

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Escola de Educação Básica e Profissional  
Centro Pedagógico  
Especialização em Residência Docente para a Formação de Educadores da  
Educação Básica

Lívia Martins Pimenta Silvério

**STOP MOTION E PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte  
2020

LÍVIA MARTINS PIMENTA SILVÉRIO

**STOP MOTION E PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Monografia de especialização apresentada à Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Renata Amaral de Matos Rocha

Belo Horizonte

2020

CIP – Catalogação na publicação

---

S587s      Silvério, Livia Martins Pimenta  
Stop Motion e produção de textos narrativos no Ensino Fundamental / Livia  
Martins Pimenta Silvério - Belo Horizonte, 2020.  
101 f. il. col.; enc.

Monografia (Especialização): Universidade Federal de Minas Gerais, Escola  
de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, Belo Horizonte, 2020.

Orientadora: Professora Dra. Renata Amaral de Matos Rocha

Inclui bibliografia.

1. Ensino fundamental. 2. Produção de textos. 3. Tecnologias digitais. 4.  
Língua portuguesa – Ensino fundamental – Estudo e ensino. I. Título. II. Rocha,  
Renata Amaral de Matos. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de  
Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico.

CDD: 372.634

CDU: 372.881



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
CENTRO PEDAGÓGICO  
SECRETARIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO "RESIDÊNCIA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA"

### FOLHA DE APROVAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Cursista: LÍVIA MARTINS PIMENTA SILVÉRIO

Matrícula: 2018740290

Título do Trabalho: Stop Motion e Produção de Textos Narrativos no Ensino Fundamental

**BANCA EXAMINADORA:**

Professor(a) orientador(a): Renata Amaral de Matos Rocha

Professor(as) examinador(as): José Ribamar Lopes Batista Júnior, Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci, Tania Margarida Lima Costa

Aos 30 dias do mês de agosto de 2020, reuniram-se através de Teleconferência pelo aplicativo Zomm, os (as) professores(as) orientadores(as) e examinadores, acima descritos, para avaliação do trabalho final do(a) cursista **LÍVIA MARTINS PIMENTA SILVÉRIO**. Após a apresentação, o (a) cursista foi arguido e a banca fez considerações conforme parecer abaixo.

**PARECER: APROVADA          NOTA: 100          CONSIDERAÇÕES:**

Este documento foi gerado pela Secretaria do Curso de Especialização "Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica" baseado em informações enviadas pela banca examinadora para a secretaria do curso. E terá validade se assinado pelos membros da secretaria do curso.



Documento assinado eletronicamente por **Samuel Moreira Marques, Secretário(a)**, em 27/10/2020, às 20:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0338393** e o código CRC **34138FAD**.

*Dedico este trabalho*

*ao meu pai, Geraldo, inspiração no  
caminho da docência, e à minha mãe,  
Valéria, sempre carinhosa amiga;*

*ao meu querido Matheus, não só pelo  
apoio incondicional e paciência, mas  
também por ser meu maior incentivo!*

## **AGRADECIMENTOS**

à minha família, que sempre está ao meu lado me apoiando e auxiliando: meu pai, Geraldo, meu super-herói e inspiração. Minha mãe, Valéria, sempre companheira e amiga. Meu irmão e cunhada, Elton e Ana, que sempre me auxiliam nos variados assuntos. Lucas, meu afilhado, que me ensinou uma forma nova de amor! Meus avós, que lá do céu, protegem e guiam meus passos;

ao meu querido Matheus, pela paciência e companheirismo, pelo seu amor e carinho, que é o que fez eu me manter de pé quando todo o resto me fazia desistir;

à Renata e Rosane, que foram orientadoras no sentido mais profundo dessa palavra. Guiaram, ensinaram e inspiraram. Com toda certeza vocês fizeram nascer algo em mim, algo que faz a Lívia-professora ser alguém melhor;

aos queridos parceiros de residência: Graziela, Carlos e Ailton. As discussões foram enriquecedoras; os almoços, mais agradáveis e os dias no campus, mais divertidos com vocês;

às colegas da rede Municipal: Elcilene, por todas as vezes que me estendeu a mão, me aconselhou ou simplesmente me levou para comer algo e respirar um pouco; Márcia Lara, por ser como uma mãe, me guiando e mostrando os melhores caminhos e decisões;

aos colegas da rede Estadual: Valéria, Jusiele e Luciene, que me acolheram e ajudaram quando a docência era uma novidade para mim; Márcio, Fábio, Saulo e Júnia, por serem sempre ótimas companhias, seja dentro ou fora da escola; Cacilda, por sempre ser tão disposta a me ajudar, inclusive tornando possível boa parte do meu trabalho na Residência docente;

aos meus alunos, sejam os de “hoje” ou os de “ontem”. Vocês me fazem uma profissional feliz e realizada. Sem vocês não haveria sentido algum;

à Prefeitura de Belo Horizonte, por ter me dado essa oportunidade inigualável de crescer como profissional. A Residência Docente é um programa maravilhoso e muito absorvi aqui;

aos profissionais do Centro Pedagógico, que tornaram possível tudo isso acontecer.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”*  
*Paulo Freire*

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Stop Motion e produção de textos narrativos no Ensino Fundamental” reúne dois documentos: 1. Memorial de Percurso e 2. Pesquisa sobre o uso de tecnologias digitais na produção de textos narrativos por estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental. O Memorial traz uma narrativa pessoal com a reflexão da professora-pesquisadora sobre seu percurso na Educação e seus questionamentos, que a levaram a continuar em busca de formação e aperfeiçoamento. Esta narrativa apresenta os momentos que foram cruciais para a escolha da docência, experiências vividas em sala de aula e no curso Residência Docente. Por sua vez, a pesquisa apresenta as bases epistemológicas da investigação realizada, a metodologia nela utilizada, os dados coletados e as interpretações desses dados. Observamos os efeitos do uso da técnica Stop Motion na prática de produção de textos narrativos dos alunos, informantes, nesta pesquisa, buscando elementos que nos conduzissem à resposta a este questionamento: em que medida o uso pedagógico das tecnologias digitais pode contribuir para que os alunos se tornem sujeitos de suas produções textuais? Acreditamos que a fusão das tecnologias digitais com as práticas de produção de texto na escola pode favorecer a adoção de posturas mais ativas dos alunos em seu processo de aprendizagem e o uso social da língua no espaço escolar. Para desenvolver este trabalho, adotamos uma abordagem teórica sociointerativista (Bronckart, 2010) que focaliza a interação entre os sujeitos, implementada em contextos históricos, sociais e culturais. Essa abordagem teórica tem grande influência no modo como concebemos os termos língua/linguagem humana e, conseqüentemente, no modo como conduzimos as práticas de ensino de língua materna, pois propõe uma abordagem discursiva da linguagem, na qual o papel desempenhado pelo “outro” ganha uma dimensão explicativa e constitutiva. Acrescentamos a este entendimento de língua o seu caráter multimodal, com base em Ribeiro (2013). As observações que fizemos durante todo o processo de investigação e interpretação dos dados coletados nos mostraram evidências de que o uso de tecnologias digitais incentivou que os alunos se tornassem sujeitos em suas produções e tivessem uma mudança de entendimento frente à construção do saber.

**Palavras-chave:** Produção de texto. Narrativa. Tecnologia. Stop motion. Língua Portuguesa.



## ABSTRACT

This Final Conclusion Paper entitled “Stop Motion and production of narrative texts in Elementary School” brings together two documents: 1. Route Memorial and 2. Research on the use of digital technologies in the production of narrative text by 6th grade students. The Memorial brings a personal narrative with the of the teacher-researcher thoughts on her way in Education and her questions, which led her to keep on training and improving. This narrative presents the moments that were crucial for the choice of teaching, to the experiences lived in classroom and in the Teaching Residence course. Meanwhile, the research presents the epistemological bases of the research carried out, the methodology used in it, the data collected and the interpretations of these data. We observed the effects of using the Stop Motion technique in the production of narrative texts by students, informants, in this research, looking for elements that would lead us to this question’s answer: to what extent the pedagogical use of digital technologies can contribute for students to become subjects of their textual productions? We believe that merging digital technologies with text production practices at school may favor the adoption of more active postures by students in their learning process and the social use of the language in school. To develop this work, we adopted a socio-interactive theoretical approach (Bronckart, 2010) that focuses on the interaction between subjects, implemented in historical, social and cultural contexts. This theoretical approach has a great influence on the way we conceive the terms language / human speech and, consequently, on the way we conduct mother language teaching practices, as it proposes a discursive approach to language, in which the role played by the "other" gains an explanatory and constitutive dimension. We add to this understanding of language its multimodal character, based on Ribeiro (2013). The observations we made during the entire investigation process and the interpretation of the collected data showed evidence that the use of digital technologies has encouraged students to become subjects in their productions and have a change of understanding regarding the construction of knowledge.

Keyword: Text production. Narrative. Technology. Stop motion. Portuguese.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Turma do 2.ºB do Colégio Padre Eustáquio.....	17
Figura 2 – Colação de grau Letras.....	19
Figura 3 – Aula lecionada para as turmas do 7.º Ano.....	23
Figura 4 - Apresentação durante a FEBRAT.....	24
Figura 5 – Stand de doação de livros na FEBRAT 2019.....	25
Figura 6 – Oficina de Stop Motion no Museu de Artes e Ofícios.....	26
Figura 7 – Apresentação “Classe”, no CCBB.....	27
Figura 8 – Exposição DreamWorks Animation.....	27
Figura 9 – Oficina de Light Painting (CCBB).....	28
Figura 10 – Peça teatral “Por que não vivemos?”.....	29
Figura 11 – Palestra na FaLe – UFMG, com a Professora Ana Elisa Ribeiro.....	30
Figura 12 – Aula de Seminários teóricos da Professora Renata.....	31
Figura 13 – Seminário Teórico.....	32
Figura 14 – Reencontro em 2020.....	32
Figura 15 – Coleta de dados para pesquisa piloto.....	34
Figura 16 – Igreja São Francisco de Assis.....	34
Figura 17 – Oficina Piloto para criação do Stop Motion.....	35
Figura 18 – Roteiro Grupo A2 para criação do Stop Motion.....	36
Figura 19 – Roteiro Grupo B5 para criação do Stop Motion.....	36
Figura 20 - Oficina de Stop Motion.....	37
Figura 21 – Criação dos vídeos em Stop Motion.....	37
Figura 22 – Processo de criação de animação em Stop Motion.....	37
Figura 23 - Maria Fumaça em Bento Gonçalves.....	39
Figura 24 – Apresentação no ISD.....	39
Figura 25 – Turma do Maternal III do Instituto Múltiplo de Ensino.....	40
Figura 26 – Atividade em Ouro Preto com estudantes do ensino médio.....	41
Figura 27 – Alunos da turma de EJA Juvenil.....	42
Figura 28 – Sabará com EJA.....	43
Figura 29 - Tela inicial do Aplicativo Stop Motion Studio.....	54
Figura 30 - Tela de criação das animações.....	54
Figura 31 - Estúdio de Animação.....	59

Figura 32 – “Roteiro Técnico” criado pelo grupo B1 .....	71
Figura 33 – Trechos das animações dos Grupos A2 e A3 .....	73
Figura 34 – Criação do cenário B3.....	74
Figura 35 – Trecho da animação do Grupo B5 .....	74
Figura 36 – Trechos da animação do Grupo A1.....	75
Figura 37 – Lenda Papuda do Othon .....	94
Figura 38 - Palácio do Governo de Minas Gerais.....	95
Figura 39 – Lenda Fantasma da Serra.....	96
Figura 40 - Lenda Moça Fantasma .....	97
Figura 41 – Lenda Avantesma da Lagoinha.....	98
Figura 42 - Lenda Loira do Bonfim .....	99
Figura 43 – Lenda Capeta da Vilarinho.....	100
Figura 44 – Lenda a Mulher do Algodão .....	101

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - O uso de dispositivos móveis .....	76
Gráfico 2 - Uso de dispositivos móveis para estudo.....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Observações da pesquisadora durante o processo de produção .....	65
Quadro 2 - Observações da pesquisadora durante a Mostra.....	66
Quadro 3 - Análise das narrativas fílmicas .....	67
Quadro 4 - A coerência global dos textos .....	67
Quadro 5 - Esquema de composição do texto narrativo .....	68
Quadro 6 - Análise Contexto de circulação e produção .....	69
Quadro 7 - Observações da pesquisadora durante o processo de produção .....	70
Quadro 8 - Observações da pesquisadora durante a Mostra.....	77
Quadro 9 - Análise das narrativas fílmicas .....	78
Quadro 10 - A coerência global dos textos .....	79
Quadro 11 - Esquema de composição do texto narrativo .....	81
Quadro 12 - Transcrição Narrativa Fílmica Grupo B4 .....	82
Quadro 13 - Transcrição Narrativa Fílmica Grupo A5 .....	83
Quadro 14 - Transcrição Narrativa Fílmica Grupo B3 .....	84
Quadro 15 - Análise Contexto de circulação e produção .....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	-	Aplicativo (do inglês, <i>application</i> )
CCBB	-	Centro Cultural Banco do Brasil
CP	-	Centro Pedagógico
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EMPEM	-	Escola Municipal Padre Edeimar Massote
FaLe	-	Faculdade de Letras
FEBRAT	-	Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas
ISD	-	Interacionismo Sociodiscursivo
PBH	-	Prefeitura de Belo Horizonte
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 MEMORIAL DE PERCURSO</b> .....	<b>16</b>
1.1 MINHA HISTÓRIA DE VIDA .....	16
1.2 MINHA FORMAÇÃO ESCOLAR BÁSICA.....	16
1.3 GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE .....	17
1.4 PÓS-GRADUAÇÃO: CONTINUANDO MINHA FORMAÇÃO DOCENTE .....	19
1.4.1 RESIDÊNCIA DOCENTE NO CP – UFMG.....	20
1.4.1.1 Olhar sobre Centro Pedagógico .....	21
1.4.1.2 As vivências nas salas de aula do CP.....	23
1.4.1.3 A FEBRAT.....	24
1.4.1.4 Atividades de cultura e lazer .....	25
1.4.1.5 Os seminários teóricos .....	29
1.4.1.6 Do projeto à pesquisa.....	33
1.4.1.7 Produção acadêmica.....	38
1.5 MINHA CARREIRA DOCENTE E SUAS REVOLUÇÕES.....	40
<b>2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>44</b>
2.1 OBJETO DE PESQUISA E SUAS ESPECIFICAÇÕES .....	45
2.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE PESQUISA .....	46
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>48</b>
3.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	48
3.1.1 LÍNGUA, LINGUAGEM, MULTIMODALIDADE .....	49
3.1.2 TEXTO .....	50
3.1.3 PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA.....	51
3.2 STOP MOTION .....	53
3.3 PERSPECTIVA PARA ANÁLISE DOS TEXTOS .....	54
3.3.1 Protagonismo .....	55
3.3.2 Contexto de circulação e produção .....	56
3.3.3 Coerência textual .....	56
3.3.4 Esquema de composição do texto .....	57
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>58</b>
4.1 A PESQUISA.....	58

4.2 OBJETIVOS .....	60
4.3 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA .....	60
4.3.1 A escola campo .....	61
4.3.2 Sujeitos informantes .....	61
4.4 PROCEDIMENTOS E ATIVIDADES REALIZADAS .....	62
4.4.1 Instrumentos e Coleta de dados .....	63
<b>4.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS TEXTOS .....</b>	<b>65</b>
4.5.1 Protagonismo dos alunos em suas produções textuais .....	65
4.5.2 Construção da coerência global dos textos .....	67
4.5.3 Os aspectos relacionados ao esquema de composição do texto .....	68
4.5.4 O contexto de produção e circulação das narrativas fílmicas .....	69
<b>5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>70</b>
5.1 PROTAGONISMO DOS ALUNOS EM SUAS PRODUÇÕES TEXTUAIS .....	70
5.2 CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA GLOBAL DOS TEXTOS .....	79
5.3 ASPECTOS RELACIONADOS AO ESQUEMA DE COMPOSIÇÃO DO TEXTO .....	81
5.4 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DAS NARRATIVAS FÍLMICAS .....	86
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO A – LENDA “PAPUDA DO OTHON” .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO B – LENDA “FANTASMA DO PALÁCIO DA LIBERDADE” .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO C – LENDA “FANTASMA DA SERRA” .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO D – LENDA “A MOÇA FANTASMA” .....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO E – LENDA “AVANTESMA DA LAGOINHA” .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO F – LENDA “LOIRA DO BONFIM” .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO G – LENDA “CAPETA DA VILARINHO” .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO H – LENDA “A MULHER DO ALGODÃO” .....</b>	<b>101</b>



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho monográfico foi desenvolvido no curso de especialização em Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica, no período de 2018 a 2020. O curso foi ministrado pelos docentes do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP-UFMG) e foi oferecido pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte a seu corpo docente.

Este trabalho é constituído por um “Memorial de Percurso” e pela pesquisa intitulada “Stop Motion e produção de textos narrativos no Ensino Fundamental”.

O Memorial é uma narrativa autobiográfica que “envolve um estudo cuidadoso sobre o que narrar, o que ressaltar e o que dar relevo ao processo vivenciado”<sup>1</sup>. Procuramos focalizar a história de formação escolar, acadêmica e profissional da pesquisadora, o que não extingue os diversos entrecruzamentos com vida pessoal e as subjetividades constitutivas do sujeito “por trás” da pesquisadora. A pesquisa, por sua vez, apresenta o estudo investigativo sobre o uso pedagógico do aplicativo Stop Motion Studio nas práticas de produção de textos narrativos de educandos do 6.º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte.

Esses trabalhos são resultados de um processo de reflexão, autoconhecimento, autoavaliação e investigação que fizeram com que a professora repensasse a forma de ensino de língua materna e descobrisse a pesquisadora que faz parte da professora que vive em mim.

---

<sup>1</sup> Júnia Sales Pereira, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG. O presente texto foi elaborado e disponibilizado para os cursistas do Curso Produção de Materiais Didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar. UFMG/UAB, 2010.

## **1 MEMORIAL DE PERCURSO**

A tarefa de escrever sobre minha trajetória como professora exigiu de mim uma ação complexa de relembrar meu passado - e de refletir sobre ele, o que me conduziu a um processo de autoconhecimento e de autoavaliação que oportunizaram a compreensão de como e por que cheguei até aqui.

Redigido com bastante maturidade, este Memorial busca focalizar uma etapa específica de minha vida, o percurso profissional, sobre o qual destaco as situações que, a meu ver, são significativas e relevantes.

### **1.1 Minha história de vida**

Nasci em Belo Horizonte, nas Minas Gerais, na noite do dia 10 de abril de 1987. Sou a segunda filha do professor Geraldo Silvério Filho, meu pai, e da administradora Valéria Martins Pimenta Silvério, minha mãe.

Fui criada no seio de uma família amorosa, cujos valores mais importantes são o respeito ao próximo e a honestidade, e a educação é considerada um grande tesouro. Cresci com meu pai dizendo que a maior herança que ele poderia me deixar é o investimento em meu conhecimento e formação pessoal. Ele trabalhou arduamente para que eu e meu irmão pudéssemos nos dedicar aos estudos e para que tivéssemos acesso a atividades de cultura e lazer, tais como Inglês, natação, balé (que, apesar de ser o almejado para a filha, definitivamente não era para mim, então larguei logo na infância).

Nesse contexto, tive a oportunidade de crescer em um ambiente familiar saudável, pude estudar e viver cada fase de minha vida intensamente.

### **1.2 Minha formação escolar básica**

Aos seis anos de idade, iniciei meus estudos no Colégio Padre Eustáquio, em BH/MG, onde cursei até o 2.º ano do Ensino Médio. Tive alguns professores maravilhosos que me marcaram (o amor pela Literatura, com certeza, foi despertado pela professora Clésia); vivenciei experiências lindas neste Colégio. Desde o início da minha escolarização, tive maior familiaridade com as ciências humanas. Em

História, Português, Arte, Literatura, eu “sempre me dava bem”. Entretanto, “nem tudo eram flores” nas exatas. Tinha o maior desgosto pela Matemática e realmente não conseguia compreender Química e Física.

Este registro mostra minha turma de 2.º ano do Ensino Médio, em 2005, no Colégio Padre Eustáquio:

Figura 1 – Turma do 2.ºB do Colégio Padre Eustáquio



Fonte: arquivo pessoal, 2005.

Conclui o Ensino Médio no Colégio Soma, local em que também estudei para o vestibular, na modalidade de “cursinho”. Nessa fase da Educação Básica, tive professores que apresentavam formas novas de ensinar, com aulas mais dinâmicas, dando maior ênfase ao aluno pesquisador, questionador. O professor “Newtinho” e sua forma descontraída de ensinar, certamente, ainda tem minha admiração.

### 1.3 Graduação: formação inicial docente

Ao chegar o momento de escolher o meu curso de graduação, percebi que eu estava realmente herdando algo de meu pai: o gosto pela língua(gem). Inicialmente, fiz opção pelo curso de Comunicação Social, especificamente, pelo Jornalismo. Tinha clara a ideia de que eu faria o curso de Jornalismo e, em seguida, Letras. No entanto, a tão sonhada aprovação em uma Universidade Federal não aconteceu na

primeira tentativa. Então, fiz um período do curso de Direito, no 1.º semestre de 2007, na Faculdade Promove, por sugestão da minha família.

Neste tempo, amadureci e percebi que não era o que eu queria para minha vida. Gostava de interagir com as pessoas, de ensinar meus colegas e achava instigante a Língua Portuguesa, suas palavras, seu funcionamento. Cheguei à conclusão de que a herança de meu pai não era apenas o “gosto pela língua”, era o gosto pela educação, pela docência e pelo potencial transformador que têm a leitura e a escrita na vida dos sujeitos.

No ano 2008, ingressei no curso de Letras, na Universidade Federal de Minas Gerais e me encontrei. Na faculdade, pude conhecer um pouco sobre Linguística, Literatura, línguas estrangeiras (Francês, Italiano, Grego e Latim foram aquelas nas quais me matriculei – umas em mais períodos, outras em menos); e me envolvi com a pesquisa e, mais adiante, com o ensino. Durante a graduação, me apaixonei pela Linguística, área a que mais me dediquei nos estudos. Fiz iniciação científica com o meu grande mestre Professor Mário Alberto Perini, com quem passava as tardes discutindo sobre Valências Verbais.

A grade do curso de Letras, na UFMG, é muito diversificada, mas procurei cursar matérias ligadas à língua em uso e ao ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de lecionar para alunos da educação básica. Eu estava certa disso, mesmo ouvindo de meus colegas que “eu era louca de largar o Direito, de querer ser professora, de querer dar aula”. Ouvia que “professor não é um profissional reconhecido, que ganha pouco, que o trabalho é desgastante”, entre outras declarações.

Nos anos de 2008 e 2009, tive a oportunidade de fazer estágio no Departamento de Química da UFMG, revisando material didático de cursos de ensino a distância. No período de 2010 a 2013, fiz outro estágio nessa área, revisando o Catálogo de referências bibliográficas da publicação científica da Universidade Federal de Minas Gerais. Em 2011, concluí a graduação e me formei. Eu tinha me tornado Licenciada em Português e Latim.

Figura 2 – Colação de grau Letras



Fonte: arquivo pessoal, 2012.

#### **1.4 Pós-Graduação: continuando minha formação docente**

Em 2018, completei quatro anos na docência, na rede pública de ensino básico. Estava certa de que minha área de atuação profissional era a educação, que meu lugar era a sala de aula.

Apesar de ter concluído uma Pós-Graduação na área de ensino de Língua Portuguesa, eu ainda tinha muitas dúvidas sobre o ensino de língua materna, seus objetivos, formas; sobre o papel do professor; sobre o papel do aluno, entre tantas outras questões. Eu queria fazer mais, por meio da linguagem.

Neste ano, tive a oportunidade de concorrer a uma vaga no curso de *Residência Docente para Educadores da Educação Básica* do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Língua Portuguesa, nível Especialização *lato sensu*, no âmbito do Programa de Formação Continuada de Docentes da Rede Municipal de Belo Horizonte. Fiz minha inscrição e fui selecionada para compor a primeira turma do curso de Residência Docente.

A possibilidade de voltar a estudar me deixou animada, apesar da constante pergunta: “eu vou dar conta?”. Na época, eu trabalhava em dois turnos (um, na rede municipal; outro, na estadual) e ainda tinha assumido a responsabilidade de lecionar

na educação de jovens e adultos do Município, tendo, então, a carga horária maximizada. Conversei bastante com meus pares de trabalho e fui bastante incentivada, especialmente, pela professora Elcilene, vinculada ao Município, e pela professora Valéria, da Rede Estadual, pelas quais tenho grande admiração. Ambas as professoras foram enfáticas ao argumentarem que a continuação dos estudos só tinha a acrescentar em minha prática.

#### **1.4.1 Residência Docente no CP – UFMG**

A aula inaugural do curso de Residência Docente aconteceu no dia 11 de agosto de 2018, no auditório da Faculdade de Educação da UFMG. Este momento foi dividido em quatro partes: 1.<sup>a</sup> apresentação do Programa de formação docente, pelas professoras Ângela Imaculada L. F. Dalben, Secretária Municipal de Educação, e Tânia Margarida L. Costa, Coordenadora Geral do Programa de Formação de Docentes do Centro Pedagógico (CP) da UFMG; 2.<sup>a</sup> palestra “Professor 3.0”, sobre o uso de tecnologias em sala de aula, com o gestor Adriano Rosa Guimarães; e 3.<sup>a</sup> apresentação específica do Residência Docente (estrutura do curso, duração, carga horária, divisão de aulas e seminários e outras questões burocráticas) e, em seguida, 4.<sup>a</sup> apresentação das áreas do Residência, no meu caso, Língua Portuguesa. Neste momento, pudemos nos apresentar: as professoras Rosane Campos e Renata Amaral, que conduziram os trabalhos na minha área, e os colegas de curso, Ailton, Carlos Roberto, Cristina e Carla (que não pôde continuar conosco. Em seu lugar, entrou Graziela).

Desde o início, percebemos que o grupo era bem diversificado. Iniciamos uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa, sobre o que nos parecia mais fácil e mais difícil de abordar, sobre o que era mais útil aos alunos, sobre as expectativas e os resultados, a partir desta pergunta feita pela Professora Renata: “no ensino de Língua Portuguesa, o que faz brilharem seus olhos?” Ouvir os colegas foi confortante, pois percebemos que todos nós temos nossos sabores e dissabores nos fazeres docentes, que encontrávamos ouro e pedras no caminho, independentemente do tempo de experiência na docência.

#### 1.4.1.1 Olhar sobre Centro Pedagógico

No encontro seguinte, 13 de agosto de 2018, conhecemos o CP e começamos a entender o funcionamento da Escola: horários, currículo, regras, atividades desenvolvidas pelos professores, projetos, proposta pedagógica, assistência e relacionamento com o aluno, entre tantas ações desenvolvidas na e pela Escola. Como todas, o CP é uma instituição de ensino complexa e que agrega muitos sujeitos e tarefas. Todavia, há diferenciais que aproximam o CP do que temos como ideal de escola. Estes são alguns aspectos que merecem ser destacados:

- carga horária estendida, das 7h30 às 14h30;
- quatro horários de aula, com duração de 1h e 20 minutos cada;
- intervalos de 20 minutos para lanches e 1 hora para almoço;
- oferta de alimentação balanceada para todos os estudantes;
- currículo diversificado;
- turmas com organização variada;
- proposta de atendimento individualizado ao aluno, sempre que necessário;
- abordagens transdisciplinares;
- proposta aplicada de inclusão;
- apoio do Setor Multiprofissional;
- apoio do Setor de Saúde;
- acesso a todas as bibliotecas do campus da UFMG;
- quadro de professores-pesquisadores, em sua maioria doutores;
- professores e técnicos acessíveis e envolvidos no e com o processo de ensino-aprendizagem.

A infraestrutura da Escola é boa. Tem biblioteca grande; salas de informática bem equipadas; salas de aulas espaçosas, com escaninho para cada aluno e estantes de livros/gibis para que os estudantes possam usar livremente; sala de artes, sala de dança, sala de música, sala de audiovisual. Muitas salas contam com equipamentos para projeção. A Escola conta também com quadra, refeitório, salas

de apoio à saúde, e está situada em uma bonita área verde, dentro do campus da UFMG.

As turmas são compostas, em média, por 25 alunos, em sua maioria, interessados e curiosos, os quais participam bastante das aulas, bem diferente do que eu vivia em meu cotidiano docente. Cada turma conta com o auxílio de um monitor diariamente, que são professores em formação inicial, os quais contribuem para o funcionamento das aulas.

Os professores costumam ter um bom suporte para atuarem e participam de uma administração escolar colegiada. Têm itens variados no Setor de Almoxarifado para uso com os estudantes e reprografia para reprodução de cópias.

Os docentes do CP se organizam em Núcleos, por disciplinas, e em ciclos de formação humana, 1.º ciclo (1.º, 2.º e 3.º ano), 2.º ciclo (4.º, 5.º e 6.º ano) e 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º ano). Esta organização possibilita o diálogo por campos do saber e com os pares que atuam no mesmo ciclo, em reuniões semanais, o que, a meu ver, é muito relevante para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Durante o ano de 2018, na escola em que leciono, não conseguimos realizar uma única reunião ou conselho de classe com a presença de todos os professores do 6.º ano do ensino fundamental, ano escolar em que atuo. Também não tivemos reunião de pais que contasse com os professores e espaço de fala para eles. As reuniões eram feitas apenas pela coordenação, visto que devem ser no horário de aula. Para que os docentes estivessem presentes, seria necessário que a escola contasse com um quadro de profissionais disponíveis para assumirem as turmas no momento da reunião. Como a PBH não disponibiliza recursos para que seja feito de forma mais adequada, foi preciso repensar alternativas para os anos seguintes. Temos ciência da importância desse diálogo para um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico. Apesar de ainda não termos encontrado uma solução ideal, em 2019 foi possível fazer conselhos em horário extraturno com parte do grupo de professores.

Com toda certeza, este espaço que os profissionais do CP têm para conversarem coletivamente sobre a escola e seus sujeitos favorece positivamente o processo e seria uma boa prática para nos espelharmos.



#### 1.4.1.2 As vivências nas salas de aula do CP

Durante o segundo semestre de 2018, tivemos a oportunidade de acompanhar as aulas de Língua Portuguesa da professora Rosane, nos 5.<sup>os</sup> anos A e B, e as aulas de Língua Inglesa da professora Jaqueline, também nestas turmas. Fomos muito bem recebidos por todos: alunos, professores, técnicos-administrativos. Parecia utopia pensarmos em uma sala de aula de Ensino Fundamental em que a aula transcorresse sem a necessidade de interrupções constantes para chamar atenção ou separar brigas.

Ainda em 2018, acompanhamos as aulas de Português nos 7.<sup>os</sup> anos, com a Professora Renata e, nestas turmas, tive a oportunidade de ministrar uma aula voltada para produção de texto, tendo como ferramenta de apoio o jogo “Black Stories”. Foi uma experiência valiosa e diferente, embora lecionar seja a minha profissão. Inicialmente fiquei bastante ansiosa, com receio de não dar conta. Seriam duas turmas juntas, com alunos que eu mal conhecia, acostumados com uma dinâmica diferente da minha. Com o suporte dos professores e com a colaboração dos estudantes, foi uma aula produtiva. Os alunos entraram no jogo, participaram, se empolgaram e, inclusive, pediram mais, ao final. Para finalizar, eles desenvolveram as histórias construídas ao longo do jogo.

Figura 3 – Aula lecionada para as turmas do 7.º Ano



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

#### 1.4.1.3 A FEBRAT

Durante a Residência, pudemos visitar a FEBRAT (Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas), realizada pelo CP-UFMG, em 23 de outubro de 2018, com o tema “Ciência para redução das desigualdades”. Foi possível conhecer uma diversidade de trabalhos de alunos de várias escolas de educação básica do Brasil, que já estão imersos em trabalhos de pesquisa. Nesta Feira, compreendemos a importância de professores e alunos assumirem o papel de pesquisadores.

Figura 4 - Apresentação durante a FEBRAT



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Em 2019, visitamos mais uma edição da FEBRAT. Neste ano, a Feira contou com uma iniciativa ainda mais interessante. O lançamento da Campanha Comunitária *Livro é Vida*. A campanha foi realizada pela Professora Renata Amaral e os estudantes dos 7.<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental, tendo dois grandes objetivos: I. promover uma ação solidária com os estudantes, a fim de ajudar escolas de Brumadinho a reconstruírem o acervo de suas bibliotecas, por terem sido atingidas pelo crime socioambiental desencadeado pela mineradora *Vale*, no município; II. oportunizar aos educandos a experiência de produzirem textos em uma situação real de uso da Língua Portuguesa.

Figura 5 – Stand de doação de livros na FEBRAT 2019



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

#### 1.4.1.4 Atividades de cultura e lazer

O ano de 2018 ainda reservou muitas experiências enriquecedoras. No dia 24 do mês de novembro, participamos de uma oficina de “Animação com Smartphone”, no Museu de Artes e Ofícios. Durante a oficina, aprendemos a criar vídeos com a técnica de Stop Motion. Este momento de aprendizado acendeu uma luz inquietante sob possibilidade de usar o Stop Motion como recurso didático para produção de textos com os alunos da educação básica. Era o começo da investigação que apresentaremos nos capítulos que se seguem a este Memorial.

A partir de então, passamos a estudar mais sobre a técnica: aplicativo, potencial e possibilidades de uso e articulação com a produção de textos.

Figura 6 – Oficina de Stop Motion no Museu de Artes e Ofícios



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

O primeiro semestre do curso Residência Docente foi de descobertas, aprendizados, reflexões e reconhecimentos, pelo viés da arte, da cultura e do lazer, em muitos momentos. Dos almoços com as turmas aos debates nas tardes de terças-feiras, tudo era construção do saber, seja dentro do Centro Pedagógico ou em atividades extras, oferecidas pelas orientadoras, como idas ao teatro, participações em palestras, minicursos, oficinas. Das atividades artístico-culturais, destaca-se a apresentação teatral *Classe*, de autoria de Guillermo Calderón e com direção de Sara Rojo, no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), porque foi um momento de (re)construção de identidade profissional. Esta é a sinopse da peça:

Professor e aluna permanecem encerrados na sala de aula, questionando suas próprias posturas diante da vida, enquanto todos os outros alunos foram a uma manifestação. Duas gerações que habitam o mesmo território, mas que não estão atravessadas pela mesma história.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Texto retirado da Página de Facebook do Grupo “Mulheres Míticas”

Figura 7 – Apresentação “Classe”, no CCBB



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Vivenciamos muitos momentos de cultura, arte e lazer articulados ao nosso fazer docente. Em junho de 2019, retornamos ao CCBB para visitar a exposição *DreamWorks Animation*. Nessa exposição, pudemos aprender mais sobre a linguagem do desenho e sua possível articulação com o ensino de Português, na escola.

Figura 8 – Exposição DreamWorks Animation



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Ao final dessa visita, participamos de uma oficina com os arte-educadores do CCBB sobre Light Painting. Foi outra descoberta incrível! Além de conhecer a técnica e seus diálogos com a poesia, efetivamente participamos do “jogo com Light Painting”. Havia cartas com poemas da obra *Grapefruit: A Book of Instructions and Drawings by Yoko Ono*, para interpretarmos e desenharmos uma representação do poema com luz. Na extrema esquerda da imagem é possível ver meu desenho, um pássaro furando um saco de sementes, que se espalham ao vento.

Figura 9 – Oficina de Light Painting (CCBB)



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Em novembro de 2019, fomos ao CCBB novamente e assistimos à peça *Por que não vivemos?* estrelada por Camila Pitanga, com texto baseado em Anton Tchekhov, tratando de conflitos de gerações e transformações sociais.

Figura 10 – Peça teatral “Por que não vivemos?”



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

#### 1.4.1.5 Os seminários teóricos

O primeiro semestre do curso de Residência Docente (2.º semestre de 2018) foi marcado pela apresentação dos Residentes, suas escolas, seus trabalhos e interesses de estudo; pela observação e inserção no cotidiano docente do Centro Pedagógico e muita troca de experiências.

Em 2019, retornamos às atividades do curso no dia 26 de fevereiro, em um seminário temático, no qual detalhes logísticos do curso foram apresentados. Naquele semestre, houve uma grande mudança relacionada à carga horária, que dobrou, em relação ao ano anterior, de 4h semanais para 8h semanais. Então, passávamos as terças-feiras em ações no CP, em uma programação intensa: encontro de orientação, acompanhamento de aulas de Português no ensino fundamental; almoço; e seminário de discussão teórica – tópico variável.

Além das diversas ações realizadas às terças-feiras, cada Residente também precisava se dedicar às leituras, desenvolvimento das atividades na Plataforma Moodle, redação do projeto/pesquisa, em outro dia da semana, de modo mais solitário, individualmente.

O primeiro seminário focalizou a “Leitura e interpretação de textos na escola” e foi conduzido pela Professora Rosane. No âmbito da leitura, discutimos sobre competências e habilidades, gêneros textuais e multimodalidade, de modo bastante produtivo.

Esse seminário foi enriquecido por uma palestra de que tivemos a oportunidade de participar, na Faculdade de Letras, sobre “Multimodalidade”, com a Professora Ana Elisa Ribeiro. Foi uma tarde bastante proveitosa, pois a temática abordada trazia muitas contribuições para este trabalho de pesquisa.

Figura 11 – Palestra na FaLe – UFMG, com a Professora Ana Elisa Ribeiro

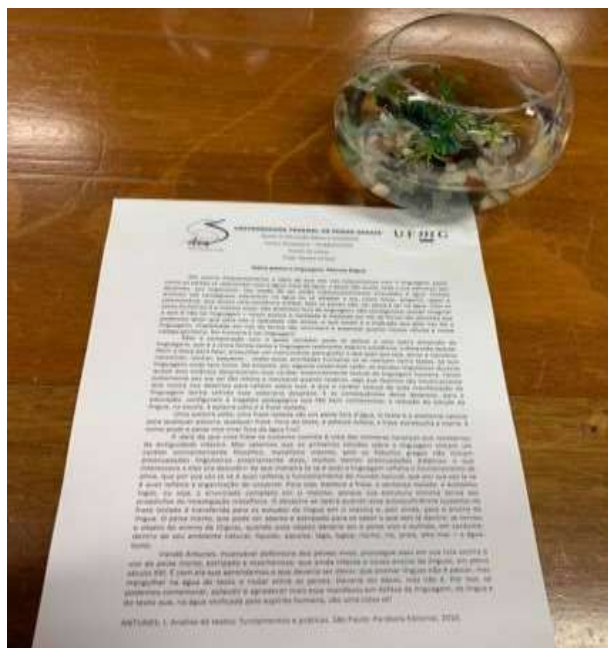


Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Em maio de 2019, demos início ao segundo seminário do semestre, sobre “Leitura e produção de textos”, com a Professora Renata Amaral. A primeira aula do seminário foi uma daquelas de se guardar na memória. Fomos recebidos na sala de multimídia do CP e fomos surpreendidos com um aquário com um peixinho e um texto à mesa para cada Residente. O texto se intitulava “Sobre peixes e linguagem”, de Marcos Bagno. Na verdade, tudo foi organizado para pensarmos sobre o modo como ensinamos língua materna nas escolas: como peixe vivo ou morto; preso no aquário ou solto no rio? A discussão foi enriquecedora, tendo fascinado a todos.



Figura 12 – Aula de Seminários teóricos da Professora Renata



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Ainda nesse semestre, estávamos nos organizando para colocar em prática um “projeto muito ambicioso”: participar do *VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)*, apresentando nossos trabalhos. A Professora Renata propôs o desafio e nos motivou; e nós não medimos esforços para realizar essa tarefa. Submetemos os trabalhos à Comissão organizadora do evento. Em algumas semanas, ficamos sabendo que os trabalhos foram aprovados. Então, passamos os meses finais do semestre nos dedicando ainda mais aos projetos e testes, bem como à logística da viagem para o sul do País.

Em setembro, em nosso seminário teórico com a Professora Renata Amaral, discutimos sobre “Língua em uso”, partindo de uma dinâmica saborosa com chocolates com letras. Neste seminário foi abordado mais um importante tópico que é ressaltado a todo momento na pesquisa: a importância da língua em uso em uma perspectiva sociointerativa, dentro da realidade social de interação dos falantes.

Figura 13 – Seminário Teórico



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

O primeiro semestre de 2020 seria marcado pelo encerramento dos trabalhos no Residência, não fossem os impactos mundiais da pandemia do COVID-19 (Coronavírus). Tivemos a oportunidade de realizar um encontro presencial com a Professora Renata Amaral, a fim de “costurar” tudo o que vivemos ao longo do curso e delinear o último semestre. Neste encontro, de modo dinâmico, a Professora Renata nos fez a mesma pergunta feita no primeiro dia do curso, em 2018: “na educação, o que faz brilhar seus olhos?”:

Figura 14 – Reencontro em 2020



Fonte: arquivo pessoal, 2020.

E minha resposta não poderia ser outra: o que mais faz com que meus olhos brilhem, na educação, é o “aprender”. É poder ver os alunos caminhando e evoluindo, buscando conhecimento. Ao ver meus ex-alunos já formados e se tornando bons profissionais, nas mais variadas áreas. Mas não deixo de lado o meu

aprendizado, também contínuo nessa caminhada docente. Meus olhos brilham ao poder manter esse papel de professora-pesquisadora-estudante.

#### 1.4.1.6 Do projeto à pesquisa

A iluminação para a realização deste trabalho teve origem na oficina “Animação com Smartphone”, ministrada por Daniel Herthel, no Museu de Artes e Ofícios, em novembro de 2018, para o grupo de professores em formação coordenado pela Professora Renata Amaral, momento ao qual já nos referimos anteriormente.

Pretendíamos desenvolver uma investigação que possibilitasse comparar o desempenho dos estudantes em suas produções textuais, em diferentes contextos, tais como: o mais tradicional, que ainda vemos nas escolas, no qual o aluno redige um texto sobre um tema dado pelo professor; o contexto dado, como em uma proposta do Exame Nacional do Ensino Médio; e a efetiva prática interativa pela escrita.

Para tanto, realizamos um estudo piloto, no primeiro trimestre de 2019. Esse piloto foi dividido em seis etapas:

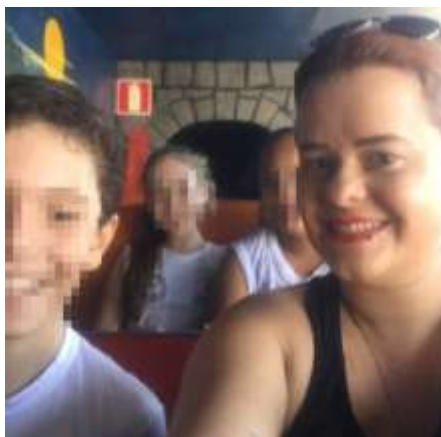
- 1) conversa com alunos sobre o Parque Guanabara, sua história, brinquedos, localização; levantamento dos alunos que tinham o desejo de conhecer o local; sorteio de três passaportes para entrada no parque entre estudantes;
- 2) planejamento da visita ao Guanabara, com os alunos sorteados;
- 3) realização da visita ao Parque e experimentação dos brinquedos;
- 4) produção de um relato escrito sobre a experiência;
- 5) elaboração de um curta-metragem sobre a visita ao Parque, para apresentação das vivências aos colegas de turma;
- 6) exibição do vídeo para os colegas e discussão sobre as experiências no parque e de produção de textos.

Todas as medidas éticas, de segurança e logística foram tomadas para realização dessa atividade, trabalho piloto deste estudo. Enviamos uma carta às

famílias, explicando a atividade e solicitando autorização para a participação dos alunos, fizemos contato com o Parque, planejamos a visita e o retorno à escola.

Esta atividade nos proporcionou ricos momentos de aprendizado sobre a nossa cidade, pois tivemos a oportunidade de passar por alguns pontos históricos da região da Pampulha, em Belo Horizonte, os quais os alunos não conheciam, além de oportunizar a recreação no Guanabara. Para além do trabalho em foco, como professora, observei a relevância da formação escolar pelo viés da cultura e do lazer. Estes são alguns registros desta intervenção didático-pedagógica investigativa:

Figura 15 – Coleta de dados para pesquisa piloto



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Figura 16 – Igreja São Francisco de Assis



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Na semana seguinte, os discentes produziram um relato sobre a visita ao Parque, como um roteiro do que foi feito, e passamos à produção do curta-metragem sobre a visita, usando o aplicativo Stop Motion Studio, com o objetivo de narrar para os colegas de turma como foi a atividade extraclasse.

Figura 17 – Oficina Piloto para criação do Stop Motion

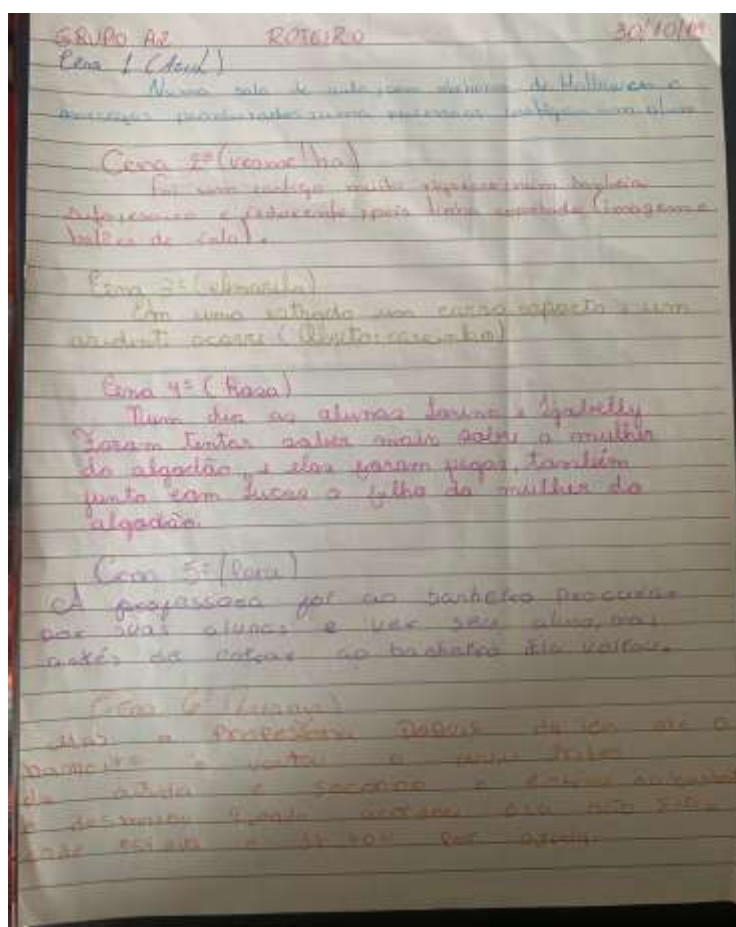


Fonte: arquivo pessoal, 2018.

O vídeo produzido pelos educandos do 6.º ano do Ensino Fundamental pode ser acessado por meio do link <https://youtu.be/vlsOPz-d8Mg>

No 2.º semestre de 2019, esse trabalho piloto foi estendido a todos os alunos das turmas de 6.º ano do Ensino Fundamental, com um ajuste na temática. Abordamos a história de alguns pontos turísticos da Capital Mineira e apresentamos o Stop Motion aos educandos. Em seguida, propusemos a realização de um festival de curtas-metragens na escola, no qual os curtas dos alunos seriam exibidos. Pronto! O envolvimento foi geral e a produção de texto ocorreu dinâmica e naturalmente, como podemos ver, nestes registros.

Figura 18 – Roteiro Grupo A2 para criação do Stop Motion



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Figura 19 – Roteiro Grupo B5 para criação do Stop Motion



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Figura 20 - Oficina de Stop Motion



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Figura 21 – Criação dos vídeos em Stop Motion



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Figura 22 – Processo de criação de animação em Stop Motion



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Em dezembro de 2019, encerramos os trabalhos com o Stop Motion, ao realizar a I Mostra de curtas-metragens da Escola Municipal Padre Edeimar Massote, na qual os alunos puderam exibir suas obras. Nessa mostra, observamos que os estudantes ficaram muito animados com a oportunidade de exibir suas produções para a escola, comentando sobre os seus vídeos, recontando casos sobre as lendas. O público da mostra, educandos de outras séries, demonstrou interesse na sessão e solicitou a oportunidade de construir narrativas audiovisuais também, o que será feito oportunamente. Após a Mostra, tomamos conhecimento de que alguns estudantes estavam produzindo narrativas por meio de Stop Motion para postarem em suas próprias redes sociais.

Ao refletirmos sobre o trabalho piloto, vimos que era necessário tomar algumas decisões teórico-metodológicas e realizar alguns recortes, para focalizar aquilo que se mostrava mais significativo e viabilizar a conclusão deste estudo. Diante de todo o material coletado, saltou aos nossos olhos outro aspecto, possivelmente mais abrangente e significativo do que a comparação de desempenho dos discentes, a saber: o uso pedagógico das tecnologias digitais e suas contribuições para que os alunos se tornem sujeitos de suas produções textuais. Então, redirecionamos nosso olhar e nos detivemos às observações sobre esse aspecto, com base no material coletado.

#### 1.4.1.7 Produção acadêmica

Participar do *VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)*, em Porto Alegre/RS, foi uma experiência única, por diversos fatores. Dois deles merecem ser destacados, neste Memorial: 1. a viagem para o local de realização do Congresso; e 2. a apresentação dos nossos trabalhos de pesquisa.



Figura 23 - Maria Fumaça em Bento Gonçalves



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Figura 24 – Apresentação no ISD



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Coincidentemente, foi a nossa primeira visita ao Estado. Além disso, também foi a primeira vez que eu, Graziela, Carlos e Ailton tivemos a oportunidade de apresentar um trabalho acadêmico, em formato de comunicação, em um Congresso Internacional da nossa área de atuação profissional, o que redimensionou nosso olhar sobre este lado pesquisador de todo professor. Participar do Congresso também foi uma grande oportunidade de ouvirmos presencialmente o estudioso e precursor da abordagem sociointeracionista no ensino de língua, Jean-

Paul Bronckart, o que foi muito enriquecedor para nossa formação e para o desenvolvimento deste trabalho.

### 1.5 Minha carreira docente e suas revoluções

Em 2013, depois de formada, tive a oportunidade de trabalhar na Educação Infantil, no Instituto Múltiplo de Ensino. Experimentar o início do processo de formação escolar dos sujeitos foi enriquecedor. Lembro, com enorme carinho, destes meus primeiros alunos, em especial das quadrigêmeas, porque eram muito espertas e questionadoras, apesar da pouca idade. Com toda certeza, aprendi muito ali, com minha primeira turma, sobre como lidar com os estudantes.

Figura 25 – Turma do Maternal III do Instituto Múltiplo de Ensino



Fonte: arquivo pessoal, 2013.

No ano seguinte, 2014, fui nomeada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e tomei posse do cargo público da carreira do magistério, para trabalhar no Ensino Médio. Desde essa época, atuo na Escola Estadual Professor Francisco Brant. Lá criei sentimento de pertencimento ao local e à profissão. No meu primeiro ano, trabalhei com alunos do Projeto Escola em Tempo Integral. Nesse ano, trabalhamos com os estudantes sobre a importância da consciência urbana que levem à segurança viária da população; o nosso projeto foi premiado no *Encontro Nacional do Programa Educação Viária é Vital*, promovido pela Fundación Mapfre.

Nos anos seguintes, lecionei para alunos de Ensino Médio, segmento em que atuo até os dias de hoje, no qual pretendo ficar por muito tempo, porque tenho grande satisfação em desenvolver meu trabalho docente neste segmento, na rede pública estadual. Tenho grande afinidade com os jovens do ensino médio e criamos laços afetivos muito significativos. Sinto que encontrei meu lugar; sinto-me realizada.

Esta fotografia registra um momento muito enriquecedor, no qual realizamos uma visita técnica a Ouro Preto com os alunos do ensino médio, no âmbito de um projeto multidisciplinar. Em minha aula, dou maior ênfase ao Barroco e ao Arcadismo, que estão ricamente representados naquela cidade histórica.

Figura 26 – Atividade em Ouro Preto com estudantes do ensino médio



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Em 2015, tomei posse do cargo de professor, na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por aprovação em Concurso Público. Na época, iniciei meu trabalho na Escola Municipal Padre Edeimar Massote, no Ensino Fundamental, como docente de Língua Portuguesa. Em 2016, na Rede Municipal, comecei com a função de apoio à coordenação de turno. Aprendi muito nesta nova função. Passei a compreender o funcionamento de outros setores da escola. Todavia, meu coração batia mais forte pela sala de aula. E, em 2017, retornei à sala, como professora de Língua Portuguesa.

Ainda em 2017, um professor que trabalhava com a Educação de Jovens e Adultos, na rede municipal, recebeu uma proposta de ir para outra escola e sugeriu

que eu assumisse a turma para a qual ele lecionava. Tratava-se de uma turma chamada de “EJA Juvenil”. Naquele ano, ainda era comum que houvesse turmas apenas com adolescentes cuja faixa etária e ano escolar não eram condizentes com o estabelecido para o chamado ensino regular. Eram adolescentes bastante agitados, com fama de “difíceis” na escola. Aceitei o desafio com tranquilidade, visto que já trabalhava com adolescentes e gostava muito do público dessa idade. Foi assim que iniciei meu trabalho na EJA e me apaixonei pela Educação de Jovens e Adultos.

Figura 27 – Alunos da turma de EJA Juvenil



Fonte: arquivo pessoal, 2017.

Então, em 2018, continuei meu trabalho na EJA, porém, pude viver a experiência de lecionar para turmas com estudantes de idades ainda mais variadas, visto que o projeto EJA Juvenil tinha sido encerrado. Eu estava diante de outro desafio! Em minha turma, havia educandos de 17 a 80 anos, com histórias as mais diversas. Os desafios docentes reforçaram o que eu já percebia em mim: a sala de aula realmente é meu lugar.

Figura 28 – Sabará com EJA



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Nesse meu percurso docente, ao me deparar com cada um deles lendo, produzindo e interpretando textos, ou mesmo iniciando uma vida acadêmica (meus primeiros alunos do Ensino Médio já ingressaram na faculdade!), eu percebo que estou trilhando o caminho certo.

Além disso, conquistei aquilo que meu pai tem e eu tanto admirava: o reconhecimento e carinho dos alunos. Mesmo após um longo dia, cansativo, eu recebo as melhores recompensas possíveis, seja um abraço de um dos meus “meninos” de 6.º ano, seja um sorriso e “muito obrigado” de alguns alunos da EJA.

Hoje, ao refletir sobre todo esse meu percurso, que perpassa o caminho de tantos sujeitos, tenho certeza de que a formação do professor deve ser continuada. O curso Residência Docente, oferecido pela Prefeitura de Belo Horizonte em parceria com o Centro Pedagógico da UFMG, foi uma grata oportunidade de continuar minha formação docente, tendo despertado em mim a necessidade contínua de investigar e estudar a prática docente.

## 2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O ato de ensinar/aprender é bastante complexo e acompanha as demandas de cada época. Por isso, o professor, que media e orienta todo esse processo, precisa “ser esta metamorfose ambulante”, para não se apegar “às velhas opiniões formadas sobre tudo”. Como sugerem Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.87)

ao professor competiria construir novos conhecimentos, promovendo autonomia e capacidade de autoaprendizagem (saber saber), tomar consciência de novas subjetividades e formas de vida social – atitudes, hábitos e comportamentos (saber ser) e lidar com novas formas de agir – conhecimentos de natureza prática (saber fazer).

O ensino de Português pautado nas regras gramaticais e não em um ensino real da língua é um dos modelos enraizados na mente de muitas pessoas. Assim, sabe falar bem e escrever bem quem sabe as regras gramaticais. Talvez, por isso, ainda hoje, nas escolas, observamos que o ensino de língua materna tem como foco o ensino de regras gramaticais descontextualizadas e/ou usa o texto apenas como pretexto para análises da estrutura da língua. Essa prática favorece a compreensão de fragmentos da língua sem muita utilidade na vida do falante.

Pensar o ensino de Língua Portuguesa não é pensar em uma lista de conteúdos a serem trabalhados por si só, não é escolher um livro didático e segui-lo página por página, porque a construção do conhecimento, em todas as áreas do saber, tem um caráter social, histórico, dinâmico e temporal de produção. Arroyo (2004, p. 219) afirma que

Preparar uma aula não é preparar um cardápio, menos ainda requeutar pratos ou enlatados a serem repassados a alunos atentos ou desatentos, com fome ou sem fome do conhecimento. Quando reconhecemos o caráter histórico, inacabado, do conhecimento, nos resultam desconhecidas essas concepções tão fechadas do conhecimento, pratos prontos apetecíveis e assimiláveis para qualquer mente “normal” desde que sejam repassados com didáticas apropriadas.

Podemos conceber a aula como evento interativo em que os significados são construídos e partilhados pelos sujeitos envolvidos nesse evento, no caso, professores e educandos, constituindo as comunidades de aprendizagem, como propõe Castanheira, 2010. Isso porque os sujeitos são únicos e as práticas de ensino precisam alcançar cada um. Para tanto, a aula precisa ser uma construção conjunta, em que professor e alunos sejam protagonistas desse processo, para que cada um aprenda e ensine simultaneamente.

Nesse sentido, o ensino de Português deve partir dos conhecimentos de cada sujeito e de suas necessidades, e ser pautado nos usos sociais da língua, sem preconceito com quem fala ou escreve diferente da norma estabelecida como a língua padrão. Na escola, como na vida, os sujeitos precisam usar a língua viva, estabelecendo uma relação dialógica com o espaço sócio-histórico e cultural, tendo clareza quanto aos objetivos a serem alcançados com aquela prática interativa (CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2007, p.12). Em consonância com tal posicionamento, Antunes (2003) defende o uso social da língua na escola, ou seja, que o conteúdo não seja entendido como algo isolado, pois precisa fazer parte de um todo que acontece no dia a dia. Assim, as escolas podem alcançar maior êxito em sua tarefa de formar leitores proficientes e capazes de produzir e interpretar textos claros e concisos, em vez de se aterem especificamente à descrição da Língua.

Esta pesquisa, *Stop Motion e produção de textos narrativos no ensino fundamental*, vem ao encontro do que propõem esses autores, assentando-se em uma abordagem teórica sociointeracionista. Essa abordagem teórica tem grande influência no modo como compreendemos língua, linguagem humana e no modo como conduzimos as práticas de ensino de língua.

## **2.1 Objeto de pesquisa e suas especificações**

Estamos tomando como objeto de investigação o uso pedagógico do aplicativo Stop Motion Studio nas práticas de produção de textos narrativos de educandos do 6.º ano do ensino fundamental. Ao focalizarmos esse objeto, pretendemos responder à seguinte questão: em que medida o uso pedagógico de tecnologias digitais pode contribuir para que os alunos se tornem sujeitos de suas produções textuais?

Temos como hipótese que aliar as tecnologias digitais às práticas de produção de textos na escola pode favorecer a adoção de posturas mais ativas dos estudantes em seu processo de aprendizagem, tornando-os sujeitos constitutivos de seus textos.

Com base em Melo (2017), autoria é um elemento fundamental do protagonismo, o que está diretamente relacionado às práticas de produção de texto nas quais é possível perceber a voz do autor-autor. Segundo Melo,

o estímulo à curiosidade instiga o protagonismo. Em um mundo onde a informação está na ponta dos dedos, mais importante que cobrar uma resposta é estimular questionamentos que levem à inquietação para encontrar e interpretar os resultados de uma pesquisa, por exemplo, ou levar casos práticos de aplicação do que é aprendido. (MELO, 2017, s.p.)

Nessa perspectiva, acreditamos que dispor de ferramentas tecnológicas adequadas, atualizadas e que propiciem efetivamente a participação dos estudantes em suas práticas de linguagem pode ser um modo de conduzir os educandos a assumirem-se como sujeitos de seus textos, possibilitando o uso social da língua na escola (Antunes, 2003). Por isso, optamos por aliar a técnica Stop Motion, um recurso tecnológico de animação, às produções textuais dos discentes, informantes, nesta pesquisa.

Em tal processo de produção textual, objetivamos observar quatro aspectos: 1. protagonismo do aluno, 2. adequação do texto ao seu contexto de circulação, 3. coerência textual, 4. esquema de composição do texto narrativo, estabelecendo contrastes com as lendas que serviram de input para as produções dos alunos. Essas observações podem levantar indícios do quanto as tecnologias digitais podem favorecer a adoção de posturas mais ativas por parte dos alunos, quando usadas de modo pedagógico.

## **2.2 Organização do trabalho de pesquisa**

Este trabalho investigativo está organizado em “Introdução à pesquisa”, “Fundamentação teórica”, “Percurso metodológico”, “Análise e interpretação dos dados” e “considerações finais”.

Em “Apresentação da pesquisa” expusemos o objeto de pesquisa as suas especificações e a organização da pesquisa.

Em “Fundamentação teórica” apresentamos as teorias que nortearam o trabalho investigativo e buscamos fazer algumas articulações que sustentam a investigação. Destacamos alguns teóricos e concepções, como: Interacionismo



Sociodiscursivo de Bronckart, Língua e Linguagem por Antunes, a Multimodalidade de Ribeiro e o Protagonismo segundo Russo e Ferreira e Melo.

No “Percurso metodológico” traçamos o percurso de desenvolvimento do trabalho, realizado em treze etapas, detalhamos o campo e sujeitos da pesquisa, procedimentos realizados, instrumentos utilizados na coleta de dados e a metodologia usada na análise dos textos;

Na seção intitulada “Análise e interpretação dos dados” apresentamos e discutimos aspectos gerais que podem evidenciar o protagonismo dos alunos em suas produções textuais, os aspectos que contribuíram para construção da coerência global dos textos, os aspectos relacionados ao esquema de composição do texto narrativo audiovisual, multimodal por natureza e os aspectos relacionados ao contexto de produção e circulação das narrativas fílmicas, tendo como base as produções dos informantes, estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental.

Nas “considerações finais”, refletimos sobre o contexto de produção de texto em sala de aula, sobre o uso do Stop Motion e as evidências que temos sobre o quanto essa ferramenta pode favorecer a prática de escrita dos alunos.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, construímos o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, apresentando e articulando as concepções que assumimos para desenvolvermos este trabalho investigativo, no campo linguístico e multimodal, com base em Bronckart (2006), Antunes (2003, 2005, 2006, 2010, 2016), Ribeiro (2013), Melo (2017), Russo e Ferreira (2015).

#### 3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

O sociointeracionismo é uma das teorias que procura explicar a aprendizagem, e o faz com o foco na interação entre os sujeitos, que acontece em contextos históricos, sociais e culturais. Deste modo, o conhecimento real do sujeito é o ponto de partida para o conhecimento potencial. Essa abordagem teórica tem grande influência no modo como concebemos os termos língua/linguagem humana e, conseqüentemente, no modo como conduzimos as práticas de ensino de línguas, pois propõe uma abordagem discursiva da linguagem, na qual o papel desempenhado pelo “outro” ganha uma dimensão explicativa e constitutiva. Nas palavras de Bronckart:

o ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade. (BRONCKART, 2006, p.10)

No âmbito desta abordagem, podemos conceber a língua como um construto social e historicamente construído na interação; como organismo vivo, em movimento, e que acompanha as mudanças socioculturais. E para estar viva precisa ser utilizada, ter função dentro da comunidade falante. Para que isso ocorra, essa língua deve ter representação oral e/ou escrita nas mais variadas situações de uso. Deste modo, entendemos que a abordagem proposta pelo ISD é adequada para fundamentar o trabalho de produção de textos narrativos no ensino fundamental, tal como foi realizado.

### 3.1.1 Língua, linguagem, multimodalidade

A forma como compreendemos as noções de língua e linguagem humana, e, por conseguinte, como gerimos as práticas de ensino da língua materna é fortemente influenciada por essa abordagem teórica.

Nesta perspectiva, entendemos que língua “como atividade sociointerativa situada” (MARCUSCHI, 2008, p.59), tomando a língua como socio-histórica, cognitiva e sociointerativa. Linguagem, por sua vez, é um fenômeno humano diretamente relacionado com as práticas sociais, é, portanto, o processo enunciativo. E entendemos que “a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos *usos sociais da língua*, na forma em que ela acontece no dia-a-dia (sic) da vida das pessoas. Essa língua é a ‘*língua em função*’”. (Antunes, 2003, p. 108-109) (Grifos da autora).

O que já está estabelecido em documentos oficiais para a educação:

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (BRASIL, 1997, p. 15).

Esta noção de língua que adotamos admite que ela é variada e variável, ou seja, pressupõe uma visão que não é rígida e contempla ao menos três aspectos dessa heterogeneidade (Bartsch, 1987, p. 186-190, apud Marcuschi, 2008, p. 63): na comunidade linguística, nos estilos e registros da língua e no sistema linguístico. Essa compreensão conduz-nos à admissão de alguns pressupostos destacados por Marcuschi (2008, p. 64) acerca da língua:

A língua é um sistema simbólico geralmente opaco, não-transparente e indeterminado sintática e semanticamente.

A língua não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa.

A língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas.

A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas.

(MARCUSCHI, 2008, p. 64)

Nesta perspectiva, o sistema linguístico se transforma em linguagem quando colocado em uso efetivo por seus falantes, possibilitando a comunicação humana. Portanto, a linguagem é capacidade que o falante possui para “produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como por exemplo, a pintura, a música, a dança, as artes etc” (SOUZA, 2014, p. 31), por meio da qual os sujeitos interagem e constroem sentidos, ancorados em determinado espaço e tempo discursivos (cf. Benveniste, 1989, apud Rocha, R.A.M, 2018).

Ribeiro (2013, p. 21) ainda ressalta, baseando-se em Kress e Van Leeuwen (1998) que “a língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos”, sendo, portanto, os curtas-metragens um exemplo de como a língua se materializa de forma multimodal.

### 3.1.2 Texto

Conforme a concepção de língua e linguagem apresentada na seção acima, em consonância com a abordagem do ISD, entendemos, com Antunes (2010), que interagimos por meio de textos independentemente da situação, porque “*todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo*” (p. 30) e que

compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operaram, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas (ANTUNES, 2010, p. 31).

Com base nessa compreensão, Rocha (2018) afirma que “um texto não é uma simples sequência de palavras, pois é um evento e, nele, estão implicados diversos aspectos”. Esses aspectos são sintetizados por Marcuschi (2008) apud Rocha (2018), assim:

1. o texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, discursos, ações, etc;
2. o texto é construído numa *orientação de multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;

3. o texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma co-produção (co-autorias em vários níveis);

4. o texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução, etc e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 80) (Grifos do autor).

Então, podemos compreender que um texto é uma “*proposta de sentido*”, que somente se efetiva na interação de seus interlocutores por meio da linguagem (Rocha, 2018). Logo, no ato de produção ou recepção de texto, autor e leitor estão interligados, como destaca Rocha (2018). Por sua vez, Ribeiro (2013) acrescenta que “todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação, etc) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal”, ou seja, podemos considerar que “todos os textos são multimodais”. Este entendimento é a base para o trabalho com a produção textual de narrativas fílmicas que desenvolve em uma das etapas desta investigação.

### **3.1.3 Produção de textos na escola**

A produção de textos escritos é uma prática social de linguagem essencial para que possamos participar ativamente da nossa sociedade letrada. Talvez, este fato explique a primazia da escrita formal sobre todas as outras modalidades de uso na língua, na escola, como discute Rocha (2018). Entretanto, não basta simplesmente desenhar as letras no papel. Como afirma ANTUNES (2003):

O importante é abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos. A linguagem, até para os pequenos, também significa agir, fazer, interferir no mundo, relacionar-se com as pessoas.

Para desenvolvermos esta pesquisa, decidimos trabalhar com a tipologia textual narrativa para composição dos textos dos estudantes, por acreditarmos que esse tipo textual está mais arraigado na cultura da humanidade e, também, por se tratar de um tipo de texto do qual os estudantes do ensino fundamental costumam

ter maior domínio, dado o foco curricular a esta tipologia, na referida fase escolar, conforme Barthes (2018).

Entendemos que

narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo oposta [...]. BARTHES, S, 1987, p.103-104, *apud* ROCHA, 2018.

No âmbito das narrativas, as lendas são gêneros textuais predominantemente narrativos, de origem popular, geralmente transmitidas oralmente por gerações. São histórias de situações cotidianas, que devido ao caráter fantasioso, provavelmente, não aconteceram, apesar de serem relatadas como de fatos ocorridos. Esse texto costuma atrair a atenção e aguçar a curiosidade de estudantes, sobretudo aqueles que estão cursando os anos finais do ensino fundamental.

Em vista disso, conduzimos os trabalhos por meio da leitura de lendas urbanas, relacionadas às histórias dos pontos turísticos de Belo Horizonte. No âmbito da leitura, em sala de aula, solicitamos que os alunos pesquisassem sobre a fundação e história da capital mineira e pontos turísticos, para, em seguida, apresentarem as lendas: 1. Lenda da Papuda do Othon, 2. Lenda da Papuda do Palácio do Governo de Minas Gerais, 3. Lenda do Fantasma da Serra, 4. Lenda da Moça Fantasma da Savassi, 5. Lenda do Avantesma da Lagoinha, 6. Lenda da Loira do Bonfim, 7. Lenda do Capeta da Vilarinho e 8. Lenda da Mulher do Algodão. As lendas, que são de domínio público (ANEXOS A ao H), apresentam histórias sobre algumas regiões de BH, as quais vivem no imaginário da população belo-horizontina.

Esse trabalho sobre as regiões e as lendas foi desenvolvido de maneira multidisciplinar, como parte de uma ação que é desenvolvida na escola campo há mais tempo. Essa ação busca despertar o sentimento de pertencimento dos estudantes à nossa capital.

Na esfera da produção de textos, os estudantes retextualizaram as lendas lidas, criando narrativas que seriam utilizadas para a produção de roteiros e depois produzidas na forma de curta-metragem, em meio audiovisual, utilizando celular e o aplicativo Stop Motion Studio.

Produzir um texto audiovisual por meio do aplicativo Stop Motion Studio consiste em elaborar uma narrativa fílmica. Segundo Rocha (2018),

a produção de texto dos educandos é fruto de uma experiência multissemiótica, sensório-perceptual profundamente sinestésica, a nosso ver, adequada às experiências linguageiras que os falantes, sobretudo, adolescente e jovens, vivem atualmente. Todavia, são usos que requerem habilidades de lidar com as diversas camadas modais do texto, como as palavras, as imagens, os sons, as intenções, as edições e demais elementos propiciados pela tecnologia. (p. 79)

Em vista disso, usamos o Stop Motion como um aliado na produção das narrativas fílmicas produzidas pelos estudantes do 6.º ano do ensino fundamental que foram informantes desta pesquisa.

### 3.2 Stop Motion

Stop Motion, também conhecido como “quadro a quadro”,

pode ser geralmente definido como manipulação entre quadros de filme ou vídeo expostos sequencialmente, geralmente de forma manual, algum objeto tangível, seja um fantoche complexo, um recorte de papel, areia, um pedaço de lixo descartado ou móveis. Quando reproduzido, o objeto dá a aparência de movimento, desempenho e vida independente, embora essa “vida” seja “sem vida” - uma ilusão. O movimento é criado com a câmera parada (PURVES, 2015, paginação irregular. Tradução livre da autora)

Na busca por ferramentas que auxiliem na educação, o Stop Motion se mostrou um recurso interessante, por ser de fácil produção e permitir que os estudantes explorem as possibilidades de criação de narrativas de maneira inventiva. Conforme Lopes e Ribeiro (2018), por si só “as tecnologias digitais já motivam os jovens”, se elas forem introduzidas no contexto escolar, podem favorecer “o interesse na participação e na realização das atividades escolares, beneficiando, dessa forma, a aprendizagem”.

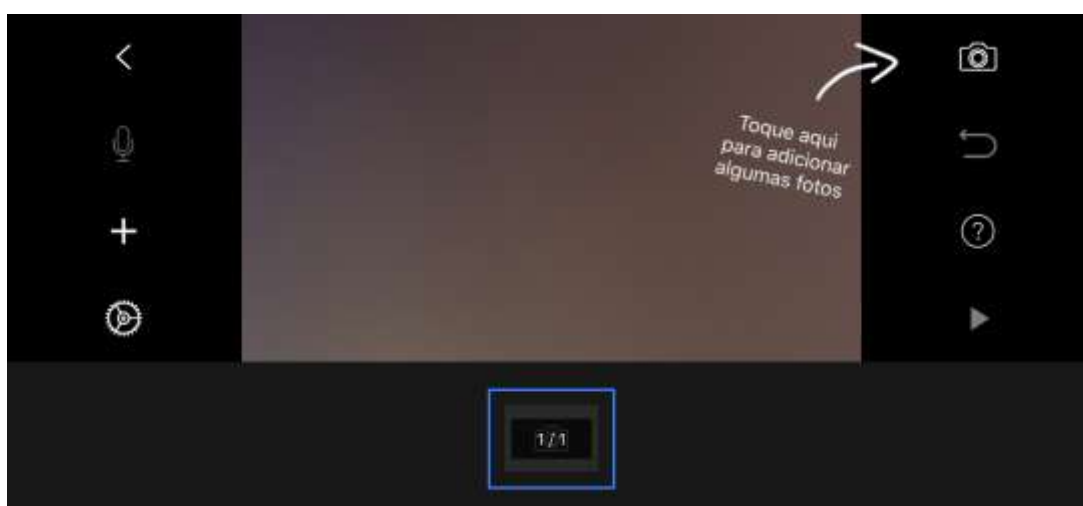
O aplicativo Stop Motion Studio é gratuito e pode ser baixado em dispositivos móveis pelo site <https://apps.apple.com/br/app/stop-motion-studio/id441651297> (iOS) ou <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cateater.stopmotionstudio> (Android).

Figura 29 - Tela inicial do Aplicativo Stop Motion Studio



Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Figura 30 - Tela de criação das animações



Fonte: arquivo pessoal, 2020.

### 3.3 Perspectiva para análise dos textos

Neste trabalho, estamos investigando o impacto do uso pedagógico do aplicativo Stop Motion Studio nas práticas de produção de narrativas fílmicas por estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental. Logo, o nosso *locus* de observação será o texto do aluno, tanto em seu processo de construção quanto em sua produção final, o curta-metragem.

Essa investigação busca sustentação teórica e metodológica, basicamente, em Antunes (2003, 2006, 2010, 2016), Bronckart (2006), Ribeiro (2013), Russo e



Ferreira (2015) e Melo (2017), conforme explicitado na seção Fundamentação Teórica.

Antunes (2010, p. 13) apud Rocha (2018) diz que tudo pode ser analisado em textos, porque neles, a língua, em suas múltiplas dimensões, pode estar manifesta.

*“Os textos são o campo natural para a análise de todos os fenômenos da comunicação humana. Neles é que os aspectos da produção e da recepção de nossas atuações verbais se tornam acessíveis à observação”* (ANTUNES, 2010, p. 55).

Por isso, é necessário definirmos um recorte metodológico dos aspectos analisáveis. No âmbito do processo de produção das narrativas filmicas e das próprias narrativas, ou seja, os curtas-metragens, observaremos: 1. protagonismo do aluno, 2. adequação do texto ao seu contexto de circulação, 3. coerência textual, 4. esquema de composição do texto narrativo, estabelecendo comparações com as lendas que serviram de input para as produções dos alunos, sempre que necessário.

### 3.3.1 Protagonismo

Criar condições para que o estudante assuma o papel de protagonista de suas práticas textuais, na escola, significa uma mudança cultural das práticas docentes e implica centrar na eficiência tanto do ensino quanto do aprendizado, de modo a ouvir a voz do aluno e abrir espaço para suas ações.

Russo e Ferreira (2015, p.2) entendem que

o protagonismo discente na escola, enquanto prática pedagógica favorece a aquisição de valores, cria condições e espaços para um convívio estimulante e necessário para a formação de crianças e jovens autônomos, solidários e participativos.

Na prática, o aluno mais participativo é mais engajado em seu próprio desenvolvimento, o que favorece a construção do saber. No processo de produção de textos pelos educandos, buscaremos verificar:

- Autonomia dos alunos no processo;
- Interação com os colegas de grupo;
- Curiosidade, reflexões e questionamentos dos alunos;

- Construção do roteiro e cenário;
- Uso efetivo do celular/ do APP.

A autonomia dos alunos no processo será analisada observando se os estudantes são autores no processo de produção das narrativas fílmicas; outro ponto observado será a interação com os colegas de grupo, sugerindo ações e compartilhando experiências; também a curiosidade, reflexões e questionamentos dos alunos indicam indícios da autoria, bem como a construção do roteiro e cenários, em processo criativo e o uso efetivo do celular/ do APP. Entendemos que esses elementos podem sinalizar, de modo geral, que o aluno procura assumir-se como protagonista de sua prática, de sua narrativa.

### 3.3.2 Contexto de circulação e produção

Todo texto é ancorado em seu contexto de produção e circulação. Conforme Antunes (2006, p.168):

Todo texto é escrito em função de um "para que" qualquer e, naturalmente, envolve um outro ou outros sujeitos. Daí que a projeção do provável contexto de circulação do texto ("por onde meu texto vai circular?"; "quem vai lê-lo?") dá a medida de como deve ser sua concreta realização, em forma e em conteúdo.

Portanto, no âmbito dos curtas-metragens produzidos pelos estudantes, vamos observar se estão adequados ao público (alunos do ensino fundamental da rede municipal de ensino), ao local de circulação (a escola), ao momento (finalização de um projeto interdisciplinar), aos objetivos pretendidos (de pertencimento à cidade) e se os autores se assumiram como autores dos textos (o que será analisado quando da abordagem do protagonismo).

### 3.3.3 Coerência textual

Com base em Antunes (2005, p.176) a coerência não é uma "propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa".

Ou seja, a coerência não está presa no texto; ela é construída com base em aspectos linguísticos, interacionais, semânticos e pragmáticos.

Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal. Por isso, ela é, em primeira mão, linguística. Não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida. Só que o aparato linguístico que o texto assume vai depender também do que se pretende dizer e de como se pretende interagir com o interlocutor. Isso equivale a admitir que a coerência do texto é: linguística, mas é, também, contextual, extralinguística, pragmática, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua. (ANTUNES, 2005, p.176)

Para que pudéssemos examinar a coerência nas animações, observamos como as informações foram organizadas e a unidade de sentido do texto audiovisual.

#### 3.3.4 Esquema de composição do texto

Quanto ao esquema de composição do texto dos estudantes, devemos focar que de acordo com o tipo, os textos irão apresentar padrões estáveis de organização. E o texto do tipo narrativo

privilegia o uso dos tempos verbais pretéritos, privilegia o uso de expressões que denotem sequência temporal dos fatos (o antes, o durante e o depois) e a localização dos agentes nos cenários referidos, privilegia a referência a entidades, a seres concretos ou abstratos, entre outros aspectos. (ANTUNES, 2010, pg. 71)

Ao investigarmos a composição textual das narrativas fílmicas produzidas pelos alunos, verificaremos em que medida as narrativas audiovisuais dos alunos apresentam elementos que comumente estruturam os textos narrativos, tais como: situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax, desfecho; marcações de tempo e de espaços da narrativa.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que seguimos para desenvolvermos esta pesquisa.

### 4.1 A pesquisa

Com esta pesquisa, investigamos o uso pedagógico do aplicativo Stop Motion Studio nas práticas de produção de texto, em sala de aula. Os textos foram produzidos a partir de um texto fonte, lendas relacionadas a lugares de BH. Os alunos realizaram uma retextualização das lendas em formato de roteiro, o que foi feito em grupos de 5 a 6 estudantes. Nessa ação, estão implicadas tanto a leitura quanto a escrita.

Os textos produzidos pelos alunos foram o *locus* de observação, bem como o processo de sua produção e sua efetiva circulação, na *Mostra de Curtas Massote*, o que possibilitou a observação de diversos aspectos ligados ao nosso objeto de estudo, entre eles: o protagonismo do aluno, a adequação do texto ao seu contexto de circulação, a coerência textual e o esquema de composição do texto narrativo, estabelecendo comparações com as lendas originais, buscando indícios do impacto do uso das tecnologias, especificamente do Stop Motion, na produção de textos narrativos dos estudantes.

Este trabalho investigativo adota um tratamento qualitativo dos dados. Portanto, não se atém na obtenção de números como resultados, embora possamos usar dados numéricos e percentuais para explicar algumas ocorrências.

Para constituição do *corpus* de trabalho, coletamos dados em uma escola pública situada na região Noroeste de Belo Horizonte, Minas Gerais. Essa escola foi escolhida porque a conhecemos de perto, pois atuamos nela há cinco anos e vivenciamos cotidianamente a rotina escolar.

Esta pesquisa contou com os seguintes recursos humanos:

- . 1 pesquisadora,
- . 60 estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental.

Foram usados os seguintes instrumentos:

- . textos sobre as Lendas Urbanas de Belo Horizonte (Anexo A a H);
- . proposta de redação de Roteiros;
- . aplicativo Stop Motion Studio.

e foi necessária esta infraestrutura:

- . celular/tablet;
- . estúdio de animação;
- . sala de aula para oficina;
- . datashow e computador para a exibição da *Mostra de curtas Massote*;
- . lápis e folhas pautadas, para escrita do texto;
- . materiais diversos como massa de modelar, palitos de picolé, papéis coloridos variados, bolinhas de isopor, lã de cores variadas, fita adesiva de cores variadas, cola, tesoura, impressões de fotos e figuras, caixas de fósforo vazias e tinta para confecção do cenário;
- . brinquedos diversos, tais como bonecos, carrinhos, letras de plástico.

O estúdio de animação utilizado trata-se de uma mesinha, com um furo no centro, onde a câmera do dispositivo móvel é posicionada. Ela proporciona maior estabilidade para o aparelho, facilitando o processo de capturar várias fotos com o mínimo de mudança na posição. Além disso, em nosso modelo de estúdio, há duas lâmpadas de cada lado, para evitar sombras nos objetos fotografados. Ele poderia ser substituído por uma caixa de papelão com o furo ou até um tripé para celulares.

Figura 31 - Estúdio de Animação



Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Todos os educandos e seus responsáveis, direção escolar e docentes da turma estavam cientes do trabalho e do uso dos dados para esta pesquisa, e colaboram em todo o processo.

## **4.2 Objetivos**

Ao desenvolvermos esta pesquisa, propusemo-nos a investigar o uso do aplicativo Stop Motion Studio como recurso didático-pedagógico aliado à prática de produção textual dos estudantes do 6.º ano do ensino fundamental.

Como objetivos específicos, destacamos:

- desenvolver a autonomia do aluno, no processo de produção de textos narrativos;
- criar um ambiente de interação entre os colegas de grupo, sugerindo atividades e compartilhando experiências;
- usar efetivamente o celular e o aplicativo Stop Motion Studio, enquanto tecnologias para o aprendizado;
- produzir roteiro e construir cenário para as narrativas;
- instigar a curiosidade, reflexões e questionamentos dos alunos;
- verificar indícios de autoria;
- provocar mudança na maneira de ver o aprendizado;
- construir textos coerentes;
- compreender o esquema de composição do texto narrativo;
- adequar os textos ao seu contexto de circulação e produção.

## **4.3 Campo e sujeitos da pesquisa**

Nesta seção, apresentamos e descrevemos os sujeitos participantes desta pesquisa e o local onde ela foi desenvolvida.

#### 4.3.1 A escola campo

O trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Padre Edeimar Massote (EMPEM), localizada na região Noroeste de Belo Horizonte/MG, com os estudantes das turmas do sexto ano vespertino, para as quais a pesquisadora atua como professora de língua portuguesa.

Localizada na rua Eneida, no bairro Coqueiros, a escola possui 40 turmas (número referente ao ano de 2019), divididas da seguinte forma: matutino, com turmas de sexto ao nono ano; vespertino, com turmas de primeiro ao sexto ano; e noturno, com turmas de EJA. Trata-se de uma escola grande e bem equipada, com boa biblioteca, sala de informática, auditório, quadras e ginásio coberto, laboratório de ciências, acessibilidade para cadeirantes.

#### 4.3.2 Sujeitos informantes

Para desenvolvermos a investigação, iniciamos a pesquisa com todos os alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino de 2019. Na época, os alunos estavam divididos em duas turmas, sendo o 6.ºA, composto por 15 meninas e 15 meninos; e o 6.ºB, composto por 14 meninas e 16 meninos. Os estudantes tinham entre 11 e 13 anos no momento da pesquisa. Em sua maioria, pertencentes à classe socioeconômica nível 4<sup>3</sup>.

Para efeitos da pesquisa, os 60 estudantes foram divididos em onze grupos, constituídos por cinco ou seis membros cada. A divisão foi feita por afinidade entre os participantes. Os grupos foram assim identificados:

Grupo A1 – Belo Horizonte nos dias atuais

Grupo A2 – Lenda “A loira do Banheiro”

Grupo A3 – Lenda “Fantasma da Serra”

Grupo A4 – Lenda “Avantesma da Lagoinha”

Grupo A5 – Lenda “A loira do Bonfim”

Grupo B1 – Vídeo de divulgação da *Mostra de curtas Massote*

Grupo B2 – Belo Horizonte no passado

---

<sup>3</sup> <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

Grupo B3 – Lenda “Papuda do Orion”

Grupo B4 – Lenda “A moça fantasma”

Grupo B5 – Lenda “Capeta da Vilarinho”

Grupo B6 – Lenda “Papuda da Liberdade”

O produto final deste trabalho, as narrativas audiovisuais, nomeadas com o mesmo nome dos grupos, hospedadas no canal do Youtube da pesquisadora, que pode ser acessado por meio do link <https://www.youtube.com/channel/UC84VHtvsCEscCCWHBWQP1CA>

#### **4.4 Procedimentos e atividades realizadas**

Esta pesquisa, inicialmente, recebeu este título: *Produção de textos e tecnologias: narrativas com Stop Motion*, usado no Projeto de Piloto. No curso do trabalho, porém, optamos por redimensionar o objeto de estudo e passamos a esta denominação para o trabalho: *Stop Motion e produção de textos narrativos no ensino fundamental*.

Ao longo deste processo investigativo, realizamos treze etapas de trabalho:

1ª etapa: Desenvolvimento de um projeto piloto

2ª etapa: Redimensionamento do objeto

3ª etapa: Apresentação das Lendas para as turmas e desenvolvimento de texto narrativo sobre o tema.

4ª etapa: Produção de um Roteiro Coletivo (toda a turma) para que os alunos se familiarizassem com o Tipo textual.

5ª etapa: Produção da primeira versão do Roteiro por grupos, conforme lenda a ser trabalhada por cada grupo.

6ª etapa: Produção de um vídeo coletivo para apresentação do aplicativo para as turmas

7ª etapa: Revisão do roteiro

8ª etapa: Criação da lista de materiais necessários para produção de cenários e personagens

9ª etapa: Criação dos cenários e personagens

10ª etapa: Produção da narrativa audiovisual, usando o aplicativo Stop Motion Studio



11ª etapa: Realização da Mostra

12ª etapa: Tratamento dos textos do *corpus*, que consistiu em hospedar os vídeos em um canal do Youtube (link:

<https://www.youtube.com/channel/UC84VHtvsCEscCCWHBWQP1CA>);

13ª etapa: Análise e interpretação dos dados, observando os quatro aspectos detalhados na seção 2.1.

Todos os procedimentos realizados foram previamente planejados e desenvolvidos por especialistas, com segurança para todos os envolvidos.

#### 4.4.1 Instrumentos e Coleta de dados

O desenvolvimento do trabalho se deu com duas turmas do 6.º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Padre Edeimar Massote. O projeto contou com treze etapas para que as produções pudessem chegar à culminância, que é a *Mostra de curtas Massote*.

No primeiro momento foi desenvolvido o projeto piloto, como detalhamos na seção 1.4.1.6. Com base nele, pudemos fazer as alterações necessárias para redimensionar o objeto, focalizando o que era mais relevante.

Depois deste redimensionamento do objeto, passamos à segunda etapa, na qual o tema das animações foi definido com os estudantes. Neste momento, tivemos a oportunidade de aderir ao projeto interdisciplinar da escola, voltado para a valorização da cidade e construção do sentimento de pertencimento dos sujeitos à cidade, e decidimos trabalhar com as lendas urbanas, em um processo de retextualização, usando a ferramenta digital Stop Motion.

Em seguida, os estudantes se organizaram em grupos composto por 5 ou 6 membros, o que foi feito por afinidade entre os alunos. Os grupos foram nomeados pela letra que identifica a turma (A e B) seguida de uma numeração.

Após a constituição dos grupos, passamos à criação dos instrumentos para coleta de dados, ou seja, às propostas de redação para orientação dos estudantes na produção de textos.

Foram entregues textos sobre a Capital Mineira e as lendas aos alunos e realizada uma leitura coletivamente, seguida de debate sobre cada um. Na sequência, os temas foram distribuídos aos grupos, como detalhado na seção 4.3.2.

Os grupos tiveram liberdade de escolha do tema, havendo sorteio apenas quando mais de um grupo optava por tema igual.

Então, solicitamos que os estudantes pesquisassem mais informações sobre o tema de seu grupo, em casa, para posterior socialização. Criada essa familiaridade com o assunto, em sala de aula, foram orientados a criarem uma narrativa, individualmente, que futuramente serviria como fonte de ideias para a criação do roteiro.

Apesar de ter sido trabalhado o gênero roteiro em sala de aula, percebemos que os estudantes estavam com alguma dificuldade de entender como deveriam produzi-lo efetivamente no Stop Motion. Em vista disso, elaboramos um roteiro coletivo, em sala, com tema livre, e o desenvolvemos no aplicativo. Nesta ocasião, apenas o protagonista do enredo foi previamente determinado: um bonequinho Minion (do filme *Meu malvado favorito*), que seria usado na animação, pois se trata de um personagem conhecido e bem aceito por todos os alunos. Esse roteiro foi usado para criar uma narrativa de animação<sup>4</sup>, na aula seguinte, na qual as funções do aplicativo Stop Motion Studio foram ensinadas aos alunos.

Conhecendo o funcionamento do aplicativo, os alunos começaram a produzir os roteiros com seus grupos. O roteiro inicial ainda passou por alterações até que chegasse à versão final. Só então puderam criar uma lista de materiais necessários para a próxima etapa, que foi a de criação dos cenários e personagens das histórias. A lista de materiais foi separada em dois grupos: daqueles que os próprios estudantes levaram (como bonecos e brinquedos) e os que seriam providenciados pela professora e escola (papéis, tintas, palitos, entre outros).

Feito isso, passamos à produção das narrativas audiovisuais. No auditório da escola foi montado o “laboratório de animação”. Com roteiros em mãos e toda a materialidade pronta, a produção da narrativa no Stop Motion foi desenvolvida pelos alunos com êxito. Com os vídeos prontos, os alunos foram orientados a enviá-los para a pesquisadora, para que fossem compilados em um vídeo único para exibição na *Mostra de Curtas Massote*, que aconteceu em dezembro de 2019.

---

<sup>4</sup> As animações estão no canal de Youtube com os títulos “Oficina Stop Motion” (link para o canal: <https://www.youtube.com/channel/UC84VHtvsCEscCCWHBWQP1CA>)

## 4.5 Metodologia de análise dos textos

A análise dos dados desta pesquisa focalizou quatro aspectos: i. o protagonismo dos alunos em suas produções textuais; ii. construção da coerência global dos textos e iii. os aspectos relacionados ao esquema de composição do texto e iv. o contexto de produção e circulação das narrativas fílmicas; que contaram com outras subdivisões e focos de observação.

### 4.5.1 Protagonismo dos alunos em suas produções textuais

Observamos e analisamos aspectos gerais que podem evidenciar o protagonismo dos alunos em suas produções textuais, em momentos diferentes do processo: durante a produção dos curtas-metragens; no momento da Mostra de exibição dos vídeos produzidos pelos estudantes e após a conclusão dos trabalhos, tendo como foco a narrativa do vídeo em si. Para tanto, usamos estes três quadros:

Quadro 1 - Observações da pesquisadora durante o processo de produção

Aspectos \ Grupo	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	B6
a) Autonomia dos alunos no processo											
b) Interação com os colegas de grupo											
c) Curiosidade, reflexões e questionamentos dos alunos											
d) Construção do roteiro e cenário											
e) Uso efetivo do celular/ do APP											

Fonte: elaborado pela autora, 2020

Com esse quadro 1, buscamos sistematizar a avaliação de cinco aspectos observados no trabalho coletivo dos estudantes: a. autonomia dos alunos no processo, ou seja, se o aluno está assumindo o papel de sujeito no processo de produção dos roteiros e animações; b. interação entre os colegas de grupo, sugerindo atividades e compartilhando experiências; c. manifestação de curiosidade, reflexões e questionamentos dos alunos sobre as lendas e os pontos turísticos; d.

construção do roteiro e cenário, manifesta na ação coletiva de criação de ambos e uso efetivo do celular/ do APP para desenvolver a proposta.

Nesse quadro 1, sinalizamos os aspectos de 'a' a 'd' com: S (sim), quando houve pelo menos uma ocorrência do aspecto em observação, entre os componentes do grupo; e N (não), quando não foram observadas ocorrências. O item 'e' foi verificado por meio de dados quantitativos. Ao tecermos considerações sobre esta sistematização, apresentamos elementos que possam ser evidências de situação.

Neste quadro 2, buscamos avaliar dois aspectos relacionados ao momento de exibição dos vídeos, em uma Mostra realizada na escola.

Quadro 2 - Observações da pesquisadora durante a Mostra

Aspectos \ Grupo	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	B6
a) Índícios de ocupação de "lugar social" na Mostra											
b) Mudança na maneira como o aprendizado é visto											

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Durante a exibição dos vídeos na Mostra de Curtas Massote, observamos: a. como os estudantes se posicionaram no evento de exibição dos vídeos produzidos por eles, ou seja, se assumiram o papel social que lhes cabia, de autores dos curtas-metragens; e b. se houve algum 'movimento' que pudesse indicar mudança de entendimento/postura sobre a construção do saber. Assinalamos com: S (sim), quando ocorreu o aspecto em observação, com pelo menos um membro do grupo; e N (não), quando não foram observadas ocorrências. Além do quadro, procuramos apresentar indícios que possam fundamentar nossas observações.

Também analisamos as narrativas audiovisuais produzidas pelos educandos, em busca de elementos que pudessem indicar a autoria dos alunos, tais como: ser produtor/enunciador, a capacidade de argumentação na criação de suas ideias e investigação. Todos os vídeos que tiveram pelo menos uma dessas marcas, foram assinalados com S (sim); e os que não tiveram, com N (não), neste quadro 3.

Quadro 3 - Análise das narrativas fílmicas

Aspectos \ Grupo	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	B6
a) O aluno se coloca como produtor/ enunciador											
b) Capacidade de argumentação na criação de suas ideias											
c) Investigação do tema											

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Ao tecermos considerações sobre essa sistematização, apresentamos elementos que possam comprovar cada ocorrência, no capítulo de análise.

#### 4.5.2 Construção da coerência global dos textos

Na segunda etapa, o foco de análise recaiu sobre os aspectos que contribuíram para construção da coerência global das narrativas fílmicas, com base no que propõe Antunes (2005).

Quadro 4 - A coerência global dos textos

Aspectos \ Grupo	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	B6
a) Possui elementos semânticos constantemente renovados											
b) Não há contradição											
c) Retoma elementos da lenda/história original											
d) Constitui uma unidade de sentido											

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Para que pudéssemos examinar a coerência nas narrativas audiovisuais, observamos, em cada uma delas, se: a. possui elementos semânticos constantemente renovados para dar continuidade ao tema; b. não incorre em contradições, ou seja, não trazer nenhum elemento que contrarie o que já foi apresentado; c. retoma elementos da lenda/ história original; d. constitui uma unidade de sentido.

Com base nessas informações, consideramos S (sim) e N (não) para analisarmos cada elemento que contribui para construção da coerência global dos textos, apresentando trechos das narrativas para fundamentar a avaliação feita.

#### 4.5.3 Os aspectos relacionados ao esquema de composição do texto

Nesta terceira etapa de análise, analisamos a construção da estrutura narrativa e os elementos multimodais que caracterizam a narrativa fílmica.

Consideramos S (sim), N (não) e P (parcial) ao examinarmos cada elemento que contribuiu para construção da tipologia textual narrativa em questão, tal como a estamos compreendendo, sem nenhuma rigidez quanto à sequencialidade destas fases na narrativa por si mesmas.

Quadro 5 - Esquema de composição do texto narrativo

Aspectos \ Grupo	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	B6
a) Situação inicial da narrativa											
b) Complicação da narrativa											
c) Desenvolvimento da narrativa											
d) Clímax da narrativa											
e) Desfecho da narrativa											
f) Marcações de tempo adequados à narrativa											
g) Marcações de espaços adequados à narrativa											
h) Uso de recurso de áudio											
i) Uso de elementos visuais											

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Nesta etapa de análise, nosso olhar se voltou para a construção da estrutura narrativa (situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax, desfecho), sem preocupação com a linearidade dessas fases, uma vez que compreendemos que elas não são sequenciais. Buscamos, aqui, verificar se há contextualização da história, introdução de algum conflito à narrativa, articulação de acontecimentos para desenrolar a história, acentuação do drama existente na narrativa, resolução do problema e possível moral da história (Bronckart (1999), Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972) apud ROCHA (2018)).

Também procuramos observar marcações de tempo e indicações de espaços na construção da narrativa (o lugar físico, o ambiente social e o espaço psicológico), bem como uso de recursos de áudio e uso de recursos visuais e de outras linguagens.

#### 4.5.4 O contexto de produção e circulação das narrativas fílmicas

Na quarta etapa, investigamos os aspectos relacionados ao contexto de produção e circulação das narrativas fílmicas produzidas pelos estudantes.

Indicamos S (sim) para os vídeos adequados ao contexto e N (não), para aqueles inadequados ao contexto.

Quadro 6 - Análise Contexto de circulação e produção

Aspectos \ Grupo	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	B6
a) Adequação ao público											
b) Adequação ao local de circulação											
c) Adequação ao momento no qual o texto seria exibido											
d) Alcance dos objetivos comunicativos											

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Portanto, buscamos investigar: a. adequação ao público, ou seja, os colegas de série, mas também os demais alunos do turno, mais novos; b. adequação ao local de circulação, a escola; c. adequação ao momento no qual o texto seria exibido, a *Mostra de Curtas Massote*, organizada para que os alunos pudessem exhibir, enquanto autores, o resultado do trabalho desenvolvido por eles; d. alcance dos objetivos, que consistiam em criar elementos de pertencimento à nossa capital. Às sinalizações apresentadas no quadro 3, acrescentamos elementos que possam comprovar cada situação.

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados das análises dos textos produzidos pelos participantes desta pesquisa, enriquecidos de observações feitas pela pesquisadora durante todo o processo de produção das narrativas audiovisuais pelos estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental.

Seguimos a mesma estrutura de análise, em quatro etapas, explicitada na metodologia deste trabalho, que, aqui, subdividimos em seções.

### 5.1 Protagonismo dos alunos em suas produções textuais

Para verificarmos o protagonismo dos estudantes em suas produções textuais, tomamos com base: i. observações feitas durante o processo de produção das narrativas audiovisuais e ii. do momento da Mostra de exibição dos vídeos; e iii. examinamos elementos de construção textual das narrativas filmicas.

Este Quadro 7 é uma sistematização do que observamos, no qual indicamos se houve ou não evidências destes aspectos durante o processo de produção de texto dos estudantes, em seus grupos de trabalho:

Quadro 7 - Observações da pesquisadora durante o processo de produção

Aspectos \ Grupo	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	B6
a) Autonomia dos alunos no processo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
b) Interação com os colegas de grupo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
c) Curiosidade, reflexões e questionamentos dos alunos;	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N
d) Construção do roteiro e cenário	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
e) Uso efetivo do celular/ do APP (%)	66,4	100	100	80	60	80	100	100	80	80	83

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

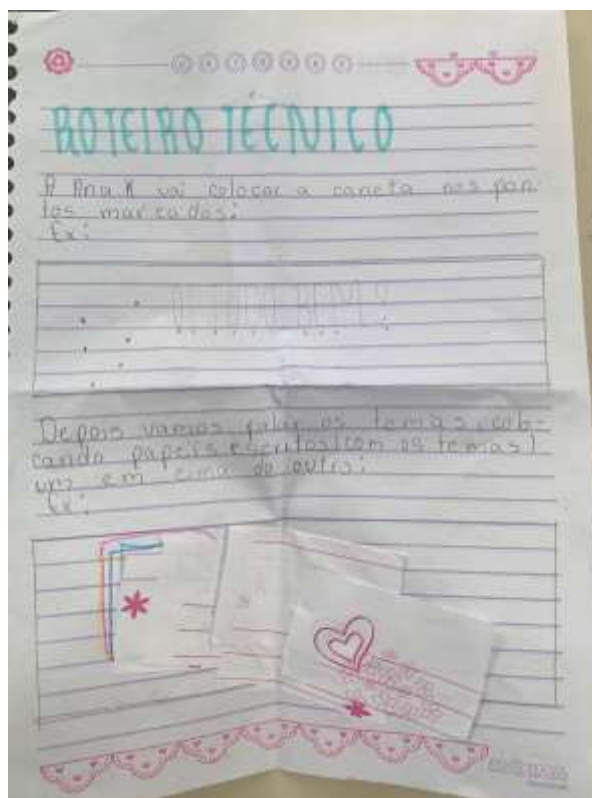
O primeiro aspecto, “autonomia dos alunos no processo de produção de texto”, indicado no item ‘a’ do Quadro 7, pode ser observado em todos os grupos, em medidas diferentes, mas todos os grupos de estudantes se mostraram autônomos durante a produção de suas narrativas audiovisuais. Para a pesquisa,



verificamos se houve ocorrência ou não de uma postura autônoma do grupo, não sendo nosso alvo critérios quantitativos.

Em alguns grupos, a postura autônoma é muito evidente, pois os alunos se assumem sujeitos do processo e tomam a frente na produção das animações. Os alunos dos grupos A5 e B4, por exemplo, fizeram pesquisas sobre a técnica do Stop Motion e sobre os aplicativos que poderiam ser usados como alternativa ou complemento à técnica. Os integrantes do grupo B1, por sua vez, desde o primeiro momento, se mostraram interessados em divulgar a Mostra por meio de uma animação e criaram um “roteiro técnico” (termo usado pelos próprios alunos) e começaram a discutir sobre como seria a animação, antes mesmo de qualquer orientação dada pela pesquisadora. Os estudantes tomaram a Mostra de exibição dos vídeos com um evento efetivamente produzido por eles. Outros grupos, como A3, A4 e B6, embora não tenham realizado ações de ampliação do trabalho, produziram as animações sem que fosse necessária qualquer intervenção da professora.

Figura 32 – “Roteiro Técnico” criado pelo grupo B1



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

No âmbito da “interação entre os colegas de grupo”, segundo aspecto em análise, vimos que apenas o grupo B6 teve dificuldade de interação entre seus membros, sendo necessária intervenção docente, devido a um desentendimento entre dois estudantes (por motivos alheios à pesquisa). Isso acarretou problemas para todos integrantes, que apresentaram dificuldade para dar continuidade ao trabalho já iniciado. Apesar da orientação e conversa da professora-pesquisadora, em todas as etapas foi possível observar que os alunos trabalhavam de forma isolada e com pouca comunicação, que apenas acontecia em momentos específicos e estritamente necessários. Nos demais grupos, a interação foi fluida e diversificada:

- *No grupo B4, as alunas fizeram vasta pesquisa sobre o tema e compartilharam músicas e poemas sobre a lenda;*
- *No grupo A1, percebemos a preocupação dos estudantes em incluir uma colega que se ausentou por motivos de saúde. Sempre mantiveram contato com a estudante e incluíram as sugestões dadas por ela na produção do curta-metragem.*
- *Os estudantes se envolveram muito com o trabalho, tanto que as discussões e testes foram realizados em outros momentos, além da aula, como nos relataram os monitores da Escola Integrada, que acompanhavam os estudantes no contraturno.*

A “manifestação de curiosidade, reflexões e questionamentos dos alunos sobre as lendas e os pontos turísticos”, terceiro aspecto do Quadro 7, não foi observada explicitamente, apenas, nos grupos A3 e B6, que produziram suas narrativas se atendo ao material e informações da professora, sem questionamentos ou comentários. Os demais grupos realizaram pesquisas e discutiram com colegas de sala sobre outras possibilidades de produção da narrativa audiovisual. Alguns, inclusive, incrementaram o trabalho, acrescentando elementos não previstos inicialmente para a produção do vídeo. Estas são algumas situações que podem servir como exemplos:

- *O grupo B5 questionou quando a história de sua lenda aconteceu (Capeta da Vilarinho), estando os alunos quase certos da veracidade da narrativa. Indagaram parentes sobre o ocorrido e buscaram notícias sobre o fato.*

- O grupo B1 percorreu por todos os grupos, querendo conhecer as lendas e os planos para o trabalho dos colegas, visto que seriam responsáveis por divulgar a Mostra, e assumiu o evento como do grupo.
- O grupo B2 aprofundou bastante a pesquisa sobre a história da formação de Belo Horizonte e buscou informações sobre a fundação dos pontos turísticos que mais conhecem.

Indicado como o quarto aspecto do Quadro 7, a “construção do roteiro e cenário” foi desenvolvida por todos os grupos, sendo possível perceber maior envolvimento de alguns grupos, que criaram narrativas que exigiam vários cenários detalhados:

Figura 33 – Trechos das animações dos Grupos A2 e A3



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

- Alguns optaram por um trabalho artesanal e detalhado, criando desde os personagens até os elementos do cenário, como os grupos B2 e B3.

Figura 34 – Criação do cenário B3



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

- *Outros grupos optaram por usar bonecos e brinquedos. O grupo B5 é um exemplo que usou variados bonecos como personagens. No entanto, destacam-se detalhes feitos manualmente pelos membros do grupo, como um copo de bebida de massa de modelar e o chapéu usado pelo Capeta da Vilarinho, feito com recorte de um desenho feito por eles.*

Figura 35 – Trecho da animação do Grupo B5



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

- *O grupo A1, diferente de todos os demais, optou por criar animações com fotos, tanto para personagens quanto para o cenário. As alunas*

*tiveram o cuidado de fazer fotos em duas posições (de frente e de lado), para que se adequassem às diferentes cenas.*

Figura 36 – Trechos da animação do Grupo A1

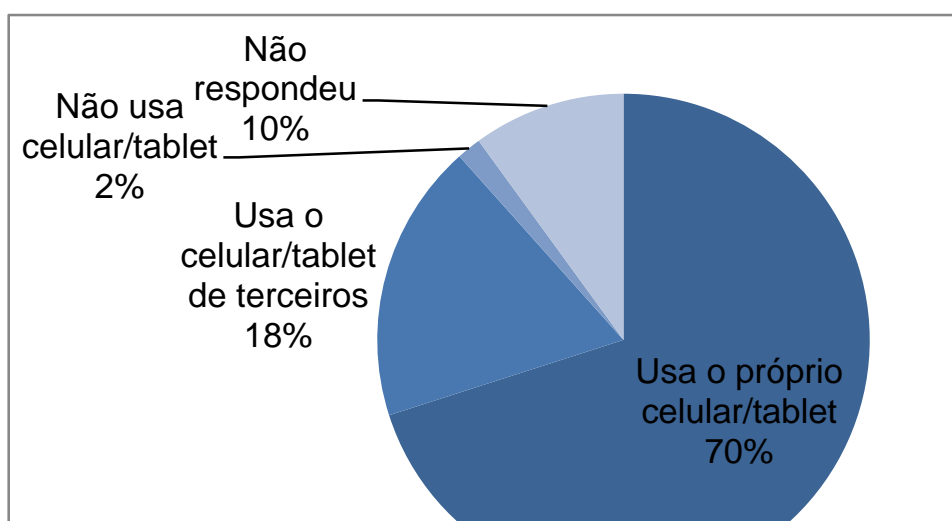


Fonte: arquivo pessoal, 2019.

- *Apenas o grupo A5 teve um contratempo: ao criar a animação precisou recorrer aos personagens do grupo B2, pois não levaram os personagens para a narrativa, no dia da gravação. Apesar disso, haviam produzido todo o cenário necessário e por isso foi considerado que cumpriram o aspecto analisado.*

O último aspecto indicado no Quadro 7, “o uso efetivo do celular e do APP Stop Motion Studio para desenvolver a proposta”, foi analisado em comparação com dados de um levantamento feito antes de iniciar esta pesquisa sobre a posse e uso de celular. No levantamento inicial, tivemos estas informações sobre o uso de celulares pelos alunos:

Gráfico 1 - O uso de dispositivos móveis

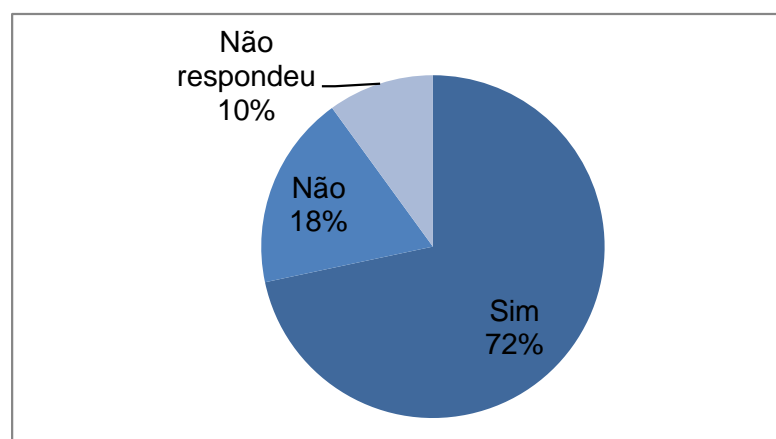


Fonte: Elaborado pela autora, 2019

- *Para que o trabalho fosse viável, era necessário que uma parcela significativa dos alunos dispusesse de um dispositivo móvel.*
- *Somando os alunos que usam aparelhos de terceiros, que não possuem e os que não responderam, as turmas ainda possuíam um número suficiente de estudantes com aparelho próprio, que poderia ser utilizado na prática, visto que para criação do Stop Motion exige apenas um dispositivo móvel por grupo.*

Na prática de produção das narrativas audiovisuais, tivemos estes dados de uso do aparelho celular pelos alunos/grupos de trabalho:

Gráfico 2 - Uso de dispositivos móveis para estudo



Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Consideramos, para avaliação desse aspecto, o percentual de alunos de cada grupo (que tinham 5 ou 6 participantes) que se envolveu no processo de produção dos vídeos, utilizando efetivamente os aparelhos. Contatamos que a maior parte dos estudantes aderiu ao uso dos aparelhos, com o intuito de usar o aplicativo para produção de suas narrativas fílmicas.

Verificamos que os estudantes que não possuíam um dispositivo móvel pessoal solicitaram aos seus pais que instalassem o Stop Motion em seus aparelhos, para que pudessem conhecer a ferramenta e utilizar. Houve também ocorrências de socialização de aparelho entre os estudantes.

Entre os alunos que não utilizaram o aparelho celular e o aplicativo para produção das narrativas, destacamos três casos: i. estudantes que não compareceram em nenhuma aula destinada ao reconhecimento do aplicativo ou produção da animação; ii. estudantes que não se envolveram com a etapa da atividade que envolvia o uso do celular e iii. uma aluna com deficiência, que não conseguia utilizar o aplicativo devido a sua condição. Essa aluna foi incluída no trabalho pelos colegas e professora, conforme condições da estudante.

O protagonismo dos alunos também foi avaliado no momento de exibição dos vídeos, na Mostra realizada na escola. Os dados estão sistematizados neste Quadro 8.

Quadro 8 - Observações da pesquisadora durante a Mostra

Aspectos \ Grupo	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	B6
a) Índícios de ocupação de "lugar social" na Mostra	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
b) Mudança na maneira como o aprendizado é visto	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Durante a exibição dos vídeos na *Mostra de Curtas Massote*, nos atentamos à forma como os estudantes se posicionaram no evento de exibição dos vídeos produzidos por eles. Pudemos perceber que a maior parte dos grupos assumiu o papel social que lhes cabia, como exemplo:

- *era comum ver a exaltação quando seus vídeos eram exibidos, destacando-os como autores dos curtas-metragens e falando sobre todo o processo;*

- *quando recebiam elogios ou aplausos do público, as expressões e sorrisos dos estudantes-autores traduziam o sentimento de contentamento com o produzido.*

Apenas o grupo A3 se manteve em um ponto mais isolado do auditório e não se envolveu muito com o evento, mesmo tendo suas narrativas exibidas.

Também registramos falas marcantes de alguns alunos sobre o trabalho:

- *“Esse trabalho foi tão legal de fazer que podia ter todos os anos” – N.R.L, grupo A1.*

- *“É. Ano passado a senhora não deu trabalho assim. Eu preferi esse do que as aulas do ano passado”. E.H.P.J, grupo A5.*

Especificamente, um caso chamou a atenção da professora-pesquisadora. Um determinado aluno, que comumente não participava das aulas, que já havia declarado sua desmotivação e que “havia desistido de passar naquele ano”, embora todas as intervenções escolares, acabou se envolvendo com a produção das narrativas fílmicas e tomando a liderança de seu grupo, na etapa de criação do Stop Motion. Como foi um grande projeto, na etapa final do ano letivo, o estudante conseguiu se recuperar e ser aprovado e, sobretudo, ressignificar seu olhar sobre a escola, sobre os estudos.

Ainda focalizando o protagonismo dos estudantes, examinamos as narrativas audiovisuais, a fim de identificarmos elementos que indicassem a autoria dos alunos, como sistematizado neste Quadro 9.

Quadro 9 - Análise das narrativas fílmicas

Aspectos \ Grupo	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	B6
a) O aluno se coloca como produtor/ enunciador	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
b) Capacidade de argumentação na criação de suas ideias	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
c) Investigação do tema	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Observamos que todos os grupos retextualizaram as lendas mantendo-se fieis às narrativas usadas como input, trabalhadas em sala de aula, com algumas marcas autorais:



- *alguns grupos, como A2, B3 e B5, mantiveram-se mais fiéis ao enredo de suas lendas, e inseriram falas bastante criativas e adequadas ao contexto da narrativa;*
- *o grupo B4 foi um dos destaques autorais, pois incluiu uma narrativa oral própria na animação criada pelo grupo. Como o aplicativo Stop Motion Studio não oferece tal funcionalidade na versão gratuita, não foi solicitado que os estudantes se preocupassem com áudio. O grupo B4, no entanto, buscou ferramentas que pudessem incrementar sua narrativa;*
- *alguns grupos, como A3 e B6, criaram novas histórias com elementos que remetiam às lendas. Tanto o grupo A3 quanto B6 relatam a experiência de crianças que brincam na rua quando se encontram com os fantasmas de suas respectivas lendas.*

Quanto à investigação do tema, como pode ser visto no aspecto 'c' do Quadro 7, apenas os grupos A3 e B6 não demonstraram curiosidade e reflexões sobre o tema, o que levou a ausência de investigação do assunto. Conforme já mencionado, entre os demais grupos constatou-se curiosidade que levou à investigação do tema.

## 5.2 Construção da coerência global dos textos

A construção da coerência das/nas narrativas fílmicas foi verificada com base nestes aspectos que foram assim sistematizados:

Quadro 10 - A coerência global dos textos

Aspectos \ Grupo	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	B6
a) Possui elementos semânticos constantemente renovados	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
b) Não há contradição	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S
c) Retoma elementos da lenda/história original	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
d) Constitui uma unidade de sentido	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Nas narrativas produzidas por todos os grupos, observamos que há constante renovação dos elementos semânticos, o que contribui para continuidade temática, primeiro aspecto do Quadro 10, como, por exemplo, pode ser visto na animação do grupo B5: <https://www.youtube.com/watch?v=spGFCR3C2y8>

Ao examinarmos as narrativas audiovisuais dos estudantes, vimos que, no geral, também, não há contradições nos textos, segundo aspecto destacado no Quadro 10, exceto na produção do Grupo A4. O texto desse grupo apresenta os antigos bondes da Capital Mineira sendo abordados pelo “avantesma”. Há representação de algo acontecendo com o bonde e o desmaio do condutor. No entanto, na cena seguinte, condutor e avantesma somem e o Bonde continua o caminho sem elementos que expliquem a situação, conforme pode ser visto a partir de 1:19, no vídeo: [https://www.youtube.com/watch?v=uem0\\_sYmHGU](https://www.youtube.com/watch?v=uem0_sYmHGU)

O terceiro aspecto indicado no Quadro 10, “retomada de elementos das lendas/histórias originais” é um fator relevante para construção da coerência das narrativas fílmicas, neste trabalho, porque elas são retextualizações das lendas urbanas. Ao examinarmos as narrativas dos estudantes, percebemos que apenas o Grupo A3 não retoma explicitamente a lenda base. Essa narrativa conta sobre crianças andando na rua quando se deparam com uma casa mal-assombrada e a figura de um fantasma, que lhes questiona se possuem medo. As crianças respondem que não e vão embora. E a história é encerrada. Não há nada que retome a história do Fantasma da Serra em si, podendo se encaixar como uma história qualquer de assombração: <https://www.youtube.com/watch?v=W5ZJkk2OJmU>

O grupo B6 também apresenta uma história bem diferente da original, mas consideramos que há retomada, pois apresenta alguns elementos da lenda base, como o cenário bem demarcado (o Palácio do Governo de MG) e uma assombração que persegue aqueles que entram em seu terreno: <https://www.youtube.com/watch?v=oi5wttlZmdE>

A animação do grupo A4, apesar de não ser tão clara a retomada, podemos considerar alguns elementos: a presença do bondinho, local que o avantesma assombrava, e o próprio avantesma, que é encenado por um boneco compatível com a descrição das lendas (“vestido todo de preto, mas sem traço de rosto ou feição” – cf. Anexo E): [https://www.youtube.com/watch?v=uem0\\_sYmHGU](https://www.youtube.com/watch?v=uem0_sYmHGU)

As demais narrativas retomam explicitamente as lendas usadas como input. Os grupos seguiram a orientação da professora-pesquisadora, que norteava para a retextualização das narrativas trabalhadas em sala. É importante ressaltar que nem todos os grupos trabalharam com lendas urbanas, mas baseamos a análise nas narrativas que serviram de motivação para os grupos (A1 e B2, histórias que contavam sobre a formação e pontos importantes de Belo Horizonte, B1, a própria mostra produzida por eles, que deveria ser divulgada).

A avaliação desses elementos nos conduzem a um aspecto maior, de grande importância, que é a constituição do texto como unidade de sentido, quarto aspecto do Quadro 10. No âmbito desse aspecto, consideramos que a maioria narrativas fílmicas dos estudantes se constituem como unidade de sentido. E destacamos: o texto do grupo A3, apesar de não retomar elementos da lenda original, criou uma narrativa fílmica que nos conta uma história coerente; o texto do grupo A4, por sua vez, apresentou contradições que tornam difícil o entendimento do enredo, apresentando, portanto, trechos incoerentes.

### 5.3 Aspectos relacionados ao esquema de composição do texto

Ao examinarmos o esquema de composição dos textos, focalizamos estes aspectos e os sistematizamos deste modo.

Quadro 11 - Esquema de composição do texto narrativo

Aspectos \ Grupo	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	B6
a) Situação inicial da narrativa	S	S	S	S	S	-	S	S	S	S	S
b) Complicação da narrativa	N	S	S	S	S	-	N	S	S	S	S
c) Desenvolvimento da narrativa	N	S	S	S	S	-	N	S	S	S	S
d) Clímax da narrativa	N	S	S	S	S	-	N	S	S	S	S
e) Desfecho da narrativa	N	S	P	P	S	-	N	S	S	S	S
f) Marcações de tempo adequados à narrativa	S	S	S	N	S	-	S	S	S	S	S
g) Marcações de espaços adequados à narrativa	S	S	P	S	S	-	S	S	S	S	S
h) Uso de recurso de áudio	N	N	N	N	N	-	N	N	S	N	N
i) Uso de elementos visuais	S	S	S	S	S	-	S	S	S	S	S

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Nesta etapa de análise, o texto do grupo B1 não foi avaliado, visto que sua animação não é uma narrativa como as demais, mas sim uma divulgação do trabalho de todos.

Para esta etapa de análise, voltamos nosso olhar para a construção da estrutura narrativa: situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax, desfecho, sem preocupação com a linearidade em si, visto que compreendemos que estas fases não são necessariamente lineares e que, muitas vezes, se sobrepõem e se entrelaçam.

Fizemos a transcrição de três lendas para exemplificar nossas considerações sobre este aspecto, selecionadas aleatoriamente do total de narrativas produzidas pelos alunos.

Buscamos identificar marcas dos elementos de composição do tipo textual na narrativa dos alunos. Para tanto, destacamos em azul as marcações de tempo, em vermelho as marcações de espaço e deixamos em negrito a transcrição de áudio.

Quadro 12 - Transcrição Narrativa Fílmica Grupo B4

Estrutura da narrativa	Transcrição da Narrativa fílmica
<b>Situação inicial da narrativa</b>	<p><i>Tela inicial com fundo preto, na qual se lê: “Grupo B4 apresenta: A moça fantasma. 6B tarde” com o som do “tic tac” de um relógio.</i></p> <p><b>- Em um dia</b> aconteceu um maravilhoso casamento, de José e Maria.</p> <p><i>Desenho de uma casa ao fundo e os personagens José e Maria andam de mãos dadas.</i></p>
<b>Desenvolvimento da narrativa</b>	<p><b>- Após o casamento</b>, eles quiseram ir para sua linda casa, que compraram após o seu noivado.</p> <p><i>José e Maria entram em um carro, que sai de cena.</i></p> <p><b>- Lá eles tentaram aproveitar o máximo possível, se divertir e tudo mais.</b></p> <p><i>José e Maria estão dentro de casa, no cenário há um sofá e um rádio desenhado. O casal se beija.</i></p> <p><b>- Um dia</b>, José foi trabalhar.</p> <p><i>José aparece do lado de fora da casa e entra em seu carro, que sai de cena.</i></p> <p><b>-E Maria quis sair para comprar alguma coisa.</b></p> <p><i>Maria aparece na sala, andando para buscar algo, com o braço estendido.</i></p>
<b>Complicação da narrativa</b>	<p><b>- Lá aconteceu um terrível acidente.</b></p> <p><i>Tela preta com a mensagem: “Ela foi atropelada?” se movendo pela tela até sumir.</i></p>

	<p><b>- Será que ela foi atropelada?</b> Cena mostra Maria andando <b>na rua</b>, quando um carro a atropela. Ao fundo, som de uma freada de carro.</p> <p><b>- Ou morreu de apendicite?</b> Tela preta com a mensagem: “ou de apendicite?” se movendo pela tela até sumir. Em seguida Maria aparece rapidamente na tela preta, de lado. A imagem some rápido.</p> <p><b>- Ou suicídio na praia?</b> Tela preta com a mensagem: “ou suicídio?” se movendo pela tela até sumir. Aparece, então, Maria <b>em uma noite de luar na praia</b>, com algo na mão. Ouve-se o som de um tiro. A cena é muito rápida.</p>
<b>Clímax da narrativa</b>	<p><b>- Não sabemos de mais nada, mas sim que Maria morreu muito cedo e ficou muito chateada.</b> Tela preta.</p> <p><b>- Depois de tudo isso, o espírito de Maria não se quietou, ele descia a Serra do Curral, atrás do seu amor.</b> <b>Imagem da cidade de Belo Horizonte e a Serra do Curral</b>, ao fundo. Uma moça de branco, com aspecto fantasmagórico anda pelo cenário.</p> <p><b>- Um dia ela finalmente o encontrou, mas com uma francesa.</b> A moça fantasma vê João e uma mulher se beijando, <b>na rua</b>.</p>
<b>Desfecho da narrativa</b>	<p><b>- Muito chateada ela foi para seu casarão e desistiu de tudo, tudo mesmo.</b> A moça fantasma vai até uma <b>casa com aspecto de abandonada</b> e entra nela.</p> <p>Tela branca com escrito “Fim”.</p>
<b>Marcações de tempo adequados à narrativa</b>	Marcações de tempo estão destacadas com a cor azul no texto.
<b>Marcações de espaços adequados à narrativa</b>	Marcações de espaço estão destacadas com a cor vermelha no texto.
<b>Uso de recurso de áudio</b>	Sim. Áudio usado para narrar (texto em negrito) e para efeitos sonoros.
<b>Uso de elementos visuais</b>	Composição de cenários, personagens, placas com textos, vídeo gravado com efeito preto e branco antes da morte da moça e colorido após sua morte.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Quadro 13 - Transcrição Narrativa Fílmica Grupo A5

<b>Estrutura da narrativa</b>	<b>Transcrição da Narrativa fílmica</b>
<b>Situação inicial da narrativa</b>	<p>Imagem de um <b>casarão abandonado</b>.</p> <p>Cena com fundo azul escuro (indicando noite). Um carro aparece na <b>rua</b> e quatro personagens, com uniforme da seleção brasileira de futebol entram nele. O carro anda, saindo de cena.</p>
<b>Desenvolvimento da narrativa</b>	O carro se aproxima de um <b>local com portão de grade</b> . Os quatro personagens saem do carro, abrem o portão e entram. O portão se fecha.
<b>Complicação da narrativa</b>	Os personagens estão <b>ao lado de caixões</b> . Uma mulher loira com aspecto de fantasma segurando uma corrente aparece. Um

	<i>quinto personagem com uniforme da seleção aparece em cena.</i>
<b>Clímax da narrativa</b>	<i>A loira joga a corrente sobre os quatro personagens iniciais.</i>
<b>Desfecho da narrativa</b>	<i>O quinto personagem vai em direção à loira, a empurra, salvando os amigos, que correm para fora do <b>cemitério</b>. O portão se fecha, eles entram no carro, que parte.  O <b>casarão abandonado</b> aparece mais uma vez.  O portão (do <b>cemitério</b>) aparece novamente.  Tela branca com o escrito "Fim".</i>
<b>Marcações de tempo adequados à narrativa</b>	<i>Marcações de tempo estão destacadas com a cor azul no texto.</i>
<b>Marcações de espaços adequados à narrativa</b>	<i>Marcações de espaço estão destacadas com a cor vermelha no texto.</i>
<b>Uso de recurso de áudio</b>	Não.
<b>Uso de elementos visuais</b>	Composição de cenários, personagens.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Quadro 14 - Transcrição Narrativa Fílmica Grupo B3

<b>Estrutura da narrativa</b>	<b>Transcrição da Narrativa fílmica</b>
<b>Situação inicial da narrativa</b>	<i>Tela com fundo branco e escrito "A historia da Maria Papuda"  Tela branca com o texto: "Dirigido por: Ingrid Stefany, Barbara Cristina, Jessica Christiane, Ester Rayanne, Wellington dos Santos. Apresentado por: Maria Papuda, José Oliveira, Francisca Oliveira".  Ao fundo há uma <b>casa de tijolos</b>. A personagem Maria Papuda anda em direção à porta e entra.  Com o fundo branco, Maria Papuda aparece deitada <b>dentro da casa</b>.</i>
<b>Complicação da narrativa</b>	<i>Tela branca e o escrito "<b>No Hospital</b>"  Maria Papuda anda na frente do <b>prédio de um hospital</b> e entra.  <b>Lá dentro</b>, um médico fala para Maria Papuda "Você tem câncer". (sic) Maria Papuda então exclama: "hoo não". (falas aparecem em balões).</i>
<b>Desenvolvimento da narrativa</b>	<i>Maria Papuda sai do <b>hospital</b>, entra em um carro que vai para <b>sua casa</b>. Ela desce do carro, <b>entra em casa</b>.  Maria Papuda aparece deitada na cama, <b>dentro da casa</b>.  Aparece uma tela com o texto: "<b>No dia seguinte de noite</b>"  Maria papuda está deitada sobre a cama e aparece o pensamento: "Vou amaldiçoar a casa".  Aparece uma tela com o texto: "<b>No dia seguinte</b>"  Maria Papuda se levanta da cama, anda na <b>frente da casa</b> e volta para a cama.</i>

	<p>Aparece uma tela com o texto: “1:00 hr dps” (sic) que muda para 1:00 hr dps na loja” (sic)</p> <p>Cena com o fundo de um <i>local com muro com uma pichação (a loja)</i> e um personagem. Maria Papuda entra e fala “Quero comprar coisas para bruxaria. HAHAAAAHA...”. O vendedor responde “ta, né?”</p> <p>Aparece uma tela com o texto: “Depois”.</p> <p>Maria Papuda está em <i>frente sua casa</i>. Há uma plaquinha escrito “Tacando maldição”. Raios saem da mão de Maria Papuda, em direção à casa. Maria Papuda entra na casa.</p>
<b>Clímax da narrativa</b>	<p>Aparece uma tela com o texto: “Dias depois Maria Papuda Morre:”</p> <p>Maria Papuda aparece deitada sobre a cama.</p> <p>Aparece uma tela com o texto: “E a casa é vendida para um casal”</p> <p>Aparece um casal, que anda <i>na frente da casa</i>, entram e deitam na cama.</p> <p>Aparece uma tela com o texto: “O casal morre <i>um ano depois por causa da maldição que Maria Papuda tacou!!!</i>”. O casal aparece deitado sobre a cama.</p>
<b>Desfecho da narrativa</b>	<p>Aparece uma tela com o texto: “A casa é leiloada e vira um museu”</p> <p>Aparece uma cena com <i>a casa</i>.</p> <p>Tela branca. Sobem as letras THE END.</p>
<b>Marcações de tempo adequados à narrativa</b>	<p>Marcações de tempo estão destacadas com a cor azul no texto.</p>
<b>Marcações de espaços adequados à narrativa</b>	<p>Marcações de espaço estão destacadas com a cor vermelha no texto.</p>
<b>Uso de recurso de áudio</b>	<p>Não.</p>
<b>Uso de elementos visuais</b>	<p>Composição de cenários, personagens, placas com textos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Com base nessa análise, consideramos que os textos dos alunos são narrativos, pois apresentam todos, ou pelo menos uma parte dos elementos da narrativa.

- todos os grupos apresentaram a situação inicial da narrativa, com apresentação do assunto, dos personagens, lugar. Na narrativa do grupo B5, por exemplo, deixam claro que a história se passa em uma

*noite de Réveillon e que, após os fogos, a protagonista vai para um baile onde tudo ocorrerá.*

- *quanto à complicação, não pode ser notada nos grupos A1 e B2. Esses são os dois grupos que ficaram responsáveis por apresentar cidade de Belo Horizonte em seus vídeos. E apesar de serem grupos de salas diferentes, que não tiveram contato com a construção da narrativa do outro, seguiram um padrão na história: apresentaram personagens, que são os próprios membros do grupo (A1 com foto e B2 com desenhos) passeando pelos pontos turísticos. E a narrativa limitou-se a esse passeio, sem mais acontecimentos.*
- *o desenvolvimento e o clímax da narrativa, que desencadeiam em torno do conflito, não são vistos nos grupos A1 e B2, devido à ausência da complicação. Assim como o desfecho, que não é apresentado pelos dois grupos, encerrando a história de maneira repentina. Os grupos A3 e A4 cumpriram parcialmente o elemento, visto que suas narrativas também possuem um desfecho vago, não amarrando bem a história.*
- *as marcações de tempo aparecem bem definidas em todos os grupos, exceto o A4, que acidentalmente inseriu um trecho que pertencia ao meio da narrativa em seu final. Isso criou o problema de coerência citado no item 'b' do Quadro 10. Quanto às indicações de espaços, apenas o grupo A3 não explorou adequadamente, não fazendo qualquer referência ao lugar físico ou ambiente social.*
- *o uso de áudio não foi sugerido aos alunos, visto que é uma opção disponível apenas na versão paga do aplicativo. No entanto, o grupo B4 fez o uso de um segundo aplicativo para inserir sons (narração, efeitos sonoros). Quanto aos recursos visuais, todos os grupos usaram variados, como letras, balões, efeitos de cores e elementos diversos que compunham cenários e personagens.*

#### **5.4 O contexto de produção e circulação das narrativas fílmicas**

Para finalizamos esta avaliação das narrativas fílmicas dos estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental, em todo seu processo de produção e recepção textual,



passamos a examinar a adequação dos textos ao seu contexto, como mostra esta sistematização:

Quadro 15 - Análise Contexto de circulação e produção

Aspectos \ Grupo	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	B6
a) Adequação ao público	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
b) Adequação ao local de circulação	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
c) Adequação ao momento no qual o texto seria exibido	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
d) Alcance dos objetivos	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

A adequação ao público pode ser observada em todos os curtas-metragens, os quais estão adequados ao público: a linguagem era apropriada e não havia representações impróprias para crianças de 7 a 13 anos, idade dos estudantes. As narrativas também estão adequadas ao local de circulação e ao momento no qual foram exibidos, a *Mostra de Curtas Massote*.

Quanto ao quarto item avaliado no Quadro 15, o alcance dos objetivos, que consistiam em criar elementos de pertencimento à nossa capital, não vimos indícios apenas no texto do grupo A3, o qual, desde o começo, mostrou-se menos envolvido com o tema, como pode ser visto no Item 'c' dos quadros 7 e 9 e item 'a', do Quadro 15.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poder que a educação tem de (trans)formar as pessoas é o que me fascina. Contribuir com este processo de (trans)formação é o meu ideal como professora. Como diz o educador Paulo Freire

uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade. (FREIRE, 2001, p.20)

Em vista disso, procuro ensinar pelo diálogo, olhando cada aluno em suas especificidades, buscando tornar a aula um processo dialógico significativo para cada estudante.

Desde que ingressei na Faculdade de Letras e passei a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, na escola, busco fugir da receita pronta, da regra pela regra, do conteúdo pelo conteúdo. Embora eu não tivesse tanta clareza de como fazer diferente, eu tentava. Depois de formada, tentei não me distanciar desse ideal, apesar de perceber que, nas escolas, reflexo de nossa sociedade, ainda impera um modelo normativo de ensino.

A tentativa de manter meu ideal e a percepção da abordagem escolar normativa foi positiva, porque, desde o início de minha carreira docente, procurei me integrar nos grupos dos professores que lutam pela educação transformadora, libertadora, como proposta na extensa obra de Paulo Freire.

Em meus estudos, no âmbito do Residência Docente, tive a oportunidade de refletir sobre o meu objeto de trabalho, seus objetivos e metodologias possíveis, bem como pude compreender melhor os papéis de professor e aluno e o estabelecimento dessa relação. Predominantemente, eu estava presa em aulas de gramática normativa, usando os textos como pretextos para tais aulas, mesmo nas aulas mais elaboradas e inovadoras que eu acreditava preparar, mesmo com todo meu engajamento e tentativas de trabalhar a língua viva com os estudantes.

Vivenciar o Residência docente trouxe impactos positivos para minha prática docente, cotidianamente, na Escola Padre Edeimar Massote, da Rede Municipal de Belo Horizonte. Percebi que o principal é induzir o aluno a que ele assuma um papel

mais ativo, e que para isso não há receitas prontas. O processo de ensino-aprendizagem de língua materna precisa ser construído por professor e aluno, juntos, precisa ser significativo, atender às expectativas, necessidade de cada um e do todo da sala de aula, em um processo de autoavaliação constante de todos os atores envolvidos. No que diz respeito às práticas de linguagem, meu aprendizado foi que elas precisam ser vivas, reais. E desenvolver esse projeto mostrou, sobretudo, que as escolas públicas são espaços receptivos para esse fazer docente rico e dentro da realidade dos estudantes.

Essa experiência me mostrou a necessidade de ser uma professora-pesquisadora, assim como de incentivar o papel do aluno também pesquisador, no sentido daquele que busca, que procura. Além disso, entendi que a aula não tem que ser um espetáculo artístico e, sim, uma experiência real de uso da língua.

Pensando nisso, a pesquisa trouxe os resultados do projeto de ação desenvolvido, mostrando-se um trabalho que aliou o alto interesse dos jovens em tecnologia com as aulas de Língua Portuguesa. Assim, ao produzirem as animações, os alunos atuaram como protagonistas de seu processo de aprendizagem, sendo autores de seus textos e interlocutores de um determinado público real.

Durante o processo, foi possível observar que houve envolvimento de quase todos os alunos, que se mostravam curiosos e ansiosos pelo momento da criação do vídeo final, mas isso não fez com quem desprezassem a importância dos demais passos até a criação da animação. Perceberam que por ser um trabalho em grupo, que as ideias precisavam ficar muito claras no roteiro, para que não houvesse qualquer problema na produção final, caso alguém não estivesse presente em alguma etapa da criação. As dúvidas eram comuns em ambas salas: “Qual o tamanho do roteiro?”, “Cada parágrafo deve ser uma cena?”, “Devemos colocar falas por meio de sons ou por escrito?”, “Vão entender a história em um vídeo curto?”, “Vão saber que estamos falando da história da lenda?”.

Uma preocupação inicial era que os alunos reclamassem, por não saber fazer uma coisa ou outra. “Não sei escrever textos” ou “não sei desenhar” são frases comumente ouvidas em sala de aula. Mas, apesar de não termos interferido na escolha dos agrupamentos, percebemos com o desenrolar que os grupos eram bastante heterogêneos. Portanto, nas diversas etapas era comum que um estudante diferente tomasse a frente: alguns na escrita, outros com desenhos ou modelando e

até no dia da gravação e uso do celular. Alunos que normalmente são mais apáticos (por desinteresse, insegurança ou timidez) puderam se envolver e se sentiram parte no trabalho.

As lendas urbanas, por sua vez, não foram apenas um pretexto para que produzissem. Os estudantes buscaram conhecer mais as histórias, questionaram familiares se conheciam, pesquisaram informações extras como músicas e notícias de jornal. E a todo o momento iam até os outros grupos, ansiosos para saber sobre as outras histórias. Com isso foi possível instigar o interesse pela cultura da nossa cidade e despertar o sentimento de pertencimento.

Quanto à técnica do Stop Motion, alguns estudantes criaram outros vídeos após o desenvolvimento do trabalho. Um dos grupos criou histórias, ainda em conjunto. Isso nos leva a crer que possivelmente se torne uma nova opção de uso dos celulares para alguns alunos, que não estarão apenas consumindo, mas produzindo conteúdo.

Percebemos que nos trabalhos há mais indícios de autoria dos alunos, que em um aspecto geral colocaram-se como autores do processo, construindo suas narrativas de forma autônoma, do que ausência da autoria. Os grupos A3 e B6 foram os que deixaram de apresentar os aspectos esperados em algumas etapas. No grupo B6 o fator determinante foi o desentendimento entre dois membros, que acarretou em menor união dos membros e, conseqüentemente, falta de envolvimento com o trabalho. O grupo A3, por sua vez, não possui um fator que justifique o menor envolvimento de seus integrantes.

Quanto aos demais aspectos analisados: para efeitos dessa pesquisa, apenas a coerência global das animações foi considerada, visto que o sentido do “todo” era o mais importante, para que estivessem adequadas ao contexto de exibição, a *Mostra de curtas Massote*. E tendo isso em vista, todas as narrativas apresentam coerência, como também se adéquam ao contexto de produção e circulação.

Ao concluir a análise dos textos pudemos perceber que o resultado foi positivo. O uso do Stop Motion em sala de aula possibilitou que houvesse engajamento de grande maioria da turma, que se envolveu ativamente e se dedicou à produção com interesse e curiosidade. Os textos se adéquam à faixa etária dos estudantes e o tempo que foi disponibilizado para reconhecimento da técnica e

produção das animações. Por fim, entende-se que para desenvolver um trabalho dessa magnitude são necessários tempo e planejamento antecipado; No entanto, passando por tais empecilhos, os resultados obtidos são positivos e deixou claro que a produção em uma escola pública pode ser rica e diversificada. Esta pesquisa me deu uma pequena amostra de como buscar sempre alternativas que dialoguem com a realidade e interesse dos estudantes. Espero que este material sirva como um gatilho para outros professores, e que novas ideias possam surgir para facilitar o processo de ensino/aprendizagem, tornando-o mais motivante e que dialogue com a realidade dos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. Lutar com Palavras: Coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. [orgs]. Português no Ensino Médio e Formação do Professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. A escrita escolar. Parábola Editorial. Abr. 2016. . Disponível em: <<https://parabolablog.com.br/index.php/blogs/a-escrita-escolar>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). Por uma Educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BERTUNCELLO, J. M.; BORTOLETO, E. Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Criar Educação, Criciúma, v. 6, nº2, jul/nov 2017. PPGE UNESC. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2570>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997

BRONCKART, J. P. (2006). Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras.

CASTANHEIRA, M. L. Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2ª ed., 2010.

CASTANHEIRA, M. L., GREEN, J.; DIXON, C. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Universidade do Minho, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

COSTA, F. N. da. Leituras de Cabeceira: Arte do Roteiro. Campinas, SP: Blog Cultura & Cidadania, 2019.

DAHER. A. F. B. Aluno e Professor: Protagonistas do Processo de Aprendizagem. Disponível em: <<https://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/wp->

<content/uploads/sites/5/2017/03/817alunoeprofessor.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

FIAD, R. S. Episódios de reescrita em textos infantis. Estudos Linguísticos, v. 38, n. 2, p. 9-18, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

LOPES, L. M. M.; RIBEIRO, V. S. O Estudante como protagonista da aprendizagem em ambientes inovadores de ensino. CIET:EnPED, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/286>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, R. Protagonismo do aluno: o que é e qual é a sua importância? Estante Mágica, jun. 2017. Disponível em: <<https://blog.estantemagica.com.br/o-que-e-protagonismo-do-aluno/>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. Projetos de letramento e formação de professores de língua materna. 2. ed., Natal: EDUFRN, 2014. 116 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 38, n.º 64, p. 21-34, jan. 2013.

ROCHA, R. A. de M. A construção da narrativa em textos produzidos por estudantes com e sem TDAH. Tese (Doutorado em Letras - Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2018.

RUSSO, A. C. R. FERREIRA, L. A. O protagonismo discente: olhares das crianças na construção de um festival de jogos e brincadeiras nas aulas de educação física. 2015. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/o-protagonismo-discente.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

SOUZA, C. M. A recepção do livro didático de português e o processo de construção da competência leitora por alunos do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Letras - Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

PURVES, B.J.C. **Stop-Motion Animation: Frame by Frame Film-making with puppets and Models.** 2.<sup>a</sup> ed. Reino Unido: Bloomsbury Academic, 2014

## ANEXO A – Lenda “Papuda do Othon”<sup>5</sup>

Para que Belo Horizonte nascesse, foi preciso destruir o Arraial de Curral Del Rei. Quem não gostou da destruição foi uma idosa conhecida como Maria Papuda. Antiga moradora do povoado, ela sofria de bócio, uma doença que causa um aumento da tireoide, na região do pescoço. Ela foi expulsa de seu casebre há mais de 120 anos e segundo a lenda, ela foi a última moradora do Curral del Rei a ter sua casa queimada naquele quarteirão. Dizia-se que a velha era uma curandeira e muito mal-humorada. O mau humor só aumentou mais ainda quando ela soube que teria de deixar sua cabana. Maria Papuda só deixou sua choupana arrastada por guardas encarregados do despejo, amaldiçoando todos os novos moradores da cidade. Ela assombra a Avenida Afonso Pena, próximo à Rua da Bahia, onde fica o tradicional hotel Othon Palace, fechado desde novembro de 2018. Amaldiçoando a cidade que destruiu os pertences e calou a voz de seus moradores originais, Maria Papuda caminha pelo Centro da Capital e seu lamento é ouvido durante a madrugada.

Figura 37 – Lenda Papuda do Othon



Fonte: Conheça as histórias de fantasmas que povoam o imaginário de Belo Horizonte. Estado de Minas. 3 dez. 2017

<sup>5</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/04/07/belo-horizonte-assombrada-conheca-os-fantasmas-que-contam-a-historia-da-cidade.ghtml>.  
[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna\\_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml) Texto adaptado para fins pedagógicos.



## ANEXO B – Lenda “Fantasma do Palácio da Liberdade”<sup>6</sup>

Outra mulher papuda amaldiçoa os governadores do Estado e mora no Palácio da Liberdade, localizado na Praça da Liberdade. Ali ficava um vilarejo, cheio de casebres habitados por gente pobre. Tudo foi demolido e queimado e as pessoas expulsas da área, sendo obrigadas a arrumarem casas fora da cidade. Reza a lenda que antes da construção do Palácio da Liberdade em 1897, morava ali uma senhora, ex-escrava e grande conhecedora da magia. Ela perdeu tudo e foi mandada para a periferia da cidade. Ao ser expulsa, a mulher lançou uma maldição: Reza a lenda que o governador que vê a Maria Papuda, morre durante seu mandato.

A lenda tomou força quando, pouco tempo depois, morreram nos aposentos luxuosos da casa Silviano Brandão, em 1902, e João Pinheiro, em 1908. Depois as mortes misteriosas de Raul Soares e Olegário Maciel deram força à história.

“Ele existe”, foi o que afirmou o então governador Itamar Franco em reportagem que foi ao ar em 2002. Demonstrando intimidade com o fantasma, o político contou, na ocasião, que era comum que portas se abrissem sozinhas durante reuniões. Dizem que em certas noites de lua cheia um vulto circula angustiado entre o passadiço. Talvez esse fato explique por que Juscelino Kubitschek, Israel Pinheiro, Tancredo Neves e Itamar Franco se recusavam terminantemente a ficar no palácio depois que anoitecia.

Figura 38 - Palácio do Governo de Minas Gerais



Fonte: Fantasma do Palácio da Liberdade assombra sede do governo mineiro desde o século 19. Notícias R7. 23 mar. 2015

<sup>6</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/04/07/belo-horizonte-assombrada-conheca-os-fantasmas-que-contam-a-historia-da-cidade.ghtml>.  
[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna\\_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml) Texto adaptado para fins pedagógicos.

## ANEXO C – Lenda “Fantasma da Serra”<sup>7</sup>

Nas noites de junho, à meia-noite e meia, um homem, um senhor de terno preto, chapéu coco e guarda-chuva, surge nos portões das casas na Rua do Ouro, esquina com Avenida do Contorno, no bairro Serra. Vestido como um antigo funcionário público de Ouro Preto, ele não diz nada. Ele traz uma outra compreensão de BH, uma sociedade em que os funcionários tinham um bairro próprio. O Fantasma da Serra lembra a disputa de poder entre as oligarquias. Houve uma resistência enorme de vários moradores de Ouro Preto que não queriam vir para Belo Horizonte com a mudança da capital do estado de Minas Gerais. Não se sabe ao certo quem ele foi ou o que ele quer.

Figura 39 – Lenda Fantasma da Serra



Fonte: Conheça as histórias de fantasmas que povoam o imaginário de Belo Horizonte. Estado de Minas. 3 dez. 2017

<sup>7</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/04/07/belo-horizonte-assombrada-conheca-os-fantasmas-que-contam-a-historia-da-cidade.ghtml>.  
[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna\\_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml) Texto adaptado para fins pedagógicos.

## ANEXO D – Lenda “A Moça Fantasma”<sup>8</sup>

Mais romântica das personagens dessa história de fantasmas que povoava o imaginário dos antigos moradores de Belo Horizonte, a aparição desce a Serra do Curral até a Savassi, na Região Centro-Sul, para encontrar amores perdidos. E como saber dessa aparição? Tremei, pois aí vai a resposta: “Você sabe que vai vê-la porque sente um perfume de dama-da-noite e jasmim no ar”. A Moça Fantasma, descrita pelo poeta Carlos Drummond de Andrade como “branca, longa e fria”, desce a Serra do Curral e vai para a Savassi atrás de um amor que perdeu. Ela nunca passa da Rua Ceará e, no primeiro raio de Sol, desaparece. A Moça Fantasma representa os amores sem dia seguinte, a fugacidade das relações modernas, as histórias que podem durar só uma noite.

Figura 40 - Lenda Moça Fantasma



Fonte: Conheça as histórias de fantasmas que povoam o imaginário de Belo Horizonte. Estado de Minas. 3 dez. 2017

<sup>8</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/04/07/belo-horizonte-assombrada-conheca-os-fantasmas-que-contam-a-historia-da-cidade.ghtml>.  
[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna\\_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml) Texto adaptado para fins pedagógicos.

## ANEXO E – Lenda “Avantesma da Lagoinha”<sup>9</sup>

Um senhor vestido todo de preto, mas sem traço de rosto ou feição. Ao contrário de seu similar da Serra, o Avantesma da Lagoinha é uma aparição disforme, excêntrica, cruel, que exala vago cheiro de enxofre e chora um choro convulsivo. É uma figura monstruosa que antigamente costumava descarrilar bondes sentando-se, imóvel, entre os trilhos. Talvez porque lhe pareça necessário revelar os rastros e a presença de uma gente submetida por muito tempo ao princípio de segregação física e espacial que orientou o projeto original de construção da nova capital. O Bairro da Lagoinha serviu de primeiro refúgio para boa parte da população pobre de Belo Horizonte construir suas cafuas e barracos. Hoje, o Avantesma da Lagoinha ainda é visto pelos motoristas de ônibus que cruzam o Complexo da Lagoinha; se pendura pelas bordas do complexo de viadutos que se esparrama em direção à Pampulha. É significativo que ele apareça na Lagoinha, um dos locais mais destruídos e reconstruídos de Belo Horizonte, para onde as pessoas foram empurradas.

Figura 41 – Lenda Avantesma da Lagoinha



Fonte: Conheça as histórias de fantasmas que povoam o imaginário de Belo Horizonte. Estado de Minas. 3 dez. 2017

<sup>9</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/04/07/belo-horizonte-assombrada-conheca-os-fantasmas-que-contam-a-historia-da-cidade.ghtml> e [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna\\_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml) Texto adaptado para fins pedagógicos.

## ANEXO F – Lenda “Loira do Bonfim”<sup>10</sup>

Uma das mais tradicionais de Belo Horizonte, o fantasma dessa alma penada começou a assombrar por volta das décadas de 1940 e 1950. Ela aparecia por volta das duas horas da madrugada, sempre vestindo roupas brancas, fazendo charme para os boêmios de plantão que aguardavam o bonde no ponto diante de uma drogaria, no Centro da cidade. A mulher dizia que morava no Bonfim e queria companhia para ir embora, mas, quando alguém se interessava, ela o levava para o cemitério do bairro, que é o mais antigo da Capital. O problema é que desaparecia ao chegar ao campo santo. Como às vezes a criatura preferia chamar um táxi, os motoristas desses veículos de aluguel, além dos condutores dos bondes, passaram a não aceitar a escala de trabalho no horário noturno.

Figura 42 - Lenda Loira do Bonfim



Fonte: Conheça as histórias de fantasmas que povoam o imaginário de Belo Horizonte. Estado de Minas. 3 dez. 2017

<sup>10</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/04/07/belo-horizonte-assombrada-conheca-os-fantasmas-que-contam-a-historia-da-cidade.ghtml> e [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna\\_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml) Texto adaptado para fins pedagógicos

## ANEXO G – Lenda “Capeta da Vilarinho”<sup>11</sup>

Uma das histórias mais ousadas que a Capital Mineira tem. Lenda urbana do início da década de 1990, que fez tremer muito garotão e meninas também. A história teve origem na Avenida Vilarinho, via principal da região de Venda Nova. Na época, pipocavam forrós e bailões nessa área da Cidade. Contam que, numa quadra de baile popular, houve um concurso de dança e um homem desconhecido e de chapéu decidiu participar. Ele convidou uma garota para dançar, mas a jovem só não esperava que, entre um passo e outro da música, o homem revelasse seus chifres quando o chapéu caiu no chão. Com os gritos assustados, quem estava presente não ousou capturar o ser estranho, mas garantiu ver as patas de bode no lugar de pernas do homem. Repórteres de TV e rádio foram até o local, mas nunca mais avistaram algo parecido com o tal "Capeta da Vilarinho". O certo mesmo é que, passado tanto tempo, ninguém se esquece do caso, que vai ganhando detalhes e muitas outras versões. Afinal, “quem conta um conto aumenta um ponto”, conforme diz a sabedoria popular.

Figura 43 – Lenda Capeta da Vilarinho



Fonte: Conheça as histórias de fantasmas que povoam o imaginário de Belo Horizonte. Estado de Minas. 3 dez. 2017

<sup>11</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/04/07/belo-horizonte-assombrada-conheca-os-fantasmas-que-contam-a-historia-da-cidade.ghtml> e [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna\\_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/03/interna_gerais.921537/conheca-as-historias-de-fantasmas-que-povoam-o-imaginario-de-bh.shtml) Texto adaptado para fins pedagógicos

## ANEXO H – Lenda “A Mulher do Algodão”<sup>12</sup>

Quem nunca ouviu falar na mulher do algodão, Maria Sangrenta ou na loira do banheiro? Mesmo com nomes diferentes, remetem à mesma lenda. Dizem que a famosa aparecia em banheiros de escolas assustando crianças, com algodões que saíam pelas orelhas e nariz. Vestida com roupa branca e com expressão triste, ela surgia no vaso sanitário. Segundo a lenda, a história começou depois que uma mulher morreu num acidente de carro tentando chegar até o filho, que tinha ficado de castigo no banheiro da escola onde estudava. Por não ter chegado nenhum socorro para salvar a mulher, colocaram algodão em seus machucados e em seu nariz e ouvido para tentar evitar a hemorragia durante seu enterro. Na tentativa de encontrar o filho, seu fantasma ainda aparece nas escolas.

A lenda já é parte do imaginário adolescente em muitos colégios brasileiros, não só de Belo Horizonte. Ela surge depois de um ritual de invocação, que varia de acordo com o colégio: as possíveis etapas incluem chamá-la três vezes em frente ao espelho, bater a porta do banheiro, chutar o vaso sanitário, puxar a descarga e falar palavrões – às vezes, tudo isso junto.

Figura 44 – Lenda a Mulher do Algodão



Fonte: <https://i.pinimg.com/236x/ec/67/f4/ec67f4d4e8b721fd84d7a14fe9dd8016--creepy-stories-ghost-stories.jpg>, acesso em 10/08/2019

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.picuki.com/tag/ALoiraDoBanheiro> e <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-e-a-origem-da-lenda-da-loira-do-banheiro/>. Texto adaptado para fins pedagógicos