direcionados ao auditório – salão nobre – onde aconteceu o primeiro momento, marcado pela apresentação dele. Em seguida, Franklin mencionou os demais espaços pelos quais iam ser conduzidos. Os educandos reagiram positivamente à apresentação do monitor Franklin Lime, já que estavam atentos e demonstraram curiosidade, fazendo perguntas sobre o Instituto e seus espaços. Indiscutivelmente, a abordagem acolhedora de Franklin ajudou a criar um ambiente descontraído, e muitos ficaram entusiasmados para conhecer os outros setores mencionados por ele.

Na sequência, Franklin começou a narrar a história de Natal e da Viúva Machado (fala transcrita no Anexo 01), o que prendeu a atenção dos alunos. A narrativa trouxe aos ouvintes eventos históricos e figuras importantes, tornando a experiência mais envolvente. Ademais, a forma como esse monitor conectou a história local ao contexto atual despertou curiosidades sobre a formação da cidade, e muitos alunos se mostraram ansiosos para explorar mais sobre

esses temas nos próximos espaços a serem visitados, certos de que iriam descobrir mais sobre a riqueza histórica dali.

O monitor do IHGRN introduziu os visitantes à cidade de Natal, destacando contextos históricos, como sua fundação em 1599, a importância da Praça João Maria e as descobertas arqueológicas relacionadas à invasão holandesa de 1633. Ele também mencionou a Pinacoteca, a primeira praça da cidade e o Instituto Histórico e Geográfico, que preserva a história local.

Nessa conjuntura, a figura central, Amélia Machado, foi apresentada como uma mulher influente e caridosa, que se tornou alvo de boatos maldosos após a morte do marido, Manoel Machado, em 1935. Franklin tratou das lendas que estavam associadas a práticas sombrias, as quais surgiram devido à inveja e ao preconceito da sociedade da época. O monitor também enfatizou a crueldade humana e como histórias podem se distorcer ao longo do tempo.

Essa experiência permitiu que os estudantes se conectassem com o tema de forma prática e contextualizada, ampliando significativamente o conhecimento adquirido por meio da vivência. Indubitavelmente, o intuito da visita ao IHGRN foi não apenas relatar conhecimento acadêmico, mas também preparar os alunos para a complexidade e diversidade do mundo real, na medida em que incluiu relato ministrado por especialista, fazendo, portanto, com que os alunos tivessem a oportunidade de obter informações detalhadas e atualizadas sobre o tema em questão.

O evento foi registrado por meio de gravações feitas com aparelhos celulares, permitindo que os alunos revissem as informações apresentadas e discutissem os pontos mais importantes do relato. Essa gravação foi relevante para que os alunos tivessem um material de referência para futuras atividades de retextualização e reescrita, consolidando o aprendizado adquirido durante a aula de campo. As curiosidades sobre a personagem — como sua fama de ser chamada de "Papa Figo" devido a uma lenda folclórica — geraram discussões e enriqueceram o entendimento dos alunos sobre a riqueza de detalhes que permeiam a vida dessa mulher misteriosa.

Após a visita ao Instituto, os alunos fizeram uma breve passada à Igreja Matriz de Nossa Senhora da Apresentação. Conhecida como Catedral antiga, é a primeira construída no estado do Rio Grande do Norte e guarda memórias da época da colonização portuguesa e remete a episódios importantes das invasões, principalmente a holandesa, despertando curiosidade e debates entre os alunos sobre a influência desses eventos na formação da identidade da cidade de Natal. Para muitos, foi a primeira vez que visitavam e entrar naquele

espaço de contemplação religiosa cristã foi uma experiência bem enriquecedora, na medida em que ficaram impressionados com a arquitetura histórica, além das obras de arte e dos altares presentes nesse templo.

Outro espaço público pelo qual os estudantes passaram foi a praça André de Albuquerque. Local com grande importância histórica, essa praça foi palco de várias lutas e eventos significativos ao longo dos anos. Na ocasião, alguns até aproveitaram para tirar fotos antes de seguirem para o próximo destino: o casarão da família Machado.

O ponto culminante da aula de campo ocorreu quando os alunos foram levados à frente do casarão onde Amélia Duarte Machado viveu, fechando o ciclo entre o passado histórico e o presente. A expectativa de explorar o interior do casarão, admirar os móveis e objetos históricos e entender como o espaço refletia a cultura e as tradições da época, infelizmente, não foi possível. Por motivos não esclarecidos, os familiares não permitem que haja visita nas dependências desse local.

Contudo, ficou evidente que a maioria dos alunos expressou a vontade de obter mais informações sobre a arquitetura e a importância da família na formação da cidade, oportunizando uma discussão acerca da preservação do patrimônio histórico². Assim, podemos compreender que a valorização do patrimônio proporcionou aos estudantes uma experiência de vida significativa, ao favorecer a compreensão de nossas origens e dos caminhos que almejamos seguir enquanto sociedade. Essa experiência reforçou a importância de valorizar e conhecer a memória local³, mesmo quando o acesso a certos espaços não é viável.

Essa experiência reforçou a importância de conhecer e valorizar a história local, mesmo quando o acesso a certos espaços não é viável. A interação entre os alunos e o ambiente histórico proporcionou uma compreensão mais profunda sobre as narrativas que se entrelaçam nas histórias locais. Esse momento simbolizou a fusão entre o imaginário popular e a realidade concreta da cidade de Natal.

Figura 10: Casarão da família Machado

² Consoante Lópis (2017, p. 04), “O patrimônio é o símbolo de uma vivência que é temporária, mas que se torna eterna através de seus bens/monumentos, traz em si um elemento identitário muito forte, construindo um conjunto de imaginários que nos diz quem somos, de onde viemos e para onde queremos ir”.

³ Barros (2013, p. 13) aponta que “A memória é uma construção que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social e nacional”.



Fonte: acervo da pesquisa.

A relação entre lendas e histórias reais desempenha um papel bem importante na construção da memória cultural de qualquer espaço geográfico. Na capital potiguar, isso não é diferente. A exemplo disso, temos o Casarão de Amélia Duarte Machado, suntuoso palacete cercado de tradições e mitos, onde emerge narrativas da tradição oral. Desde o início do século XX, a associação entre a residência dela e a figura enigmática da Papa Figo tornou-se parte essencial das memórias locais. Vale reiterar que o nome "Papa Figo" é associado a uma série de lendas urbanas que misturam elementos de superstição, mistério e um pouco de folclore local. Desse modo, o mistério e a controvérsia estruturados em torno dessa lenda natalense ajudam a manter vivo o interesse pelo casarão e pela história da cidade, funcionando como um vínculo entre o passado e o presente.

Figura 11: Registro da aula de campo na lateral da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos



Fonte: acervo da pesquisa..

Figura 12: Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos vista de frente



Fonte: <<https://tokdehistoria.com.br/tag/cruzeiro-da-igreja-de-nossa-senhora-do-rosario/>>. Acesso em: 30 de Mar. de 2025.

O Casarão de Amélia Duarte Machado, situado em frente à Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos (Figura 10), exemplifica a interação entre edificações históricas e instituições religiosas e pode revelar muito sobre a dinâmica social e cultural de Natal no início do século XX. A proximidade física entre o Casarão de Amélia D. Machado e a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos possibilitou uma interação entre Amélia e a comunidade cristã católica. Devido a essa contiguidade, o palacete não era apenas um espaço de residência, mas também um ponto de apoio para as atividades da igreja, simbolizando, assim, uma interessante relação com as práticas e eventos religiosos da época (Lucena, 2022).

No contexto da cidade de Natal, RN, a "História da Viúva Machado" é um exemplo marcante de conto pertencente à tradição oral. A história, que começou a ser contada no início do século XX, mistura elementos de mito e realidade. As relações sociais eram hierárquicas e pautadas por valores conservadores, em que figuras de autoridade, como os grandes proprietários de terras e comerciantes, tinham um papel fundamental na organização do espaço social.

Conta a trajetória de uma mulher que, após a morte de seu marido, teria se tornado um símbolo de força e resistência. Ela, dessa forma, representa a mulher que, apesar de viver em uma sociedade patriarcal e provinciana, consegue se afirmar e se tornar uma figura de poder.

Outro ponto importante é que essa narrativa não apenas trata sobre aspectos pessoais de uma mulher forte, mas também dialoga com o imaginário coletivo da região, apresentando um retrato das relações sociais e culturais da época. Ela é uma forma de preservar a memória histórica local e de representar as lutas e superações de um povo que se molda através de suas histórias e personagens.

Figura 13: Registro fotográfico de Amélia Duarte Machado três anos antes de sua morte em 1981



Fonte: acervo de Luiz G. M. Bezerra.

Como figura notável na história de Natal, a viúva Machado se destacou também pela preocupação com as pessoas em situação de vulnerabilidade. Além de seus donativos ajudarem a manter e ampliar as atividades da igreja – missas, eventos comunitários e serviços religiosos, ela criou e apoiou programas que ofereciam alimentos, roupas e assistência médica aos necessitados. Então, suas ações filantrópicas foram uma extensão de seu compromisso com o serviço social, refletindo um profundo senso de responsabilidade e solidariedade com as pessoas carentes daquela época.

4.1.5 Retextualização e reescrita: produção do conto

No retorno à sala de aula, uma roda de conversa foi iniciada contextualizando a figura da Amélia Duarte Machado, conhecida como Viúva Machado ou Papa-Figo, focalizando a intersecção entre sua história real e as narrativas ficcionais que a cercam. A partir de sua história, foi possível discutir como a ficção pode enriquecer ou distorcer a percepção de personalidades que marcaram época na cidade de Natal em tempos mais antigos.

Para incentivar os participantes a refletirem sobre a relevância dessa história na construção de nossa memória cultural, foram criados alguns questionamentos, como: de que maneira as histórias sobre Amélia Machado contribuem para a construção de sua identidade?

O que é verdade? O que é ficção? A figura da Papa-Figo se tornou um ícone na cultura popular? Quais lembranças de sua história ressoam nas narrativas contemporâneas?

Para favorecer a organização em sala de aula, a turma foi dividida em grupos para que refletissem sobre as questões sociais e históricas propostas, discutissem acerca da experiência da visita e como ela contribuiu para o trabalho de produção do conto. Cada grupo pôde explorar diferentes informações da história da viúva Machado, como relações familiares e a influência da ficção na percepção de valores morais na sociedade atual.

Outrossim, por meio de pesquisas na internet, os alunos tiveram a oportunidade de se aprofundar em curiosidades sobre o poder aquisitivo da família Machado no início do século XX. Isso permitiu que compreendessem a dinâmica social da capital potiguar, especialmente na década de 30 do século supracitado. Além disso, investigaram como uma mulher empreendedora, que adorava crianças e não teve filhos, era vista em uma sociedade predominantemente machista. Essa roda de conversa proporcionou uma visão mais ampla do contexto social e cultural da época, conectando os discentes do fundamental II da referida escola com a herança cultural e com habilidades de interpretação e análise crítica.

O foco inicial foi a retextualização, processo no qual a narrativa oral foi transformada em texto escrito. Esse exercício permitiu que os alunos refletissem sobre as especificidades do gênero conto, observando os aspectos linguístico-discursivos próprios da tradição oral. A retextualização também foi uma oportunidade para explorar o modo como as histórias podem ser dialogadas de uma geração para outra, considerando as características da oralidade enquanto são adaptadas para o formato escrito.

A etapa seguinte consistiu na reescrita dos textos, com a finalidade de adequá-los à norma-padrão da língua portuguesa. Esse momento foi importante para o reforço de conteúdos gramaticais como acentuação, pontuação, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal. Através da reescrita, os alunos puderam aprimorar seus conhecimentos sobre a língua, observando a importância de adequar as narrativas orais às convenções da escrita formal.

4.2 Atividades de retextualização e reescrita

A retextualização – entendida, nesta dissertação, como o processo de transformação de um texto oral para a modalidade escrita – e a reescrita desempenharam um papel crucial nas oficinas de letramento, pois possibilitaram aos estudantes uma compreensão mais aprofundada dos aspectos linguísticos e discursivos envolvidos na produção textual. Ao

converter um discurso oral em forma escrita, os alunos foram desafiados a refletir sobre as diferentes estratégias de organização das ideias, adequação do vocabulário e da estrutura frasal, promovendo uma análise crítica da linguagem e de seus efeitos no contexto de comunicação. Ao reescrever o texto, os alunos não apenas reestruturaram suas ideias, mas também refletiram sobre as escolhas linguísticas, o que favoreceu o desenvolvimento de suas habilidades de argumentação e expressão.

Esses dois processos incentivaram o protagonismo estudantil, uma vez que os alunos se tornaram agentes ativos na construção de seus próprios conhecimentos. Ao reescrever o texto, eles tiveram a oportunidade de assumir a autoria de suas ideias, tornando-se mais conscientes do impacto de suas escolhas linguísticas e discursivas.

4.2.1 Retextualização

Dispondo-se a oportunizar estudos referentes a aspectos normativos, bem esclarecer como a linguagem é utilizada em contextos específicos de comunicação, consideramos a retextualização como o recurso pedagógico adequado, a fim de gerar uma melhor compreensão da diferença entre as modalidades oral e escrita e promover o desenvolvimento da competência linguística de alunos do ensino fundamental II.

A respeito das características de estilo, podemos destacar alguns trechos da transcrição em análise, conforme consta no quadro 2.

Quadro 2 – Emprego de gírias, expressões ou construções linguísticas típicas de uma determinada região, cultura ou comunidade

Gíria	Valor empregado de acordo com o contexto
“Olha só”	Introduzir uma ideia importante ou interessante, preparando o terreno para o que será dito a seguir. Tem o mesmo efeito de um “preste atenção” na conversa.
“Como é que era a coisa”	Indicar de maneira informal que algo será explicado ou detalhado em seguida. Equivale a dizer “como as coisas aconteciam”.
“Grande pra caramba”	Intensificar o sentido de “muito” ou “bastante”, dando um tom leve e descontraído à fala.
“Perfeito”	Confirmar que o ouvinte entendeu o que foi dito, funcionando como uma validação positiva na conversa.
“né?”	Solicitar uma confirmação do ouvinte, estabelecendo uma conexão mais direta e participativa.
“Tá”	Abreviar a forma verbal “está”, criando uma marca de informalidade e espontaneidade

	na fala.
“Não dava trela”	Expressar que significa “não dava atenção” ou “não ligava” para algo ou alguém. “Trela” aqui é usada de forma coloquial, sugerindo indiferença.
“Muita grana”	Afirmar que “Grana” é uma gíria para dinheiro, muito usada de forma informal e descontraída.
“Dar no que deu”	Indicar que a expressão é usada para concluir ou dizer o que aconteceu em uma situação, geralmente com um resultado negativo ou indesejado.

Fonte: elaboração própria.

O uso de gírias e expressões informais aproximam ou afastam, a depender de quem seja o interlocutor, utilizando formas de linguagem próprias do cotidiano e com uma forte marca regional. Essas gírias ajudam a criar uma conexão mais íntima com o ouvinte, ao mesmo tempo que deixam o discurso mais descontraído e acessível.

Durante a Oficina de Retextualização, foi entregue ao professor titular de Língua Portuguesa um conjunto de textos – total de quatro trabalhos – resultantes da transposição da modalidade oral para a escrita. Esses textos foram elaborados a partir do conto oral produzido por Franklin Lime, gravado no IHGRN – momento que correspondeu a uma etapa da aula de campo.

De posse dos trabalhos, decidimos fazer um recorte para a nossa análise. Então, preferimos selecionar apenas uma retextualização. Vale salientar que essa escolha se deu devido às semelhanças entre as produções, tendo em vista que, apesar de terem sido formados quatro grupos, houve uma troca de informações e, portanto, uma ajuda mútua entre os alunos participantes dessa atividade linguística.

Pensamos que esse processo de interação e apoio entre os participantes é um reflexo da natureza social da linguagem, que se constrói, muitas vezes, por meio de diálogos e intercâmbios de ideias. Assim, ao focarmos em uma retextualização específica, pudemos explorar de maneira mais aprofundada os elementos linguísticos e as escolhas feitas pelos alunos, considerando a dinâmica colaborativa que permeou todo o trabalho.

Por esse direcionamento, apresentamos um trecho da versão, Quadro 3 da retextualização produzida pelos discentes da referida escola pública.

Quadro 3 – Excerto da retextualização produzida pelos estudantes

A viúva machado, literalmente, é chamada Amélia Duarte machado. ela foi casada com Manuel Machado, que era dono, sim, de uma empreendimento único aqui dentro da cidade, na década de 30. olha só como é que era a coisa. vamos imaginar um bandeirão, certo? vocês conhecem um bandeirão, né? grande pra caramba, né? p erfeito então, vamos reduzir um pouco mais a dimensão do moldestão. reduzindo, né?

Fonte: acervo da pesquisa.

Na primeira transcrição, é possível observar o uso do termo “BANDEIXÃO”. Esse foi um equívoco, uma vez que Franklin Lime, na verdade, proferiu o nome “Nordestão”, um supermercado famoso existente nos dias de hoje na cidade de Natal-RN. Uma possível justificativa para o ocorrido é que, ao realizar a transcrição a partir da escuta do áudio no celular, os alunos podem ter enfrentado dificuldades na percepção clara e precisa da palavra. Fatores como a qualidade do áudio, ruídos de fundo, a velocidade da fala ou até mesmo a pronúncia do locutor podem ter contribuído para que o termo “Nordestão” fosse transcrito incorretamente.

Considerando o gênero conto pertencente à tradição oral, impulsionado pelo relato falado, fica explícita a predominância narrativa, tendo-se em vista os elementos: narrador/emissor, tema, introdução, contexto, personagens. Sob a ótica da composição, por se tratar de um gênero oral, a estrutura do texto é determinada pela sequência e organização das ideias e informações que são apresentadas no discurso gerado pelo falante.

No que se refere à paragrafação – recurso utilizado no texto escrito para organizar e agrupar as ideias – observamos uma maior dificuldade por parte dos alunos. A ausência de parágrafos no texto retextualizado comprometeu a clareza e a organização das ideias, tornando a retextualização mais confusa do que a versão original, a saber:

Quadro 4 – Versões dos anexos 1 (relato) e 2 (retextualização)

VERSÃO DO ANEXO 01	VERSÃO DO ANEXO 02
A Viúva Machado, ela literalmente é chamada Amélia Duarte Machado. Ela foi casada com Manuel Machado, que era dono, sim, de um empreendimento único aqui dentro da cidade na década de 30. Olha só como é que era a coisa. Vamos imaginar o Nordeste, certo? Vocês conhecem o Nordeste, né? Grande pra caramba, né? Perfeito. Então, vamos reduzir um pouco mais a dimensão do Nordeste. Reduzindo, né? E colocando uma cidade muito pequena, muito preconceituosa. Como se fosse um bairro de vocês, sendo um estabelecimento muito rico. Onde vocês iam comprar as coisas ali. Então, toda a Natal tinha, sim, que comprar as coisas lá. E ficava lá na Ribeira a chamada Dispensa Natalense. Então, todo mundo descia pra Ribeira pra comprar alimento e tudo mais. Uma época onde Natal tinha, sim, um comércio muito mais voltado ali. Então, tudo girava em torno da Ribeira. E a Ribeira era extremamente bonita. Também tem isso, né? A questão das influências francesas, a gente tinha muita coisa acentuada ali. E o que que acontece? A Amélia Machado era, sim, riquíssima. Vocês conhecem Macaíba, né? Pronto. Daqui pra Macaíba, existem alguns documentos que dizem que era tudo dela. Só isso. Então, tem essa coisa. Era uma pessoa extremamente...é... com dinheiro, né? Quer	a Viúva Machado, literalmente, é chamada Amélia Duarte Machado. ela foi casada com Manuel Machado, que era dono, sim, de uma empreendimento único aqui dentro da cidade, na década de 30. Olha só como é que era a coisa. vamos imaginar um bandeixão, certo? vocês conhecem um bandeixao, né? Grande pra caramba, né? Perfeito então, vamos reduzir um pouco mais a dimensão do moldestão. reduzindo, né? E colocando um a cidade muito pequena, muito preconceituosa. como se fosse um bairro de vocês sendo um estabelecimento muito rico. Onde vocês iam comprar as coisas ali então, toda a natal tinha, sim, que comprar as coisas la e ficava la na ribeira a chamada dispensa natalense. Então, todo mundo descia pra Ribeira pra comprar alimento e tudo mais. numa epoca onde na tal tinha, sim, um comércio muito mais voltado ali, então, tudo girava em torino da ribeira e a ribeira era extremamenote bonita. Tambem tem isso, ne? A questão das influencias francesas, a gente tinha muita coisa acentuada ali. E o que que acontecer? A Amélia Machado era, sim, riquissima. vocês conhecen Macaíba, ne? Pronto, daqui para Macaíba,

dizer, ela e o marido. Então, tem, sim, uma outra coisa bem interessante. Vocês conhecem o aeroporto Augusto Severo? Já ouviu falar? Pronto.

Aquele terreno foi doado por eles. Então, tem esse contexto gigantesco. Só pra vocês terem uma noção.

E tem outras pessoas que dizem que, do Morro do Careca até a Barreira do Inferno, era também tudo deles. Tá. Contexto, deixa eu atualizar pra vocês.

Barreira do Inferno é uma base militar, né? Onde faz o lançamento de foguetes. E tem esse nome, Barreira do Inferno, por causa que as falésias têm a coloração avermelhada. Então, aí associaram isso.

Então, vamos lá. De Ponta Negra até a Barreira do Inferno. Então, é muito chão.

E é uma preservação ambiental. Enfim, tem todo um contexto. Porém, em 1935, o marido dela falece.

E ela toma de conta de tudo isso. Tá. Porque ela vai se desfazendo de algumas coisas.

Ela vai ter um jogo de cintura. E pra vocês terem uma noção. Nessa época, as mulheres não tinham tanta vez como hoje.

Era uma coisa muito complicada. Só pra vocês terem uma noção. Na mesma época, existia sim um conselho de comportamento feminino acontecendo.

Existia sim uma reunião dentro da igreja, feita por mulheres, pra literalmente ver a roupa que as mulheres estavam indo dentro da igreja assistir à missa. Então, era muito conservador. Imagina só essa coisa acontecendo em uma cidade muito pequena.

E aí aumenta cada vez mais o preconceito em relação às mulheres lá. As mulheres com as mulheres e os homens com as mulheres. É esse o contexto.

Então, Amélia Machado foi literalmente uma pessoa que tem que estar. Primeiro porque era mulher e estava literalmente mandando praticamente pela cidade. Então, muita gente se aproximava dela com outras intenções.

Quando se queria alguma coisa, querendo namorar, querendo um par, uma parcela da grana que ela tinha. Então, aí que vem o início da lenda. Ela era extremamente comportada, muito recatada.

E não dava trela pra todo mundo. Ela respeitou seu marido até as últimas. E o que que acontece? Literalmente, as pessoas que não tinham sucesso com isso ficaram recatadas e começaram a inventar conversas pra cima dela.

Muitas mentiras. Na questão de ficar mal falada. Sendo que ela nunca fez nada.

Detalhe, Amélia Machado sempre foi uma pessoa extremamente caridosa. Todas as pessoas que precisavam de ajuda, ela fornecia ajuda. Então, tem essa coisa.

E eu tô falando isso pra vocês terem uma noção de como é a crueldade da gente. Quando eu digo a gente, é o ser humano em si.

As pessoas com inveja, porque não tinham a oportunidade de cortejar, e as mulheres também, com isso, começaram a inventar essa história, a lenda da Amélia Machado. Dizia que ela tinha uma doença incurável, e que a única forma de tratar era comendo fígado de criança. E aí começou a ficar uma coisa muito mais pesada, porque isso foi tomando uma proporção muito grande, muito grande mesmo.

É tanto que, hoje em dia, a casa dela ainda é mantida ali, porém, é extremamente fechada. É uma casa que, até onde

existem alguns documentos que dizem que era tudo dela. É por isso. então, tem essa coisa. era uma pessoa extremamente... Com dinheiro ne? Quer dizer, ela e o marido. Então tem sim uma outra coisa bem interessante, vocês conhecem o Aeroporto Gustavel? Já ouviu falar? Pronto. aquele terreno foi doado por eles. Então, em esse contexto gigantesco só pra vocês terem noção. E tem outras pessoas que dizem que, as pessoas com inveja porque não tinha oportunidade de cortejar e as mulheres também com isso, começaram a inventar essa história, a lenda da Amélia Machado dizia que ela tinha uma doença incurável e que a única forma de tratar era comendo fígado de criança é e aí começou a ficar uma coisa mais pesada, por que isso foi tomando uma proporção muito grande. muito grande mesmo. é tanto que, hoje em dia, a casa dela ainda é mantida ali, porem é extremamente fechada, é uma casa que, até onde eu sei, existe um bunker lá tá bunker é uma proteção subterrânea contra questão de ataques aéreos então, existe essa linha também por la eu to falando só o que eu vi em algumas dissertações, questão um trabalho mais acadêmico e tudo mais porém, eu não posso confirmar, porque eu não entrei lá. então voltando a questão dela nesse periodo, também estava acontecendo uma outra coisa. crianças estavam desaparecendo ne? E, quando o diabo não vem manda o secretario. Então, isso associou a questão da vida do machado então isso. o pessoal começou a defomar ela. Detalhe, o marido dela morreu com cancer na boca em 85. Morreu não aqui, mas no Rio de Janeiro, fazendo tratamento, entao, tem muito dessas coisas aqui, a nossa cidade e repleta de históriaa, tanto interessantes quanto macabras então aqui a gente tem sim, um pouquinho uma parcela do que a gente pode pode falar ou pincelar em relação a história.

eu sei, existe um bunker lá. Tá, bunker. É uma proteção subterrânea contra a questão de ataques aéreos. Então, existe essa lenda também por lá. Eu estou falando só o que eu vi em algumas dissertações. A questão é um trabalho mais acadêmico e tudo mais. Porém, eu não posso confirmar, porque eu não entrei lá. Então, voltando à questão dela. Nesse período, também estava acontecendo uma outra coisa. Crianças estavam desaparecendo, né? E, quando o diabo não vem, manda se aquietar. Então, isso associou a questão da Viúva Machado. Tão com medo, né? Também. Ela não fazia discriminação, não, tá? Comia, eu comia. Então, tem isso. O pessoal começou a difamar ela. Detalhe, o marido dela morreu com câncer na boca em 1935. Morreu não aqui, mas no Rio de Janeiro, fazendo tratamento. Então, tem muito dessas coisas aqui. A nossa cidade é repleta de histórias, tanto interessantes quanto macabras. Então, aqui a gente tem, sim, um pouquinho, uma parcela do que a gente pode falar ou pincelar em relação a histórias.	
--	--

Fonte: acervo da pesquisa.

De acordo com Marcuschi (2010), a paragrafação não está necessariamente relacionada à pontuação, pois envolve a decisão de agrupar o conteúdo com base em determinados critérios. Normalmente, a paragrafação surge da necessidade de organizar um novo conjunto temático, enquanto a pontuação serve para marcar essa estrutura, apoiando-se em elementos que contribuem para a construção dos sentidos.

Essa falha evidenciou a importância de discutir acerca da organização textual, mostrando que, ao transitar do oral para o escrito, é fundamental não apenas respeitar a estrutura linguística, mas também utilizar recursos que assegurem a coesão e a coerência do texto. Assim, a falta de parágrafos não só gerou confusão, mas também impediu que o texto alcançasse a clareza necessária para ser compreendido com facilidade.

Além disso, as ênfases, as emoções, os momentos de reflexão ou de recordação dos acontecimentos são expressos por meio das pausas, sendo especialmente marcados pelo ponto final. Outro recurso empregado pelo emissor e registrado pelo aluno foi o uso da função fática da linguagem, por meio do elemento “NÉ”. Sendo assim, inferimos que essa atividade proporcionou uma compreensão mais rica das particularidades linguísticas e discursivas envolvidas na produção de um conto da tradição oral.

Quadro 5 – Trechos dos anexos 1 e 2

VERSÃO DO ANEXO 01	VERSÃO DO ANEXO 02
A Viúva Machado, ela literalmente é chamada Amélia Duarte Machado. Ela foi casada com Manuel Machado, que era dono, sim, de um	A viúva machado, literalmente, é chamada amélia duarte machado. ela foi casada com manuel machado, que era dono, sim, de uma empreedimento único aqui dentro da

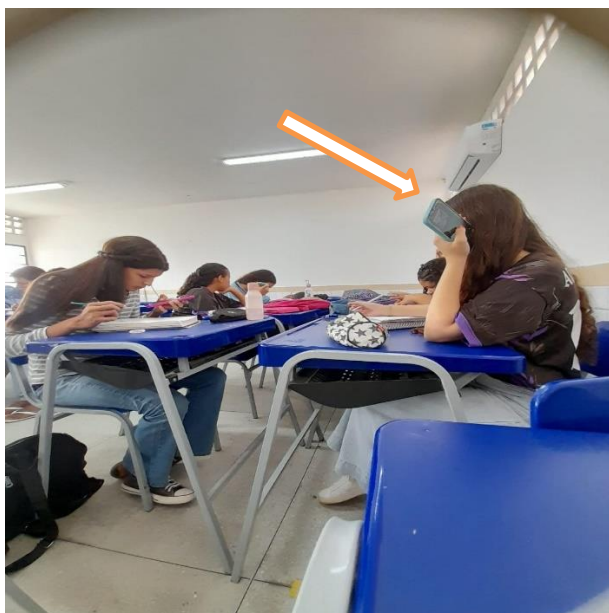
empreendimento único aqui dentro da cidade na década de 30. Olha só como é que era a coisa. Vamos imaginar o Nordeste, certo? Vocês conhecem o Nordeste, né?	cidade, na década de 30. Olha só como é que era a coisa. Vamos imaginar um bandeirão, certo? Vocês conhecem um bandeirão, né?
---	---

Fonte: acervo da pesquisa.

Conseguimos perceber que os alunos transcreveram errado o nome do supermercado. Entendemos que essa falha pode ter sido motivada pela falta de atenção ao áudio, ou até mesmo porque não costumam frequentar ou não frequentam esse supermercado.

O trabalho desenvolvido em grupo, no contexto da oficina de letramento para retextualização, destacou a importância da responsabilidade do aluno em tentar ser fiel à fala de Franklin Lime reproduzida no áudio. Essa tarefa, ao exigir a transformação da oralidade em escrita, configurou-se como uma atividade complexa, pois envolveu não apenas a escuta atenta e a interpretação precisa da fala, mas também a capacidade de transcrever de maneira clara e fiel.

Figura 14: Estudantes do BECA durante a atividade de retextualização



Fonte: acervo da pesquisa.

Esse processo, por sua natureza, demandou um grande esforço cognitivo, exigindo concentração e atenção aos detalhes, o que tornou a atividade cansativa. Ademais, a tarefa de transcrever a oralidade para a escrita foi desafiadora, pois exigiu atenção plena aos detalhes da fala, uma vez que a oralidade é mais fluida e espontânea, enquanto a escrita demanda maior precisão.

Embora haja uma transição da linguagem oral para a escrita, o que supostamente requer uma escolha cuidadosa de vocabulário para atender às normas padrão, as características da oralidade são preservadas, pois elas garantem a manutenção da identidade do falante. O trecho do quadro 5 comprova essa afirmação.

Quadro 6 – Excertos das versões dos anexos 1 e 2

VERSÃO DO ANEXO 01	VERSÃO DO ANEXO 02
Quer dizer, ela e o marido. Então, tem, sim, uma outra coisa bem interessante. Vocês conhecem o aeroporto Augusto Severo? Já ouviu falar? Pronto. Aquele terreno foi doado por eles. Então, tem esse contexto gigantesco. Só pra vocês terem uma noção.	Quer dizer, ela e o marido. então tem sim uma outra coisa bem interessante, vocês conhecem o aeroporto gustavel? Já ouviu falar? Pronto. aquele terreno foi doado por eles. então, em esse contexto gigantesco só pra vocês terem noção.

Fonte: acervo da pesquisa.

No processo de retextualização, observou-se a presença de marcas de oralidade que indicam um estilo de linguagem mais informal e coloquial, como os termos "pra" e "pronto". Essas expressões, típicas da fala cotidiana, demonstram como a linguagem falada se insere, mesmo em contextos que exigem escrita. O uso de "pra" no lugar de "para" e de "pronto" como uma forma de concluir ou finalizar uma ideia traz um tom mais pessoal e espontâneo ao texto, refletindo a intenção do falante de se manter próximo do ouvinte, como acontece em conversas informais.

4.2.2 Reescrita

No trabalho desenvolvido na turma da 8ª série da BECA, podemos observar que, ao aprender a identificar suas próprias falhas e limitações, os alunos se tornaram capazes de aprimorar continuamente sua escrita, desenvolvendo uma maior competência linguística e comunicativa. Nesse caso, a escolha de um conto que já faz parte da tradição literária local, e que possui uma carga cultural significativa, proporcionou aos estudantes a oportunidade de trabalhar com um texto que transcende a simples prática de escrita, instigando-os a refletir sobre o gênero literário, a identidade cultural e os valores transmitidos pela narrativa.

Após a análise da primeira versão do conto (Anexo 03), foram identificadas 163 correções, as quais foram numeradas de 1 a 10, de acordo com os critérios explicitados no quadro 6.

Quadro 7 – Critérios de correção e números de identificação

CORREÇÃO NA/NO	IDENTIFICADO PELO NÚMERO
PONTUAÇÃO	- 1
USO IMPRECISO DE PALAVRAS	- 2
CONCORDÂNCIA	- 3
REPETIÇÃO – COESÃO	- 4
PRESENÇA DE INFORMALIDADE	- 5
ORTOGRAFIA	- 6
ACENTUAÇÃO	- 7
REGÊNCIA	- 8
USO DA CRASE	- 9
USO DE MAIÚSCULA E MINÚSCULA	- 10

Fonte: elaboração própria.

Essa alta incidência de desvios e ajustes não deve ser vista apenas como um indicativo de falhas ou deficiências do aluno, mas sobretudo como uma oportunidade significativa de aprimoramento e de aprendizado. O número de correções, embora grande, reflete a natureza dinâmica da escrita, que envolve um processo contínuo de ajustes e refinamentos. Cada erro identificado e corrigido não é apenas uma falha a ser superada, mas um passo em direção ao desenvolvimento da competência escrita, e cada revisão realizada representa uma ação consciente de aprimorar a clareza, coesão, e a precisão do texto.

Nesse sentido, Ruiz (2001, p. 220) argumenta que "[...] a natureza da mediação do professor é extremamente relevante: dependendo da abordagem adotada na correção, a revisão pode ou não se revelar um passo efetivo para o domínio da escrita pelo aluno". Essa afirmação de Ruiz (2001) merece nossa atenção, pois, em certas situações, a correção realizada pelo professor pode se restringir a um simples ajuste superficial, focando apenas na correção gramatical ou técnica do texto, sem aprofundar-se nas questões mais complexas do processo de escrita.

Nossos dados sinalizam que a quantidade de correções, na primeira versão do conto apresentado, está diretamente ligada ao processo de reflexão crítica do estudante sobre sua produção. Esse movimento de reescrita, que ocorreu durante as análises dos erros, foi, certamente, fundamental para a internalização das estratégias de escrita, pois permitiu ao estudante identificar não apenas aspectos técnicos, mas também aspectos mais profundos, como a estrutura narrativa, o desenvolvimento dos personagens, a construção dos diálogos e a coerência do enredo. Ao corrigir os erros, os discentes não apenas melhoraram a forma do texto, mas também refinaram sua compreensão sobre o conteúdo e sua habilidade de comunicar-se eficazmente com o leitor.

Outro ponto importante a ser refletido é que a quantidade de correções também refletiu o estágio do desenvolvimento linguístico do estudante. Em uma fase inicial de aprendizado, é natural que o número de correções seja mais elevado, na medida em que o educando ainda está construindo suas habilidades e internalizando as normas e convenções da escrita. No entanto, à medida que o discente avança e adquire mais experiência, espera-se que a quantidade de erros diminua, refletindo a maior competência linguística.

Portanto, esse número de correções pode ser interpretado como uma etapa crucial no processo de aprendizagem, no qual cada correção contribuiu para o enriquecimento da produção textual e para o amadurecimento do aluno enquanto redator que interage com a língua e com a linguagem.

Partindo do pressuposto de que a escrita é um exercício que “[...] se desenvolve em processos diversos, que envolvem desde o planejamento das ideias até a versão final do texto” (Moreira Gasparotto; Menegassi, 2013, p. 29), entendemos que essa prática se tornou mais consistente e eficaz quando passou pelos processos de revisão e reescrita. No contexto escolar da turma do ensino fundamental II em questão, a intervenção do professor, através de correções e sugestões construtivas contribuiu para a transformação de um texto inicial em uma versão aprimorada, refletindo a evolução do aprendizado do aluno. Essa intervenção didático-pedagógica voltada para o ensino-aprendizagem foi feita a partir de textos exemplificativos que envolveram a participação orientada e supervisionada do docente.

Ancorados nos pressupostos teóricos de Bakhtin e de seu círculo, que defendem a ideia de dialogismo no discurso escrito, podemos entender que o texto não é uma produção isolada, mas sim um resultado de múltiplos diálogos. É preciso destacar que a escrita é uma forma de interação, e as correções realizadas pelo professor desempenham um papel fundamental no diálogo entre o aluno e as convenções da língua. A análise da importância da correção da escrita e da reescrita, no contexto de um gênero discursivo específico, como o

conto oriundo da narrativa oral, evidencia como esse processo se torna uma ferramenta poderosa para a aprendizagem linguística e discursiva.

Em nossa pesquisa, procuramos analisar a relevância da correção da escrita no contexto do ensino fundamental II, mais especificamente no que tange à revisão e à reescrita de textos pertencentes ao gênero discursivo, no caso específico, conto. Esses textos, originados da narrativa oral, foram reescritos por alunos da escola BECA, cujas produções foram avaliadas após o processo de retextualização – previsto no planejamento do professor (conforme descrito no capítulo 4). A partir dessa etapa, foi possível perceber que o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa pelos alunos ainda é insuficiente, dado que observamos a ocorrência de diversos desvios, tanto nas escolhas de registro quanto nas convenções de escrita.

O que caracteriza esse domínio como "insuficiente" pode ser entendido a partir de vários critérios de avaliação. Um dos aspectos mais relevantes é a estrutura sintática. A sintaxe, ao organizar os elementos da oração de maneira lógica e clara, garante a fluidez da leitura. Nos textos analisados, a presença de falhas recorrentes na estrutura sintática, principalmente quanto à organização sintático-semântica, dificultou a compreensão do conteúdo, comprometendo o objetivo comunicativo e a clareza textual. Portanto, essas falhas frequentes foram um dos principais indicadores para classificar o domínio da escrita como “insuficiente”, conforme consta no quadro 8.

Quadro 8 – Excerto com repetições do Conto produzido a partir da retextualização (primeira versão)

“Robert D'mocleh teve uma infância bastante perturbada. No dia em que recebeu a triste notícia do falecimento de sua irmã¹ ele⁴ mudou bastante seu comportamento. Ele⁴ foi uma criança bastante perturbada, ele⁴ adorava brincar com animais mortos, e gostava de pegar pequenos animais para “brincar” de matar, e com essas estranhas atitudes dele⁴ os pais resolveram tirar ele⁴ da escola então ele⁴ começou a receber ensinamentos domésticos. Sua família⁷ era pequena, ele⁴ morava com sua mãe, seu pai e seu primo que era cadeirante. Robert começou a apresentar mudanças severas nos seus 14/15 anos.

Em um dia ele⁴ e seu primo acabaram discutindo feio, então Robert o jogou da cadeira de rodas contra a parede, onde seu primo acabou falecendo. E⁴ a partir desse momento seus pais bastante assustados com o que poderia acontecer decidiram o denunciar, por mais que fosse uma atitude que doía muito era preciso. E⁴ sabendo disso Robert veio-fugido da sua cidade, França¹⁰, para a cidade de natal. E⁴ ele⁴ veio e não havia nenhum tipo de renda, ele⁴ começou a raptar crianças e a vendê-las para conseguir seu sustento.”

Fonte: acervo da pesquisa.

O Quadro 8 demonstra como as repetições prejudicam a fluidez e a concisão do texto. Nele, observamos que o pronome pessoal da 3ª pessoa do singular é utilizado 11 vezes em um curto espaço, além da ocorrência da contração da preposição "de" com esse pronome, o que

torna a leitura excessivamente redundante. A repetição constante do pronome também torna a narrativa um pouco monótona e torna o texto mais carregado, sem agregar informação nova. Portanto, a reescrita possibilitou chegar à versão que segue, no Quadro 9:

Quadro 9 - Reescrita com retificações das repetições

“Robert, por sua vez, tinha um passado perturbador. Ele havia cometido atrocidades na infância e, após um incidente trágico, fugiu para a cidade de Natal. Lá, começou a sequestrar crianças para sustentar seus próprios desejos sombrios.

Robert e Amélia, unidos pela raiva contra a cidade e os boatos que circulavam sobre eles, começaram a planejar suas ações macabras. Juntos, eles sequestraram e torturaram crianças, agindo como figuras aterrorizantes que aterrorizavam a população da cidade. Porém, após seis meses de silêncio, Robert não resistiu e, em um impulso, raptou a filha de um renomado detetive, José Bezerra.”

Fonte: acervo da pesquisa.

Além da sintaxe, outro ponto de destaque foram os desvios de convenções de escrita, que englobam uma série de questões, tais como acentuação, ortografia, uso de maiúsculas e minúsculas, além de desvios de natureza gramatical, como a regência, a concordância, a pontuação e a crase. Esses desvios, que comprometem a conformidade do texto com as normas da língua, dificultam a comunicação eficaz e a compreensão plena do leitor. Nos textos analisados, foram observados desvios nas escolhas de registro, que indicam, mesmo que em poucos momentos, o uso de uma linguagem informal em contextos que demandavam um nível maior de formalidade, o que prejudicou a adequação do texto ao gênero discursivo proposto. Para percebermos tais ocorrências, vejamos o quadro 10:

Quadro 10 – Excerto com desvios de escolha vocabular do Conto produzido a partir da retextualização (primeira versão)

“Quando era mais nova¹ Amélia admirava bastante todos os casais de sua rua e admirava ainda mais os seus pais, e dessa maneira quando conheceu Manoel Machado não teve dúvidas sobre ele ser o amor de sua vida.

[carimbo batendo no papel de uma compra]

-Finalmente meu amado¹, compramos a nossa tão sonhada casa! -disse Amélia.

A casa⁴ que eles haviam comprado era uma enorme casa⁴ amarela, sem falar que era a casa mais chamosa, a casa⁴ mais bela e a maior casa de seu bairro.

-Deveríamos fazer uma festa de inauguração querida¹! -pronunciou alegremente Manoel.

Dias se passaram e Amélia ficava mais ansiosa para que a data da festa chegasse o mais rápido possível. Conforme o tempo foi passando¹ a festa ia tomando forma. Depois de muitos preparativos⁴ a temática da festa finalmente estava pronta. A temática da festa era uma clássica festa daquele tempo,

onde havia bastante purpurina, muito brilho e logicamente bastante folia, haviam várias luzes elegantes espalhadas pela sala principal entre outras decorações.
O dia da grande festa chegou! E à medida que os convidados entravam pela porta principal¹ os olhos de Amélia brilhavam de tanta felicidade, até porque ela tinha feito toda a decoração da festa para que ela fosse a festa do ano. Nessa festa¹ só haviam³ pessoas bastante influentes da época. Tinha tanta da gente que mal couberam todos dentro da enorme e luxuosa mansão. A festa estava a coisa mais linda⁵ que existia! Estava tudo do jeito que o casal sempre sonhou. As pessoas estavam dançando, cantando alegremente, e aparentavam estar se divertindo muito com essa linda festa.”

Fonte: acervo da pesquisa.

Ainda dentro dos desvios de escolha vocabular, destacamos o uso de escolhas lexicais imprecisas, ou seja, palavras ou expressões que não correspondiam de maneira exata ao que se pretendia comunicar, gerando imprecisão nos significados. Este equívoco pode ser comprovado pela análise do termo “onde”, que foi inadequadamente empregado, uma vez que não faz referência a um lugar físico nem é acompanhado de um verbo que indique permanência.

A imprecisão lexical, no contexto da produção textual, foi um dos principais sinais de que o estudante ainda estava em um estágio de desenvolvimento linguístico, que exigiu aprimoramento. Essa falha é comum quando o escritor não escolhe as palavras mais precisas ou adequadas para expressar suas ideias, resultando em ambiguidade, falta de clareza ou inadequação no contexto. Esse tipo de falha lexical comprometeu a eficácia da comunicação, dificultando a transmissão do sentido desejado para o leitor.

Notamos ainda que a imprecisão lexical não correspondeu apenas um erro técnico, mas também um reflexo do processo de aprendizagem da linguagem. Ela apontou para a necessidade do aluno em desenvolver um vocabulário mais amplo e adequado, que pôde ser feito por meio da ampliação do repertório de palavras. Ao corrigir e revisar esse aspecto, o aluno aprendeu a buscar a palavra certa para o contexto, o que fortaleceu a sua capacidade de exposição de ideias de forma clara e precisa.

Além disso, percebemos que a imprecisão lexical estava intimamente relacionada à compreensão mais profunda dos significados das palavras e à habilidade de usá-las de forma eficaz para cumprir a função comunicativa do texto. Portanto, esse foi um aspecto essencial para a melhoria da escrita, pois foi além da correção de erros pontuais e contribuiu diretamente para o amadurecimento da competência linguística do estudante.

Retificando, podemos conferir a seguinte reescrita (Quadro 11):

Quadro 11 - Reescrita com retificações das imprecisões lexicais

“Quando ainda era jovem, Amélia nutria uma grande admiração pelos casais de sua rua, especialmente pelos próprios pais, que ela via como um modelo perfeito de união. Dessa maneira, quando conheceu Manoel Machado, não teve dúvidas de que ele era o amor de sua vida.

– “Finalmente, meu amado, compramos a nossa tão sonhada casa!” - disse Amélia, com um brilho nos olhos.

A casa adquirida por eles era uma grande e imponente residência amarela, sem dúvida a mais charmosa e elegante de todo o bairro.

– “Deveríamos fazer uma festa de inauguração, querida!” - sugeriu Manoel, empolgado.

Os dias passaram rapidamente e, à medida que a data da festa se aproximava, a ansiedade de Amélia crescia. O evento foi tomando forma, e após muitos preparativos, a temática da festa foi finalmente definida: uma celebração clássica da época, repleta de brilho, purpurina e luzes elegantes, com muitas decorações exuberantes, especialmente na sala principal.”

Fonte: acervo da pesquisa.

Dando continuidade, verificamos também elementos de informalidade, que são aqueles aspectos linguísticos que pertencem a uma linguagem mais cotidiana e próxima do uso oral (Quadro 12).

Quadro 12 – Excerto com elementos de informalidade do Conto produzido a partir da retextualização (primeira versão)

“Um tempo depois, Manoel foi diagnosticado com um câncer, e quatro meses após seu diagnóstico ele e sua esposa viajaram para⁸ o Rio de Janeiro em busca de um tratamento. Mas infelizmente¹ Manoel acabou falecendo em novembro de 1934.

E⁴ como as notícias⁶ se espalhavam muito rápido foi fácil demais⁵ até chegar aos ouvidos de Lourenço, e quanto ele¹ soube ficou bastante maravilhado⁵ com a notícia e começou a mandar cartas para que a viúva o deixasse administrar seus bens e sua fortuna herdada pelo seu finado marido. Mas a pedido¹ de seu finado marido¹ Amélia nunca deixou que isso acontecesse.

Depois da morte de Manoel, Amélia achou que se ela se isolasse do mundo a fora¹ iria ser melhor sua vivência com o luto, porém não adiantou de muita coisa⁵. E⁴ as pessoas começaram a sentir falta da sua enorme gentileza e carisma pela rua, e começou a receber bastante³ visitas em sua casa e isso a deixou um pouco mais animada.

Depois de um tempo¹ começou a surgir notícias³ de desaparecimentos de crianças pela cidade e todos os casos que estavam sendo “investigados” tiveram solução.”

Fonte: acervo da pesquisa.

O Quadro 12 apresenta elementos de informalidade que comprometem a adequação ao registro padrão da língua. A utilização de expressões como "foi fácil demais", "ficou

bastante maravilhado", "não adiantou de muita coisa" e "começou a receber bastante visitas" demonstra um tom coloquial e impreciso, o que torna a leitura menos formal e fluida. Além disso, o uso de "E" no início de várias frases, principalmente em sequências de ideias, confere um ritmo mais descontraído, mas que, no contexto formal, seria mais adequado substituir por outras conjunções ou reestruturar as frases para evitar o uso excessivo dessa forma.

Logo, sugerimos a reescrita, conforme consta no quadro 13.

Quadro 13 – Reescrita com retificações dos elementos de informalidade

“Alguns meses depois, Manoel foi diagnosticado com câncer e, quatro meses após o diagnóstico, ele e Amélia viajaram para o Rio de Janeiro em busca de tratamento. No entanto, Manoel faleceu em novembro de 1934. A notícia se espalhou rapidamente e logo chegou aos ouvidos de Lourenço, que, ao ouvir a triste notícia, se viu maravilhado. Começou a enviar cartas à viúva, pedindo que ela o deixasse administrar a fortuna herdada por seu falecido marido, mas, atendendo aos últimos desejos de Manoel, Amélia recusou.

Após a morte de Manoel, Amélia pensou que o isolamento seria a melhor maneira de viver o luto, mas isso não trouxe consolo. A saudade de sua bondade e carisma foi sentida por todos na rua, e logo ela começou a receber visitas, o que a animou um pouco.

Com o tempo, começaram a surgir notícias sobre o desaparecimento de crianças na cidade, e todos os casos que estavam sendo investigados tinham uma solução.

Em um dia ensolarado, uma garotinha brincava com suas bonecas em frente à luxuosa mansão de Amélia. Ela estava tão distraída que não percebeu que estava sendo observada por um homem, até que, ao se dar conta, já era tarde demais. Assustada, ela correu e, ao ver quem era o sequestrador, ficou ainda mais aterrorizada. Quando o homem percebeu a silhueta de Amélia na janela, gritou:”

Fonte: Acervo da pesquisa.

Dessa maneira, os resultados obtidos a partir da análise das produções dos alunos refletem a complexidade da escrita e a necessidade de estratégias pedagógicas que envolvam não apenas a correção superficial dos erros, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas mais profundas, que favoreçam a capacidade de reescrever e melhorar os textos de forma mais significativa.

Face ao exposto, a reescrita se configurou como uma prática essencial para o aprimoramento da escrita, pois permitiu aos alunos revisarem suas ideias, corrigirem desvios e refletirem sobre as escolhas linguísticas. Além disso, o papel do professor, enquanto orientador nesse processo, foi primordial para ajudar o aluno a compreender as normas da língua e a utilizá-las de maneira eficaz, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades de expressão escrita. Para tanto, entendemos que os estudantes do BECA do 8º ano do ensino fundamental II iriam produzir o conto a partir da reescrita, conforme Anexo 04.

4.3 Saberes locais

O principal objetivo de promover discussões sobre saberes locais durante as aulas foi proporcionar um ganho intelectual significativo para os alunos, permitindo uma análise mais aprofundada de como esses saberes contribuem para a formação da memória coletiva e da identidade de uma cidade, com destaque para Natal, no início do século XX.

Por intermédio do estudo da história de Amélia Duarte Machado, os estudantes puderam perceber como os saberes populares, transmitidos por meio da oralidade, podem ressignificar eventos reais, transformando-os em narrativas ficcionais que moldam a percepção sociocultural de uma comunidade.

Os alunos foram desafiados a fazer uma verdadeira viagem no tempo, sendo instigados a imaginar como seria a cidade de Natal no início do século XX, ainda com características provincianas. Nesse exercício, foi possível perceber como a cidade era, de certa forma, distante do modelo urbano moderno que conhecemos hoje. As ruas eram mais tranquilas, com pouco movimento, e a vida cotidiana acontecia de maneira bem diferente da rotina acelerada atual. Ao fazer essa comparação, os alunos puderam visualizar uma Natal mais simples, mas ao mesmo tempo rica em tradições, características próprias de um município em transição.

Ao fazerem esse exercício de imaginação, os estudantes também puderam estabelecer um paralelo entre o passado e o presente, identificando como a cidade se transformou ao longo das décadas. Enquanto no passado, o que predominava eram os pequenos comércios, mercados locais e relações de vizinhança mais próximas, hoje Natal se apresenta como uma cidade repleta de supermercados, lojas, farmácias e shoppings.

Franklin Lime deixou isso bem evidente, a saber:

Olha só como é que era a coisa. Vamos imaginar o Nordeste, certo? Vocês conhecem o Nordeste, né? Grande pra caramba, né? Perfeito. Então, vamos reduzir um pouco mais a dimensão do Nordeste. Reduzindo, né? E colocando uma cidade muito pequena, muito preconceituosa. Como se fosse um bairro de vocês, sendo um estabelecimento muito rico. Onde vocês iam comprar as coisas ali. Então, toda a Natal tinha, sim, que comprar as coisas lá. E ficava lá na Ribeira a chamada Dispensa Natalense. (Anexo 01)

Um aspecto central dessa reflexão foi a compreensão dos alunos sobre o conceito de riqueza, que, na época de Amélia Duarte Machado, estava intimamente ligado à posse de terras e propriedades. Por meio das análises feitas, os estudantes descobriram que a família Machado, uma das mais influentes do período, detinha vastas áreas, incluindo partes dos territórios que, hoje, correspondem aos municípios como Parnamirim e Macaíba. Esse

conhecimento ajudou os alunos a entenderem a relação entre a concentração de terra e o poder local da época.

Mais uma vez, citamos Franklin Lime, que afirma:

A Amélia Machado era, sim, riquíssima. Vocês conhecem Macaíba, né? Pronto.

Daqui pra Macaíba, existem alguns documentos que dizem que era tudo dela. Só isso. Então, tem essa coisa.

Era uma pessoa extremamente...é... com dinheiro, né? Quer dizer, ela e o marido. Então, tem, sim, uma outra coisa bem interessante. Vocês conhecem o aeroporto Augusto Severo? Já ouviu falar? Pronto.

Aquele terreno foi doado por eles. Então, tem esse contexto gigantesco. Só pra vocês terem uma noção. (Anexo 01)

O *tour* pelo centro histórico de Natal também proporcionou uma experiência enriquecedora, oferecendo um ganho no entendimento dos acontecimentos que moldaram nossa cidade ao longo do tempo, desde a sua fundação até os dias atuais. Esse passeio revelou saberes fundamentais sobre a história local, como a chegada dos portugueses ao solo potiguar e as batalhas travadas com os holandeses, elementos que se tornaram peças essenciais no processo de construção do conhecimento histórico e cultural dos alunos.

Ademais, tal vivência também abrangeu figuras ilustres, como André de Albuquerque Maranhão, cujas ações se entrelaçam com a memória coletiva da cidade, proporcionando aos estudantes uma imersão significativa no passado. Esse momento foi único para todos os participantes, que expressaram, de forma unânime, nunca ter vivenciado uma experiência tão interessante do ponto de vista pedagógico.

Para muitos alunos, que possuem um conhecimento ainda restrito e muitas vezes limitado à realidade de seu próprio bairro, essa vivência representou uma expansão significativa de horizontes. Muitos relatos apresentados por eles, em sala de aula, evidenciavam situações de violência doméstica ou conflitos vivenciados no cotidiano das comunidades onde moram. O contato direto com as histórias que marcaram a cidade e, conseqüentemente, suas vidas, abriu novos espaços de reflexão e compreensão sobre a realidade social e histórica que os cerca.

Ouvir essas histórias e aprender com elas não é apenas uma experiência acadêmica, mas uma vivência que traz lições para a vida. A prática pedagógica vivenciada no *tour* está em sintonia com os pensamentos do grande educador, como Paulo Freire, e do folclorista Luís da Câmara Cascudo. Ambos, em suas obras, ressaltam a importância do conhecimento vinculado à identidade cultural e ao saber local como instrumentos essenciais para a construção de uma educação significativa, capaz de promover a formação intelectual.

Essa experiência pedagógica, ao proporcionar o contato direto com a história e cultura de Natal, não apenas enriqueceu o aprendizado dos alunos, mas também os desafiou a refletir sobre seu papel na sociedade, sua identidade e as influências do passado na construção do presente. O exercício intelectual realizado foi, portanto, enriquecedor, permitindo aos educandos refletirem sobre a importância da cultura popular e da oralidade na preservação da história local, além de promover um entendimento mais amplo sobre a interação entre realidade e ficção nas tradições do povo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos pedagógicos voltados para o Letramento literário desempenham um papel substancial no desenvolvimento das competências discursivas, permitindo aos alunos não apenas aprimorar suas habilidades linguísticas, mas também suas capacidades de interpretação, argumentação e produção textual. Ao longo deste processo, foi possível observar como a combinação entre teoria e prática, entre a pesquisa histórica e as atividades lúdicas, desempenhou um papel fundamental na aprendizagem dos alunos. A visita ao Instituto Histórico e Geográfico, o relato envolvente e a interação com o patrimônio histórico local contribuíram para tornar o conteúdo mais acessível e significativo.

Com o objetivo de atingir as metas estabelecidas, iniciamos a partir de três questões orientadoras específicas. Apresentamos cada uma delas, seguidas de suas respectivas percepções.

- a) Como podem ser desenvolvidas oficinas de Letramento literário, a partir da retextualização e reescrita de contos pertencentes à tradição oral?
- b) Como atividades de retextualização e de reescrita dos contos pertencentes à tradição oral, a partir de oficinas de letramento, podem corroborar a produção e a o aprendizado de aspectos linguístico-discursivos para alunos do Ensino fundamental II de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte?
- c) Como o estudo do gênero “conto” pertencente à tradição oral pode ser significativo para a mobilização de saberes locais, envolvendo aspectos da cultura e da história?

Em relação ao questionamento (a), percebemos que o desenvolvimento de oficinas de letramento, por meio da retextualização e reescrita – habilidade linguística que se apoia na flexibilidade da língua – possibilitou aos alunos reflexões e discussões sobre as características que distinguem a modalidade oral da escrita, especialmente no que tange ao modo de expressão e à interação. Durante as análises, observamos que a produção dos alunos foi compatível com a audionarração de Franklin Lime, do IHGRN, uma vez que elementos linguísticos típicos da fala, como “pra”, “né” e “pronto”, foram utilizados nos trabalhos entregues pelos discentes. Partindo dos contos da tradição oral, entendemos que a retextualização permitiu, portanto, que o aluno desenvolvesse, durante o processo, uma compreensão crítica dos textos.

Ratificamos que a retextualização é de grande relevância para o Letramento literário. Isso porque permite que os sujeitos se apropriem de textos de forma criativa e reflexiva, aprofundando sua compreensão sobre as estruturas e significados literários. Certamente, isso

os ajuda a desenvolver habilidades essenciais, como a capacidade de interpretar e produzir textos em diferentes modalidades, o que é fundamental para o Letramento literário.

Quanto à pergunta (b), podemos observar, no contexto de sala de aula, que os trabalhos de retextualização e reescrita viabilizaram a exposição de conteúdos linguísticos, como: regras ortográficas, uso de maiúscula e minúsculas, coesão, sintaxe e acentuação gráfica. Ademais, do ponto de vista discursivo, foi promovida, em sala de aula, a apreciação do gênero conto, em especial o pertencente à tradição oral, que impulsionou a escrita de redações, engendrando um trabalho integrado de leitura e escrita. A retextualização e a reescrita, além de desenvolverem habilidades linguístico-discursivas, permitiram que os alunos se apropriassem da história local de forma criativa, estabelecendo um vínculo entre o passado e o presente de maneira lúdica e educativa.

Relativo à indagação (c), observamos que o gênero discursivo conto contribuiu para a valorização dos saberes locais, ao mesmo tempo em que estabeleceu um terreno fértil para novas descobertas e reflexões sobre comportamentos opressores e machistas, especialmente no que diz respeito ao papel da mulher potiguar no início do século XX. Desse modo, ao realizar uma visita a espaços culturais, como o IHGRN, a praça André de Albuquerque e a frente do casarão da família Machado, foi possível que os educandos estabelecessem conexões entre as narrativas literárias e assuntos de sua realidade. Essa abordagem é importante, porque promoveu uma aprendizagem ativa e contextualizada, permitindo que os sujeitos se envolvessem diretamente com o conteúdo em ambientes reais. Isso proporcionou, certamente, uma experiência rica e imersiva no tema estudado.

Também vale destacar que a aula de campo se tornou uma ferramenta valiosa para o Letramento literário, ao permitir que os envolvidos conectassem de forma concreta os elementos do texto com a contextos sócio-históricos, ampliando a compreensão e interpretação literária por parte dos alunos da escola BECA.

Em geral, este trabalho, desenvolvido por meio de oficinas de letramento, mediante atividade de retextualização e de reescrita, contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, abordando conceitos linguísticos e discursivos. Além disso, a apreciação didática do gênero conto, especialmente o de tradição oral, permitiu uma reflexão crítica sobre a cultura local e questões sociais, como o papel da mulher potiguar no início do século XX, promovendo uma conscientização sobre comportamentos opressores e machistas e como comentários hostis e falaciosos contribuem para deturpar a imagem de pessoas ao longo do tempo. Assim, as atividades não apenas aprimoraram o aprendizado escolar, mas também estimularam a reflexão social e cultural dos alunos.

Considerando que essa linha de pesquisa pode ser explorada em outras dissertações, é importante destacar que uma limitação deste trabalho foi a impossibilidade de acesso aos familiares de Amélia Duarte Machado. A inclusão de depoimentos poderia ter contribuído significativamente para desmistificar a imagem dela como uma figura associada à lenda de devoradora de fígado de crianças.

A falta de informações diretas de pessoas próximas a ela limitou a capacidade de desconstruir estereótipos e mitos que cercam sua figura. O acesso aos familiares poderia ter oferecido uma perspectiva mais humanizada, permitindo que aspectos da personalidade e da trajetória de Amélia fossem mais bem compreendidos pelos alunos, desafiando a construção social de sua imagem como “Papa figo”.

Por último, as reflexões sobre o ensino, sustentadas pelas teorias de retextualização e de reescrita, representam um campo de amplas possibilidades voltadas para a prática pedagógica. Acreditamos que este estudo não esgota as possibilidades de discussão sobre o tema. Nesse contexto, concluímos que abordagens metodológicas baseadas nos fenômenos de retextualização e de reescrita têm uma contribuição significativa para o processo de ensino e aprendizagem para alunos da educação de base do fundamental II, visando formar verdadeiros protagonistas sociais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, D. (Org.). *Língua e ensino – dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL, 2000, v., p. 13-20.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, C. H. F. *Ensino de história, memória e história local*. CriarEducação, PPGE-UNESC, v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2013/historia_artigos/barros.pdf Acesso em 19 ago 2025.
- BOECHAT, M.; KASTRUP, V. *A experiência com a Literatura numa instituição prisional*. Psicologia em Revista, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 22-40, mar. 2010.
- BORGES, S. *A função da escrita na psicose*. Estilos da Clínica, Brasil, v. 13, n. 25, p. 52-63, dec. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CABRAL, M. B. L. *Oficinas de letramento: sistematizando práticas de leitura e de escrita para além do contexto escolar*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LITERATURA, LINGÜÍSTICA E ENSINO, 2., 2016, Mossoró. Mossoró: Edições UERN, 2016. p. 513-525.
- CASCUDO, L. C. *Geografia dos Mitos Brasileiros*. 2a ed. Rio de Janeiro: José Olympio/MEC/INL, Coleção Documentos Brasileiros, v. 52, 1976.
- CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. Trabalhos em linguística aplicada, Campinas, v. 17, p. 133-144, jan./jun. 1991.
- COSSON, R. *Círculos de leituras e Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FIAD, R. S. *(Re) Escrevendo: o papel da escola*. In: ABAURRE, M. B. M. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 2003, p.71-7.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Boulder, CO: Westview Press, 1998.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000.
- GERALDI, J. W. *Da redação à produção de textos*. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GIORDANO A. *Contar histórias: um recurso arteterapêutico de transformação e cura*. São Paulo: Artes Médicas, 2007.
- GOMES, P. C. da C. *A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/maurice-halbwachs-a-memoria-coletivapdf.html>> Acesso em: 29 jul. 2025.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 16-33.

JOAQUIM, F. F.; CAMARGO, M. R. R. *Revisão bibliográfica: oficinas*. Educação em Revista, v. 36, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/J5G58pGL7dHCzHF36S94mZs/abstract/?format=html&lang=pt>> Acesso em: 02 out. 2024.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica 1* Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LOPES, F. *O discurso das narrativas populares em língua portuguesa*. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LOPES, L. de F. *Rosana cadê as minhas rosas? Da tradição oral à escrita de contos da Praia de Muriú*. 2017. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/NAT) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In KARWOSKI, Acir Mário et. al. (orgs.). In: *Gêneros Textuais: Reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006 (p.73-84).

LOPIS, E. A. *Patrimônio histórico-cultural: preservar ou transformar? Uma questão conflituosa*. Revista *Mosaico*, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/65461/66858>> Acesso em: 19 ago 2025.

LUCENA, H. *Viúva Machado*. Instagram: @prof.henriquelucena. Natal, 07 de março de 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/Ca0Vv5gMU5q/?igsh=MWFrdWs0dGsxNXBmYQ%3D%3D>. Acesso em: 28 Ago 2024.

MARTINS, K. S. B. S. *Currículo Escolar e saberes locais: ressignificação da prática curricular docente*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/2335/1/Disserta%20K%20K%20K%20Sim%20Sim%20Barbosa%20da%20Silva%20Martins.pdf>> Acesso em 09 Out 2019.

MATOS, G. A.; SORSY, I. *O ofício do Contador de Histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MOITA LOPES, L. P da. *Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A., Vol. 10, No. 2, p. 329-338, 1994.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo:Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATÊNCIO, M. L. M. *Atividades de re (textualização) em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. In: SCRIPTA. v. 1. n. 1. Belo Horizonte: PUC Minas, 1997.
- MATENCIO, M. L. M. *Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo*. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.
- MOISES, M. *A análise literária*. 17.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.
- MOREIRA GASPAROTTO, D.; MENEGASSI, R. J. *A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio*. Calidoscópio, v. 11, n. 1, janeiro-abril, 2013, . 29-43.
- MOURA, M. O. R. *Retextualização do conto oral* [manuscrito]: a escrita pela apreciação da palavra. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2016.
- OLIVEIRA, M. do S. *Gêneros textuais e Letramento*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.
- PAPEN, U. *Literacy and development: What works for whom? Or, how relevant is the social practices view of literacy for literacy education in developing countries?* International Journal of Educational Development 25, 5-17, 2005.
- PARAFITA, A. *Histórias de arte e manhas*. Contos e lendas de tradição oral. Lisboa: Texto Editora, 2005.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro, Zahar. 1971.
- PORTELLA, M. M. de O. *A literatura oral em contos populares do Ceará: a carnalidade em performance*. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- PREFEITURA DO NATAL. *Natal: meu bairro, minha cidade*. SEMURB: Natal, 2008. Disponível em: <https://www2.natal.rn.gov.br/semurb/paginas/File/bairros/natal_meu_bairro_minha_cidade.pdf> Acesso em 28 Ago 2024.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL. *Natal: meu bairro, minha cidade* – 2009.
- PRESTES, M. L. de M. *Leitura e (re) escrita de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino*. 4. ed. rev. e con. Catanduva, SP: Editora Rêspel, 2001.
- ROGERS, A. *Improving the quality of adult literacy programmes in developing countries: The ‘Real Literacies’ approach*. International Journal of Educational Development 19(3), 219-234, 1999.
- RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Idéias sobre linguagem), 2001.
- SANTO NICOLA, R. M. *A retextualização como trabalho didático*. In: Anais do 6º Encontro Celsul Circulo de Estudos Linguisticos do Sul, 2004, Florianopolis, SC. Disponível em: <www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/32.pdf>. Acessado em: 02 Out 2024.
- SANTOS, A. D. G. *Letramento comunitário: engajando saberes locais aos saberes escolares*. 2020. 274f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas,

Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21252/1/AlanaDrizieGonzattiSantos_DISSERT.pdf> Acesso 18 Mar 2025.

SANTOS-MARQUES, I. B. A.; KLEIMAN, A. B. *Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social*. Revista ComSertões – Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro de 2019.

SEMECHECHEM, J. A. *Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São paulo: Parábola Editorial, 2014.

TV ASSEMBLEIA RN. *Documentário sobre Câmara Cascudo*. Youtube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gQzrw_RYRas&t=1s> Acesso em 12 Mar 2025.

VEIGA, P. R. V. *Do oral para o escrito: a narratividade em nheengatu no Alto Rio Negro – AM*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

VIEIRA, O. O. O. *O entrelaçamento da oralidade com a escrita na produção de narrativas escritas de alunos do ensino fundamental II*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *Mente na sociedade: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ZOHAR, D. *QS: inteligência espiritual*. São Francisco: Berret-koehler, 2002.

ANEXO 01 – Relato de Franklin Lime sobre Amélia Machado

[...] E me falaram uma coisa bem interessante em relação a Amélia Machado. Vocês já ouviram falar dela? Ó! Algumas, né? Já ouviu, né? Mas aí a gente vai pincelando um pouco mais. Eu não vou jogar logo isso de cara pra vocês.

Eu vou deixar um pouco mais vocês encantados com esse lugar. E não exatamente com o nosso prédio e sim com tudo isso aqui.

Primeiro porque vocês vão começar a gostar mais da nossa cidade a partir de agora, tá? Pelo menos eu acredito. Primeiro a gente está literalmente no berço do Natal. Vocês acreditam? É! A gente literalmente cresceu aqui, a cidade, né? Então, na época que foi fundada só tinha só 16 ruas e 130 habitantes.

Olha só como é bem importante. A ruazinha, a pequena rua da construção que vocês tiveram acesso é a segunda rua daqui, tá? E detalhe. Olha só como uma coisa acontece de uma forma mágica.

Aqui na Praça João Maria foram descobertas algumas coisas bem interessantes. Como, por exemplo, alguns artefatos, né? Em relação ao tempo holandês, a invasão holandesa. Dizem que aconteceu em 1633.

E assim, aconteceu que a gente acabou de escavar alguns ossos, cerâmica e um cachimbo. Provavelmente deve ter bem mais por aqui. Ninguém sabe.

É uma coisa de procurar ainda e investigar. Então, a gente tem literalmente ao início da nossa cidade em 1599, 98, então, por aí a gente veio como aquela pequena nossa cidade.

Crescendo juntamente, simultaneamente com a cidade, a gente tem a igreja. Então, a gente tem tudo girando em torno da igreja. Então, tudo isso aqui é importante, né?

A Pinacoteca, por exemplo, só para vocês terem noção, foi construída em 1873. Uma casinha bonitinha que tem ali, é, branca com os detalhes amarelos, com as janelas amarelas, vermelha e verde, era onde é que era o armazém real. Também casa, muito tempo depois, casa do primeiro santo da daqui de Natal, chamado Padre João Maria.

Então, por aí a gente tem uma pincelada de como é que é importante. A primeira praça da gente é justamente essa que está aqui na frente, em André de Albuquerque ou Praça Vermelha, enfim.

Existe sim uma história muito pesada em relação a ela. Porém, eu não sei se eu vou ter tempo para contar. Mas, só para vocês terem a noção de como é que aqui acontece muita coisa.

Então, a partir daí, a gente vem para cá, o Instituto Histórico e Geográfico, né? A gente tem sim um dever incrível de guardar documentos, preservar a história e repassar para vocês.

Então, a minha fala aqui é justamente passar a informação para vocês e que vocês se apoderem do conhecimento.

Quando alguém perguntar, falar alguma coisa, “Ah...Eu sei sobre isso, eu sei sobre aquilo”. Então, o Instituto Histórico e Geográfico, ele, foi construído, quer dizer, foi pincelado em 1902. Então, a gente tem quase 125 anos.

Por aí o sentido de como é que é tão antigo. Então, a gente não foi literalmente construído do nada. A gente foi construído para evitar uma guerra com o Ceará.

É uma região chamada Grossos. Então, fica no norte do nosso mapa, né? Então, tem essa questão.

Então, pincelando um pouco mais, daqui a pouco a gente vai ao museu e vocês vão ter uma oportunidade de ver tudo aquilo dali e perguntar. Então, pincelando as coisas que tem dentro do museu, a gente tem sim a ruína de São Miguel Arcanjo, que é sim uma igreja construída no século XVIII. Então, a gente tem isso bem importante para a gente ressaltar.

A gente tem uma réplica do Marco de Touros, e aí a gente vai perguntar onde é que o Brasil foi descoberto. Pois é, vocês possam responder lá na frente, se quiserem. E tem outras coisas mais.

Mas a questão em relação à Amélia Machado. A casa dela fica próxima à igreja Nossa Senhora dos Pretos. E o que acontece? A Amélia Machado tem duas faces dessa história.

Primeiro, a do Papa Figo. Vocês conhecem? Vamos lá, o Papa Figo. Quem possa me descrever o Papa Figo? Como é que era a pessoa, a lenda, o monstro em si? Bom, eu vou contar o que me falaram, para poder colocar um de vocês mais situados na coisa.

Então, o que acontece? Me descreveram o seguinte, que era literalmente uma senhora, corcunda, assim, né? E com orelhas grandes e que tinha que comer fígado de criança. Então tem isso. Mas a Amélia Machado, voltando para a pessoa... Detalhe, a função da Amélia Machado, quer dizer, do Papa Figo, é justamente colocar as crianças e algumas pessoas em determinado lugar e mais quietos, assim como botar moral, como vocês falam.

Então tem isso da lenda e vamos voltar para a Viúva Machado. A Viúva Machado, ela literalmente é chamada Amélia Duarte Machado. Ela foi casada com Manuel Machado, que era dono, sim, de um empreendimento único aqui dentro da cidade na década de 30.

Olha só como é que era a coisa. Vamos imaginar o Nordeste, certo? Vocês conhecem o Nordeste, né? Grande pra caramba, né? Perfeito. Então, vamos reduzir um pouco mais a dimensão do Nordeste.

Reduzindo, né? E colocando uma cidade muito pequena, muito preconceituosa. Como se fosse um bairro de vocês, sendo um estabelecimento muito rico. Onde vocês iam comprar as coisas ali.

Então, toda a Natal tinha, sim, que comprar as coisas lá. E ficava lá na Ribeira a chamada Dispensa Natalense. Então, todo mundo descia pra Ribeira pra comprar alimento e tudo mais. Uma época onde Natal tinha, sim, um comércio muito mais voltado ali. Então, tudo girava em torno da Ribeira. E a Ribeira era extremamente bonita.

Também tem isso, né? A questão das influências francesas, a gente tinha muita coisa acentuada ali. E o que que acontece? A Amélia Machado era, sim, riquíssima. Vocês conhecem Macaíba, né? Pronto.

Daqui pra Macaíba, existem alguns documentos que dizem que era tudo dela. Só isso. Então, tem essa coisa.

Era uma pessoa extremamente...é... com dinheiro, né? Quer dizer, ela e o marido. Então, tem, sim, uma outra coisa bem interessante. Vocês conhecem o aeroporto Augusto Severo? Já ouviu falar? Pronto.

Aquele terreno foi doado por eles. Então, tem esse contexto gigantesco. Só pra vocês terem uma noção.

E tem outras pessoas que dizem que, do Morro do Careca até a Barreira do Inferno, era também tudo deles. Tá. Contexto, deixa eu atualizar pra vocês.

Barreira do Inferno é uma base militar, né? Onde faz o lançamento de foguetes. E tem esse nome, Barreira do Inferno, por causa que as falésias têm a coloração avermelhada. Então, aí associaram isso.

Então, vamos lá. De Ponta Negra até a Barreira do Inferno. Então, é muito chão.

E é uma preservação ambiental. Enfim, tem todo um contexto. Porém, em 1935, o marido dela falece.

E ela toma de conta de tudo isso. Tá. Porque ela vai se desfazendo de algumas coisas.

Ela vai ter um jogo de cintura. E pra vocês terem uma noção. Nessa época, as mulheres não tinham tanta vez como hoje.

Era uma coisa muito complicada. Só pra vocês terem uma noção. Na mesma época, existia sim um conselho de comportamento feminino acontecendo.

Existia sim uma reunião dentro da igreja, feita por mulheres, pra literalmente ver a roupa que as mulheres estavam indo dentro da igreja assistir à missa. Então, era muito conservador. Imagina só essa coisa acontecendo em uma cidade muito pequena.

E aí aumenta cada vez mais o preconceito em relação às mulheres lá. As mulheres com as mulheres e os homens com as mulheres. É esse o contexto.

Então, Amélia Machado foi literalmente uma pessoa que tem que estar. Primeiro porque era mulher e estava literalmente mandando praticamente pela cidade. Então, muita gente se aproximava dela com outras intenções.

Quando se queria alguma coisa, querendo namorar, querendo um par, uma parcela da grana que ela tinha. Então, aí que vem o início da lenda. Ela era extremamente comportada, muito recatada.

E não dava trela pra todo mundo. Ela respeitou seu marido até as últimas. E o que que acontece? Literalmente, as pessoas que não tinham sucesso com isso ficaram recatadas e começaram a inventar conversas pra cima dela.

Muitas mentiras. Na questão de ficar mal falada. Sendo que ela nunca fez nada.

Detalhe, Amélia Machado sempre foi uma pessoa extremamente caridosa. Todas as pessoas que precisavam de ajuda, ela fornecia ajuda. Então, tem essa coisa.

E eu tô falando isso pra vocês terem uma noção de como é a crueldade da gente. Quando eu digo a gente, é o ser humano em si.

As pessoas com inveja, porque não tinham a oportunidade de cortejar, e as mulheres também, com isso, começaram a inventar essa história, a lenda da Amélia Machado. Dizia que ela tinha uma doença incurável, e que a única forma de tratar era comendo fígado de criança. E aí começou a ficar uma coisa muito mais pesada, porque isso foi tomando uma proporção muito grande, muito grande mesmo.

É tanto que, hoje em dia, a casa dela ainda é mantida ali, porém, é extremamente fechada. É uma casa que, até onde eu sei, existe um bunker lá. Tá, bunker.

É uma proteção subterrânea contra a questão de ataques aéreos. Então, existe essa lenda também por lá. Eu estou falando só o que eu vi em algumas dissertações.

A questão é um trabalho mais acadêmico e tudo mais. Porém, eu não posso confirmar, porque eu não entrei lá. Então, voltando à questão dela.

Nesse período, também estava acontecendo uma outra coisa. Crianças estavam desaparecendo, né? E, quando o diabo não vem, manda se aquietar. Então, isso associou a questão da Viúva Machado.

Tão com medo, né? Também. Ela não fazia descrição, não, tá? Comia, eu comia. Então, tem isso.

O pessoal começou a difamar ela. Detalhe, o marido dela morreu com câncer na boca em 1935. Morreu não aqui, mas no Rio de Janeiro, fazendo tratamento.

Então, tem muito dessas coisas aqui. A nossa cidade é repleta de histórias, tanto interessantes quanto macabras. Então, aqui a gente tem, sim, um pouquinho, uma parcela do que a gente pode falar ou pincelar em relação a histórias.

Só para vocês terem noção, a gente vem de questões de guerra. Então, agora eu vou voltando para o Instituto. Tem muita coisa em relação à invasão holandesa.

E, assim, lá na frente, quando estiver dentro do museu, aí eu explico um pouco mais, tá? Eu vou focar em algumas partes para vocês ficarem mais leves, mais tranquilos. Então, a partir disso, posso se organizar aí com você, tá? Ah, detalhe interessante sobre o prédio. Se eu falar pra vocês que não tem um pinga de cimento, vocês acreditam?

É, não tem, não existe cimento aqui. Esse prédio não foi construído com cimento.

Não, não se preocupe, porque esse prédio tem mais de cem anos e nunca caiu.

Não se preocupem, esse prédio, se vocês forem prestar atenção, é feito, realmente, como você disse, com argila, com barro e tijolos. Então, se vocês forem prestar bem atenção, olha a espessura das paredes. Literalmente, muito, muito grossas.

E a base daqui do prédio é extremamente boa. Não tem para onde correr. Não cai.

Detalhe, o piso também da gente, isso existe em dois lugares aqui na cidade, tá? Não esse, mas o do museu. Aqui, no Instituto e um antiquário na Rua Doutor Barata, lá na Ribeira. Então, por aí vocês começam a ter uma noção de como é que é importante esse lugar.

Então, se vocês quiserem, podem se organizar para ir para lá, tá? [...]

ANEXO 02 – Retextualização produzida pelos estudantes do BECA referente ao conto da tradição oral da Papa figo

Retextualização feita pelos alunos

A viúva Machado, literalmente, é chamada Amélia Duarte Machado. Ela foi casada com Manuel Machado, que era dono, sim, de um empreendimento único aqui dentro da cidade, na década de 30. Olha só como é que era a coisa.

Vamos imaginar um bandejão, certo? Vocês conhecem um bandejão, né? Grande pra caramba, né? Perfeito. Então vamos reduzir um pouco mais a dimensão do moldestão. Reduzindo, né? E colocando uma cidade muito pequena, muito preconceituosa. Como se fosse um bairro de vocês sendo um estabelecimento muito rico, onde vocês iam comprar as coisas ali.

Então, toda Natal tinha, sim, que comprar as coisas lá. E ficava lá na Ribeira, a chamada Dispensa Natalense. Então, todo mundo descia pra Ribeira pra comprar alimento e tudo mais. Numa época onde Natal tinha, sim, um comércio muito mais voltado ali. Então, tudo girava em torno da Ribeira, e a Ribeira era extremamente bonita. Também tem isso, né? A questão das influências francesas. A gente tinha muita coisa acentuada ali.

E o que que acontece? A Amélia Machado era, sim, riquíssima. Vocês conhecem Macaíba, né? Pronto. Daqui para Macaíba, existem alguns documentos que dizem que era tudo dela. É por isso. Então tem essa coisa. Era uma pessoa extremamente... com dinheiro, né? Quer dizer, ela e o marido.

Então tem, sim, uma outra coisa bem interessante. Vocês conhecem o aeroporto Augusto Severo? Já ouviram falar? Pronto. Aquele terreno foi doado por eles. Então, esse contexto gigantesco é só pra vocês terem noção.

E tem outras pessoas que dizem que, por inveja — porque não tinham oportunidade de cortejar, e as mulheres também — com isso, começaram a inventar essa história. A lenda da Amélia Machado dizia que ela tinha uma doença incurável, e que a única forma de tratar era comendo fígado de criança.

E aí começou a ficar uma coisa mais pesada, porque isso foi tomando uma proporção muito grande. Muito grande mesmo. É tanto que, hoje em dia, a casa dela ainda é mantida ali. Porém, é extremamente fechada. É uma casa que, até onde eu sei, existe um bunker lá. Tá? Bunker é uma proteção subterrânea contra ataques aéreos. Então existe essa linha também por lá.

Eu tô falando só o que eu vi em algumas dissertações, questão de um trabalho mais acadêmico e tudo mais. Porém, eu não posso confirmar, porque eu não entrei lá.

Então, voltando à questão dela, nesse período também estava acontecendo uma outra coisa: crianças estavam desaparecendo, né? E, quando o diabo não vem, manda o secretário. Então isso associou à questão da vida da Machado. Então, isso: o pessoal começou a difamar ela.

Detalhe: o marido dela morreu com câncer na boca em 85. Morreu não aqui, mas no Rio de Janeiro, fazendo tratamento. Então tem muito dessas coisas. Aqui, a nossa cidade é repleta de histórias, tanto interessantes quanto macabras.

Então aqui a gente tem, sim, um pouquinho, uma parcela do que a gente pode falar ou pincelar em relação à história.

ANEXO 03 – Conto produzido a partir da retextualização (primeira versão)

Conto sobre a Amélia Duarte Machado

Quando era mais nova Amélia admirava bastante todos os casais de sua rua e admirava ainda mais os seus pais, e dessa maneira quando conheceu Manoel Machado não teve dúvidas sobre ele ser o amor de sua vida.

[carimbo batendo no papel de uma compra]

-Finalmente meu amado, compramos a nossa tão sonhada casa! -disse Amélia.

A casa que eles haviam comprado era uma enorme casa amarela, sem falar que era a casa mais charmosa, a casa mais bela e a maior casa de seu bairro.

-Deveríamos fazer uma festa de inauguração querida! -pronunciou alegremente Manoel.

Dias se passaram e Amélia ficava mais ansiosa para que a data da festa chegasse o mais rápido possível. Conforme o tempo foi passando a festa ia tomando forma. Depois de muitos preparativos a temática da festa finalmente estava pronta. A temática da festa era uma clássica festa daquele tempo, onde havia bastante purpurina, muito brilho e logicamente bastante folia, haviam várias luzes elegantes espalhadas pela sala principal entre outras decorações.

O dia da grande festa chegou! E à medida que os convidados entravam pela porta principal os olhos de Amélia brilhavam de tanta felicidade, até porque ela tinha feito toda a decoração da festa para que ela fosse a festa do ano. Nessa festa só haviam pessoas bastante influentes da época. Tinha tanta da gente que mal couberam todos dentro da enorme e luxuosa mansão. A festa estava a coisa mais linda que existia! Estava tudo do jeito que o casal sempre sonhou. As pessoas estavam dançando, cantando alegremente, e aparentavam estar se divertindo muito com essa linda festa.

As comidas que estavam na mesa principal eram comidas típicas e bastante refinadas, como crepinettes, crab-joast, soufflé, chocolates entre outros doces, e a bebida que era a mais procurada era o ponche. E as músicas nem se fala, estava tocando as melhores músicas dos melhores músicos da cidade, a cantoria era a da mais bela e nunca faltava.

A maioria dos homens vestiam meias-calças descentes, usavam ternos e chapéus bastante distintos, já as damas sempre usavam vestidos, as vestes gostavam de usar vestidos um pouco mais curtos, porém sempre mantendo a elegância. Quando os donos da festa estavam a descer a escada que levava até a sala principal ao encontro dos convidados surpreenderam bastante o público com tão belas vestes.

Amélia como sempre, estava linda, porém para essa ocasião ela caprichou bastante. Colocou um vestido florido muito belo, estava tão linda que muitos a compararam com uma princesa, afim de elogiar tão belos trajes, já Manoel foi o que mais surpreendeu, porque ele sempre vestia roupas simples, mas para essa festa ele quis se vestir a caráter. Ele vestia um terno preto básico e um chapéu bonito mais discreto, estava magnifico.

Naquela festa havia um homem que aparentava ser bastante misterioso e observador, um homem de família nobre, mas que sempre elogiava o casal com uma tremenda inveja. Lourenço apesar de ser um homem bastante rico sempre esteve de olho gordo na fortuna e nos negócios da família Machado, e Manoel como não era um homem fácil de enganar sacou de primeira as intenções de Lourenço e pediu para sua esposa não confiar nele.

No dia seguinte ao da festa a grande Natal estava falando muito bem do casal, por terem proporcionado uma festa tão bela e luxuosa, e por aparentarem ser um casal muito apaixonado.

Um tempo depois, Manoel foi diagnosticado com um câncer, e quatro meses após seu diagnóstico ele e sua esposa viajaram para o Rio de Janeiro em busca de um tratamento. Mas infelizmente Manoel acabou falecendo em novembro de 1934.

E como as notícias se espalhavam muito rápido foi fácil demais até chegar aos ouvidos de Lourenço, e quanto ele soube ficou bastante maravilhado com a notícia e começou a mandar cartas para que a viúva o deixasse administrar seus bens e sua fortuna herdada pelo seu finado marido. Mas a pedido de seu finado marido Amélia nunca deixou que isso acontecesse.

Depois da morte de Manoel, Amélia achou que se ela se isolasse do mundo a fora iria ser melhor sua vivência com o luto, porém não adiantou de muita coisa. E as pessoas começaram a sentir falta da sua enorme gentileza e carisma pela rua, e começou a receber bastante visitas em sua casa e isso a deixou um pouco mais animada.

Depois de um tempo começou a surgir notícias de desaparecimentos de crianças pela cidade e todos os casos que estavam sendo "investigados" tiveram solução.

Em um dia bastante ensolarado uma menininha decidiu brincar com suas bonecas em frente a luxuosa mansão de Amélia, e estava tão distraída brincando que nem reparou que havia um homem a observando e quando ela reparou já era tarde demais... Vendo aquela cena ficou aterrorizada e quando viu quem era o sequestrador ficou mais assustada. Quando o homem reparou na silhueta de Amélia na janela gritou:

-Você não viu absolutamente nada.

Assustada Amélia decidiu ir até a delegacia mais próxima e chegando lá relatou tudo que havia presenciado ao delegado, mas ao ouvir aquela história ele não deu muita bola para aquilo porque nunca havia acontecido coisas assim.

Ao passar dos dias Amélia não conseguia dormir pois aquela terrível cena sempre vinha em sua mente. Até que um certo dia Amélia decidiu contar tudo o que viu para os familiares da menininha desaparecida. Ao chegar por volta das quatro da tarde Amélia foi se dirigindo até a casa deles, porém Lourenço a seguia e vendo em sua feição a sua determinação ele logo pensou que ali ele seria desmascarado, então ele logo foi até seu esconderijo e pegou o pequeno corpo da pobre garotinha e colocou o rapidamente na calçada em frente a casa da viúva, e foi correndo o mais rápido que pode até o encontro de Amélia.

Ao chegar à casa da mãe da menina Amélia apertou a campainha e logo a mãe da menina atendeu:

-Amélia? O que a senhora faz por aqui?

-Vim contar tudo que e-eu presenciei quando sua filha desapareceu...

E ao ouvir essas palavras Lourenço não pensou duas vezes ao gritar:

-Foi ela! Foi ela que sequestrou e MATOU sua filha!!

-Não! Foi ele, ele! Apenas ele! -retrucou Amélia com voz já chorosa.

-Então porque o corpo da pobre filha dessa senhora está exposto em cima de sua calçada? Não tens piedade da pobre dor dessa família? Não tens medo das consequências?

E ao ouvir isso a mãe da menina tentou conter as lágrimas. Amélia desesperada correu até a frente de sua casa e se deparou com o corpo da garotinha todo exposto, e ao ver aquela cena a pobre mãe não conseguiu mais conter suas lágrimas e caiu nos prantos. Os vizinhos escutaram toda aquela gritaria do lado de fora e foram ver o que estava a acontecer e foi quando se depararam com aquela deplorável cena, e rapidamente ligaram para polícia. Amélia passou a noite na cadeia, mas logo saiu porque não havia provas contra ela. Após esse triste ocorrido Amélia se trancafiou novamente dentro de sua casa, por muitos meses.

Enquanto isso a mãe da menina se sentiu na obrigação de ir atrás de detetives para investigarem o que realmente havia acontecido com sua filha, mas antes que os detetives pudessem chegar Lourenço foi até seu encontro e contou tudo o que Amélia havia de ter feito com sua filha, e ela cheia de raiva espalhou por toda a cidade os boatos envolvidos com o nome da viúva. Amélia ao saber tudo que estava muito entristecida e com muita raiva, e conforme os boatos iam aumentando ela ficava com mais raiva. Até que em uma madrugada chuvosa Amélia resolveu ir até um bosque bastante deserto e sentou em um banquinho que ali

havia, porém logo sentiu alguém catucar seu ombro, e quando se virou para ver quem era tomou um susto.

-Olá! Sou Robert, e quem es?

-Oi, me chamo Amélia.

-Amélia...que belo nome!

-Obrigada.

-Mas o que a senhora faz por aqui a essa hora? -perguntou Robert.

-Vim pensar um pouco. Mas por que você está falando comigo? Não tens medo de mim?

-E porque deveria ter medo de uma bela senhora?

-Não, nada não!

E desse modo eles passaram a madrugada inteira conversando, e gostaram muito da companhia um do outro, então Amélia o convidou para tomar um chá da tarde em sua casa e deu o endereço a ele, e ele aceitou.

No dia seguinte, ele se dirigiu até o endereço dado por Amélia e quando ele chegou Amélia ficou bastante feliz por ele ter ido, e passaram a tarde toda conversando e se divertindo muito. O que eles não sabiam era que Lourenço havia flagrado aquele momento e começou a criar e espalhar outros boatos, e ao chegar nos ouvidos deles eles se encheram de raiva, até porque eles eram apenas amigos. Robert foi o que mais se irritou, e quem o conhecia bem sabia que quando ele ficava com raiva as pessoas sofreriam amargamente.

Robert D'mocleh teve uma infância bastante perturbada. No dia em que recebeu a triste notícia do falecimento de sua irmã ele mudou bastante seu comportamento. Ele foi uma criança bastante perturbada, ele adorava brincar com animais mortos, e gostava de pegar pequenos animais para "brincar" de matar, e com essas estranhas atitudes dele os pais resolveram tirar ele da escola então ele começou a receber ensinamentos domésticos. Sua família era pequena, ele morava com sua mãe, seu pai e seu primo que era cadeirante. Robert começou a apresentar mudanças severas nos seus 14/15 anos.

Em um dia ele e seu primo acabaram discutindo feio, então Robert o jogou da cadeira de rodas contra a parede, onde seu primo acabou falecendo. E a partir desse momento seus pais bastante assustados com o que poderia acontecer decidiram o denunciar, por mais que fosse uma atitude que doía muito era preciso. E sabendo disso Robert veio-fugido da sua cidade, França, para a cidade de natal. E ele veio e não havia nenhum tipo de renda, ele começou a raptar crianças e a vendê-las para conseguir seu sustento.

E com a raiva que ele estava sentindo dos cidadãos da cidade de Natal criou um plano tenebroso e só esperou o momento certo para contar tudo. a. Amélia..

No dia seguinte eles se encontraram e com muita raiva Amélia perguntou:

-O que vamos fazer para com que eles paguem por tudo que estão dizendo?

-Você realmente quer que eles paguem por tudo?

-Sim, e da maneira mais cruel, fria e dolorosamente possível. -respondeu Amélia.

-Então, siga-me. -respondeu Robert.

-Mas o que você pretende fazer? -perguntou Amélia confusa.

E ele repetiu mais uma vez:

-Siga-me.

E assim Amélia fez o seguiu, e ele há levou ate sua casa, mas chegando lá ele a conduziu até um porão. Conforme eles iam descendo um terrível odor tomava de conta daquele espaço e uma escuridão também, ate que Robert acendeu uma pequena lâmpada e foi aí que Amélia se deparou com cadáveres que aparentavam ser de crianças, havia uns que pareciam estar lá a um bom tempo, já outros pareciam recentes. E chegando ate um ponto específico daquele tenebroso porão ele resolveu contar todo o seu plano para Amélia.

Seu plano consistia em dar vida a personagens que ele havia criado em sua mente. O personagem que Amélia ia ter de dar vida era uma senhora bastante tenebrosa, que sempre vestia vestidos longos e pretos, e essa senhora se chamaria papa-figo, já o personagem que ele teria de dar vida era um homem que se vestia com roupas rasgadas e sujas e sempre andava com um saco preto em suas costas, e ele se chamaria de "o homem do saco".

E no dia seguinte a esse eles começaram a colocar seu plano em pratica, desse modo aterrorizando a grande natal. Para fazer sua primeira vitima eles foram ate um parque e raptaram um menino e o levaram ate o seu esconderijo, e chegando lá começou a tortura...durante esse processo de tortura a criança Amélia teve curiosidade de saber qual o gosto do fígado de crianças, então ela comeu um pedaço e achou aquele gosto muito bom, então todas as crianças que foram raptadas seguinte a estas tinham seu fígado arrancado para satisfazer as vontades da papa-figo.

O tempo foi passando e eles agiam com mais frequência, porem eles tiveram de parar por um tempo, pois as pessoas estavam desconfiando bastante dessa duplinha. Então dessa forma se passaram seis meses. sem.cometer nenhum tipo de crime. Ate que em. um belo dia Robert estava com uma sede tremenda de matar novamente, então chamou Amélia para ir junto com ele porem ela disse que não era o momento certo para que eles voltassem a agir, porem ele não a deu ouvidos e comeu a sequestrar e matar crianças até que um dia ele raptou

a filha de um magnífico detetive, e rapidamente a família sentiu sua falta e daí começaram suas buscas por ela.

O nome desse magnífico detetive era Jose Bezerra, e a pouco tempo ele havia sido nomeado o melhor detetive da cidade de natal. José era um homem bastante estiloso, e muito inteligente, ate porque não era atoa que foi nomeado o melhor detetive de natal ne?

Jose estava sempre buscando obter pistas para descobrir o paradeiro de sua filha, mas conforme o tempo se passava e ele não havia encontrado nenhuma pista viu que não seria uma investigação nada fácil, então convidou outro amigo investigador, chamado Augusto Ribeiro. Augusto era um homem bastante sério e determinado, e não havia um caso de que ele foi encarregado que não houvesse solução. Em poucos dias, ele descobriu sobre os boatos envolvendo a viúva Machado, e foi ate José e contou, então foram até a casa dela para fazer um pequeno interrogatório sobre o paradeiro de alicia (filha do detetive José). Chegando na casa da viúva eles tocaram a campainha e logo ela os atendeu e os convidou para entrar, e ao chegarem à casa principal e se sentaram. A partir daí começou o interrogatório.

-Olá Amérial-disse José Bezerra.

-Oi, o que traz ilustres detetives até minha humilde residência?

-Vamos logo ao ponto, não aguento enrolação. -disse o detetive Augusto.

-Não entendi detetive. -disse Amélia meio confusa.

-Minha cara viemos aqui por que soubemos dos boatos envolvendo seu nome...

-Ah, são apenas boatos. -disse Amélia o interrompendo.

-Deixe-o terminar de falar senhora. -disse o detetive Augusto franzindo a testa.

Depois de uma serie de perguntas sobre os boatos o detetive augusto decidiu ir direto ao ponto.

-Amélia, queremos saber do paradeiro da menina alicia. Teria como nos contar tudo para nos poupar mais dores de cabeça.

-Mas eu não sei quem é Alicia. -disse Amélia ficando um pouco nervosa.

Depois de mais de uma hora negando conhecimento sobre a menina os detetives foram embora bastante chateados porque não tiraram nada dela. Logo após esse interrogatório Amélia logo foi ate o esconderijo atras de Robert, e assim que o encontrou ela contou tudo o que havia acontecido em relação aos detetives e perguntou a ele se ele sabia da existência da tal menina, e ele respondeu que sim, e daí começou uma discussão entre eles:

Porque você não me escutou? Eu disse a você que não era hora de agirmos! -disse Amélia aparentando estar furiosa.

-Porque eu estava sedento por sangue e não iria esperar a sua vontade de voltar ativa.

-Essa sua "sede" por sangue nos arrumou um belo de um problema. Está feliz agora?

Depois dessa conversa bastante conturbada Amélia foi até sua casa e lá foi tentar dormir para esquecer dos problemas. Enquanto isso Robert estava furioso e decidiu agir pela última vez, então foi até o parque que havia no centro da cidade e raptou um garotinho de apenas seis anos que se chamava Pedro.

Ao amanhecer do dia seguinte Amélia foi novamente ao esconderijo disposta a pedir desculpas por ter falando com seu parceiro de forma tão grosseira e chegando lá se deparou com Pedro amarrado no chão do porão, e quando Amélia viu isso se enfureceu novamente e mais uma vez discutiram, porém dessa vez na frente de Pedro, e isso deu uma esperança para ele tentar fugir daquele local, mas isso não deu muito certo porque eles repararam e isso iniciou o tormento daquele dia para o pobre Pedro. pela noite ambos saíram e deixaram o menino por lá, e vendo que estava só naquele lugar tenebroso e sujo Pedro teve a ideia e a oportunidade de fugir, e foi o que ele fez. Naquele local havia uma pequena brecha onde Pedro se enfiou e conseguiu sair, quando ele conseguiu sair daquele canto ele foi correndo em busca de ajuda, depois de minutos correndo o menino se deparou com um telefone público e então decidiu ligar para o seu pai para relatar tudo que havia passado.

-P-pai?

-Oi, f-filho? Onde você está? Você está bem? -perguntou seu pai chorando de alegria por ver que seu filho estava vivo.

-Sim pai, estou bem! Tem como o senhor me buscar antes que o homem do saco venha atrás de mim?

-Quem é esse? -perguntou seu pai assustado.

-O cara que me sequestrou e me machucou muito papai. -disse o menino com uma voz chorosa.

Escutando isso seu pai foi o mais rápido o possível até o encontro do seu filho. Assim que eles se reencontraram se abraçaram e choraram muito, depois disso eles foram até o médico para tratar dos machucados do menino. Mais tarde Robert voltou e que Pedro não estava mais lá entrou em desespero e logo foi contar para Amélia, mas enquanto ele contava para Amélia o menino contava tudo o que havia acontecido com ele enquanto ele estava nas mãos da papa-figo e nas do homem do saco. No mesmo instante que ouviram os relatos do menino foram até o esconderijo onde o menino alegava ter sido mantido em cativeiro, ao chegar lá os detetives desceram até o porão daquela casa se depararam com aquele cheiro podre e com muito sangue, ali, de diversos cadáveres que já pareciam entrar em

decomposição, naquele momento eles ficaram horrorizados mas seguiram a diante com as buscas, ate que encontraram uma caixa com diversos pertences das vítimas como: roupas, brinquedos, sapatos entre outros, além de estar escondido ali as vestes usadas pelo "homem do saco" e pela "papa-figo". A partir dali eles haviam provas o suficiente para incriminar Amélia Duarte machado e Robert D'mocleh. Não demorou muito ate ambos serem presos e levados ate o-julgamento.

No dia do julgamento todos da cidade estavam ali presentes para saber que rumo que Amélia e Robert teriam. O julgamento foi algo breve porem tenso. Depois do juiz analisar as provas entregues pelos detetives deu penas bastante severas para eles. Amelia e Robert foram acusados de: sequestro, assassinato, cárcere privado, maltratados entre outros crimes cometidos pela dupla. Mas eles não foram os únicos a receberem uma pena não, Lourenço também recebeu uma pena por: calunia, sequestro e assassinado, até porque ele também matou e sequestrou uma criança.

Dias depois do julgamento, Amélia e Robert foram levados até uma clínica psiquiátrica para obterem o tratamento necessário. Dois anos se passaram e eles continuaram nessa clínica, porem eles mudaram muito não pareciam mais aquelas pessoas que fizeram tantas maldades com diversas criancinhas, durante esse tempo recebendo o tratamento eles voltaram a ter um olhar mais doce, voltaram a ser pessoas gentis, do jeitinho que eram antes. E mais alguns anos se passaram e o tratamento deles chegou ao fim e eles logo forem levados a prisão para cumprirem sua pena. Muitas pessoas dizem que eles aceitaram suas penas tranquilamente, e ate começaram um novo tipo de relacionamento, eles passaram a se conhecer melhor e viraram amigos e possuíam uma amizade saudável dessa vez.

No final natal ficou com bastante medo de algo parecido ocorresse então se cuidaram bastante, mas voltou a ser aquela cidade tranquila novamente. E a pena deles foi tão grande que ainda dizem que eles estão na cadeia ate hoje cumprindo por tudo que fizeram...

ANEXO 04 – Conto produzido a partir da reescritura (versão final)

RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA DE
CONTO DA TRADIÇÃO ORAL A PARTIR
DE OFICINA DE LETRAMENTO



Quando ainda era jovem, Amélia nutria uma grande admiração pelos casais de sua rua, especialmente pelos próprios pais, que ela via como um modelo perfeito de união. Dessa maneira, quando conheceu Manoel Machado, não teve dúvidas de que ele era o amor de sua vida.

– "Finalmente, meu amado, compramos a nossa tão sonhada casa!" - disse Amélia, com um brilho nos olhos.

A casa adquirida por eles era uma grande e imponente residência amarela, sem dúvida a mais charmosa e elegante de todo o bairro.

– "Deveríamos fazer uma festa de inauguração, querida!" - sugeriu Manoel, empolgado.

Os dias passaram rapidamente e, à medida que a data da festa se aproximava, a ansiedade de Amélia crescia. O evento foi tomando forma, e após muitos preparativos, a temática da festa foi finalmente definida: uma celebração clássica da época, repleta de brilho, purpurina e luzes elegantes, com muitas decorações exuberantes, especialmente na sala principal.

O tão esperado dia chegou! Quando os convidados começaram a chegar, os olhos de Amélia brilhavam de felicidade, pois ela havia preparado toda a decoração para que aquela festa fosse inesquecível. Os convidados eram figuras influentes e importantes, e havia tanta gente que mal couberam todos na enorme e luxuosa mansão. A festa estava deslumbrante, exatamente como o casal havia sonhado. Todos dançavam, cantavam e pareciam se divertir imensamente.

A mesa principal estava repleta de pratos refinados, como crepinettes, crab-joast, soufflés, chocolates e outros doces. O ponche era a bebida mais procurada, e a música que tocava era das mais prestigiadas e encantadoras, com cantores da mais alta qualidade.

Os homens, como era de praxe na época, usavam meias-calças elegantes, ternos e chapéus distintos, enquanto as mulheres optavam por vestidos sofisticados, que, embora um pouco mais curtos, mantinham a elegância característica. Quando os anfitriões desceram a escada que levava até a sala principal para receber os convidados, todos ficaram surpresos com a beleza dos trajes.

Amélia estava deslumbrante, e para essa ocasião, ela caprichou ainda mais, usando um vestido florido que a fazia parecer uma verdadeira princesa. Manoel, por sua vez, também causou grande surpresa, já que sempre se vestia de maneira simples, mas para essa festa, ele

escolheu um terno preto clássico e um chapéu discreto, que lhe conferiam um charme irresistível.

No entanto, havia um convidado, Lourenço, que se destacou pela sua postura misteriosa e observadora. Ele, pertencente a uma família nobre, demonstrava grande inveja do casal, sempre elogiando-os de forma velada, mas com um toque de desprezo. Lourenço estava de olho nos bens e nos negócios da família Machado, e, como Manoel não era fácil de enganar, logo percebeu as intenções de Lourenço e pediu para que Amélia não confiasse nele.

No dia seguinte à festa, a cidade de Natal falava maravilhas sobre o casal, pela festa grandiosa e luxuosa que haviam proporcionado, e pela imagem de um casal profundamente apaixonado.

Alguns meses depois, Manoel foi diagnosticado com câncer e, quatro meses após o diagnóstico, ele e Amélia viajaram para o Rio de Janeiro em busca de tratamento. No entanto, Manoel faleceu em novembro de 1934. A notícia se espalhou rapidamente e logo chegou aos ouvidos de Lourenço, que, ao ouvir a triste notícia, se viu maravilhado. Começou a enviar cartas à viúva, pedindo que ela o deixasse administrar a fortuna herdada por seu falecido marido, mas, atendendo aos últimos desejos de Manoel, Amélia recusou.

Após a morte de Manoel, Amélia pensou que o isolamento seria a melhor maneira de viver o luto, mas isso não trouxe consolo. A saudade de sua bondade e carisma foi sentida por todos na rua, e logo ela começou a receber visitas, o que a animou um pouco.

Com o tempo, começaram a surgir notícias sobre o desaparecimento de crianças na cidade, e todos os casos que estavam sendo investigados tinham uma solução.

Em um dia ensolarado, uma garotinha brincava com suas bonecas em frente à luxuosa mansão de Amélia. Ela estava tão distraída que não percebeu que estava sendo observada por um homem, até que, ao se dar conta, já era tarde demais. Assustada, ela correu e, ao ver quem era o sequestrador, ficou ainda mais aterrorizada. Quando o homem percebeu a silhueta de Amélia na janela, gritou:

– "Você não viu absolutamente nada."

Amélia, ainda abalada, decidiu ir até a delegacia para relatar o ocorrido, mas o delegado, cético quanto a tais casos, não deu atenção à sua história. Os dias passaram, mas a cena não saía da sua mente. Desesperada, Amélia foi contar aos familiares da menina desaparecida, e ao chegar na casa deles, foi seguida por Lourenço. Ele, temendo ser desmascarado, decidiu agir rapidamente. Colocou o corpo da pobre garotinha na calçada em frente à casa de Amélia e correu até encontrá-la.

Quando Amélia chegou à casa da mãe da menina, a mulher a recebeu, surpresa.

– "Amélia? O que a senhora faz aqui?"

– "Venho contar o que vi... quando sua filha desapareceu..."

Lourenço, ao ouvir isso, não pensou duas vezes e gritou:

– "Foi ela! Foi ela que sequestrou e MATOU sua filha!"

Amélia, chorando, respondeu:

– "Não! Foi ele, ele! Apenas ele!"

Lourenço, então, apontou para o corpo da menina na calçada, acusando Amélia de ser a culpada. A mãe da menina, tomada pela dor, não pôde conter as lágrimas, e a cena foi logo descoberta pelos vizinhos, que rapidamente chamaram a polícia.

Amélia passou a noite na cadeia, mas logo foi libertada por falta de provas. Depois desse episódio, ela se isolou novamente em sua casa, e, apesar das visitas que recebia, seu sofrimento parecia interminável.

Enquanto isso, a mãe da menina, determinada a descobrir a verdade, contratou detetives para investigar o caso. Antes que os investigadores pudessem chegar, Lourenço se antecipou, espalhando boatos sobre Amélia e sua suposta participação no desaparecimento. Amélia, ao ouvir os rumores, se viu tomada por uma raiva imensa.

Em uma madrugada chuvosa, Amélia decidiu sair para o bosque e refletir. Lá, encontrou um homem misterioso, chamado Robert, com quem iniciou uma conversa. Ele parecia interessado em sua história, e ela, buscando alguma forma de conforto, o convidou para tomar chá em sua casa. Lourenço, ao perceber a amizade que estava se formando entre eles, começou a espalhar novos boatos, o que enfureceu tanto Amélia quanto Robert.

Robert, por sua vez, tinha um passado perturbador. Ele havia cometido atrocidades na infância e, após um incidente trágico, fugiu para a cidade de Natal. Lá, começou a sequestrar crianças para sustentar seus próprios desejos sombrios.

Robert e Amélia, unidos pela raiva contra a cidade e os boatos que circulavam sobre eles, começaram a planejar suas ações macabras. Juntos, eles sequestraram e torturaram crianças, agindo como figuras aterrorizantes que aterrorizavam a população da cidade. Porém, após seis meses de silêncio, Robert não resistiu e, em um impulso, raptou a filha de um renomado detetive, José Bezerra.

José, um detetive brilhante, juntamente com seu amigo Augusto Ribeiro, iniciou uma investigação intensa para encontrar sua filha. Durante o processo, descobriram os boatos envolvendo Amélia e Robert e, após um interrogatório, começaram a reunir provas que os incriminariam.

Finalmente, depois de uma busca meticulosa, os detetives encontraram evidências suficientes no esconderijo de Robert, incluindo os trajes usados por "papa-figo" e "o homem do saco". Com essas provas em mãos, Amélia e Robert foram presos e levados a julgamento.

O julgamento foi rápido, mas tenso. O juiz, após analisar as provas, condenou ambos a penas severas. Lourenço também foi acusado por sua participação nos crimes, incluindo calúnia e sequestro.

Após o julgamento, Amélia e Robert foram enviados para uma clínica psiquiátrica, onde passaram dois anos sendo tratados. Durante esse tempo, eles mostraram sinais de mudança, e quando receberam alta, começaram a cumprir suas penas na prisão. Muitos afirmam que aceitaram suas sentenças com tranquilidade e até desenvolveram uma amizade genuína durante esse período.

Natal, por sua vez, nunca mais foi a mesma. A cidade temia que algo semelhante pudesse ocorrer novamente, mas, com o tempo, recuperou sua tranquilidade, lembrando sempre dos horrores cometidos por aqueles que um dia chamaram de seus vizinhos.