



SEÇÃO DOSSIÊ TEMÁTICO

No ar, *Conexão Jovem IBC*: inclusão digital de alunos(as) com deficiência visual

On air, Conexão Jovem IBC: digital inclusion of visually impaired students

Millene Barros Guimarães de Sousa¹
Hylea de Camargo Vale²

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência sobre o projeto de ensino realizado no Instituto Benjamin Constant (IBC), escola pública especializada para pessoas com deficiência visual. Esse projeto foi concebido no contexto inédito advindo da pandemia de covid-19 com a implementação do ensino remoto nas escolas brasileiras, no ano de 2021. O principal objetivo foi a legitimação da pessoa com deficiência visual nos espaços midiáticos e tecnológicos, produzindo discursos a partir das concepções teóricas que fundamentam o projeto, a saber, o letramento crítico e os multiletramentos. O projeto teve início em aulas de produção textual em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, a fim de trabalhar entrevistas com a criação de um canal de *podcast*, posteriormente intitulado *Conexão Jovem IBC*. Foram produzidos 10 episódios ao longo do ano, abordando variadas temáticas, de forma colaborativa, por meio da qual os/as alunos/as puderam pesquisar, criar, gravar e divulgar o trabalho. Percebeu-se, assim, o movimento de inclusão digital, com o protagonismo do/a aluno/a com deficiência visual, isto é, não se assumiu apenas a posição de um/a consumidor/a das plataformas digitais, mas sim de desenvolvedores/as de conteúdo, protagonizando a construção do próprio conhecimento.

Palavras-chaves: Deficiência Visual. Inclusão Digital. Produção Textual. *Podcast*.

ABSTRACT

This paper is an experience report on the teaching project carried out at the Benjamin Constant Institute (IBC), a specialized public school for visually impaired students. This project was developed in the unprecedented context arising from the COVID-19 outbreak with the implementation of online teaching at Brazilian schools in the year of 2021. The main objective was to empower the visually impaired pupils in media and technological spaces, producing discourses from the theoretical concepts that underlie the project named Critical Literacy and Multiliteracies. The project started in Text Production classes in a Grade 9 class of Elementary School II in order to work on interviews with the creation of a podcast channel, later entitled *Conexão Jovem IBC*. Ten episodes were produced collectively throughout the year, addressing various themes through which students were able to research, create, record, and disseminate the episodes. Thus, the digital inclusion movement was understood as a tool of empowerment for these visually impaired students. That is, they are not just consumers of digital platforms, but rather content developers, leading the active construction of their own knowledge domain.

Keywords: Visually Impairment. Digital Inclusion. Text Production. *Podcast*.

1 Instituto Benjamin Constant (IBC)
Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: millenesousa@ibc.gov.br

2 Instituto Benjamin Constant (IBC)
Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: hyleavale@ibc.gov.br



Palavras iniciais

Este trabalho surge do desafio da exigência e urgência do ensino remoto, no contexto da pandemia de covid-19, em que precisávamos, como professoras, nos fazer presentes na vida escolar do/a estudante de forma remota, sendo aberta a proposição de (re)pensar a cultura digital e o espaço escolar que envolve diversas linguagens, mídias e tecnologias e, sobretudo, o lugar do/a aluno/a como autor/a e leitor/a e a emergência de novas práticas de escrita. Sendo assim, desenvolvemos um projeto voltado às novas formas de produção, configuração e circulação de textos com a criação, em 2021, do canal de *podcast* *Conexão Jovem IBC*,³ com 10 episódios gravados e divulgados ao longo do ano.

O trabalho foi realizado com alunos/as com deficiência visual (cegos/as ou com baixa visão) do Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição que possui uma escola pública especializada, localizada no Rio de Janeiro. Com esse projeto, foram desenvolvidas a escrita — construção de roteiros em braille e em tinta⁴ — e a oralidade — gravação de áudio do *podcast*. Dessa forma, proporcionamos ao/à aluno/a com deficiência visual a inserção dele/a no processo de ensino e aprendizagem, exercendo a autoria na produção de textos e significações que circularam em diferentes espaços sociais.

Neste projeto de ensino, tivemos como objetivo a legitimação da pessoa com deficiência visual nos espaços midiáticos, desenvolvendo a criatividade, o pensamento crítico e a problematização sobre diversas temáticas em que está inserida. Além da promoção da inclusão digital dos/as alunos/as como *podcasters*, eles/as puderam se engajar digitalmente, no espaço de interação, autoria e colaboração, tirando-os/as da inércia de receptor da cultura de massas.

Para este trabalho, nos baseamos em conceitos principais como multiletramentos (ROJO, 2013) e letramento crítico (SOUZA, 2011), trazendo uma breve discussão teórica sobre as concepções e, por fim, apresentando o recorte do relato de experiência sobre as ações realizadas ao longo do projeto de ensino no ano de 2021.

1 Multiletramentos e letramento crítico em *podcasts*

O investimento no desenvolvimento educacional atento ao uso das redes sociais, do livro eletrônico, das mídias de áudio, entre outros, é essencial para compreender a ação de

3 Endereço de acesso ao canal na plataforma de áudio *Google Podcast*: <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy81NjUwOTA1MC9wb2RjYXN0L3Jzcw?ep=14>. Acesso em: 15 fev. 2022.

4 Em tinta — sistema comum de escrita.



educar, no momento, já que os/as alunos/as estão inseridos em novos tempos e espaços midiáticos e tecnológicos. A escola deveria aproximar-se desse contexto e trazer para a sala de aula recursos metodológicos que proporcionem uma formação integral, aliada à modernidade (BRASIL, 2009). Lima e Grande (2013) afirmam que

As novas gerações estariam tendo, fora da escola, o estudo de que realmente precisam para estarem preparadas para as necessidades linguísticas e comunicacionais do mundo em que vivem. Estudos mostram que os jovens ganharam mais habilidades com o uso da mídia digital fora dos espaços formais de conhecimentos, o que pode fortemente demonstrar o porquê do considerável fracasso das instituições escolares nas últimas décadas, como atestado pelos altos índices de evasão escolar e pelas altíssimas taxas de letramento insuficiente – 74% da população brasileira em 2003 (LIMA; GRANDE, 2013, p. 58).

As autoras trazem à realidade o desafio da escola em abordar novas práticas de leitura e escrita com os/as alunos/as, uma vez que fora da escola já interagem no ciberespaço, de acordo com seus propósitos linguísticos e comunicacionais. A escola, ainda segundo Lima e Grande (2013), continua presa a ideias tradicionais de letramento, não dialogando com novos conhecimentos e saberes que atravessam a vida dos jovens no mundo contemporâneo por meio das novas tecnologias e mídias digitais.

Em se tratando das pessoas cegas, pode-se dizer que o Sistema Braille foi a primeira “revolução tecnológica”. As luzes do mundo acenderam-se pela ponta dos dedos, proporcionando-lhe o exercício da cidadania, pois poderiam, de forma independente, ter acesso à informação; não mais necessitavam do auxílio de leitores/as e afins. Uma condição de não pertencimento ao mundo letrado, por conseguinte, de invisibilidade social, foi, aparentemente, deixada de lado.

A criação do Sistema Braille, há quase dois séculos, possibilitou à comunidade cega ter acesso a essa cultura letrada, ampliando o espectro de conhecimento em diálogo com o próprio corpo ao utilizar recursos físicos (mão) e cognitivos (cérebro), tornando-a autônoma na construção do próprio conhecimento (SOUSA, 2015). Dessa forma, por meio das leituras e inferências que pode realizar sozinha ao passar a ponta dos dedos pelas letras em relevo no código braille, a pessoa cega adquire conhecimento de construções linguísticas, ortografia, paragrafação etc., o que é de extrema relevância em sua vida escolar e social.

Assim como o Sistema Braille foi uma revolução em meados do século XIX, hoje a comunidade cega recebe um “novo” impacto de modernidade com os avanços tecnológicos,



tal qual as pessoas videntes,⁵ pois diversos *softwares* e aplicativos ampliam a acessibilidade da pessoa cega aos meios digitais em diferentes contextos socioeducacionais. Tudo isso permite que esteja incluída e usufrua das novas tecnologias tanto quanto as pessoas videntes, socializando e construindo identidade coletiva e individual.

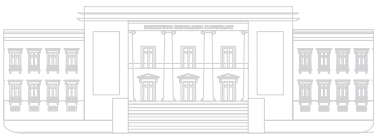
O envolvimento de toda a sociedade estimula as transformações tecnológicas, cria outros meios comunicativos, amplia as mídias digitais e, conseqüentemente, molda novos registros de cultura. Em se tratando da definição de cultura para o trabalho pedagógico com os/as jovens cegos/as ou videntes, devemos sair do campo da erudição e observar que eles/as constroem objetivos próprios, com leituras e modo de se expressar particulares, ressignificando conceitos, com produções variadas, imersos em um ambiente multimidiático em diálogo com as diversas linguagens (ROJO, 2013).

De acordo com Lemos (2003), a cibercultura é uma modalidade sociocultural, que surge da interação entre sociedade, cultura e novas tecnologias. Vê-se, nas palmas das mãos das pessoas com deficiência visual, nos corredores escolares, a relação com os *smartphones* e, conseqüentemente, com o mundo tecnológico. Essa relação ainda se torna mais forte no uso dos recursos de acessibilidade, que permite uma interação acessível ao mundo digital, com leitor de tela, adaptação de exibição, comando de voz, lupa digital, conversor de fala para texto e descritor de imagem. Todas essas ferramentas dão autonomia, constroem significados e ampliam o repertório cultural e social na direção dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012).

No mundo digital, os fazeres “artísticos” são um envolvimento sincrônico de habilidades múltiplas: “[...] a própria produção artística não pode dispensar sua sincronização com o trabalho de cientistas e técnicos, pois o conjunto de habilidades requeridas exigem a contribuição de competências variadas. Trata-se, pois, de criações conjugadas” (SANTAELLA, 2007, p. 78). Transpondo para o universo pedagógico, o desenvolvimento de um trabalho com foco nos multiletramentos pode ampliar a dimensão ensino e aprendizagem por meio de uma ação colaborativa e multiletrada, compartilhando fazeres e criações. Em uma era de linguagens líquidas, isto é, em ambiente digital, delicado, sensível e móvel, a linguagem perdeu a “dureza” do papel, em uma rigidez física, estável, abrindo espaço para as múltiplas linguagens (texto escrito, imagem e som), perpassando umas pelas outras, leves e fluidas.

A produção de textos fluidos pode fazer parte da metodologia empregada em sala de aula como estratégias de multiletramentos. Segundo Rojo (2013),

⁵ Como é denominada a pessoa que enxerga na área da deficiência visual.



o prefixo “multi” aponta para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Assim, a produção textual, em tempos de novas mídias e tecnologias digitais, não deveria ser engessada em fórmulas cartesianas de construção de pensamento, porque, ao fim e ao cabo, não promove a articulação de ideias, apenas indica uma estrutura preconcebida e reproduzida sem reflexão no contexto escolar.

Com o avanço das novas mídias e tecnologias, e com a fluidez e a rapidez no aspecto comunicativo de criação e de uso, a escola deveria abandonar o olhar centralizador do aprendizado e conectar-se, literalmente, a redes de informação que protagonizam o conhecimento do/a aluno/a ao “deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 8).

Segundo Souza (2011), preparar aprendizes, como sujeitos críticos, para as multiplicidades de diversas naturezas é um objetivo pedagógico, no momento, como demanda do mundo globalizado. Assim, o autor traz como ferramenta pedagógica o letramento crítico, redefinindo o conceito de “crítico” e focalizando em seu aspecto tanto temporal e histórico, quanto político e ético na educação.

Para esse movimento de redefinição, Souza (2011) aborda a discussão de Paulo Freire, presente na obra *Pedagogia da Tolerância*, no desenvolvimento da percepção crítica da relação entre “palavra” e “mundo”. Freire discute a maneira “ingênuo” de se ler o mundo, em um sentido de senso comum, em que os significados são incontestáveis e, assim, o sujeito passa a ter a consciência ingênuo do saber de simplesmente “estar no mundo”. Em oposição, Freire traz a necessidade de o sujeito, ao ser crítico, ter a consciência da conexão e da diferença entre estar *no mundo* e estar *com o mundo*, em um processo constante e dialógico de reflexão crítica.

A percepção crítica de *estar com o mundo* ocorre pela conscientização social e a crítica de que não estamos sozinhos no mundo, de acordo com Souza (2011). Nessa percepção, faz-se necessário ter consciência do “eu” individual (percepção de si mesmo) e o “eu” da identidade social (percepção coletiva), os quais se constituem mutuamente, porque necessitam do mundo (o “não eu”) como processo de descoberta e percepção de si mesmo.



Nesse processo de desenvolvimento da consciência crítica, Souza (2011) aborda a importância de escutar/ouvir, ou seja, do movimento de aprender a escutar, no qual o/a aprendiz percebe que seus valores e significados (percepção de seu mundo e sua palavra) são oriundos da coletividade sócio-histórica em que nasceu e à qual pertence, bem como da percepção de significados no mundo de conflitos e diferenças de hoje. Nas palavras do autor,

Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprender a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando. Ler criticamente implica, então, em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade do papel das origens sociais e da história na relação freiriana palavra-mundo (SOUZA, 2011, p. 132).

Entende-se que o processo é amplo e complexo para autor/a e leitor/a que estão *com o mundo*, constituindo-se como sujeitos críticos a partir de suas consciências de identidades individual e coletiva, pertencimento e contexto sócio-histórico. Assim, tanto o leitor/a como o escritor/a são produtores/as/construtores/as de significação na qual estão as relações de poder, regendo a todos/as socialmente de forma assimétrica e desigual. As novas mídias e tecnologias podem ser

[e]spaço garantido de autoria, configura-se uma relação mais colaborativa, participativa e uma abertura a discursos de perspectivas variadas. A quantidade e a variedade de discursos que circulam nas novas tecnologias possibilitam tanto a reprodução de vozes hegemônicas como também fazem circular *outros* discursos, contra-hegemônicos, geralmente silenciados, numa abertura à diversidade cultural e identitária. (LIMA; GRANDE, 2013, p. 42).

A percepção crítica de construção local e específica da significação do "eu" de autores/as e leitores/as redefinem o conceito de criticidade, juntamente, com o desenvolvimento do sujeito crítico. Com isso, o letramento crítico passa a ter o objetivo pedagógico de ensinar/aprender a lidar com as situações advindas do mundo contemporâneo.

Com o desenvolvimento das mídias digitais no século XXI, a rapidez com a qual a informação chega até as pessoas, seja na palma da mão, nos circuitos televisivos, seja na tela do computador, enfim, por toda sorte de meios comunicativos e midiáticos, proporciona cons-



tantes “mutações textuais”. Isso ocorreu com a mídia de áudio *podcast*, ganhando cada vez mais protagonismo e usuários, principalmente, por ser de fácil acesso em vários tocadores de áudio, como os *smartphones*.

É importante trazer à discussão a definição de alguns termos referentes ao universo “cast”:

[...] entende-se por *podcast* uma página, site ou local onde os ficheiros áudio estão disponibilizados para carregamento; *podcasting* é o acto de gravar ou divulgar os ficheiros na web; e por fim designa-se por *podcaster* o indivíduo que produz, ou seja, o autor que grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio.” (BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2007, p. 839).

Assim, definimos o canal do projeto de ensino *Conexão Jovem IBC* como um *podcast*; a gravação e a distribuição dos episódios em áudio como *podcasting*; e os/as alunos/as assumem a identidade de *podcasters*, aqueles/as que apresentam, gravam e interagem nas mídias sociais.

Ao pensar na definição de *podcast*, como um local em que os áudios ficam disponíveis para acesso do público, parece-nos que estamos diante de um mero suporte midiático, um artefato. Segundo Marcuschi (2003), o termo “suporte” indica um local físico ou virtual, que serve de ambientação para fixar o gênero materializado como texto oral ou escrito, com a função de torná-lo acessível. No entanto, entendemos que o *podcast* transcende a ideia de espaço/localização e meio/suporte na medida em que apresenta características sociocomunicativas “relativamente estáveis” (Círculo de Bakhtin), com conteúdo temático, forma composicional e estilo, sendo percebido como um gênero discursivo.

Trazemos para este trabalho a importância da produção textual, por meio dos *podcasts*, como fenômeno sociodiscursivo, no entendimento de que em todo texto tem um/a autor/a, situado historicamente no tempo e espaço, o/a qual interage com as práticas sociais existentes, acrescido pela perspectiva do/a produtor/a construtor/a ao assumir o papel de sujeito crítico. Nas palavras de Azzari e Custódio,

[o] ensino situado produz significação sustentada por uma compreensão mais profunda e por competência tanto na esfera do trabalho quanto na esfera escolar, já que os alunos podem experienciar o conhecimento teórico aplicado à vida prática [...] o engajamento em técnicas complexas e linguagens especializadas e imersão em situações de produção de significação em letramentos digitais propiciam conhecimentos técnicos, habilidades importantes para o presente momento marcado por ascensão e protagonismo de novas tecnologias (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 90).



Os desenvolvedores — *podcasters* — passaram a construir um formato próprio em que inserem vinhetas, roteiros, CTA,⁶ ou seja, “moldando” seus episódios. De início, pode ter sido visto como um artefato ou um suporte; e aos poucos, aparentemente, foi construindo sua “própria identidade como gênero” do discurso.

Rojo (2013) discute que as diferentes mídias (impressa, radiofônica, televisiva, digital) selecionam diferentes recursos semióticos e diversas combinações possíveis de discursos para atingir suas finalidades e temas, promovendo mudanças nos gêneros, como o *podcast* que o autor e a autora e leitor e leitora (“lautor”) escolhem e combinam livremente a escrita e o áudio para que o discurso circule no mundo contemporâneo de acordo com sua finalidade. Villarta-Neder e Ferreira (2020) abordam que não basta a configuração em semiose verbal, oral, sonora para definir o gênero discursivo *podcast*. Embora seja preciso considerar o contexto multissemiótico do *podcast* hospedado em ambientes digitais, a conexão entre as semioses torna produtiva a análise do gênero discursivo. Segundo os autores:

Para ser um *podcast* uma postagem em áudio tem que estar hospedada em um *feed* de uma página de um ambiente digital. Ainda, caracteriza-se por uma fidelização do leitor/ouvinte, configurando uma prática social, que, entre outras questões, congrega uma comunidade de seguidores daquela página e daquele *feed* (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p. 37).

Os autores ainda trazem duas reflexões importantes sobre o gênero discursivo *podcast*: (i) permite ampliar a discussão sobre as características dos gêneros orais tradicionais vistos em materiais didáticos que trazem a modalidade oral, pois o *podcast*, por ser uma gravação em vídeo e/ou em áudio, tem uma defasagem de tempo entre o ato de elocução e o ato de leitura/escrita, característica presente na modalidade escrita, (ii) resulta em um diálogo com sofisticadas e complexas reformulações e (iii) possibilita, no âmbito do ensino, ampliar e repensar a complexa inter-relação entre as modalidades oral e escrita da língua.

2 Projeto de ensino: Conexão Jovem IBC

O projeto *Conexão Jovem IBC* surge no ensino remoto no 1º semestre de 2021. Durante as aulas de produção textual, ministradas a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, percebemos a necessidade de mudança em nossas práticas pedagógicas que trouxessem nossos/as alunos/as para as videochamadas e os/as fizessem querer participar das aulas com motivação. Apenas quatro alunos estavam acompanhando as atividades propostas e aceitaram

⁶ *Call-to-action* — chamar para uma ação, por exemplo: “Sigam nossas redes sociais”.



participar do projeto, que, posteriormente, foi denominado como “projeto piloto”, quando percebemos que esses quatro primeiros episódios eram o embrião de algo que estávamos gestando em nossa prática pedagógica.

Inicialmente, os alunos foram apresentados ao gênero discursivo *podcast*. Apresentamos a estruturação de mídia a ser reproduzida nas plataformas digitais: vinheta de apresentação do canal, informativo sobre o conteúdo do episódio e convidados (se houvesse), desenvolvimento do conteúdo (entrevistas, mensagem informativa, debates etc.), despedida e encerramento (CTA).

Como estávamos estudando o gênero entrevista, este foi o selecionado para cada um criar o seu próprio episódio. A escolha do tema foi individual, não só pela liberdade de criação, mas também para facilitar a gravação do *podcast*, uma vez que estávamos passando por períodos críticos da pandemia no Brasil. Era preciso que os/as alunos/as pensassem em entrevistas com pessoas próximas ao seu cotidiano a fim de evitar a quebra do distanciamento social, mantendo todos/as em segurança.

Durante as videochamadas, escutamos alguns *podcasts* para que os/as estudantes se familiarizassem com a mídia. Certamente todos/as já escutaram um *podcast*, só que não se tratava mais em ser ouvinte, mas sim protagonista do processo de construção. E, a partir dessas escutas, com o nosso auxílio, elaboraram os roteiros para gravação, que foram realizados individualmente e enviados por meio de áudios, com perguntas dos roteiros, pelo aplicativo WhatsApp posteriormente.

A última etapa foi gravar a vinheta de abertura do canal e o encerramento. Criamos uma vinheta padrão de abertura para todos os episódios, a fim de evidenciar os temas do canal em uma linguagem jovem e o CTA que convida o/a ouvinte a interagir com o canal por meio das redes sociais, a saber:

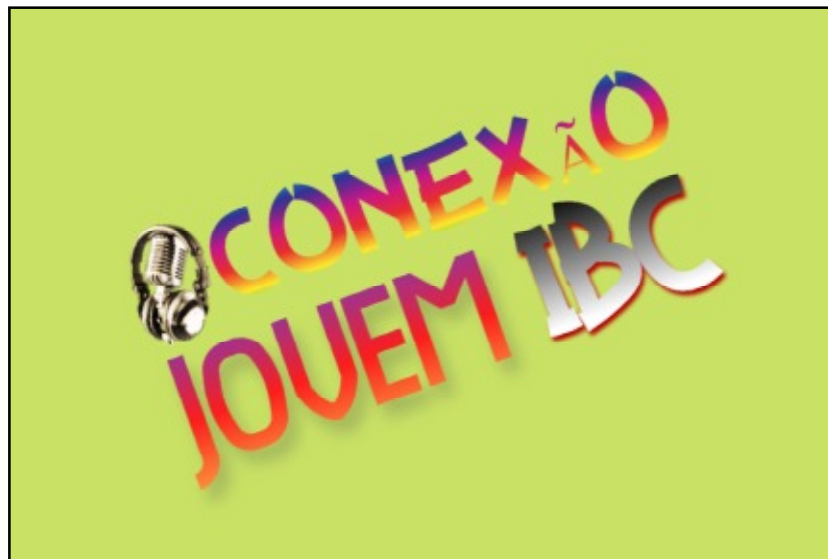
- Vinheta de abertura: *“Conexão Jovem IBC - temas atuais de interesse dos jovens: bullying, vestibular, profissão, falta de diálogo com os pais, política, sociedade entre muitos outros. Discussão de vários assuntos, atitude; exposição de sentimentos, desafio; construção de uma nova identidade, voz. Curta, comente, compartilhe. No ar, Conexão Jovem IBC”.*
- CTA de encerramento: *“Este episódio teve roteiro de (participantes do projeto), edição de áudio de (participantes do projeto) e divulgação de (participantes do projeto). Agradecemos por acessar nosso conteúdo. Se você gostou, siga nosso Instagram @conexao.jovemibc. Curta, comente, compartilhe. Até o próximo episódio”.*



Esses dois textos foram gravados e editados com as variadas vozes por todos/as alunos/as. Mas ainda havia algo a definir: o nome do canal. Depois de muitas ideias e descontração, conseguimos encontrar, coletivamente, um nome que representasse o propósito do projeto, o ambiente de interação e o conhecimento sobre assuntos de interesse dos jovens, e assim surgiu *Conexão Jovem IBC*.

A partir do nome do canal, criamos a identidade visual (Figura 1). Toda a concepção de cores e imagens traz uma proposta de representatividade dos jovens, com cores vibrantes e quentes — fundo verde e letras vermelhas na palavra “Conexão Jovem” —; destaque sendo feito por uma cor neutra — em cinza, um *headphone* com microfone e a palavra IBC — trazendo a ideia de imparcialidade/neutralidade por parte do canal, dando voz aos nossos *podcasters*. Além disso, atentamos também para as questões de acessibilidade, com cores contrastantes para a baixa visão e imagem sem complexidade, visando tornar a descrição mais compreensível às pessoas cegas.

Figura 1. Arte do canal *Conexão Jovem IBC*



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Usamos a plataforma gratuita de criação e distribuição de *podcast*, Anchor, na qual é possível editar, gravar e convidar seguidores/as para gravarem simultaneamente. No caso do *Conexão Jovem IBC*, os episódios são preparados em outros programas/aplicativos e, após gravação e edição, é feito o *upload* da mídia de áudio para o Anchor, que publica e distribui para as plataformas de áudio como Spotify, Apple Podcasts, Google Podcasts, RadioPublic etc.

Para divulgar o trabalho, criamos uma página na rede social Instagram⁷, com o mesmo nome e a mesma arte visual da identidade do canal, que atualmente conta com mais de 100 seguidores/as. Os temas dos quatro primeiros episódios (Figura 2 e Figura 3) foram variados: literatura surda, atleta na pandemia, treinador esportivo na pandemia e abertura do próprio negócio.

Figura 2. Tela do Instagram com divulgação dos episódios 1 e 2



Fonte: Conexão Jovem IBC, 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/COpGr4BL2L/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Figura 3. Tela do Instagram com divulgação dos episódios 3 e 4



Fonte: Conexão Jovem IBC, 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CO-pIC-BxN0/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

⁷ Endereço da página da rede social Instagram do *podcast Conexão Jovem IBC*. Disponível em: <https://www.instagram.com/conexao.jovemibc/>. Acesso em: 15 fev. 2022.



Ao divulgarmos para a comunidade escolar, abrimos a proposta do projeto piloto para todos/as os/as docentes da instituição, tornando o *Conexão Jovem IBC* um ambiente virtual em que todos/as pudessem compartilhar suas experiências pedagógicas e desenvolver temáticas e produções textuais com os/as alunos/as. A proposta foi promover a inserção de novos/as alunos/as e professores/as e a hibridização dos gêneros discursivos, trazendo para o *Conexão Jovem IBC* não só entrevistas, mas todos os tipos de enunciação discursiva, como, por exemplo, as batalhas de *slam* — competições de poesia falada, em que cada poeta tem até três minutos para apresentar seus poemas autorais, sem acompanhamento musical, uso de adereços, figurinos ou qualquer auxílio visual.

Havia sido realizado um trabalho com turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II: batalhas de *slam* (Figura 4), com a temática de racismo, em que os/as alunos/as trouxeram suas vozes para a reflexão e as problematizações sobre suas realidades. A partir desse momento, o trabalho deixou de ser piloto para se consolidar como um projeto de ensino.

Figura 4. Tela do Instagram com divulgação do episódio 5



Fonte: Conexão Jovem IBC, 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CVdLM9ANawd/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

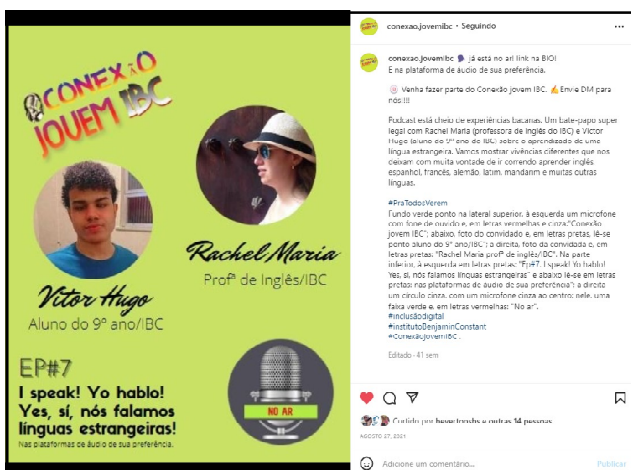
Os episódios 6, 7, 8, 9 e 10 abordaram temáticas como: consciência ecológica, idiomas, influenciadores digitais, literaturas, redes sociais e esporte paralímpico.

Figura 5. Tela do Instagram com divulgação do episódio 6



Fonte: Conexão Jovem IBC, 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CQ_jHLnDqGd/. Acesso em: 20 fev. 2022.

Figura 6. Tela do Instagram com divulgação do episódio 7



Fonte: Conexão Jovem IBC, 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CTFB_GeAnIW/. Acesso em: 20 fev. 2022.

Figura 7. Tela do Instagram com divulgação do episódio 8



Fonte: Conexão Jovem IBC, 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CUVpc8WAC6F/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Figura 8. Tela do Instagram com divulgação do episódio 9



Fonte: Conexão Jovem IBC, 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CVdLMymtUoz/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Figura 9. Tela do Instagram com divulgação do episódio 10



Fonte: Conexão Jovem IBC, 2021. Disponível em: [://www.instagram.com/p/CWvr1zqNGTv/](https://www.instagram.com/p/CWvr1zqNGTv/). Acesso em: 20 fev. 2022.

Dessa parceria, uma aluna e um aluno, ambos do 9º ano, passaram a ser colaboradores do projeto de ensino. Esses estudantes participavam do planejamento e da elaboração dos episódios. É importante ressaltar que os temas abordados no canal foram sugeridos pelas professoras e negociados com os/as alunos/as.

O envolvimento foi imediato. Os/as alunos/as colaboradores/as começaram a criar conteúdo para o Instagram — uma grade de programação semanal (Quadro 1) —, a fim de divulgar o projeto por meio de postagens, trazendo seguidores/as e engajamento digital com uma linguagem acessível e inclusiva ao público jovem usuário das redes sociais.



Quadro 1. Planejamento da Equipe Conexão Jovem IBC

PLANILHA DE PROGRAMAÇÃO NO INSTAGRAM			
DIA DA SEMANA	STORY/TEMA	REELS/TEMA	FEED/tema
SEGUNDA		Boa semana	
TERÇA	Enquete		
QUARTA			Compartilhar card de outra conta (de interesse dos jovens)
QUINTA	TBT		
SEXTA		Sextou	
SÁBADO	Etiqueta (foto temática)		
DOMINGO		Livre	
DIA NÃO PREVISTO			Episódios do podcast Conexão Jovem IBC
			Lives de divulgação

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Encerramos o ano de 2021 com 10 episódios no ar, trazendo a multiplicidade de gêneros em *podcasts* de entrevista, roda de leitura, batalha de *slam*, artigo de opinião e debate. O hibridismo, a intercalação de gêneros, vozes e linguagens proporcionam aos/às alunos/as o desenvolvimento da oralidade/escrita na organização e na criticidade textual como produtores/as de sentidos. Isso não é importante só para os trabalhos escolares, vai muito além disso, é primordial para a formação de cidadania em uma sociedade ainda não preparada para receber as pessoas com deficiência visual.

Considerações finais

Este trabalho não foi concebido apenas para ser utilizado na conversão de texto escrito a texto oral, ou seja, o áudio pelo áudio; no uso simplesmente das tecnologias digitais em sala de aula e dar conta de uma modernidade, ou atender às demandas pedagógicas em tempos de ensino remoto. Vimos neste trabalho a importância da cultura digital não só como mediação da prática escolar, mas como prática inerente que contextualiza as vozes das pessoas com deficiência visual.

Neste projeto de ensino, buscamos tornar o/a aluno/a com deficiência visual protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem. Com o *Conexão Jovem IBC*, houve um constante diálogo entre oralidade e escrita, uma dinamicidade multissemiótica, que proporcionou aos/as alunos/as realizarem suas próprias escolhas discursivas na elaboração dos episódios do canal de *podcast*.

Em se tratando especificamente da área da deficiência visual, é preciso transpor as barreiras cotidianas e promover a inclusão digital desses/as alunos/as na contemporaneidade. Mais importante do que transmitir conteúdos, é fazer com que os/as jovens transformem esses



conteúdos em conhecimento; transcendendo o espaço escolar, fazendo parte de sua construção como ser individual e social.

O uso do *podcast* como ferramenta pedagógica não passa apenas pela criação e compartilhamento de conteúdo; é um recurso que, por meio da escrita/oralidade, desenvolve o posicionamento crítico, a criatividade, o senso de investigação, o engajamento social e inúmeros outros propósitos. Os/as jovens podem ganhar voz e conferir sentido à sua própria história, não mais como espectador/a, mas sim apresentando-se como sujeito, legitimando sua participação na sociedade, como cidadã/o com deficiência visual nas diversas dimensões sociais.

Referências

- AZZARI, Eliane F., CUSTÓDIO, Melina A. Fanfics, Google docs. A produção textual colaborativa. ROJO, Roxane (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C P. *Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte*. In: *IX Congresso internacional galego português de psicopedagogia*, Coruña. *Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte*. 2007. p. 837-846. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7094>. Acesso em: 12 out 2021.
- BRASIL. *Caderno Cultura Digital*. Brasília: PDE; MEC, 2009. 51 p. (Cadernos Pedagógicos - Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12330-culturadigital-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2021.
- LEMOS, André. *Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época*. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo. (org.). *Olhares sobre a Cibercultura*. Sulina: Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso: 15 fev. 2022.
- LIMA, Mariana Batista de.; GRANDE, Paula Baracat de. *Diferentes formas de ser mulher*. ROJO, Roxane (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane. *Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos*. ROJO, Roxane (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.



SOUSA, Joana Belarmino. *O que vê a cegueira: a escrita braille e sua natureza semiótica*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio, FERREIRA, Helena Maria. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multisssemiose aquém e além da sala de aula. *Letras, Santa Maria, Especial 2020*, n. 1, p. 35-55. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39579/pdf>. Acesso: 04 abr. 2022.

Recebido em: 23.2.2022

Revisado em: 7.4.2022

Aprovado em: 20.4.2022