

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**Poliana de Oliveira Cunha**

**O gênero de texto vídeo-minuto de divulgação científica: da modelização à prática em sala de aula**

Juiz de Fora

2026

**Poliana de Oliveira Cunha**

**O gênero de texto vídeo-minuto de divulgação científica: da modelização à prática em sala de aula.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Carolina Alves Fonseca

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cunha, Poliana de Oliveira.

O gênero de texto vídeo-minuto de divulgação científica : da modelização à prática em sala de aula / Poliana de Oliveira Cunha. -- 2026.

179 f. : il.

Orientadora: Carolina Alves Fonseca

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. Gênero de texto oral. 2. Vídeo-minuto de divulgação científica. 3. Modelo didático de gênero. 4. Capacidade de linguagem. I. Fonseca, Carolina Alves, orient. II. Título.

**Poliana de Oliveira Cunha**

**O gênero de texto vídeo-minuto de divulgação científica: da modelização à prática em sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 12 de março de 2026.

**BANCA EXAMINADORA**

**Profª Drª Carolina Alves Fonseca**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profª Drª Daniela da Silva Vieira**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profª Drª Débora Amorim Gomes da Costa-Maciêl**  
Universidade de Pernambuco

Juiz de Fora, 11/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Fonseca, Chefe de Departamento**, em 12/03/2026, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela da Silva Vieira, Professor(a)**, em 24/04/2026, às 18:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **DEBORA AMORIM GOMES DA COSTA-MACIEL, Usuário Externo**, em 28/04/2026, às 20:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2872990** e o código CRC **764A6CEA**.

---

## AGRADECIMENTOS

A primeira homenagem vai àquele que primeiro nos amou, ao criador de todo o universo e que nos permite a graça de estarmos aqui e agora neste plano espiritual. A Ti, meu Deus, toda honra e toda glória por cuidar de mim como a menina dos teus olhos.

À Nossa Senhora Aparecida, ao meu guia protetor e a toda espiritualidade amiga, a minha profunda gratidão, pelo amparo e pela luz emanada a todo tempo.

Agradeço a minha família, meu alicerce, por sempre me incentivar a realizar os meus objetivos e por compreender minhas ausências. Vocês são tudo para mim! Em especial, agradeço a minha irmã Ana Paula, aquela que me conhece como ninguém. Obrigada por decifrar os meus silêncios, “segurar as pontas” em casa tantas vezes, para que eu conseguisse me dedicar aos estudos, e por acreditar tanto na minha capacidade de chegar até aqui.

À querida tia Sônia por sempre se alegrar com minhas vitórias e compartilhar das minhas angústias, a minha gratidão. A senhora é um presente que o Ninil deixou para mim!

Agradeço ao meu namorado, por ter tornado essa caminhada mais leve, com seu companheirismo e incentivo constantes em todas as etapas do meu mestrado.

Agradeço aos amigos e amigas pelo ombro acolhedor, pelas risadas e por serem exatamente quem são para mim! Eu tenho os melhores!

À turma 10, obrigada pelas conversas, pelos conselhos, pelas trocas de experiências e pelo incentivo diário. Vocês são mesmo 10! Um agradecimento especial à querida amiga Cátia, que segurou a minha mão do início ao fim, com parceria, empatia e sua admirável serenidade, sobretudo nos momentos mais difíceis desta jornada para mim.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Letras da UFJF, por me inspirarem a ser cada dia mais uma professora-pesquisadora melhor. Vocês são excepcionais!

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carolina Alves Fonseca por compartilhar comigo tanto conhecimento e por sua cuidadosa correção. Você é excelente no que faz! Cresci e aprendi demais com sua orientação e paciência, mesmo diante das minhas angústias e ansiedades acadêmicas.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Débora Amorim Gomes da Costa Maciel e à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Daniela da Silva Vieira, que compuseram minha banca, a minha gratidão pela disponibilidade e pelas ricas contribuições ao meu trabalho, com olhar tão humano e profissional!

Agradeço à gestão da Escola E. Adalgisa de Paula Duque, pelo apoio do início ao fim; aos meus colegas de profissão da turma 8 C, que foram fundamentais para o êxito deste

trabalho, e um agradecimento especial aos meus amados alunos, que participaram com empenho e dedicação de todas as atividades, nada disso faria sentido sem vocês!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, portanto, à CAPES, o meu agradecimento pelo incentivo financeiro.

## RESUMO

Esta pesquisa-ação (Thiollent, 2011) foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Alinhada a uma perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem (Bronckart, 2006) e a uma abordagem processual da oralidade (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2004), trazemos como objetivo geral discutir como a modelização e a didatização do vídeo-minuto de divulgação científica podem contribuir para a ampliação das capacidades de linguagem de estudantes do ensino fundamental II, ao promover situações discursivas de letramento acadêmico-científico. Além disso, almejamos, de modo mais específico, (i) construir um Modelo Didático de Gênero de vídeo-minuto de divulgação científica; (ii) levantar as dimensões ensináveis desse gênero de texto para desenvolver uma sequência didática, na perspectiva do oral autônomo, explorando com mais detalhes as especificidades do texto oral; e, por fim, (iii) investigar indícios de desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica de estudantes de uma turma do 8º ano do ensino fundamental II. Nesse sentido, esta pesquisa é constituída de dois *corpus*: o primeiro, composto por dez vídeos de contas do *Youtube*, que veiculam vídeos-minuto com curiosidades científicas e possuem um grande número de visualizações; e o segundo, constituído por cinco vídeos-minuto de divulgação científica elaborados pelos estudantes-participantes, sendo a primeira produção realizada no início do processo e a segunda após os módulos de exploração de aspectos de análise linguística/semiótica (Magalhães, Sigiliano e Garcia-Reis, 2024) que compõem esse gênero de texto. A partir da análise da primeira parte do *corpus*, verificamos nos vídeos, regularidades que nos permitiram construir um Modelo Didático de Gênero do vídeo-minuto de Divulgação Científica. Através da comparação da P1 e P2 de vídeos-minuto discentes, foi possível identificar indícios de desenvolvimento de capacidades de linguagem, em especial, a multissemiótica, em grande parte das operações de linguagem selecionadas. É importante ressaltar também a necessidade de mais trabalhos com o vídeo-minuto de divulgação científica em sala de aula, para maior apropriação de operações ainda não consolidadas, como uso de sonoplastia e bom ritmo da fala. Além disso, em consonância com Brasil (2018), que defende a criação de atividades para a promoção do letramento científico (Silva, 2020), já na escola básica, este estudo busca promover um trabalho que auxilie outros docentes a inserir práticas que contemplem gêneros da esfera científica, através da disponibilização do caderno pedagógico, que pode ser adaptado a outros contextos.

**Palavras-chave:** Gênero de texto oral. Vídeo-minuto de divulgação científica. Modelo didático de gênero. Capacidade de linguagem

## ABSTRACT

This action research study (Thiollent, 2011) was conducted within the scope of the Professional Master's Program in Letters (ProfLetras) at the Federal University of Juiz de Fora. Grounded in a socio-discursive interactionism perspective on language (Bronckart, 2006) and in a process-oriented approach to orality (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2004), the study aims to examine how the modeling and didactic transposition of the scientific dissemination one-minute-videos may contribute to the development of language capacities among lower secondary school students, by promoting discursive situations of academic and scientific literacy. More specifically, the study seeks to: (i) develop a Didactic Genre Model for scientific dissemination one-minute-videos; (ii) identify the teachable dimensions of this text genre in order to design a didactic sequence, from the perspective of autonomous oral production, with particular attention to the specificities of oral texts; and (iii) investigate evidence of the development of students' multisemiotic language capacity in an 8<sup>th</sup> grade class of elementary school. To this end, the research is based on two corpora: the first consists of ten YouTube videos featuring one-minute scientific curiosity content with a high number of views; the second comprises five scientific dissemination one-minute-videos produced by participating students, including an initial production (P1) and a final production (P2) developed after instructional modules focusing on linguistic and semiotic analysis (Magalhães, Sigiliano & Garcia-Reis, 2024), which are characteristic of this genre. Analysis of the first corpus revealed recurring patterns that supported the construction of a Didactic Genre Model for scientific dissemination one-minute-videos. Through the comparison between students' P1 and P2 productions, it was possible to identify evidence of development in language capacities, particularly in the multisemiotic domain, across most of the selected language operations. The findings also highlight the need for further pedagogical work with scientific dissemination one-minute-videos in classroom settings, in order to foster greater mastery of still-developing operations, such as the use of sound effects and good speech rhythm. Furthermore, in line with Brasil (2018), which advocates the implementation of activities aimed at promoting scientific literacy (Silva, 2020) from basic education onward, this study seeks to contribute to teaching practices by providing a pedagogical guide that can be adapted to different educational contexts.

Keywords: Oral text genre. Scientific dissemination one-minute-video. Didactic Genre Model. Language capacity.

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

AL/S-Análise Linguística e Semiótica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DC-Divulgação Científica

EaD – Educação a Distância

ISD – Interacionismo sociodiscursivo

MDG – Modelo Didático de Gênero

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDG – Projetos Didáticos de Gêneros

RO – Rondônia

SD – Sequência Didática

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

## LISTA DE FIGURAS

Esquema 1	Categorias de capacidades de linguagem	25
Esquema 2	A organização interna do texto: os três estratos do folhado textual	26
Esquema 3	Representação do contínuo gêneros textuais na fala e na escrita	30
Esquema 4	Os dois “multi” dos multiletramentos	46
Mapa 1	Mapa dos multiletramentos	48
Gráfico 1	Temática dos perfis brasileiros de divulgação científica no <i>TikTok</i>	55
Gráfico 2	Tempo de duração dos vídeos (média)	56
Esquema 5	Triângulo didático e contexto pluridimensional	66
Esquema 6	Sequência didática modelo original	72
Esquema 7	Sequência didática no modelo Swiderski e Costa-Hübes	73
Esquema 8	Modelo de Projeto Didático de Gênero	74
Gráfico 3	Respostas à pergunta sobre função do conhecimento científico	90
Gráfico 4	Respostas à pergunta sobre frequência de acesso ao conhecimento científico	91
Gráfico 5	Respostas à pergunta sobre gêneros de acesso ao conhecimento científico	92
Gráfico 6	Respostas à pergunta sobre suporte de acesso ao conhecimento científico	93
Gráfico 7	Respostas a afirmações sobre o saber científico	94
Gráfico 8	Respostas à pergunta sobre a linguagem em textos científicos	95
Captura de tela 1	Imagens dinâmicas em vídeos-minuto modelares	105
Captura de tela 2	Enquadramento de câmera em vídeos-minuto modelares	106
Captura de tela 3	Propaganda de jogo na P1- G4	109
Captura de tela 4	Cenário de fundo- P1 e P2- G1	115
Captura de tela 5	Enquadramento de câmera -P1 X P2- G1	117
Captura de tela 6	Gestos do locutor: P1- G1	120

Captura de tela 7	Cenário de fundo P1 XP2- G2	125
Captura de tela 8	Enquadramentos da P1 x P2 -G2	127
Captura de tela 9	Postura corporal indicativa de leitura	129
Captura de tela 10	Cenário de fundo P1 X P2- G3	135
Captura de tela 11	Imagem dinâmica P1-G3	136
Captura de tela 12	Imagens dinâmicas P2-G3	137
Captura de tela 13	Relação recursos multimodais e fala	137
Captura de tela 14	Enquadramento de câmera P2- G3	139
Captura de tela 15	Cenário de fundo P1 x P2- G4	147
Captura de tela 16	Imagem dinâmica- P1- G4	147
Captura de tela 17	Imagem dinâmica- P2- G4	148
Captura de tela 18	Propaganda de jogo P1-G4	149
Captura de tela 19	Enquadramento de câmera P1- G4	150
Captura de tela 20	Gestos do locutor -P1- G4	152
Captura de tela 21	Cenário de fundo P1 x P2	155

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Habilidades da BNCC para os anos finais do ensino fundamental, com gêneros orais e multissemióticos	38
Quadro 2	Gêneros da oralidade na BNCC pertencentes ao campo das práticas de estudo e pesquisa	63
Quadro 3	Comparativo diferentes propostas de Sequência Didática e PDG	75
Tabela 1	Vídeos-minuto de divulgação científica publicados no <i>Youtube</i>	80
Quadro 4	Sequência didática do projeto	83
Quadro 5	Convenções de transcrição	84
Tabela 2	Instrumento De Análise: Capacidade Multissemiótica	86
Quadro 6	MDG do vídeo-minuto de divulgação científica	98
Tabela 3	Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica-G1	113
Quadro 7	Sincronia entre fala e recursos multimodais – P2-G1	115
Quadro 8	Relação gestos e explicação P2-G1	121
Tabela 4	Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica-G2	123
Quadro 9	Sincronia entre imagens dinâmicas, recursos multimodais e fala P2-G2	125
Quadro 10	Relação gestos e explicação P1-G2	130
Quadro 11	Relação gestos e explicação P1-G2- P2-G2	131
Tabela 5	Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica-G3	134
Quadro 12	Sincronia entre fala e recursos multimodais- P2-G3	138
Quadro 13	Relação gestos e explicação P1-G3	142
Quadro 14	Relação gestos e explicação- P2-G3	144
Tabela 6	Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica-G4	146
Quadro 15	Relação fala e recursos multimodais- P2-G4	149
Tabela 7	Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica - G5	153
Quadro 16	Relação recursos multimodais e fala- P2-G5	156

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
1.1	OBJETIVOS DA PESQUISA	19
1.2	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	20
<b>2</b>	<b>APORTE TEÓRICO</b>	<b>22</b>
2.1	A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTER(AÇÃO) SOCIAL	23
2.2	A ORGANIZAÇÃO DOS TEXTOS E A NOÇÃO DE GÊNERO DE ACORDO COM O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	25
2.3	A ORALIDADE, O TRABALHO COM O ORAL AUTÔNOMO – DE OBJETO DE PESQUISA A OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	28
<b>2.3.1</b>	<b>Oralidade, multimodalidade e documentos oficiais: avanços e pontos de partida</b>	<b>33</b>
2.4	O AVANÇO TECNOLÓGICO E A COMUNICAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE	44
<b>2.4.1</b>	<b>Os multiletramentos como práticas contemporâneas de linguagem</b>	<b>46</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Letramento digital: demanda na formação docente e discente</b>	<b>48</b>
2.5	O VÍDEO-MINUTO – O QUE DIZEM AS PESQUISAS REALIZADAS	51
<b>2.5.1</b>	<b>Vídeo-minuto de divulgação científica – um novo gênero de texto</b>	<b>58</b>
<b>2.5.2</b>	<b>Vídeo-minuto e a BNCC</b>	<b>60</b>
2.6	A ENGENHARIA DIDÁTICA E O TRABALHO COM O GÊNERO EM SALA DE AULA	66
<b>2.6.1</b>	<b>A construção de um Modelo Didático do Gênero</b>	<b>69</b>
<b>2.6.2</b>	<b>Sequências Didáticas e o trabalho com gêneros na escola</b>	<b>71</b>
<b>3</b>	<b>ESCOLHAS METODOLÓGICAS</b>	<b>77</b>
3.1	A PESQUISA-AÇÃO: UM OLHAR SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA DOCENTE	78
3.2	CONSTRUÇÃO DO MDG DO VÍDEO-MINUTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	79
3.3	O DESENVOLVIMENTO DA SD E O PERCURSO DA INTERVENÇÃO	82
3.4	CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS ALUNOS-PARTICIPANTES DA PESQUISA	87

<b>3.4.1</b>	<b>Os alunos-participantes e o conhecimento científico</b>	<b>90</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>97</b>
4.1	O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO VÍDEO-MINUTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	97
4.2	A SD “DAS REDES AO CHÃO DA ESCOLA: O TRABALHO COM O VÍDEO-MINUTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO E.F II”	107
4.3	INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA – ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A P1 E A P2	112
4.3.1	Indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica: Grupo 1 - “A presença de líquens vermelhos na região”	113
4.3.2	Indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica: Grupo 2 - “O fenômeno da cachoeira do arco íris”	123
4.3.3	Indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica: Grupo 3 - “A incidência de raios em Ibitipoca”	134
4.3.4	Indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica: Grupo 4 - “A gigante pedra do equilíbrio”	145
4.3.5	Indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica: Grupo 5 - “O fenômeno da água cor de coca-cola de Ibitipoca”	153
4.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	159
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>163</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>168</b>
	<b>ANEXO I- ACESSO À TRANSCRIÇÃO DOS VÍDEOS PRODUZIDOS</b>	<b>177</b>
	<b>ANEXO II- ACESSO AOS TERMOS DE CONSENTIMENTO E DE ASSENTIMENTO</b>	<b>178</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Estamos na situação de uma criancinha que entra em uma imensa biblioteca, repleta de livros em muitas línguas. A criança sabe que alguém deve ter escrito aqueles livros, mas não sabe como. Não compreende as línguas em que foram escritos. Tem uma pálida suspeita de que a disposição dos livros obedece a uma ordem misteriosa, mas não sabe qual é (Einstein, 1981, p.99).

Desde a graduação, ao ter contato com o artigo “Educação da Oralidade ou Cala boca não morreu” (Miranda, 2005), em disciplina ministrada pela própria autora, comecei a refletir sobre a importância da educação do oral para as práticas sociais e, portanto, passei a enxergar que é um dever da escola ensinar os estudantes a se portarem linguisticamente nos mais variados contextos de uso da fala. Porém, essa minha experiência de formação, naquele momento, não passou para o trabalho com a oralidade na prática. Naquela época, sentia-me como uma criança em uma biblioteca gigante, perdida, mas curiosa em saber mais, como aquela da epígrafe de abertura deste capítulo. Porém, não tinha segurança e conhecimento para trabalhar com o oral em sala de aula, tampouco sabia o que seria, de fato, essa prática.

Uma década se passou, entre vários estudos, pós-graduação e inúmeras estratégias de ensino em minha prática como professora de Língua Portuguesa da educação básica de públicos variados (Educação de Jovens e Adultos – EJA; alunos da Educação do Campo; estudantes da zona urbana central e periférica; alunos da rede particular de ensino; entre outros perfis). Somente agora, no Profletras, fui ter acesso a uma disciplina específica da área, intitulada “Práticas de Oralidade e Ensino”, através da qual pude me aprofundar em leituras basilares voltadas ao ensino da oralidade e encantei-me ainda mais por esse campo de estudo, pesquisa e ensino. Até então, pensar em oralidade, para mim, estava muito atrelado à visão de educação linguística para o uso em instâncias formais públicas, como pude refletir em Miranda (2005), e à discussão sobre variação linguística, o que, inclusive, foi meu tema de conclusão de pós-graduação. Tais temáticas também me despertam interesse, mas somente a partir do mestrado descobri que o trabalho com a oralidade pode ir muito além disso.

Ademais, cabe destacar que sempre me interessei por temas ligados à tecnologia. Tenho bastante afinidade com seu uso e, juntamente a isso, as multissemioses em gêneros como propagandas, charges, entre outros, já faziam parte da minha prática em sala de aula. No entanto, foi a partir da participação na disciplina “Texto e Ensino”, também no Profletras, que tive acesso a maiores reflexões sobre a importância de construir materiais didáticos coerentes com nossa proposta de ensino. A partir desse embasamento teórico e metodológico,

proporcionado por essas disciplinas, senti que entrava na sala de aula com maior consciência sobre minha prática e sabendo em que lugar queria chegar com cada atividade que promovia.

Assim, conciliando esses dois interesses (pela oralidade e pela tecnologia), no ano de 2024, realizei um trabalho interdisciplinar com as professoras de Inglês e de Geografia de minhas turmas do sétimo ano com o gênero apresentação oral. Neste trabalho, cada docente ficou responsável por uma parte: a professora de inglês, por auxiliá-los na construção de aspectos voltados à cultura do país escolhido pelo grupo, para falarem sobre ele e na elaboração de malas personalizadas; a professora de Geografia se dedicou a ajudá-los na parte dos aspectos geográficos que formavam cada nação, e eu, com a parte do gênero apresentação oral. Os alunos tiveram acesso a textos modelares, refletiram sobre aspectos importantes de construção das apresentações, dividiram suas falas, criaram roteiros, ensaiaram inúmeras vezes e, mesmo assim, mostraram-se extremamente tímidos quando sugeri que pudessemos gravá-los, caso houvesse o consentimento deles. Foi inesperada a grande rejeição deles a essa atividade. Imaginei que levariam com mais naturalidade pelo fato de serem jovens que usam com frequências as redes sociais e postam vídeos deles próprios. Logo, percebi que o cenário muda ao se tratar de gêneros da esfera acadêmico-científica, os quais preveem maior monitoramento de fala. Foi a partir dessa constatação, como docente da turma, aliada ao fato de os discentes apresentarem dificuldades também com etapas de busca e pesquisa sobre conhecimento científico, que surge a motivação e justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado. Com a atividade interdisciplinar relatada, percebi a necessidade de mediar o desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica relacionada a gêneros orais da esfera acadêmico-científica dos estudantes do 8º ano C, da escola em que esta intervenção foi desenvolvida.

O campo de estudo da oralidade tem apresentado avanços significativos nos últimos anos (Magalhães; Bueno; Storto; Costa-Maciel, 2022). No entanto, as produções na área ainda encontram-se em menor quantidade, se comparadas às pesquisas relacionadas às práticas de escrita (Costa-Maciel; Bilro, 2018; Magalhães; Cristovão, 2018; Bueno; Diolina; Jacob, 2021, Storto; Fonteque, 2021). Essa realidade é fruto de uma cultura que ainda concebe o texto oral como inferior ao escrito (Ong, 1998) e adota uma visão dicotômica entre essas duas modalidades, perspectiva essa rebatida arduamente por estudos como de Olson (1997), Street (2014) e Marcuschi (2001). Tais trabalhos, em muito, contribuem para os avanços na discussão sobre a importância de se conceber o oral como igualmente importante para as práticas sociais e para compreender o cruzamento dele com a escrita, conforme gênero e nível de formalidade envolvidos na situação interativa. Entretanto, muito se precisa avançar,

especialmente, na formação docente, para que os gêneros orais deixem de ficar à margem do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Pesquisas indicam que a oralidade se constitui como um terreno menos conhecido pelos docentes, devido à sua baixa presença como temática nas formações inicial e continuada, o que tem, por consequência, também pouca presença nas salas de aula (Forte-Ferreira; Magalhães, 2023). É nessa perspectiva que, analogamente a uma criança que lança um olhar de curiosidade sobre o mundo, conforme traz a epígrafe que introduz este capítulo, posicionamo-nos nesta pesquisa como quem deseja levantar quais são as dimensões ensináveis de um gênero oral digital, o vídeo-minuto de divulgação científica.

Pensar nas manifestações de práticas de oralidade da sociedade contemporânea, intrinsecamente, perpassa por refletir sobre a influência da tecnologia no surgimento de novos gêneros de texto<sup>1</sup>. O advento da internet, e com ela, mais recentemente, as redes sociais, contribui para novas formas de se estabelecer a comunicação e de se produzir conhecimento na era digital, na qual os indivíduos criam perfis, através dos quais recebem e produzem variados textos multissemióticos, seja para fins de entretenimento, de trabalho, aquisição de saber, entre outros.

Assim, é evidente que os chamados “nativos digitais” (Coelho, 2012 *apud* Silva et al, 2020) imersos no mundo tecnológico interagem entre si através das redes sociais e nelas buscam conhecimento, porém, é um equívoco afirmar que esse universo tecnológico é dominado pelos jovens; estar conectado não significa, necessariamente, estar consciente desse uso, em termos de reconhecerem os processos de construção dos gêneros desse meio.

Nesse sentido, além do reconhecimento da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) (2018) acerca do trabalho com gêneros de comunicação do meio digital pela escola, é preciso reconhecer o que traz a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos (1996), do Grupo de Nova Londres (GNL), e os estudos de Rojo (2012) a esse respeito, a fim de promover o letramento crítico dos estudantes. Por isso, ao perceber a dificuldade dos estudantes em (i) participar de gêneros orais formais públicos; (ii) pesquisar de forma autônoma e embasada o conhecimento científico na internet e em (iii) utilizar efetivamente ferramentas digitais, visto que a maioria usa a internet apenas para interação em redes sociais, escolhemos como gênero para esta pesquisa o vídeo-minuto de divulgação científica, para ser produzido pelos discentes e apresentado durante a Feira de Ciências da escola.

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, utilizamos a nomenclatura “gênero de texto”, por estar alinhada à nossa principal teoria de estudos da linguagem, o Interacionismo Sociodiscursivo. No entanto, há a nomenclatura de “gêneros do discurso”, oriunda dos estudos de Bakhtin (2003), e também “gênero textual”, relacionada à Linguística Textual, cujo principal representante no presente trabalho será os estudos de Marcuschi.

Dessa forma, inserida no Programa de Mestrado Profissional (Profletras) da Universidade Federal de Juiz de Fora, a presente pesquisa, que se configura como uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986), busca conciliar teoria e prática pedagógica, de modo a contribuir para a área dos estudos de produção e recepção de gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa como ferramenta essencial para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes-participantes desta investigação, com ênfase na capacidade multissemiótica. Além disso, pretendemos auxiliar docentes no trabalho com o gênero vídeo-minuto de divulgação científica, tendo em vista a escassez de material didático orientado, de forma a demonstrar um caminho possível de didatização deste gênero.

A pesquisa alinha-se a uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (ISD) (Bronckart, 2006) da linguagem e a uma abordagem processual da oralidade (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2004). Nesse sentido, conforme proposto pelo ISD, acreditamos que o ser humano se desenvolve na e pela linguagem, a qual configura-se em gêneros de texto. Entendemos, portanto, que a socialização é mediadora das práticas de linguagem e que dela resulta a atividade humana (Bilro, Silva e Costa-Maciel). Nessa seara, compreender que o domínio e a apreensão de um gênero de texto requer o desenvolvimento de capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 2004; Cristóvão e Stutz, 2011; Dolz, 2015) é essencial para os objetivos que se pretende atingir com este trabalho, sobre os quais descrevemos na seção seguinte.

## 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Dentre os inúmeros novos gêneros que surgem no contexto da contemporaneidade, escolhemos o vídeo-minuto de divulgação científica pelas seguintes motivações, voltadas aos interesses de pesquisa e de ensino deste estudo: i) a literatura carece de trabalho de modelização didática desse gênero no campo de estudos linguísticos; ii) os alunos da turma em que a pesquisa foi desenvolvida demonstraram, em 2024, uma grande dificuldade com relação a aspectos constitutivos da oralidade no gênero seminário, além de se mostrarem resistentes à gravação de suas apresentações, mesmo após receberem a orientação necessária para produção.

Para além, entendemos que vídeos-curtos são mais próximos ao que os estudantes costumam acessar cotidianamente nas mídias digitais. Além disso, a divulgação científica é nosso recorte por ser uma esfera muito necessária, desde os anos iniciais da educação básica,

como prevê a BNCC (Brasil, 2018), mas ainda pouco explorada em sala de aula (Storto, Costa-Maciel e Magalhães, 2023).

Assim, intitulamos o presente trabalho como “O gênero de texto vídeo-minuto de divulgação científica: da modelização à prática em sala de aula”, tendo em vista que pretendemos, de modo geral, discutir como a modelização e a didatização deste gênero podem contribuir para a ampliação das capacidades de linguagem de estudantes do ensino fundamental II, em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, ao promover situação discursiva de letramento acadêmico-científico<sup>2</sup>. Além disso, almejamos, de modo mais específico, (i) construir um Modelo Didático de Gênero de vídeo-minuto de divulgação científica; (ii) levantar as dimensões ensináveis desse gênero de texto para desenvolver uma sequência didática na perspectiva do oral autônomo, explorando com mais detalhes especificidades do texto oral; e, por fim, (iii) investigar indícios de desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica de estudantes de uma turma do 8º ano do ensino fundamental II, ao comparar as produções 1 e 2 dessa SD.

Para tanto, dividimos o trabalho em 5 capítulos, os quais serão apresentados a seguir.

## 1.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Além desta introdução, a qual apresenta as principais bases teóricas que nortearam a pesquisa, as motivações para a escolha do gênero de texto pesquisado e os objetivos de pesquisa traçados, esta dissertação é composta por mais quatro capítulos.

O próximo é destinado ao aporte teórico, o qual dividimos em seções partindo de conceitos mais amplos para mais específicos. Assim, iniciamos abordando conceitos basilares para o estudo, trazendo as noções de linguagem (seção 2.1) e de gênero de texto, assumidas pelo ISD (seção 2.2). Também discorreremos sobre a perspectiva do oral autônomo, abordando-o enquanto objeto de pesquisa e de ensino (seção 2.3), bem como salientamos o que documentos oficiais trazem sobre o trabalho com a oralidade e com a multimodalidade (seção 2.3.1). Ainda no capítulo dois, trazemos uma breve contextualização histórica sobre as

---

<sup>2</sup> Embora o termo letramento esteja historicamente associado às práticas de leitura e escrita, adota-se aqui uma concepção ampliada, em consonância com as discussões de Claudemir Belintane (2000; 2010; 2013), que compreende a oralidade como dimensão constitutiva dos processos de inserção nas práticas sociais de linguagem. No desenvolvimento da atividade proposta — produção de um vídeo-minuto de divulgação científica — os estudantes mobilizaram não apenas a oralidade, mas também práticas de leitura e escrita próprias da esfera acadêmico-científica, tais como elaboração de roteiros, tomada de notas e leitura de reportagens e artigos. Desse modo, ainda que o gênero final seja oral, o conjunto de práticas envolvidas justifica o uso do termo letramento acadêmico-científico, por abarcar múltiplas formas de participação em gêneros de texto orais e/ou escritos dessa esfera.

novas formas de comunicação da contemporaneidade diante das novas tecnologias (seção 2.4), para então chegarmos à discussão sobre os multiletramentos de modo mais amplo (seção 2.4.1), e de forma específica, acerca do letramento digital (seção 2.4.2). Posteriormente, nossa discussão se concentra no vídeo-minuto, primeiramente, trazendo um levantamento do estado da arte do que já foi produzido sobre ele até o momento (seção 2.5), seguida de uma defesa do vídeo-minuto enquanto novo gênero de texto (seção 2.5.1) e, por fim, trazemos uma abordagem reflexiva do vídeo-minuto e a BNCC. Na última seção do aporte teórico, discorremos sobre a Engenharia didática (seção 2.6), dividindo-a em duas partes: uma sobre aspectos concernentes à construção do Modelo Didático de Gênero (MDG) (seção 2.6.1) e outra sobre o trabalho com sequências didáticas (seção 2.6.2).

No capítulo 3, dedicamo-nos à explanação das escolhas metodológicas que guiam este estudo. Na primeira seção, descrevemos a abordagem da pesquisa-ação e recapitulamos as motivações da presente pesquisa (seção 3.1). A seguir, discorremos sobre a construção do MDG (seção 3.2) e sobre o desenvolvimento da SD, indicando qual foi o percurso seguido ao longo da intervenção (seção 3.3). Ao final deste capítulo, trazemos a contextualização do *locus* e dos participantes da pesquisa (seção 3.4) e detalhamos o perfil desses estudantes, no que tange ao contato com o conhecimento científico (seção 3.4.1), apresentando um questionário de sondagem que nos permitiu tais observações.

No capítulo 4, trazemos a análise e a interpretação dos resultados, o qual dividimos em quatro partes: apresentação do MDG construído ao longo da pesquisa (seção 4.1); análise da aplicação da SD que compõe o nosso caderno pedagógico e dos avanços entre as produções discentes, quanto às capacidades de significação, ação, discursiva e linguístico-discursiva (seção 4.2); análise detalhada dos indícios de desenvolvimento dos discentes na capacidade multissemiótica (seção 4.3) e trazemos uma discussão sobre os resultados obtidos (seção 4.4).

Por fim, no capítulo 5, discorremos sobre as considerações finais às quais chegamos com o desenvolvimento da presente pesquisa, trazendo um breve retrospecto da trajetória profissional e acadêmica da professora-pesquisadora, no que tange ao trabalho com a oralidade, apontando pontos de reflexão e possíveis contribuições deste estudo para o trabalho com o oral autônomo e com os gêneros digitais na educação básica.

Assim, passamos no próximo capítulo à exposição detalhada dos principais aportes teóricos em embasam a presente pesquisa.

## 2 APORTE TEÓRICO

Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (Freire, 2021, p.29)

O ato de ensinar, de realizar a transposição didática de um saber científico em um saber compreendido pelos estudantes não é uma tarefa fácil. Ao contrário, exige do professor uma formação especializada, uma base teórica e metodológica clara e a ciência de suas concepções sobre a docência, bem como dos objetivos que deseja atingir com sua prática em sala de aula. Nesse sentido, a citação de abertura do capítulo, do patrono da Educação Brasileira, retirada de sua obra “Extensão ou comunicação?” representa o que desejamos discutir no aporte teórico, o pensamento que fundamenta os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa.

Nesse sentido, esta seção segue o seguinte percurso: primeiramente, tecemos uma explanação sobre a concepção de linguagem adotada pelo ISD (seção 2.1), seguida de uma descrição sobre o que essa base teórica entende por gênero de texto (seção 2.2). Feito isso, traçamos um breve percurso histórico da oralidade no campo dos estudos linguísticos, até se chegar à concepção de trabalho com o oral autônomo e, então, discutimos como os documentos oficiais tratam a oralidade (seção 2.3). Além disso, destinamos a seção 2.4 ao avanço tecnológico e à comunicação na contemporaneidade e, posteriormente, um desdobramento sobre os multiletramentos. Em seguida, apresentamos uma discussão sobre o vídeo-minuto, buscando fazer um estado da arte sobre o que já se produziu sobre esse tipo de mídia (seção 2.5) para, logo após, construirmos uma explanação sobre o vídeo-minuto de divulgação científica, caracterizando-o como um gênero de texto; depois, na seção 2.5.2, abordamos como o vídeo-minuto é tratado na BNCC. Por fim, na última seção deste aporte teórico, voltamo-nos ao esclarecimento do conceito de Engenharia Didática, conforme proposto também pelo ISD, e sobre como se dá o trabalho com gêneros sob esta perspectiva (seção 2.6), desdobrando em duas subseções, a primeira acerca da construção do Modelo Didático de Gênero (subseção 2.6.1) e a seguinte voltada à apresentação de alguns modelos de Sequências Didáticas e seus usos na escola (subseção 2.6.2).

Assim, a seguir, iniciamos com uma breve explanação sobre as diferentes concepções de linguagem, com ênfase à perspectiva que a adota como forma de interação social.

## 2.1 A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTER(AÇÃO) SOCIAL

Segundo a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, é por meio do texto que a linguagem é materializada e é a partir dela que o ser humano se constitui, desenvolve-se e organiza suas interações. Isso significa dizer que é *na* e *pela* linguagem que os sujeitos se desenvolvem socialmente. A esse respeito, um dos maiores representantes dessa corrente linguística, adotada como base teórica da presente pesquisa, Bronckart, destaca:

Decorre da abordagem desenvolvida que a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (Bronckart, 2003, p. 34).

Evidentemente, a linguagem está presente no cotidiano do ser humano, desde o momento em que acorda até quando se deita; são diversas as práticas sociais em que usar a linguagem é inerente, de forma natural. Assim, o pensar acerca do ensino e aprendizagem de língua portuguesa perpassa pela concepção de linguagem assumida pelo professor, seus objetivos de ensino e suas escolhas metodológicas. Nesse viés, os estudos de Geraldi (2004) destacam três concepções históricas de linguagem: uma primeira que se refere à linguagem como expressão do pensamento, segundo a qual há uma relação unívoca entre o que se pensa e o que se expressa através da linguagem. Essa visão é considerada problemática, tendo em vista que não é possível afirmar que pessoas que possuem dificuldade em se expressarem, não pensam; a segunda visão é a que concebe a linguagem como instrumento de comunicação, para a qual a língua é vista como um conjunto de códigos e, através deles, há a transmissão de uma mensagem entre locutor e locutário. Essa perspectiva também é problemática, uma vez que o que é produzido pelo locutor da informação não é, necessariamente, o que chega ao interlocutor, pois há aspectos sociais e interacionais que podem interferir nessa correspondência; por fim, a terceira concepção assume a linguagem não como uma mera ferramenta de comunicação entre os indivíduos, mas como uma forma de interação social entre eles; nessa visão, a linguagem possibilita que os sujeitos possam agir em sociedade e é essa que se adota na presente pesquisa.

Assim, o ISD defende que “a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções),

mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas” (Bronckart, 2006, p. 122).

Dessa forma, entende-se que, para o ISD, a atividade humana resulta da socialização, processo mediado pelas práticas de linguagem (Bilro, Silva e Costa-Maciel, 2018). Aliada a essa visão, a noção de capacidades de linguagem, entendida como “[...] um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem” (Cristóvão, 2009, p. 319) merece destaque. São cinco as capacidades de linguagem, as quais, embora possuam suas particularidades, articulam-se em: **capacidade de ação; capacidade discursiva; capacidade linguístico-discursiva; capacidade de significação e capacidade multissemiótica**. As três primeiras foram postuladas por Dolz e Schneuwly (2004); a quarta por Cristóvão e Stutz (2011) e a última mencionada por Dolz, em seminário em 2015.

A capacidade de ação refere-se a aspectos macroestruturais de construção textual, como contexto de produção e conteúdo temático e à habilidade do sujeito de compreender o objetivo comunicativo de produção de um texto, por exemplo. Já a capacidade discursiva está associada às categorias que formam a infraestrutura textual, como as etapas de produção que compõem um determinado gênero de texto. Ainda, a capacidade linguístico-discursiva é composta pelas categorias dos mecanismos de textualização e enunciação, considerando-se aspectos gramaticais essenciais para a construção de um dado gênero de texto. São essas três capacidades consideradas basilares para que o estudante consiga produzir e compreender de forma eficaz os textos, o que o ISD denomina Folhado Textual, sobre o qual se discorrerá na seção sobre materialização da linguagem.

Embora as capacidades de ação, discursiva e linguística-discursiva constituam uma base para que o aluno produza e compreenda variados textos, elas não são suficientes para abarcar aspectos sociais de construção do texto. Assim, Cristóvão e Stutz (2011) postulam a capacidade de significação – relacionada ao sentido construído em um texto por parte dos sujeitos envolvidos na sua produção, conforme contexto histórico e social em que o texto é produzido – e sugerem que ela seja analisada antes da capacidade de ação e das demais, pois está relacionada a como um texto afeta e é ressignificado por cada indivíduo de forma particular, articulando-se a suas vivências, histórias e conhecimento de mundo.

Por fim, uma quinta capacidade foi proposta em 2015, por Dolz em um seminário, a qual intitulou-se “capacidade multissemiótica”, relacionada aos aspectos multimodais que constituem um texto. Assim, no evento, o linguista sintetizou as cinco capacidades de linguagem na figura a seguir:

Esquema 1 – Categorias de capacidades de linguagem



Fonte: Seminário 2015- Palestra Prof. Joaquim Dolz (2/3)<sup>3</sup>

Assim, para agir socialmente através da produção e compreensão dos gêneros de texto é preciso acionar as capacidades de linguagem, as quais são constituídas por diversas operações linguísticas. Estas tratam-se de mecanismos possíveis de serem aprendidos e, logo, passíveis de serem ensinados aos estudantes, o que é realizado por meio do trabalho com os textos, em seus mais variados gêneros. É sobre esses conceitos que nos debruçamos na seção a seguir.

## 2.2 A ORGANIZAÇÃO DOS TEXTOS E A NOÇÃO DE GÊNERO DE ACORDO COM O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Como já salientado anteriormente, o ISD enfatiza em seus estudos o quanto a linguagem é primordial para o desenvolvimento humano, através de seu potencial de regular suas interações na sociedade. Assim, traz uma perspectiva psicológica da linguagem no sentido vygotskiano.

Nesse viés, são alvos de estudo do interacionismo sociodiscursivo as ações e pensamentos desses indivíduos, que em suas práticas cotidianas fazem uso da linguagem, a qual, como já abordado, materializa-se em forma de textos. Estes, por sua vez, são definidos por Bronckart (2008, p. 20) como “toda unidade de produção verbal que veicula uma

<sup>3</sup>Seminário 2015- Palestra Prof. Dolz-Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=Gps1x4tmFwk>>. Acesso em: abril de 2025.

mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir efeito de coerência em seu destinatário”. Tendo em vista que, na perspectiva do ISD, o texto possui natureza semiótica e comunicativa, a menção à produção verbal se refere tanto aos textos escritos quanto aos orais, uma vez que o agir, definido por Bronckart (2006, p. 137) como “qualquer comportamento ativo de um organismo”, é verbal e não verbal. O autor destaca que, apesar de todas as espécies apresentarem formas de agir socialmente, a forma humana é a única que conseguiu operacioná-lo em um agir comunicativo verbal, isto é, apresentando signos que se organizam em textos, o que torna necessária a distinção entre o agir geral (verbal) e o agir de linguagem, (entendendo, com base na teoria de Hjelmslev (1968) que as produções semióticas humanas derivam todas da linguagem verbal).

Um texto é organizado, segundo Bronckart (2006), em três níveis ou estratos, conforme representado na figura abaixo, reproduzida por Barreto e Corrêa (2013).

Esquema 2 – A organização interna do texto: os três estratos do folhado textual



Fonte: Bronckart (2006 *apud* BARRETO; CORRÊA, 2013, p.9)

A primeira camada – *Infraestrutura geral* – é composta pelo plano geral (ligado ao conteúdo temático, uma espécie de resumo do texto), pelos tipos de discurso (número limitado de formas de organização linguística, através das quais se formam os gêneros de texto) e pelos tipos de sequências (ligadas também ao conteúdo temático, referem-se à função do gênero e se dividem em: descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal), conforme Bronckart (2006 *apud* Barreto e Corrêa, 2021).

A segunda camada – *Mecanismos de textualização* – é composta por mecanismos que auxiliam na coerência temática, bem como na coesão nominal, coesão verbal e em outros mecanismos de conexão, os quais contribuem para a progressão temática.

A terceira camada – *Mecanismos enunciativos* – são os mecanismos de gerenciamento de vozes (voz do autor empírico; vozes sociais e vozes de personagens) e de modalização, os quais auxiliam na coerência pragmática e interativa.

Além disso, Bronckart (2006) salienta que diversos modelos de textos podem realizar uma mesma ação de linguagem, entendida como “parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída (por via externa ou interna) a um indivíduo singular que, assim, se torna o agente ou o autor dessa ação” (Bronckart, 2006, p. 139). Dessa forma, há três níveis de análise variáveis entre si: o nível do agir geral, decomposto em práticas infinitamente variadas; o nível do agir de linguagem decomposto, por sua vez, em três tipos, conforme sua interação com o agir geral; e o nível dos textos, diversificados em espécies, denominadas gêneros.

Ao se produzir um texto, todo indivíduo precisa realizar escolhas acerca dos mecanismos estruturantes, de suas operações comunicativas e dos aspectos linguísticos que o constituem. Dessa forma, são esses conjuntos de escolhas “entre possíveis que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso” (Bronckart, 2006, p.143), que o ISD denomina gênero de texto. Chamamos atenção para o termo “momentaneamente”, pois entende-se que esse caráter de transitoriedade dos gêneros se dá em decorrência de sofrerem influência do tempo e de aspectos sociais, podendo tornar-se totalmente autônomos das ações que os gerou, a fim de atenderem a outras finalidades variadas, o que leva a uma “impossibilidade de classificação estável e definitiva dos gêneros” (Bronckart, 2006, p.144).

Na perspectiva do ISD, portanto, as análises dos textos seguem um procedimento descendente, isto é, é preciso partir das atividades sociais, perpassar pelos gêneros, para enfim se chegar às estruturas linguísticas que os constituem.

Assim, trabalhar com os gêneros em sala de aula, é, pois, reconhecer que mais que agrupamentos de características em comum, eles representam práticas sociais de uso da linguagem e oportunizar o acesso aos mais variados gêneros de texto que circulam na sociedade é papel da escola, conforme esclarece Schneuwly e Dolz (2004). Para esses autores, os gêneros de texto são considerados megainstrumentos no contexto escolar, pois ao mesmo tempo em que são instrumentos de comunicação social, também são essenciais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem ao serem escolarizados.

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros de texto na escola prevê uma compreensão de sua importância para as práticas sociais de manifestação da linguagem, além da ciência de que são necessários mecanismos para torná-los objetos de ensino, com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos, isto é, ao se trazer um gênero de texto para a esfera escolar, esse passará por modificações (Dolz e Schneuwly, 2004), as quais precisam ser levantadas e previstas pelo professor no processo de estudo do gênero.

Os chamados gêneros primários, isto é, aqueles que são formados nas interações de comunicação espontânea, diferenciam-se dos gêneros secundários, pois, estes se originam daqueles e “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita, artística, científica e sociopolítica” (Bakhtin, 1953/1979, p. 281 *apud* Schneuwly, 2004, p. 26). Nesse viés, inserir gêneros secundários na vida do estudante exige que o professor tenha consciência de que há uma diferença entre o tempo de ensino desses gêneros e a apropriação deles pelo aluno, uma vez que muitas vezes as práticas sociais das quais os gêneros emergem não fazem parte do seu cotidiano. Dessa forma, “pode-se mesmo dizer que a introdução do novo sistema, a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem” (Schneuwly, 2004, p.31).

Portanto, é fundamental que a escola apresente a seus discentes gêneros nos quais ainda não sejam completamente proficientes, a fim de auxiliá-los no desenvolvimento das capacidades de linguagem. Dentre esses gêneros, dos quais os estudantes ainda não se apropriaram ou o fazem de forma insuficiente, encontram-se tanto os orais quanto os escritos. No entanto, tendo em vista a grande disparidade entre o ensino dessas duas modalidades na escola, sendo os estudos sobre oralidade ainda em menor escala, como demonstram trabalhos como Schneuwly e Dolz (2004); Marcuschi (2001); Costa-Maciel (2011); Leal; Gois (2012); Bueno; Costa-Hubes (2015) e Magalhães e Cristóvão (2018), é preciso refletir sobre o ensino do oral pela escola. Assim, passamos a discutir, na próxima seção, acerca do ensino do oral autônomo, percorrendo um breve histórico sobre as perspectivas que nortearam os estudos linguísticos dessa modalidade até os dias atuais e como os documentos oficiais propõem seu ensino.

### 2.3 A ORALIDADE, O TRABALHO COM O ORAL AUTÔNOMO – DE OBJETO DE PESQUISA A OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A introdução da imprensa nas sociedades foi um dos marcos que alavancaram os estudos acerca da relação entre culturas orais e letradas, sobretudo, de modo a refletir sobre as consequências da inserção da escrita em comunidades não letradas, conforme salienta Galvão e Batista (2006). Assim, pensava-se, naquela época, em uma perspectiva que definia a oralidade como oposta à escrita, o que denominou-se a Grande Divisão. Dessa forma, Ong (1998) separa o que seria a oralidade primária (oralidade de culturas que desconheciam qualquer prática de letramento) da oralidade secundária (oralidade das culturas que tinham desenvolvimento da tecnologia de imprensa) e, juntamente com esse pensamento, postula uma série de afirmações para caracterizar o que define o oral e a escrita em termos distintivos. De modo geral, em sua teoria, Ong (1998) configura o pensamento oral como ligado a aspectos de desorganização, atraso, conservadorismo, menor abstração, entre outros. Por outro lado, em sua perspectiva, a escrita é capaz, por exemplo, de promover a “objetividade” da linguagem; separar a ‘alta’ linguagem, controlada pela escrita, da ‘baixa’ linguagem, dominada pela oralidade; de organizar o mundo abstrato dos pensamentos, além de uma diversidade de outros postulados, os quais Olsson (1997) reconhece como mitos que precisam ser desconstruídos e sobre os quais abordaremos mais adiante.

Assim como discutido por Galvão e Batista (2006), Zumthor (1993) divide a oralidade em três tipos, os quais variam conforme a época, região e os indivíduos envolvidos. Nessa ótica, haveria uma oralidade primária e imediata (em que a população não teria nenhum contato com a escrita, realidade essa verificada apenas em comunidades analfabetas ou sem qualquer sistema simbólico gráfico de representação); a oralidade mista (em que há uma coexistência entre oral e escrito, porém, com uma influência externa deste para com aquele) e a oralidade segunda (a qual caracteriza a cultura letrada).

Assim, durante muito tempo, defendeu-se que as culturas letradas eram mais avançadas tecnológica e economicamente que as culturas não letradas. No entanto, Graff (1987 *apud* Galvão e Batista, 2006) desmistifica, baseado em vários estudos, essa concepção, afirmando que o que, de fato, promove formulações gerais ou descrições/competências em sistemas simbólicos e abstratos é a escolarização institucional formal e não a presença do letramento por si só. Além disso, Street (1995) defende que existem “mitos do letramento” que impedem o avanço de estudos sobre a linguagem oral, a qual ele reconhece como capaz de promover fixação, separação e abstração, assim como o faz a escrita, opondo-se ao que defendia Ong (1998).

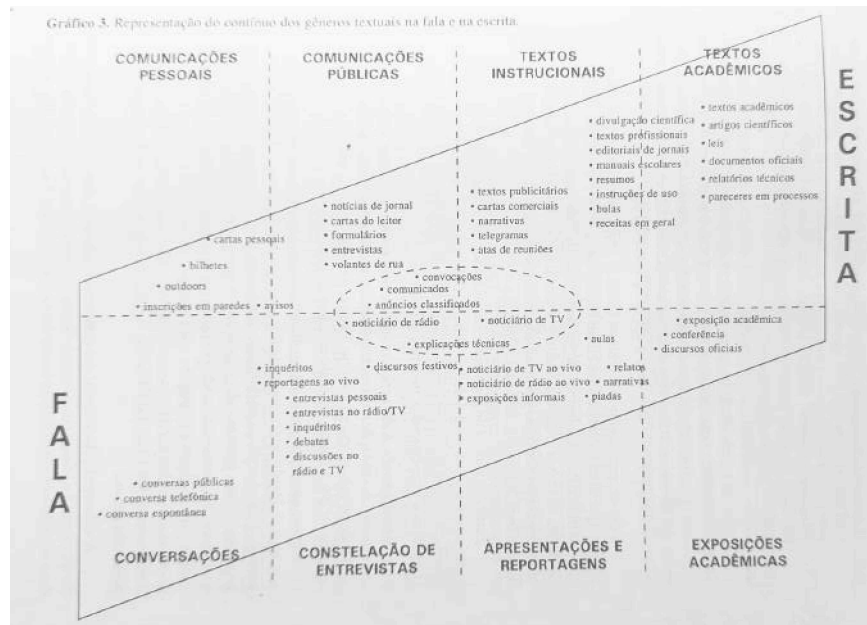
Analogamente, Olson (1997) descreve seis mitos da escrita: escrever é transcrever a fala; há superioridade da escrita em relação à fala; há superioridade tecnológica do sistema de

escrita alfabético; a escrita é órgão de progresso social; a escrita é instrumento do progresso social e científico e a escrita é instrumento do desenvolvimento cognitivo. O autor, ao longo do capítulo intitulado “escrita sem mitos”, tece uma argumentação rebatendo cada um deles, de forma a reconhecer que a escrita não é superior à fala, nem tampouco é responsável sozinha por transformações culturais, como se acreditava até então. Ao contrário, as práticas orais, assim como as letradas, também contribuem para o desenvolvimento social do indivíduo e de sua cultura. A esse respeito, Street (2014, p. 183) salienta que as “práticas letradas estão sempre encaixadas em usos orais, e as variações entre culturas são geralmente variações na mescla de canais orais/letrados”.

Nesse mesmo viés, até os anos 80, o paradigma da autonomia, nome dado por Street (1984 *apud* Marcuschi, 2001, p.16) à visão de supremacia cognitiva da escrita, era muito forte nos estudos linguísticos. No entanto, como ainda salienta Marcuschi (2001), ao citar Stubbs (1980), a fala é anterior à escrita, o que se leva a dizer que ela possui uma primazia cronológica. No entanto, também não é superior. Mesmo assim, o que se observa ainda é o que Marcuschi define como “violência inusitada”, isto é, sem armas, a escrita continua a ser uma ferramenta de opressão e rebaixamento do outro, reverberando mitos que já deveriam ser superados.

Defendemos, neste trabalho, a perspectiva de Marcuschi (2001) de que há um contínuo sócio-histórico de práticas de oralidade e letramento, no qual alguns gêneros mesclam entre o uso da fala e da escrita, entendendo que essas são modalidades de uso da língua. Nesse aspecto, oralidade e letramento configuram-se como práticas sociais em que fala e escrita, respectivamente, manifestam-se e se entrecruzam, conforme o gênero e o contexto social, como mostra o esquema (3) a seguir:

Esquema 3– Representação do contínuo gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2001, p. 41)

O esquema revela que tanto fala quanto escrita variam em termos de estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, formalidade, entre outros aspectos. Nele, quanto mais próximo um gênero se encontra da extremidade, mais é prototípico da modalidade. Assim, por exemplo, conversas públicas são um gênero bastante característico de uma prática de uso do oral, enquanto textos acadêmicos, prototipicamente, são manifestações de uso da escrita. Além disso, mesmo os gêneros configurados como orais podem variar com relação à interferência da escrita e vice-versa, assim, a imagem indica que gêneros como bilhete, embora sejam escritos, apresentam influência da fala; assim como a exposição acadêmica, por exemplo, por mais que seja um gênero oral, apresenta aspectos influenciados pela escrita, como a base em estudos científicos escritos, o planejamento da fala por meio de roteiro, entre outros. Ademais, outros gêneros, como convocações, noticiário de TV e rádio, explicações técnicas, entrecruzam-se nas duas modalidades, recebendo em sua composição características de ambas, praticamente na mesma proporção, o que leva Marcuschi (2001) a situá-las no meio do contínuo fala e escrita.

Entretanto, mesmo diante de estudos como Olson (1997), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001) – entre tantos outros que propõem a desconstrução da dicotomia entre fala e escrita, defendendo um imbricamento dessas modalidades de uso da língua em seus mais variados contextos sociais – pesquisas feitas com professores demonstram que há uma dificuldade em se trabalhar com os gêneros orais na escola, o que reverbera em uma prática na qual a escrita ainda predomina. A esse respeito, Bueno (2009), em questionários com

professores da educação básica, levantou seis principais razões pelas quais docentes declararam não trabalhar ou trabalharem de forma escassa com a oralidade: poucas informações teóricas ou metodológicas sobre como se dá o trabalho com gêneros orais; falta de vontade dos professores em assumirem o trabalho com tais gêneros; privilégio da escrita sobre o oral na cultura brasileira; falta de políticas educacionais e editoriais para efetivar o ensino desse gênero; existência de conteúdos mais importantes a serem cumpridos; e falta de um trabalho com gêneros nos cursos de graduação.

Além disso, Magalhães e Lacerda (2019) também realizaram levantamento com professores sobre as concepções de oralidade que possuem e, com base em suas respostas, constataram que 42% disseram que trabalhar com o oral é falar livremente; 25% acreditam que se trata de interagir pelos gêneros orais; 10,7% defendem que a oralidade possui menos valor que a escrita; 7,1% acreditam que a oralidade é sinônimo de informalidade e a escrita igual à formalidade e 15,2% dos entrevistados disseram não trabalharem diretamente com o oral ou deram outras respostas.

Neste mesmo estudo, também perguntaram sobre qual a dificuldade desses docentes para trabalhar com o oral e obtiveram como resposta que 35,7% associam à falta de conhecimento e de formação; 25% relacionam tal obstáculo ao currículo, pois destina pouco tempo para se trabalhar muitos conteúdos; 14,2% associam tal realidade à falta de aceitação da escola e dos pais para se trabalhar com a oralidade; 10,7% destacam a falta de vontade e de planejamento, assim como 10,7% também mencionam a cultura do silêncio, currículo centrado na escrita, e outros 10,7% salientam a indisciplina e a agitação como motivadores para o não trabalho com o oral.

Tanto Bueno (2009) quanto Magalhães e Lacerda, dez anos depois, (2019) deixam evidente em suas pesquisas, realizadas com docentes, que lhes falta preparo para trabalho com o oral e que ainda é possível observar a presença de mitos da superioridade da escrita. Os dados levantados por essas estudiosas indicam afirmações perigosas acerca da oralidade, como o fato de um grande percentual de professores ainda acreditarem que ela seja inferior à escrita, que a fala é informal e a escrita formal, entre outras visões equivocadas. Galvão e Azevedo (2015) também sinalizam que o trabalho com oral ainda encontra-se distante das salas de aulas brasileiras, ao ressaltarem que muitos professores apresentam dificuldades na implementação de metodologias que visem o desenvolvimento de competência linguística voltada à oralidade.

Tal realidade torna salutar a necessidade dos cursos de graduação e de formação continuada de professores promoverem a capacitação desses profissionais para inserir em suas práticas pedagógicas o ensino dos gêneros orais autônomos, entendidos

(...) no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos ( a escrita ou a produção escrita) ou não linguísticos ( em relação somente com outros saberes disciplinares). Também não são subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004, p. 148).

Nessa ótica, ensinar o oral não se trata de usá-lo para a assimilação de outros conteúdos. Na prática escolar é comum, por exemplo, pedir aos estudantes que produzam seminários, seja com apresentação individual ou em grupos, mas, geralmente, sem ensiná-los como fazê-lo, nem avaliar o domínio que o discente já possui desse gênero. Evidentemente, essa não é uma tarefa apenas do professor de Língua Portuguesa, no entanto, cabe a ele compreender quais são as dimensões ensináveis dos gêneros orais e elaborar sequências didáticas ou projetos didáticos de gêneros<sup>4</sup>, a fim de oportunizar o acesso de estudantes a variadas práticas de manifestação da oralidade, sobretudo, aqueles mais distantes de sua prática. Entendo, dessa forma, que os gêneros, quando inseridos no ambiente escolar, são megainstrumentos (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004), conforme já explicitado. Assim, “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004, p. 147).

Ademais, para além de uma reformulação nas grades curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de professores para promover a capacitação para o trabalho com o oral na educação básica, é necessário uma análise sobre o que trazem os documentos oficiais acerca da oralidade. Nesse intuito é que se insere a discussão documental deste trabalho, buscando tecer um breve histórico com pontos de avanço e que ainda precisam ser melhorados nesses materiais norteadores do ensino no país.

### **2.3.1 Oralidade, multimodalidade e documentos oficiais: avanços e pontos de partida**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), publicados em 1998, apresentam uma inovação enquanto material oficial orientador para o trabalho de Língua Portuguesa, no que tange ao ensino do oral. Pela primeira vez, reconhece-se que a escola deve

---

<sup>4</sup> O conceito de sequência didática e de projeto didático de gêneros, importantes para o ISD, serão discutidos mais adiante nesta dissertação.

trabalhar com a oralidade como um de seus eixos. Além disso, cabe salientar, que o documento vai contra a concepção de língua como expressão do pensamento, promovendo uma visão pautada na Sociolinguística, de que deve haver uma valorização das variedades linguísticas, o que representa um grande avanço na proposta de ensino da oralidade no país.

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos tanto orais como escritos coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-la às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado; compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz. [...] (Brasil, 1998, p. 28)

No entanto, ao se analisar o documento como um todo, é possível observar ainda uma grande discrepância entre a quantidade de parâmetros indicados por ele para o trabalho com o oral, se comparados aos voltados à escrita. A esse respeito, Baumgätner (2015) destaca que os PCNs não reconhecem os enunciados orais como práticas de produção de texto, evidenciando que atribuem à oralidade uma importância menor que à escrita. Além disso, a autora salienta que alguns critérios, como os tipos de conhecimentos a serem ensinados e como avaliar os gêneros orais, são abordados de forma superficial pelo documento.

Dessa forma, considerando-se que foi somente a partir dos anos 1980 que a visão conservadora de divisão entre escrita e oralidade começou a ser questionada, através dos estudos linguísticos, e que somente em 2001 Marcuschi tece uma descrição mais aprofundada, esclarecendo que entre as práticas de uso da fala e da escrita existe um contínuo e não uma dicotomia, os PCNs (Brasil, 1998) representam um avanço para o ensino e aprendizagem da modalidade oral nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, como citado anteriormente, ele ainda apresenta falhas metodológicas no que tange ao direcionamento ao professor para promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes para uso dos gêneros orais em suas práticas sociais.

Com a publicação dos PCNs, o avanço nos estudos linguísticos, como Marcuschi (2001), Schneuwly e Dolz (2004) e de tantos outros estudiosos voltados ao ensino de língua, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) surge, em 2018, como um documento oficial para o ensino e aprendizagem, que tenta avançar ainda mais em relação aos parâmetros curriculares, como bem salienta Storto, Costa-Maciel e Magalhães (2023). Assim, é

importante analisar esse material, tendo em vista que possui caráter norteador, que, portanto, pode exercer forte influência sob os currículos de escolas estaduais e municipais do país e, conseqüentemente, impactar na aprendizagem escolar e no trabalho docente, como destacam as autoras.

Nesse sentido, a BNCC apresenta uma lista extensa de habilidades voltadas à oralidade, o que não era observado nos PCNs. Além disso, como demonstram Storto, Costa-Maciel e Magalhães (2023), ela menciona, em seu decorrer, variados gêneros orais como seminário, debate, programa de rádio, entre outros, e transparece uma perspectiva dos multiletramentos ao salientar a importância de a escola considerar práticas digitais e multiletradas presentes no cotidiano dos estudantes.

É evidente que o documento publicado em 2018 não conseguiria abarcar a infinidade de novos gêneros que surgem na contemporaneidade, em decorrência das tecnologias digitais, tarefa impossível até os dias de hoje, tendo em vista que o imediatismo e a efemeridade que caracterizam o universo digital fazem surgir inúmeros gêneros de texto. Entretanto, cabe destacar no presente trabalho alguns trechos da BNCC que indicam um reconhecimento da importância de se trabalhar com gêneros orais e multissemióticos que advêm do contexto digital. Assim, desde a apresentação do componente curricular, passando pelos eixos, até a descrição de habilidades, o material reconhece a influência das novas tecnologias para o surgimento de novos gêneros e para o trabalho com a Língua Portuguesa, como notamos no trecho a seguir já no início do documento:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente (...) (Brasil, 2018, p. 68)

Percebemos, portanto, a inclusão no documento tanto de gêneros não citados em documentos oficiais anteriores, como vídeo-minuto, como de recursos multimodais, como

*playlist*, edição de textos e fotos. Ao longo de todo o texto, o documento menciona recursos que envolvem múltiplas semioses, como por exemplo, quando se refere à “compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos”, ao salientar a importância de um trabalho que vise:

Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros. (Brasil, 2018, p.73)

Além disso, no eixo de leitura, voltado ao ensino de Língua Portuguesa, o material cita vários gêneros que precisam ser considerados no trabalho que envolve as “Condições de produção e recepção dos textos de diferentes mídias e esferas/ campos de atividade humana”, como se observa no trecho a seguir em que reconhece a necessidade de:

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, *blogs/microblog*, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, *post* em rede social, *gif*, meme, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, *fanvídeo*, *vidding*, *gameplay*, *walkthrough*, detonado, *machinima*, *trailer honesto*, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (Brasil, 2018, p. 73)

É possível perceber no trecho acima que o documento considera aspectos multimodais que envolvem as diversas leituras possíveis de se fazer de um texto, levando em conta não apenas os recursos da escrita, como também os da oralidade e das multissemioses.

O mesmo acontece no eixo da Produção de Textos. O documento também reconhece a importância do trabalho com os gêneros emergentes do meio digital, ao abordar, por exemplo, que acerca das “condições de produção e recepção dos textos” é preciso:

Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e *hiperlinks*, dentre

outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital) (Brasil, 2018, p. 77).

De forma semelhante, ao abordar as estratégias de produção, a BNCC destaca que o professor precisa adequá-las aos contextos de produção, “ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto [...]” (Brasil, 2017, p.78). Assim, novamente o documento demonstra o reconhecer a importância de um trabalho que não considere apenas a escrita, mas as várias semioses.

O documento assim define o trabalho no eixo da oralidade:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (Brasil, 2018, p. 78/79)

É possível observar que no trecho acima há referência a vários gêneros e práticas de linguagem influenciados pelas novas tecnologias, ainda que neste excerto não se tenha feito uma separação desses dois aspectos. Percebemos também que, apesar dos avanços, o documento não diferencia entre atividades com gêneros orais e de oralização, o que pode gerar uma certa incompreensão nas práticas pedagógicas. Notamos, ainda, que não há nem mesmo uma diferenciação entre mídias e gêneros.

Apesar disso, é importante destacar que o documento ressalta aspectos constituintes da oralidade como dimensões ensináveis, especialmente na seção “compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a vários gêneros”. Nela, a BNCC ressalta que se deve “identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc; e produzir textos levando em conta efeitos possíveis” (BRASIL, 2018, p. 79).

Esse destaque se mantém também no eixo de análise linguística/semiótica. O documento traz orientações relacionadas aos gêneros escritos, orais e multissemióticos, reconhecendo que esses dois últimos, assim como os primeiros, possuem especificidades que podem e devem ser consideradas na prática pedagógica. Assim, o material destaca que

No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc.(...) Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, amostragem, na música”. (Brasil, 2018, p. 79/80)

Percebemos no excerto acima que, mais uma vez, o documento reconhece a necessidade de o docente ao trabalhar com o eixo de análise linguística/semiótica reconhecer que há elementos próprios da oralidade e da multimodalidade, que precisam ser considerados em seu trabalho com o ensino de Língua Portuguesa.

Além disso, a BNCC também menciona variados gêneros orais e multissemióticos ao trazer habilidades a serem trabalhadas nos anos finais do ensino fundamental considerando os quatro campos de atuação: campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário. Com base nesses campos, trazemos destaque para algumas habilidades em que se é possível observar essa referência nos eixos de oralidade; análise linguística/semiótica e produção de textos, o que pode ser melhor visualizado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Habilidades da BNCC para os anos finais do ensino fundamental, com gêneros orais e multissemióticos<sup>5</sup>

(continua)

HABILIDADE	CAMPO DE ATUAÇÃO
EF69LP06- Produzir e publicar notícias, <b>fotodenúncias, fotorreportagens</b> , reportagens, <b>reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos</b> , entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <b>vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado</b> etc.– e <b>cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais</b> ,	Campo jornalístico-midiático

<sup>5</sup> Não se pretende trazer uma análise de todas as habilidades da BNCC, o que se busca com essa tabela é identificar algumas delas nos diferentes campos de atuação, em que são citados gêneros orais e multissemióticos, bem como a referência a aspectos que devem ser considerados pelo docente em sua prática para trabalhá-los.

Quadro 1 - Habilidades da BNCC para os anos finais do ensino fundamental, com gêneros orais e multissemióticos

(continua)

HABILIDADE	CAMPO DE ATUAÇÃO
<p>EF69LP06- Produzir e publicar notícias, <b>fotodenúncias, fotorreportagens</b>, reportagens, <b>reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos</b>, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <b>vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado</b> etc.– e <b>cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais</b>, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (BRASIL, 2018, p. 143)</p>	<p>Campo jornalístico-midiático</p>
<p>EF69LP12- Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (BRASIL, 2018, p. 145)</p>	<p>Campo jornalístico-midiático</p>
<p>EF69LP19- Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc. (BRASIL, 2018, p. 145)</p>	<p>Campo jornalístico-midiático</p>
<p>EF69LP25- Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas (BRASIL, 2018, p. 149)</p>	<p>Campo de atuação na vida pública</p>

Quadro 1 - Habilidades da BNCC para os anos finais do ensino fundamental, com gêneros orais e multissemióticos

(continua)

HABILIDADE	CAMPO DE ATUAÇÃO
<p>EF69LP29- Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, <b>infográfico (estático e animado)</b>, relatório, <b>relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica</b> etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (BRASIL, 2018, p. 151)</p>	<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>
<p>EF69LP35- Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, <b>verbo de enciclopédia digital colaborativa</b>, <b>infográfico</b>, <b>relatório</b>, <b>relato de experimento científico</b>, <b>relato (multimidiático) de campo</b>, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados. (BRASIL, 2018, P. 153)</p>	<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>
<p>EF69LP36-Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, <b>infográfico</b>, <b>infográfico animado</b>, <b>podcast</b> ou <b>vlog científico</b>, relato de experimento, relatório, <b>relatório multimidiático de campo</b>, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos. (BRASIL, 2018, P. 153)</p>	<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>
<p>EF69LP37- Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (<b>vlog científico</b>, <b>vídeo-minuto</b>, <b>programa de rádio</b>, <b>podcasts</b>) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros. (BRASIL, 2018, P. 153)</p>	<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>

Quadro 1 - Habilidades da BNCC para os anos finais do ensino fundamental, com gêneros orais e multissemióticos

(continua)

HABILIDADE	CAMPO DE ATUAÇÃO
<p>EF69LP38- Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou <i>slides</i> de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. (BRASIL, 2018, P. 153)</p>	<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>
<p>EF69LP39- Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. (BRASIL, 2018, P. 153)</p>	<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>
<p>EF69LP40- Analisar, em <b>gravações de seminários, conferências rápidas</b>, trechos de <b>palestras</b>, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento. (BRASIL, 2018, P. 153)</p>	<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>
<p>EF69LP41- Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados etc. (BRASIL, 2018, P. 153)</p>	<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>

Quadro 1 - Habilidades da BNCC para os anos finais do ensino fundamental, com gêneros orais e multissemióticos

(conclusão)

<p>EF69LP46- Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i>, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <b>vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto</b>, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2018, P. 157)</p>	<p>Campo artístico-literário</p>
<p>EF69LP48- Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (BRASIL, 2018, P. 159)</p>	<p>Campo artístico-literário</p>
<p>EF69LP52- Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação (BRASIL, 2018, P. 159)</p>	<p>Campo artístico-literário</p>
<p>EF69LP53- Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (BRASIL, 2018, P. 161)</p>	<p>Campo artístico-literário</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2026 (grifos nossos).

A partir do quadro acima, observamos que a Base Nacional Comum Curricular cita diversos gêneros orais e multissemióticos, muitos dos quais, no ano de publicação do material, não eram pensados para serem trabalhados em sala de aula. Verificamos ainda que o maior número de habilidades que citam o trabalho com a oralidade e as multissemioses, concentra-se no “campo das práticas de estudo e pesquisa”, aspecto positivo do documento. Entretanto, verificamos que, conforme o levantamento realizado no “campo de atuação da vida pública”, apenas uma habilidade faz alguma referência ao oral, e somente citando o “tempo de fala”, o que demonstra uma lacuna no documento, se considerarmos a grande quantidade de gêneros orais e multissemióticos desse campo de estudo que circulam na vida pública. Entretanto, não vamos nos ater a uma discussão mais aprofundada sobre esses aspectos devido à delimitação dos objetivos desta pesquisa.

Embora tenhamos notado uma certa mistura na categorização de gêneros e de “formas de expressão”, consideramos o documento inovador à época ao trazer, por exemplo, que o docente deve levar os alunos à produção, análise e reflexão sobre gêneros novos. Tendo em vista que nossa pretensão no presente trabalho não é discutir cada um desses elementos em destaque, como sendo gênero ou forma de expressão, mas trazer o quanto o documento, ao trazê-los, contribui para os estudos na área do ensino de Língua Portuguesa, não estenderemos a análise de cada termo destacado. Ademais, o documento enumera uma série de procedimentos e parâmetros utilizados pelo Interacionismo Sociodiscursivo e pelo campo da Análise Linguística/ semiótica para o trabalho com gêneros orais e multissemióticos, como por exemplo na descrição das habilidades EF69LP12; EF69LP19; EF69LP25; EF69LP38; EF69LP39; EF69LP40; EF69LP48; EF69LP52 E EF69LP53.

Portanto, como descrito até aqui, a BNCC avançou enquanto documento ao contemplar gêneros orais e multissemióticos com relação ao que era pensado sobre o trabalho com os gêneros até a época de sua publicação, servindo como um ponto de partida para o trabalho docente. Entretanto, é preciso refletir também sobre algumas lacunas deixadas no material no que tange ao quantitativo desses gêneros, se comparados à menção a gêneros escritos trazidos. Nesse sentido, Storto, Costa-Maciel e Magalhães (2023, p. 206) salientam que “a busca de equilíbrio entre eventos, gêneros e práticas integrando fala e escrita não parece ser a tônica do documento. Mantendo aquilo que já era observado em documentos anteriores, como os PCN, na BNCC, o espaço destinado à oralidade é inferior ao da escrita”.

Além disso, uma análise detalhada do documento permite identificar que, em algumas de suas descrições de habilidades a serem desenvolvidas no trabalho com a oralidade, há ainda reflexos de uma concepção que valoriza mais a escrita e as práticas de leitura em detrimento da oralidade (Zattera, Swiderski e Magalhães, 2019 *apud* Storto, Costa-Maciel e Magalhães, 2023).

Outro fator de falha na BNCC, apontado por Costa-Maciel e Magalhães (2023), é a falta de clareza conceitual da oralidade, o que repercute de forma negativa no espaço que os materiais didáticos conferem ao trabalho com oral, uma vez que são construídos com base no documento.

Tais lacunas, no entanto, não invalidam o caráter inovador do documento. É preciso utilizá-lo como ponto de partida e refletir sobre outros gêneros contemporâneos que circulam na sociedade. É o que faz, por exemplo, Costa-Maciel (2025), ao contribuir para os estudos dos gêneros de textos com o *Inventário de Gêneros Oraís*. Além disso, é preciso que cada vez mais trabalhos sejam desenvolvidos, a fim de contribuir para a transposição didática desses novos gêneros, auxiliando docentes da educação básica com materiais orientadores para o trabalho com a oralidade e as multissêmioses, como pretende o caderno pedagógico, um dos produtos da presente dissertação.

Assim, encerramos esta seção, discutindo sobre a oralidade e multimodalidade nos documentos oficiais. No entanto, não se objetiva dar por concluída a análise sobre os avanços e lacunas presentes na BNCC, que servirão de discussão para a seção em que se trata da presença do gênero de texto vídeo-minuto de divulgação científica nela. A priori, buscamos, na seção a seguir, discorrer sobre a influência dos avanços tecnológicos e sua relação com os objetivos deste trabalho.

## 2.4 O AVANÇO TECNOLÓGICO E A COMUNICAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A Terceira Revolução Industrial, também conhecida como Revolução Tecnocientífica, ocorrida na segunda metade do século XX, trouxe consigo um grande avanço, como o nome já indica, tecnológico, acentuado através do advento da Internet. Desde então, diminuir as distâncias físicas entre as pessoas tornou-se um objetivo cada vez mais buscado pelos desenvolvedores das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Paralelamente a esse contexto, as relações entre os indivíduos passaram e continuam a passar por transformações significativas. O novo mundo, chamado globalizado, o crescimento urbano, e, obviamente, a lógica capitalista, que cada vez mais reafirma a metáfora de que

“tempo é dinheiro”, em ritmo muito acelerado, condenam a humanidade a, no que o filósofo contemporâneo Byung-Chul Han (2017) denomina, uma “sociedade do cansaço”, a qual supervaloriza uma lógica de produção incessante, caracterizada por multitarefas, exigindo que os sujeitos estejam em constante atividade. Para ele, “a sociedade laboral individualizou-se numa sociedade de desempenho e numa sociedade ativa. O animal *laborans* pós-moderno é provido do ego ao ponto de quase dilacerar-se. Ele pode ser tudo, menos ser passivo” (Han, 2017, p. 43).

Nessa perspectiva, na contemporaneidade, desde a comunicação até os processos de construção de vínculos e trocas relacionais, tudo se torna mais rápido, volátil e exponencialmente instantâneo. A essa instabilidade dos tempos contemporâneos, Zygmunt Bauman (2001) denomina Modernidade Líquida, caracterizada pela falta de estruturas sociais sólidas e duradouras, o que repercute na forma como o ser humano se situa no mundo e interage com os demais. Em consonância a esse pensamento, cabe destacar que, para a concepção sociointeracionista de linguagem,

[...] a atividade humana é resultante de um processo de socialização, mediado pelas práticas de linguagem. Ou seja, que toda e qualquer atividade realizada por nós na sociedade da qual participamos, ocorre através do uso da linguagem. Nesse percurso, a linguagem e a interação social configuram-se como atividades indissociáveis (Bilro, Silva e Costa-Maciel, 2018, p.19).

Desse modo, as transformações sociais, culturais e tecnológicas pelas quais o mundo contemporâneo passa parecem refletir também nas práticas de linguagem, visto que elas são constitutivas do desenvolvimento humano (Bronckart, 2006; 2007).

Nesse contexto, sobretudo após a ampla disseminação da internet, por meio dos *smartphones* e, ainda de forma mais proeminente, com o advento das redes sociais, o acesso à informação tornou-se mais rápido e instantâneo. Assim, surge a necessidade cada vez maior de mídias que veiculam o conhecimento de forma objetiva, acessível e ampla à população, como, por exemplo, a criação de vídeos curtos disponibilizados em diversas plataformas, recebendo, em cada qual, uma denominação diferente, os *shorts* no *Youtube*; os *Reels* no *Instagram* e *Facebook* e os chamados vídeos curtos do *TikTok*.

É nessa mesma perspectiva que surge o vídeo-minuto, o qual faz uso de uma linguagem multissemiótica, sobre a qual a próxima subseção irá abordar.

### 2.4.1 Os multiletramentos como práticas contemporâneas de linguagem

Como salientado na seção anterior, a sociedade contemporânea passou e constantemente passa por transformações em suas formas de comunicação, em suas mais variadas instâncias, o que, por consequência, insere os indivíduos em também novas práticas de letramento, as quais vão além da noção de letramentos (múltiplos), mas instauram o que Rojo denomina *multiletramentos*. Acerca dessa distinção, a linguista destaca

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13, grifos nossos).

Embora Rojo seja uma das grandes representantes dos estudos sobre os multiletramentos no Brasil, é importante destacar que, mundialmente, foi através do Grupo de Nova Londres (GNL) que essa a discussão acerca dos letramentos tornou-se mais robusta, visto que eles destacam a variedade dos canais de comunicação e de mídia que emergem dessa nova realidade, tendo em vista que, agora, o audiovisual, o espacial, o gráfico, entre outros recursos, passam a construir “sentido significativo”, além da “proeminência da diversidade cultural e linguística” que surge desse cenário (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden, *et al.*, 2021). Nessa mesma perspectiva, o documento denominado Pedagogia dos Multiletramentos (1996), criado por esse grupo de estudiosos, traz à tona aspectos de suma importância para uma abordagem sobre a multiplicidade de aspectos sociais presentes na construção de textos, bem como as variadas formas de se fazê-lo. Através do esquema 4, a seguir, Kalantiz, Cope e Pinheiro (2020) tentam representar a dinamicidade de discursos que se instaura:

Esquema 4 – Os dois “multi” dos multiletramentos

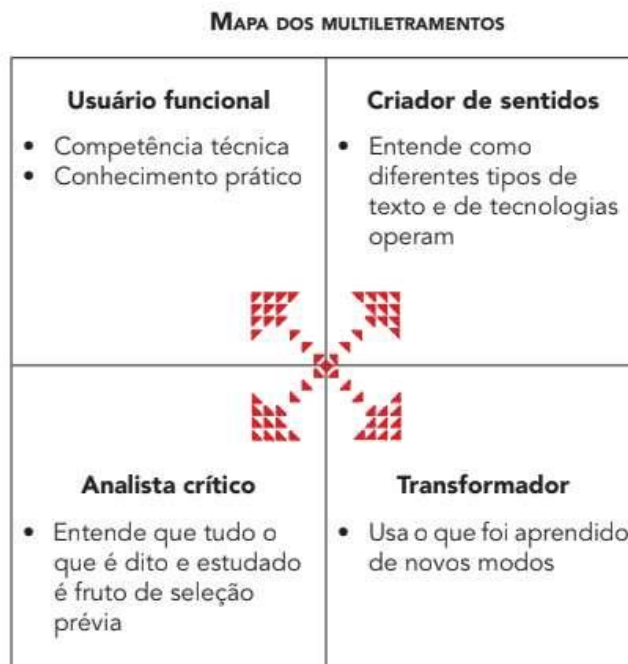


Fonte: Kalantiz, Cope e Pinheiro (2020, p.20)

O esquema acima demonstra dois aspectos importantes que se interceptam na construção de textos multimodais. O primeiro círculo refere-se ao multiculturalismo, uma vez que os textos sofrem mudanças a depender do contexto social, das diferenças linguísticas e culturais de onde estão inseridos, bem como das relações entre os indivíduos envolvidos na produção e recepção desses textos. O segundo círculo, por sua vez, representa as múltiplas formas de integração de um texto, como gestual, oral, visual, escrito, entre outros. Percebemos, portanto, que nessa perspectiva, a multimodalidade está sendo trabalhada sobre o viés do contexto e dos signos/mídias.

Além disso, torna-se importante refletir que essas novas formas de comunicação também transformam o modo como a escola deve ensinar, o que, obviamente, passa por uma formação docente qualificada para o uso das TDICs. Nos termos de Rojo (2012, p.27), “em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”, o que permite ao docente ser um agente construtor de letramento críticos, conceito esse que se refere à prática de transformar o “consumidor acrítico” em um “analista crítico”, através de “critérios analíticos”. Nesse viés, a linguista ressalta que o desenvolvimento da Pedagogia dos multiletramentos (1996) e, portanto, a construção dessa criticidade, requer o seguimento de dos seguintes princípios:

Mapa 1– Mapa dos multiletramentos



Fonte: Rojo (2012, p. 29)

Em síntese, o esquema demonstra que o usuário funcional, aquele que domina as diferentes técnicas (sejam elas de leitura, escrita ou oralidade) e que com elas interage, utiliza dessa habilidade para criar novos sentidos e ser crítico, de modo a compreender que tudo é pensado, selecionado previamente, transformando-se em um analista crítico, o qual, por sua vez, é transformador, uma vez que transforma o que aprendeu de outros em novos modos. Além disso, constitui-se como um criador de sentidos, uma vez que a partir de todo esse processo, consegue compreender como se articulam as diferentes tecnologias e textos, que podem ser mediadas pelo trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

Nesse sentido, destaca-se a suma importância do letramento digital para que os indivíduos contemporâneos possam desenvolver tais habilidades diante de um mundo em que elas não apenas permeiam seus cotidianos, mas transformam suas relações sociais. Acerca desse tipo de letramento que discorreremos na próxima subseção:

#### **2.4.2 Letramento digital: demanda na formação docente e discente**

A partir da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, entende-se que é a partir de práticas sociais situadas que se constitui a linguagem e que “se organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente” (Bronckart, 2006, p.138). Nesse sentido, os gêneros de

texto surgem a partir do agir da linguagem, compreendida como atividade de linguagem em uso, que se materializa em textos. Dessa forma, os gêneros que emergem do contexto digital, exercem influência sob as relações sociais dos cidadãos contemporâneos, exigindo deles novas demandas comunicativas e o domínio desses novos gêneros, que surgem não somente pela tecnologia por si só, mas conforme “a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias” (Marcuschi, 2003, p. 6).

As novas tecnologias ressignificam, assim, as relações interpessoais, estabelecendo novas formas de produzir e receber mensagens, através de aplicativos de mensagens, como *WhatsApp*, *Telegram* e de chats de variadas redes sociais. Além disso, também proporcionam a realização de atividades *online e offline* de maneira coletiva, o que otimiza tempo, estreita conexões e promove maior troca de conhecimentos entre os usuários do meio digital. Rojo (2012), ao trazer o conceito de web 2.0, criado por Tim O’Reilly, discute esses aspectos das mídias digitais, através de exemplos de atividades comunicativas que se sobressaiam à época:

Essa mudança de concepção e de atuação, já prevista nas próprias características das mídias digitais e da web, faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa: é o que faz a diferença entre o *e-mail* e os *chats*, mas principalmente, entre o Word/Office e o Google Docs, o Power Point e o Prezi, o Orkut ( em sua concepção inicial) e o Facebook, o *blog* e o *Twitter* ou o *Tumblr*. Todas essas ferramentas mais recentes permitem ( e exigem, para serem interessantes), mas que a simples interação, a colaboração” (Rojo, 2012, p. 24).

Do público infantil ao idoso, de conversas cotidianas a trabalhos colaborativos, é inegável a influência que *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e outros exercem sobre a rotina e a comunicação social em tempos atuais. A mobilidade proporcionada por esses aparelhos traz a sensação de acesso a qualquer lugar e hora a conteúdos publicados no meio virtual. Entretanto, essa facilidade e presença de gêneros digitais em uma sociedade marcada pelo uso de dispositivos móveis de acesso à internet e às redes sociais, não é um indicativo de cidadãos letrados digitalmente.

O contexto da pandemia da Covid-19, por exemplo, que obrigou educadores a utilizarem as TIDCs para a produção e execução de aulas remotas, juntamente com dificuldades advindas desse momento, revelou que ainda existem entraves sociais e tecnológicos que comprometem o letramento digital desses profissionais. Em diálogo a essa perspectiva, Queiroz (2021), salienta que

Quer dizer, de repente são exigidas dos docentes competências e saberes ainda não desenvolvidos, na maioria dos profissionais, que continuavam utilizando ferramentas como a lousa e o livro impresso, como principais recursos no desenvolvimento das aulas, em detrimento aos recursos disponíveis graças ao avanço tecnológico (Queiroz, 2021, p. 57)

Ademais, nesse contexto ficou evidente que os alunos com maior vulnerabilidade social foram os mais afetados pela falta de acesso às TIDCs, revelando que a exclusão digital é parte integrante de um problema mais amplo e latente na sociedade: a desigualdade social. A partir dessa reflexão, assumimos

[...] o letramento digital como um conhecimento necessário às novas práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, que permite inovar e adequar aquilo que se fazia, ressignificando as estratégias didáticas e personalizando cada vez mais o ensino, diante das inúmeras ferramentas que estão disponíveis. Podemos, assim, afirmar que ser letrado digital significa não só conhecer as ferramentas da tecnologia digital, mas saber fazer uso dessas tecnologias de forma crítica e criativa. O esperado é que o letramento digital seja compreendido e utilizado para além de um uso meramente instrumental, mas se consolide como um caminho fértil para facilitar as interações e, conseqüentemente, os processos de ensino e de aprendizagem. ( Queiroz, 2021, p.68 e 69)

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de se promover o letramento digital dos internautas para que utilizem esses recursos da forma mais segura, consciente e autônoma possível. Tal papel, deve ser exercido pela escola, como determina a Base Nacional Comum Curricular em:

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação ( e, também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2018, p.61).

Entretanto, entre o documento orientar e a realidade das escolas brasileiras, há uma lacuna no que se refere ao letramento digital. No ano de 2025, a Lei de número 15.100, de 13 de Janeiro de 2025, que proíbe “a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica” (Brasil,

2025), foi aprovada em virtude da falta de uma relação saudável dos estudantes com esses dispositivos em momento de aula. Estudos como o de Blikstein (2011) revelaram que a utilização de celulares de forma excessiva e sem objetivos pedagógicos pelos estudantes, gera dispersão e aumenta problemas psicossociais como ansiedade, depressão e outros distúrbios. Não pretendemos neste trabalho discutir de forma aprofundada maiores causas e efeitos dessa medida<sup>6</sup>, haja vista os objetivos delimitados nesta pesquisa. Porém, não podemos deixar de mencioná-la, uma vez que sua implementação revela uma sociedade que precisa ser educada digitalmente para lidar com essas tecnologias.

Essa nova realidade se mostra desafiadora e a escola novamente precisa se reinventar. No entanto, a lei é clara ao evidenciar que, como fins pedagógicos, as escolas podem fazer uso dos eletrônicos e que também não está proibida a utilização de computadores ou de outros materiais para objetivos didáticos. Porém, é preciso salientar a necessidade de se dar suporte às instituições de educação básica do país para que se possa cumprir o que propõe a BNCC sobre o uso de recursos multimodais. Esse contexto sugere que ainda é preciso caminhar rumo ao letramento digital no país, tanto no que tange à formação docente, quanto ao trabalho com gêneros digitais com os discentes, para que em um futuro próximo leis de proibição de acesso a dispositivos móveis no ambiente escolar não precisem ser criadas.

Dessa forma, tendo em vista o papel da escola de promover os letramentos críticos e de auxiliar no desenvolvimento das capacidades de linguagem, sobretudo na capacidade multissemiótica, na próxima seção, ocupamo-nos de descrever o que pesquisas recentes salientam sobre a produção e recepção do gênero *vídeo-minuto*. Assim, pretendemos refletir de que forma esses estudos podem auxiliar nos objetivos desta pesquisa, que envolvem a construção de um MDG e a investigação sobre indícios do desenvolvimento de capacidades de linguagem, sobretudo da capacidade multissemiótica.

## 2.5 O VÍDEO-MINUTO – O QUE DIZEM AS PESQUISAS REALIZADAS

Conforme mencionado anteriormente, o consumo e produção de vídeos curtos faz parte da nova dinâmica de acesso à informação e ao conhecimento na contemporaneidade.

---

<sup>6</sup> Discussões mais profunda sobre a implementação dessa lei, podem ser consultadas em leituras, como de Alves e Santos (2025), disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1596/1721> e Beuron e Richte (2025). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ppgdir/article/view/146734/96808>

Nesse viés, alguns estudos têm surgido no meio acadêmico visando discutir sobre como se dá esse processo de construção, seus objetivos e recursos.

É notório que, no contexto de sala de aula, muitas vezes os textos são utilizados como meros pretextos para se discutir temáticas e temas transversais, isto é, sem haver um trabalho de sistematização do gênero em questão, nem tampouco a abordagem de elementos constitutivos da oralidade, quando se trata de gêneros orais e multissemióticos. Assim, através dessas práticas, dificulta-se a mediação do desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Esse impasse se acentua quando se trata de gêneros novos, uma vez que o docente não possui referências para desenvolver um trabalho efetivo com as dimensões ensináveis do gênero, fazendo com que se limite a trabalhar temáticas que podem ser abordadas através dele. É neste sentido que este trabalho se insere. Buscamos levantar as dimensões ensináveis de um gênero relativamente novo e construir um caderno pedagógico com foco nele, de modo a contribuir para com a construção de aulas na perspectiva do oral autônomo e com a formação em rede de outros docentes.

Há ainda poucas pesquisas acerca do vídeo-minuto e, em geral, são das áreas de Tecnologias da Educação e de Comunicação. Nesse sentido, tendo em vista a escassa produção na literatura a esse respeito na área de ensino e estudo de língua, serão discutidos, a seguir, alguns trabalhos encontrados nos campos citados, alguns sobre o vídeo-minuto, especificamente, mas também sobre outros tipos de vídeos, que podem contribuir para as discussões e objetivos do presente trabalho, que visa dentre seus objetivos, a construção de um modelo didático do gênero vídeo-minuto de divulgação científica.

Os estudos de Almeida (2022), por exemplo, tratam o vídeo-minuto como um gênero digital e investigam de que maneiras alunos do ensino médio de uma escola pública o utilizam como forma de se posicionarem contra o racismo em apenas um minuto. Evidentemente, o trabalho oferece uma rica abordagem para se discutir um tema tão necessário ao interior das escolas. Tendo em vista que afeta a vida social e familiar de muitos estudantes, o vídeo-minuto pode ser utilizado como forma de auxiliar esses jovens no enfrentamento e explicações à população, contra práticas racistas. No entanto, aspectos relativos à linguagem, tão fundamentais a serem trabalhados e que constituem também como um direito discente, não foram abordados com profundidade.

Embora, durante a pesquisa, tenha-se discutido, como parte de algumas oficinas, aspectos voltados ao ritmo, volume, tom da voz e o que é possível se dizer em 1 minuto, observamos que o foco de Almeida (2022) está na abordagem temática. Além disso, em alguns momentos, o vídeo-minuto é descrito como mecanismo de construção de vídeos e, em

outro, como um gênero, inconsistência essa fruto da falta de uma maior clareza na literatura quanto à classificação do vídeo-minuto, enquanto mídia ou gênero de texto. Esse aspecto, como será salientado posteriormente, é verificado nas terminologias confusas adotadas na própria BNCC. Tal incongruência, portanto, revela a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas que busquem trazer um levantamento de regularidades linguísticas, paralinguísticas, cinésicas e midiáticas dos novos gêneros de texto, sobretudo os orais e multissemióticos, de modo a contribuir para um aperfeiçoamento do documento. Nessa perspectiva, destacamos a importância da presente pesquisa, que compreende o vídeo-minuto de divulgação científica, como um gênero de texto.

Outro estudo que pode contribuir para as discussões sobre a produção de vídeos curtos é de Bahia e Silva (2017), cujo foco é a discussão sobre a construção de vídeos didáticos na educação a distância, trazendo dez máximas a serem seguidas: “ser o mais breve possível”; “ser livre de preconceitos”; “ser narrativo”; “promover a autoria”; “usar tomadas curtas; sensibilizar o aluno”; “ser simples”; “ser diferente”; “ser um audiovisual” e “ter ritmo”. Embora o artigo ressalte que vídeos didáticos precisam possuir no máximo 8 minutos de duração, o apontamento para que sejam breves, autênticos, contenham tomada de nota, sejam diferentes e se aproximem do interlocutor são aspectos que podem ser relevantes para a análise e a construção de vídeos-minuto de divulgação científica. Logo, entendemos a relevância de abordar de forma mais pormenorizada tais categorizações trazidas pelo estudo citado. A fim de desenhar um modelo de produção de vídeo didático, Bahia e Silva (2017) dividem o artigo na descrição de três aspectos que consideram importantes: a taxonomia de vídeos didáticos; atores do processo e as etapas de produção dos vídeos.

Primeiramente, as autoras abordam cinco categorias, organizadas de forma crescente, conforme complexidade de produção, trazendo suas particularidades: vídeo de mediação; videoaula; vídeo tutorial; vídeo instrucional e outros tipos de vídeo-didático. Acerca deste último, as autoras salientam:

Neste caso, destaca-se que os outros tipos de vídeos podem envolver filmagem de tomadas externas ao estúdio, criação de ilustrações e personagens desenhados, produção de animações mais complexas do que as instrucionais, entre outros elementos pertinentes ao conceito de vídeo a ser formulado. Sempre devem ser consideradas as dez máximas definidas para o uso da linguagem audiovisual para fins didáticos (Bahia e Silva, 2017).

As pesquisadoras mencionam que os atores do processo da produção de vídeos didáticos podem ser divididos em dois grupos: equipe docente, que envolve o coordenador

pedagógico e o professor da disciplina, e a equipe de produção, da qual também devem fazer parte o coordenador pedagógico, além do roteirista; o revisor textual; o designer gráfico e/ou de animação; os profissionais de gravação e o editor de vídeo.

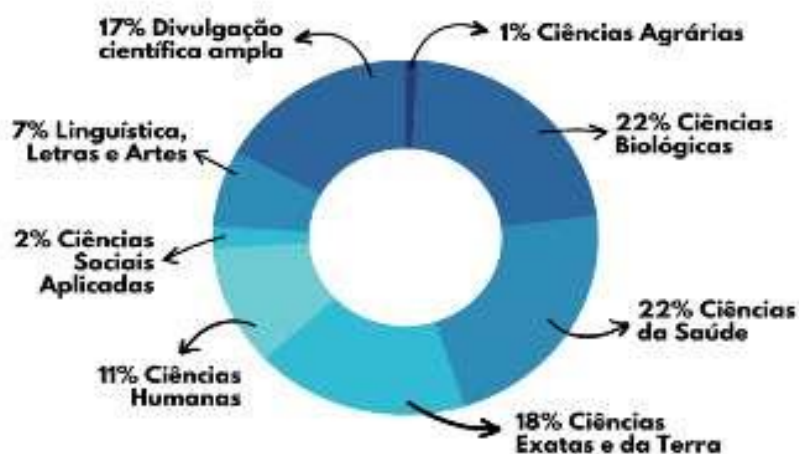
Ademais, Bahia e Silva (2017) destacam quais são as etapas da produção de um vídeo didático: i) planejamento, composto por um escopo e pelo cronograma; ii) fase de pré-produção, constituída por uma síntese do conteúdo; iii) o roteiro técnico, no qual, segundo as autoras, deve-se seguir as dez máximas trazidas anteriormente, além de usar um modelo adaptado de produção de vídeos para a TV. Nele são descritas as informações de quais imagens serão usadas e quais os textos que aparecerão na tela do programa, assim como a possibilidade de uso de *teleprompter*. Deve-se ainda considerar, após a construção do roteiro, a revisão textual para concluir a etapa de pré-produção. Há ainda, a etapa iv) produção, sobre a qual as autoras salientam que é preciso separar os arquivos que serão usados na gravação e os elementos gráficos, como tabelas, fotografias que irão integrar o vídeo, além da necessidade de se atentar a alguns detalhes, buscando não dispersar a atenção do estudante que assistirá ao vídeo – como o uso de um figurino mais neutro e de tecido fosco para evitar refletir a luz do estúdio –, escolha de cores que contrastem com cenário, para que estejam em harmonia; o cuidado do professor de sempre olhar para a câmera, como se interagisse com os alunos; a atenção em manter um tom de fala levemente empolgante, para não provocar sonolência; a realização de pausas adequadas na fala; a escolha por uma boa entonação, com destaque para informações mais importantes, as quais podem estar em destaque no roteiro; e, em casos de erro, pausar a fala e refazê-la. Tem-se ainda a etapa v) a edição, em que se faz a depuração das gravações, com correção de volumes, retidas de pausas, entre outros ajustes para a finalização do vídeo. Por fim, vi) a publicação, que no caso dos vídeos didáticos, precisam ser veiculados em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Além disso, Silva (2018) contribui para os fins da presente pesquisa ao abordar a importância de se assistir a vários vídeos-minuto de notícia para que se aprenda a produzir, considerando os aspectos linguísticos e multissemióticos que compõem o gênero, assim como imagens, fotografia, textos escritos que devem acompanhar a produção do vídeo. O autor salienta também como etapas desse processo a pré-produção (com sinopse, roteiro, *storyboard*, convite e roteiro de entrevista); produção (etapa de mobilização dos recursos multissemióticos como cenário, figurino, voz, linguagem corporal, etc.) e a pós-produção (fase de administração de cortes, acréscimos de efeitos sonoros e músicas e publicação do vídeo).

Em sua análise, Silva (2018) se propõe a analisar o uso do vídeo-minuto no campo jornalístico/midiático. Seguindo a BNCC, ele pode ser uma ferramenta de veiculação de notícias na escola, mostrando-se como um “instrumento de aprendizagem e uma mídia de interação dos alunos com a comunidade escolar” (BNCC 2018, p.42). Essa constatação de Silva foi possível não apenas pela análise das três plataformas de imprensa geral, mas também pelo estudo da imprensa escolar, no projeto “Assista em 1 minuto”, com vídeos publicados na rede social Facebook da Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil, em Canoas (RS).

Conforme surgem novos veículos que transmitem a informação na contemporaneidade, surgem também estudos que analisam esses suportes. Kletemberg e Granado (2023) trazem como recorte de uma dissertação de mestrado, em Ciências da Comunicação, um trabalho que busca investigar de que forma o *TikTok* tem sido usado como suporte de divulgação científica. Os autores citam estudos como Zeng, Schafer e Allgaier (2021); Fiallos et al (2021); Neira et. al (2023), que mostraram que essa rede social não tem sido usada apenas para entretenimento, mas também como fim educacional e como forma de aproximar os seus usuários do conhecimento científico. Além disso, Kletemberg e Granado (2023) fizeram um levantamento, durante quatro meses, de cem perfis brasileiros de divulgação científica do *TikTok*, seguindo as categorias: temática do perfil; ocupação ou descrição do responsável por cada conta; duração média dos vídeos; recursos visuais e sonoros e abordagens do conteúdo audiovisual, sobre as quais destacamos, para os fins desta seção, a categoria de temática e de a duração média dos vídeos, através dos gráficos abaixo:

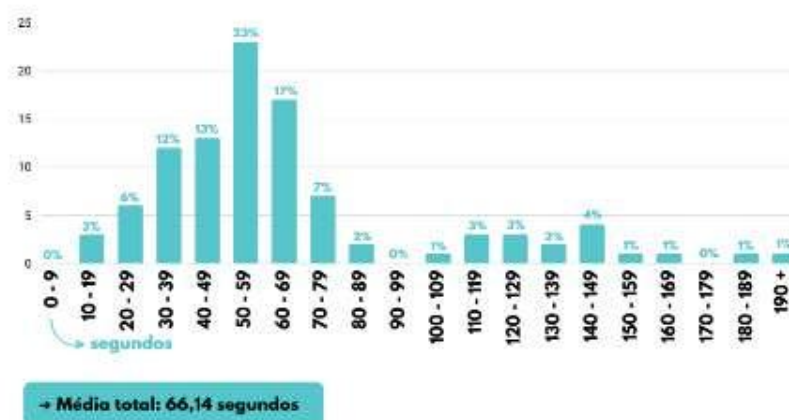
Gráfico 1 - Temática dos perfis brasileiros de divulgação científica no *TikTok*



O gráfico 1 corrobora com as críticas trazida por Silva et al (2018) e Motta-Roth (2011), de que há uma visão reducionista quando se fala de ciência, pois há uma tendência de considerar como tal somente o conhecimento advindo, das chamadas ciências duras (Silva et al, 2018, *apud* Storto, Costa-Maciel e Magalhães, 2023). A esse respeito, Motta-Roth (2011) salienta que há pouquíssimas notícias que popularizam pesquisas nas áreas de linguística e educação linguística, o que é confirmado pelos dados mostrados no gráfico 1 de Kletemberg e Granado (2023, p. 30). Os dados mostram que 44% dos perfis analisados divulgam o conhecimento científico com temática das ciências biológicas e ciências da saúde, sendo 22% para cada uma dessas áreas, contra, por exemplo, apenas 7% para a área de linguística; 11% para ciências humanas; 1% para ciências agrárias, revelando que permanece a análise, realizada há mais de uma década por Motta-Roth (2011), do que a mídia entende como ciência.

Outra categoria importante analisada por Kletemberg e Granado (2023), que merece destaque neste trabalho, é a duração dos vídeos publicados na plataforma *TikTok*, conforme observado no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Tempo de duração dos vídeos (média)



Fonte: Kletemberg e Granado (2023, p. 32)

Observamos que os vídeos da plataforma duram em média 1 minuto, o que pode ser considerado um vídeo-minuto, embora os autores não tenham se proposto a trazer essa categorização, por não se tratar dos objetivos daquela pesquisa. No entanto, esse dado pode contribuir para o presente estudo, na medida em que demonstra por meio da análise de um *corpus* robusto de que é possível divulgar ciência através de vídeos-minuto, contribuindo para

a defesa de sua modelização, enquanto gênero de texto, apesar de não trazido pela BNCC, como será discutido a seguir.

Outro relevante estudo que analisa a divulgação científica, através das redes sociais, é Rocha et al (2022). Nele, foram produzidos, através de um projeto denominado *MiDIVulga*, do perfil do *Instagram* @grupomidi, da Universidade Federal de Rondônia (RO), sessenta e oito vídeos de divulgação científica, baseados em artigos renomados, na seção “Amazônia e Humanidades”. Foram analisados vídeos de canais do *Youtube* que divulgam ciência, através dos quais os autores constataram a necessidade de desenvolver um modelo próprio, tendo em vista os ínfimos recursos que possuíam para produzir vídeos mais elaborados. Primeiramente, faziam leituras de artigos científicos publicados em sites de revistas e livros qualificados, a seguir, os estudantes criaram um roteiro que contemplasse apenas as informações mais importantes dos artigos lidos e, posteriormente, passavam à gravação, “com ênfase em enquadramento, cenário, iluminação e captação de áudio” (Rocha et al, 2022 p.5). Acerca deste estudo, o que mais interessa aos objetivos deste trabalho e, sobretudo, desta seção, é o fato de que os primeiros vídeos produzidos pelo grupo possuíam entre 3 e 5 minutos e depois de mais de um ano de produção, eles começaram a produzir vídeos cada vez menores, com até um minuto, chegando à constatação de que os vídeos mais curtos são mais visualizados pelos usuários da rede *Instagram*, suporte no qual veicularam as produções realizadas:

Com a adaptação das novas produções para o formato do *Reels* de um minuto, observamos que mesmo os vídeos menos assistidos têm uma média de visualizações maior que os do formato antigo. Assim nossos seguidores no *Instagram*, até pela própria lógica da plataforma na distribuição das produções, estão interessados em vídeos mais curtos, mesmo que o conteúdo seja mais técnico. Essa adequação tem permitido, portanto, que cheguemos a um número cada vez maior de pessoas (...) (Rocha et al, 2022, p. 14).

A partir dessa breve síntese desses estudos, portanto, observamos que o trabalho de Bahia e Silva (2017) pode contribuir para os objetivos do presente trabalho, que inclui a modelização do vídeo-minuto de divulgação científica, devido ao fato de também se tratar de uma forma de vídeo didático. O fato de o estudo ter sido feito anteriormente à pandemia da Covid-19 pode ter contribuído para que não considerasse de forma específica os vídeos curtos, que possuem finalidade didática, sobretudo, o gênero de texto vídeo minuto de divulgação científica, uma vez que após o cenário pandêmico e com o ensino remoto muito se popularizou o acesso tanto à educação a distância (EaD) como uma forma mais objetiva de se construir o conhecimento através das redes sociais. No entanto, é importante considerar que não era o objetivo das pesquisadoras trazer uma caracterização de gêneros de textos digitais

em vídeos, inclusive, elas não abordam em nenhum momento essa nomenclatura. Entendemos que as autoras adotaram outro viés: mostrar de que forma é possível usar vídeos didáticos para se construir o acesso ao conhecimento na EaD, o que é muito pertinente para o cenário contemporâneo e pode contribuir para a formação de categorias de análise que serão construídas neste trabalho.

Destacamos também que os estudos de Kletemberg e Granado (2023) e Rocha et al (2022) mostram-se inovadores para as discussões sobre o uso de redes sociais como importantes suportes para veiculação do conhecimento científico, de forma objetiva em vídeos curtos. Porém, são trabalhos da área da comunicação que não buscam trazer uma caracterização dessas práticas sociais enquanto gêneros de texto, que é o que o presente trabalho objetiva, promovendo um avanço teórico e metodológico, a partir do que se foi discutido na literatura sobre o vídeo-minuto e sobre a esfera científica até o momento. Os estudos iniciais acerca desse objetivo encontram-se na subseção seguinte, ainda em andamento.

### **2.5.1 Vídeo-minuto de divulgação científica – um novo gênero de texto**

Diante dos poucos estudos que trazem uma definição sobre o gênero vídeo-minuto, aliadas à imprecisão sobre suas características – visto que há vídeo-minuto de campanha publicitária, de propaganda, de notícia, dentre outros –, Fonseca e Cunha (2025) foram em busca de analisar padrões linguísticos e multimodais em vídeos-minuto de divulgação científica, de modo a verificar se este pode ser concebido como um gênero de texto. A pesquisa indicou que as “características linguísticas relativamente estáveis”, a saber, o que define um gênero, só estão presentes ao haver a especificação do vídeo, isto é, o uso da expressão “vídeo-minuto de”. O levantamento com pesquisas apenas sobre vídeo-minuto indicou uma infinidade de produções que se assemelham apenas com relação ao tempo do vídeo – ao redor de um minuto. As demais características linguísticas que estruturam o texto se diferenciam bastante, o que dificulta uma definição para o gênero.

Essa caracterização do gênero voltada especialmente para o tempo de duração pode ser percebida com o estudo de Barbosa (2018), o qual define vídeo-minuto cinematográfico:

Vídeos-minuto que fazem remakes de obras cinematográficas, com intenção de homenagear, criticar e/ou fazer uso do humor, apresentam um grande desafio tanto para os produtores desses vídeos quanto para quem os assiste. Enquanto outros vídeos que circulam na web costumam trazer remake(s)

apenas de determinada(s) cena(s) ou diálogo(s) dos filmes, sem um controle rígido do tempo, ao menos não explicitamente, **os vídeos-minuto possuem um tempo pré estabelecido e se propõem a abarcar, em um minuto,** todo o filme ou ao menos seu sentido principal, com o maior número sequencial de ações e cenas possível e necessário para a produção dos efeitos desejados (Plataforma dos Multiletramentos — em construção/Acesso restrito *apud* Barbosa, 2018, p.15 – grifos nossos)

Uma leitura atenta dessa descrição permite notar que, na perspectiva de Barbosa (2018), a produção de vídeo-minuto foi relacionada à construção de narrativas, não sendo mencionadas outras tipologias que também podem estar associadas à produção de vídeo-minutos como, por exemplo, vídeo-minuto de receita (de viés instrucional); vídeo-minuto de resenha (de viés argumentativo) e o próprio vídeo-minuto de divulgação científica (de viés expositivo), os quais possuem estruturas e objetivos comunicativos variados.

Já o estudo de Silva (2018) expande o contexto de uso do vídeo-minuto ao incluir produção não ficcionais, como se nota em:

Vídeo-minuto, como o próprio nome diz, é um formato de vídeo com até 60 segundos. Pode ser utilizado para exibir produções audiovisuais curtas, de ficção ou não ficção, para apresentar boletins de notícias durante a programação de uma emissora ou mesmo veicular notícias nas redes sociais, para relatar brevemente os resultados de uma pesquisa, para fazer a propaganda de um produto ou serviço, para fazer uma apresentação pessoal, entre outros. Enfim, **o vídeo-minuto é um formato de vídeo que, a princípio, pode servir a qualquer gênero audiovisual que se encaixe em 60 segundos** (Silva, 2018, p. 32 – grifos nossos).

Os grifos marcados nesta definição permitem-nos observar a generalização a que o autor associa a produção de vídeo-minuto e o classifica como “um formato de vídeo”. Além disso, Silva (2018), na citação acima, deixa claro que um vídeo-minuto pode estar ligado, por exemplo, a apresentar notícia, resultado de pesquisa, propaganda, apresentação pessoal, demonstrando que não há uma estabilidade no que tange ao conteúdo temático de um vídeo-minuto.

Defendemos que, embora o termo “vídeo-minuto” circule socialmente como uma designação relativamente estável, entendemos que, tomado isoladamente, ele não se configura, necessariamente, como um gênero de texto. Tal posicionamento fundamenta-se na concepção de gênero inaugurada por Bakhtin (2003), para quem os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados definidos pelas condições específicas de cada esfera de atividade humana, apresentando regularidades quanto ao conteúdo temático, ao

estilo e à construção composicional. Nessa perspectiva, a duração temporal de um texto — como o limite aproximado de um minuto — não é suficiente para caracterizá-lo como gênero, uma vez que diferentes esferas sociais podem apropriar-se desse mesmo formato para finalidades comunicativas distintas.

No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart (2006) retoma e desenvolve essa concepção, compreendendo os gêneros como formas de organização das atividades de linguagem socialmente construídas e historicamente situadas. Para o autor, os gêneros são instrumentos mediadores da ação humana e se definem pelas práticas sociais que os engendram, e não apenas por aspectos formais ou técnicos. Assim, “vídeo-minuto” pode ser entendido, primeiramente, como um formato multimodal caracterizado pela curta duração e pela circulação em ambientes digitais; entretanto, é a especificação da esfera de atividade e da finalidade comunicativa — como em “vídeo-minuto de divulgação científica” — que permite identificar regularidades temáticas, composicionais e enunciativas que o estabilizam como gênero de texto.

Desse modo, defendemos que a delimitação “vídeo-minuto de divulgação científica” é necessária para que se possa proceder à sua modelização didática, uma vez que é essa ancoragem na esfera acadêmico-científica que define suas dimensões ensináveis e orienta o desenvolvimento das capacidades de linguagem envolvidas em sua produção.

Por isso, um dos objetivos deste trabalho é a construção de um MDG do gênero vídeo-minuto de divulgação científica, indicando suas dimensões ensináveis. Pretendemos contribuir para a definição do gênero e para o levantamento de suas regularidades linguísticas, as quais são fundamentais para a construção de atividades didáticas com esse gênero, conforme prevê a BNCC.

### **2.5.2 Vídeo-minuto e a BNCC**

A BNCC prevê cinco habilidades para serem trabalhadas com o vídeo-minuto, quais sejam:

(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros (Brasil, 2018, p. 151).

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2018, p. 155).

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros (Brasil, 2018, p. 185).

(EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas (BRASIL, 2018, p. 500).

(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo (Brasil, 2018, p. 515).

Dessa forma, o documento destaca a importância de se trazer para a sala de aula no ensino fundamental a cultura digital como forma de expressão. É possível observar nas habilidades descritas acima que o vídeo-minuto é explorado como um tipo de vídeo, que pode ser usado para diferentes finalidades, como divulgar conhecimento científico e na produção e recepção de textos literários. No entanto, também é tratado como gênero, quando, por exemplo, é citado junto a contos e poemas na EM13LP46.

Silva et al (2020) realizaram um estudo da BNCC com o objetivo de observar como este documento prevê o trabalho com esse tipo de vídeo, mas não traz uma definição do gênero. Os autores ampliam suas discussões no artigo recorrendo a alguns outros estudos, como de Coelho (2012), para salientarem a importância de a escola trabalhar as TDIC no contexto da contemporaneidade:

A geração desses nativos alterou, assim, definitivamente, os rumos da Comunicação, bem como da Educação. Logo, não podemos *pensar* a Comunicação e nem a Educação a partir de paradigmas retrógrados, porque os avanços tecnológicos mudaram a forma de ser, *agir* e *pensar* da sociedade. [...] Assim, a Geração Y é caracterizada pelas múltiplas competências e habilidades sensoriais verbais e visuais que possuem e utilizam para se comunicarem (Coelho, 2012, p. 89, grifos da autora, *apud* Silva et al, 2020, p.118).

Desse modo, Silva et al (2020) trazem uma contribuição muito relevante para a literatura ao destacarem no estudo que a BNCC menciona o vídeo-minuto em seu decorrer, quando o cita no eixo de leitura e de produção textual. Os autores mencionam que o documento reconhece a possibilidade de trabalho do vídeo-minuto, enquanto forma de expressão das culturas juvenis e como “formas de expressão de atuação na vida pública, contemplando as práticas de estudo e pesquisa, sendo viável pensar no vídeo-minuto como modo de apresentação de resultados de pesquisa, por exemplo” (Silva, 2020, p. 119). Logo, o artigo é de suma relevância no avanço das discussões acerca do trabalho com gêneros digitais na educação.

É de grande importância reconhecer o quanto a BNCC avança com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), no que se refere ao trabalho com gêneros digitais, o que decorre das transformações sociais na forma de comunicação e de acesso ao conhecimento ocorridas entre os anos que separam esses dois documentos. Conforme destacado por Storto, Costa-Maciel e Magalhães (2023), a BNCC adota a perspectiva dos multiletramentos, apresentando os “gêneros textuais como objeto central do ensino de Língua Portuguesa, que deve considerar as práticas digitais e multiletradas comuns ao cotidiano de crianças e jovens de hoje” (Storto, Costa-Maciel e Magalhães, 2023, p.206). Essa concepção também é perceptível ao se observar que o documento sinaliza, no mínimo em cinco habilidades, como abordado anteriormente, a importância de se trabalhar com o vídeo-minuto, o que é louvável, dada a relevância de a escola contemplar as práticas que fazem parte da sociedade contemporânea. No entanto, uma análise mais detalhada sobre como o documento se refere ao trabalho com o conhecimento científico é necessária para os fins a que se destina este estudo.

A priori, destacamos que uma leitura atenta da BNCC permite observar que embora o documento indique o trabalho com o uso das TDIC e traga habilidades a serem trabalhadas no “campo das práticas de estudo e pesquisa”, falta uma caracterização do vídeo-minuto de divulgação científica enquanto gênero de texto, uma vez que o conhecimento científico em

videos-minutos é tratado na própria BNCC como fator ocasional e decorrente de outras necessidades mais urgentes, como evidencia a passagem a seguir:

A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. De igual forma, procurou-se contemplar formas de expressão das culturas juvenis, que estão mais evidentes nos campos artístico-literário e jornalístico/midiático, e menos evidentes nos campos de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa, ainda que possam, nesse campo, ser objeto de pesquisa e **ainda que seja possível pensar em um vídeo-minuto para apresentar resultados de pesquisa**, slides de apresentação que simulem um game ou em formatos de apresentação dados por um número mínimo de imagens que condensam muitas ideias e relações, como acontece em muitas das formas de expressão das culturas juvenis (Brasil, 2018, p. 83-84, grifos nossos).

A tabela a seguir é fruto de um levantamento realizado por Storto, Costa-Maciel e Magalhães (2023) sobre a presença dos gêneros orais da esfera científica na BNCC.

Quadro 2 – Gêneros da oralidade na BNCC pertencentes ao campo das práticas de estudo e pesquisa

1º e 2º	3º ao 5º	6º ao 9º
Entrevista	Entrevista	Entrevista
Exposição oral	Exposição oral	-
Apresentações	-	Apresentações
-	Palestra	Palestra
-	-	Seminário
Relato (de experimento)	-	Relato (multimidiático)
		-
		Conferências rápidas
		Podcast
		Vlog científico
		Relato de experiência
		Mesa-redonda
		Debate
		Documentário
		Cartografia animada
		Programa de rádio
		Video (divulgação científica, vídeo-minuto)

Fonte: Storto, Costa-Maciel e Magalhães (2023, p. 209)

É possível observar que o documento não orienta para um trabalho com o vídeo-minuto nos anos iniciais do ensino fundamental e não traz uma explicação da motivação para essa escolha, como observam as autoras na análise documental que fizeram:

Nesse cenário, observamos uma redução daqueles gêneros prototípicos do Campo das práticas de estudo e pesquisa entre os ciclos (1º e 2º ano/ 3º ao 5º ano) sem que haja clareza na motivação para o apagamento dos gêneros “apresentação (oral), relato de experimentos”, por exemplo. Os gêneros dispostos na fase inicial do Ensino Fundamental poderiam ser projetados em ambos os ciclos, ou seja, na Alfabetização e na etapa seguinte, pois, agrupados entre as ordens do expor e do relatar, poderiam desenvolver habilidades importantes para os/as alunos/as; contudo, a BNCC parece não ter essa compreensão (Storto; Costa-Maciel e Magalhães, 2023, p. 210).

Embora o foco da presente pesquisa seja nos anos finais do ensino fundamental, é importante trazer a tona essa discussão levantada pelas autoras no trecho acima, uma vez que a falta de trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais da escolarização pode reverberar em dificuldades dos estudantes com esses gêneros no ensino fundamental e até no ensino médio. Nessa seara, seria importante que a BNCC, enquanto documento normativo, indicasse um trabalho progressivo e equilibrado em termos de quantidade de gêneros orais do campo das práticas de estudo e pesquisa orientadas para cada etapa da escolarização.

Ao observarmos a presença da nomenclatura vídeo (divulgação científica; vídeo minuto) levantada pelas autoras, e analisando a BNCC, parece não haver uma referência ao vídeo-minuto de divulgação científica. São encontrados alguns termos como vídeo-minuto e vlog científico e outros tipos de vídeo quando se refere à divulgação da ciência pelo documento, no campo de atuação da vida pública, direcionada ao ensino de Língua Portuguesa para 8º e 9º ano, como demonstrado no trecho: “(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc” (Brasil, 2018). Desse modo, notamos a necessidade de desenvolver um trabalho que busque levantar as dimensões ensináveis desse gênero de texto, considerando que estudos recentes como Kletemberg e Granado (2023) e Rocha et al (2022) sinalizam o quanto a divulgação científica tem ganhado força e visibilidade, através de vídeos curtos em redes sociais. Além disso, pesquisas voltadas a discorrer sobre o letramento científico na educação, como Motta-Roth (2011), Santos (2007), Gonçalves et al (2018), Magalhães (2023) e Storto, Costa-Maciel e Magalhães (2023), entre outros, também sinalizam a importância de uma educação que seja

mediadora do desenvolvimento de práticas sociais que possibilitem os estudantes tornarem-se cidadãos mais críticos, informados e engajados no conhecimento científico.

Nessa perspectiva, em virtude das transformações ocorridas com as formas de comunicação humana desde a segunda metade do século XX, com o progressivo avanço tecnológico, surge uma gama de estudos relacionados a essa nova forma de estar no mundo e de se comunicar. Assim, discussões sobre os multiletramentos e mídias (Rojo, 2012, 2019) tornam-se cada vez mais necessárias.

Ademais, salientamos que Marcuschi (2003) já trazia a perspectiva dos “novos gêneros e velhas bases”, através da qual explicita que não é a presença em si das novas tecnologias que gera novos gêneros, mas a intensidade com que os indivíduos fazem uso dela e a interferência que essa exerce na comunicação cotidiana. Tais gêneros, nesse viés, estão sempre ancorados a outros já existentes, guardando alguns aspectos desses e trazendo inovação, seja na forma, no suporte ou na função. Nesse sentido, percebemos a importância para os estudos e ensino de língua na atualidade, refletir sobre as semelhanças e diferenças entre os gêneros da atualidade.

No entanto, observamos que alguns trabalhos abordam de forma genérica as linguagens contemporâneas, sem se dedicarem a sistematizar os gêneros de texto que surgem desse novo contexto. Barbosa (2018), ao buscar discorrer sobre como a BNCC, traz essas práticas de linguagem da contemporaneidade, demonstrando um avanço não apenas por descrever o que o documento traz, mas também pelo fato de tecer um paralelo entre variados gêneros contemporâneos que fazem uso da cultura digital. Assim, percebemos um alinhamento de Barbosa (2018) ao que discute Marcuschi (2003), por exemplo, ao trazer pontos em comum e divergentes entre o vídeo-minuto e a *fanfic*:

O vídeo-minuto até pode ser, sob certo sentido, tomado como um tipo de retextualização (como a montagem de esquete ou mesmo de uma peça de teatro ou ainda a produção de uma HQ sobre um romance). Mas no caso de uma *fanfic* trata-se de criar novos elementos, enredos e situações que possam expandir não só a trama central, mas muitas vezes, o universo narrativo original. De qualquer maneira, novamente aqui a produção de uma obra pode ser colocada livremente em circulação (Barbosa, 2018, p. 15-16).

Tanto Barbosa (2018) quanto Silva *et all* (2020) discorrem sobre a abordagem que a BNCC faz do vídeo-minuto, porém, o primeiro o faz de forma mais sucinta e restringindo-se ao contexto narrativo e, embora de modo mais detalhado, não traz uma sistematização de algum tipo específico, o que seria esperado por se tratar de um artigo que busca descrever as

potencialidades do gênero, como o próprio título do artigo sugere. Tal aspecto corrobora para a defesa da necessidade de se fazer uma sistematização enquanto gênero de texto.

Dessa forma, na próxima seção, abordamos sobre conceitos chaves da Engenharia Didática: o Modelo Didático de Gênero e a Sequência Didática, a fim de explicitar aspectos importantes do ISD que se fizeram necessários para a construção da metodologia da presente pesquisa.

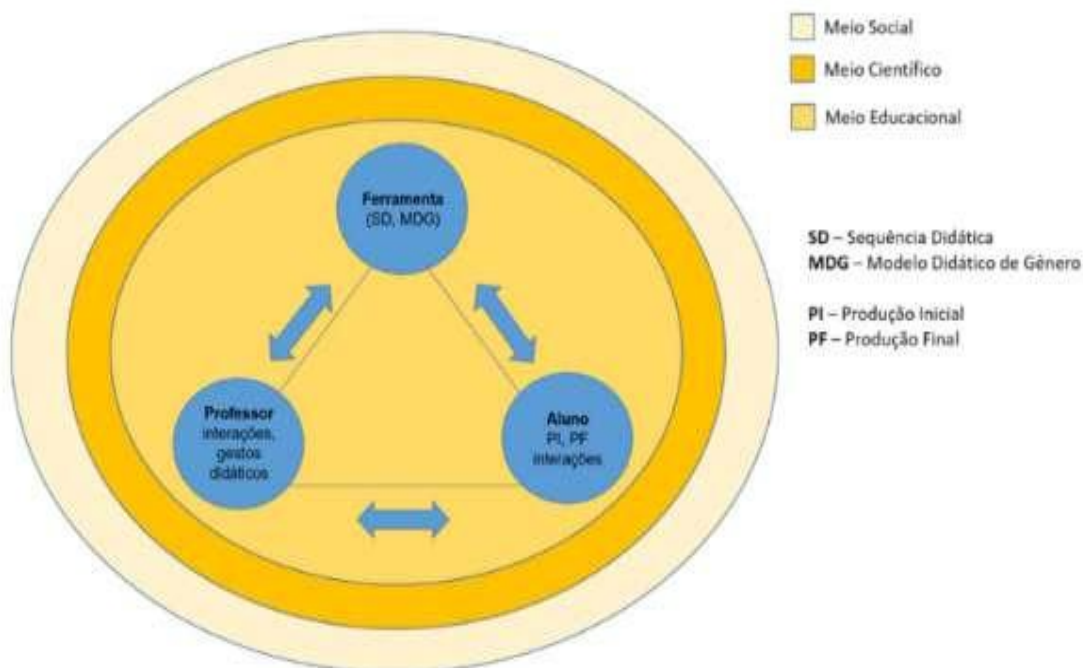
## 2.6 A ENGENHARIA DIDÁTICA E O TRABALHO COM O GÊNERO EM SALA DE AULA

Assumimos, neste estudo, a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual defende que o foco de trabalho com o ensino de língua deve voltar-se ao estudo do gênero. Nesse viés, entender a Didática das Línguas mostra-se de suma relevância para a abordagem que se deseja tecer nesta seção acerca da construção de um Modelo Didático de Gênero (doravante MDG).

É evidente que no processo de ensino e de aprendizagem de uma língua há a mobilização de diversos saberes, no entanto, é preciso refletir acerca da relação entre o objeto de ensino, o que o professor deseja transmitir e o que o aluno, de fato, apropria-se. Este é, pois, o interesse da Didática das línguas, investigar “o que se passa entre o professor e os alunos e quais são os saberes mobilizados, tanto os ensinados pelo docente, quanto a apropriação desses saberes pelos discentes” (Bueno e Zani, 2019, p. 45) .

Acerca dessa tríade, Dolz (2016) traz a ideia de um triângulo didático, o qual é composto pelo meio educacional, meio científico e meio social, que se integram, convergem ou divergem no funcionamento do triângulo professor, aluno e objeto de ensino. Assim, baseado nas noções de contexto pluridimensional e de triângulo didático, abordados por Silva (2013), Zani (2018 *apud* Bueno e Zani, 2019) propõe um círculo que representa essa relação tríade:

Esquema 5 – Triângulo didático e contexto pluridimensional



Fonte: Zani (2018)

Conforme salientado por Bueno e Zani (2019), uma análise dessa figura nos permite identificar a presença do meio social (em amarelo claro, identificado por ser o mais amplo e que interfere nas escolhas dos objetos de ensino e aprendizagem); o meio científico (caracterizado na figura pela cor alaranjada e marcado por nele haver a elaboração dos saberes disciplinares); e, por fim, na parte interna do círculo, em amarelo escuro, o meio educacional (identificado como o mais próximo ao contexto educativo). Assim, entende-se que, no ensino de língua, é importante se considerar aspectos relacionados a esses contextos, bem como o nível em que os alunos estão, para se promover um ensino que valorize seus conhecimentos e lhes permita avançar no desenvolvimento de capacidades até então desconhecidas. Para tal, faz-se necessário discutir a noção de engenharia/ferramenta didática.

Nesse sentido, Jacob e Bueno (2020, p. 88), apoiadas em Dolz (2016), e Bueno e Garci-Debanc (2017) assumem que a Engenharia Didática “é uma metodologia de pesquisa e de inovações didáticas que intenta desenvolver conhecimentos sobre o ensino de determinado objeto, ou ainda, sobre determinada área do conhecimento, além de propor melhorias para sua eficácia”. Assim, a Engenharia Didática não se trata apenas de um procedimento de ensino de línguas, mas de todo um aparato teórico e metodológico para um trabalho com um objeto de ensino de forma relativamente sistematizada.

Assim, destacamos a importância de compreender os processos que formam a Engenharia Didática, pois são eles que servirão de instrução para a construção, tanto do

Modelo Didático do Gênero, quanto para da Sequência Didática, procedimentos que perpassam os objetivos da presente pesquisa. A esse respeito, Jacob e Bueno (2020) destacam o que Dolz e Lacelle (2017) e Sénéchal (2017) sintetizam como passos metodológico da Engenharia Didática: conhecer o contexto institucional; modelizar o objeto de ensino; conceber, planejar e organizar dispositivos, as ferramentas e as ações de ensino, as Sequências Didáticas; realizar a aplicação da Sequência Didática e suas análises, concomitante e posterior para a coordenação técnica; proceder à avaliação do projeto, dos benefícios e limitações da implementação e implementar novas experimentações. Dessa forma, como salienta Jacob e Bueno (2020), é possível ampliar os objetivos da Engenharia Didática, promovendo a formação dos professores e desenvolvimento de suas competências profissionais.

Outro conceito importante para a compreensão da Didática das línguas, da Engenharia Didática e, conseqüentemente do processo de construção do MDG, é o de gestos didáticos, trazido por Schneuwly e Dolz (2009, p. 36 *apud* Bueno e Zani, 2019, p. 48): “[...] são portadores de significados, cujo objetivo é transformar os significados atribuídos pelos alunos aos objetos e construir, gradualmente, novas significações compartilhadas pela classe, o mais próximo possível dos significados sociais de referência”.

Logo, os gestos didáticos estão estritamente relacionados aos objetos de ensino e também à mobilização de gestos que o professor faz em sua prática pedagógica, os quais variam, não apenas conforme a turma, mas também de acordo com as situações que surgem em cada aula. Nesse viés, como salientam Bueno e Zani (2019), a presentificação e a focalização (elementarização) surgem como gestos fundadores do sistema de atuação docente. O primeiro se refere à fase de apresentação aos estudantes do objeto de ensino que serão aprendidos e o segundo se trata da delimitação das dimensões ensináveis do objeto. No entanto, apesar de originarem os gestos didáticos, esses dois não são únicos, juntamente a eles, mais quatro são considerados fundamentais e reguladores para o processo de transformação do objeto de ensino. Assim, nos termos de Bueno e Zani (2009, p. 49), são eles:

- 1) **Implementação dos dispositivos didáticos** - forma ou intervenções didáticas que o professor realiza para a apresentação do objeto de ensino;
- 2) **regulação das aprendizagens** - intervenções dos professores na superação dos obstáculos encontrados durante o processo de aprendizagem dos alunos. A regulação baseia-se em regulação interna (obtenção de informações sobre o estado de conhecimento dos alunos) e regulação local (interações do professor com os alunos operando no interior das atividades escolares). (Schneuwly, 2009, p. 38);

- 3) **institucionalização** - fixação de conhecimentos já construídos sócio-historicamente na ação de ensino de um determinado objeto e;
- 4) **criação de memória didática** - construção de um conhecimento comum a ser compartilhado pela sala, dando um sentido de totalidade ao objeto, situando o que já foi, o que está sendo e o que será ensinado (Bueno, Zani, 2009, p. 49, grifos nossos).

Na perspectiva assumida pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2007), “a atividade humana é resultante de um processo de socialização, mediado pelas práticas de linguagem” (Bilro, Silva e Costa-Maciel, 2018, p.19), as quais são perpassadas pelos gêneros de texto. Assim, assume-se que deve haver uma apropriação dos gêneros de texto para o desenvolvimento humano. Dessa forma, os gestos didáticos adotados pelo professor em sala de aula para transformar o gênero em um objeto de ensino são fundamentais para se pensar em dois procedimentos que compõem a Engenharia de Transposição Didática do ISD (Machado e Cristóvão, 2009): a construção de um Modelo Didático do Gênero (MDG) e a elaboração de Sequência Didática (SD). As próximas duas subseções se dedicarão à descrição desses dois processos.

### **2.6.1 A construção de um Modelo Didático do Gênero**

Há na literatura acerca dos gêneros, uma dificuldade na sua delimitação, decorrente da grande diversidade entre eles, bem como de suas variabilidades. Nesse viés, a construção de modelos didáticos possui um papel importante para que a escola cumpra seu papel de levar o aluno a ter contato com variados gêneros que circulam na sociedade. Abreu-Tardelli e Apostolo (2018, p. 364) salientam que

É necessário, para a construção do modelo didático, reunir os elementos mais marcantes e recorrentes de um determinado gênero, contemplando não só as variações que ocorrem pela mudança de contexto, com o objetivo de alcançar suas características gerais, mas também as literaturas sobre o gênero.

São várias as motivações que circundam a criação de modelos didáticos, como discutido por Abreu-Tardelli e Apostolo (2018). Assim, as autoras destacam que Bronckart (2003) evidencia a importância de se definir os gêneros a partir do levantamento de textos intuitivamente caracterizados como pertencentes a gêneros diferentes, o que promove a construção de modelos de gêneros, os quais depois são constantemente reformulados com base em novas características que se observa ao longo do processo. Já Souza e Bender (2014

*apud* Abreu-Tardelli e Apostolo 2018) evidenciam que os modelos didáticos funcionam como modo de conferir acesso do indivíduo ao conhecimento científico de forma didática. Além disso, Machado e Cristóvão (2009), como destacam Abreu-Tardelli e Apostolo (2018, p. 364), salientam que os modelos didáticos são norteadores das práticas de produção de texto, na medida em que “implicam a análise de um conjunto de textos pertencentes a um determinado gênero, considerando-se a situação de produção, seus conteúdos típicos e as diferentes formas de mobilizá-los, sua construção composicional característica e seu estilo particular.” Portanto, tais teóricos evidenciam a necessidade de se comparar diversos textos e levantar deles suas características em comum que os fazem pertencentes a um gênero e não a outro.

Evidentemente, essa não é uma tarefa fácil, tendo em vista, como já levantado nessa seção, que os gêneros são infinitos e muito variáveis. No entanto, a base teórica sobre os princípios que norteiam esse procedimento, definidos por Dolz e Schneuwly (2004), auxiliam nesse processo. A esse respeito, os autores destacam que “o modelo didático representa, de fato, o produto de uma construção que repousa sobre três aspectos, em interação e evolução constantes: o princípio da legitimidade (...); princípio da pertinência (...) e o efeito de solidarização (...)” (Dolz, Schneuwly, 2004, p. 151-152). O primeiro princípio refere-se ao fato de que os modelos didáticos são construídos com base em saberes legitimados pelo universo acadêmico ou de especialistas da área; o segundo refere-se ao fato de na construção do modelo didático ser necessário selecionar os saberes pertinentes aos objetivos escolares, relacionados às capacidades dos alunos; e o terceiro, por fim, trata do aspecto de novidade do saber construído, ou seja, “os saberes integrados formam um novo todo coerente, no qual os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele que têm no contexto da teorias de origem” (Dolz, Schneuwly, 2004, p. 151-152).

Embora os modelos didáticos se configurem como ferramentas que fornecem objetos potenciais para o ensino no trabalho com os gêneros em sala de aula (Dolz e Schneuwly, 2004), não se pretendem ser engessados, uma vez que, como destacam De Pietro e Schneuwly (2014), o objeto a ser ensinado deve ser sempre construído com base no objetivo pretendido e nas capacidades dos alunos e suas práticas sociais. Nesse viés, De Pietro e Schneuwly (2014) salientam a presença de modelos intuitivos ou implícitos, que trazem uma visão mais geral sobre o gênero em questão e da dimensão que se pretende trabalhar, reproduzindo muitas vezes sequências já tradicionais e os modelos explícitos ou complexos, caracterizados por abarcar as variações às quais o gênero em questão está propício. Abreu Tardelli e Apostolo (2018) salientam o impasse levantado por De Pietro e Schenuwly (2014) sobre a importância de a engenharia didática elaborar modelos explícitos e, ao mesmo tempo, de ele representar

um ponto inatingível, um ideal e que, portanto, “o modelo didático não é estático ou rígido, mas sempre produto de práticas históricas e, por isso, sempre em estágio de transformação” (Abreu Tardelli e Apostolo, 2018).

Além disso, estudos recentes realizados acerca da construção de modelos didáticos (Machado Cristóvão 2006; Abreu-Tardelli e Apostolo, 2018; Bueno e Zani, 2019 e Jacob e Bueno, 2020) também auxiliam no processo de modelização didática de gêneros de texto. Para Machado e Cristóvão (2006, p. 557), os seguintes elementos devem ser observados como mínimos entre uma variedade de textos para a construção de modelos didáticos: “as características da situação de produção [...]; os conteúdos típicos do gênero [...]; as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos [...]; a construção composicional característica do gênero [...] e o seu estilo particular [...]”

Outro aspecto a ser considerado na construção dos modelos didáticos é a consciência acerca da transposição didática. Abreu-Tardelli e Apostolo (2018, p. 365), apoiadas em Machado e Cristóvão (2009), destacam que esse conceito refere-se a “um conjunto de transformações aplicadas a um conjunto de conhecimentos, envolvendo rupturas e deslocamentos, para que possam ser ensinados”. Assim, é composta por níveis: o primeiro, que parte do conhecimento científico ao o conhecimento a ser ensinado, gerando um conhecimento que, de fato, é ensinado para, enfim, chegar-se ao conhecimento verdadeiramente aprendido.

Nesse viés, Abreu-Tardelli e Apostolo (2018) salientam que, conforme aborda De Pietro e Schneuwly (2014, p.78), para se escolher um gênero, o primeiro critério deve ser o quanto ele pode agregar para se atingir os “objetivos didáticos de transformação dos modos de pensar e falar dos alunos.”

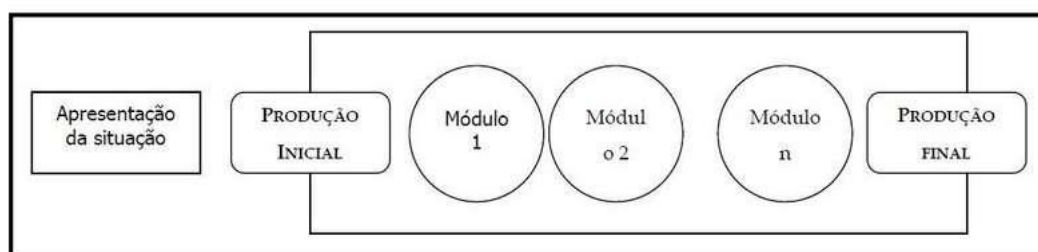
No presente estudo, consideramos os aspectos supracitados acerca da modelização didática, a fim de se construir um MDG do vídeo-minuto de divulgação científica, tendo em vista, como já explicitado, que se trata de um gênero novo e sobre o qual não se tem ainda nos estudos linguísticos, um modelo que auxilie os docentes no trabalho com suas dimensões ensináveis. Ademais, destacamos ainda a importância do desenvolvimento da sequência didática, como procedimento metodológico que compõe a engenharia didática na perspectiva do ISD e sobre o qual a próxima seção irá discorrer.

### **2.6.2 Sequências Didáticas e o trabalho com gêneros na escola**

A prática docente é permeada por inúmeros desafios, desde questões pedagógicas a fatores sociais que interferem em seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, para o trabalho com os gêneros, uma formação especializada do professor e o conhecimento de metodologias que podem auxiliá-lo nessa função são primordiais para cumprimento de seus objetivos e competências que deseja alcançar.

Nessa perspectiva, tão importante quanto o conhecimento acerca dos modelos didáticos de gêneros, é o entendimento sobre as Sequências Didáticas, tendo em vista que esses dois procedimentos constituem a base da Engenharia Didática do ISD. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 97). Esses autores foram os primeiros a postular um modelo de sequência didática (doravante SD). Para eles, no trabalho com os gêneros de texto, primeiramente, é necessária uma apresentação da situação inicial (momento em que se apresenta à turma uma representação da situação comunicativa que envolve o gênero e de qual atividade de linguagem precisam desempenhar para tal), seguida de uma produção inicial, na qual não são dados detalhes sobre o gênero, pois busca-se com essa etapa verificar quais são as capacidade já dominadas pelos estudantes e quais precisam ser desenvolvidas. Tal procedimento serve de base para a próxima fase, a elaboração de vários módulos, em que, por sua vez, deve-se trabalhar no desenvolvimento desses pontos ainda não verificados ou escassos observados na primeira produção e, por fim, pede-se aos estudantes uma produção final, buscando verificar se os módulos de atividades aplicados auxiliaram ou não no desenvolvimento das capacidades que a princípio estavam em defasagem. O quadro a seguir representa esse esquema de SD:

Esquema 6 – Sequência didática modelo original



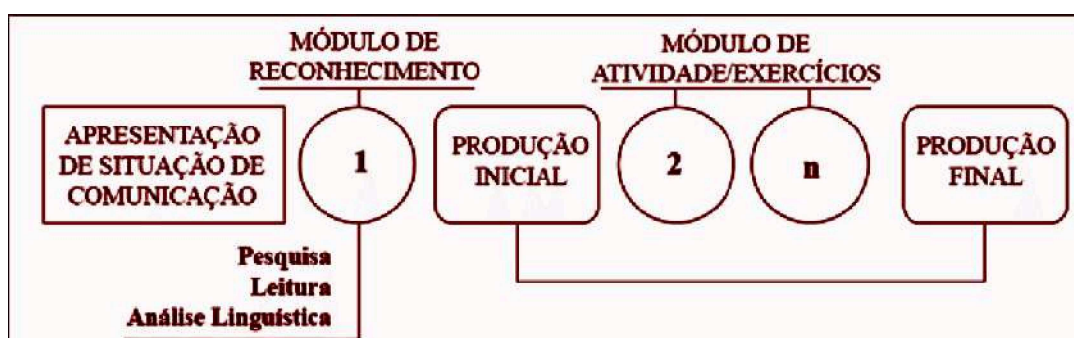
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Conforme destacam Magalhães e Cristóvão (2023), esse é o esquema de sequência didática original e dela derivam vários outros, na tentativa de contemplar aspectos não visualizados na SD de origem. Entre outros aspectos que as autoras criticam deste esquema

está o fato de não deixar explícito a etapa de circulação do texto. Além disso, criticam o problema de os autores não mencionarem, inicialmente, que a SD deve ser relacionada, na medida do possível, a um projeto de classe, tendo em vista que essa relativização pode limitar o trabalho com a SD apenas ao currículo e não considerar as expectativas e necessidades dos alunos. Assim, outras seqüências foram construídas, a fim de se tentar minimizar essas lacunas.

Swiderski e Costa Hübés (2009) identificaram que o esquema de SD proposto originalmente não funciona de forma tão eficiente no ensino e aprendizagem da língua portuguesa no Brasil. Assim, propõem outro esquema, no qual se prevê, antes da produção inicial, um módulo de reconhecimento, tendo em vista que alguns gêneros não são tão familiares aos estudantes quanto outros, o que, segundo as autoras, pode interferir muito na primeira produção, uma vez que, por desconhecimento das práticas sociais que envolvem alguns gêneros, o estudante pode não produzir ou fazer uma produção inicial muito deficitária. Nesse sentido, elas sugerem o seguinte esquema como representativo de sua SD:

Esquema 7 – Sequência didática no modelo Swiderski e Costa-Hübés

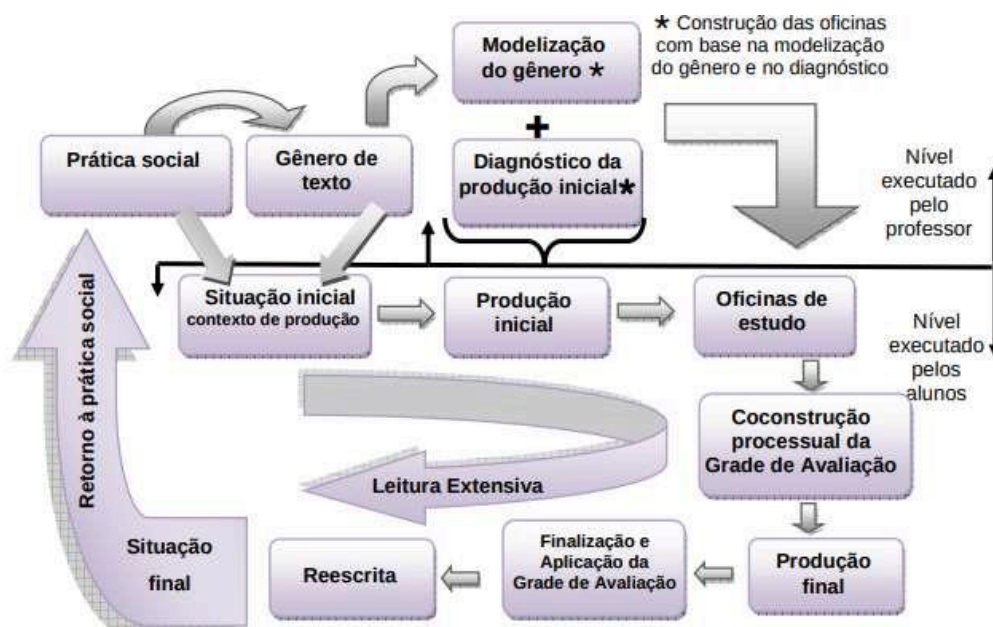


Fonte: Swiderski e Costa-Hübés (2009, p. 120)

Como salientam Magalhães e Cristóvão (2023), é importante que se acrescente a esse modelo a circulação do gênero, visto que, com base no ISD, busca-se desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes. As autoras destacam ainda o esquema baseado nos Projetos Didáticos de Gêneros (doravante PDG), trazido por Rabelo (2015), vistos como motivadores para as produções de linguagem. Nesse esquema (7), como se pode observar a seguir, nota-se a modelização do gênero como etapa primeira a ser realizada e percebe-se sua ligação inerente com a prática social e com o gênero de texto a ser trabalhado. Ademais, verifica-se ainda nesse esquema um detalhamento de etapas de forma bem completa e

processual, com diversas retomadas a fases anteriores, como “retorno à prática social”. Tais aspectos podem ser analisados a seguir:

Esquema 8 – Modelo de Projeto Didático de Gênero



Fonte: Rabelo (2015, p.56)

Além desses esquemas, outros também foram construídos com enfoques diferentes acerca do procedimento de sequências didáticas. Magalhães e Cristovão (2023), ressaltam, por exemplo, o esquema de ferramentas de Cristovão (2015), no qual se observa um foco nas atividades constantes de correção e em atividades colaborativas entre os participantes do processo e a referência a um “extensivo trabalho com as capacidades de linguagem, antes da circulação social do texto” (Magalhães e Cristovão, 2023 p. 96). Além disso, também apontam o esquema em formato de espiral proposto por Abreu-Tardelli et al. (2018), em que a ênfase é em atividades de avaliação, com diversas reelaborações do texto do aluno, desde a produção inicial até a final, com atenção à prática social da qual emerge a necessidade de trabalho com o gênero e não o contrário. Por fim, ressaltamos o modelo trazido por Miquelante, Cristovão, Pontara (2020), que, por sua vez, possui formato de DNA em que se destaca a inter-relação entre as capacidades de linguagem, bem como a circulação do texto e as atividades de reescrita, todas essas etapas e aspectos voltados para a compreensão da prática social, permeada pelo agir social e pelo agir da linguagem.

Todos esses diferentes tipos de esquemas de SD trazem suas contribuições para o trabalho com os gêneros na escola e, de modo geral, revelam que o procedimento de

sequência didática não é rígido, mas adaptável a realidades diferentes, à produção dos estudantes e aos objetivos que se deseja atingir por meio dela. Buscando sintetizar o que apresentam em comum, Magalhães e Cristovão (2023) trazem o seguinte quadro, o qual revela aspectos importantes a serem considerados para os fins da presente pesquisa.

Quadro 3 – Comparativo diferentes propostas de Sequência Didática e PDG

- a não linearidade da SD;
- o papel central do professor como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem da língua;
- a abertura para vários gêneros dentro de uma SD ou PDG, sendo um gênero o "alvo" e outros gêneros paralelos abordados nos módulos, que vão compondo o arcabouço do aluno para produzir o gênero alvo.
- a não fixidez de um gênero <i>a priori</i> a aprender, mesmo que ele esteja no currículo; a escolha do gênero alvo da SD nasce, quase sempre, de temas relevantes do entorno social do aluno (o que confere um caráter mais local envolvendo aprendizagens a partir da comunidade do aluno);
- a integração da SD a projetos temáticos escolares mais amplos, projetos esses que não necessariamente têm o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem prioritariamente, mas que enfocam outros objetivos para além daqueles vinculados ao aprendizado da língua, como a discussão de temas relevantes para a formação da cidadania;
- a escolha de um tema relevante aliado à prática social constitutiva do gênero, atrelada ao papel central do desenvolvimento de capacidades de linguagem;
- a prioridade da prática social que indica um gênero textual a ser estudado, e não o contrário;
- a circulação do discurso do aluno;
- a avaliação contínua e processual;
- a reescrita como um componente da SD;
- a interação que a SD proporciona entre discurso e análise linguística;
- o preceito da "didática ideal" (Bronckart, 1999, p. 86): a aprendizagem ocorre em atividades que partem da interação em direção ao estudo do texto e, então, às unidades menores, numa primazia das práticas de leitura, escrita e oralidade sobre o ensino de gramática.

Fonte: Magalhães e Cristovão (2023, p. 100)

A Engenharia Didática fornece, dessa forma, base teórica e metodológica capaz de auxiliar na associação entre teoria e prática. Acerca dessa conciliação, que prevalece no ISD, Machado (2011, p. 49) elucida:

[...] buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas, assumindo-se, portanto, que se trata de fazer uma ciência de intervenção, em que a validade das proposições teóricas é constantemente testada pela eficácia de sua operacionalização nas situações concretas. São "teóricas" ou "filosóficas", no sentido de que essas intervenções só têm valor quando se baseiam em um trabalho propriamente científico, orientado por uma reflexão epistemológica, por meio da qual sejam avaliados os modelos teóricos e metodológicos assumidos, assim como os dados obtidos.

Portanto, alicerçados nos conceitos básicos do ISD, nos conhecimentos acerca dessas variadas sequências didáticas e em como elas podem auxiliar no desenvolvimento das

capacidades de linguagem dos estudantes, no próximo capítulo, buscamos tecer uma abordagem sobre as escolhas metodológicas que norteiam a presente pesquisa.

### 3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

*É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós  
(Saramago, 1997, p 240)*

Diante das diversas funções exigidas na profissão docente na conjuntura atual do Brasil – carga horária excessiva, tempo de planejamento e correção de atividades, grande número de reuniões da gestão escolar, atendimento às famílias dos estudantes, dentre outras –, é comum que, em suas aulas, esses profissionais se coloquem de forma automatizada, isto é, sigam reproduzindo por anos as mesmas metodologias e materiais, reduzindo-se ao papel de professores aplicadores.

Nesse sentido, para ressignificar a docência, é necessário sair da ilha, sair da zona de conforto, de modo que se consiga identificar possíveis novos caminhos e possibilidades, já que “é preciso sair da ilha para ver a para ver a ilha”, de acordo com Saramago. Analogamente, é na reflexão, no olhar sobre sua própria prática, que o professor encontra novas possibilidades de realização de seu trabalho, pois, conforme Nóvoa (2007, p.16), “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática”.

Nesta seara, encontra-se o Mestrado Profissional em Letras (Profletras), cujo objetivo maior é conciliar teoria e prática, tornando o professor também um pesquisador, consciente dos princípios que norteiam seu fazer pedagógico. Cabe ao professor pesquisador,

[...] revisitar os fenômenos aplicando-se a eles o olhar do investigador, tornando o familiar estranho e não aceitando como certo o que é conhecido. Isso sugere que o professor vá além da rotina do senso comum e da ação habitual para uma ação que é caracterizada por auto-avaliação, flexibilidade, criatividade, consciência social, cultural e política. (Moreira; Caleffe, 2006, p. 12)

Assim, aliado à perspectiva do Profletras, que concilia os conhecimentos adquiridos na teoria e a prática pedagógica como forma de ação e transformação social, passamos a descrever neste capítulo as escolhas metodológicas que identificamos como relevantes tanto para este trabalho, bem como para a construção da SD, que resultou no caderno pedagógico, um dos produtos desta dissertação.

Primeiramente, na seção 3.1 caracterizamos esta pesquisa como pesquisa-ação, baseados na perspectiva de Thiollent (1986) e Tripp (2005), com uma breve recapitulação das motivações da investigação. A seguir, na seção 3.2 discorreremos sobre a construção do nosso instrumento de análise dos dados; posteriormente, abordamos os mecanismos utilizados na

elaboração do MDG, seção 3.3, na seção 3.4 contextualizamos o *lócus* e participantes da pesquisa.

### 3.1 A PESQUISA-AÇÃO: UM OLHAR SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA DOCENTE

Como professora pesquisadora desta dissertação, assumindo um olhar investigativo, o qual apresentamos na introdução deste capítulo, identifiquei a necessidade de aperfeiçoamento na elaboração de materiais didáticos que trabalhassem gêneros orais de forma sistematizada, abordando de fato seus aspectos constitutivos (cf. capítulo 2). Aliado a isso, houve um reconhecimento da importância de criar um ambiente propício para a inserção de estudantes da educação básica ao universo de estudo e pesquisa, ampliando o letramento acadêmico-científico já nessa faixa etária.

Por esses motivos, esta pesquisa enquadra-se na metodologia da pesquisa-ação, entendida por Thiollent (1986) como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p.14).

De acordo com o autor, essa metodologia visa identificar o problema – pouca formação inicial e continuada, abordando ensino de oralidade; conseqüentemente, poucas pesquisas e poucos materiais didáticos com gêneros orais se comparados aos escritos; timidez excessiva dos estudantes ao participarem de atividades com gêneros orais mais monitorados; dificuldade dos estudantes com gêneros da esfera científica; planejar uma ação; realizar pesquisa bibliográfica sobre o objeto da pesquisa; levantar dimensões ensináveis do gênero vídeo-minuto; construir uma sequência didática; implementar intervenções; desenvolver a sequência didática com os estudantes – e avaliar os resultados – comparar as produções iniciais e finais dos estudantes, de modo a analisar se houve indícios de desenvolvimento de suas capacidades de linguagem multissemiótica, com o objetivo de efetuar mudanças na realidade dos envolvidos, docente e estudantes. Por isso, a pesquisa foi motivada pela interseção entre o estudo de gêneros orais, com destaque ao vídeo-minuto, e a importância de promover o letramento acadêmico-científico.

Nos termos de Thiollent, um dos principais objetivos dessa metodologia

consiste em dar aos pesquisadores e grupo de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca por soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído [...] (Thiollent, 1986, p.8).

Nesse contexto, a pesquisa-ação não apenas busca transformar a realidade, mas também desempenha um papel conscientizador e educativo, conforme destacado pelo autor. Essa abordagem implica uma colaboração ativa entre alunos e pesquisadores, resultando em uma "estrutura de aprendizado conjunta" (Thiollent, 1986, p. 66). Portanto, a pesquisa-ação é de grande importância no contexto educacional, uma vez que promove a aprendizagem e a disseminação do conhecimento.

A pesquisa-ação permite que o professor saia do papel automático de reproduzidor de conteúdo para um praticante social, que consegue identificar problemas em sua prática e é capaz de transformá-la. Logo, nessa abordagem, o docente se beneficia de suas investigações em sala de aula, pois promove mudanças em seu trabalho, mas também contribui para o aprendizado de seus alunos, o que para o campo da Educação é salutar, como salienta Tripp (2005), ao afirmar que “a pesquisa ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p.445).

Por fim, ressaltamos que, embora a pesquisa descrita nesta dissertação não idealize promover uma grande mudança na escola como um todo, pretende auxiliar nas reflexões sobre o comportamento dos nossos estudantes diante da prática de produção audiovisual. Assim, defendemos como Moreira e Caleffe (2006, p.19) que a pesquisa realizada por professores em “pequena escola”, no contexto reduzido de sua sala de aula, não traz “respostas definitivas para melhorar a escola, mas poderá ajudar a entender porque as coisas são como são e tornar o pesquisador melhor informado sobre as implicações do agir de determinadas maneiras e não de outras”.

### 3.2 CONSTRUÇÃO DO MDG DO VÍDEO-MINUTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A construção de um Modelo Didático de Gênero do vídeo-minuto de divulgação científica, constitui um dos objetivos desta pesquisa como uma tentativa de diminuição da

lacuna na falta de materiais didáticos para o trabalho com os gêneros orais na educação básica.

Inicialmente, baseando-nos em Machado e Cristovão (2009), no que se refere à necessidade de acesso a um conjunto de textos pertencentes a um gênero para se construir um MDG, realizamos a análise de *corpus* da internet, adotando três critérios de seleção: veiculação em canal específico para popularização da ciência (com exclusão, assim, de vídeos produzidos em *trends* ou em *perfis* pessoais de forma isolada); vídeos de até um minuto de duração e com maior quantidade de visualização. A plataforma escolhida foi o *Youtube*, pelo fato de possibilitar uma maior facilidade para filtrar os vídeos mais vistos. Inserimos no campo de busca o comando “Ciência em 1 minuto”, através do qual identificamos dez *perfis* mais recorrentes, analisando a descrição do canal, a fim de selecionar apenas aqueles cujo objetivo era, explicitamente, divulgar o conhecimento científico em vídeos curtos. Posteriormente, na guia *shorts* dos perfis, filtramos pelos vídeos mais visualizados. Assim, o *corpus* selecionado foi o seguinte:

Tabela 1 – Vídeos-minuto de divulgação científica publicados no *Youtube*

(continua)

Vídeos-minuto de divulgação científica					
Nome do canal	Vídeo-minuto selecionado	Número de visualizações	Tempo de duração	Linha de pesquisa	Link de acesso
“Ciência Todo dia”	“Uma folha dobrada 103 vezes fica maior que o universo”. (V1)	13.537.697	0:58	Ciências da Natureza Exatas e biológicas	<a href="https://www.youtube.com/shorts/oG0bUfWO_0g">https://www.youtube.com/shorts/oG0bUfWO_0g</a>
“Lucas Franco”	“A garrafa de Klein (V2)	7.088.885	1:00	Ciências da Natureza	<a href="https://www.youtube.com/shorts/Y0LdcJhefPA">https://www.youtube.com/shorts/Y0LdcJhefPA</a>
“Humor quântico”	“Física na manteiga” (V3)	497.385	0:59	Física	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=T_NSVAz1svU">https://www.youtube.com/watch?v=T_NSVAz1svU</a>

Tabela 1 – Vídeos-minuto de divulgação científica publicados no *Youtube*

(conclusão)

Vídeos-minuto de divulgação científica					
Nome do canal	Vídeo-minuto selecionado	Número de visualizações	Tempo de duração	Linha de pesquisa	Link de acesso
“UFLA”	“Relógio biológico faz galo cantar ao amanhecer”. ( V4)	21.802	0:40	Ciência em geral	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=CMu6N-O5dw">https://www.youtube.com/watch?v=CMu6N-O5dw</a>
“Ciência em diaa”	“A mecânica quântica em 1 minuto”. (V5)	11.489	0:56	Física, Química, astronomia, etc.	<a href="https://www.youtube.com/shorts/v2lORBz_qmo">https://www.youtube.com/shorts/v2lORBz_qmo</a>
“Newtoniano”	“E se a lua sumisse?” ( V6)	9.659	0:21	Física e Sistema Universal	<a href="https://www.youtube.com/shorts/-hXaHUGOxfM">https://www.youtube.com/shorts/-hXaHUGOxfM</a>
“Univale”	“Como ser cientista?” ( V7)	9.125	0:49	Divulgação da Universidade	<a href="https://www.youtube.com/shorts/BXr5OrrniUs">https://www.youtube.com/shorts/BXr5OrrniUs</a>
“Minuto com ciência”	“Crocodilos no mar?” ( V8)	4.458	0:23	Ciências da Natureza; Exatas e biológicas	<a href="https://www.youtube.com/shorts/E85MFSBmkv4">https://www.youtube.com/shorts/E85MFSBmkv4</a>
“Seara da ciência: onde é proibido não mexer”	“Areia movediça” ( V9)	2.006	0:48	Ciências da Natureza	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=j_xSnjbggrs">https://www.youtube.com/watch?v=j_xSnjbggrs</a>
“Instituto Butantan”	“Por que os peixes não fecham os olhos” ( V10)	1.700	0:58	Ciências biológicas	<a href="https://www.youtube.com/shorts/oGiCwudG1-0">https://www.youtube.com/shorts/oGiCwudG1-0</a>

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os vídeos foram assistidos diversas vezes e, a partir disso, realizamos as três etapas: levantamento e descrição das características estruturais e discursivas do gênero; identificação

de recorrências dessas características e proposição de um modelo didático do gênero vídeo-minuto de divulgação científica. Os dados encontrados permitiram a construção de um MDG do gênero vídeo-minuto de divulgação científica, apresentado e analisado no capítulo 4, seção 4.1, desta dissertação.

A partir da modelização, que revelou características recorrentes do gênero em questão, construímos a sequência didática, a qual encontra-se descrita na próxima seção e compõe o caderno pedagógico, um dos produtos desta dissertação.

### 3.3 O DESENVOLVIMENTO DA SD E O PERCURSO DA INTERVENÇÃO

Traçamos como um dos objetivos deste estudo investigar indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica, ao comparar as produções 1 e 2 dos estudantes, após a construção de uma sequência didática com o gênero vídeo-minuto de divulgação científica. Como apontado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Na presente pesquisa, adotamos o esquema de SD adaptado por Costa-Hubes (2009), cujo esquema também pode ser consultado na seção mencionada do capítulo 2. Nossa escolha por esse modelo de SD decorre do fato de que os estudantes-participantes da pesquisa, já conhecidos pela professora, demonstraram grande desconforto na produção de gêneros orais, sobretudo, para o envolvimento de produção audiovisual. Assim, entendemos a necessidade do módulo de “reconhecimento do gênero”, exibindo um exemplar de vídeo-minuto de divulgação científica, não apenas para identificar se já o conheciam, mas também a fim de já iniciar um trabalho de desmistificação de que a produção em vídeo é algo muito distante de suas realidades, pois acreditávamos que pedir uma produção inicial sem essa dessensibilização, poderia gerar uma gravação de vídeos frustrante, tendo em vista a situação vivenciada no ano anterior, em que nenhum grupo de ambas as turmas concordou em serem gravados.

Dessa forma, defendemos, como Costa-Hubes (2009), que através de atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, inseridas antes da produção inicial, é possível subsidiar os alunos com conhecimentos necessários à produção, seja ela oral ou escrita.

A seguir, portanto, trazemos as etapas e atividades que compuseram a sequência didática construída na intervenção desenvolvida neste estudo.

Quadro 4 - Sequência didática do projeto

<b>ETAPA</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO</b>	-Explicação aos alunos de que iriam produzir vídeos-minuto DC; -Apresentação do termo de consentimento e de assentimento aos estudantes e esclarecimento de dúvidas sobre o projeto. -Aplicação de questionário de sondagem; -Exibição de curta-metragem; -Atividades com o gênero charges;
<b>MÓDULO DE RECONHECIMENTO DO GÊNERO</b>	-Atividades de escuta-ativa e tomada de nota de vídeos modelares; -Atividades sobre a estrutura discursiva e de AL/Semiótica de vídeos modelares.
<b>PRODUÇÃO 1</b>	- Sorteio de temas com curiosidades científicas regionais entre os grupos; -Gravação de vídeo-minuto de divulgação científica pelos grupos
<b>MÓDULO I</b>	-Escuta-ativa de vídeo-minuto DC; -Preenchimento de ficha de avaliação sobre aspectos extralinguísticos; paralinguísticos; cinésicos e midiáticos ( atividade like/deslike); -Sistematização coletiva do gênero; -Atividades de pergunta e resposta sobre AL de vídeo modelar.
<b>MÓDULO II</b>	-Pesquisa guiada sobre o tema de cada grupo; - Preenchimento de ficha de constatação para análise da P1 pelos grupos; -Construção de roteiro do vídeo 2; -Oficina com produtor de vídeo-minuto de DC; -Reescrita de roteiro.
<b>PRODUÇÃO 2</b>	-Produção do vídeo 2; -Exibição dos vídeos à turma e preenchimento de ficha de avaliação (grupo X grupo).
<b>CIRCULAÇÃO DO GÊNERO</b>	Exibição dos vídeo-minutos de DC na Feira de Ciências para a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Essas etapas podem ser melhor visualizadas no caderno pedagógico, e no capítulo 4, em que trazemos a análise de como ocorreu a intervenção.

Após a produção 2, partimos para análise dos dados, na qual observamos, de forma geral, indícios de progressão das capacidades de significação, de ação, discursiva e linguístico-discursiva, e de modo mais específico, da capacidade multissemiótica, por meio da seleção de algumas operações de linguagem relacionadas a ela.

Para a análise dos dados, realizamos a escuta e visualização atenta dos vídeos das produções 1 e 2 de cada grupo, totalizando dez vídeos-minuto de divulgação científica. Os trechos desses vídeos foram transcritos utilizando o modelo de Jefferson (Loder, 2008) e

adaptações de Mondada (2018), para aspectos multimodais, cujos sistemas de convenções está presente no quadro a seguir:

Quadro 5 - Convenções de transcrição

(continua)

.	(ponto final)	entoação descendente
?	(ponto de interrogação)	entoação de pergunta polar (circunflexa)
,	(vírgula)	entoação de continuidade
↑	(seta para cima)	subida acentuada na entoação
↓	(seta para baixo)	decida acentuada na entoação
-	(hífen)	suspensão abrupta do som
:	(dois pontos)	alongamento do som
<u>palavra</u>	(sublinha)	ênfase em som
PApalavra	(capitalização)	volume mais alto do que os dos entornos
°palavra°	(sinais de grau)	volume mais baixo do que os dos entornos
>palavra<	(sinal de maior que e menor que)	fala acelerada
<palavra>	(sinal de menor que e maior que)	fala desacelerada
[ ]	(colchetes)	fala simultânea ou em sobreposição
[ [ ] ]	(colchetes duplos)	início simultâneo
=	(sinal de igual)	elocução contígua
(1,7)	(número entre parênteses)	medida de silêncio em décimos de segundo
(.)	(ponto final entre parênteses)	micropausa inferior a dois décimos de segundo
( )	(parênteses vazios)	segmento que não pôde ser transcrito
(palavra)	(fala entre parênteses)	fala com transcrição duvidosa
((tosse))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não vocálica ou inaudível
.hhh	(ponto final seguido da letra h)	inspiração audível
hhh	(sequência de letra h)	expiração audível, riso
pa(h)lavra	(letra h entre parentes em meio à fala)	fala aspirada (riso durante produção)
<b>negrito</b>	(texto em negrito)	transcrição multimodal
@ @ * * + + £ £ \$ \$	(texto entre símbolos idênticos)	Delimitação de gestos, ações incorporadas e demais aspectos multimodais; sincronizados com trechos de fala correspondentes
* ->	(símbolo de ação seguido de seta)	a ação descrita continua nas linhas subsequentes até que o mesmo símbolo seja alcançado

Quadro 5 - Convenções de transcrição

(conclusão)

->*	(seta seguida de símbolo de ação)	término de ação iniciada em uma linha anterior
+mov.->L.15	(descrição multimodal seguida de seta e número da linha)	a ação descrita continua nas linhas subsequentes até a linha informada
>>	(sinal de maior que duplo)	ação descrita começa antes do início do excerto
-->>	(dois hífen seguidos de sinal de maior que duplo)	ação descrita continua após o término do excerto
#	(cerquilha)	momento exato em que é capturada a imagem da tela
<b>fig</b>	(texto fig)	imagem capturada da tela
....	(sequência de pontos)	preparação da ação
-----	(sequência de hífen)	ápice da ação é alcançado ou mantido
,,,,,	(sequência de vírgulas)	retração da ação

Fonte: Adaptado de Loder (2008) e de Mondada (2018)

A fim de atingirmos o objetivo desta pesquisa, de investigar indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica dos estudantes-participantes, comparando suas duas produções, construímos o instrumento de análise, no qual utilizamos como categoria a capacidade de linguagem multissemiótica e respectivas operações de linguagem que consideramos importantes de serem observadas em produções de vídeos-minuto de divulgação científica, com base em estudos sobre gêneros orais e multimodais (Manzoni, Afonso e Rodrigues, 2021; Magalhães, Sigiliano e Garcia-Reis, 2024) e no MDG construído neste projeto.

Assim, apoiamo-nos no aparato teórico metodológico do ISD para a construção do instrumento de análise, que nos oferece categorias importantes para os objetivos desta pesquisa. Entretanto, ressaltamos que a Gramática do Design Visual (GDV), elaborada por Kress e Van Leeuwen (2006), também apresenta conceitos e critérios igualmente completos e fundamentados que podem auxiliar em análises de textos multimodais, como, por exemplo, a função interativa “responsável por representar as relações sociais entre o produtor, o observador e o objeto representado” (Vieira, 2010, p.37), a qual pode ser observada em trocas de olhares, posição no espaço de cena.

Os dados, portanto, foram analisados de acordo com o paradigma qualitativo, visto que com eles não observamos apenas quantificar em quais operações de linguagem parece ter havido desenvolvimento, mas também compreender como esse se caracterizou ao longo do processo. Nesse viés, assumimos a perspectiva de que pesquisa qualitativa apresenta como um



## Instrumento de análise: Capacidade Multissemiótica

(conclusão)

		CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA							
Vídeo -		PRODUÇÃO 1				PRODUÇÃO 2			
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM		SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA	SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA
CM8	Olhar do locutor direcionado para a câmera, simulando voltar-se para o interlocutor.								
CM9	Filmagem sem ruídos externos e sons não relacionados à temática abordada.								
CM10	Música/ efeito sonoro articulada à temática e com boa altura, de modo a não se sobrepor à voz do locutor								

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

As operações de linguagem presentes neste quadro puderam ser analisadas não apenas do ponto de vista quantitativo, de quais foram aquelas em que os estudantes parecem ter progredido mais, mas possibilitou ainda um olhar reflexivo para práticas pedagógicas que podem auxiliar em outros trabalhos de sistematização do gênero de texto vídeo-minuto de divulgação científica.

Na próxima seção trazemos uma contextualização acerca do ambiente onde essa intervenção foi desenvolvida e uma apresentação dos estudantes participantes da pesquisa.

### 3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS ALUNOS-PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escola em que esta pesquisa foi desenvolvida pertence à rede pública estadual de ensino de Minas Gerais e localiza-se em Lima Duarte. Atualmente, a Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque conta com cerca de 600 alunos, matriculados entre o Ensino Fundamental II (no turno da manhã e tarde) e o Ensino Médio (em tempo integral). Além das disciplinas curriculares da BNCC e dos itinerários formativos e eletivas do Novo Ensino

Médio, os estudantes deste ciclo de ensino também cursam disciplinas técnicas, visto que fazem, concomitantemente, disciplinas do Curso Técnico em Agroecologia.

Além da sede da escola, situada no centro, há duas extensões, as quais estão localizadas nos distritos de São Domingos da Bocaina e Conceição do Ibitipoca, que atendem somente alunos do Ensino Médio, no turno matutino e noturno, respectivamente.

Embora a sede esteja localizada no centro da cidade, a sede da escola não atende apenas alunos da região central, mas também de zonas rurais e bairros periféricos, sendo que diversos desses utilizam o transporte escolar, que é de responsabilidade do município. Nos segundos endereços, os estudantes também contam com o transporte, visto que a grande maioria deles não reside nos locais onde as escolas estão situadas, mas em comunidades ao redor. Quanto à infraestrutura, a Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque apresenta alguns recursos de áudio e vídeo, como câmeras filmadoras profissionais; internet razoável, *SmartTVs* em todas as salas; alguns aparelhos de *datashow*, que podem ser usados mediante agendamento, e uma sala de informática com cerca de vinte computadores, porém, nem todos em funcionamento. O prédio é bastante antigo, data de 1951, quando a escola começou seu funcionamento como Ginásio de Lima Duarte; possui apenas um pavimento; salas arejadas, um galpão usado tanto para que estudantes façam as refeições de café da manhã, almoços e café da tarde, quanto para eventos da escola, como palestras, feiras (de artes, literária, ciências, etc.). Há uma horta em que os estudantes do curso técnico em agroecologia realizam as atividades práticas e um pátio amplo, no qual foi instalada uma grande tenda, cobrindo metade, a fim de servir também como um espaço de lazer coberto para os estudantes que queiram nele se alimentar, pois foram colocados grandes mesas e bancos. Ele serve ainda como lazer, tendo em vista que em 2025, com a proibição do uso de celular dentro da instituição, a escola investiu em jogos: ping pong, mesa de sinuca, basquete de mesa e jogos de tabuleiro, o que tem sido excelente para a maior interação entre os alunos.

No que se refere à acessibilidade, a Escola adota uma política inclusiva, mas não possui todo suporte necessário para atender os estudantes com necessidades especiais ou com alguma deficiência. Há rampas, corrimãos e barras de apoio, uma sala de Recursos multifuncionais, no entanto, não possui sinalização e pisos táteis para atendimento aos deficientes visuais.

Com relação às turmas da sede desta escola, destacamos que, de modo geral, são heterogêneas, porém, há algumas mais diversificadas que outras, com relação a aspectos socioeconômicos, localidade de residência dos estudantes e nível de aprendizagem, como é o

caso 8º ano C do ano de 2025, em que foram realizadas as atividades interventivas desta pesquisa.

A escolha desta turma se deu pelo fato de entre as turmas nas quais a professora pesquisadora atua no momento, esta é a mais heterogênea, isto é, possui alunos com diversas realidades sociais, culturais e educacionais, o que acreditamos que possa suscitar reflexões pertinentes acerca de possíveis relações entre tais fatores e os indícios de desenvolvimento das capacidades multissemióticas. A turma é constituída por trinta e três estudantes, que estudam no turno vespertino, entre os quais encontram-se alunos de variados perfis, segundo os critérios mencionados acima. É importante destacar que, no ano de 2024, com exceção apenas de um estudante, todos foram alunos da professora-pesquisadora no sétimo ano, porém, metade deles pertencia a uma turma e a outra metade à outra turma, o que se deu em decorrência de que, há alguns anos, a escola disponibiliza para o turno da tarde apenas um oitavo ano, por falta de salas suficientes, já que o Ensino Médio todo funciona em tempo integral.

Dessa forma, vê-se no 8º C uma turma bastante diversificada. Os alunos apesar de muito falantes em suas interações em sala de aula, no ano passado, quando expostos a atividades de práticas de oralidade, como exposição oral, demonstraram uma grande ansiedade e insegurança. Eles foram orientados ao longo de diversas aulas (com atividades de escuta, tomada de nota, roteiro, entre outras) e informados de que um sétimo ano apresentaria para o outro em grupos no galpão da escola. Foi proposto ainda que o grupo 1 do 7º B avaliaria o grupo 1 do 7º C e vice-versa, assim sucessivamente até atingir os seis grupos. Para essa avaliação, eles teriam de preencher uma ficha de constatação, que depois seria analisada por mim, que verificaria que grupo, ao avaliar os colegas, conseguiu se aproximar mais das fichas que eu preenchi, de modo a evitar críticas infundadas e formas de atrapalhar o outro.

Apesar de terem apresentado a exposição oral, trabalho esse que foi realizado de forma interdisciplinar com as professoras de Geografia e de Inglês, os estudantes de ambas as turmas pediram encarecidamente que não fossem filmados e mostraram-se extremamente tímidos e nervosos ao falar. Alguns estudantes chegaram a faltar a aula no dia só para não apresentar e preferiram perder os pontos a se ver apresentando oralmente o trabalho aos colegas. Esse medo deles para com as câmeras e a falta de segurança ao falar, mesmo após diversos ensaios e orientações acerca desse gênero oral, instigou-me a trabalhar com eles a produção de vídeos-minutos de divulgação científica, visto que se trata de uma produção de curta duração, com temáticas regionais que fazem parte de suas realidades e que prevê uma fala mais planejada diante das câmeras, um grande desafio à essa turma.

Embora tivéssemos esse conhecimento da turma há um tempo, não sabíamos a relação desses estudantes com o conhecimento científico. Assim, construímos um formulário de sondagem, sobre o qual a próxima seção discorre.

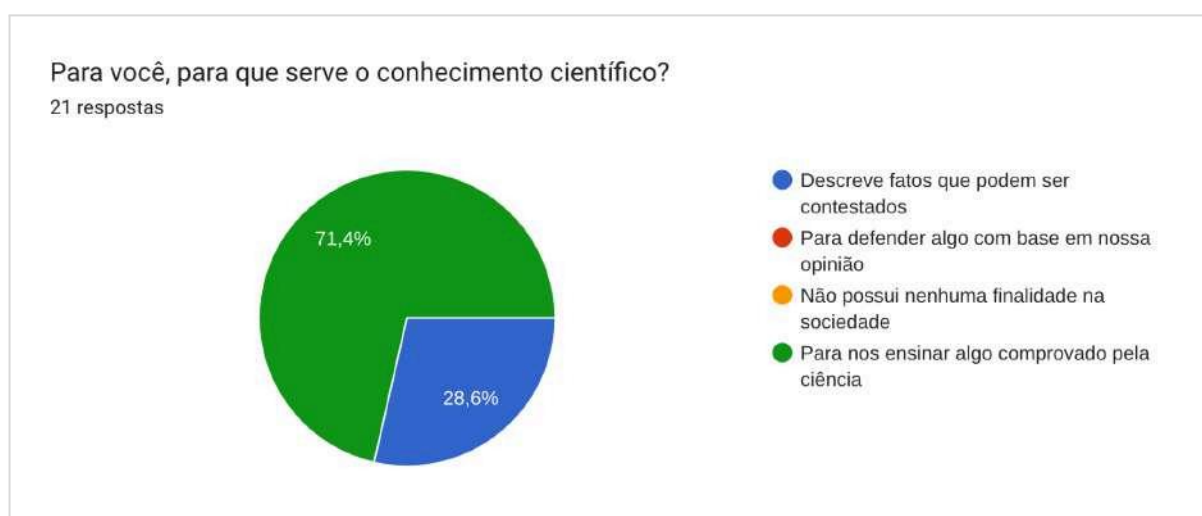
### 3.4.1 Os alunos-participantes e o conhecimento científico

A fim de conhecer melhor qual é a visão que os estudantes-participantes possuem sobre conhecimento científico e a frequência com que têm acesso a ele em seu cotidiano, entregamos a eles um formulário de sondagem<sup>7</sup>. Ressaltamos que este questionário foi impresso e preenchido manualmente pelos alunos, devido a problemas de falta de computador disponíveis para cada um, tendo em vista que não poderia ser feito em dupla. Assim, os participantes da pesquisa responderam às questões, as quais foram depois digitadas pela pesquisadora como respostas ao formulário.

A turma é composta por trinta e um estudantes, porém, oito não quiseram participar da pesquisa e um aluno é infrequente, totalizando, portanto, vinte e um participantes. Esses tiveram os nomes ocultados, sendo identificadas suas respostas apenas pelas iniciais de nome e sobrenome.

A primeira pergunta foi sobre a função do conhecimento científico. As respostas são apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Respostas à pergunta sobre função do conhecimento científico



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

<sup>7</sup> Formulário de sondagem disponível no link :  
[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScuanMrqP2GBOnf\\_X3vgKYx\\_L3idjZXZEVfRxBGw4LpHhBpBg/viewform?usp=header](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScuanMrqP2GBOnf_X3vgKYx_L3idjZXZEVfRxBGw4LpHhBpBg/viewform?usp=header)

O gráfico acima mostra que para a pergunta “Para que serve o conhecimento científico?”, 71,4% dos alunos responderam que “para nos ensinar algo comprovado pela ciência”, enquanto 28,6% marcaram a opção “descreve fatos que podem ser contestados”. Para as demais alternativas, “para defender algo com base em nossa opinião” e “não possui nenhuma finalidade na sociedade” não foi obtida nenhuma resposta. Essa escolha majoritária para “para nos ensinar algo comprovado pela ciência” sugere que a maior parte dos estudantes participantes da pesquisa estão familiarizados com o conceito de conhecimento científico. No entanto, como quase 30% marcou a opção “descreve fatos que podem ser contestados”, foi preciso refletir sobre essa noção de contestação assumido pelos estudantes, pois é evidente que o conhecimento científico não é irrefutável, uma vez que algo pode ser comprovado cientificamente em uma época e em outra refutado, o que, no entanto, é feito através de experimentos, testes, estudos e não por meio de mera opinião favorável ou contrário de quem acessa esse tipo de conhecimento. Uma vez que essa última perspectiva tem sido responsável pela disseminação do negacionismo científico que precisa veemente ser combatido, este é um dado relevante.

Na segunda pergunta, os estudantes-participantes foram questionados sobre a frequência de acesso ao saber científico. As respostas foram analisadas da seguinte forma:

Gráfico 4 – Respostas à pergunta sobre frequência de acesso ao conhecimento científico



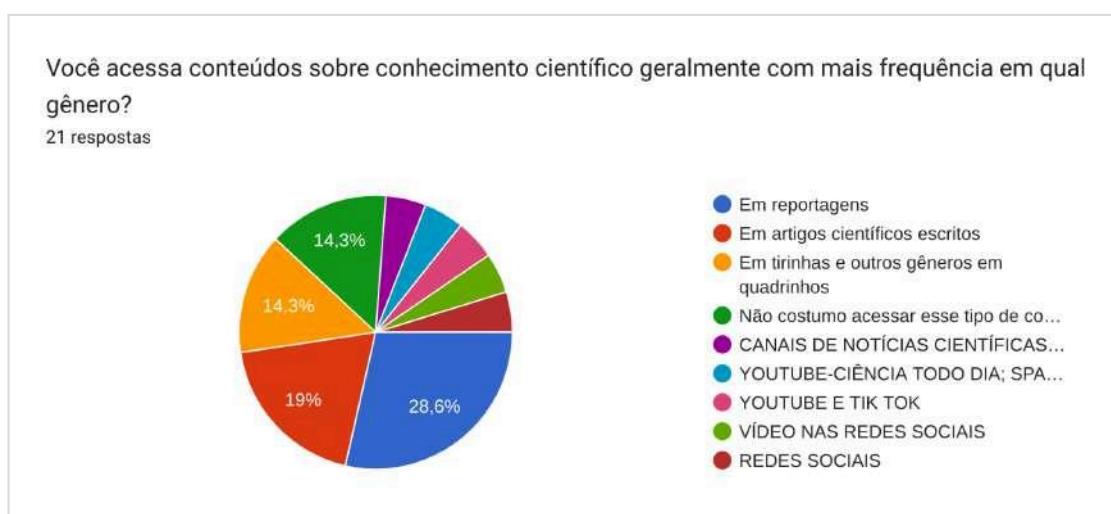
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

No que se refere à alternativa “Marque a frequência com que você tem acesso a conhecimentos científicos”, como demonstra o gráfico acima, as opções “sempre” ou “às

vezes” foi obtida por mais de 85% dos participantes, dado esse robusto que sugere um contato da maioria dos estudantes com o conhecimento científico, visto que nenhum aluno marcou que nunca tem acesso a esse tipo de saber e 14,3% o possui com raridade. Isso indica que a sequência didática desenvolvida na turma parte de um contexto em que os discentes possuem algum tipo de contato com o saber científico.

As respostas à próxima questão, “Você acessa conteúdos sobre conhecimento científico geralmente com mais frequência em qual gênero?”, geraram os seguintes dados:

Gráfico 5 – Respostas à pergunta sobre gêneros de acesso ao conhecimento científico



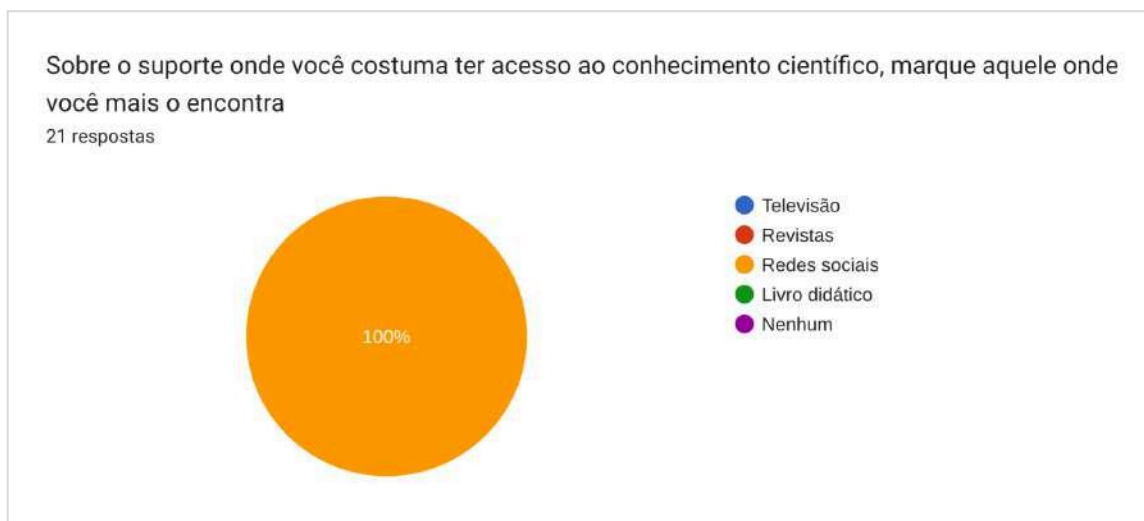
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Notamos que o conhecimento científico é mais frequente para participantes em reportagens (28,6%) e artigos científicos escritos (19%). O gráfico indica ainda que 14,3 % dos alunos têm contato com o conhecimento científico por meio de “tirinhas e outros gêneros em quadrinhos”, o que é algo curioso, visto que não se trata de um gênero prototípico de divulgação ou explicação de fatos cientificamente comprovados, em geral, costuma apenas citar algum termo científico. Além disso, 23,8% indicaram a opção “Outro” e nela escreveram de modo geral informações que remetem ao universo das redes sociais (Redes sociais; Vídeo nas redes sociais; *Youtube* e *Tik Tok*; *Youtube- Ciência Todo dia* e *Space today* e Canais de notícias científicas do *Youtube*), o que sugere que os alunos acreditam que plataformas sejam gêneros, levando à necessidade de se trabalhar melhor com eles ao longo da sequência que esses são suportes de circulação de variados gêneros de textos escritos, orais e multissemióticos e não gêneros em si. Os dados de que 14,3% dos entrevistados marcaram a opção “Não costumo

acessar esse tipo de conteúdo" dialoga com os 14, 3% da questão anterior que marcaram que raramente acessam o conhecimento científico.

Acerca do suporte em que acessam o conhecimento científico, todos os participantes marcaram a opção “ Redes sociais”, como se nota no gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Respostas à pergunta sobre suporte de acesso ao conhecimento científico



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

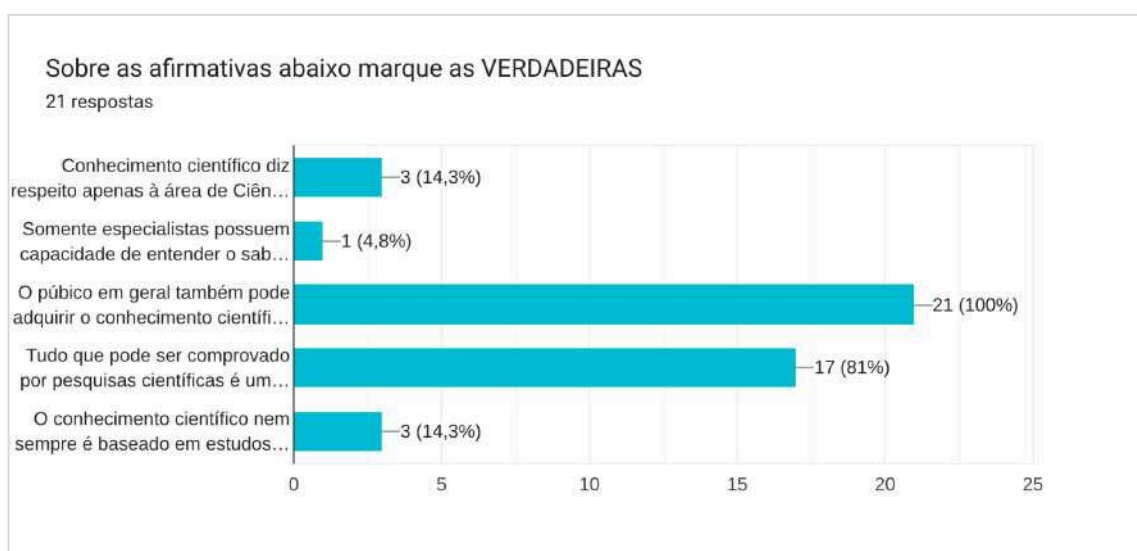
É preciso refletir sobre esse dado, visto que esperávamos com base na questão anterior que pelo menos três estudantes marcassem “nenhum” já que disseram que “não costumam acessar esse tipo de conhecimento”. Outra informação controversa também levantada é o fato de nenhum estudante responder que revistas e livros didáticos fazem parte do suporte em que se acessa o saber da ciência, sendo que na opção anterior, 19% deles indicaram fazê-lo por meio de artigos científicos escritos. Tais números podem sugerir algum tipo de falta de clareza dos estudantes quanto ao que de fato é o conhecimento científico, o que, no entanto, não aparentava em suas respostas à primeira questão. Por outro lado, refletir que 100% dos entrevistados marcou redes sociais como suporte de acesso ao conhecimento científico indica a importância de se trabalhar gêneros dessa esfera que circulam nas plataformas digitais, entre eles o vídeo-minuto de divulgação científica, a fim de contemplar um gênero de texto multissemiótico que faz parte do cotidiano dos estudantes e ao mesmo tempo ampliar suas competências comunicativas.

Também é importante discutir sobre a fonte que embasou a de determinado conhecimento científico, visto que vivemos uma era de democratização da informação, o que é positivo, mas gerou uma série de conteúdos elaborados por produtores de conteúdo, nem

sempre formados na área e que, muitas vezes, divulgam impressões pessoais ou informações não comprovadas cientificamente.

Além dessas questões, que visavam verificar se os estudantes tinham ou não contato com o conhecimento científico e através de qual meio, foram feitas a eles duas perguntas que tinham como objetivo investigar melhor o que eles já conhecem sobre esse tipo de saber e a existência de mitos relacionados a ele. Assim, apresentamos cinco afirmações, a saber: “O conhecimento científico diz respeito apenas à área de Ciências”; “Somente especialistas possuem capacidade de entender o saber científico”; “O público em geral também pode adquirir o conhecimento científico de diversas formas”; “Tudo que pode ser comprovado por pesquisas científicas é um conhecimento científico” e “O conhecimento científico nem sempre é baseado em estudos, pode vir de crenças”. As respostas à essa pergunta geraram os seguintes dados:

Gráfico 7– Respostas a afirmações sobre o saber científico



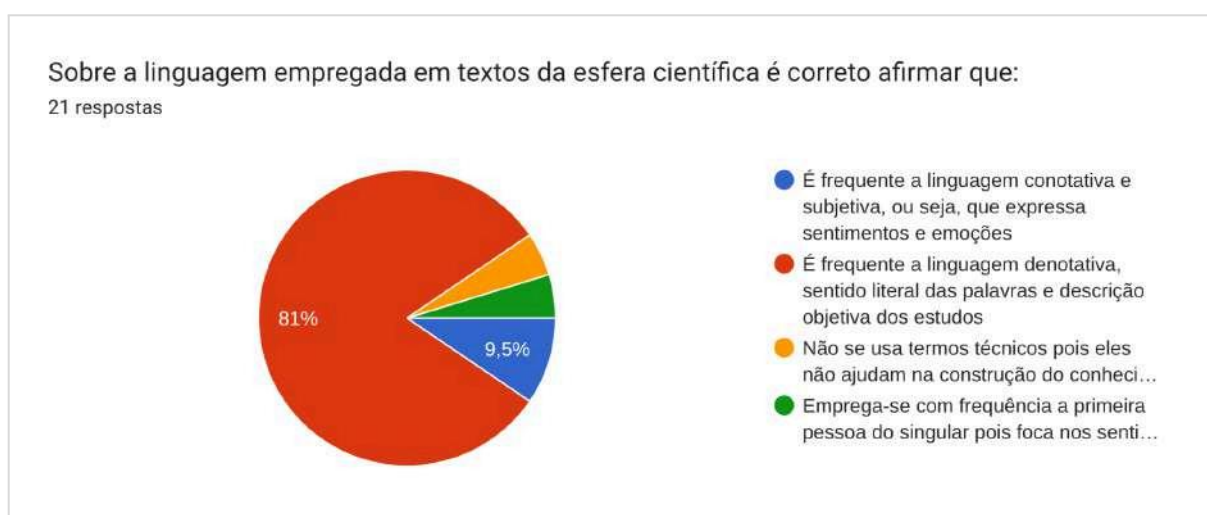
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O gráfico acima revela que todos os entrevistados demonstram ter consciência de que o saber científico pode ser acessado pela população leiga, dado esse favorável à presente pesquisa, uma vez que os participantes parecem reconhecer o quanto é possível transmitir esse tipo de conhecimento ao público em geral e não apenas a cientistas. É possível observar ainda que o fato de um estudante ter marcado que “Somente especialistas possuem capacidade de entender o saber científico” e o mesmo também ter selecionado que o público em geral pode adquirir tal conhecimento, sugere que este não assume “entender” um conhecimento com “adquirir” como sinônimos. Outra informação trazida pelas respostas dos alunos é de que 81% deles parece compreender que o conhecimento científico precisa de comprovação, caso

contrário não pode ser caracterizado como tal. No entanto, 14,3% deles acredita que nem sempre ele é baseado em estudos. Pretendíamos, com a primeira opção, verificar se os alunos associavam conhecimento científico apenas à área de Ciências, o que gerou o dado de que 14,3% deles diz que sim, sugerindo a necessidade de um trabalho de conscientização de que outras áreas como a Geografia; a Química; a Astrologia; a Matemática, entre outras também se respaldam no saber científico.

Por fim, acerca da questão “Sobre a linguagem empregada em textos da esfera científica é correto afirmar que”, a qual também visava verificar o que os alunos já sabem sobre o conhecimento científico, o gráfico abaixo sintetiza os achados:

Gráfico 8 – Respostas à pergunta sobre a linguagem em textos científicos



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

É possível observar que a maioria dos alunos parece saber que a linguagem denotativa, com o sentido literal dos termos caracteriza o discurso científico, bem como a importância de se fazer descrição objetiva de tudo que se estuda. Porém, apesar do alto índice dessa escolha, é preciso observar que os outros 19% dos participantes revelam um desconhecimento da linguagem constitutiva dos gêneros que compõem a esfera científica, o que se mostrou como uma pista para um dos módulos de atividades da SD a ser desenvolvida na turma.

Os dados levantados neste formulário de sondagem indicam, em linhas gerais, que os estudantes, parecem saber o que um conhecimento científico traz alguns aspectos que precisam ser trabalhados, como por exemplo, sobre a contestação de fatos científicos, o tipo de linguagem adequada a gêneros da esfera científica, entre outras. Tais resultados indicam a importância de se propor uma didatização do vídeo-minuto de divulgação científica, de modo a

oportunizar o acesso desses estudantes a esse campo de estudo. Além disso, ressaltamos que com as demandas sociais da contemporaneidade, cada vez se faz mais necessário que os cidadãos saibam se apresentar diante de câmeras, o que exige o domínio dessa prática. Evidentemente, o que buscamos com este trabalho não é que os estudantes se tornem *influencers* digitais, grandes produtores de vídeos, repórteres ou algo semelhante, mas auxiliá-los no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem no uso da oralidade, sobretudo, da capacidade multissemiótica. Dessa forma, foi desenvolvida nesta intervenção um trabalho que visa promover o oral autônomo (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004; Pereira, 2024).

Antes do desenvolvimento da sequência didática, e buscando atingir os objetivos da presente pesquisa, realizamos o levantamento das dimensões ensináveis do vídeo-minuto de divulgação científica e construímos um Modelo Didático de Gênero do desse gênero de texto. Posteriormente a essa etapa, elaboramos a SD, seguindo como base teórica o Interacionismo Sociodiscursivo, e através da qual traçamos nosso objetivo de ensino, investigar indícios de desenvolvimento de capacidade de linguagem multissemiótica dos estudantes da turma em questão.

O próximo capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados encontrados na etapa de construção do MDG (seção 4.1); a comparação entre as capacidades de significação, ação, linguística e linguística discursiva nas produções discentes (seção 4.2) e uma análise comparativa entre P1 e P2 quanto à capacidade multissemiótica (seção 4.3).

## 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

*Importante não é ver o que ninguém nunca viu, mas sim pensar o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê (Schopenhauer, 1851).*

À luz da citação do filósofo Arthur Schopenhauer, iniciamos este capítulo que se destina a apresentar a análise e interpretação dos dados obtidos nesta pesquisa. O gênero alvo de estudo do presente trabalho emerge das novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e, logo, como discutido no capítulo de aporte teórico, carece de estudos que se destinem a sua sistematização para o trabalho em sala de aula. Embora o gênero vídeo-minuto de divulgação científica esteja presente de forma ampla na sociedade contemporânea, por meio de mídias digitais, não encontramos na literatura um Modelo Didático de Gênero (MDG) para ele, mas alguns estudos que nos auxiliaram na construção desse modelo. Assim, em diálogo com a epígrafe de abertura deste capítulo, este estudo não parte de algo que nunca tinha sido visto, mas de uma nova perspectiva acerca desse gênero de texto digital em evidência nos tempos atuais. Dessa forma, o trabalho desenvolvido traz uma possibilidade para o trabalho com o vídeo-minuto de divulgação científica, porém, sem a pretensão de trazer um modelo completo e único para o gênero, buscando ser o ponto de partida para pesquisas futuras e para a prática docente.

Nesse sentido, buscando atingir um dos nossos objetivos de pesquisa, a partir do levantamento de padrões linguísticos e multimodais identificados em 10 vídeos selecionados no *Youtube* (Conferir Cap. Metodologia), construímos um MDG do vídeo-minuto de divulgação científica, apresentado na seção 4.1. Posteriormente, descreveremos, na seção 4.2, uma síntese da sequência didática (SD) construída a partir desse modelo, seguida de análise e interpretação dos dados obtidos entre a produção 1 e produção 2 dos estudantes-participantes do estudo, seção 4.3.

### 4.1 O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO VÍDEO-MINUTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Apoiadas no quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, e a partir da análise dos dez selecionados, propomos o seguinte MDG do vídeo-minuto de divulgação científica:

Quadro 6 – MDG do vídeo-minuto de divulgação científica

(continua)

Parâmetros	Especificidades
Momento sócio-histórico	Aumento do uso de redes sociais com grande repercussão de vídeos curtos e de interesse coletivo pela popularização da ciência.
Esfera de atividade humana	Divulgação de fatos científicos para público leigo/não especializado de forma dinâmica e criativa.
Suporte de veiculação	Vídeo gravado de forma assíncrona, editado e disponibilizado na plataforma <i>Youtube</i> , mas que pode ter circulado em outras redes sociais.
Conteúdo temático	Fatos e curiosidades envolvendo várias áreas das ciências.
Objetivos	Explicações científicas sobre questões que envolvem o dia-a-dia, situações corriqueiras.
Emissor	Produtores de conteúdo majoritariamente com formação na área de interesse do canal; repórteres; estudantes de instituições de ensino superior.
Destinatário	Usuários da rede social não especializados na área divulgada, mas interessados em curiosidades científicas.
Plano global do texto	Abertura com uma pergunta retórica motivadora do vídeo, geralmente relacionada a curiosidades do dia-a-dia que podem ser explicadas pela ciência; Explicação do fato científico com inserção de recursos de credibilidade: exemplos, comparações, dados estatísticos, alusão histórica, citação de autoridade; Indicação do centro de pesquisa vinculado ao vídeo, quando houver; Encerramento com síntese do exposto; Pedido para seguir o canal e despedida (opcionais).
Tipos de discurso	Teórico e interativo.
Tipos de sequências textuais	Explicativa e dialogal
Mecanismos de conexão	Operadores lógicos-argumentativos: mas, porém, por isso, porque, então, assim
Mecanismos de coesão verbal	Predomínio de verbos no presente do indicativo e presente histórico.

Quadro 6 – MDG do vídeo-minuto de divulgação científica

(conclusão)

Parâmetros	Especificidades
Mecanismos de coesão nominal	Anáfora pronominais; anáforas nominais com substituição de itens lexicais; apagamentos.
Vozes Mobilizadas	Voz do autor empírico e de vozes de demais pesquisadores, especialistas e cientistas, além de instituições de ensino e pesquisa.
Modalizações	Lógicas, deônticas e apreciativas.
Cenário/imagem de fundo	Geralmente neutro, como foco no falante. Mas, quando este apresenta-se apenas em voz, o cenário são imagens em movimento relacionadas à temática do vídeo, de modo a complementar a explicação.
Sonoplastia	Música instrumental levemente rápida, volume baixo. Em alguns, inserem-se sons relacionados à temática do vídeo.
Paleta de cores	Tons frios, com cores relacionadas à temática do vídeo.
Qualidade da voz	Voz firme, em ritmo constante e levemente acelerado.
Vinheta de abertura e/ou encerramento	Não é obrigatório o uso de vinheta, mas, quando há, está relacionada à instituição financiadora do programa.
Recursos de imagens	Em vídeos com apresentador, este fica em primeiro plano com inserções breves de imagens relacionadas ao tema, para facilitar a explicação. Quando não há apresentador, são utilizadas imagens dinâmicas, em movimento, que complementam a explicação verbal.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A primeira regularidade levantada se refere ao aspecto sócio-histórico, sobre o qual destacamos a popularização do acesso ao conhecimento no contexto atual, proporcionada pela Internet e mais precisamente pelo uso de redes sociais. Nesse viés, a utilização de *smartphones* torna o saber científico exponencialmente mais próximo ao público em geral, como demonstra o grande número de visualizações dos vídeos analisados, um dos critérios para a seleção dos vídeos modelares, como por exemplo o vídeo “Uma folha dobrada 103 vezes fica maior que o universo”, com 13.537.697 visualizações.

Acerca da esfera de atividade humana, ressaltamos que o gênero em questão propicia a divulgação do saber científico ao público leigo/não especializado, de forma criativa e

dinâmica. Assim, os vídeos que compõem o *corpus* apresentado trazem conteúdos baseados na ciência, porém, sem se restringir aos especialistas no assunto.

Quanto ao suporte, destacamos que os vídeos modelares apareceram na plataforma *Youtube*, mais precisamente, em sua maioria, nos vídeos mais vistos da guia *shorts*. Entretanto, outros vídeos-minuto de divulgação científica podem ser veiculados em outras redes sociais (*Instagram* e *TikTok*, *Facebook*, entre outras), que compartilham produções audiovisuais curtas.

Acerca do conteúdo temático, observamos que, em geral, os vídeos analisados pertencem à área das Ciências da Natureza (química e biologia), Ciências Exatas (matemática e física) e astronomia. Esse aspecto corrobora com os estudos de Silva et al, 2018 (*apud* Storto, Costa-Maciel e Magalhães, 2023), que disserta sobre a visão que se tem de ciência na atualidade ainda parece estar muito restrita às chamadas ciências duras, tendo em vista que não encontramos no *corpus*, por exemplo, dentro dos critérios estabelecidos, vídeos-minuto de popularização da linguística ou da educação linguística.

Os vídeos-minuto de divulgação científica selecionados objetivam responder perguntas que geram curiosidade, fatos corriqueiros, como “por que os galos cantam ao amanhecer?”; “como a física explica processos de derretimento da manteiga”; “o que aconteceria se a lua sumisse?”; “porque os peixes não fecham os olhos”, entre outras. Dessa forma, observamos que os vídeos perfilados não estavam, pelo menos na nossa busca, relacionadas à popularização de resultados recentes de pesquisa. Tal aspecto pode ser um indicativo de que centros de pesquisa ainda não utilizam esse gênero para popularizar estudos realizados nas instituições, visto que inclusive os perfis institucionais encontrados no *corpus* (UFLA; Univale e Instituto Butantan) não veicularam descobertas científicas atuais. Se outros centros de estudos científicos utilizam o vídeo-minuto para a divulgação científica, não tiveram seus vídeos viralizados até o momento de levantamento do nosso *corpus*, por isso não o compuseram.

Os emissores do *corpus* levantado são majoritariamente repórteres ou produtores de conteúdo com formação na área, sendo alguns deles licenciandos e mestrandos. Esse fator evidencia que professores utilizam desse gênero para a difusão de conteúdos escolares, como notamos, por exemplo no V1, em que o produtor explica sobre progressão geométrica (PG) e progressão aritmética (PA) e parece ter sido bem compreendido pelos interlocutores, dentre os quais um escreveu nos comentários: “sou professor de Matemática, com certeza mencionarei esse vídeo nas minhas aulas sobre potenciação”; ou em: “perfeita colação para a PG”. Para além dos objetivos deste trabalho, por isso não aprofundaremos nesta discussão, sinalizamos

ainda que esse perfil pode sugerir que professores de educação básica têm buscado por outra fonte de renda, visto que a produção de conteúdos digitais tem sido uma grande forma de ganho extra na contemporaneidade. Ademais, destacamos que há uma escassa participação de professores universitários na construção de vídeos-minuto de divulgação científica e que instituições universitárias parecem utilizar o vídeo-minuto para fins institucionais, transmitir notícias, dicas de processos seletivos, entre outras finalidade, mas não para divulgar resultados de suas pesquisas, o que sugere que talvez o gênero pode não ser o mais adequado para este fim<sup>8</sup>, ou que essa seja uma lacuna na divulgação científica por parte de universidades.

No que se refere aos destinatários dos vídeos-minuto selecionados, observamos que, em geral, tratam-se de usuários da rede social *Youtube*, público leigo e/ou não especializado, que possui interesse em curiosidades científicas veiculadas por essas produções audiovisuais curtas. Percebemos pelos comentários de alguns vídeos que estudantes da educação básica também acessam esses vídeos como forma de estudo, como por exemplo, no *V1*, em que um internauta comenta: “estou aprendendo essa matéria na escola e confesso que só de ouvir essas duas palavras já até tremo! kkkkk” (referindo-se aos termos progressão aritmética e progressão geométrica, citados por outra pessoa nos comentários). Outro comentário nesse sentido diz: “Atualmente sou aluno e fico muito feliz em ver professores realmente interessados em ensinar procurando por conceitos de melhor entendimento do aluno, queria ter um professor como você” (resposta de um internauta ao comentário de outro que menciona ser professor de matemática e que usará o vídeo para explicar potenciação, também no *V1*.); no *V7*, os comentários a seguir também parecem vir de alunos da escola básica: “meu sonho me tornar Cientista, no futuro, na faculdade vou me cursar em engenharia e quero fazer grandes descobertas científicas raras, teorias, testes, experimentos de pesquisas e também invenções. Sempre fui fascinado pela ciência até hj e gosto disso pois é o q eu mais quero fazer no futuro quando eu crescer né”. Seguido por: “Cara, somos 3, eu quero ser cientista também, eu tenho 11 anos, e já faço um curso de robótica/engenharia, e em casa mesmo, estou montando um mini carro voador, modelo quadricoptero, para no futuro, tentar montar um carro voador de verdade, porém não tão complexo, e barato”. E o diálogo continua: “ Cara, eu quero ser um cientista polímata, eu também tenho 11 anos e quero me tornar um gênio...”

---

<sup>8</sup> Foram encontrados vídeos institucionais para divulgação de pesquisas acadêmicas com tempo de duração de 3 a 5 minutos e, por isso, foram excluídos dos nossos dados. Sobre isso, sugerimos a leitura de Abreu-Tardelli (2025) acerca do gênero Three-Minute Thesis.

Quanto ao plano global do texto, observamos que os vídeos-minuto de divulgação científica selecionados possuem estrutura completa de texto expositivo, com introdução com a pergunta motivadora de curiosidade; a explicação da curiosidade com recursos de credibilidade e inserção de informações de cunho científico, encerrados por fechamento com síntese e despedida, em alguns casos, acompanhada de convite para inscrição no canal. Notamos ainda que, devido a extensão dos vídeos, são empregados em geral, no máximo, dois recursos de credibilidade, sendo a citação de autoridade o mais usado para fazer referência aos pesquisadores que fizeram a descoberta científica ou à instituição que financiou o vídeo, acompanhado de alguma outra estratégia, como exemplos, comparações, dados estatísticos ou alusão histórica.

O discurso teórico foi o que prevaleceu nos vídeos perfilados, o que já era previsto pela tipologia expositiva e pelo gênero de texto vídeo minuto de divulgação científica, como se observa nos trechos a seguir: “Existem três maneiras de mudar a temperatura de um objeto que são os tipos de propagação de calor...” (V3); e “... está entre um dos maiores répteis existentes” (V8). Porém, o discurso empregado nos vídeos também é interativo, visto que as variadas tentativas de interação do emissor com o ouvinte não os distanciou, mesmo se tratando de produções assíncronas. Destacamos como exemplos dessa interatividade, os seguintes recursos: o uso de “você” nos trechos: “você provavelmente já viu que se você passar a mão no fogo rapidamente, você não se queima” (V3); assim como a presença da primeira pessoa do plural, em “Nascemos com uma veia meio cientista, na infância somos curiosos, vibramos com cada descoberta” (V7). Também foi visto o emprego de “a gente”, como em “Elas mostram pra gente que essas partículas não se comportam como objetos clássicos” (V5), além de perguntas retóricas, como em “Quem não se lembra do cientista meio maluco e com cabelo todo bagunçado? E, aí, lembrou?” (V7).

Nesse sentido, as sequências textuais que prevalecem são as do tipo expositiva e a dialogal. Observamos ainda nos vídeos alguns trechos injuntivos, como por exemplo, em V1, quando o emissor ensina o destinatário a dobrar a folha de papel; em V3, quando o interlocutor é orientado a colocar água na manteiga ou quando, em V7, a repórter convida seu público a se tornar um cientista e se inscrever no canal. Entretanto, devido à menor ocorrência dessas instruções no *corpus* analisado, esse tipo de sequência não entrou no MDG.

Acerca do uso de mecanismos de textualização, destacamos como regularidades observadas o emprego de operadores lógico-argumentativos voltados à explicação, com sobretudo os mais prototípicos: “porque”, “como”, “que”, e locuções prepositivas como “decorre de”, que também possui função explicativa. Nos trechos a seguir, retirados de vídeos

analisados, observamos exemplos desses usos: “o motivo de eu não me queimar com a chama é porque a chama não tem uma forma física” (V3); “a cantoria do galo decorre de seu relógio biológico” (V4); “as marés ficariam bem mais fracas, já que a gravidade da lua que puxa a água dos oceanos” (V6); “mas na verdade, (...) qualquer pessoa pode isso” (V7) e “os peixes dormem com os olhos abertos porque eles não têm pálpebras” (V10).

O uso predominante de verbos no presente do indicativo e presente histórico se destaca como mecanismo de coesão verbal, o que pode ser decorrente do caráter de atemporalidade dos conteúdos veiculados nos vídeos analisados. Ressaltamos que o futuro do pretérito do modo indicativo também foi encontrado em “O que aconteceria se a lua sumisse?” (V6) e “O papel seria maior que o diâmetro do universo observável” (V1), visto que esses vídeos emergem de situações hipotéticas. Entretanto, não colocamos esse tempo verbal no MDG, devido a sua pouca frequência nos vídeos que compõem nosso *corpus*.

Quanto à coesão nominal, observamos nos vídeos que essa foi feita por meio dos seguintes recursos: uso de pronomes, sobretudo, os pessoais (ele(s)/ela(s)); e os demonstrativos (isso, esse), como demonstram os trechos: “E a cada vez que você dobre ela no meio” (V1); “Eu não consigo exatamente tocá-la” (V3); “quando aplicamos uma certa pressão sobre ele” “E todo mundo pode fazer isso” (V9). Há também emprego de sinônimos para fazer retomada, como mostram os excertos: “E se nós dobrarmos o papel mais nove vezes...” (no V1, em que papel é usado como sinônimo de folha); ou em “esses animais podem ser encontrados tanto no oceano índico, quanto no pacífico” (no V8, no qual esses animais se refere aos crocodilos de água salgada); ainda em “É ele que controla o ritmo diário da ave” (no V4 em que se usa “ave” para retomar o termo galo); e em “Essa pele que a gente tem em cima dos olhos” (no V10, na explicação sobre o que são pálpebras).

Além disso, notamos o apagamento de sujeitos e/ou complementos, facilmente retomados pelo contexto, seja por imagens (como no V7 em 0:41, em que se insere uma imagem de Albert Einstein, quando a repórter fala “E quem não se lembra do cientista meio maluco com o cabelo todo bagunçado?”), ou até mesmo de expressões faciais dêiticas do emissor (como em 0:43 de V1). Dessa forma, notamos que tais recursos foram importantes para que a cadeia referencial desses vídeos curtos fosse bem construída, evitando repetições sem um objetivo comunicativo, visto que percebemos que as ocorrências, em geral, são de termos centrais dos conteúdos dos vídeos, como manteiga; folha; lua; crocodilo.

Acerca das vozes mobilizadas, observamos que, geralmente, é usada a voz do autor empírico e de demais especialistas/ cientistas, sendo que essa última é mais presente quando se trata de conteúdos voltados para descobertas e não fatos cotidianos ou curiosidades

atemporais, como por exemplo no V2, em que foi feita uma citação de autoridade “Ela foi descoberta pela primeira vez em 1882 por Felix Klein, um matemático alemão que estudava topologia”. Notamos ainda nesses casos o emprego de conjunções subordinadas conformativas de forma mais clara. Entretanto, saberes que são amplamente divulgados à sociedade, como a lei da gravidade, só são explicados pelo apresentador, sem demarcar claramente a origem da pesquisa, como é o caso de V1, cujos comentários indicam a identificação no vídeo de teorias matemáticas, como progressão geométrica (PG) e progressão aritmética (P.A).

Quanto ao uso de modalizações, destacamos como recorrente no *corpus* analisado, as lógicas (é evidente, é necessário;), para explicação dos fatos; as deônticas (quem sabe/pode/deve), usadas para sugerir possibilidade ou obrigatoriedade do fato explicado; além das modalizações apreciativas, como “felizmente”; “simplesmente”, que trazem um juízo de valor sobre o conteúdo científico exposto no vídeo.

Outra regularidade observada, diz respeito ao cenário utilizado nos vídeos, nos quais, em geral, o foco da cena volta-se para o locutor quando esse aparece em vídeo, utilizando-se, portanto, para tal, um fundo neutro. Esse fundo oscila entre ambiente domiciliar (como se vê em V1 e V3) e imagens digitais em movimento, compatíveis com o tema do vídeo e que complementam a explicação (como pode-se observar em V5, no qual não há apresentador, ou em V2, em que ele se encontra na parte inferior da tela e na parte superior foram inseridas imagens dinâmicas que mostram tubos da garrafa de Klein).

No que se refere à sonoplastia dos vídeos analisados, notamos que a maioria deles apresenta som de fundo, em tom baixo. Quando há música, trata-se de música instrumental, sugerindo animação e curiosidade. Quanto ao ritmo da música, observamos que há uma leve aceleração no ápice da explicação do fato científico, momento de maior interesse do interlocutor, e que há uma desaceleração quando o vídeo encaminha para o término, indicando para o destinatário sua finalização. Outro aspecto importante de salientar é o uso de recursos sonoros associados à temática em alguns vídeos analisados (como em V1 – som de folha sendo dobrada e barulho do universo em diversos momentos do vídeo; em V4 – som de instrumento de corda em música sertaneja ao longo de todo vídeo, por retratar o meio rural e; em V10 – som de água e efeito sonoro que indica rapidez para mostrar peixes fugindo, em 0:24).

Com relação à paleta de cores, identificamos que foram usadas cores frias como azul, verde, violeta, geralmente associados à calma, ao estudo e à concentração. Isso possivelmente explica o fato de muitos centros de ensino apresentarem essas cores em suas construções e

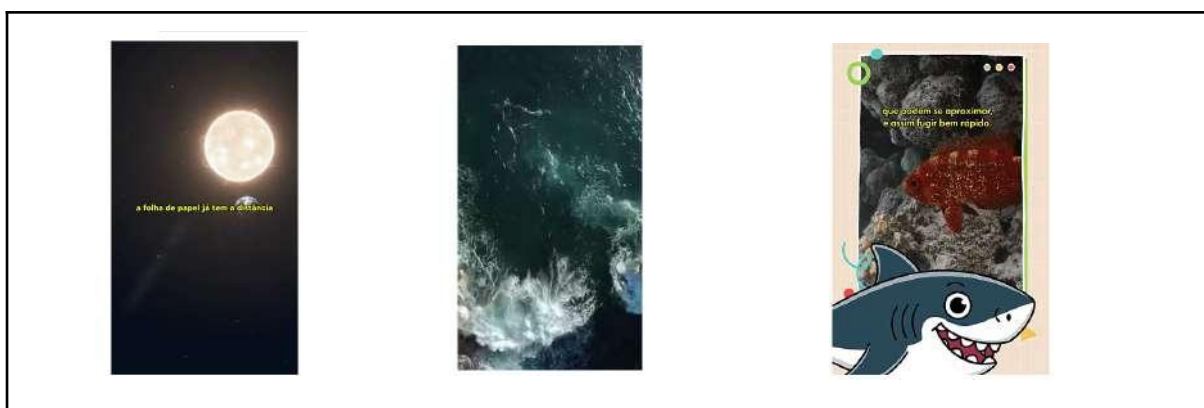
uniformes. Quanto a cores mais fortes e vibrantes como o vermelho, quando usadas, estavam relacionadas à temática do vídeo, quando alguma imagem real era usada no fundo, como no caso das galinhas (V4).

No que tange ao uso da voz do locutor, ressaltamos a presença de pausas leves e próximas às perguntas retóricas de modo a gerar curiosidade; fala rápida dada à curta extensão do vídeo-minuto; entonações modificadas para as explicações, a fim de gerar curiosidade no ouvinte. Embora seja um gênero oral, não observamos nos vídeos analisados a presença de hesitações e correções, o que reforça que se trata de uma fala planejada, elaborada a partir de um roteiro, memorizado ou oralizado na gravação ou ainda editado antes da circulação na plataforma. Tal característica se difere, por exemplo, dos *stories* e vídeos do *TikTok*, os quais também são curtos, porém, trazem uma fala mais espontânea.

O uso de vinhetas de abertura e/ou encerramento, pelo que observamos, não é obrigatório no vídeo-minuto de DC, não havendo, portanto, uma regularidade quanto a esse aspecto nos vídeos observados. No entanto, ressaltamos que, quando essas foram utilizadas, identificavam o nome da instituição ou do canal produtor do vídeo (V4 e V7, V10, por exemplo). Uma possível explicação para esse aspecto, pode ser a curta extensão desses vídeos, visto que a inserção de vinheta poderia comprometer a brevidade dessa produção audiovisual, que precisa se limitar a 1 minuto de duração para ser compartilhado na guia *shorts*. Já no caso de conteúdo veiculado a uma instituição, essa ferramenta se torna mais necessária, tanto para fins institucionais, quanto para divulgação do centro de estudos.

A última regularidade que observamos se refere aos recursos de imagem e vídeo empregados. De modo geral, notamos que são usadas imagens dinâmicas e em movimento, de forma sincronizada ao que está sendo explicado oral e/ ou por escrito. As imagens abaixo são alguns dos vários usos dessa estratégia comunicativa encontrada em nosso *corpus*:

Captura de tela 1- Imagens dinâmicas em vídeos-minuto modelares



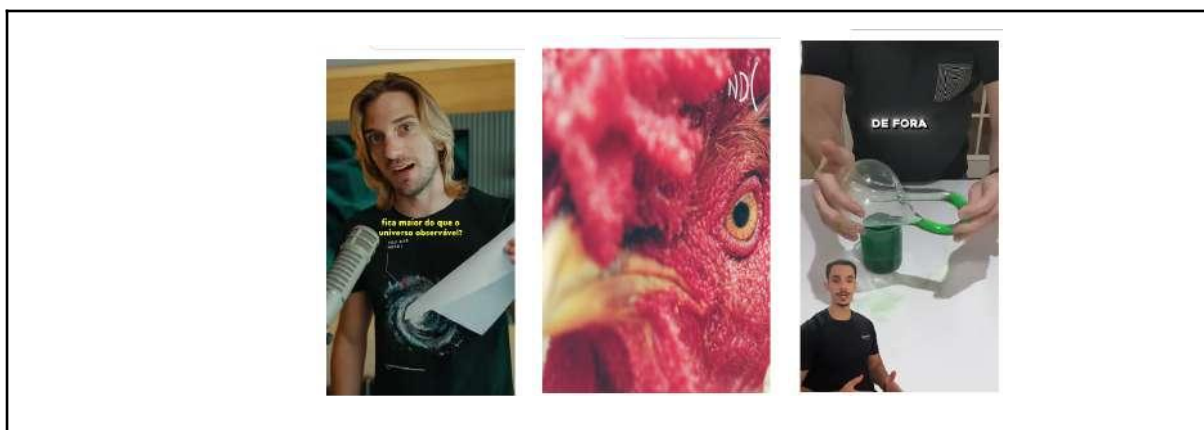
Fonte: Elaborado pela autora, com imagens captadas de V1 ( 00:34); V6 (00:07) e V10 (0:22)

O conjunto de capturas mostra o uso de imagem dinâmica que auxilia na explicação do V1, visto que, no momento, é inserido um vídeo muito curto que mostra a Terra e o Sol, em diálogo com a fala do apresentador “ a distância entre a Terra e o sol” . A imagem captada de V6 é um outro exemplo de uso desse recurso, nela se mostra a água do mar se movimentando de forma leve, o que complementa a fala “As marés ficariam bem mais fracas...” e, por fim, destacamos a imagem captada aos 0:22 do V10, em que é inserida uma vídeo-animação de um tubarão que surge na tela onde se mostra vários peixes menores, em sincronia com a explicação do locutor “... eles conseguem ver os predadores que podem se aproximar”.

Ainda quanto aos recursos de imagem, destacamos que o ângulo e foco da câmera também foram usados nos vídeos analisados, para a produção de sentidos. A captura de tela 2, a seguir, traz alguns exemplos de uso dessas estratégias.

Entre 0:03-0:04 de V1, observamos uma aproximação na câmera que fecha o ângulo no apresentador quando esse traz a pergunta retórica que motiva o vídeo e olha fixamente para o seu interlocutor. Em V4, entre 0:17 e 0:20, notamos um foco nos olhos e no bico do galo, alvo do conteúdo do vídeo todo. Aos 0:07 de V2, o foco da câmera está nas mãos de uma pessoa ao fundo que tenta colocar um líquido verde dentro da garrafa de Klein e ele vaza, de ambos os lados, mostrando que como explica o apresentador “ Ela é uma superfície que não tem lado de dentro nem de fora”. A figura abaixo demonstra tais aspectos:

Captura de tela 2 – Enquadramento de câmera em vídeos-minuto modelares



Fonte: Elaborado pela autora, com Imagens captadas, respectivamente, aos 0:04, de V1, 0:20 , de V4 e aos 0:07 , de V2

Essas vinte e uma regularidades levantadas no *corpus* analisado nos permitiram a construção de um Modelo Didático do Gênero vídeo-minuto de divulgação científica, atendendo, assim, a um dos objetivos de nossa pesquisa.

Foi a partir desse MDG, que construímos a sequência didática que foi desenvolvida com os estudantes de uma turma de oitavo ano do ensino fundamental II. Na próxima seção, discorreremos um pouco sobre essa SD para, posteriormente, analisar indícios de desenvolvimento de capacidades de linguagem ao comparar a primeira com a segunda produção dos estudantes.

#### 4.2 A SD “DAS REDES AO CHÃO DA ESCOLA: O TRABALHO COM O VÍDEO-MINUTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO E.F II”

Nesta seção, apresentamos uma breve descrição de como ocorreu o desenvolvimento da sequência didática de vídeo-minuto de divulgação científica, com o oitavo ano, de modo a relatar o percurso para atingirmos um dos objetivos deste trabalho: investigar indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica de estudantes. Cabe ressaltar que os textos modelares e as atividades trabalhadas em cada módulo encontram-se no caderno pedagógico, um dos produtos desta dissertação.

Anteriormente à produção inicial, realizamos uma apresentação da situação de comunicação, explicando que os alunos iriam produzir vídeos-minuto em que divulgariam conhecimento científico sobre fenômenos naturais regionais, sendo o primeiro vídeo no início do processo e o segundo após a realização de uma sequência de atividades. Feito isso, aplicamos um questionário para conhecermos o perfil dos estudantes e o contato que já possuíam com conhecimento científico (Conferir Seção 3.4.1). Essa atividade precisou ser adaptada para o formato impresso, pois precisava ser feita individualmente e, ao mesmo tempo, pelos alunos, porém, a escola não dispunha de computadores suficientes para todos. Ainda neste primeiro momento, exibimos o curta-metragem “Evolução das tecnologias<sup>9</sup>”, sobre o qual fizemos atividades dinâmicas e reflexivas sobre a importância dos diversos tipos de tecnologia ao longo da história da humanidade, para a difusão do conhecimento. A reação dos alunos ao curta foi bastante positiva, tendo em vista que se empenharam na realização das atividades relativas a ele. Após essa etapa, as atividades produzidas envolviam o gênero charges, trabalhado no ano anterior na turma, e através das quais puderam refletir sobre a importância do

---

<sup>9</sup> Disponível no link

<https://www.youtube.com/watch?v=tcLLTsP3wlo&lc=Ugyd4HnF5cV9N1DOyNB4AaABAg>

conhecimento científico e do combate ao seu negacionismo. Nesta etapa, foram trabalhadas perguntas sobre as charges disponíveis no caderno pedagógico, e, através delas pudemos notar que a turma de um modo geral reconhecia a importância do conhecimento científico.

No módulo de reconhecimento do gênero, os estudantes foram orientados a realizar atividades de escuta ativa e tomada de nota dos vídeos modelares “Uma FOLHA dobradas 103 vezes fica MAIOR que o UNIVERSO<sup>10</sup>” e Física na manteiga<sup>11</sup>”. Foram realizadas atividades acerca da estrutura discursiva do gênero, com análise linguística e semiótica. Foi bem interessante porque alguns alunos da turma disseram já conhecer o *Youtuber* do primeiro vídeo e gostarem das suas produções.

Em seguida, pedimos uma produção inicial (produção 1) aos estudantes. Observamos imagens da região de Lima Duarte e perguntamos se conheciam os locais e o que havia de especial neles. A seguir, foram sorteadas algumas temáticas relativas a fenômenos regionais, cujo tema deveria compor o vídeo do grupo. São elas: “A presença de líquens vermelhos na região”; “O fenômeno da cachoeira do arco íris” “A incidência de raios em Ibitipoca”, “A gigante pedra do equilíbrio e “ O fenômeno da água cor de coca-cola de Ibitipoca”

Foi permitido que os grupos trocassem entre si as temáticas, caso tivessem mais interesse ou afinidade por um que por outro, a fim de que se sentissem mais à vontade possível para a gravação. Após a entrega da P1, construímos os módulos que iriam compor a sequência didática, observando quais operações de linguagem pareciam estar em maior defasagem nesta primeira produção dos grupos.

É importante destacar obstáculos no desenvolvimento de uma SD com um gênero multimodal, como o vídeo-minuto. Em diversos momentos, esbarramos na dificuldade de não haver computadores em funcionamento suficientes para todos. Isso dificultou atividades não só de edição dos vídeos, mas de escuta ativa. Porém, adaptamos de forma que cada grupo conseguiu usar dois aparelhos e não prejudicou o andamento da tarefa, muito embora seja necessário destacar o desgaste que isso acarreta aos docentes envolvidos. Como descrito no caderno pedagógico, no módulo anterior à produção 2, foram realizadas atividades de: escuta ativa; tomada de nota; preenchimento de ficha de avaliação para aspectos extralinguísticos; paralinguísticos; cinésicos e midiáticos de exemplares do gênero; atividade de AL/semiótica; pesquisa guiada na *internet* sobre as temáticas; preenchimento de ficha de constatação para análise da P1 pelos grupos; construção de roteiro; oficina com produtor de vídeo-minuto de DC e atividade de reescrita de roteiro.

---

<sup>10</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=oG0bUfWO\\_0g](https://www.youtube.com/watch?v=oG0bUfWO_0g)

<sup>11</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=T\\_NSVAz1svU](https://www.youtube.com/watch?v=T_NSVAz1svU)

Posteriormente, foi a etapa de refacção do vídeo-minuto pelos grupos, após terem preenchido no módulo anterior a ficha de avaliação da P1. As segundas produções foram exibidas na Feira de Ciências da escola, momento em que toda a comunidade escolar teve acesso a essa divulgação do conhecimento científico acerca da geografia local.

De modo geral, com essa SD, percebemos, já na P1, que os estudantes apresentaram desempenho satisfatório quanto à capacidade de significação, a qual se refere a como o texto afeta os indivíduos, como cada um o significa, quais conhecimentos de mundo aciona ao entrar em contato com ele, se deseja produzi-lo e outros aspectos sociais voltados ao significado que o indivíduo atribui ao texto, conforme sua realidade e perspectiva. Observamos que os grupos, de modo geral, engajaram-se na produção dos vídeos, articulando bem às suas realidades. Isso demonstra a importância de um planejamento escolar que parte da realidade local escolar, pois, os alunos, desde o momento inicial, mostraram-se interessados na escolha das temáticas que envolviam curiosidades regionais. O grupo 1, por exemplo, deslocou-se para gravar em uma área rural onde havia líquens vermelhos, a fim de mostrar esse fenômeno natural por imagens reais e não retiradas da internet. Percebemos, com isso, que os grupos demonstraram interesse pela divulgação científica através de vídeo-minuto, engajando-se nessa atividade de linguagem para a produção desse gênero tão presente no universo digital, ao qual têm acesso frequentemente.

Notamos um desempenho satisfatório já na primeira produção quanto à capacidade de ação, à qual se refere ao reconhecimento da função do gênero, à adequação de linguagem ao público-alvo e aos objetivos comunicativos. Os estudantes utilizaram linguagem adequada ao público alvo, estudantes da instituição, e buscaram atingir o objetivo comunicativo de explicação de determinado conhecimento científico de forma breve. No entanto, alguns aspectos precisariam ainda ser mais bem elaborados, o que ocorreu após os módulos da SD e a produção da P2. Exemplos disso estão na produção 1 do G1, em que foi possível perceber entre 00:26-00:31 risos em tom de brincadeira ao fundo da gravação, e na produção 1 do G4, a qual manteve nos dez primeiros segundos de gravação propagandas de um jogo, como mostra a imagem abaixo:

Captura de tela 3- Propaganda de jogo na P1- G4



Fonte: Captada aos 00:10 da P1 do G1

Percebemos um avanço na segunda produção pois nelas, esses desvios não ocorreram. Além disso, na P2, de modo geral, os grupos informaram o conhecimento científico de forma mais objetiva que na primeira. Um exemplo disso está na P1, do G1, em que um dos estudantes dedica sete segundos da gravação (entre 00:34-00:41) para mostrar o líquen vermelho em um tronco, sem conter nenhuma fala. Já na produção 2, o grupo inseriu, simultaneamente, à fala do locutor, imagens que mostram líquens, demonstrando maior objetividade na exposição do tema que na primeira produção. Outro exemplo está no G5, o qual, na produção inicial, repete as informações ao longo do vídeo, como mostra o trecho “Ibitipoca tem cor de coca cola, devido à decomposição de matérias orgânicas, com as folhas de plantas que liberam o tanino e outras substâncias que tingem a água. A decomposição de folhas e gases libera taninos, que são compostos naturais que tingem a água, de um tom avermelhado e marrom, semelhantes a uma coca cola” (P1 de G5, entre 00:01-00:26). Diferentemente, no segundo vídeo, o grupo traz o conteúdo de forma mais objetiva, sem repetição.

As atividades de reconhecimento do gênero e análise de textos modelares também foram suficientes para que os estudantes apresentassem bom desempenho na capacidade discursiva, a qual se refere ao plano geral do texto, como ele se organiza em termos estruturais. Os grupos apresentaram vídeos-minuto com características bem semelhantes às observadas e indicadas no MDG do gênero. A maioria deles começou com uma pergunta retórica, simulando interação com o interlocutor, ou com uma comparação com elementos do dia a dia. Em seguida, trouxeram explicações científicas para determinada característica da natureza daquela região. Mas, mesmo com esse bom desempenho, foi possível notar avanços

entre a P1 e P2 dos grupos, especialmente, no que tange à finalização dos vídeos, visto que, enquanto na primeira, a maioria terminou de forma abrupta, sem retomar o assunto central, na segunda, fizeram essa síntese esperada do conteúdo, como em G5 “ Retomando a pergunta do início, Ibitipoca vem do tupi-guarani, que significa pedra que estala e serra que estoura”.

A expectativa para essa pesquisa era a de que os estudantes demonstrassem maior necessidade de mediação docente especialmente na capacidade multissemiótica, referente aos aspectos extralinguísticos, paralinguísticos, cinésicos e midiáticos utilizados na produção do gênero. No entanto, percebemos a necessidade dessa ação mediadora também na capacidade linguístico-discursiva, entendida como o emprego de aspectos gramaticais que compõem o gênero. Notamos, por exemplo, indícios de avanços entre as duas produções no que se refere ao uso de conectivos lógico-explicativos: enquanto as produções iniciais dos grupos apresentavam mais períodos pouco concatenados, nos vídeos de P2, da maioria dos grupos, houve maior uso de estratégias de coesão por meio de conjunções aditivas, explicativas e conclusivas, e também por meio do uso de apostos.

Os trechos a seguir, retirados das produções 2 de três grupos revelam que, ao final do processo, eles parecem ter consolidado que o gênero vídeo-minuto de DC, devido à sua brevidade, precisa de informações coesas, para se dizer o que precisa em um tempo curto: “A liquenologia, ciência estuda os líquens explicam que eles são formados pela associação entre um fungo e uma alga, e eles vivem juntos em cooperação. O fungo oferece abrigo e proteção, enquanto a alga produz alimento por meio da fotossíntese” ( P2, de G1, entre 00:12-00:24). “ O fenômeno da refração é responsável por gerar dois fenômenos principais: arco íris e parélios, sendo os parélios mais desconhecidos, são fenômenos onde a luz bate em cristais de gelo na atmosfera e reflete em cores , e nos arco íris é a mesma coisa, só que com água, a luz bate nas gotículas de água e refletem cores, e como na cachoeira respingam gotas de água. Por isso que a gente vê arco íris em cachoeiras” ( P2, de G2, entre 00:28-1:01) e “Devido a sua localização, Ibitipoca tem uma alta incidência de raios” ( P2 de G3, entre 00:9- 00:13).

Ademais, destacamos que o uso de pessoas do discurso para simular interação também foi um recurso linguístico que se apresentou mais na P2 que na P1 de cada grupo. Enquanto os grupos, em sua maioria, restringiam-se a usar o “ você” apenas na pergunta retórica na P1 ou na finalização do vídeo, quando se tratava da P2, utilizaram esse e outros pronomes e locuções para se dirigir ao interlocutor em diversas partes da fala: no início, como em “Você sabia que o nome Ibitipoca vem dos raios?”(P2, de G3, entre 00:03-00:04) e “Você sabia que em Minas Gerais existe uma pedra que parece desafiar a gravidade?” (P2, de G4, entre 00:01-00:04); no meio da explicação, em “Essa daqui todo mundo conhece, seja pela capa do

pink Floyd ou você é viciado em ciência” (P2, de G2, entre 00:22-00:27) e “um caminho tranquilo, mas que te recompensa uma vista inacreditável ao final” (P2, de G4, entre 00:32-00:36); e ao final do vídeo, seja de forma explícita, como em “Agora você já sabe o que são essas manchas” (P2, de G1, entre 00:53-00:56), ou de maneira implícita em verbos imperativos, como mostram os trechos: “Cuidado com os raios!” (P2, de G3, entre 00:34-00:37) e “ Vem viver essa experiência” (P2, de G5, entre 1:05-1:06).

Por fim, é importante destacar que os estudantes, assim como no *corpus* para a construção do MDG, não indicavam o nome do pesquisador que cunhou o conhecimento científico explicado. Nos vídeos produzidos pelos alunos, há referência a áreas de estudo, utilizadas como base científica para os conteúdos expostos, mas não explicitamente o nome de algum estudioso, o que está em diálogo com o verificado no MDG apresentado na seção anterior, no qual salientamos que no gênero vídeo-minuto de divulgação científica, quando o fato/curiosidade científica já é amplamente difundido pela população, isto é, não está relacionado a uma descoberta relativamente recente, é comum não trazer nomes de cientistas.

Com essa breve explanação de como se deu o desenvolvimento da SD e seus resultados, nas subseções seguintes, analisaremos com mais profundidade a capacidade de linguagem multissemiótica dos estudantes, um dos objetivos dessa pesquisa.

#### 4.3 INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA – ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A P1 E A P2

Para a análise de indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica dos estudantes, foram levantadas operações linguísticas consideradas fundamentais para a produção desse gênero de texto (Conferir 3.3). Esse levantamento ocorreu a partir da elaboração do MDG e nos estudos de Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021), assim como os de Magalhães, Sigiliano e Garcia-Reis (2024), os quais trazem aspectos relevantes para uma análise linguística/semiótica de gêneros orais/multissemióticos, os quais nos foram úteis na seleção das operações de linguagem presentes no quadro.

Portanto, nas subseções abaixo, passamos à descrição de uma análise qualitativa acerca de operações de linguagem selecionadas para capacidade multissemiótica, tanto na P1 quanto na P2, de modo a comparar as duas e a pesquisar indícios de desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica dos estudantes.

### 4.3.1 Indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica: Grupo 1 - “A presença de líquens vermelhos na região”

O grupo 1 (G1) produziu um vídeo-minuto sobre a presença de líquens vermelhos na região de Lima Duarte. A análise comparativa das operações de linguagem da capacidade multissemiótica entre o vídeo 1 e o 2, produzido após correção do primeiro, pode ser visualizada a seguir:

Tabela 3 – Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica-G1

(continua)

CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA									
Vídeo 1 - A presença de líquens vermelhos na região de Lima Duarte									
	OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	PRODUÇÃO 1				PRODUÇÃO 2			
		SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA	SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA
CM1	Uso de fundo neutro ou relacionado à temática abordada.			X		X			
CM2	Uso de imagens dinâmicas relacionadas à temática abordada.		X			X			
CM3	Os recursos multimodais estão articulados e sincronizados com o conteúdo da fala				X	X			
CM4	Enquadramento de câmera focando o locutor.		X			X			
CM5	Voz do locutor clara, firme e em boa altura.		X					X	
CM6	Fala do locutor com bom ritmo e aceleração, sugerindo planejamento de fala.			X				X	
CM7	Uso de gestualidade relacionado à fala do locutor, integrando a explicação.		X					X	

Tabela 3 – Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica-G1

(conclusão)

		CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA							
		Vídeo 1 - A presença de líquens vermelhos na região de Lima Duarte							
	OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	PRODUÇÃO 1				PRODUÇÃO 2			
		SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA	SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA
CM8	Olhar do locutor direcionado para a câmera, simulando voltar-se para o interlocutor.			X		X			
CM9	Filmagem sem ruídos externos e sons não relacionados à temática abordada.		X			X			
CM10	Música/ efeito sonoro articulada à temática e com boa altura, de modo a não se sobrepor à voz do locutor				X				X

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Com relação à escolha adequada de cenário, CM1, consideramos que o grupo saiu de “em parte”, na P1, para “sim”, na P2. Embora reconheçamos o empenho do grupo em procurar um local com a presença de líquens para gravar o vídeo, com a construção do MDG de vídeo-minuto de divulgação científica, identificamos que o mais prototípico para esses vídeos é o uso de cenário neutro quando há a presença de locutor. Uma hipótese para isso é que cenários mais abertos dificultam a gravação da voz do locutor e podem apresentar mais ruídos externos, como ventos ao fundo, o que de fato ocorreu. O uso de imagens reais ou ilustrativas é mais utilizado quando não há locutor em cena, apenas uso de voz. Já na P2, o grupo atendeu a esse critério, visto que trouxe um cenário neutro em um vídeo em que os locutores aparecem. Dessa forma, observamos indícios de avanço quanto a essa operação de linguagem, visto que os alunos sugerem na segunda produção ter compreendido que para a produção do gênero em questão, não é um requisito se deslocar até o local onde ocorre o fato/fenômeno científico, o que permite, por exemplo, a gravação de vídeos sobre neve em partes do mundo onde elas não ocorrem. O progresso nessa operação pode ser notado, na figura abaixo:

## Captura de tela 4- Cenário de fundo- P1 e P2- G1






Fonte: Imagens captadas, respectivamente, aos 0:04 de P1 de G1 e aos 0:06 de P2 de G1

Com relação à segunda operação, CM2, relativa ao uso de imagens em movimento, pudemos notar que, enquanto na primeira produção, G1 usou imagens estáticas e naturais da mata, o que levou à marcação de “não” para esse critério, na segunda, foram apresentadas ao longo do vídeo, imagens dinâmicas relacionadas à temática abordada, como demonstram os trechos a seguir: entre 00:01-00:03, em que se mostra, através de movimento de câmera de baixo para cima, o tronco de uma árvore cheio de líquens; a vista panorâmica da cidade de Lima Duarte, entre 00:09-00:11; imagens em movimento, mostrando fungos e algas, de 00:20 a 00:24; entre outros. Assim, percebemos indícios de desenvolvimento dessa operação de linguagem no G1, comparando suas duas produções.

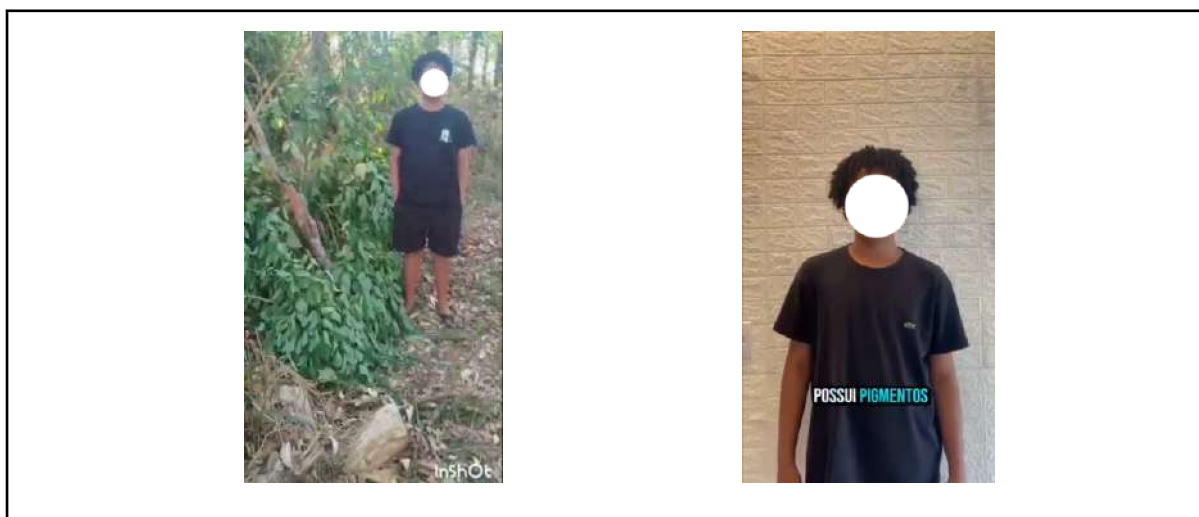
O atendimento à CM3, voltada à sincronidade entre recursos multimodais e a fala, pôde ser percebido apenas na segunda produção do grupo 1, visto que, na primeira, ele não utilizou nenhum recurso de imagem para observarmos a sincronia dele à fala dos locutores, levando-nos à marcação de “ não se aplica”. Já na P2, percebemos em diversos trechos do vídeo a sincronia e articulação entre imagens e as falas dos locutores, como é possível observar nos exemplos do quadro abaixo:

## Quadro 7 – Sincronia entre fala e recursos multimodais – P2-G1

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
0:11	“ e eles são muito @comum em nossa região da lim- >em=lima du°arte°<. (0,2)@ ”		No momento é exibida uma imagem dinâmica aérea da cidade, relacionada à fala do aluno “nossa região de Lima Duarte”
00:13	“ a liquenologia↑ *>ciênci que estuda os< líquens#=”		A definição de liquenologia que aparece na parte superior da tela neste momento dialoga com a explicação do aluno sobre esse campo de estudo.
00:37	“geralmente aparecem em locais .hh@de ar limpo °co°mo@=fazendas e sítios.”		A imagem em movimento exibida neste momento está em sincronia com a fala do aluno, pois mostra um ambiente rural, com uma lagoa e bastante área verde, ou seja, semelhante a um de lugar “de ar limpo”.

Quanto ao enquadramento de câmera, CM4, na P1, o grupo 1 não foca no locutor, tendo em vista que foi adotado um plano aberto, que mostra de forma ampla o ambiente onde a gravação foi feita. Além disso, os alunos são filmados praticamente de corpo inteiro, o que também não contribui para o atendimento a esse quesito, levando-nos à marcação de “não”. Já na P2, o grupo trouxe um plano mais fechado nos locutores, os quais, em sua maioria, foram filmados da cintura para cima, revelando também uma mudança de enquadramento se comparado à P1. Portanto, observamos sinais de progresso dessa operação de linguagem entre uma e outra produção, como ilustra a figura abaixo:

Captura de tela 5- Enquadramento de câmera -P1 X P2- G1



Fonte: Imagens captadas, respectivamente, aos 00:06, de P1 de G1 e aos 00:26 de P2 de G1

Acerca da qualidade de voz do locutor, CM5, marcamos “não” para a P1, pois pudemos notar nessa produção que a voz dos locutores está abafada e em volume baixo, possivelmente, por se tratar de um ambiente aberto e o *smartphone* usado estar longe do locutor, próximo do aluno que realizou a filmagem. Além disso, os estudantes, nesta primeira produção, não demonstram muita firmeza na voz, o que pode indicar uma leitura do conteúdo, sugestiva de uma fala pouco planejada e de insegurança na exposição do conteúdo. Notamos ainda que há uma mudança muito grande de volume aos 00:32, quando o locutor mostra um exemplo de tronco com líquen vermelho, o que pode ter ocorrido pelo fato de estar mais próximo ao aparelho de gravação neste momento em que não aparece em cena, como demonstra o excerto 1:

Excerto 1

26	ALUNO A	aGOra vou mostrar um exemplo sobre os líquens <u>vermelhos</u> .
27		
28		(0,3) @ (2,6) @ (0,7) # (0,4) @ (2,0) @
	câmera@	@aproxima câmera@ @afasta câmera@

Fonte: excerto retirado da P1 de G1, aos 00:32

Já na segunda produção, observamos que todos os alunos apresentaram uma voz clara e com bom volume. Quanto à firmeza da voz, notamos que os dois primeiros alunos que aparecem no vídeo demonstram maior segurança e espontaneidade na fala, com características de oralidade, e não de oralização, o que pode ser observado, por exemplo, com a hesitação e a correção do locutor no excerto 2 a seguir:

#### Excerto 2

08	ALUNO A	e eles são muito @comum em nossa região da lim- >em=
		<b>@tomada aérea cidade-&gt;</b>
09	ALUNO A	=lima du°arte°<. (0,2)@

Fonte: excerto retirado da P1 de G1, aos 00:10-00:11

Os outros dois alunos deixaram mais evidente a oralização do conteúdo, comprometendo a firmeza da voz, mas não a clareza e o volume. Assim, para essa operação, marcamos que o grupo atendeu “em parte” ao critério, uma vez que a mudança de locutores, nesse caso, pode ter interferido no atendimento a esse quesito.

Por ser um vídeo curto, observamos com a elaboração do MDG, que as falas dos locutores estão em um ritmo levemente acelerado e constante. Analisamos essa característica nas produções discentes com a CM6. Com relação ao grupo 1, ressaltamos que na PI os locutores trouxeram ritmo e velocidades variadas, o que nos levou a marcar “em parte” para essa operação. Nesse vídeo, os alunos A e C explicam o conteúdo em um bom ritmo e aceleração, isto é, não muito rápido nem devagar, sugerindo domínio da temática e planejamento de suas falas. Já o aluno B fala muito rápido, o que indica uma leitura acelerada do conteúdo, e D, por sua vez, fala devagar, com pausas mais longas, ambos os casos são possíveis indicadores de uma menor apropriação do conteúdo exposto. Essas nuances podem ser percebidas no excerto 3 que se segue:

#### Excerto 3

01	ALUNO A	VOcê ↑já se perguntou °o° por que alguns troncos possuem mancha vermelha?
02		(0,2)
03		parece tinta mas são <u>líquens</u> .#
04		
05	ALUNO B	(0,3)
06		líquen é um or-ganismo formado por fungos e algas eles::- vivem juntos e s:ão fixados nos troncos das árvores.
07		(0,2)
08		
09		
10	ALUNO C	essa cor ver↑melha vem de pigmentos que protegem o <líquen> da luz forte do Sol.
11		(0,2)
12		servindo assim como protetor solar na↑:tural.
13		(0,4)
14		
15	ALUNO D	<os líquens vermelhos só crescem num ambiente> de ar limpo,(0,4) é importante ve:r, (0,4) <a qualidade do a:r e da: saú:de do ambien:te>.
16		(0,5)
17		
18		

Fonte: excerto retirado da P1 de G1, entre 00:01-00:26

Na produção 2, o grupo manteve um atendimento “em parte” a essa operação. Chegamos a essa interpretação ao observar que, enquanto os alunos B e D trouxeram, respectivamente, um ritmo muito acelerado e mais devagar, A e C demonstraram uma leve aceleração e imponência na voz, com ênfase em alguns termos, revelando uma oralidade mais planejada. Esse aspecto da segunda produção, fica perceptível, por exemplo, no excerto 4, no qual trazemos segundos da fala do aluno A, que apresenta um ritmo considerado bom, por não fazer muitas pausas, nem falar de forma acelerada e também no excerto 5, em que observamos ênfases realizadas pelo aluno C, em termos importantes para a compreensão da temática:

#### Excerto 4

03	ALUNO A	(0,3)
04		não são ↑tin:tas nem ferrugem.
05		(0,2)
06		são pequenos seres vivos que >ajudam< na na:t <u>ureza</u> .
07		(0,4)
08		e eles são muito @comum em nossa região da lim- >em=

Fonte: excerto retirado da P2 de G1, entre 00:01-00:11

#### Excerto 5

14	ALUNO C	juntos em <u>cooperação</u> .
15		(0,3)
16		@o <u>fungo</u> oferece abrigo e proteção,@ @enquanto a alga=
		@ <b>detalhe fungo</b> @ @ <b>detalhe alga-</b> >

17	ALUNO C	produz alimento# por meio da fotossí@ntese.
----	---------	---

Fonte: excerto retirado da P2 de G1, entre 00:18-00:24

O excerto abaixo demonstra a fala acelerada do aluno B e as grandes pausas e alongamentos feitos pelo aluno D.

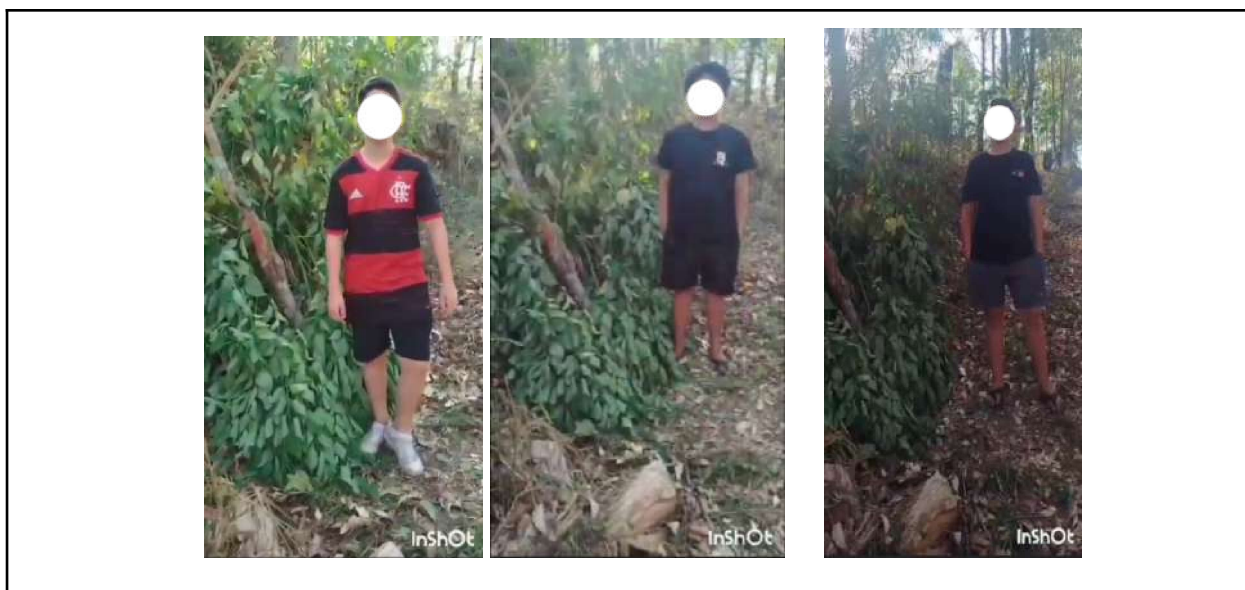
#### Excerto 6

21	ALUNO B	=ração >muda de acordo-< .hhhh (.) com: o: local onde ↑vivem e a
22		espécie.
23		(0,2)
24		geralmente aparecem em locais .hh@de ar limpo °co°mo@=
		<b>@ paisagem lagoa @</b>
25	ALUNO B	=fazendas e sítios.
26		(1,2)
27	ALUNO D	quando há mu:ito:: @colônia colorida,@ é um sinal da=
		<b>@ tronco árvore @</b>
28	ALUNO D	ecossiste↑:ma .hh (0,3) saudável e forte na natureza.
29		(1,0)
30		a próxima vez °que° vocês ver, (0,5) @u::ma mancha=
		<b>@-&gt;</b>
31	ALUNO D	=vermelha num: tronco de ár@vo(h)°re°, (0,2) lembre=
		<b>árvore da base ao topo-&gt;@</b>
32	ALUNO D	=do líquen >vermelho<.
33		*(1,0) # (2,0) *

Fonte: excerto retirado da P2 de G1, entre 00:30-00:53

Percebemos, portanto, indícios de desenvolvimento dessa capacidade de linguagem em alguns estudantes. No entanto, como a avaliação é coletiva, para o grupo mantivemos a avaliação como “em parte”, pois dois integrantes do grupo ainda apresentaram ritmo não condizente com o gênero em questão.

No que tange à CM7, relativa à relação entre gestos e fala do locutor, ressaltamos que, na primeira produção, o grupo 1 “não” a atendeu, visto que quando não balançavam os braços aleatoriamente, sem mostrar gestos articulados à explicação, colocavam as mãos nos bolsos, aspectos indicativos de que não reconheciam, neste primeiro momento, a importância da gestualidade para integrar a exposição oral feita ou estavam demasiadamente nervosos. As imagens a seguir demonstram essa observação:



Fonte: Imagens captadas, respectivamente, aos 0:04; 00: 07 e 00:25 da P1 de G1

Já na produção 2, percebemos um atendimento “em parte” a essa operação, visto que dois, dos quatro alunos, em momentos pontuais de suas falas, trouxeram gestos associados ao que explicavam. O quadro a seguir exemplifica duas ocorrências dessa relação entre o gesto e explicação.


Quadro 8 - Relação gestos e explicação P2-G1

(continua)

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
00:05	“não são ↑tin:tas nem ferrugem”		<p>O aluno A bate com a mão esquerda sobre a perna esquerda, quando pronuncia a conjunção “nem”, como se reforçasse a negação.</p>

Quadro 8 - Relação gestos e explicação P2-G1

(conclusão)

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
00:13	a liquenologia↑ *>ciência que estuda os< líquens#=# explica que eles* são formadas pela- (0,2) dissociação=@entre um fungo e uma alga.		O aluno B abre os braços quando vai falar sobre a liquenologia, um novo conceito inserido no vídeo nesse momento.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com dados retirados da P2 do G1

Percebemos, portanto, certa intencionalidade nos gestos, articulados ao conteúdo de fala, o que sugere um início de avanço nessa operação de linguagem da capacidade multissemiótica.

Quanto à oitava operação, CM8, relativa ao olhar do locutor para a câmera, notamos que na P1, apenas o aluno A olha para frente, como se simulasse olhar para o interlocutor, os demais olham para baixo, como se nota nos segundos 00:01; 00:09; 00:16 e 00:24 do vídeo. Já na P2, todos os alunos direcionam o olhar para a câmera, sugerindo uma assimilação desse critério, comparado ao que foi observado na P1. Ressaltamos que não inserimos imagens que comprovem o olhar dos alunos, pois mostrar o rosto dos participantes vai contra aos princípios aprovados pelo comitê de ética desta pesquisa e aos termos de consentimento e assentimento assinados, respectivamente, por responsáveis e estudantes. No entanto, tal aspecto pode ser observado pela banca avaliadora que teve acesso temporário ao arquivo do *Google Drive* com todos os vídeos produzidos pela turma.

Acerca da CM9, sobre presença de ruídos, marcamos “não”, pois percebemos que, em seu primeiro vídeo, G1 traz alguns barulhos, como do aluno C pisando em folhas secas no chão, o que gerou ruídos em 00:11. Além disso, risos ao fundo também aparecem nesta produção inicial, como mostra o excerto abaixo, o que se caracteriza como som não associado à temática.

Excerto 7

20	ALUNO ?	[ .HHHHHHH ]
----	---------	--------------

21		(0,4)
22		[saiba que você está olhando para o si]nal vivo da=
23	ALUNO ?	[ .HHHHH                    HHHHHH ]
24	ALUNO A	=natu[reza.]
25	ALUNO ?	[.HHHH]

Fonte: excerto retirado da P1 de G1, entre 00:27-00:31

Já a segunda produção deste grupo não apresentou ruídos ou sons não relacionados à temática do vídeo. Assim, notamos que parece ter havido avanço nessa operação de linguagem.

Com relação à última operação, CM10, voltada à articulação entre sonoplastia e a temática, observamos que tanto na produção 1, quanto na produção 2, o grupo 1 não utilizou música ou efeito sonoro, o que nos levou à marcação de que esse critério “ não se aplica” às suas produções. Esse resultado é um indicativo de que apenas duas produções não foram suficientes para a progressão dessa operação que exige um domínio maior de recursos tecnológicos. Ou ainda pode estar relacionado ao fato de que alguns editores de vídeo só permitem o uso de certas ferramentas em suas versões pagas, não sendo possível exigir que os alunos fizessem a assinatura.

#### 4.3.2 Indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica: Grupo 2 - “O fenômeno da cachoeira do arco íris”

O grupo 2 (G1) produziu um vídeo-minuto de divulgação científica sobre um fenômeno natural de uma cachoeira famosa na região, a Cachoeira do Arco Íris. A análise comparativa das operações de linguagem da capacidade multissemiótica entre o vídeo 1 e o 2, produzido após correção do primeiro, pode ser visualizada a seguir:

Tabela 4 – Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica-G2

(continua)

		CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA							
		Vídeo: O fenômeno da cachoeira do arco íris							
	OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	PRODUÇÃO 1				PRODUÇÃO 2			
		SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA	SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA
CM1	Uso de fundo neutro ou relacionado à temática abordada.	X				X			

Tabela 4 – Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica-G2

(conclusão)

CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA									
Vídeo: O fenômeno da cachoeira do arco íris									
	OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	PRODUÇÃO 1				PRODUÇÃO 2			
		SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA	SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA
CM2	Uso de imagens dinâmicas relacionadas à temática abordada.		X			X			
CM3	Os recursos multimodais estão articulados e sincronizados com o conteúdo da fala				X	X			
CM4	Enquadramento de câmera focando o locutor.	X				X			
CM5	Voz do locutor clara, firme e em boa altura.			X		X			
CM6	Fala do locutor com bom ritmo e aceleração, sugerindo planejamento de fala.		X			X			
CM7	Uso de gestualidade relacionado à fala do locutor, integrando a explicação.			X		X			
CM8	Olhar do locutor direcionado para a câmera, simulando voltar-se para o interlocutor.		X			X			
CM9	Filmagem sem ruídos externos e sons não relacionados à temática abordada.		X			X			
CM10	Música/ efeito sonoro articulada à temática e com boa altura, de modo a não se sobrepor à voz do locutor				X			X	

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Com relação à escolha adequada de cenário, CM1, tanto na P1, quanto na P2, o grupo atendeu ao critério, o que nos levou à marcação de “sim” para ambos. A parede branca utilizada nas duas gravações é considerada um fundo neutro, pois trata-se de uma cor suave, permitindo

que o locutor fique em primeiro plano, característica prototípica desse gênero. Além disso, na P2, quando o locutor não aparece em cena, são mostradas imagens que compõem o cenário e estão relacionadas à temática. Logo, notamos que o grupo demonstrou o domínio dessa característica, em conformidade ao que mostra o MDG apresentado nesta dissertação (retomar seção 4.1). A sequência de captura abaixo demonstra esses dois tipos de cenário nas produções do G2:

Captura de tela 7- Cenário de fundo P1 XP2- G2






Fonte: Elaborado pela autora (2026), com capturas retiradas aos 00:04 de P1 e aos 00:09 e 00:32 de P2

Acerca das operações CM2 e CM3, que se referem, respectivamente, ao uso de imagens dinâmicas e de recursos multimodais relacionados à temática, o grupo não foi como o esperado. Isso porque apenas a fala do locutor compôs o vídeo. Já na produção do segundo vídeo, há a presença de imagens em movimento e também de outros recursos multimodais, sincronizados à explicação. O quadro abaixo traz alguns exemplos que justificam a nossa marcação para “sim” na P2, sugerindo indícios de avanço do grupo para a CM2 e a CM3.

Quadro 9 – Sincronia entre imagens dinâmicas, recursos multimodais e fala - P2-G2


(continua)

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
------------------	---------	----------------	---------

00:02	<p><u>cachoeira</u> e arco-íris. (0,2) duas coisas improváveis. (.) ma:s <u>hoje</u> explicaremos sobre a ca&gt;choeira do arco-íris&lt;.</p>		<p>A presença do avatar ao longo do vídeo, é um recurso multimodal usado para representar o aluno que não aparece em cena. Na captura, o “garoto” com a lupa nos olhos e um papel nas mãos, representa a prototípica ideia de investigação, dialogando com a fala do locutor de que no vídeo vão explicar algo improvável.</p>
00:06	<p>@além de ser um ponto turístico muito lindo a=cachoeira do arco-íris é um lugar muito visitado por diversos# °turistas°.@</p>		<p>Exibição de filmagem da cachoeira do arco íris, com algumas pessoas , o que dialoga com a explicação que aborda sobre a presença de turistas no local.</p>
00:14	<p>Aluno A-gerando &lt;<u>distorções</u>&gt; na imagem e: cores. (2,3) Narrador- @além de ser um ponto turístico muito lindo</p>		<p>Efeito de transição de virada de folha, que divide a fala do locutor que aparece em cena do locutor representado pelo avatar (narrador). O excerto mostra o final da fala do aluno A e o início da subsequente explicação do narrador.</p>

## Quadro 9 – Sincronia entre imagens dinâmicas, recursos multimodais e fala - P2-G2

(conclusão)

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
00:25	essa daqui todo mundo co(h)nhece. (.) seja pela capa do Pink Floyd ou vo(h)cê é viciado em ciência. (0,6) a re[fração da luz.]		Inserção da capa do álbum “Dark Side of the Moon”, de Pink Floyd, através de uma transição que revela movimento e dinamicidade. A imagem do prisma com um arco íris, dialoga com a temática do vídeo e com a fala do locutor que cita a banda e o fenômeno da refração da luz.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com dados retirados da P2 do G2

Percebemos, portanto, significativo indício de desenvolvimento da capacidade multissemiótica, visto que os estudantes saíram de uma P1, sem nenhuma utilização de imagem articulada ao conteúdo da fala, para a inserção de várias delas, construindo inclusive um efeito leve e cômico ao vídeo, com a inserção de um avatar.

Com relação à operação voltada ao enquadramento do locutor, CM4, observamos que tanto na P1, quanto na P2 o grupo trouxe o locutor em primeiro plano, isto é, no centro da cena, filmado do peito para cima, em ângulos diferentes, mas nos dois casos, com foco no aluno que aparece em vídeo. As duas imagens captadas a seguir demonstram que o grupo manteve essa operação como bem desenvolvida.

Captura de tela 8- Enquadramentos da P1 x P2 -G2



Fonte: Elaborado pela autora (2026) com imagens captadas aos 00:07 (P1-G2) e 00:12 ( P2 do G2)

No que tange à operação CM5, que avalia a qualidade da voz do locutor, marcamos “em parte” para a P1, pois, embora o locutor (aluno A) tenha falado com uma altura boa, isto é, audível e que permite compreender o que estava sendo dito, há trechos em que sua voz está trêmula, comprometendo, portanto, o critério de firmeza da voz, como é possível notar no trecho entre 00:17 e 00:28. Porém, na P2, o grupo demonstra, além de uma voz clara, compreensível e em bom volume, uma maior impostação, aspectos esses indicativos de evolução nessa operação de linguagem. São exemplos dessa progressão, o trecho entre 00:01-00:05, no qual o narrador apresenta a temática do vídeo e de 0:28 a 0:35, em que o aluno A explica que há dois fenômenos que geram a refração da luz.

Acerca da operação voltada ao ritmo e velocidade da fala do locutor, CM6, notamos que na primeira produção, o aluno A traz um ritmo de fala devagar e com muitas pausas, o que não é compatível com o gênero vídeo-minuto de divulgação científica. Isso pode ser notado no excerto:

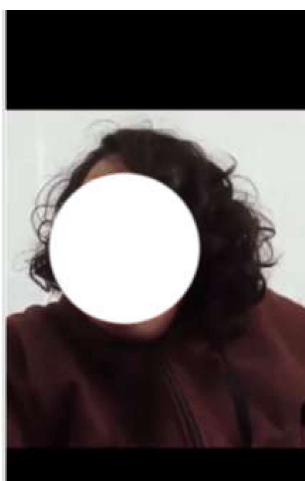
#### Excerto 8

09	ALUNO A	e é por ↑isso que não- nu:m vemos nada no escuro.
10		(0,9)
11		a:s cores são resumidamente- <u>luz</u> refletida em um certo <comprimento de
12		on:da>.
13		(0,3) .hhh (0,2)
14		O que gera a <u>cor</u> ..
15		(0,5)
16		a luz so↑lar quando ela <u>BA</u> te numa gotícula de ↑águ <u>a</u> , +reflete em certas
17		+ <u>cq</u> ::res, (0,4) .hhhh (0,6)

Fonte: Excerto retirado entre 00:17-00:37 da P1, de G2

Aliado a isso, confirmamos uma fala pouco planejada e possível oralização do conteúdo, entre 00:35-00:36, através da postura corporal do aluno. Embora esse aspecto não seja analisado nesta operação, o fato de o aluno A ter se aproximado demais da câmera, erguendo o corpo e cabeça para frente, como se buscasse enxergar melhor, confirma a leitura de conteúdo. A captura abaixo demonstra esse momento:

Captura de tela 9- Postura corporal indicativa de leitura



Fonte: Imagem captada aos 00:35

Já na segunda produção, marcamos “sim” para essa operação, visto que os alunos revelam nesse vídeo uma fala mais planejada. Embora o aluno A apresente algumas pausas e desaceleração, elas sugerem uma reformulação de sua fala, característica comum da oralidade, tendo em vista que estão articuladas ao momento em que traz a explicação central do conteúdo do vídeo, ou seja, ao ponto que exige maior detalhamento (explicação sobre quais fenômenos gera a refração da luz). Essa mudança no ritmo e na velocidade, somadas à expressão do aluno de olhar para cima, o que será analisado em outra operação, revelam que não houve oralização do conteúdo, mas a sua apropriação. O excerto abaixo revela essas observações da progressão do aluno A na P2:

Excerto 9

23	ALUNO A	(0,4)
24		sen:do os parélios mais +desconheçidos,+ (2,2) são=
25	ALUNO A	=fenômenos onde a: luz +bate em cristais de gelo+ >na=
26	ALUNO A	atmosfera< +e refletem em+ cores.
27	ALUNO A	(0,5)
28		e ↑nos arco-íris- é:: a mesma coisa só que com ↓á:gua.

29		(.)
30		+a luz bate no:::,+ (1,0) nas >gotículas< de água=

Fonte: Excerto retirado entre 00:37-00:50 da P2, de G2

Além disso, o narrador demonstra uma fala natural e descontraída, tanto na apresentação do vídeo, quanto no momento em que se refere à banda *Pink Floyd*, como demonstra, por exemplo, o excerto a seguir:

Excerto 10

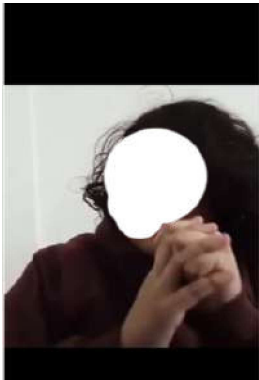
15	NARRADOR	(0,8)
16		essa daqui todo mundo co(h)nhece. (.) seja pela capa *do Pink Floyd
17		ou vo(h)cê é viciado em ciência.*

Fonte: Excerto retirado entre 00:23-00:27 da P2, de G2

No que tange à operação sete, CM7, voltada à integração entre gestualidade e fala do locutor, observamos que na P1 o grupo atendeu “em parte” a esse critério, pois embora tenham apresentado trechos em que demonstram compreender a associação entre gestos e explicação trouxeram alguns gestos aleatórios como coçar o nariz e passar a mão nos cabelos, os quais poderiam ter sido evitados, haja vista se tratar de um vídeo de 60 segundos. Destacamos no quadro abaixo três momentos em que essa sincronicidade está presente na P1:



Quadro 10 – Relação gestos e explicação P1-G2

(continua)

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
00:13	+ .hhhhhhh hhhhhhhh + (.)os no+ssos olhos só=conseguem enxergar as cores,+ (.) <u>graças</u> a:: lu:z		O aluno balança as mãos dadas a cada sílaba do trecho transcrito, sugerindo articulação entre gesto e fala.

Quadro 10 – Relação gestos e explicação P1-G2


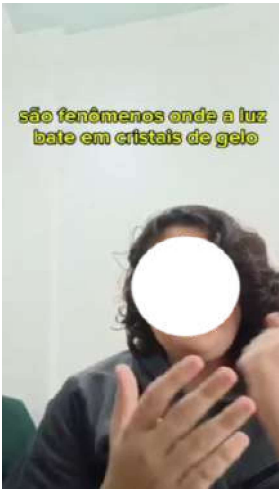

(conclusão)

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
00:38	= vá+rias <go::tí#culas> respin+gando da=cachoeira, (		O aluno gesticula com os dedos, como se simulasse gotículas de água, em conformidade com o que explica no momento.
00:41	0,3) +no (s)ângu(s)lo certo+ formam um:=arco-íris.		O aluno traz as mãos para frente, quando diz “ângulo certo”

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com imagem captadas da P1, de G2.

Na P2, o grupo também atendeu à essa operação, o que nos levou à marcação de “sim”. É possível observar, através do quadro abaixo, que nesta segunda produção o grupo utiliza gestos com significados bastante explícitos ao conteúdo exposto, aspecto esse que reforça uma apropriação dessa operação de linguagem, visto que, na P1, a apresentaram parcialmente. A tabela a seguir demonstra a sincronia entre explicação e gestos na P2:

Quadro 11 - Relação gestos e explicação P1-G2- P2-G2

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
00:33	hh (0,3) + <u>dois</u> # fenômeno+s prin+cipais, (.)=(0,4) = <u>arco-íris</u> + +e < parélios>.+		O aluno levanta dois dedos, em sincronia ao momento em que diz “dois fenômenos”. Em seguida ao pronunciar “arco íris” abaixa o dedo médio e depois o indicador ao dizer “parélios”.
00:42	+a luz bate no:::+(1,0) nas >gotículas< de <u>água</u> =		O aluno representa o que explica, batendo a mão esquerda fechada sobre a mão direita aberta, no momento em que pronuncia o verbo “bate”.
1:02	+e <u>você?</u> , (.)+ sabia disso?		O aluno aponta o dedo indicador para o interlocutor, relacionando o gesto ao uso do pronome “Você” pronunciado no excerto.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com imagem captadas da P2, de G2

Com relação à CM8, relativa ao olhar do locutor para a câmera, observamos que na P1 o grupo “não” atendeu ao critério, visto que na maior parte do vídeo, o aluno não fala olhando para frente, mas para cima do ângulo em que a câmera está posicionada. O trecho entre 00:10-00:20 é um exemplo dessa ausência de direcionamento de olhar para o interlocutor, sugerindo que o aluno olha para alguma informação de apoio à sua fala. Entretanto, na P2, notamos o atendimento a esse critério, marcando “sim” para ele nessa segunda produção. Verificamos que o aluno A olha diretamente para frente, como é possível notar no longo período entre 00:30-1:04. Ressaltamos que não identificamos imagens representantes dessa operação, para garantir o anonimato dos estudantes, mas a banca teve acesso temporário às gravações para identificação dos aspectos abordados.

No que tange à ausência de ruídos ou sons não associados à temática, CM9, identificamos que, na primeira produção, o grupo 2 “não” contemplou essa operação de linguagem, visto que traz trechos em que é possível ouvir, por exemplo, barulho do canto de pássaro (00:08); de estalo dos lábios do locutor (00:17; 00:20 e outros), de algo caindo (00:36) e do aluno desligando a câmera (00:44). Já na segunda produção o grupo trouxe um vídeo livre de ruídos, mesmo quando o locutor em cena bate as mãos, o que nos levou a marcar “sim” para esse critério na P2 e sugere um avanço.

Por fim, com relação à articulação entre música/efeito sonoro e a temática, CM10, destacamos que essa operação “não se aplica” à P1, tendo em vista que o grupo não utilizou esse recurso multissemiótico, apenas a voz do locutor, não sendo possível, portanto, verificar se estava em boa altura e articulado ao conteúdo. No entanto, na P2, o grupo atendeu “em parte” ao critério selecionado na CM10, pois, embora tenha simulado em boa altura o som de uma folha sendo passada (00:08), o volume da canção “*The Great Gig In The Sky*” inserida – que dialoga com a capa do álbum com imagem de um arco íris – ficou sobreposto à voz do locutor entre 00:23-1:01, o que pode ter ocorrido pelo fato de ser um vocal com gritos e o trecho mais alto da música.

Apesar disso, observamos grandes indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica por parte deste grupo. Mesmo tendo realizado apenas duas produções, em nenhuma operação de linguagem analisada o grupo se manteve com o critério avaliado na P1, o que demonstra maior consciência dos aspectos multimodais que compõem os gêneros orais em geral, e o vídeo-minuto de divulgação científica em específico.

### 4.3.3 Índícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica: Grupo 3 - “A incidência de raios em Ibitipoca”

O grupo 3 (G3) produziu um vídeo-minuto de divulgação científica sobre uma curiosidade da região que é a alta incidência de raios. A análise comparativa das operações de linguagem da capacidade multissemiótica entre o vídeo 1 e o 2, produzido após correção do primeiro, pode ser visualizada na tabela a seguir.

Tabela 5 - Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica-G3

(continua)

		CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA							
		Vídeo: A incidência de raios em Ibitipoca							
	OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	PRODUÇÃO 1				PRODUÇÃO 2			
		SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA	SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA
CM1	Uso de fundo neutro ou relacionado à temática abordada.	X				X			
CM2	Uso de imagens dinâmicas relacionadas à temática abordada.		X					X	
CM3	Os recursos multimodais estão articulados e sincronizados com o conteúdo da fala			X		X			
CM4	Enquadramento de câmera focando o locutor.	X						X	
CM5	Voz do locutor clara, firme e em boa altura.	X				X			
CM6	Fala do locutor com bom ritmo e aceleração, sugerindo planejamento de fala.	X				X			
CM7	Uso de gestualidade relacionado à fala do locutor, integrando a explicação.	X				X			
CM8	Olhar do locutor direcionado para a câmera, simulando voltar-se para o interlocutor.	X				X			

Tabela 5 - Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica-G3

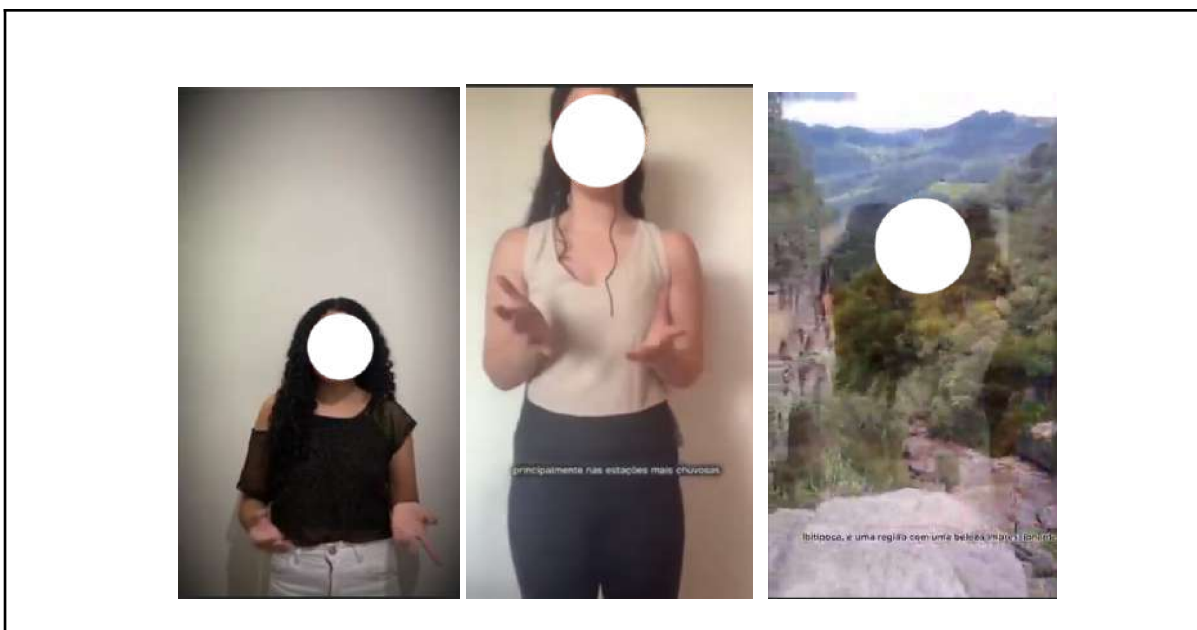
(conclusão)

		CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA							
		Vídeo: A incidência de raios em Ibitipoca							
	OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	PRODUÇÃO 1				PRODUÇÃO 2			
		SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA	SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA
CM9	Filmagem sem ruídos externos e sons não relacionados à temática abordada.	X				X			
CM10	Música/ efeito sonoro articulada à temática e com boa altura, de modo a não se sobrepor à voz do locutor			X		X			

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Consideramos que o grupo apresentou bom desempenho na primeira operação avaliada, CM1, que diz respeito à escolha do cenário. Por isso, marcamos “sim” para as suas duas produções. Tanto na P1, quanto na P2, o grupo utilizou uma parede branca como fundo, a qual se caracteriza como neutra, aspecto prototípico do gênero para quando o locutor aparece em cena, como demonstrado no Modelo Didático do Gênero (conferir seção 4.1). Ressaltamos ainda que aos 00:16, o fundo inserido está relacionado à temática e, embora a locutora esteja em cena, aparece em menor nitidez, o que prejudicou o atendimento da CM4, como se verá adiante, mas não da operação em questão. O MDG construído mostrou também que, quando o locutor não aparece, o cenário deve ser composto por imagens relacionadas ao tema, o que foi cumprido pelo grupo. Embora não tenha conseguido apagar totalmente a imagem da locutora neste trecho, por limitações na versão gratuita do aplicativo, conforme relato da próprias alunas, consideramos que o grupo atende à operação na CM4, como mostra a captura abaixo:

Captura de tela 10 - Cenário de fundo P1 X P2- G3



Fonte: Imagens captadas aos 00:27, da P1; 00:12 da P2 e 00:16, de P2, do G3

Com relação ao uso de imagens dinâmicas, CM2, observamos que o grupo saiu de “não”, na P1, para “em parte” na P2. A primeira produção inicia-se com uma imagem estática, uma simulação de alguém apertando o botão de um *tablet* (como mostra a captura abaixo), no entanto, notamos que ao longo desse vídeo há a ausência de imagens em movimento relacionadas ao tema.

#### Captura de tela 11- Imagem dinâmica P1-G3

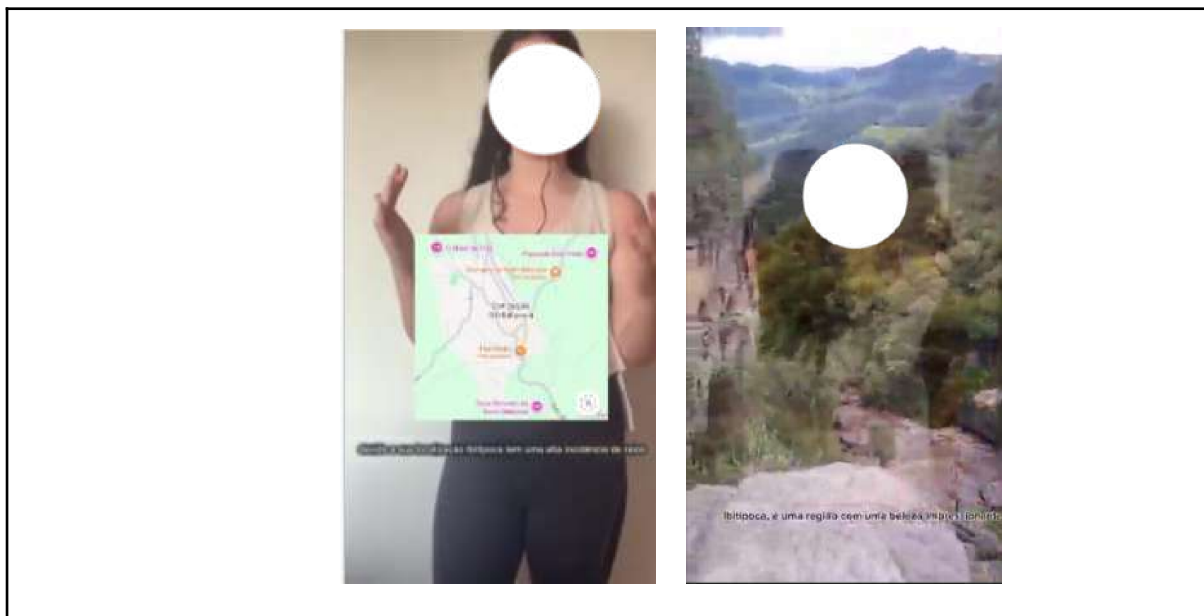


Fonte: Imagem captada aos 00:00:09 de P1, G3

Já na segunda produção, o grupo atende parcialmente ao critério, pois utiliza algumas imagens estáticas (aos 00:23 e 00:32), mas também insere algumas dinâmicas, como, por exemplo, em 00:10, em que o mapa aparece com uma transição que indica movimento e, em 00:16, ao inserir um vídeo com pedras e mata de Ibitipoca ao fundo. A captura abaixo ilustra

esses momentos de uso de imagens dinâmicas.

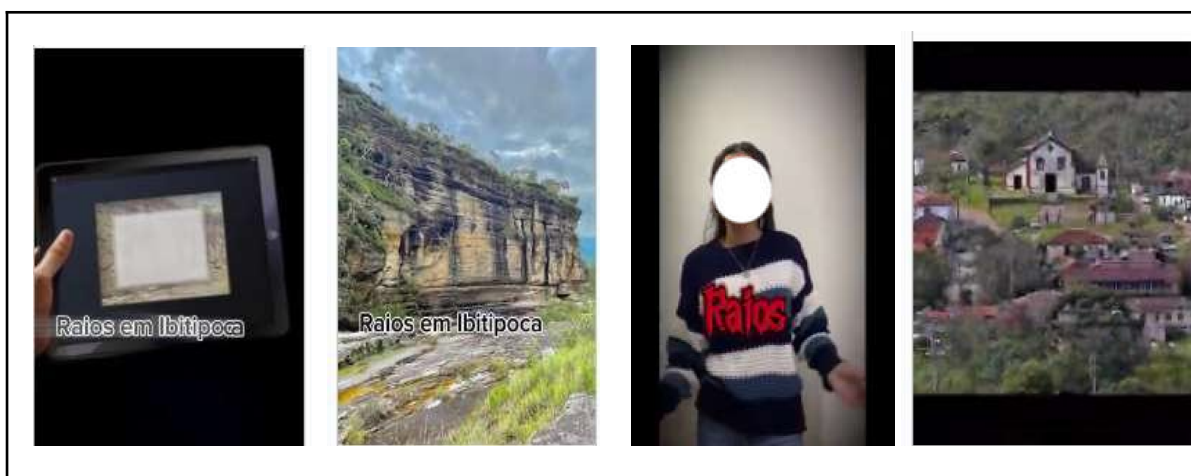
### Captura de tela 12- Imagens dinâmicas P2-G3



Fonte: Imagens captadas, respectivamente, aos 00:01 e 00:016 da P2, de G3

Com relação à CM3, em que analisamos a articulação das imagens utilizadas ao conteúdo da fala do locutor, notamos que na P1 o grupo atendeu “ em parte” a essa operação, visto que usou imagens e outros elementos relacionados ao tema, mas apenas um deles está sincronizado à fala. A sequência de capturas abaixo demonstra três imagens utilizadas na produção 1:

### Captura de tela 13- Relação recursos multimodais e fala



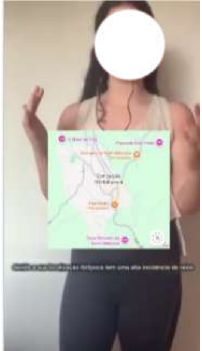

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com imagens captadas da P1

A primeira e segunda imagens estão no início do vídeo (00:02-00:04) e mostram, respectivamente, uma mão apertando o botão de um tablet, simulando alguém assistindo ao vídeo e uma imagem do paredão de Ibitipoca, junto ao título “Raios em Ibitipoca”. Já a terceira imagem traz na tela a palavra “raios” aos 00:06, momento em que a aluna pronuncia esse mesmo termo e o único trecho em que se percebe a sincronia entre um recurso multimodal e a fala. Por fim, a quarta imagem mostra um exemplo das diversas fotos de Ibitipoca, inseridas entre 00:29 e 00:45, as quais representam o local mencionado no vídeo, mas foram inseridas após a fala das locutoras, comprometendo o atendimento ao critério de sincronicidade selecionado na terceira operação de linguagem.

Já na segunda produção, observamos que o grupo 3 ficou mais atento a isso, trazendo imagens de raios; mapas; árvores e pedras locais, as quais estão articuladas e sincronizadas ao conteúdo da fala, como demonstra os exemplos no quadro abaixo:


Quadro 12 -Sincronia entre fala e recursos multimodais- P2-G3

(continua)

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
00:11	de <u>v</u> ido >a sua localização< *Ibitipoca tem <u>u</u> ma <u>a</u> lta=incidência de raios,*		É colocada em cena a imagem de um mapa de Ibitipoca, aliado ao que a aluna explica no momento sobre a relação entre a localização do vilarejo e a incidência de raios.
00:24	[↑é um lembrete <u>con</u> :stante >de que é preciso< re:speitar as forças da natureza.		É exibida na frente da locutora, a imagem ao lado que representa a fala da aluna sobre respeito do ser humano com a natureza.

## Quadro 12 -Sincronia entre fala e recursos multimodais- P2-G3

(conclusão)

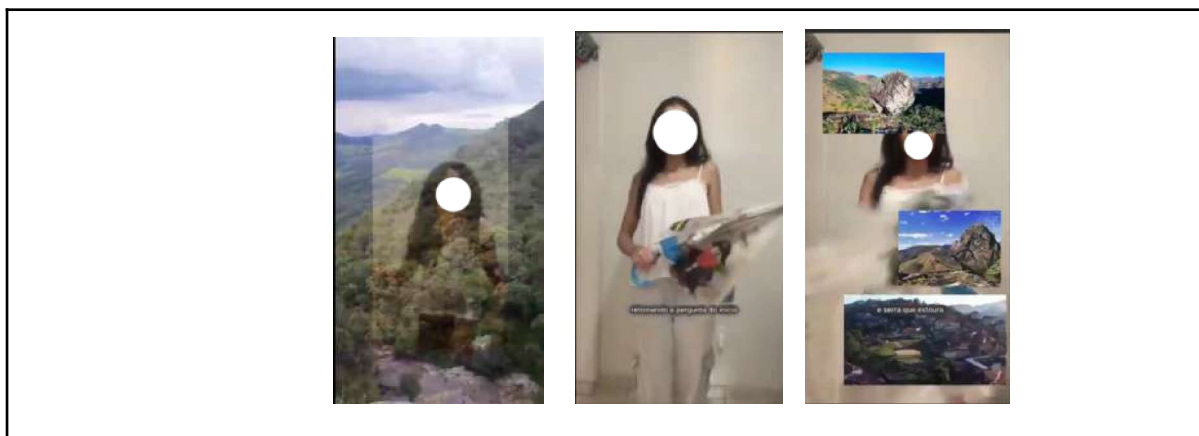
Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
00:36	↑cuida::do com os <u>ra::ios</u> .		É inserido o efeito sonoro e visual de raios caindo e as alunas falam juntas e saem de cena correndo quando pronunciam “ raios”

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com dados retirados da P2 do G3

Portanto, notamos indícios de avanço de desenvolvimento do grupo no que tange à operação CM3, quando comparamos não apenas a articulação, mas também a sincronia entre elementos multimodais e a fala das locutoras.

No que tange ao enquadramento da câmera, CM4, notamos que, na P1, o grupo trouxe um ângulo fechado, com filmagem que foca no locutor e mostrando nitidamente cada aluna, o que nos levou a marcar “sim” para essa operação. Já na P2, marcamos “em parte” para esse critério, visto que, embora as alunas-locutoras estejam no primeiro plano da cena na maior parte do vídeo, em alguns momentos notamos uma diminuição do foco no locutor. A sequência de capturas a seguir mostra esses três momentos:

## Captura de tela 14- Enquadramento de câmera P2- G3



Fonte: Imagens captadas, respectivamente, aos 00:19, 00:27 e 00:31 da P2, do G3.

A primeira imagem acima mostra que a nitidez usada trouxe mais foco para o cenário que para a locutora. Na segunda, percebemos que a abertura da câmera filma a aluna praticamente de corpo inteiro e a última demonstra a presença de imagens inseridas na frente da aluna. Esse atendimento completo à operação CM4 na P1 e parcial na P2 sugere a necessidade de mais refações em trabalhos posteriores. Uma hipótese para isso é que a operação de linguagem não estava consolidada na P1. O desempenho melhor se deu por haver menor utilização de recursos multimodais externos, como imagens dinâmicas, o que simplificou a filmagem do locutor. Já na P2, ao tentarem explorar mais a dinamicidade do vídeo, acabaram apresentando dificuldade quanto ao enquadramento de câmera.

Quanto à qualidade da voz dos locutores, CM5, verificamos que na P1 o grupo atendeu “em parte” a essa operação, visto que, embora todas as alunas tenham falado de forma clara e em boa altura, a aluna A apresenta uma voz suave e em altura mais baixa, se comparado à impositação de voz trazida pelas demais alunas no vídeo. Já na P2, observamos o atendimento total a esse critério, pois, além de todas as alunas falarem com volume audível, voz clara e firme, a aluna A foi a que mais mostrou uma voz impostada, como se observa, por exemplo entre 00:01-00:07, em que traz a apresentação do tema e também em sua fala final, entre 00:24-00:31, trecho em retoma a pergunta retórica e faz um resumo da resposta.

Sobre o ritmo e aceleração da fala, notamos que na P1 o grupo atendeu ao critério, visto que, embora as quatro alunas apresentem ritmos de fala variados, isso não comprometeu na compreensão das informações, pois nenhuma falou de forma muito acelerada, nem devagar demais, demonstrando falas planejadas. Notamos que, enquanto A e D falam mais devagar, com maiores pausas, B apresenta um ritmo mais constante e C, por sua vez, apresenta uma fala mais rápida que as anteriores. O excerto abaixo exemplifica essas nuances:

#### Excerto 11

01		*((som de trovão)) (1,7) *
	insert*	<b>*letreiro raios em Ibitipoca*</b>
02	ALUNA A	(0,2)
03		em Ibitipoca + raios,# + (.)se referem a descargas=
	aluna a+	<b>+afasta mãos+</b>
04	ALUNA A	=elétricas atmosféricas que ocorrem com bastante frequência na região.
05		(0,3)
06		
07	ALUNA B	o que originou o nome in°dígena° da região.
08		(0,5)
09		\$pedra que estala\$ °e° \$serra que estoura.\$
	aluna b\$	<b>\$mão dir p/ lado \$ \$mão esq p/ lado \$</b>

10	ALUNA C	(0,3)
11		os riscos são maiores \$ especialmente: em pontos mais elevados do
12		par:que \$ \$principalmente°\$ .hh nas tempestades.
13		(.)
14		
		<b>\$ mão dir p/ o lado\$ \$mãos abertas para os lados\$</b>
15	ALUNA D	é ↑fundamental interromper £ trilhas, £ £ou=
	aluna d£	<b>£levanta dedo 1£ £-&gt;</b>
16	ALUNA D	=atividades ao ar livre.£
		<b>levanta dedo 2-&gt;£</b>
17	ALUNA D	(0,3)
18		\$quando começa a chover\$↓ ou > \$ muda o clima\$ <.
19		(0,4) * (0,8)# * @ (1,7) # (7,3) @

Fonte: Excerto retirado da P1, de G3 entre 00:05-00:28

O excerto mostra maiores pausas e prolongamentos para A e D; ritmo mais constante em B, com pausas breves e uma aceleração maior em C, com uma pequena pausa após “principalmente”, como se a aluna tomasse um fôlego antes de trazer a sua fala final. Além de características prosódicas particulares da fala de cada indivíduo, ao nosso ver, o excerto mostra ainda uma possível relação entre o ritmo de fala das alunas e o momento dos gestos associados a suas explicações. Assim, alunas que falaram mais devagar, apresentaram também mais gestos no meio de suas falas, enquanto as que falaram mais rápido, gesticularam apenas ao final de suas explicações, no entanto, a análise desses gestos associados à fala só será realizada na próxima operação.

Esse bom desempenho permaneceu na P2. Nessa produção, as locutoras, em geral, falam de forma natural, com ritmo normal, apresentando algumas acelerações em trechos mais importantes da explicação, como foi identificado no MDG. Há, portanto, indicativos de uma fala planejada e domínio do conteúdo. Destacamos alguns excertos em que é possível observar essa aceleração:

Excerto 12




09	ALUNA B	(1,3)
10		devido >a sua localização< *Ibitipoca tem £uma alta=
	aluna d£	<b>£mãos cima-&gt;</b>
		<b>*mapa da cidade -&gt;</b>
11	ALUNA B	=incidência£ de raios,* (.)principalmente em estações=
		<b>-&gt;£</b>
		<b>-&gt;*</b>

12	ALUNA B	=mais chuvosas.
13		(1,7)
14	ALUNA D	@↑Ibitipoca é uma região:# com uma alta beleza=
	câmera@	@paisagem natural mesclada com o vídeo ->
15	ALUNA D	=<impressionante>, (.)mas a incidência de ra:ios@
		->@
16	ALUNA C	[↑é um lembrete <u>con</u> :stante >de que é
17		preciso< re:speitar as forças da natureza.
18		(0,7)
19		
20	ALUNA A	+retoma:ndo# a pergun:ta do iní:cio+ (.)Ibitipoca vem=
		+ <b>entra com guarda-chuva</b> +
21	ALUNA A	=do <tu(s)pi(s)-guarani>, (0,2) *que significa pedra=
		<b>*fotos da região -&gt;</b>
22	ALUNA A	=que estala e serra +que estoura.* (0,5)+ +(1,2)+

Fonte: Excerto retirado da P2, de G3 entre 00:09-00:35

É possível notar, no excerto, que a aluna A apresenta uma micro pausa no turno 20, marcada pelo sinal (.), e nenhuma pausa quando traz o significado do nome Ibitipoca, “ \*que significa pedra=que estala e serra +que estoura.\*” , o que revela uma fala mais acelerada nesse ponto importante. De forma semelhante, B também faz uma micro pausa no turno 11, neste segundo vídeo, trazendo apenas uma pausa muito curta antes do termo “ principalmente”. Além disso, notamos que a aluna C não traz nenhuma pausa em sua fala, somente alguns alongamentos, e que D faz uma micro pausa e dois alongamentos. Assim, a ausência de pausas longas no meio da fala de cada aluna, revela uma velocidade mais rápida em trechos mais ápice da explicação, como mostra o MDG como um aspecto prototípico do gênero vídeo-minuto de DC e nos levou à marcação de “sim” para essa operação de linguagem na P2, sugerindo alteração no ritmo de fala de forma consciência, o que é uma estratégia linguística sofisticada.

Acerca das operações relacionadas aos gestos que se relacionam e integram à fala (CM7) e ao olhar do locutor simulando interação com o interlocutor (CM8), notamos que nas duas produções, o grupo 3 atendeu a essas operações de linguagem. Organizamos dois quadros, os quais revelam que o grupo parece ter assimilado, desde o módulo de reconhecimento, a importância desses recursos na produção do gênero vídeo-minuto de divulgação científica. Observe como isso ocorreu na P1:

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
00:15	o que originou o nome indígena da região. (0,5) \$pedra que estala\$ °e° \$serra que estoura.\$		A aluna abre o braço direito para o lado direito ao dizer “pedra que estala” e depois faz o mesmo com o braço esquerdo quando pronuncia “serra que estoura” , demonstrando enumeração.
00:19	os riscos são maiores \$ especialmente: em pontos mais elevados do par:que \$ \$principal°mente °\$ .hh nas tempestades.		A aluna abre os braços quando pronuncia o termo “principalmente” , um gesto que pode estar associado à ênfase que se quer dar à informação posterior.
00:25	é ↑fundamental interromper £ trilhas, £ £ou= =atividades ao ar livre.£		A aluna, ao citar ações que precisam ser interrompidas em períodos chuvosos, coloca a mão direita no dedo mínimo esquerdo e depois no dedo anelar esquerdo, gestos esses que foram sincronizados às duas orações do período presente no trecho da transcrição.

O quadro abaixo demonstra o atendimento a essas duas operações também na P2:

Quadro 14 - Relação gestos e explicação- P2-G3

(continua)

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
00:11	devido >a sua localização< *Ibitipoca tem uma alta incidência de raios,*		A aluna ergue os braços para cima, em sincronia com o momento em que diz “ alta” presente no excerto.
00:19	@↑Ibitipoca é uma região:# com uma alta beleza:za=<impressionante>, (.)		A aluna abre os braços ao dizer “impressionante”, utilizando de mais um recurso para enfatizar a beleza de Ibitipoca, amplamente mostrada no fundo da tela.
(00:31).	=do <tu(s)pi(s)-guarani>, (0,2) *que significa pedra=que estala e serra +que estoura.*		A aluna abre o guarda-chuva, ao mesmo tempo em que pronuncia o termo “ estoura” , como mostra a imagem ao lado.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com imagens captadas da P2, de G3.

De modo geral, os quadros acima demonstram gestos explicitamente relacionados a termos usados na fala de cada aluna, seja com objetivo de enumerar, enfatizar ou performar, os quais integram a explicação que fazem do conteúdo. Além disso, embora não possamos mostrar o rosto das discentes, podemos afirmar que nesses trechos, além dos vídeos como um todo, elas falam olhando para frente, de modo a simular uma interação constante com o interlocutor.

Esse mesmo bom desempenho está presente na avaliação da CM9, relacionada à ausência de ruídos e sons não articulados à temática (CM9). Marcamos “sim” na tabela de análise para as duas produções do grupo, visto que apresentaram filmagens com som limpo.

Por fim, na última operação, analisamos de forma específica de que forma a sonoplastia foi usada na P1 e P2 pelo grupo 3. Notamos que na primeira produção houve um atendimento “em parte” a esse critério, pois apenas no primeiro segundo do vídeo foi inserido efeito sonoro relacionado ao tema, imitando o barulho de raios, enquanto aparece na tela o tema “Raios em Ibitipoca”. Em todo o restante do vídeo, foi inserido um fundo musical suave, associado à calma, oposto da temática em questão (Raios em Ibitipoca). Já na segunda produção, observamos que o som de raios estourando foi empregado em vários momentos do vídeo (como em 00:03; 00:07 e entre 00:34-00:37) e também um barulho de som da chuva entre 00:10-00:13, momento em que a aluna B faz referência a estações chuvosas.

Portanto, percebemos que este grupo apresentou bom desempenho em muitas operações de linguagem desde a primeira produção (em 6 operações). Mas isso não significa que não tenha havido indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica, pois, além dos avanços nas demais categorias avaliadas como “não” (em 1 operação) ou “em parte” (em 3 operações), houve maior sofisticação até mesmo com relação às operações linguísticas já avaliadas como “sim”, demonstrando maior consciência de aspectos constituintes da oralidade e do gênero vídeo-minuto de divulgação científica.

#### **4.3.4 Indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica: Grupo 4 - “A gigante pedra do equilíbrio”**

O grupo 4 (G4) produziu um vídeo-minuto de divulgação científica sobre uma curiosidade geográfica da região que é uma pedra em posição de equilíbrio. A análise comparativa das operações de linguagem da capacidade multissemiótica entre o vídeo 1 e o 2, produzido após correção do primeiro, pode ser visualizada na tabela a seguir.

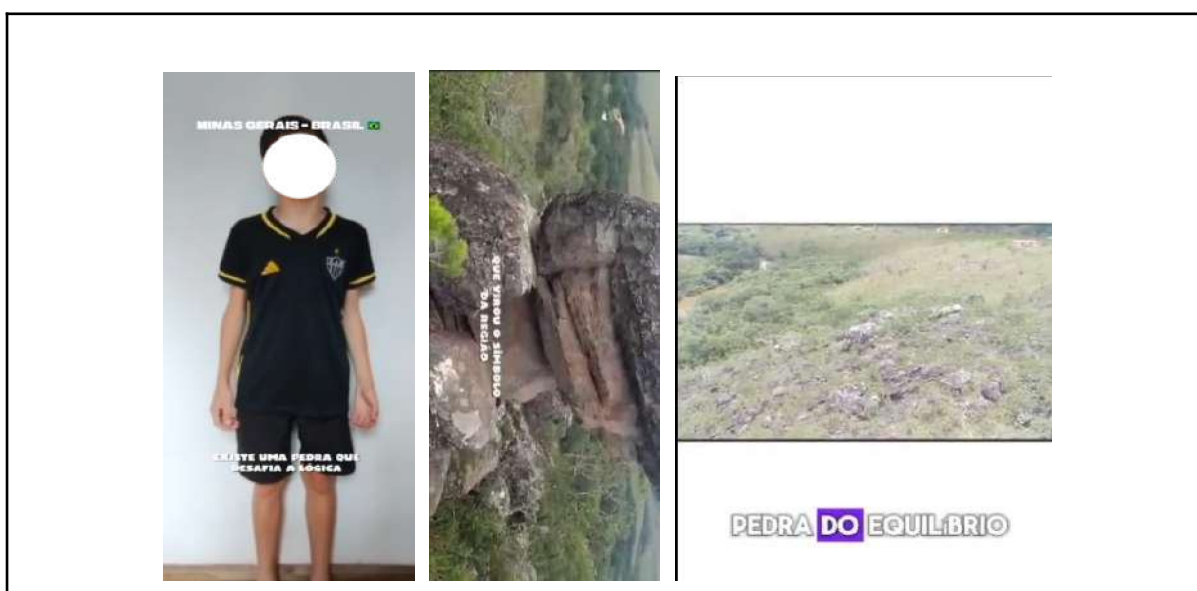
Tabela 6 - Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica-G4

CAPACIDADE MULTISSEMÍOTICA									
Vídeo: A gigante pedra do equilíbrio									
	OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	PRODUÇÃO 1				PRODUÇÃO 2			
		SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA	SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA
CM1	Uso de fundo neutro ou relacionado à temática abordada.	X				X			
CM2	Uso de imagens dinâmicas relacionadas à temática abordada.			X		X			
CM3	Os recursos multimodais estão articulados e sincronizados com o conteúdo da fala			X		X			
CM4	Enquadramento de câmera focando o locutor.			X					X
CM5	Voz do locutor clara, firme e em boa altura.	X				X			
CM6	Fala do locutor com bom ritmo e aceleração, sugerindo planejamento de fala.		X			X			
CM7	Uso de gestualidade relacionado à fala do locutor, integrando a explicação.		X						X
CM8	Olhar do locutor direcionado para a câmera, simulando voltar-se para o interlocutor.		X						X
CM9	Filmagem sem ruídos externos e sons não relacionados à temática abordada.			X		X			
CM10	Música/ efeito sonoro articulada à temática e com boa altura, de modo a não se sobrepor à voz do locutor			X		X			

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A respeito da primeira operação, CM1, relacionada à escolha adequada de cenário, observamos que o grupo a atendeu, tanto na P1 quanto na P2, porém, com estratégias diferentes. Na primeira produção, utilizou-se um fundo neutro, parede branca, para quando o locutor aparecia em cena, e imagens da pedra para os trechos em que havia somente a voz dele. Já na segunda, o grupo usou para compor o fundo imagens relacionadas à temática. Assim, é possível verificar que, nas duas produções, há uma consonância com o que demonstrou o MDG apresentado na seção 4.1, ou seja, fundo neutro para vídeos em que o locutor aparece e cenário composto por imagens associadas à temática, para vídeos ou momentos em que há apenas a voz de quem expõe a explicação. Esses dois fundos podem ser observados nas capturas abaixo, sendo que as duas primeiras se referem à P1, e a última imagem, à P2:

Captura de tela 15 – Cenário de fundo P1 x P2- G4



Fonte: Imagens captadas, respectivamente, aos 00:13 e 00: 23 de P1, G4 e aos 00:14, de P2, de G4

Quanto à segunda operação, CM2, voltada ao uso de imagens dinâmicas relacionadas à temática do vídeo, observamos um atendimento “em parte” na primeira produção, visto que foi usada uma única imagem em movimento, mostrando a pedra do equilíbrio, tanto entre 00:15-00:24, quanto entre 00:35-00:39. Além disso, o vídeo com a pedra está posicionado na vertical, quando deveria mostrá-la na horizontal, dificultando ao interlocutor a visualização dessa imagem dinâmica, demonstrada na captura abaixo:

Captura de tela 16 – Imagem dinâmica- P1- G4



Fonte: Captura da P1, de G4 aos 00:34

Já na segunda produção, notamos que, com exceção do trecho em que é inserido o mapa da região (entre 00:10-00:13), o vídeo é todo composto por imagens dinâmicas, entre as quais se pode observar algumas na sequência de capturas abaixo, todas relacionadas ao tema trazido no vídeo:

#### Captura de tela 17- Imagem dinâmica- P2- G4



Fonte: Elaborado pela autora (2026), com imagens, respectivamente, aos 00:04; 00:14 e 00:28 da P2, de G4

No que tange à CM3, referente ao uso de recursos multimodais articulados e sincronizados à fala do locutor, notamos que na P1 o grupo atendeu “em parte” a essa operação. Esse atendimento parcial à operação na P1 se deve ao uso de uma única imagem relacionada ao conteúdo da fala, bem como à presença de uma propaganda do jogo “Clash Royale” nos onze primeiros segundos do vídeo, sem uma relação com a temática, como mostra a captura a seguir:

## Captura de tela 18- Propaganda de jogo P1-G4



Fonte: Imagem captada aos 00:11 da P1, de G4

Já na P2, o grupo atendeu à terceira operação, visto que traz uma série de recursos articulados e sincronizados ao conteúdo da fala. O quadro abaixo demonstra esse aspecto:


## Quadro 15 - Relação fala e recursos multimodais- P2-G4

(continua)

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
00:10	*ela fica escondi:da# °no interior° de Mina: Gera:is.		É inserida a imagem do mapa de Minas Gerais, em sincronia com a fala que menciona esse estado, no qual fica a pedra de tema do vídeo.
00:28	é só seguir==uma trilha le:ve cercada por ma:tas mon:tes, (.) e o som dos# pá@°ssaros°		É exibida uma filmagem com câmera de cima para baixo, mostrando a natureza e um caminho de trilha, conforme o aluno fala.

Quadro 15 - Relação fala e recursos multimodais- P2-G4

(conclusão)

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
00:43	@essa formação incrível (.) é resultado de milha:res=de anos de erosão. (0,6) a chu:va e o vento °foram° <desgastando> as partes <mais frágeis> das rochas		É focalizada na filmagem a parte inferior da pedra do equilíbrio, mostrando que houve um desgaste, o que a fez ficar equilibrada sob uma pedra menor, dialogando com a fala do locutor sobre anos de erosão.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com dados retirados da P2 do G4

Com relação ao enquadramento de câmera no locutor, CM4, observamos que na P1 há o atendimento “em parte” a essa operação, visto que, ao se filmar o aluno de corpo inteiro, é mostrada grande parte do ambiente, desviando um pouco o foco no locutor. A captura a seguir exemplifica o enquadramento da primeira produção deste grupo:

Captura de tela 19- Enquadramento de câmera P1- G4



Fonte: Imagem captada aos 00:13, da P1, de G4

Já na segunda produção, marcamos “não se aplica”, pois o locutor não aparece no vídeo.

No que tange às operações que analisam a voz do locutor, verificamos que, quanto à clareza, firmeza e volume (CM5), o grupo atendeu ao critério nas duas produções, apresentando conteúdo audível e compreensível. Já com relação ao bom ritmo (CM6), notamos uma divergência entre a P1 e P2, levando-nos a marcar “não” para a primeira produção e “sim” para a segunda.

Observamos na comparação entre as duas operações que, na P1, o locutor traz uma oralização do texto escrito, demonstrando leitura do conteúdo sem utilização da entonação adequada, como se observa no excerto abaixo, em que há uma leitura pausada do conteúdo, reforçada pela direção do olhar do aluno para baixo, que será analisado mais adiante na CM8.

#### Excerto 13

12	ALUNO A	°e°- atraí turistas de ↑todo o Brasil.
13		(0,2)
14		que ficam en:contrado com a paisagem,# (0,3) com a=

Fonte: Excerto retirado entre 00:25 e 00:34 da P1, de G4

Diferentemente, na P2, o locutor traz um ritmo bom, isto é, não fala de forma devagar, nem acelerada demais, demonstrando planejamento de fala. Notamos ainda uma leve aceleração, no trecho de 00:38-00:45, ponto auge do vídeo, em que se explica como se formou a pedra do equilíbrio, aspecto esse que dialoga com o que demonstrou o MDG, apresentado na seção 4.1, de que é comum nesses vídeos a fala ser um pouco mais acelerada no ápice da exposição. O trecho a seguir demonstra esse aspecto:

#### Excerto 14

29	NARRADOR	@essa formação incrí:vel (.) é resultado de milha:res=
30	NARRADOR	=de anos de erosão.
31		(0,6)
32		a chu:va e o vento °foram° <desgastando> as partes <mais frágeis> das
33		rochas,# (0,8) até sobrem apenas=

Fonte: Excerto retirado entre 00:38-00:45, da P2, de G4

Com relação à CM7, voltada à gestualidade do locutor e a sua integração à explicação, notamos que, na P1, o grupo “ não” atendeu à operação, visto que o aluno permanece no vídeo

todo com as braços para baixo, sem demonstrar consciência nos uso da gestualidade, como exemplifica a captura a seguir:

#### Captura de tela 20 – Gestos do locutor-P1-G4



Fonte: Imagem captada aos 00:13 da P1, de G4

Já na P2 marcamos “não se aplica” para essa operação, pois o locutor não aparece em cena, logo, não é possível analisar seus gestos.

Por conta dessa escolha para a P2 – a não presença do locutor em cena –, a mesma avaliação foi feita sobre a CM8, relacionada ao olhar do locutor posicionada para frente da câmera, sugerindo interação com o interlocutor. Marcamos “não” para a P1, pois na maior parte do vídeo em que o aluno aparece, entre do 00:26-00:33, ele olha para baixo, como se consultasse um conteúdo de apoio à sua fala, não simulando, portanto, interagir com quem assiste ao vídeo. Já para a P2, identificamos que essa operação “não se aplica”, haja vista a ausência do locutor em cena. Essa foi uma boa estratégia do grupo para atender às especificidades do gênero.

Com relação à ausência de ruídos externos e sons não associados à temática, CM9, notamos que o grupo atendeu “em parte” a esse critério na P1, visto que, embora durante a fala do locutor não tenham aparecidos barulhos, entre 00:05-00:06 há um som do jogo “Clash Royale”. Já, quanto à P2, marcamos “sim” para esta operação, haja vista a ausência de sons externos que não sejam relacionados à temática.

Por fim, acerca do uso de trilha sonora, CM10, observamos que o grupo trouxe na P1 um tom musical épico, remetendo à ideia de algo extraordinário, porém, o volume usado foi um pouco alto, comparado à voz do aluno, o que nos levou à marcação de “em parte” para essa

operação. Já na produção final, marcamos “sim”, pois foi inserida uma música em inglês, com um tom animado, sugerindo aventura, em consonância com o conteúdo trazido no vídeo, além de se ter usado um volume mais baixo que a voz do aluno-locutor nesta produção.

Portanto, ao comparar a P1 com a P2, percebemos indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica, pois os estudantes em sua maioria avançaram na utilização das operações de linguagens avaliadas. No entanto, é importante destacar que, em três delas, provavelmente, as que o grupo apresentou maior dificuldade – enquadramento da câmera com foco no locutor, gestualidade do locutor e olhar do locutor voltado para a câmera –, os estudantes apresentaram a estratégia de retirá-las da P2, sendo avaliadas então como “não se aplica”. Embora como professoras-pesquisadoras nosso interesse era que permanecesse o locutor em cena para analisarmos, não pudemos exigir essa presença, já que isso está adequado às características do vídeo-minuto de divulgação científica, conforme apontado no MDG do gênero, em que há vídeo sem a presença do locutor. Por isso, avaliamos que houve progresso e maior consciência na produção deste gênero por parte dos estudantes.

#### 4.3.5 Indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica: Grupo 5 - “O fenômeno da água cor de coca-cola de Ibitipoca”

O grupo 5 (G5) produziu um vídeo-minuto de divulgação científica sobre uma curiosidade da água de uma cachoeira da região que é mais escura e por isso recebeu o nome de Cachoeira cor de coca-cola. A análise comparativa das operações de linguagem da capacidade multissemiótica entre o vídeo 1 e o 2, produzido após correção do primeiro, pode ser visualizada na tabela a seguir.

Tabela 7 - Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica - G5

(continua)

		CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA							
		Vídeo: O fenômeno da água com cor de coca cola em Ibitipoca							
	OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	PRODUÇÃO 1				PRODUÇÃO 2			
		SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA	SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA
CM1	Uso de fundo neutro ou relacionado à temática abordada.	X				X			
CM2	Uso de imagens dinâmicas relacionadas à temática abordada.		X			X			

Tabela 7 - Instrumento De Análise Capacidade Multissemiótica-G5

(conclusão)

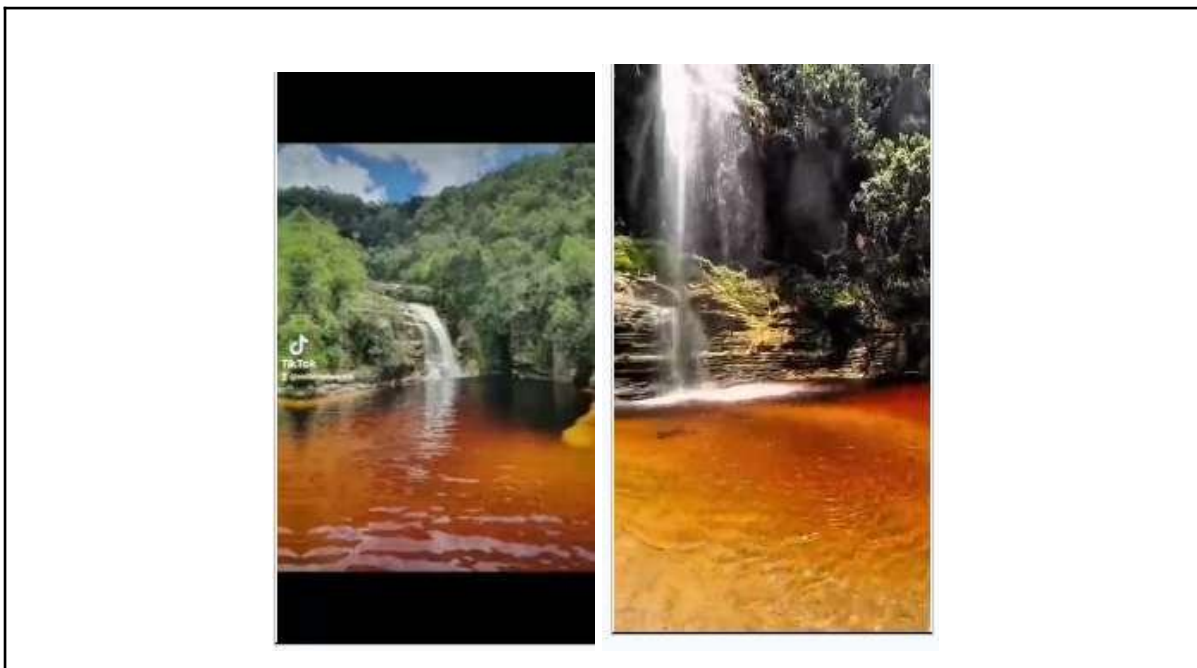
CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA									
Vídeo: O fenômeno da água com cor de coca cola em Ibitipoca									
	OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	PRODUÇÃO 1				PRODUÇÃO 2			
		SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA	SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA
CM3	Os recursos multimodais estão articulados e sincronizados com o conteúdo da fala			X		X			
CM4	Enquadramento de câmera focando o locutor.				X				X
CM5	Voz do locutor clara, firme e em boa altura.			X		X			
CM6	Fala do locutor com bom ritmo e aceleração, sugerindo planejamento de fala.			X				X	
CM7	Uso de gestualidade relacionado à fala do locutor, integrando a explicação.				X				X
CM8	Olhar do locutor direcionado para a câmera, simulando voltar-se para o interlocutor.				X				X
CM9	Filmagem sem ruídos externos e sons não relacionados à temática abordada.		X			X			
CM10	Música/ efeito sonoro articulada à temática e com boa altura, de modo a não se sobrepor à voz do locutor			X					X

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Com relação à primeira operação, adequação do cenário, CM1, verificamos que tanto na P1, quanto na P2, o grupo 5 atendeu aos critérios selecionados, uma vez que em ambas as produções utilizou um fundo com imagens relacionadas à cor da água de Ibitipoca, mostrando imagens de cachoeiras do local com a cor de coca-cola. Ao utilizar esse tipo de fundo, o grupo está alinhado ao que levantamos no MDG (verificar seção 4.1) como prototípico para vídeos

sem a presença do locutor em cena. A captura abaixo exemplifica esse uso nos dois vídeos produzido por esse grupo:

Captura de tela 21- Cenário de fundo P1 x P2



Fonte: Elaborado pela autora (2026), com imagens captadas, respectivamente, aos 00:13 da P1 e aos 00:50 da P2, de G5

No que tange à segunda operação, utilização de imagens dinâmicas, CM2, verificamos que na P1 o grupo “não” a adotou, pois embora tenha inserido imagens voltadas à temática do vídeo, elas são estáticas. Já na P2, o grupo apresentou várias imagens em movimento: uma coca cola caindo no copo (00:01-00:06); a conhecida “Janela do céu”, em Ibitipoca (00:07-00:10); a imagem de um trajeto (00:11-00:30), de uma mata (00:42-00:46), da água com “cor de coca cola” (00:47-00:53), de cachoeiras caindo (00:54-1:02) e, por fim, algumas imagens estáticas de cachoeiras (1:03-1:07).

Ao analisarmos o uso de recursos multimodais relacionados e em sincronia com a fala do locutor, CM3, chegamos à seguinte verificação: na P1 houve o atendimento “em parte” a essa operação, tendo em vista que as imagens inseridas apenas mostram cachoeiras com águas na cor de Coca-Cola, mas não dão ênfase em nenhum outro aspecto específico da explicação das locutoras, não havendo boa articulação e sincronia com o conteúdo da fala. Já na P2, o grupo atendeu ao critério selecionado, visto que, como mostra o quadro abaixo, apresenta sincronia entre a fala de cada locutora e as imagens demonstradas:

Quadro 16 -Relação recursos multimodais e fala- P2-G5

Tempo de captura	Excerto	Imagem exibida	Análise
00:01	<p>@vo1cê sa°bia° quem <u>têm</u> lugares- que as cachoeiras=<u>têm</u> a cor da á:gua &lt;semelhante&gt; a uma coca-cola?@</p>	 <p>QUE TEM LUGARES QUE AS CACHOEIRAS TEM A COR DA ÁGUA</p>	<p>É exibida uma filmagem em <i>zoom</i>, que mostra um copo com gelo sendo enchido de coca-cola, imagem que dialoga com a fala da locutora, na comparação mostrada na transcrição ao lado.</p>
00:23	<p>HH <u>Essa</u> substância é: liberada pela decomposição °da ma°téria orgâ:nica. (0,3) como <u>folhas galhos</u> e raízes em pân:tanos, (.) e: áreas .hh &gt;de vegetação&lt; den:sa por onde o ri:o &gt;°pa(h)ssa°&lt;.@</p>	 <p>COMO FOLHAS</p>	<p>É inserida uma filmagem de uma trilha que passa em cima de um rio em Ibitipoca, o que dialoga com a fala da locutora, ao mostrar uma área verde e, aos poucos, focar mais nas folhas das árvores.</p>
01:00	<p>em &gt;alguns casos&lt; a presença de compos:tos de fe:rrro di:ssolvi:dos .hh no <u>solo</u>. (0,2) con:tribui para- a- <u>tonalidade</u> es:cura.@</p>	 <p>A PRESENÇA DE COMPOSTOS DE FERRO DISSOLVIDOS NO SOLO</p>	<p>É transmitida nesse momento, a filmagem em <i>zoom</i> em direção ao chão, revelando uma sincronia entre esse recurso multimodal e a fala da aluna ao explicar sobre compostos de ferro dissolvidos no solo.</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2026), com dados retirados da P2 do G5

Como o grupo optou por não apresentar visualmente um locutor tanto na P1 quanto na P2, as operações de linguagem relacionadas a ele – enquadramento da câmera no locutor (CM4); gestualidade do locutor (CM 7); olhar do locutor voltado para o vídeo simulando interação com o interlocutor (CM 8) – foram avaliadas como “não se aplica”.

A respeito da CM5, voltada à análise da firmeza, clareza e altura da voz, verificamos que na P1 o grupo atendeu “em parte” a essa operação, pois, apesar de as três locutoras falarem com um bom volume e de forma clara, a voz da aluna C não apresenta boa impostação, isto é, a locutora fala de forma suave, não transmitindo segurança pela voz. Já na P2, o grupo atendeu ao critério, pois todas demonstraram voz firme, clara e com uma altura boa para se ouvir e compreender o que dizem.

Com relação ao ritmo e à velocidade da fala, notamos que nas duas produções o grupo atendeu “em parte” à operação, pelo fato de nem todas do grupo terem demonstrado uma fala planejada e segura, apesar de terem produzido um roteiro. Na P1, a narradora B (entre 00:18-00:26) fala muito rápido, quase sem pausas, além da pronúncia de algumas palavras, como “quê” e “ê” indicarem leitura do conteúdo exposto, como se nota no excerto abaixo:

#### Excerto 14

08	NARRADORA B	A >decomposição de< folhas e galhos libera >°tanitos°< que são- com:postos naturais quê tingem a água de um tom avermelhado ê marrom.=>semelhan<tes a uma <coca cola>.#@
09		
10		
11		

Fonte: Excerto retirado entre 00:18-00:26, da P1, de G5

Igualmente, a voz da aluna C na P1 também revela oralização da escrita, como observamos entre 00:36-00:41, em que a pronúncia da vogal /o/ e a falta de pausa após o termo “sujeira”, indicam a leitura do conteúdo sem utilização de entonação adequada, como mostra o excerto:

#### Excerto 15

16	NARRADORA C	por:: <u>tan</u> to não apresenta nada de <u>suei</u> ra, (.) .hhh a:penas o tom: <que lembra> <u>chá</u> :: ou coca-cola. (.) .hh por isso sua cor- (.) tão diversificada.
17		
18		

Fonte: Excerto retirado entre 00:18-00:26, da P1, de G5

Na P2 também parece haver uma leitura das informações trazidas, sobretudo por parte

da narradora B, que fala muito rápido, quase sem pausas (entre 00:23-00:29) e pronuncia alguns termos como se estivesse lendo. Os excertos a seguir trazem alguns exemplos desses aspectos que notamos na fala dessa aluna:

#### Excerto 16

16	NARRADORA B	(0,5)
17		@ve:ja como- e:ssa substância <u>agem</u> nas águas# >das==ca°chôeiras°<.

Fonte: Excerto retirado entre 00:30-00:33 da P2, de G5

O excerto acima mostra a pronúncia da vogal /o/ na palavra cachoeira, quando em contexto de fala natural, geralmente é pronunciada como vogal aberta /u/.

#### Excerto 17

	NARRADORA B	
22		↑o primeiro ti:po é o ta:nito, (0,2) é a <u>principal</u> causa da coloração
23		>liberada< pela <u>de</u> composição de matérias como cas:cas, (.) ê
24		folhas de árvores.
25		(0,2)
26		especialmen:te ce::dros, (.) ê ci:cutas.
27		(0,2)
28		o ta:nito di-ssolve na á::gua, (0,3) e tin:ge-a sem que. (.) >isso
29		significa< que a á:gua- <esteja> su:ja <u>ou</u> - contaminada.

Fonte: Excerto retirado entre 00:37-00:53 da P2, de G5

Nesse último excerto, observamos a pronúncia da vogal fechada /e/ (nos turnos 24 e 26), a qual em uma fala natural ou mais planejada, é pronunciado como vogal aberta /i/. Além disso, há apenas uma breve pausa entre o final do turno 28 ao turno 30, aspecto esse revelador de uma fala muito rápida, e que reforça que houve a oralização do conteúdo.

Logo, o grupo demonstra não ter consolidado essa operação de linguagem com apenas duas produções. Isso sugere que, apesar do planejamento e da produção do roteiro escrito, o grupo não praticou e exercitou bem a produção da fala com a entonação adequada ao gênero oral produzido.

Com relação à uma gravação limpa, sem ruídos ou sons não associados à temática (CM 9), observamos que, na primeira produção, o grupo “não” atendeu a essa operação, visto que há um chiado ao fundo da gravação da narradora B (00:19 e 00:26). Já no segundo vídeo, há um atendimento a essa operação, visto que não foram encontrados barulhos externos à gravação de

nenhuma das três alunas-participantes.

Por fim, quanto à sonoplastia, CM 10, notamos que, na P1, o grupo utilizou nos primeiros oito segundos um efeito sonoro animado e que, ao longo da fala das duas primeiras alunas-narradoras, foi inserido um toque suave. Porém, a partir da fala da narradora C, houve uma quebra dos efeitos de sons, visto que aparece apenas sua voz até o final do vídeo, levando-nos a marcar que houve o atendimento apenas “em parte” a essa operação na primeira produção. Já na P2, verificamos que “não se aplica” este critério, visto que não houve a inserção de nenhum som em momento algum.

Percebemos, portanto, que o grupo apresentou, embora em menor medida se comparado aos demais grupos, indícios de avanços da capacidade multissemiótica, especialmente, no que tange à inserção de imagens dinâmicas e articuladas ao conteúdo da fala e ao uso consciência da altura da voz e ritmo de fala. No entanto, acreditamos haver a necessidade de maior aperfeiçoamento de outras operações, como a inserção de sonoplastia, visto que o grupo não soube como fazê-lo.

A seguir, passamos à discussão dos resultados levantados na análise acima, trazendo um comparativo entre a primeira e a segunda produção dos cinco grupos. O intuito da próxima seção, é verificar, de forma mais geral, quais das dez operações de linguagem selecionadas os grupos mais indicam ter apresentado desenvolvimento e em quais ainda é preciso maior aperfeiçoamento para a assimilação de características multimodais que compõem o gênero de texto vídeo-minuto de divulgação científica.

#### 4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das análises realizadas entre a P1 e P2, apresentadas na seção anterior, passamos à discussão dos resultados, trazendo uma visão geral dos dados levantados em cada operação de linguagem, selecionada em nosso instrumento de análise, para a capacidade multissemiótica.

Com relação à operação que analisou o fundo dos vídeos, notamos que a maioria dos grupos demonstrou, desde a primeira produção, um conhecimento acerca desse critério. Dos cinco grupos participantes, apenas um grupo (G1) não demonstrou atendimento completo a esse quesito na P1, mas todos o atenderam totalmente na P2. Assim, essa operação parece ter sido consolidada pela turma.

Quanto ao uso de imagens dinâmicas relacionadas à temática, percebemos que houve indícios de desenvolvimento dessa operação após a aplicação da SD, pois a maioria dos grupos saiu de “não”, na P1, para “sim” na P2. Tal aspecto mostra que a sequência desenvolvida pode ter auxiliado os estudantes na compreensão dessa característica como constituinte do gênero em questão.

Na CM 3, foi analisada a sincronia entre diversos recursos multimodais e o conteúdo da fala, para a qual constatamos que, de modo geral, houve avanços nas produções discentes realizadas após o desenvolvimento da SD. Enquanto na P1, três grupos atenderam parcialmente ao critério (G3, G4 e G5) e dois (G1 e G2) não tiveram essa operação analisada por não terem usado recursos multimodais, na P2, todos fizeram uso da multimodalidade de forma relacionada e sincronizada à fala, como demonstrado ao longo da seção anterior, por meio de quadros que ilustram essa relação.

Sobre ao enquadramento de câmera com foco no locutor, consideramos que a SD parece ter auxiliado no desenvolvimento dessa operação, haja vista que dos três grupos que não atenderam ao critério na P1, dois deles (G1 e G2) tiveram um atendimento completo na P2, e o outro (G3) o atendeu parcialmente. Os outros grupos (G4 e G5) não mostraram o locutor na segunda produção, o que demonstra uma mudança de estratégia e também indícios de um conhecimento de que no gênero vídeo-minuto de DC não é obrigatório que o locutor seja visto, como observamos no MDG (Conferir seção 4.1)

No que tange aos aspectos da voz do locutor, avaliados na CM5, chegamos às seguintes observações: em geral, os grupos demonstraram já possuir antes da SD algum conhecimento acerca da importância de falar de forma audível, clara e firme na exposição do conteúdo científico. Na P1, dois grupos (G2 e G5) atenderam parcialmente à operação; dois contemplaram totalmente (G3 e G4) e um único grupo (G1) “não” atendeu. Já na P2, o grupo 1 desenvolveu parcialmente o critério e os demais grupos o atenderam por completo, sinalizando um avanço na CM5.

Já quanto ao planejamento de fala, demonstrada pelo ritmo e aceleração em trechos pontuais, analisamos que a SD parece ter auxiliado de forma parcial nos indícios de desenvolvimento dessa operação de linguagem. Na produção 1, dois grupos (G2 e G4) não atenderam à operação, mas na segunda, o fizeram de forma completa, sugerindo avanço na CM6. Quanto aos outros três grupos (G1, G3 e G5), notamos que G1 e G5 atenderam parcialmente à operação na P1, enquanto G3 a contemplou totalmente. Na produção 2, apenas G3 atendeu a esse critério, os demais permaneceram com um atendimento “em parte”. Desse

modo, as atividades desenvolvidas parecem ter auxiliado de forma mais evidente três dos cinco grupos participantes, o que já é um avanço.

Acerca do uso de gestos para integrar à explicação, notamos que um grupo (G3) já apresentou na P1 o uso desse recurso, mantendo-o na P2, o que confirma uma consolidação dessa operação por parte de G3. O G2 trouxe um atendimento “em parte”, pois embora o locutor tenha apresentado alguns gestos articulados à fala, também gesticula de forma aleatória, o que não apareceu em sua segunda produção, na qual atendeu totalmente à operação. Quanto aos grupos (G1 e G4), que na primeira produção demonstraram “não” atender a esse quesito, no segundo vídeo, tiveram comportamentos diferentes: enquanto G1 atendeu “em parte” ao critério, pois somente dois alunos gesticularam, G4 não apresentou o locutor em cena, inviabilizando a análise do atendimento ou não a essa operação, de forma semelhante ao que fez G5 em suas duas produções.

No que tange ao direcionamento de olhar do locutor para a câmera, notamos indícios de uma consolidação dessa operação na P2, visto que nos grupos em que o locutor aparece (G1, G2 e G3), verificamos o atendimento total ao critério. Assim, com exceção de G3, que desde a P1 demonstrou conhecer essa estratégia de interação entre locutor e interlocutor, os outros demonstraram evolução, pois saíram de um “não” (G2) e de “em parte” (G3) na P1, para “sim”, na P2, sugerindo que a SD pode ter auxiliado nesse progresso. Por fim, quanto aos grupos G4 e G5 não foi possível analisar se atenderam ao quesito na P2, pois não mostraram o locutor.

Com relação à ausência de ruído externo e de sons não relacionados à temática (CM 9), observamos indícios de progresso nessa operação. Enquanto na P1, somente um grupo (G1) atendeu integralmente a essa operação; um (G4) a trouxe “em parte” e os outros três (G1, G2 e G5) não a trouxeram, na P2, todos os grupos produziram vídeos sem barulho ou som não articulado ao tema e/ou que prejudicasse suas gravações.

Por fim, quanto ao desempenho de cada grupo acerca da utilização de música/efeito sonoro em suas produções, nossa análise revelou que a SD parece ter auxiliado parcialmente no início de desenvolvimento dessa operação. Verificamos que dos três grupos (G3, G4 e G5) que não atenderam ao critério na P1, dois (G3 e G4) o atenderam totalmente na P2, e ao outro (G5) “não se aplica” essa operação na P2, pois não fez uso de nenhum som em sua segunda produção, apenas a voz do locutor. O G1 também não usou esse recurso em nenhuma de suas produções e o G2 não o empregou na P1, mas o usou “em parte” na P2. Portanto, destacamos que essa operação pode ser melhor trabalhada em outros projetos, uma vez que se

trata de um recurso multimodal importante para esse gênero, como mostrado no Modelo Didático de Gênero (conferir seção 4.) e nem todos os grupos o utilizaram como era esperado.

É importante destacar que os resultados aqui analisados e discutidos são baseados em apenas duas produções discentes. A proposta de sequência didática (Dolz e Schneuwly, 2004) prevê a reescrita/refacção da produção inicial quantas vezes forem necessárias para chegar a uma produção final satisfatória. Entre uma produção e outra, cabe a elaboração de módulos e oficinas para sanar eventuais dúvidas e dificuldades dos estudantes a partir da avaliação das produções. Por se tratar de um trabalho dissertativo, com prazos pré-estabelecidos, optamos por avaliar as duas primeiras produções e já foi possível observar significativos indícios de desenvolvimento da capacidade multissemiótica. Mas isso não significa que o trabalho diário em sala de aula finalizou com o encerramento desta pesquisa. A sequência didática teve continuidade e os estudantes tiveram oportunidade de consolidar ainda mais o aprendizado, especialmente no que se refere à utilização de recursos digitais e que demandam maior mediação docente, como a inserção de sonoplastia.

No próximo capítulo trazemos as considerações finais desta dissertação, retomando os objetivos propostos, o percurso seguido neste texto e trazemos algumas reflexões levantadas à partir desse trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino (da Vinci, s/d.).

O trabalho com gêneros de texto orais em sala de aula, como abordado ao longo da presente dissertação, é desafiador, tendo em vista uma cultura que ainda prioriza práticas de manifestação da escrita. Tal desafio torna-se ainda maior quando se trata de gêneros novos, como, por exemplo, os digitais, dentre eles, o vídeo-minuto de divulgação científica. Não basta fazer os alunos terem contato com tais manifestações de uso da língua, isso eles já o fazem em seu cotidiano fora da escola; é preciso uma formação e direcionamento dos docentes para este trabalho, de forma a didatizar tais gêneros. Outra dificuldade que precisa ser discutida, quando se fala em trazer esses gêneros para o meio escolar, é a limitação de computadores e o acesso reduzido à internet, o que pode interferir no desenvolvimento de atividades importantes à consolidação das aprendizagens de gêneros digitais.

Nesse viés, a prática, por mais encantadora que possa ser, se não for planejada, direcionada e reflexiva, culminará em um trabalho vazio, que se esgota em si próprio, analogamente ao que é expresso na epígrafe que finaliza este texto.

Nesse sentido, traçamos como objetivo geral discutir como a modelização e a didatização deste gênero podem contribuir para a ampliação das capacidades de linguagem de estudantes do ensino fundamental II, em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, ao promover situação discursiva de letramento acadêmico-científico. Além disso, almejamos, de modo mais específico: (i) construir um Modelo Didático de Gênero de vídeo-minuto de divulgação científica; (ii) levantar as dimensões ensináveis desse gênero de texto para desenvolver uma sequência didática na perspectiva do oral autônomo, explorando com mais detalhes especificidades do texto oral; e, por fim, (iii) investigar indícios de desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica de estudantes de uma turma do 8º ano do ensino fundamental II, ao comparar as produções 1 e 2 dessa SD.

Muitas vezes, é cobrado ao docente, pelos documentos oficiais, que trabalhe com as multissemioses no contexto escolar; no entanto, pouco lhe é orientado sobre como fazê-lo. É evidente que, como discutimos ao longo da presente dissertação, há diversos avanços no que tange a esse reconhecimento da importância do trabalho com os mais variados gêneros e semioses por parte da BNCC e dos PCNs. Algumas falhas conceituais presentes nesses

documentos, como já discutido, precisam ser analisadas, bem como revista a disparidade que ainda perpetuam entre a quantidade de gêneros orais e escritos sugeridos ao longo da educação básica. No entanto, cabe salientar que esses não são materiais didáticos, mas normativos, isto é, cumprem o papel de determinar que os gêneros orais e multimodais precisam ser trabalhados, o que é um avanço, mediante décadas de invisibilidade dessas práticas no contexto escolar.

Nesse viés, é preciso que o professor busque materiais que possam lhe fornecer subsídio para o trabalho com os gêneros multissemióticos, conhecer suas dimensões ensináveis, ter acesso a materiais que o orientem e possibilitem que faça adequações à sua realidade e objetivos.

No entanto, pesquisas indicam que a formação docente ainda deixa a desejar com relação ao eixo da oralidade (Bueno, 2009; Magalhães e Lacerda, 2019), o que também vale para os livros didáticos, muitas das vezes a única fonte de trabalho para o professor. Como, então, contribuir para a diminuição dessa lacuna? Diversas frentes vêm sendo tomadas; dentre elas, destacamos o LABOR – Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino, que se trata de um projeto de pesquisa e extensão que envolve pesquisadores(as) de quatro universidades do Brasil, que visam ao desenvolvimento de práticas que busquem aprimorar o ensino de gêneros orais, da educação infantil ao ensino superior. Nele, há a promoção de grupos de estudos abertos sobre a oralidade, divulgação de materiais de referência publicados, como teses, dissertações e artigos, bem como um repositório de materiais didáticos com gêneros orais. Destacamos também o ProfLetras, que vem cada vez mais desenvolvendo pesquisas sobre oralidade, embora salientemos que a disciplina “Oralidade e ensino” não faça parte da grade obrigatória e que, por isso, alguns mestrandos não façam parte dessa importante formação nesse eixo de ensino.

Esta pesquisa, ao constatar a dificuldade de definição de um gênero previsto na BNCC, o vídeo-minuto, e a falta de exemplares de materiais didáticos sobre ele, buscou contribuir analisando exemplares do gênero, de modo a levantar seus padrões linguísticos e construir um Modelo Didático de Gênero que pode ser consultado por outros docentes.

Na seção de metodologia, salientamos que nosso *corpus* foi composto por dez canais da plataforma *YouTube* que explicitamente visavam à divulgação científica em vídeos-minuto. Foi perfilado e analisado o vídeo da guia “Shorts” mais visualizado de cada uma dessas contas, o que resultou no MDG apresentado na seção 4.1. Neste modelo, trazemos as regularidades linguísticas, epilinguísticas, paralinguísticas, cinésicas e midiáticas prototípicas

do vídeo-minuto de DC. Assim, pretendemos contribuir para o campo de investigação de pesquisas nos campos de estudo do letramento científico, da oralidade e da multimodalidade.

Os resultados dessa busca permitem afirmar que só é possível identificar objetivo em comum e características linguísticas relativamente estáveis em vídeos-minuto com especificação de sua esfera comunicativa, isto é, vídeo-minuto de divulgação científica. Percebemos, com isso, que este gênero pode ser definido como um gênero de texto multimodal da esfera científico-acadêmica que visa à popularização do conhecimento/curiosidade científica ao público leigo, de forma breve, em produções assíncronas de vídeos de até 1 minuto, por meio de suporte digital, utilizando-se de recursos linguísticos, paralinguísticos, cinésicos e midiáticos na construção dos sentidos pretendidos.

A sociedade contemporânea exige cada vez mais que os indivíduos saibam se portar no universo digital, e a escola pode e deve auxiliá-los. Dessa forma, nesta pesquisa, a construção do MDG e a disponibilização do caderno pedagógico — construído a partir da SD apresentada no capítulo de metodologia — podem contribuir para subsidiar professores em suas práticas pedagógicas, servindo-lhes como o “timão” de auxílio no cumprimento de suas metas no trabalho com o vídeo-minuto de divulgação científica.

Todo o estado da arte realizado sobre o gênero em questão nos serviu de reflexão para a necessidade de sua modelização. Na extensa descrição feita no aporte teórico, evidenciamos que falta, na área de estudos linguísticos, trabalhos de sistematização do vídeo-minuto de divulgação científica. Encontramos, na Comunicação, na Educação, no campo de Mídias da Educação e até em Letras, pesquisas que trazem o vídeo-minuto enquanto mídia capaz de veicular informações de forma rápida no formato audiovisual; porém, notamos que faltam estudos acerca da divulgação científica no vídeo-minuto e a ausência de um modelo didático para o trabalho com o vídeo-minuto de DC.

Além disso, a literatura citada neste texto nos fornece bases robustas para discutir e repensar a importância de auxiliar no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, sobretudo da capacidade multissemiótica. Nesse sentido, tendo em vista que a turma participante era composta por alunos que, no ano anterior à intervenção, demonstravam extrema angústia e insegurança diante da possibilidade de gravação de suas apresentações orais, trabalhar com esse gênero foi desafiador e, ao mesmo tempo, surpreendente. A partir da perspectiva da pesquisa-ação de Thiollent (1986), buscamos desenvolver uma intervenção pedagógica em que os alunos participantes se sentissem construtores do conhecimento e encorajados a realizarem as atividades e produções dos vídeos de forma leve, prazerosa e, ao mesmo tempo, responsável. Assim, as temáticas foram voltadas à região do local onde vivem,

de modo a despertar maior interesse dos discentes pelo trabalho de divulgação científica, promovendo o conhecimento da ciência ao público comum de forma motivada, coerente, com credibilidade e acessível.

No capítulo de análise e interpretação dos resultados, atingimos nosso terceiro objetivo: investigar indícios de desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica de estudantes de uma turma do 8º ano do ensino fundamental II, ao comparar as produções 1 e 2. Verificamos que, diferentemente do que se imagina no senso comum, jovens contemporâneos, os chamados nativos digitais, não dominam as novas tecnologias e gêneros digitais. Os resultados levantados a partir da comparação entre a P1 e a P2 dos estudantes sugerem avanços de maior domínio de grande parte das operações selecionadas, visto que os grupos, de modo geral, demonstraram, ao final desta intervenção, maior domínio das operações relativas ao uso de cenário adequado ao gênero; ao emprego de imagens dinâmicas e de recursos multimodais articulados à temática; ao enquadramento de câmera no locutor; à clareza, firmeza e boa altura da voz; e com relação ao olhar do locutor, simulando interação com o interlocutor. Entretanto, observamos que outras operações ainda precisam ser aprimoradas, quais sejam: o ritmo e a aceleração da fala e efeitos de sonoplastia nos vídeos-minuto produzidos.

Embora tenhamos observado avanços na comparação entre a primeira e a segunda produções discentes, como descrito na seção 4.4, os resultados também indicam que apenas duas produções não parecem ter sido suficientes para a consolidação de todas as operações de linguagem selecionadas para a capacidade multissemiótica. Devido aos prazos para finalização e divulgação dos resultados da pesquisa, optamos por avaliar a P1 e a P2. Mas reconhecemos que os dados revelam ainda uma necessidade de maior sistematização de gêneros de texto digitais nas escolas, a fim de preparar melhor os alunos para os usos desses em sociedade. Dessa forma, ampliam-se as capacidades comunicativas dos discentes para além do uso de redes sociais.

A pesquisa para publicação se encerra, mas os resultados da participação dessa formação continuada em minha prática docente permanecem. Após os estudos sobre oralidade, minha prática docente mudou completamente; antes, apesar de sempre me interessar pelos gêneros orais, eu não sabia como trabalhá-los em sala de aula. A partir do ProfLetras, no entanto, consigo trabalhar a oralidade como objeto de ensino em minhas aulas. Além disso, o Mestrado Profissional mudou minha perspectiva de trabalho e minha concepção sobre o ensino de Língua Portuguesa, ao me mostrar a importância de ser sempre uma professora-pesquisadora, aliando teoria e prática. Assim, o projeto se encerra, mas as

contribuições do Mestrado para minha formação perpetuarão por toda a minha prática docente.

Além disso, destacamos a inovação da presente pesquisa: primeiro, tendo em vista que Silva (2018), um dos referenciais citados neste texto que mais se aproxima do trabalho com o vídeo-minuto na escola, não propôs um MDG e trabalhou com vídeos que veiculavam notícias, visto que seu foco era na imprensa escolar e em seus aspectos midiáticos. Em segundo lugar, ressaltamos que, embora Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021) tenham muito contribuído para a área de Modelização Didática de Gêneros, não citam em suas modelizações a capacidade multissemiótica (Dolz, 2015), mesmo em gêneros multissemióticos como o vlog.

Ressaltamos ainda a importância deste estudo para o fortalecimento do trabalho entre pares, tendo em vista que professores de Ciências, Geografia e História da turma também se envolveram na pesquisa, dando suporte teórico aos discentes no esclarecimento de suas dúvidas sobre os temas dos vídeos, quando estes os solicitavam. Ademais, houve a participação de um professor de Biologia, ex-funcionário da escola e produtor de vídeos-minuto de DC para redes sociais, o qual gentilmente forneceu dicas importantes para os alunos na produção do gênero em questão, em formato de uma oficina.

Por fim, como defendem Dolz e Schneuwly (2004), ao se trazer um gênero para a esfera escolar, ele, indiscutivelmente, sofrerá transformações. Assim, não pretendemos tornar os alunos repórteres ou influencers de divulgação científica, mas auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem e, logo, em suas práticas sociais de produção e recepção da linguagem multissemiótica, o que pode contribuir para o protagonismo e criticidade desses estudantes no contato com os multiletramentos. Logo, esta pesquisa também dialoga com os dizeres de Leonardo da Vinci na epígrafe deste capítulo, visto que a intervenção realizada pode configurar-se como uma bússola para docentes e discentes na sistematização e apropriação do gênero vídeo-minuto de divulgação científica.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L.S.; LIMA, F. S.; SOUZA, R.R. ; AMORIM, N. R. V. FREITAS, J. P.M. Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. In: V.L. CRISTOVÃO (org.) **Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação** (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas, Mercado de Letras, 2018, p. 215-246.
- ABREU-TARDELLI, L.D. ; APOSTOLO, M. C. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. Unisinos. Universidade Estadual Paulista. **Caleidoscópio**. Vol.16, n.3, p. 361-368, set/dez,2018. Disponível em:[https://www.researchgate.net/publication/332281251\\_O\\_papel\\_do\\_modelo\\_didatico\\_de\\_generos\\_textuais\\_no\\_ensino\\_de\\_linguas](https://www.researchgate.net/publication/332281251_O_papel_do_modelo_didatico_de_generos_textuais_no_ensino_de_linguas) Acesso em 16 Jan. 2025
- ALMEIDA, I. R. L de. **O gênero digital vídeo-minuto: a discursividade livre do aluno na escola média sobre o afrodescendente**. Universidade de Cuiabá, Cuiabá. Jan. 2022, 84f. Disponível em: <[https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=12210237](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12210237) > Acesso em 10 Jan 2025
- BAHIA, A.B. ; SILVA, A.R. L da. Modelo de produção de vídeo didáticos para EaD. **Paidei@-Revista Científica de Educação à Distância**. Vol.9 – Nº16 – JULHO-2017/ISSN: 1982-6109. Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/696> Acesso em 15 Jan. 2025
- BAKHTIN, M. **Estt da Criação Verbal**. 4 ed. Trad. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Jacqueline P. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Na Ponta do Lápis**, n.31, jul 2018. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7589/npl31.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2025
- BARRETO, A. P.; CORRÊA, F. Guia turístico: plano geral, tipos de discurso e tipos de sequência. **Revista de Letras**, v.15, n.17, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2375/1510>.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMGÄRTNER, C.T. Orientações curriculares e ensino da oralidade na escola. In: COSTA-HÜBBES, T.C. (orgs.) **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015, p.43-76
- BELINTANE, C. Linguagem oral na escola em tempo de redes . **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 53–65, 2000. DOI: [10.1590/S1517-97022000000100004](https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000100004). Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/27831>. Acesso em 23 mar. 2026
- BELINTANE, C. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e pesquisa**, v. 36, n. 3, p. set./dez. 2010. 685-703, 2010.

Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022010000300003>. Acesso em: 24 mar 2026

BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013. Acesso em: 30 mar. 2026

BILRO, F. K. S.; SILVA, J. P.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Ensinar gêneros orais: o que propõe o Interacionismo Sociodiscursivo? In COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). **Por que ensinar gêneros de textos orais na escola?** Teorias e didatizações. Olinda: Gráfica A Única, 2018, p. 17- 38.

BLIKSTEIN, Paulo. **Tecnologias e escolas: um olhar crítico**. São Paulo: USP, 2011

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF., 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Língua Portuguesa Brasília, DF, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999/1997. 2.ed. São Paulo: Educ, 2007.

BUENO, L.COSTA-HÜBES, T. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista Instrumento**. Juiz de Fora, v.11, n.1 jan/jun.2009

BUENO, Luzia; DIOLINA; Katia; JACOB, Ana Elisa. O gênero tutorial: um modo de (re)agir frente às tecnologias digitais. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2021

BUENO, L; ZANI, J.B. O ensino de um gênero textual oral e a elaboração de uma ferramenta didática. **Entretextos**, Londrina, v.19, n.1, p.43-63 Dossiê Temático, 2019.

CAZDEN et al. **Uma Pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Toledo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al). Belo Horizonte: LED, 2021

@CIÊNCIAEXPLICADAEM1MINUTO. Ciência explicada em 1 minuto. **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Ci%C3%AanciaExplicadaem1Minuto> Acesso em 20 Fev. 2025

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, UFMG, v.5, n.2, p. 88-95, 2012. Disponível em:

<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/2049>> Acesso em: 10 Jan. 2025.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim G. **Inventário de Gêneros Oraís**. [Livro eletrônico]. 1 ed. Nazaré da Mata, PE. Ed. da Autora, 2025. Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1DP\\_21tYoD4yjA5TPgiSL-oHmKpAzotJf/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1DP_21tYoD4yjA5TPgiSL-oHmKpAzotJf/view?usp=sharing)  
Acesso em 20 Jul. 2025

COSTA-MACIEL, Débora Amorim G.; BILRO, F. K. S. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. **Educação em Revista (online)**, v. 34, p. 01-29, 2018

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: Szundy, p. T. C. et al. (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, pp. 17-40, 2011.

CRISTÓVÃO, V. L. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2. ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 179-198, 2009.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.51-81.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, SP, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.

DOLZ, J. **Seminário 2015**. Palestra Prof. Joaquim Dolz. 2015. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Gps1x4tmFwk> Acesso em: 22 Jan. 2025

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ; R. ROJO (trad., org.); G.S. CORDEIRO (trad., org.), **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, vol. 1. Maio de 2017. pp. 156-173.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 149-188.

EINSTEIN.A. **O mundo como eu vejo**. Trad. José Geraldo Vieira. São Paulo: Hemus, 1981

FONSECA, , C.A; CUNHA, P. O. A popularização da ciência em vídeos curtos: um modelo didático do gênero vídeo-minuto de divulgação científica. *Tabuleiro das Letras* [S.l.] v.19, n.2, p. 273-291, 2025 DOI:1035488/TL.V19i2.24713 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/tabuleirodeletras/article/view/24713> . Acesso em: 26 Fev. 2026

FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e gêneros orais na formação docente em diferentes licenciaturas. **Revista Educação e Linguagens**, v. 12, n. 24, 2023.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. 23ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021 128 p.

GALVÃO, M.A.M; AZEVEDO, J.A.M.A. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015 ISSN 1517-4530. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p249-272>

GALVÃO, A. M. O. ; BATISTA, A.A.G. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de pesquisa**, 2006.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na Sala de Aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, pp. 39- 46.

GONÇALVES, Matilde; COUTINHO, Maria Antonia et al. Trabalhar com textos de divulgação da ciência na disciplina de Português. **Literacia científica na escola**, n.90, Lisboa-PT, 2018

HAN,BYUNG-CHUL. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. 2ª ed. ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

HJELMSLEV, L. (1968) *Prolégomènes à une théorie du langage* Paris, Minuit.

JACOB, A. E.; BUENO, L. A engenharia didática e o ensino do gênero debate eleitoral nos anos finais do ensino fundamental. **Calidoscópico**, v. 18, p. 87-103, 2020.

KALANTZIS, M; COPE, B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLETEMBERG, K. S. GRANADO, A.M. S. C. **Ciência no TikTok: O uso da plataforma para a divulgação científica no Brasil**. Intercom- Sociedade Brasileira de Estudos interdisciplinares da Comunicação. 46º Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação- PUC Minas, 2023. Disponível em: <https://novaresearch.unl.pt/en/publications/ci%C3%Aancia-no-tiktok-o-uso-da-plataforma-para-a-divulga%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfic> Acesso em 12 Jan. 2025

KRESS, G; LEEUWEN, T. Van. *Reading images: the grammar of visual design*. 2 ed. London: Routledge,2006.

LEAL, T. F.; GOIS, S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. 1ª ed. Autêntica, 2012.

LODER, L. L. O modelo de Jefferson de Transcrição: Convenções e Debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N.M ( orgs). **Fala e Interação Social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LOOS, P. @Ciência todo dia. *Youtube*. Disponível em:<https://www.youtube.com/@CienciaTodoDia> Acesso em 20 Fev. 2025

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: TARDELLI, L. S. A.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, A. R; CRISTOVAO, V.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis) curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: L.S. ABREU-TARDELLI; V.L.L. CRISTOVÃO (orgs.) **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, Mercado de Letras, p. 123-151, 2009

MAGALHÃES, T. G. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. MAGALHÃES, T. G. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. Revista da ANPOLL. v. 51, 2020v. 51, 2020

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Revista Veredas**, 2022. MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (orgs.). **Oralidade e Gêneros Oraís**: experiências na formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MAGALHÃES, T. G; CRISTÓVÃO, V.L.L. As diferentes configurações de sequência didática: do esquema original ao expandido no Brasil. **Raído**, 17(44), p. 83–106, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/raido.v17i44.17104> Acesso em 05 Fev. 2025

MAGALHÃES, T.G; CRISTÓVÃO V. L. L. (eds) **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Editora Pontes, 2018, p. 15-38.

MAGALHÃES, T.G.; LACERDA, A.P.O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizonte**, v.37, p.1-23, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664/350> Acesso em 12 Fev. 2025

MAGALHÃES, T.G.; SIGILIANO, N.S.; GARCIA-REIS, A. R. Prática de análise linguística/semiótica da oralidade: uma proposta de escuta com o gênero anúncio publicitário. In: \_\_\_\_\_ PEREIRA, R.A.; RODRIGUES, R.H.; COSTA-HÜBES, T.C. **Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa**: entre a tradição e a mudança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 434p. Disponível em:<https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pratica-de-analise-linguistica-semiotica-pal-s-nas-aulas-de-lingua-portuguesa-entre-a-tradicao-e-a-mudanca/> Acesso em 11 Fev. 2025

MANZONI, R. M., AFONSO, M., RODRIGUES, L. A. **Ferramentas didáticas para o ensino da língua portuguesa na educação básica: o quê, por que e como ensinar**. 1. Ed. São Paulo: Canal 6, 2021.L

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

@MINUTOCOMCIENCIA2765. Minuto com Ciência. *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/@minutocomciencia2765> Acesso em 22 Fev. 2025

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 56, n. 1, p. 259–299, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650771> Acesso em 10 Fev. 2025

MIRANDA, N. S. (2005). Educação da oralidade ou Cala a boca não morreu. *Revista Da Anpoll*, 1(18). <https://doi.org/10.18309/anp.v1i18.445> 2025. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/445/454> Acesso em: 25 Fev. 2025

MONDADA, L. Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, v. 51, n. 1, p. 85-106, 2018.

MOREIRA, H.; CALEFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, DP7A, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, Santa Maria, RS, v.1, n.0, p. 12-25, 2011.

@NEWTONIANO. *Newtoniano*. Disponível em: [https://www.youtube.com/@Newtoniano\\_/community](https://www.youtube.com/@Newtoniano_/community) Acesso em 22 Fev.2025

NOVA ACRÓPOLE. **XIV Semana da Filosofia** – Leonardo da Vinci: 500 anos de um legado extraordinário. Disponível em: <https://nova-acropole.org.br/noticias/criciuma/xiv-semana-da-filosofia-leonardo-da-vinci-500-anos-de-um-legado-extraordinario-17/> Acesso em 20 Mar. 2025

NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo. Sinpro, 2007. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf) > Acesso em: 20 Fev.2025

OLSON, David R.. A escrita sem mitos. In: OLSON, David R.. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997. Cap. 1. p. 17-36.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: São Paulo: Papirus, 1998.

PEREIRA, C.C. **O diálogo argumentativo em sala de aula: um caminho para a formação cidadã**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Letras, Programa de Pós graduação em Letras, Juiz de Fora, 2024, 180f. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/17241/1/carolinacampospereira.pdf> Acesso em 05 Jan. 2025

QUEIROZ, Noélia Barbosa Costa de. **Formação docente e letramento digital em contexto de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, NATAL/RN 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/825f5238-2832-4d10-881e-cc04a5b6f19a/content> Acesso em 10 Dez. 2025

RABELLO, K. R. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.

ROCHA, J.; BELO, A. ; FORTE, V. MARTINS, A. Divulgação científica e popularização do conhecimento nas redes sociais: produção e circulação dos conteúdos do projeto MíDIVulga do @grupomidi. Intercom- Sociedade Brasileira de Estudos interdisciplinares da Comunicação. **45º Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação- UFPB**, 2022. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2022/resumo/0715202221023762d2001d1c820.pdf> Acesso em 12 Jan. 2025

ROJO,R.H.R. ; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO,R.;MOURA,E..**Letramentos,mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36 set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C58ZMt5JwnNGr5dMkrDDPTN/?format=pdf> Acesso em 12 Jan. 2025

SARAMAGO, JOSÉ. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas:Mercado de Letras, 2004.

SCHOPENHAUER, A. **Parerga und Paralipomena**. Zweiter Band. Ed. de Arthur Hübscher. Zürich: Diogenes, 1977

SILVA, Carla Messias. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, J.Z. da. **o vídeo-minuto como prática de imprensa escolar**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul ( UFRGS), Porto Alegre, 2018 , 53 f.  
<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/200665/001103863.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 05 Jan 2025

SILVA, S.R.R. da; CARVALHO, D.A. M.; LIMA, M. L.P. de; SILVA, L.C da; FILHO, J.M.S.C. Os gêneros digitais na BNCC e as potencialidades do vídeo-minuto. **Prolíngua** [S.L.], v.14, n.2, p.114-125, 2020. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/48835>> Acesso em 10 Jan. 2025

SOUZA, J. M. **Humor quântico**. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/@HUMORQU%C3%82NTICO> Acesso em 21 Fev. 2025

STORTO, L. COSTA-MACIEL, D. MAGALHÃES, T.G.; CARVALHO, T. A. B. Gêneros orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Calidoscópico**, 2023. Disponível em: <  
[https://www.researchgate.net/publication/373150764\\_Genero\\_orais\\_da\\_esfera\\_cientifica\\_na\\_Base\\_Nacional\\_Comum\\_Curricular](https://www.researchgate.net/publication/373150764_Genero_orais_da_esfera_cientifica_na_Base_Nacional_Comum_Curricular)>

STORTO, Letícia Jovelina; FONTEQUE, Vanessa Santos. Trabalho com a oralidade na formação docente inicial: implementação de uma sequência de atividades sobre seminário. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (Orgs.). **Oralidade e Gêneros Orais**: experiências na formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, v. 1, p. 75 98.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

STREET, B. V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London, New York: Longman,1995.

SWIDERSKI, R.M.S; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, 2009.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>

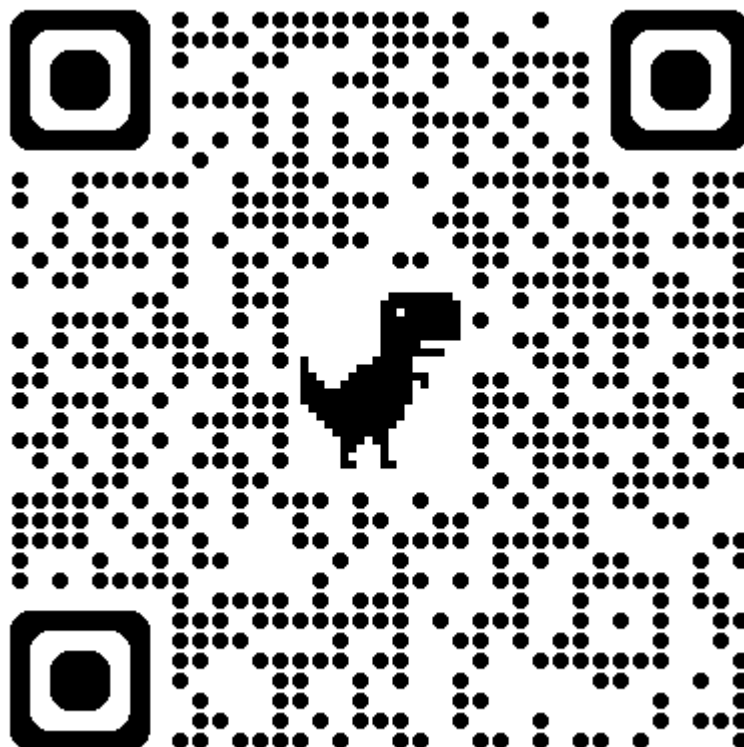
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS- Ufla. Ciência em Prosa. **Instagram**. Disponível em: <https://www.instagram.com/cienciaufla/?igsh=MTF3OTEXeWVkJN25qdw%3D%3D#> Acesso em 14 Abr. 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA- Ufjf. Ciênciaufjf. **Instagram**. Disponível em: <https://www.instagram.com/cienciaufjf/?igsh=MTZ3OTh5cjM3a2dzbQ%3D%3D#> Acesso em 22 Fev. 2025

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE- Univale. **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/@univaletv/shorts> Acesso em 21 Fev. 2025

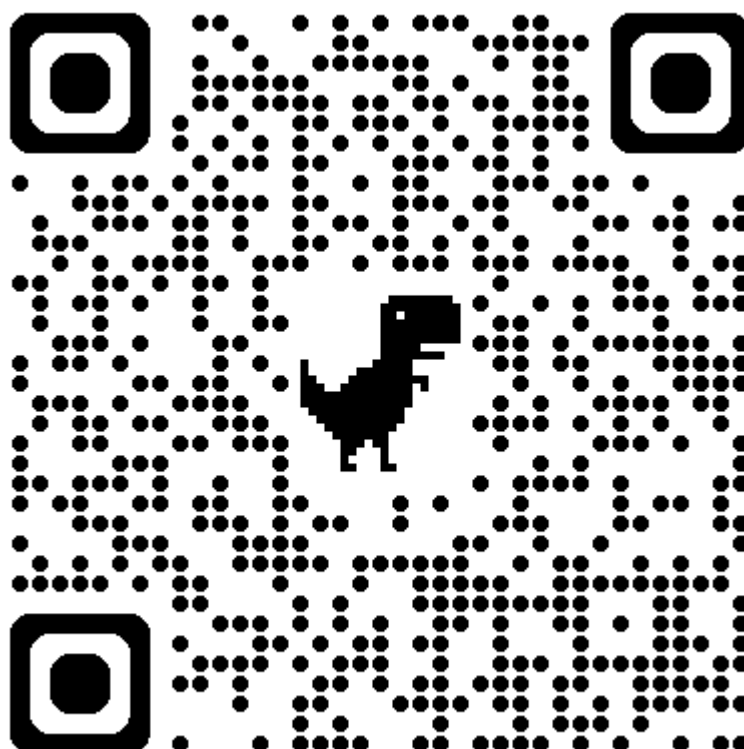
VIEIRA, D.S. **Modo, modalidade e a representação de “escândalos do senado” em charges eletrônicas**: os atos ilícitos praticados por Renan Calheiros e José Sarney no segundo mandato do presidente Lula UFSJ(2010). Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/mestletras/2010.php> Acesso em 28 Nov. 2025

ZANI, Juliana Bacan. **A comunicação oral em eventos científicos**: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

**ANEXO I- ACESSO À TRANSCRIÇÃO DOS VÍDEOS PRODUZIDOS**

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1CwW19a6EYnlK0hcQ9MwXZqFki6ucokaP>

ANEXO II- ACESSO AOS TERMOS DE CONSENTIMENTO E DE  
ASSENTIMENTO



<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/119n9pNMUJ4-vNFIdZthKwJKICXsfl5MV>