

ARTIGO/DOSSIÊ

# A TRANSPOSIÇÃO DO ORAL PARA O AUDIOVISUAL: PRODUÇÃO DE ROTEIROS DE VÍDEOS NO ÂMBITO ESCOLAR

MARIA TERESA TEDESCO  
GLEICIANE ROSA VINOTE

## **Maria Teresa Tedesco**

Pós-Doutora em Linguística, pela Universidade de Colônia, Alemanha, em 2017.

Doutora em Linguística, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2002.

Professora titular de Língua portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Vice-Líder do Grupo de Pesquisa INTEGRA – Interação, Texto e Gramática.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0395940520777127>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-00026130-9517>.

E-mail: [teresatedesco@uol.com.br](mailto:teresatedesco@uol.com.br).

## **Gleiciane Rosa Vinote**

Doutorado em Letras, na área de concentração de Estudos de Língua, especialidade em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8722319919480270>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9354-6154>.

E-mail: [gvinote@hotmail.com](mailto:gvinote@hotmail.com).

**Resumo:** Este artigo, a partir da Teoria da Iconicidade Verbal, busca compreender como as marcas textuais em narrativas orais possibilitam a transposição bem-sucedida

para o audiovisual. A hipótese principal é a de que a abordagem icônica oferece uma base eficiente para essa transposição e o objetivo principal é transpor narrativa oral para texto audiovisual, tendo como fundamento essa teoria. De forma específica, tem como objetivos apresentar uma proposta de atividades didáticas para produção de roteiro de textos audiovisuais no âmbito escolar com foco no processo de significação. O aporte teórico está fundamentado na abordagem de Simões (2009) acerca da Teoria da Iconicidade Verbal. Destaca-se a relevância da escolha como teoria basilar por conceber o texto como uma imagem que contém marcas textuais que direcionam aos significados, fornecendo pistas importantes no processo de transposição para o audiovisual. No contexto educacional, as atividades propostas à luz da Teoria da Iconicidade Verbal visam a atenuar barreiras em relação à ausência de familiaridade de docentes com técnicas cinematográficas, promover a compreensão dos signos do texto audiovisual e desenvolver habilidades essenciais para a convivência em uma sociedade digital. Os resultados destacam a eficácia da abordagem icônica na transposição do oral para o audiovisual, ressaltando sua importância no contexto contemporâneo de letramento midiático, já que a comprovação da possibilidade de transposição é uma realidade que impacta a forma como se percebe e como se ensina a linguagem audiovisual.

**Palavras-chave:** Teoria da Iconicidade Verbal. Narrativa oral. Texto audiovisual. Formação de professores. Produção de texto audiovisual.

**Abstract:** This article, based on the Theory of Verbal Iconicity, seeks to understand how textual marks in oral narratives enable successful transposition into audiovisual media. The main hypothesis is that an iconic approach offers an efficient basis for this transposition and the main objective is to transport oral narrative to audiovisual text, based on this theory. Specifically, its objectives are to present a proposal for didactic activities for the production of scripts for audiovisual

texts in the school environment, focusing on the process of meaning. The theoretical contribution is based on Simões' (2009) approach to the Theory of Verbal Iconicity. The relevance of choosing the Theory of Verbal Iconicity as a basic theory stands out as it conceives the text as an image that contains textual marks that direct the meanings, providing crucial tracks for transposition to the audiovisual context. In the educational context, the activities proposed in light of the Theory of Verbal Iconicity aim to mitigate barriers in relation to teachers' lack of familiarity with scientific techniques, promote understanding of the signs of the audiovisual text and develop essential skills for coexistence in a digital society. The results highlight the effectiveness of the iconic approach in transposing oral to audiovisual, highlighting its importance in the contemporary context of media literacy, since proving the possibility of transposition is a reality that impacts the way language is perceived and taught. audio-visual.

**Keywords:** Verbal Iconicity Theory. Oral narratives. Audiovisual text. Teacher training. Audiovisual text production.

## INTRODUÇÃO

Os textos multissemióticos, que abarcam recursos de áudio e de imagens, têm se tornado cada vez mais proeminentes na comunicação contemporânea, impulsionados pelo desenvolvimento das tecnologias digitais. Esse fenômeno ganhou ainda mais relevância durante a pandemia, integrando-se fortemente aos sistemas educacionais, inclusive no Brasil. No entanto, as dificuldades para produzir textos audiovisuais, enxergando-os para além de aspectos da técnica cinematográfica, ressaltam a necessidade de uma análise mais aprofundada, especialmente, no contexto educacional.

Acrescenta-se que a maioria dos estudos a respeito da multimodalidade têm como referencial a “Gramática do Design Visual (GDV)”, elaborada por Kress e Van Leeuwen (1996), logo trazer uma nova base teórica para discussão, a Teoria da Iconicidade Verbal, é uma das contribuições importantes deste artigo.

Essa teoria foi usada para compreender a relação e a transposição do oral para o audiovisual, destacando a importância da análise dos significados gerados pelos diferentes elementos presentes nesses textos digitais. Diante desse contexto, foi possível realizar essa transposição ao compreender o texto audiovisual como icônico, uma imagem que contém marcas textuais, as quais funcionam como pistas para construção do significado, que podem ser bússolas para essa transposição. Essa visão, preconizada pela Teoria da Iconicidade Verbal, é essencial para uma compreensão mais profunda dos usos da linguagem na sociedade contemporânea.

No que diz respeito à integração da tecnologia no currículo escolar, há um desafio significativo para a formação de professores, já que grande parte apresenta receio de utilizá-la por acreditar não ter domínio de uso. Logo, à medida que se avança em uma era digital, é fundamental capacitar os educadores para a utilização eficaz dessas ferramentas no ambiente de ensino, inclusive os textos audiovisuais. Para isso, a formação de professores deve ser repensada a fim de incluir habilidades digitais e pedagógicas que permitam a integração da tecnologia no processo educacional e, no que se refere especificamente ao ensino de língua portuguesa, a fim de enxergar esses textos como maneira de dizer e não apenas como recurso tecnológico.

Sendo assim, também alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e às recentes mudanças na Olimpíada

de Língua Portuguesa, que incorporou o gênero documentário como um dos a serem produzidos pelos alunos, apresenta-se uma abordagem linguístico-discursiva para essa transposição, com foco no processo de significação. A partir disso, são propostas atividades didáticas para a produção de roteiros de textos audiovisuais no ambiente escolar, visando ao processo de significação. Anteriormente, a fim de que essas atividades contribuíssem para superação de lacunas trazidas pelos livros didáticos em relação à produção desses roteiros, essas obras didáticas foram analisadas em relação ao desenvolvimento da habilidade EF69LP37, que se refere à produção de roteiros audiovisuais.

Logo, espera-se contribuir para uma melhor compreensão a respeito dos textos audiovisuais e seu papel na cultura digital contemporânea no contexto educacional, como manifestação linguística, ao estabelecer situações de aprendizagem que incorporem a integração eficaz da habilidade de produção de roteiros audiovisuais com base em uma teoria linguística que permite desenvolver essa habilidade tão necessária em um mundo digitalmente conectado. Sendo assim, de forma inicial, faz-se um panorama a respeito desses textos para que se compreenda as análises e relações posteriores.

## **O TEXTO AUDIOVISUAL**

O desenvolvimento da arte visual remonta aos primórdios da humanidade, ganhando destaque durante o Renascimento nos séculos XV e XVI, quando técnicas como perspectiva, sombra e luz conferiram uma sensação de realidade às imagens. Contudo, o advento do Modernismo no século XX marcou uma ruptura com essa abordagem mimética (COUTINHO, 2013). A fotografia, por sua vez, representou um marco significativo no campo audiovisual. Embora sua origem

seja debatida, a câmera escura é considerada seu precursor, com aperfeiçoamentos significativos realizados por Joseph Nicéphore Niépce e Louis Daguerre em 1826, culminando no uso de iodeto de prata (COUTINHO, 2013).

A revolução audiovisual continuou com a introdução do cinema, trazendo a ilusão do movimento através de imagens em sequência. O cinema, cujas origens remontam à Capela do Scrovegni em Padova, na Itália, antes mesmo das inovações de Thomas Edison e dos irmãos Lumière, é visto como uma representação da realidade em signo, conforme a visão peirceana (ALMEIDA, 1999; PASOLINI, 1982). Marcos importantes incluem a primeira projeção pelos irmãos Lumière em 1895, a introdução do som nos filmes na década de 1920, e a consolidação do cinema em cores na década de 1930 (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2020).

A era digital marcou uma nova fase na evolução do audiovisual, com a proliferação de dispositivos eletrônicos e plataformas online. A facilidade de compartilhamento e de consumo de vídeos, impulsionada por smartphones e redes sociais como WhatsApp, Instagram, YouTube e Facebook, transformou a maneira como interagimos com o conteúdo audiovisual. Prova disso é o fato de o YouTube ter mais de 1 bilhão de horas de vídeos visualizados diariamente, segundo Volpato (2023). Este cenário destaca a importância de compreender a estrutura e os conceitos por trás dos textos audiovisuais.

A seguir, procede-se com as definições conceituais necessárias. A primeira é o *frame*, também nomeado de quadro ou fotograma: uma série de imagens estáticas em sequência que, quando projetadas a dada velocidade, geralmente 24 por segundo, dão a ilusão de

movimento (MELO *et al.*, 2021). Outro conceito é a tomada — ação de gravar um plano, do qual se difere, pois, numa mesma gravação, pode ser filmado várias vezes um mesmo plano para obter a melhor tomada (MELO *et al.*, 2021). Há, ainda, a noção de sequência, uma unidade dramática formada por uma ou mais cenas, percebida pela continuidade da ação, e não pela uniformidade do tempo/espaço. Por sua vez, a cena é uma ação ocorrida em um mesmo espaço (ambiente onde estão as personagens) e recorte temporal, composta por um ou mais planos (MELO *et al.*, 2021).

Em seguida, conceituam-se elementos estruturais que compõem o texto audiovisual, com base em Zettl (2017)<sup>1</sup> e Melo *et al.* (2021). O primeiro é o enquadramento — campo de visão do equipamento de filmagem responsável pelo que o espectador enxerga, de forma equivalente a um recorte de espaço definido pela filmadora. Algo fora da visão da câmera também pode fazer parte da cena (extracampo), e a forma como se enquadra uma imagem depende de dois fatores: plano e ângulo. O plano é a unidade mínima de um texto audiovisual, o trecho contínuo de filme entre dois cortes consecutivos: o plano antes do corte é chamado de A, e o posterior, de B.

Por sua vez, o ângulo é o ponto a partir do qual se pode filmar algo, sendo possível observar a altura e o lado do ângulo. O movimento da câmera, outro elemento estrutural, trata da maneira como ela se desloca em cena. Já a iluminação refere-se à luz e à sombra, e as cores são variações da luz. Logo, sem luz não haveria cores, uma vez que a fonte de luz primária natural é o Sol. Ainda assim, há possibilidade de criar as artificiais.

---

1 Zettl, professor do Departamento de Artes, Comunicação Eletrônica e Transmissão, da Universidade Estadual de São Francisco, na Califórnia, nos Estados Unidos, por 40 anos, desenvolveu estudos na estética midiática e na produção de vídeos. O seu livro, intitulado *Manual de Produção de Televisão*, ajuda a compreender as principais ferramentas da televisão, utilizadas nas produções de vídeos, da pré-produção até a pós-produção (ZETTL, 2017).

Os efeitos de corte — processos coesivos — são a interrupção da gravação durante a sua própria realização. Por sua vez, com o filme pronto, o corte é a modificação de um plano para o outro, tratando-se de um processo após a filmagem, no momento da edição, para construir significados por meio das relações, gerando a sensação de mudança do ponto de vista para o telespectador por via da progressão textual. Ainda conforme base Zettl (2017) e Melo *et al.* (2021), os efeitos de transição<sup>2</sup> — recursos de coesão — também dizem respeito à modificação de um plano para o outro, mas de forma mais suave do que o corte.

Além desses elementos estruturais presentes no texto audiovisual, som e imagem são outros componentes estruturais imprescindíveis. Apesar de o primeiro ser, muitas vezes, desconsiderado, permanece muito importante no processo de construção da semiose, gerando diferentes sensações no espectador. Para Zettl (2017), uma das características do som é a intensidade ou o volume, e outra é a altura. A primeira se refere à força do som, e a segunda, à frequência e à vibração, tornando-o mais grave ou mais agudo. Também se destaca que os sons podem ser diegéticos, quando estão no contexto de ação do filme. Por exemplo, uma música ouvida por um personagem. E são extradiegéticos, se fizerem parte do filme, mas não pertencem ao contexto de ação, como uma música de fundo. Logo, os sons de um texto audiovisual são compostos por diálogos, trilha musical, efeitos sonoros, silêncio e narrações (MELO *et al.*, 2021).

Após entender sobre o panorama histórico e acerca dos elementos estruturais de textos audiovisuais, a partir deste ponto,

---

2 Neste site da Olimpíada de Língua Portuguesa, há vídeos com exemplos de efeitos de transição e de corte (TÉCNICAS..., 2023).

é possível compreender a relação entre esses componentes e a presença marcante da iconicidade, ampliando a compreensão do texto audiovisual.

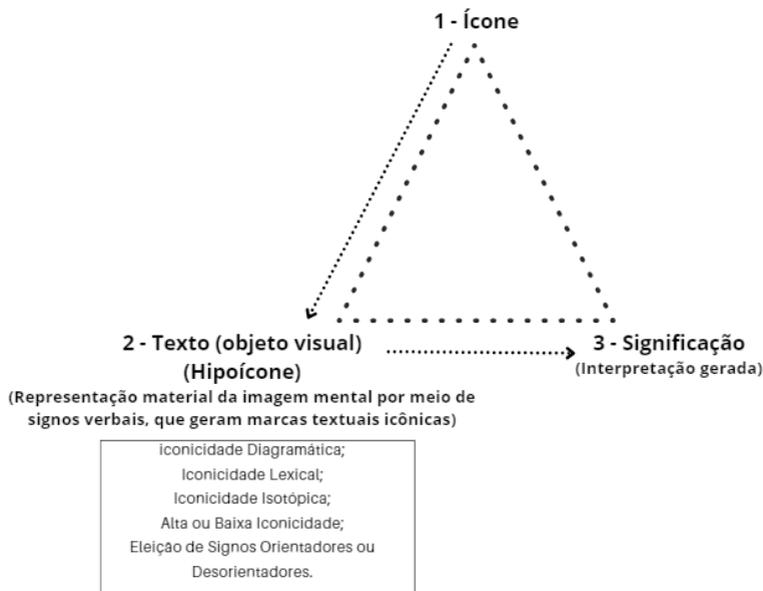
## **A TEORIA DA ICONICIDADE VERBAL E A TRANSPOSIÇÃO DO ORAL PARA O AUDIOVISUAL**

Para a Teoria da Iconicidade Verbal, postulada por Simões (2009), o signo (nas primeiras investigações, o verbal) funda-se a partir de uma imagem mental (ícone), a qual se torna conhecida por intermédio de um hipoícone.

Portanto, conceder tratamento icônico ao texto é considerá-lo como uma imagem visual com marcações icônicas (ícones ou índices). Essas marcações se combinam por meio das diagramações paradigmática, sintagmática e imagética, ativando esquemas mentais. Quanto mais perceptível o significado de um texto, mais icônico ele é. Logo, o signo verbal é uma imagem, e tudo contido no texto (a seleção vocabular, a posição das palavras, o gênero, o tipo textual e outros) é material icônico.

Dessa forma, as relações simbólicas, presentes na superfície textual, funcionam como pistas linguísticas indutoras da interpretação (SIMÕES, 2009). Desse modo, em consonância com Peirce (2017), a Teoria da Iconicidade Verbal preconiza que, para o signo se tornar signo, precisa se relacionar a um objeto e produzir um interpretante na mente do indivíduo. Esse processo também é chamado de semiose, de acordo com o esquema de avaliação textual, resumido na figura 1:

Figura 1 — Tríade da Teoria da Iconicidade Verbal



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Em resumo, um enunciador constrói imagens mentais, que se traduzem em outros signos (por meio do texto como objeto visual, os hipoícones) e geram significação. Esse processo é o deflagrador da iconicidade. O mesmo tratamento deve ser dado ao texto audiovisual, que inclui outros tipos de signos, além do verbal, que também o compõe.

Após abordar as ideias gerais da Teoria da Iconicidade Verbal, é possível apresentar os tipos de iconicidade. Segundo Simões (2009), a iconicidade divide-se em direta (imagética/icônica) e indireta (indicial). Ainda há a seguinte subdivisão: iconicidade diagramática; iconicidade lexical; iconicidade isotópica; iconicidade alta ou baixa; e eleição de signos orientadores ou desorientadores.

A iconicidade diagramática é o projeto visual (escrito) ou sonoro (falado) do texto: como os sintagmas se organizam por meio de marcas formais presentes na arquitetura textual. No caso da linguagem oral, a prosódia gera a iconicidade diagramática. Por sua vez, sobre a escrita, o design textual (distribuição dos signos no papel) e os eixos paradigmáticos e sintagmáticos (seleção e combinação dos signos) geram a iconicidade diagramática. Também faz parte desse tipo de iconicidade a disposição estrutural do texto em parágrafos e na página. Em suma, acerca da escrita, é a distribuição dos signos na folha de papel, focando na materialidade textual, como: título, parágrafos/estrofes, itálico, negrito, colchete, aspas, parênteses, travessões e outros (SIMÕES, 2009).

No contexto da transposição do oral para o audiovisual, essa teoria se manifesta na organização textual, evidenciada pelo uso de pausas e pelo modo como se inicia um novo tópico. Esses elementos indicam a divisão dos planos, segmentos contínuos de filme entre cortes consecutivos, associados à introdução, ao desenvolvimento e/ou à conclusão de um assunto. Esses componentes visuais ajudam a criar a estrutura da narrativa, permitindo acompanhar a progressão da história, ao identificar mudanças de tema. Portanto, quando um novo assunto é introduzido, encaminhado ou encerrado, usualmente, ocorre um corte para um novo plano, mantendo a coesão sequencial da narrativa audiovisual.

Ao seu turno, a iconicidade lexical trata da escolha dos itens lexicais ativados no texto, do paradigmático (eixo das escolhas) para o sintagmático (eixo da combinação), ou seja, são pistas lexicais icônicas. O potencial icônico do vocabulário e a sua organização sintática constroem significados. A iconicidade lexical pode, por exemplo,

explorar os fonemas, como as aliterações (plano fônico), analisar os efeitos da ironia (plano semântico), investigar as inversões sintáticas (plano sintático) e a presença constante de um determinado tempo verbal (plano morfológico) (SIMÕES, 2009).

A iconicidade lexical tem relação com a seleção léxica. Na correlação/transposição do oral para o audiovisual, a iconicidade lexical conduz aos signos estruturais e comportamentais dessa modalidade textual, ou seja, ao comportamento das personagens em cena, aos ângulos, aos movimentos da câmera/lente, à iluminação, aos efeitos de corte, aos efeitos de transição, aos efeitos de temporalidade e ao som (diálogo, trilha sonora, efeitos sonoros e silêncio). Isso porque, assim como uma escolha lexical num texto verbal evoca imagens mentais que possibilitam ao leitor construir significados, esses signos audiovisuais também funcionam como pistas ativadoras de imagens mentais por semelhança, contiguidade ou convenção e, também, orientam na construção dos sentidos. Por exemplo, a palavra “quebrar” pode sugerir um movimento mais rápido da câmera e dos personagens. Sobre isso, Santaella (2018) afirma que

*os vídeos, tanto quanto as fotografias, de fato, indicam, apontam para os objetos e situações fora deles que estão neles retratados. Assim sendo, os vídeos dirigem a retina mental do espectador para as paisagens, cenas e situações que eles registram. Isso não significa, contudo, que o aspecto icônico não esteja também presente nos vídeos. Para apreendê-los, temos de ficar alerta às semelhanças de qualidades, às isomorfias, semelhanças formais entre o referente retratado e o modo como o vídeo o retrata. Assim, as câmeras em movimento para retratar a água que corre são mais eficazes do que*

câmeras paradas, do mesmo modo que estas são mais eficazes para flagrar o ambiente degradado. (p. 151)

A iconicidade lexical desempenha um papel fundamental na condução dos signos do texto audiovisual, revelando uma relação entre a escolha lexical e a expressão visual. Quando palavras e expressões do texto oral são transpostas para o meio audiovisual, elas transcendem sua função puramente verbal, tornando-se catalisadoras de imagens mentais que orientam a composição estética das cenas.

A iconicidade isotópica é uma pista para a interpretação temática, a fim de formar o significado, é a busca por palavras ou por expressões sustentadoras de um tema. Acredita-se que a produção da leitura ocorre a partir dos recortes temáticos (isotopias) emergidos dos signos-chave, os quais se mostram na superfície dos textos. Simões (2004, p. 133) alerta: “não se pode abrir espaço para atitudes perigosas de leituras extravagantes que se percam dos limites sígnicos”. Essa limitação deriva da ligação entre contexto e texto, e serve como “âncoras” textuais, amparando a interpretação. Dessa forma, deve-se observar o signo em relação ao seu objeto, analisando-o conforme semelhança (ícone), proximidade (índice) ou convenção (símbolo).

Para perceber a iconicidade isotópica, conforme Simões (2009), é necessário fazer um rastreamento de palavras e de expressões sustentadoras de um determinado percurso temático, numa espécie de campo semântico. Na correlação/transposição para o texto audiovisual, esse aspecto pode ser uma pista para a composição da sinopse do roteiro, pois essas palavras e expressões

podem compor um breve resumo do assunto a ser filmado, portanto é uma espécie de trilha do tema. As palavras identificadas no oral, como mantenedora de um determinado tópico, guiam a elaboração da sinopse do roteiro do audiovisual, garantindo que o assunto seja preservado.

Os signos orientadores são outro tipo de iconicidade, que, de acordo com Simões (2009), conduzem o leitor a uma informação, logo são facilitadores da compreensão textual, pois neles estão presentes elementos sígnicos, que guiam o leitor ou, propositalmente, conduzem a uma desinformação ou a uma informação equivocada. Um texto pode conter ícones e índices — facilitadores da compreensão — ao conseguirem gerar símbolos aplicáveis a outros objetos parecidos. Por outro lado, pode haver elementos intencionalmente condutores de uma falsa interpretação, a fim de persuadir, de manipular ou de outras intenções, segundo o projeto comunicativo — e apenas um leitor hábil consegue perceber isso (SIMÕES, 2009).

Na correlação/transposição do oral para o audiovisual, os signos orientadores ajudam a perceber se há algo a ser enfatizado no plano, porque afirmam e/ou reafirmam as intenções comunicativas. Por exemplo, repetições podem ser indício da necessidade de um close do aparelho de filmagem numa ação. Ainda, conforme Simões (2009), os signos desorientadores, de acordo com os objetivos comunicativos, são capazes de conduzir a uma interpretação falsa como manipular, persuadir e outras. Logo, notou-se que, na correlação/transposição para o texto audiovisual, eles conseguem também transmitir informações falsas, intencionais ou não. Para ilustrar, o distanciamento da câmera ou a perda de foco podem ser utilizados, a fim de cooperar para dificultar a percepção do projeto comunicativo.

Por último, há a iconicidade alta ou baixa. A primeira ocorre quando há pistas no texto que orientam o leitor na construção do significado e podem aparecer na seleção lexical, no modelo gramatical, no gênero textual, na diagramação, na inferência e em outros. Já na segunda, os indícios são insuficientes ou ineficientes para a condução da leitura. Tanto a alta quanto a baixa iconicidade podem ser analisadas em outras dimensões, a saber: progressão textual e eficiência comunicativa (por direcionamento à mensagem básica/eficácia ou por despistamento/falácia) (SIMÕES, 2009).

No que se refere à correlação/transposição para o audiovisual, a alta iconicidade é uma facilitadora para a transposição, uma vez que deixa perceptível a intenção comunicativa, ajudando na construção do novo texto. Já a baixa iconicidade, sem ser intencional, pode prejudicar, já que as isotopias não estão tão presentes no texto.

O quadro 1 sintetiza as correlações entre os cinco tipos de iconicidade verbal e os elementos estruturais dos textos audiovisuais no processo de transposição entre eles.

**Quadro 1 — Correlações entre os cinco tipos de iconicidade verbal e os elementos estruturais dos textos audiovisuais**

Tipo de iconicidade	Função	Exemplos no texto verbal oral	Correlação com o texto audiovisual
Diagramática	Refere-se ao projeto sonoro ou visual do texto, ou seja, à organização dos sintagmas.	Palavras para marcar o início, o encaminhamento e o encerramento de um tópico. Pausas usadas para mudar o tópico abordado.	A iconicidade diagramática conduz à divisão dos planos, pois a marcação de planos, geralmente, acontece mediante a mudança de foco do tópico.

Lexical	São pistas lexicais que ativam imagens mentais por semelhança (ícone) ou por contiguidade (índices).	Seleção e combinação vocabular indiciais e icônicas.	A iconicidade lexical conduz ao comportamento das pessoas em cena e, também, ao ângulo, movimento da câmera/lente, iluminação, som e efeitos de corte, transição e temporalidade. Isso ocorre porque as escolhas lexicais se relacionam com a escolha de movimentação desses signos em cena.
Isotópica	São itens lexicais que ativam campos lexicais ou semânticos e permitem observar a opção temática feita.	Tema do texto.	A iconicidade isotópica conduz à criação da sinopse do roteiro do texto audiovisual, pois, por meio das isotopias, é possível perceber a temática do textual, e o roteiro é um resumo do tema.
Signos orientadores ou desorientadores	É a presença de signos que orientam/	Signos orientadores: Expressões que indicam ênfase, como a repetição de palavras.	Os signos orientadores dão indícios de ênfase em relação ao comportamento das pessoas em cena, assim como sobre ângulo, movimento da câmera/lente, iluminação, som, efeitos de corte, transição e temporalidade. Eles têm essa função, pois afirmam

	desorientam o leitor a uma informação.	Signos desorientadores: Expressões que fazem com que se perca o foco em uma cena ou parte dela, como os truncamentos.	e/ou reafirmam as intenções comunicativas. Já os signos desorientadores dão indícios de perda de foco sob uma cena ou parte de um elemento. Isso se dá também em relação ao comportamento das pessoas em cena, assim como sobre ângulo, movimento da câmera/lente, iluminação, som, efeitos de corte, transição e temporalidade.
Alta ou baixa iconicidade	Ocorrem com base no potencial do texto de cumprir ou não o papel comunicativo.	É preciso observar todo o texto para investigar se o projeto comunicativo está evidente ou não.	A alta iconicidade pode cooperar para uma eficiente transposição do oral para o audiovisual; enquanto a baixa, sem intencionalidade, pode ter efeito contrário.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a transposição do oral para o audiovisual, a iconicidade verbal desempenha um papel importante, conectando as duas modalidades de comunicação. Essas dinâmicas são fundamentais para uma transição eficiente, proporcionando uma experiência consistente para o público. Após compreensão da base teórica, é possível analisar o contexto didático em relação ao trabalho com os textos audiovisuais, a fim de propor contribuições da Teoria da Iconicidade Verbal para

o ensino de produção de roteiros audiovisuais como manifestação linguística, indo além de abordagens técnicas.

### **AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA BNCC EM RELAÇÃO À CULTURA DIGITAL**

Os avanços tecnológicos têm despertado o interesse de órgãos educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e programas como a Olimpíada de Língua Portuguesa, promovida pelo Itaú Social e supervisionada pelo Cenpec. Ambos reconhecem a importância da cultura digital no contexto escolar. No entanto, ainda persiste uma abordagem limitada dos textos audiovisuais, muitas vezes focada em técnicas cinematográficas, enquanto muitos professores enfrentam dificuldades em dominar essas tecnologias (Movimento Todos pela Educação, 2017; Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2021). Abordar os textos audiovisuais sob uma perspectiva linguístico-discursiva, em vez de apenas cinematográfica, pode reduzir essas barreiras, permitindo uma integração mais efetiva nas aulas de Língua Portuguesa.

A BNCC (2017) adota uma abordagem reflexiva sobre o papel da tecnologia na área de Língua Portuguesa. Reconhece as transformações nas práticas de linguagem contemporâneas, destacando a emergência de novos gêneros e textos multimidiáticos. Essa perspectiva ressalta a diversificação das formas de interação e de expressão mediadas pelas tecnologias digitais. Além disso, a BNCC (2017) levanta questões éticas, estéticas e políticas relacionadas ao uso dessas ferramentas, enfatizando a necessidade de desenvolver habilidades críticas para lidar com a diversidade de informações e de discursos presentes na internet.

O documento também estabelece eixos fundamentais de integração, alinhados com documentos curriculares consolidados na

área de Língua Portuguesa. Esses eixos compreendem a oralidade, a leitura/escuta, a produção (escrita e multissemiótica) e a análise linguística/semiótica.

O ensino de produção textual tem evoluído ao longo dos anos. Santos (2007) observa que o foco tem sido nos gêneros textuais, considerando a língua como um processo de interação e a escrita como uma prática social. Destaca ainda a necessidade de mediação ativa do professor, que deve expor os alunos a um repertório variado de gêneros, sem se ater a um modelo clássico.

Na perspectiva contemporânea, Beth Marcuschi (2010) aborda o ensino da escrita como preparação para ações sociais fora da escola, considerando diferentes letramentos. Destaca-se a importância de situar o contexto de produção e de enfatizar o processo de planejamento, de revisão e de reformulação do texto, priorizando não apenas os aspectos formais, mas também as práticas sociais, o discurso e o tema envolvidos.

Acrescenta-se que Koch e Elias (2014) defendem uma abordagem que trata a escrita como um processo interativo desde os anos 90. Nessa perspectiva, a produção de texto é vista como um processo dinâmico, envolvendo planejamento, execução, leitura, revisão e reescrita contínuos, com foco na interação entre escritor e leitor.

A BNCC (2017) adota essa visão, abrangendo práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria. O Eixo de Produção de Textos contempla textos escritos, orais e multissemióticos com diversas finalidades e projetos enunciativos. Propõe-se que os alunos desenvolvam habilidades de produção textual de forma contextualizada, envolvendo situações reais e variadas, com flexibilidade na abordagem de gêneros textuais. Destaca-se a

autonomia dos estudantes para planejar, produzir e revisar/editar textos, incentivando o uso de diferentes ferramentas multimídia.

A implementação da abordagem de produção textual proposta pela BNCC (2017) na rotina escolar enfrenta desafios significativos. A demanda por contextualização e a diversidade de gêneros requerem uma revisão constante dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas, sobrecarregando os professores e dificultando a adaptação rápida às mudanças. Além disso, a ampla variedade de gêneros textuais sugeridos pode impactar na qualidade do ensino, já que a flexibilidade na organização curricular, embora delegada às redes educacionais, pode resultar em abordagens superficiais ou fragmentadas, comprometendo o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo.

A abordagem multimodal e o estímulo ao uso de diferentes ferramentas tecnológicas esbarram na necessidade de acesso a recursos adequados, como dispositivos eletrônicos e softwares específicos, o que é um desafio em escolas com infraestrutura precária. A formação docente surge como ponto crítico, pois os professores precisam adquirir competências na compreensão dos gêneros propostos e no manuseio das tecnologias envolvidas, demandando investimento em capacitação.

Logo, a autonomia concedida aos estudantes no processo de produção textual, embora promissora, pode gerar desafios relacionados à gestão do tempo, ao acompanhamento individualizado, especialmente em turmas numerosas, e à produção de materiais que trazem orientações superficiais, presumindo que o aluno já domina determinado conhecimento. Além disso, a avaliação dessas produções, considerando a diversidade de gêneros

e abordagens, pode se tornar subjetiva e complexa, exigindo uma revisão nos métodos avaliativos.

Portanto, a implementação efetiva da abordagem de produção textual proposta pela BNCC (2017) demanda não apenas reestruturação curricular e aprimoramento do suporte tecnológico, mas também um investimento significativo em formação docente e em estratégias de avaliação mais flexíveis e alinhadas aos princípios propostos.

O documento traz muitas habilidades. Em relação à produção de texto, foi escolhida a EF69LP37, que propõe a elaboração de roteiros para a produção de vídeos com diversas finalidades, como *vlogs*, *videominutos*, programas de rádio e podcasts:

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, 2017, p. 153)

Essa habilidade se tornou pertinente, pois será desenvolvido um roteiro para produção de textos audiovisuais. Assim, a escolha tem como objetivo identificar, na seção seguinte, como essa habilidade é abordada nos livros didáticos para compreender as contribuições potenciais das atividades propostas.

Apesar da imersão dos estudantes em tecnologia, a escola deve desenvolver um trabalho planejado com esses textos, inserindo aspectos éticos, estéticos, políticos, ou seja, promovendo uma produção crítica. Dessa forma, os alunos se tornarão “letrados” digitalmente, e não apenas alfabetizados.

A escola, ao adotar uma abordagem que valoriza a pluralidade de linguagens, proporciona aos estudantes uma bagagem mais ampla e adaptável, alinhando-se não apenas às demandas educacionais modernas, mas também prepara os aprendizes para uma participação mais ativa e reflexiva na sociedade ao entender o texto audiovisual como discurso.

### **AS HABILIDADES DA BNCC NOS LIVROS DIDÁTICOS**

As obras didáticas desempenham um papel fundamental no apoio ao processo de aprendizagem dos alunos e na orientação dos professores. Para investigar como os livros didáticos abordam a produção de roteiros para textos audiovisuais, foram escolhidas coleções do ensino fundamental para analisar o trabalho com as habilidades EF69LP37, a saber: coleção *Singular & Plural*, da Editora Moderna; *Se liga na língua*, da Editora Moderna; *Superação*, da Editora Moderna; *Araribá Conecta*, da Editora Moderna; *Geração Alpha*, da Editora SM; *Teláris*, da Editora Ática; *A conquista*, da Editora FTD; *Jornadas — Língua Portuguesa*, da Editora Saraiva; *Português Linguagens*, da Editora Saraiva; e *Trajatórias*, da FTD. Optou-se por analisar obras didáticas do ensino fundamental, devido à seleção recente desses livros para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2023, refletindo as diretrizes contemporâneas da educação. Em relação ao ano de escolaridade, houve levantamento de livros do sexto, do sétimo, do oitavo e do nono anos, já que a habilidade EF69LP37 está vinculada a esses anos. Tal vínculo é identificável pelo código alfanumérico atribuído a essa habilidade.

A investigação se concentrou na aplicação da habilidade de produção de roteiro, EF69LP37, nos livros didáticos selecionados.

Foram observadas características comuns, como a sugestão de produção de roteiros/textos que não envolve o audiovisual, como podcast; indicação do trabalho com a habilidade na seção de oralidade; orientações superficiais e trabalho com gêneros apenas visuais.

Para iniciar as análises, a atividade “Produzindo e gravando o podcast”, presente no livro *Se liga na língua*, da Editora Moderna (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2022a), oitavo ano, propõe uma abordagem inicialmente adequada à habilidade EF69LP37, que visa à produção de roteiros para elaboração de vídeos com o intuito de divulgar conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, conforme exemplo 01.

### Exemplo 1 — Páginas 212 e 213 do livro *Se Liga na Língua* do oitavo ano

**Etapa 2** Produzindo e gravando o podcast

Após a produção dos gráficos, vocês farão, em grupos, podcasts sobre o tema, apresentando os resultados obtidos por meio da enquete e informações que ajudem o ouvinte a compreender melhor a experiência da emigração. O objetivo do podcast é divulgar conhecimento.

O professor distribuirá os países entre os grupos. A pesquisa deve tratar das seguintes questões:

- O país recebe muitos imigrantes? De onde eles vêm?
- Quais são as regras para a entrada no país?
- É fácil conseguir um visto de trabalho?
- Muitos brasileiros procuram esse destino para morar?
- Os brasileiros conseguem se integrar à comunidade local?

**1** Elaborem um roteiro para a gravação do podcast. Façam um planejamento considerando que o texto pode ser iniciado com a menção da enquete e de como foi feita. Em seguida, vocês podem apresentar os dados gerais obtidos e detalhar aqueles relativos ao país estudado pelo grupo. Introduzam, por fim, os dados obtidos na pesquisa.

**2** Releiam o planejamento e busquem formas de torná-lo mais interessante ao ouvinte. Vocês podem incluir perguntas retóricas, inserir trechos de áudios (depoimentos coletados por vocês, entrevistas com autoridades do país disponível na mídia, canções famosas do país, recursos sonoros etc.).

**3** Após finalizar o planejamento, preparem o texto a ser lido, já considerando a anotação dos recursos complementares.

**4** Antes de gravar, façam uma leitura em voz alta do texto para se assegurar de que a linha de raciocínio está clara e o texto é capaz de prender a atenção do ouvinte.

**5** Testem vários leitores para verificar aquele que pode cumprir melhor essa tarefa. É preciso cuidar do ritmo da leitura, da boa pronúncia das palavras, da entonação adequada ao sentido, entre outros fatores.

**6** Definam um lugar silencioso para a gravação. Utilizem um bom gravador ou um celular com boa captação de áudio.

**7** Terminada a gravação, baixem o áudio utilizando um computador e façam a edição para incluir trechos de outros áudios ou resolver algum eventual problema. O áudio final, já editado, deve gerar em torno de 5 minutos.

**8** Criem um QR Code para permitir o acesso ao podcast do grupo. Há instruções no Capítulo 1.

**Etapa 3** Divulgando os resultados da enquete e o podcast

Nesta etapa, a turma vai preparar um cartaz com os gráficos que produziu. Avaliem se preferem gráficos feitos à mão ou aqueles produzidos por programas disponíveis na Internet.

Os cartazes serão expostos no pátio, com os que foram produzidos pelas demais turmas. Ao lado de cada cartaz, será colocada uma folha com os QR Codes que permitem o acesso aos podcasts. Indiquem o país que é tema de cada um deles para orientar o público.

**Etapa 4** Conversando sobre os resultados

Vocês concluíram um projeto: levantaram dados por meio de enquete, trataram esses dados, analisaram-nos considerando o contexto, isto é, a realidade de quem sai do país, e divulgaram todo esse conhecimento por meio de um podcast informativo.

É hora de falar um pouco sobre o que pensam do tema, ou seja, falar daquilo que chamou sua atenção e das inquietações que surgiram. Façam o debate conforme as instruções do professor.

- Na opinião de vocês, o que motiva as pessoas a sair do Brasil é de uma vida melhor ou a fuga de problemas?
- Há apenas o desejo de sair do Brasil ou as pessoas realmente estão se preparando para concretizar esse plano?
- As pessoas desejam uma saída temporária ou definitiva?
- Que conselhos ou críticas vocês apresentariam a quem quer sair?
- O que vocês pensam para o seu futuro?
- Que responsabilidade sentem em relação ao futuro do Brasil?

Debatam essas e outras questões, procurando ouvir o colega e registrar o que o diz. Evitem ficar centrados no próprio pensamento, apenas aguardando o momento de expressá-lo. Interajam respeitosamente, problematizando opiniões com as quais não concordam e propondo perguntas ou exemplos para estimular o pensamento do outro.



Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2022a, p. 212 e 213.

Algumas lacunas precisam ser destacadas. Em primeiro lugar, o podcast é um gênero oral, que não envolve o audiovisual, ou seja, um vídeo. Entretanto, na própria descrição da habilidade é trazida como exemplo a produção de roteiro para podcast, comprovando-se a hipótese de que isso influenciou muitas editoras a optarem por esse gênero, encontrado expressivamente no que se refere ao desenvolvimento dessa habilidade.

Outro aspecto é que a atividade trata superficialmente o processo de edição do podcast, mencionando a necessidade de incluir trechos de áudios, resolver problemas durante a edição e criar um áudio final com aproximadamente 5 minutos, como se apresenta no exemplo 2.

**Exemplo 2 — Páginas 212 do livro *Se Língua na Língua* do oitavo ano**

- 7 Terminada a gravação, baixem o áudio utilizando um computador e façam a edição para incluir trechos de outros áudios ou resolver algum eventual problema. O áudio final, já editado, deverá ter em torno de 5 minutos.

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2022a, p. 212.

A falta de instruções específicas sobre como realizar essas etapas pode deixar os estudantes perdidos, especialmente, se não possuírem experiência prévia com edição de áudio.

Outro ponto crítico é a ausência de orientações, apresentada no exemplo 3, sobre a construção composicional do roteiro, que é um elemento central da habilidade.

**Exemplo 3 — Páginas 212 do livro *Se Língua na Língua* do oitavo ano**

- 1 Elaborem um roteiro para a gravação do *podcast*. Façam um planejamento considerando que o texto pode ser iniciado com a menção da enquete e de como foi feita. Em seguida, vocês podem apresentar os dados gerais obtidos e detalhar aqueles relativos ao país estudado pelo grupo. Introduzam, por fim, os dados obtidos na pesquisa.

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2022a, p. 212.

A atividade poderia ser mais significativa se oferecesse diretrizes explícitas sobre como estruturar o roteiro, considerando elementos como introdução (apresentação do nome do podcast, dos participantes e do tema), desenvolvimento (maneiras de criar a pauta de perguntas e de como conduzir a entrevista) e conclusão (agradecimentos e despedidas), de maneira detalhada.

Além disso, essa ausência de orientação também existe em relação a como editar o vídeo no que se refere à inclusão de trechos de áudios em arquivos, conforme exemplo 4.

**Exemplo 4 — Páginas 212 do livro “Se Língua na Língua” do oitavo ano**

- 2 Releiam o planejamento e busquem formas de torná-lo mais interessante ao ouvinte. Vocês podem incluir perguntas retóricas, inserir trechos de áudios (depoimentos coletados por vocês, entrevistas com autoridades do país disponíveis na mídia, canções famosas do país, recursos sonoros etc.).

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2022a, p. 212.

A falta de orientação específica sobre a edição de vídeos, incluindo a incorporação de trechos de áudio, no exemplo 4, pode representar uma lacuna significativa para os estudantes. Para preencher essa falha, seria benéfico fornecer instruções detalhadas, abordando desde a escolha de software de edição até a exportação final do projeto. Incluir passos sobre a importação de áudios, edição de faixas, sincronização audiovisual, efeitos, transições e exportação permitiria aos alunos desenvolverem habilidades práticas essenciais para a produção multimídia, garantindo que possam aplicar efetivamente o conhecimento adquirido na elaboração de textos audiovisuais.

Também não há instrução de como gravar o podcast, sendo apenas citado que o estudante procure um lugar silencioso e tenha um bom captador de áudio, como apresentado no exemplo 5.

**Exemplo 5 — Páginas 212 do livro “Se Língua na Língua” do oitavo ano**

- 6 Definam um lugar silencioso para a gravação. Utilizem um bom gravador ou um celular com boa captação de áudio.

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2022a, p. 212.

Em suma, a atividade, embora promissora em estimular a produção de podcasts para divulgação de conhecimentos científicos, mesmo não sendo um texto audiovisual, peca pela superficialidade das orientações fornecidas aos estudantes. A ausência de orientações específicas sobre o processo de gravação do podcast limita a abrangência da atividade. É importante incluir diretrizes que abordem aspectos práticos, como a escolha adequada do local de gravação, dicas para garantir a qualidade da captação de áudio e sugestões sobre o uso de dispositivos de gravação. Instruções detalhadas sobre a postura vocal dos estudantes, modulação de voz, e até mesmo instruções de como superar desafios comuns na gravação de áudio, poderiam potencializar a experiência dos alunos na produção do podcast. Essas orientações contribuiriam para um entendimento mais completo do processo de elaboração de roteiros para divulgação de conhecimentos científicos, considerando não apenas a fase de planejamento textual, mas também a execução prática necessária para a produção de podcasts eficientes.

Observou-se que a limitação das orientações, evidenciada na atividade específica de produção de podcasts, é uma característica recorrente nas obras analisadas, abarcando não apenas o contexto de produção textual em formato de áudio, mas estendendo-se também para as atividades que englobam textos realmente audiovisuais, conforme exemplo 6, da Coleção “Teláris”, do sexto ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2022c) sobre *vlog*. A atividade propõe a produção de *vlogs* científicos em grupos, destacando a semelhança entre

essa prática de linguagem e o blog, porém, no formato de vídeo. O planejamento envolve escolher um local adequado para gravação, estabelecer datas para filmagem, para edição e para publicação. O professor deve apresentar *vlogs* como referência, promovendo discussões sobre conteúdo e estilo. Os estudantes são orientados a seguir as etapas desenvolvidas na produção escrita, adaptando o texto para o formato de vídeo, elaborando um roteiro detalhado, ensaiando e, finalmente, realizando a gravação. A etapa de edição inclui a inserção de textos e de imagens, se necessário. Ao final, os grupos elaboram um texto de apresentação para divulgar os *vlogs*, incluindo um link e uma imagem convidativa, conforme exemplo 6.

### Exemplo 6 — Página 160 do livro “Teláris” do sexto ano

**Vlog científico**

Agora vocês vão se reunir em grupos para criar vlogs científicos. Usem o material da apresentação do trabalho de seu grupo.

O vlog é uma prática de linguagem muito semelhante ao blog. O vlog é uma espécie de blog em formato de vídeo. Enquanto o blogueiro publica textos e imagens em sua página da internet, o vlogger disponibiliza vídeos em um canal em uma plataforma de compartilhamento de vídeos.

As produções de vocês ficarão disponíveis on-line em uma plataforma de compartilhamento de vídeos, administrada pelo professor. O link para os vlogs produzidos poderá ser divulgado no blog da escola para convidar todos da comunidade a acessá-los.

**Planejamento**

- Escolham um local silencioso e com boa acústica para gravar os vídeos.
- Combinem datas e horários das filmagens, da edição e finalização dos vlogs e da publicação.

**Preparação**

- 1 O professor vai expor vlogs semelhantes aos que serão produzidos como inspiração para vocês. Assistam com atenção e troquem ideias sobre os conteúdos apresentados e o estilo de cada vlogger.
- 2 Sigam as etapas que desenvolveram na produção escrita, mas lembrem-se de adaptar o texto de acordo com a nova circulação em vídeo. Façam ajustes considerando a intenção e o público-alvo.
- 3 Façam um roteiro de desenvolvimento do vlog, indicando os momentos em que cada um falará e como fará a filmagem. Revezem-se para que todos apareçam no vídeo.
- 4 Ensaiem.

**Atenção**

Levem em conta que o texto vai ser falado e direcionado a estudantes como vocês. Usem uma linguagem espontânea e informal e tentem prender a atenção dos espectadores até o final do vídeo.

**Produção**

- 1 Reunam-se com o grupo no espaço definido para a captação do vídeo e façam a gravação.
- 2 Articulem bem as palavras e de atentem-se na entonação, nos gestos e nas expressões corporais e faciais.

**Edição**

- 1 Após a gravação, façam a edição do vídeo e a inserção de textos digitados e imagens, se houver.
- 2 Salvem o vlog finalizado no local indicado pelo professor.

**Divulgação**

- 1 Elaborem um breve texto de apresentação com o link para as produções da turma. Seleccionem uma imagem convidativa para esse post.

160

Fonte: TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2022c, p. 160.

O primeiro aspecto observado é a ausência de exploração de elementos audiovisuais específicos, como enquadramentos, ângulos e movimentos de câmera, essenciais para a qualidade visual e comunicativa dos *vlogs*, que são textos audiovisuais.

Além disso, a falta de diretrizes detalhadas e a superficialidade nas explicações também se fazem presentes nessa atividade. A etapa de preparação sugere adaptar o texto para o vídeo, mas não fornece orientações sobre a consideração de elementos audiovisuais.

A fase de produção destaca a importância da articulação verbal e da expressão corporal, mas não aborda aspectos audiovisuais importantes, como já explanado. Também não oferece orientação quanto ao processo de gravação.

A etapa de edição é superficial, mencionando a inserção de textos e de imagens sem fornecer orientações específicas sobre como realizar essa tarefa, o que pode deixar os alunos perdidos nesse processo.

Destaca-se ainda que também não é feita nenhuma orientação detalhada sobre a produção do roteiro, mesmo sendo esse o principal objetivo da habilidade EF69LP37.

As orientações para o professor, exemplo 7, também não ampliam às informações, já que elas são apenas repetidas com outras palavras.

Exemplo 7 — Página 160 do livro “Teláris” do sexto ano

### **Produção**

#### **Item 1**

Verificar a disponibilidade de filmadora na escola ou utilizar celular como ferramenta de captura audiovisual.

Fonte: TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2022c, p. 160.

A atividade proposta para a produção de *vlogs* científicos em grupos carece de orientações específicas sobre elementos audiovisuais essenciais, como enquadramentos e movimentos de câmera, comprometendo a qualidade estética e comunicativa dos textos. Além disso, a superficialidade na abordagem das fases de preparação, produção, edição e divulgação pode deixar os estudantes desorientados no processo.

Essas falhas refletem os mesmos problemas identificados na análise anterior da coleção “Se Liga na Língua”, sugerindo uma carência generalizada nas orientações oferecidas nas obras analisadas.

Destaca-se o último aspecto no levantamento da amostragem de características do trabalho com a habilidade EF69LP37 em livros didáticos: o não desenvolvimento de habilidades de roteiro ou de texto audiovisual, como na coleção “Araribá Conecta”, da editora Moderna, do sétimo ano (PAIVA, 2022d), em que é trabalhada a leitura de um infográfico estático. O exemplo citado evidencia uma lacuna significativa no desenvolvimento de habilidades específicas de produção de roteiro de texto audiovisual relacionadas à habilidade EF69LP37. Ao abordar a leitura de um infográfico, a coleção destaca-se por não explorar elementos em formato audiovisual.

Em suma, a análise dos livros didáticos revelou uma falta de exploração de elementos audiovisuais essenciais, como enquadramentos, ângulos e movimentos de câmera. As orientações geralmente são superficiais, negligenciando detalhes na estruturação do roteiro, do processo de edição de vídeos e das práticas de produção, como a gravação. Essas limitações indicam a necessidade de abordagens mais práticas para preparar os alunos para a produção audiovisual na era digital.

Realizada a análise da habilidade EF89LP07 em livros didáticos, com a intenção de contribuir no que tange às lacunas identificadas, a seguir, apresentam-se sugestões de atividades para a produção de roteiro audiovisuais com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento dessas habilidades com base na Teoria da Iconicidade Verbal.

### **A PROPOSTA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA PRODUÇÃO DE ROTEIRO DE TEXTO AUDIOVISUAL**

A habilidade EF69LP37 refere-se à produção de roteiro de vídeos. Uma das possibilidades de construção de um texto audiovisual é a partir da transposição do verbal oral, por meio de um roteiro, como proposto neste artigo. Essa forma de produção traz uma perspectiva discursiva para o texto audiovisual e pode ser explorada no âmbito escolar. Para exemplificar a abordagem metodológica empregada na consecução desse intento, foi escolhida a narrativa abaixo, que fez parte da entrevista da tese que originou este artigo (VINOTE, 2024).

Entrevistado 1: Dava aquela ventania, todo dia uma ventania, que aquilo que a poeira deitava no chão [levantava pra lá mas]... o que que tem esse mato? Era fazenda grande, fazenda Fazenda do Salto, era um fazendão que... que *não tem tamanho de fazenda*. E dava essa ventania, né? *Ventania todo dia, dava essa ventania. Aí foi indo, foi indo, (ininteligível – 00:06:33)*. Falava assim: ‘Mas que ventania é essa, meu Deus? Que dá todo dia?’. Aí teve uma, teve uma pessoa, teve uma pessoa que falou assim: ‘Oh, essa ventania que tem aí, vocês não sabem o que que é... essa ventania que faz aí, é um corpo seco... é um corpo seco que tá amarrado num pau, tá amarrado numa árvore dessa grossura’, mas é... era um troço muito feio. Entrevistado 1: Um troço muito feio... mas eu cheguei a ver.

Entrevistado 1: Eu cheguei a ver, que eu não tinha medo não. (ENTREVISTADO 1, 2019)

Nela, é narrada a história de um famoso fantasma, chamado Corpo Seco, da cidade de São João Marcos, localidade inundada para construção de uma represa geradora de energia elétrica para o estado do Rio de Janeiro na década de 40. A história aconteceu na década de 40. O entrevistado 1 descreve uma situação em uma fazenda chamada Fazenda do Salto, onde ocorriam ventanias diárias. Ele menciona que a poeira se levantava devido ao vento forte, e as pessoas se questionavam sobre a origem dessa ventania constante. Um dia, alguém revelou que a ventania era causada por um “corpo seco” amarrado a uma árvore, um fenômeno assustador. Apesar de ser algo assombroso, o entrevistado afirma que chegou a ver essa cena e que não sentiu medo.

Acrescenta-se que a escolha desse tipo de narrativa está alinhada com a valorização do contexto sociocultural. Ao introduzir narrativas locais específicas, como as de São João Marcos, valoriza-se a singularidade do contexto, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais profunda da diversidade cultural e histórica presente na comunidade. Salienta-se que o docente pode escolher um texto oral de sua preferência.

## **1 – INTRODUÇÃO:**

O professor deverá explicar aos alunos que eles produzirão um roteiro para transformar uma narrativa oral em um texto audiovisual.

Conteúdo: Produção de roteiro de vídeo

Objetivo das aulas: Produzir roteiros para elaboração de vídeos, considerando seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.

Habilidade principal: EF69LP37.

Ano escolar: (\_\_) 8º ano (\_\_) 9º ano.

Duração: 06 aulas de 50 minutos cada.

## 2 – CONSTRUÇÃO DA SINOPSE DO ROTEIRO

A iconicidade isotópica é essencial na elaboração de roteiros para textos audiovisuais, sendo uma ferramenta valiosa na construção da sinopse. Conforme delineado por Simões (2009), identificar elementos temáticos na narrativa oral permite criar uma sinopse que captura a essência da história a ser roteirizada. A análise isotópica oferece uma compreensão profunda, identificando elementos semânticos que definem a narrativa. Considerar a iconicidade isotópica é fundamental, pois preserva e destaca os componentes temáticos na adaptação para o meio audiovisual, servindo como uma ponte entre as formas oral e audiovisual da história.

## 3 – ANÁLISE DOS MARCADORES DISCURSIVOS E DAS PAUSAS:

Na prática de produção audiovisual, é essencial que os estudantes compreendam o papel dos marcadores discursivos e das pausas na construção dos planos. Cada marcador ou pausa indica uma possível mudança de plano, facilitando a transição entre diferentes partes do texto. Por exemplo, expressões como “Bem, ontem eu estava indo para a escola e...” introduzem narrativas de forma organizada, enquanto o uso de “então” em “Então, eu penso que...” sinalizam transições lógicas. Ao adaptar um texto oral para o formato audiovisual, esses elementos funcionam como indicadores visuais da divisão entre os

planos, garantindo a coesão sequencial da narrativa. Essa abordagem, fundamentada nos princípios da iconicidade diagramática, destaca a importância da organização na comunicação audiovisual. O professor pode solicitar aos alunos que criem uma sinopse para a narrativa. Em seguida, pode pedir também que identifiquem os marcadores e as pausas e façam divisão dos planos.

### **Aulas 1 e 2**

1) Vocês produzirão um roteiro para transformar uma narrativa oral em um texto audiovisual.

A princípio, leia a narrativa:

Entrevistado 1: Dava aquela ventania, todo dia uma ventania, que aquilo... que a poeira deitava no chão [levantava pra lá mas]... o que que tem esse mato? Era fazenda grande, fazenda... Fazenda do Salto, era um fazendão que não tem tamanho de fazenda. E dava essa ventania, né? Ventania todo dia, dava essa ventania. Aí foi indo, foi indo, (ininteligível – 00:06:33) Falava assim: “Mas que ventania é essa, meu Deus? Que dá todo dia?”. Aí teve uma... teve uma pessoa, teve uma pessoa que falou assim: “Oh, essa ventania que tem aí, vocês não sabem o que que é... essa ventania que faz aí, é um corpo seco... é um corpo seco que tá amarrado num pau, tá amarrado numa árvore dessa grossura”, mas é... era um troço muito feio.

Entrevistado 1: Um troço muito feio... mas eu cheguei a ver.

Entrevistado 1: Eu cheguei a ver, que eu não tinha medo não.

O texto conta a história de um fantasma famoso chamado Corpo Seco, que supostamente assombrava a cidade submersa de São João Marcos, no Rio de Janeiro, nos anos 40. Um entrevistado menciona que na Fazenda do Salto, onde ele morava, ventos fortes levantavam poeira diariamente, intrigando as pessoas. Descobriram que isso acontecia porque alguém amarrou um “corpo seco” em uma árvore, o que assustava todo mundo. Mesmo sendo assustador, o entrevistado afirma que viu isso sem sentir medo.

2) Na comunicação oral, um marcador discursivo é uma palavra ou expressão usada para interagir, organizar o discurso ou indicar relações entre as partes de um texto. No caso, dessa narrativa, será observada a função de conexão entre as partes. Por exemplo, ao relatar uma experiência, são utilizadas expressões como “Bem, ontem eu estava indo para a escola e...”, em que o marcador “bem” introduz a narrativa de maneira mais organizada. Durante um debate, o uso de “então” em “Então, eu penso que...” sinaliza uma transição lógica entre pontos de vista. Eles dão coesão ao texto oral. Alguns exemplos são: aí, então, olha, bem.

No caso da transformação de um texto oral em audiovisual, esses marcadores e as pausas, representadas por reticências, têm função de indicar a divisão dos planos, que é o trecho contínuo de filme entre dois cortes consecutivos: o plano antes do corte é chamado de A, e o posterior, de B.

Observe a exemplificação disso no seguinte trecho:

Entrevistado 1: Aí a minha mãe era costureira já, máquina de costura, né? Aí eu comprei esse brim pra ela fazer o terno pra mim: camisa, camisa e calça, né? Aí a primeira calça que ela fez pra mim, (risos), ela fez cal... de 5 bolsos.

(Narrativa 22, Entrevistado 1)

Nesse exemplo, há 3 marcadores discursivos. Eles funcionarão como orientadores da divisão de planos. Observe:

Plano 1: Aí a minha mãe era costureira já, máquina de costura, né?

Plano 2: Aí eu comprei esse brim pra ela fazer o terno pra mim: camisa, camisa e calça, né?

Plano 3: Aí a primeira calça que ela fez pra mim, (risos), ela fez cal... de 5 bolsos.

1 – Produza a sinopse desse roteiro. A sinopse é um breve resumo da história, destacando os pontos principais. Para isso, atente-se ao léxico da narrativa oral.

2 – Localize os marcadores discursivos e as pausas usadas para dividir os planos que haverá no texto audiovisual a partir dessa narrativa do fantasma Corpo Seco.

Na narrativa analisada, com base no marcador discursivo “aí” e nas pausas, representadas por reticências, os alunos deverão chegar a nove planos. O professor deve ter o cuidado de orientar que o uso do “aí” em dois momentos (“Oh, essa ventania que tem ‘aí’,” e “essa ventania que faz ‘aí’”) tem sentido espacial e não de ligação entre as partes do texto.

Planos:

1 – Dava aquela ventania, todo dia uma ventania, que aquilo...

2 – que a poeira deitava no chão [levantava pra lá mas]...

3 – O que que tem esse mato? Era fazenda grande, fazenda Fazenda do Salto, era um fazendão que que não tem tamanho de fazenda. E dava essa ventania, né? Ventania todo dia, dava essa ventania.

4 – Aí foi indo, foi indo, (ininteligível – 00:06:33) Falava assim: “Mas que ventania é essa, meu Deus? Que dá todo dia?”.

5 – Aí teve uma, teve uma pessoa, teve uma pessoa que falou assim: “Oh, essa ventania que tem aí, vocês não sabem o que que é...”

6 – essa ventania que faz aí, é um corpo seco...

7 – é um corpo seco que tá amarrado num pau, tá amarrado numa árvore dessa grossura”, mas é...

8 – era um troço muito feio. Um troço muito feio...

9 – mas eu cheguei a ver. Eu cheguei a ver, que eu não tinha medo não.

#### **4 – IDENTIFICAÇÃO DO LÉXICO:**

O docente deve explorar o léxico da narrativa com os alunos, explicando que esse léxico pode definir as escolhas em relação aos elementos (signos) que compõe um texto audiovisual. Na exploração da iconicidade lexical, conforme Simões (2009), é importante que o educador oriente os alunos sobre a influência do léxico na composição de uma narrativa audiovisual, já que ele desempenha um papel determinante na definição das escolhas em relação aos diversos elementos que constituem um texto dessa natureza. As palavras selecionadas não apenas transmitem significados, mas também acionam imagens mentais, direcionando as escolhas de signos visuais e sonoros no contexto audiovisual.

Para definir as escolhas audiovisuais por meio do léxico, os alunos devem ser divididos em nove grupos, que correspondem aos nove planos. Cada grupo será responsável por um plano e baseado no

léxico desse plano, deverá fazer escolhas em relação ao movimento da câmera, ao ângulo, à iluminação, aos efeitos de corte e de transição, aos sons (silêncio e músicas instrumentais), aos participantes, ao cenário, ao figurino, ao olhar, ao gesto, à postura, à proximidade entre os participantes, aos efeitos sonoros, aos diálogos, a legendas e a músicas com letra. É necessário lembrar que alguns signos são opcionais, como legendas.

Em seguida, o professor deve entregar a atividade a seguir para que os alunos possam localizar os elementos pedidos nos planos que ficaram responsáveis. A definição da quantidade de participantes das cenas e da música instrumental, se for usada uma para todo texto audiovisual, caso o roteiro seja colocado em prática, pode ser feita ao final, ouvindo as opções e escolhendo a melhor, de forma democrática. Outro aspecto a ser destacado é que pode ter um plano que não tenha todos os signos, por exemplo, diálogo, que só haverá no plano 5, porque é o único em que há pessoas.

Na identificação do léxico também pode ser explorado o tipo de iconicidade, signos orientadores e desorientadores a serem trabalhados pelo professor na elaboração do roteiro para um texto audiovisual. As repetições, por exemplo, podem indicar ênfases, em closes, e destacar elementos fundamentais, orientando a interpretação dos espectadores. Por outro lado, os truncamentos, por exemplo, podem conduzir à manipulação consciente do distanciamento da câmera, da perda de foco ou de outras técnicas desorientadoras no roteiro, que podem contribuir para criar suspense, induzindo a interpretações falsas ou ambíguas. Essa abordagem permite aos educadores explorar, de maneira linguístico-discursiva, a influência desses signos na construção do roteiro do texto audiovisual.

**Aulas 3 e 4**

3) Dividam-se em 09 grupos. Cada grupo receberá um plano, que já foi dividido na aula anterior. Com base no léxico presente nesse plano, o grupo deve definir as escolhas dos elementos (signos) do texto audiovisual.

Fiquem atentos para:

– Um plano pode não ter um dos signos, como o diálogo, que está presente apenas no plano 5 por ter discurso direto.

– A música instrumental será escolhida por todos os grupos e, ao final, de forma democrática, a turma escolherá a que melhor representar o léxico, caso haja produção do texto audiovisual.

– Vocês poderão transferir as respostas para um caderno. Cada estudante deverá ter a sua anotação.

– Atente-se para o fato de que repetições de palavras podem denotar a necessidade de dar ênfase em algum aspecto, assim como truncamentos podem simbolizar a necessidade de desfocar algo.

Número do plano \_\_\_\_\_

Léxico do plano: \_\_\_\_\_

Tipos de elementos do texto audiovisual a partir do léxico (Não se esqueça de que a justificativa para escolha do elemento é o léxico):

a) Movimento da câmera: \_\_\_\_\_

b) Ângulo: \_\_\_\_\_

c) Iluminação: \_\_\_\_\_

d) Efeitos de corte ou de transição: \_\_\_\_\_

e) Sons (silêncio ou música instrumental): \_\_\_\_\_

f) Participantes, cenário e figurino: \_\_\_\_\_

g) Se houver participantes em cena: olhar, gesto, postura, proximidade entre os participantes: \_\_\_\_\_

h) Efeitos sonoros: \_\_\_\_\_

i) Se houver discurso direto, diálogos: \_\_\_\_\_

j) Elementos opcionais: narração, legenda e música com letra: \_\_\_\_\_

O professor mediará todo processo de decisões dos grupos, ajudando a identificar o léxico e as possíveis escolhas. Não é preciso domínio das categorizações dos elementos, já que, por exemplo, o estudante pode, em relação ao ângulo, apenas descrever como “de

cima para baixo”, não sendo necessário saber o nome desse tipo de ângulo.

A seguir, apresenta-se uma exemplificação de opções potenciais para o texto audiovisual fundamentadas em planos de maneira aleatória. O propósito reside na mera ilustração para o professor, destacando escolhas possíveis. As equipes, por sua vez, detêm autonomia para determinar suas opções, as quais devem ser ratificadas pelo docente, desde que baseadas no léxico dos planos.

#### a) Movimento da câmera

Léxico:

Aí foi indo, foi indo, (ininteligível – 00:06:33) Falava assim: “Mas que ventania é essa, meu Deus? Que dá todo dia?”.

Sugestão para construção do texto audiovisual:

“Foi Indo, Foi Indo”: A repetição é um signo orientador. Pode ser usado um movimento de câmera gradual, seguindo o ritmo da narração. O deslocamento suave da filmadora pode criar uma sensação de continuidade e de progressão na história, mantendo o espectador envolvido.

“Mas que ventania é essa, meu Deus? Que dá todo dia?”: Neste momento, pode ser intensificado o suspense com uma movimentação de câmera que revele a preocupação e a perplexidade do personagem. Considere uma locomoção circular ou de zoom, destacando a expressão facial e a reação diante do fenômeno inexplicável.

#### b) Ângulo

Léxico:

“Aí foi indo, foi indo, (ininteligível – 00:06:33) Falava assim: ‘Mas que ventania é essa, meu Deus? Que dá todo dia?’”.

Sugestão para construção do texto audiovisual:

“Foi Indo, Foi Indo”: Inicie com um ângulo médio ou plano geral para contextualizar o ambiente. Isso permite que o espectador absorva a paisagem e se conecte com a ambientação da narrativa.

“Mas que ventania é essa, meu Deus? Que dá todo dia?”: Intensifique a cena com um ângulo de baixo para cima, destacando a surpresa e o questionamento do personagem. Essa escolha pode adicionar dramaticidade à pergunta, transmitindo a magnitude do mistério.

O mesmo deve ser feito com os demais signos audiovisuais.

## 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO:

A atividade deve ser finalizada com a apresentação dos roteiros produzidos pelos estudantes, seguida de uma discussão sobre as escolhas feitas, destacando como cada elemento contribuiu para a compreensão da narrativa.

### Aulas 5 e 6

4) Apresente o plano e as escolhas feitas, esclarecendo como as opções se basearam no léxico.

O professor e os alunos têm a liberdade de decidir sobre a filmagem do roteiro para texto audiovisual, podendo utilizar ferramentas versáteis e acessíveis. No entanto, esta proposta não torna a gravação obrigatória, sendo opcional para os alunos, pois o objetivo maior é refletir sobre o texto audiovisual como manifestação linguístico-discursiva, o que já é alcançado com a produção do roteiro. Portanto, não serão fornecidas informações detalhadas sobre a gravação e a edição de roteiros audiovisuais, mas é importante garantir suporte adequado caso optem por essa etapa.

Essas atividades propiciam um desenvolvimento singular da habilidade EF69LP37 em comparação com o que foi apresentado nos livros didáticos. Em primeiro lugar, o enfoque na elaboração de roteiros para textos audiovisuais representa uma abordagem fundamental, transcendendo as práticas convencionais centradas em textos verbais ou orais. Além disso, a diferenciação reside na profundidade das orientações oferecidas durante a construção do roteiro. Outro aspecto é que, contrariando abordagens superficiais, as atividades exploraram de maneira ampla os diversos signos característicos dessa modalidade textual e o significado deles, possibilitando a compreensão dos alunos sobre os elementos essenciais para a produção de textos audiovisuais.

Além disso, a importância da significação torna-se evidente, uma vez que as palavras não são simples veículos de decodificação, mas instrumentos que moldam a experiência do espectador, permitindo-lhe não só compreender, assim como sentir e imaginar a narrativa apresentada.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A necessidade premente de formação docente para trabalhar com o texto audiovisual se torna cada vez mais evidente, especialmente diante da inclusão de gêneros audiovisuais na BNCC (2017). Muitos professores enfrentam dificuldades ao abordar esses gêneros por acreditarem que é necessário um conhecimento técnico extenso em cinema. No entanto, ao adotar uma abordagem linguístico-discursiva para o texto audiovisual, esse receio pode ser amenizado. Logo, a compreensão do texto audiovisual como uma manifestação linguística é uma necessidade em investigações da área de língua portuguesa.

Alicerçada na Teoria da Iconicidade Verbal, a qual enxerga o texto como uma imagem que incorpora marcas textuais, descortinando sinais importantes para a construção de significado, este artigo demonstrou que essa visão icônica serve como uma pista efetiva para a transposição e para investigação linguístico-discursiva, por meio do dissecar detalhado dos cinco tipos de iconicidade.

Nessa perspectiva, é importante que os programas de formação docente incorporem estratégias e práticas pedagógicas que capacitam os professores a trabalhar eficazmente com o texto audiovisual. Isso envolve não apenas o domínio das ferramentas tecnológicas necessárias, mas também uma compreensão aprofundada dos aspectos linguístico-discursivos dessa modalidade textual. Ao adotar essa abordagem, os educadores podem desmistificar a ideia de que para trabalhar como o texto audiovisual nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso conhecimentos cinematográficos complexos, possibilitando a integração desses textos nesse contexto.

No cenário atual, em que a linguagem também é audiovisual, o ensino de língua portuguesa não pode se restringir à página escrita, mas deve abranger diversas formas de expressão linguística. Portanto, é fundamental esse preparo dos alunos para uma sociedade digital, em que a linguagem assume várias manifestações. Logo, a compreensão da linguagem audiovisual não pode ser vista como uma competência secundária, mas sim essencial na formação do cidadão do século XXI, propiciada, também, pelas pesquisas e pelo ensino de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. *Cinema: Arte da Memória*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.
- CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. Lançamento Publicações TIC 2021. Painel: Habilidades e competências digitais em um cotidiano cada vez mais conectado. In: *CETIC*, São Paulo, 21 nov. 2022. Disponível em: [https://cetic.br/media/pdf/cetic/apresentacao\\_lancamento\\_publicacoes\\_tic\\_2021.pdf](https://cetic.br/media/pdf/cetic/apresentacao_lancamento_publicacoes_tic_2021.pdf). Acesso em: 29 jul. 2023.
- COUTINHO, Laura Maria. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. In: *Audiovisuais: Arte, Técnica e Linguagem*. 4.ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2016-pdf/33651-06-disciplinas-ft-md-caderno-11-audiovisuais-pdf/file>. Acesso em: 06 set. 2013.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- KRESS, Gunther Rolf; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.
- MARCUSCHI, Beth. *Escrevendo na escola para a vida*. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 65-84, 2010.
- MELO, Cristina Teixeira *et al.* *Olhar em movimento: cenas de tantos lugares*. Caderno docente: orientações para produção do gênero documentário. 2.ed. São Paulo: CENPEC; Itaú Social, 2021.
- O QUE pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula? In: *Todos pela Educação*. São Paulo, 06 nov. 2017. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-pensam-os-professores-brasileiros-sobre-a-tecnologia-digital-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem*. Ensino Fundamental: anos finais. 8º ano. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2022a.

PAIVA, Andressa Munique. *Araribá Conecta-Português*. Ensino Fundamental: anos finais. 7º ano. São Paulo: Moderna, 2022d.

PASOLINI, Píer Paolo. *Empirismo Hereje*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SANTAELLA, Lucia. *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-26, 2007.

SIMÕES, Darcilia. (Org.). *Estudos semióticos: Papéis avulsos*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/estudos\\_semioticos.pdf](https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/estudos_semioticos.pdf). Acesso em: 06 set. 2023.

SIMÕES, Darcilia. *Iconicidade verbal: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

TÉCNICAS de colocar imagens em sequência. In: *Escrevendo o futuro*. São Paulo, 2023. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-1-tecnicas-de-colocar-imagens-em-sequencia/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-1-tecnicas-de-colocar-imagens-em-sequencia/). Acesso em: 07 set. 2023.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Teláris Essencial — Língua Portuguesa — 6º ano*. São Paulo: Ática, 2022c.

VINOTE, Gleiciane Rosa. *A Teoria da Iconicidade Verbal e a transposição do texto oral para o audiovisual*. 2024. 224f. Tese (Doutorado em Letras) — Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

VOLPATO, Bruno. Ranking: as redes sociais mais usadas no Brasil e no mundo em 2023, com insights, ferramentas e materiais. Resultados digitais, 2023. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>. Acesso em: 16 set. 2023.

ZETTL, Herbert. *Manual de Produção de Televisão*. 12.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.