

Produção de cards para o Instagram: uma proposta de Letramento Inclusivo

Producing Cards for Instagram: a proposal for Inclusive Literacy

Daniel Soares DANTAS (UFPB/SEECT-PB)
danieldantas513@gmail.com

Adriana Moreira de Souza CORRÊA (UFCG)
adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br

Recebido em: 29 de ago. de 2022.

Aceito em: 06 de nov. de 2022.

DANTAS, Daniel Soares; CORRÊA, Adriana Moreira de Souza. Produção de cards para o Instagram: uma proposta de Letramento Inclusivo. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 12, n. 3, e2526, p. 441-458, set.-dez./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-32526.

Resumo: Este trabalho é uma reflexão que envolve o letramento digital e a multimodalidade na orientação do trabalho de tradução para a Língua Brasileira de Sinais, a Libras, por meio de *lives* transmitidas pelo perfil no Instagram da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Moisés Coelho (Cajazeiras - PB). Neste contexto, o objetivo foi produzir diretrizes para o desenvolvimento dessas *lives* transmitidas pelo Instagram da escola, a fim de propor caminhos metodológicos para a viabilização da mensagem em duas línguas - Libras e Português - para tornar as transmissões acessíveis aos usuários desses sistemas linguísticos. As análises são baseadas nos conceitos de multimodalidade (ROJO, 2012, RIBEIRO, 2018); nas orientações técnicas para a tradução e interpretação (FEBRAPILS, 2020), e em outras discussões sobre multimodalidade e inclusão. A metodologia adotada configura-se como uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. Como resultado, desenvolvemos um conjunto de 10 cards explicativos com diretrizes para realização de uma *live*, considerando o público de surdos e ouvintes. Para isso, o foco da investigação consiste de

elementos técnicos – som, imagem, enquadramento, posicionamento de câmera – e outros elementos multimodais como a participação ao vivo através do *chat* e simultaneidade de línguas no ambiente digital. Essa orientação técnico-metodológica busca esclarecer ao público como diretrizes para a transmissão de *lives* podem favorecer a inclusão da pessoa surda na rede social Instagram.

Palavras-chave: Live. Cards. Língua Brasileira de Sinais.

Abstract: This paper is a reflection that involves digital literacy, and multimodality in the guidance of the work of translation into Brazilian Sign Language, Libras, through some live streaming by the Instagram profile of the Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Moisés Coelho (Cajazeiras – PB). In this context, our goal was to produce guidelines for the development of these live streaming broadcasted by the school's Instagram to propose methodological ways to enable the message in two languages – Libras and Portuguese – to make the transmissions accessible to users of these linguistic systems. We based our analysis on the concepts of Multimodality (ROJO, 2012, RIBEIRO, 2018), technical guidelines for translation and interpretation (FEBRAPILS, 2020), and other discussions about multimodality and inclusion. The methodology adopted is the Research-action, in a qualitative approach of descriptive nature. As a result, we developed a set of 10 explanatory cards with guidelines for live streaming considering the deaf and hearing audience. For this, the focus of the investigation consists of technical elements – sound, image, framing, camera positioning – and other multimodal elements such as audience live participation through chat and simultaneity of languages in the digital environment. This technical-methodological orientation aims to clarify to the public how guidelines for live streaming can favor the inclusion of the deaf community in the social network Instagram.

Keywords: Livestreaming. Cards. Brazilian Sign Language.

Introdução

Em 2020, a Educação foi surpreendida por uma das maiores mudanças do século XXI: a necessidade de adequação compulsória ao formato de ensino remoto emergencial. Tal alteração no contexto escolar se deu em decorrência da Pandemia da COVID-19, provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que causa uma pneumonia grave e que representa um grande perigo para a vida dos seres humanos. Ele é transmitido pelo contato pessoal ou com objetos contaminados (BELASCO; FONSECA, 2020). Dessa forma, em face dessa situação sanitária, as escolas tiveram que passar por adaptações para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Dentre as mudanças adotadas, destacamos o uso do espaço virtual para a mediação de aulas e outros eventos escolares, o que contribuiu para evidenciar o potencial da rede social Instagram para atividades educativas produzidas através do gênero textual *live*, que é objeto de análise do estudo deste artigo.

Nesse cenário, esta pesquisa está intimamente comprometida com a observação de aspectos relacionados ao planejamento e à

produção de *lives* direcionadas ao público de estudantes surdos e ouvintes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Dom Moisés Coelho, localizada em Cajazeiras – PB. Como centro de análise, destacamos a produção de cards¹ para o Instagram, feitos pelos pesquisadores e divulgados no perfil da escola @escoladommoisescoelho², a partir da observação de outras *lives* realizadas pela referida escola. Com isso, evidenciamos a necessidade de se pensar diretrizes para a condução desse gênero, tendo em vista suas características estruturais, bem como a prática de letramento inclusivo, haja vista a participação de interlocutores surdos e ouvintes.

A partir desse contexto, avaliamos ser fundamental discutir as práticas de letramento inclusivo no ambiente digital, demarcado pela rede social Instagram, como espaço que viabiliza situações de interatividade educativa. Assim, buscamos também delinear diretrizes formativas para o acontecimento do gênero textual digital *live* direcionado ao público surdo e ouvinte. Nesse sentido, relacionamos a prática de letramento digital ao conceito de inclusão. Por esse ângulo, concatenamos as duas ideias aqui apresentadas: (a) práticas de letramento inclusivo e (b) condução do gênero *live*, de maneira acessível, para surdos e ouvintes.

O questionamento que norteia a nossa discussão é: como as orientações sobre a realização do gênero *live* para surdos e ouvintes, à luz de teorias que versam sobre gêneros textuais, multiletramentos, multimodalidade e inclusão no espaço escolar, podem contribuir para a produção de uma diretriz metodológica para a condução desse gênero, respeitando os seus limites estruturais e o propósito comunicativo de tal modo que favoreça o letramento inclusivo no Instagram?

Dessa forma, o que está posto em questão é: (1) seria possível definir um caminho metodológico para o planejamento e a produção de *lives* no Instagram? (2) A *live* pensada para um público de surdos e ouvintes, com a presença de Tradutores-Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais/ Português (TILSP), possui características diferentes? (3) A produção de cards explicativos com base em normas técnicas de enquadramento, vestimenta e interações pode viabilizar a condução dessas *lives*?

¹ O Card é um gênero textual característico das mídias digitais que consiste em informações sintéticas que visam informar, convidar, anunciar, expressar sentimentos, entre outros. Na sua composição, as cores, a variação de tamanho das letras, a tipografia, a relação entre informações verbais e não verbais evidenciam a multimodalidade que caracteriza esses textos (O QUE..., 2020).

² Formato de escrita para busca rápida do perfil da escola no Instagram.

Convém ressaltar que, pelo caráter de dinamicidade desta pesquisa, os questionamentos não se limitam aos citados, mas, para nortearmos a análise, optamos por esse conjunto de discussões. Isso está relacionado ao objetivo geral desta pesquisa que consiste em analisar a condução de *lives* transmitidas pelo perfil da EEEFM Dom Moisés Coelho no Instagram para propor caminhos metodológicos com o intuito de favorecer a construção de sentidos para surdos e ouvintes.

Sob essa perspectiva, este trabalho se justifica em razão da observação de que todo gênero textual possui características que o demarcam e orientam a sua realização. E, embora não sejam fixas, precisam emergir desde o planejamento até a execução do texto. Dessa forma, o gênero *live*, objeto desta análise, por ser relativamente novo, necessita, sobretudo quando direcionada ao público de surdos e ouvintes, de um olhar metodológico para a sua condução, de tal forma que atenda à finalidade de permitir o acesso dos participantes às informações veiculadas nessa prática interativa.

Dessa forma, optamos pela investigação de natureza aplicada, pelo que afirma Prodanov e Freitas (2013) ao conceituá-la como a busca pela solução de um problema específico. Com relação à abordagem, este trabalho é qualitativo, pois o que se pretende é estabelecer um diálogo entre as discussões teóricas encontradas que respaldam o conteúdo central da pesquisa em consonância com a busca por caminhos metodológicos que solucionem os possíveis problemas encontrados durante as observações. Quanto aos objetivos, esta pesquisa é descritiva, pois permite expandir discussões e definir etapas da construção da proposta interventiva objetivada.

Em relação aos procedimentos, investigaremos a temática aqui abordada através da pesquisa-ação. Nesse sentido, a necessidade posta em questão é o direcionamento sistematizado para o planejamento e a condução do gênero *live* voltada aos públicos surdo e ouvinte.

Para tanto, inicialmente, refletimos a respeito das possibilidades didáticas provenientes do uso das tecnologias digitais e dos gêneros textuais em ambientes virtuais com ênfase nas atividades comunicativas em rede. Em seguida, apresentamos um breve resumo teórico sobre o conceito de multiletramentos e suas ramificações, que é norteador desta pesquisa. Na próxima seção, tecemos considerações sobre as especificidades do gênero textual *live* realizado na rede social Instagram. Por fim, discutimos sobre a produção de cards explicativos verbo-visuais, contendo diretrizes para a condução de *lives* direcionadas ao público surdo e ouvinte.

Multiletramentos: o lugar de fala desta abordagem

A comunicação em sociedade ocorre por meio de gêneros textuais, formas comunicativas (orais ou escritas), relativamente estáveis, histórica e socialmente situadas que orientam as situações interativas, de maneira a favorecer o objetivo almejado pelos interlocutores (MARCUSCHI, 2010). Para comunicar por meio desses gêneros textuais, é necessário o letramento, entendido como os comportamentos e as práticas sociais em que a leitura e a escrita se encontram envolvidas e que orientam as interações sociais (SOARES, 2003).

A autora explica ainda que, em função da diversidade de linguagens e modos de ser, viver, experienciar e sentir dos interlocutores, é necessário, no processo de produção e ensino dos textos, considerar que os letramentos são múltiplos e, por isso, é pertinente utilizar o termo multiletramentos. Portanto, esse termo remete ao uso de tecnologias (analógicas ou digitais) que permitam a comunicação e a valorização das culturas presentes em sala de aula em busca da alteridade.

Em face do exposto, o professor precisa (e deve) se utilizar dos textos que perpassam as suas relações cotidianas para analisá-los. Essa análise deve ocorrer em função do suporte, do uso da língua (formal/informal), do gênero textual selecionado em função do objetivo, da organização dos textos orais e escritos envolvidos na comunicação, dos recursos disponíveis, da interação entre as linguagens, entre outros aspectos que favorecem a compreensão dos sentidos expressos pelo enunciador. Dessa maneira, com a presença de tecnologias digitais na atividade cotidiana, especialmente nas interações, precisamos considerar que é fundamental internalizar procedimentos que caracterizam as práticas sociais nesses espaços, de maneira a possibilitar a produção e o acesso às informações viabilizadas no meio virtual.

Em complementaridade, Rojo e Moura (2019) enfatizam que os signos escritos se articulam com outras modalidades da linguagem e semioses e, por isso, para atuar nessa sociedade, é fundamental conhecer as práticas sociais letradas (que envolvem oralidade, escrita e outros modos de interação humana). Nesse processo, os autores elegem a escola como espaço de democratização de vivências e internalização desses letramentos. E, para que isso ocorra, cabe a essa instituição organizar eventos de letramento que proporcionem aos estudantes a participação em práticas que eles desconheçam ou tenham pouco domínio.

Rojo (2012) explica ainda que os multiletramentos envolvem dois tipos de multiplicidades presentes na sociedade. São eles: a multiplicidade de culturas que circulam nos grupos sociais dos quais os interlocutores participam e a multiplicidade de semioses (linguagens) que perpassam a construção dos textos. Sobre a multiplicidade de culturas, a autora ressalta que, em função da ampliação dos espaços de acesso às informações (bibliotecas, internet, museus, ambientes em que ocorrem manifestações culturais e religiosas diversas), os interlocutores têm acesso a textos produzidos por culturas vernaculares e de massa e, no processo de seleção desses textos (orais, escritos, imagéticos, entre outros), criam um repertório de conhecimentos híbridos, que se manifesta na intersecção dessas culturas no momento em que produzem os seus textos.

No que se trata da multiplicidade semiótica, ou seja, da relação entre as linguagens e modos de produção expressos no texto, notamos que, seja no meio impresso ou no digital, é observada, cada vez mais, a intersecção de linguagens nos textos produzidos. Sobre isso, Rojo (2012) explica que esses textos exigem multiletramentos do interlocutor para que ele possa compreender os significados expressos por essas semioses.

Considerando as práticas que ocorrem nos meios digitais, é necessário desenvolver o letramento digital, descrito por Levy (1999, p. 17) como “[...] um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Nesse processo, entendemos que é preciso aprender a acessar, conhecer as regras de produção, editar, utilizar a interlocução entre as diferentes linguagens e interpretar (de maneira crítica) os textos em variadas mídias disponíveis em espaços digitais (RIBEIRO, 2018).

Isso ficou ainda mais evidente durante a Pandemia da COVID-19 (no período compreendido entre os anos de 2020 e 2021) em que a interação em mídias digitais foi intensificada em função da medida de distanciamento social orientada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e que subsidiou, através da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020), a adoção do ensino remoto emergencial nas instituições de ensino brasileiras. Nesse período, as interações que ocorriam presencialmente passaram a acontecer em atividades síncronas e assíncronas em ambientes virtuais e outras mídias digitais. Com isso, estudantes e professores passaram a utilizar, refletir e internalizar comportamentos e práticas de comunicação diferentes daqueles que eram característicos da presencialidade.

Diante disso, nas telas dos dispositivos móveis e computadores, outras formas de interação surgem, como os likes e os comentários, entre outras que são características das mídias digitais. Nesse processo, evidencia-se que “o texto não é um conjunto articulado de frases, mas um material multimodal que envolve várias linguagens, modalidades, tonalidades e diversas ações” (COSCARELLI, 2018, p. 7). Entre esses textos que se materializam nas telas, citamos a *live*, que abordaremos a seguir.

Atividades comunicativas na rede: o gênero *live* em questão

Com a popularização da internet e o surgimento de canais de comunicação diferenciados, a exemplo das redes sociais, tornou-se viável estar em rede para se comunicar, produzir conteúdo, divulgar ideias, entreter-se e, no caso da escola, fazer uso desse recurso para propiciar um processo de ensino-aprendizagem conectado com as novas demandas dos estudantes. Nesse sentido, podemos afirmar que a tecnologia ampliou as possibilidades de se fazer escola no que concerne ao valor agregado pelos recursos e pelos espaços virtuais ao trabalho docente para potencializar aprendizagens dos estudantes imersos na cultura digital.

De acordo com Rocha (2013), participar de redes é interagir por meio delas e, também, fortalecê-las no sentido de poder contribuir com produções. Nessa lógica, os usuários das redes sociais não só acessam ou assistem aos acontecimentos e eventos comunicativos, como produzem e alimentam esses ambientes virtuais com suas experiências diárias e ideias sobre assuntos variados, o que leva ao engajamento de outros sujeitos que compartilham os mesmos interesses e escolhas. Na escola, essa ideia de participação do discente em rede implica, diretamente, uma preparação para a autonomia, tanto na seleção do que vai ser compartilhado ou editado por ele, quanto na curadoria de informações que são veiculadas.

Nesse segmento, Rojo (2012) cita os movimentos pedagógicos elencados pelo Grupo Nova Londres (GNL), um coletivo de pesquisadores que buscou discutir os multiletramentos. Segundo a autora, é necessário que o ensino na perspectiva dos letramentos seja realizado por meio de uma prática situada, da instrução aberta, do enquadramento crítico e da prática transformadora.

A prática situada compreende as situações vivenciadas pelos estudantes, logo, os projetos didáticos devem possibilitar a imersão nos gêneros textuais e nas formas de organização desses textos (designs) que perpassam as culturas dos educandos. A instrução aberta corresponde à investigação do processo dessas situações comunicativas, de forma sistemática e consciente. A análise crítica significa um processo de metalinguagem e de delimitação dos conceitos que favorecerão o entendimento sobre as semioses, modos de produção e culturas presentes nos textos, de maneira a desvelar os seus significados. Os três elementos anteriores permitirão a prática transformadora, ou seja, o reconhecimento do enunciador sobre esses aspectos do texto de forma a fomentar o entendimento do processo comunicativo e realizar as modificações necessárias em função das mídias, interactantes e objetivos da comunicação (ROJO, 2012).

No caso do uso Instagram, rede social objeto de análise desta pesquisa, a escola precisa traçar objetivos de uso com fins pedagógicos, tendo em vista a sua pluralidade funcional. Esse espaço, quando criado em 2010 pelo americano Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger³, objetivava o compartilhamento de fotos e vídeos. Atualmente, a ferramenta agrega múltiplas possibilidades comunicativas a exemplo da interação através de curtidas e comentários em postagens de outras pessoas; postagem de textos multimodais e, sobretudo, a viabilidade da realização de eventos ao vivo/síncronos, como é o caso da *live*, que, com o ensino remoto emergencial, tornou-se um dos principais canais de comunicação das escolas com as suas comunidades.

Na Figura 1, observamos uma imagem feita por captura de tela de uma *live* e tal imagem servirá como base para a análise de alguns elementos caracterizadores do gênero.

³ Informação retirada do blog CanalTech: <https://canaltech.com.br/empresa/instagram/>.

Figura 1 - Live realizada em 26 de maio de 2021



Fonte: @escoladommoisescoelho⁴.

Essa *live* foi realizada no perfil da referida escola - @escoladommoisescoelho no dia 26 de maio de 2021 e, na oportunidade, discutiu-se sobre o tema “Impactos do culto ao corpo na sociedade atual”. Tal ação fez parte de um projeto interdisciplinar desenvolvido por professores da 3^a série do Ensino Médio da instituição para ampliar o repertório sociocultural dos estudantes e, assim, facilitar a produção do texto dissertativo-argumentativo. O evento aconteceu com a presença de um professor mediador, cinco convidados com experiência no tema tratado e TILSPs que revezaram para fazer a mediação linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a Língua Portuguesa sobre a fala de cada participante.

Na perspectiva visual, destaca-se a tela dividida em quatro partes, o que permite a interação entre os convidados sincronicamente (por meio de áudio e vídeo), uma marca que transmite, também, a ideia de debate. Além disso, o recurso destinado aos comentários do público (que ocorre através da Língua Portuguesa escrita e por imagens

⁴ A *live* disponibilizada no perfil da escola pode ser acessada em: <https://www.instagram.com/p/CPWoPr8nltp/>.

denominadas *emojis*⁵) favorece o dinamismo e proporciona uma relação de proximidade, permitindo a inversão dos papéis emissor-receptor.

No mesmo espaço visual, percebemos a presença de ícones com formato de coração, que é outra forma de interação entre os interlocutores quando querem expressar aprovação em relação ao que estão vendo/ouvindo na *live*. Na parte superior direita da tela, é possível acompanhar o número de telespectadores, bem como a sua atualização à medida que entram ou saem da transmissão.

Na barra inferior da tela, temos três ícones que, sequencialmente representam (I) a imagem representativa da câmera, que permite ao usuário o pedido ou a chamada para entrar na *live* como colaborador de fala; (II) o ícone do balão de fala com a interrogação ao centro, que é destinado para a realização de perguntas a serem respondidas; e (III) o ícone do avião de papel, que indica a possibilidade de compartilhamento com outras pessoas a fim de convidá-las a assistir.

Esse exemplo de comunicação aproxima-se da ideia de gênero textual, pois os critérios de Marcuschi (2008) para identificar um gênero são: estrutura composicional; propósito comunicativo; conteúdo central; meio de transmissão; papéis dos interlocutores demarcados; e contextualização da situação, embora varie de acordo com os propósitos, é visivelmente identificado. Nesse sentido, entendemos que, por esse ponto de vista, a *live* é considerada um gênero textual.

Por ser um texto que se desdobra em imagens, sons, cores, formas e outros elementos comunicativos, o gênero *live* é caracterizado como multimodal, pois, de acordo com Dionísio (2014, p. 42),

O que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais.

Nesse sentido, a pessoa com acesso à internet não lê um texto do modo como aquela que não possui o faz. As imagens, os sons, as diferentes fontes e tamanhos de letras e a gama de recursos que contribuem para a transmissão da mensagem são agregadas à habilidade inicial de compreensão. Essa, por sua vez, se redimensiona para a relação de significação entre todos esses elementos, no sentido de compreender de que maneira eles se complementam para a veiculação da informação textual. Assim, para participar do gênero *live*, seja como produtor ou como

⁵ Ideogramas amplamente utilizados nas mensagens veiculadas na internet, principalmente em contextos informais, para expressar, principalmente, ideias, emoções e sentimentos.

ouvinte/telespectador, é necessário dispor da habilidade de associação e leitura multissemiótica, que compreende a significação possibilitada pelos diversos signos (visuais, auditivos, gestuais e linguísticos) para a concatenação das ideias presentes nos recursos digitais que imprimem conceitos e enriquecem o momento discursivo.

Outrossim, Ribeiro (2018, p. 29) destaca que desvelar o processo de produção de significação dos textos é necessário, tendo em vista que “questões éticas, ideológicas e educacionais estão implicadas em tudo o que lemos e nos é oferecido/enunciado publicamente”. Diante disso, ao compreender os modos de produção das mensagens e, conseqüentemente, dos sentidos produzidos pelos textos, é possível utilizar conscientemente os procedimentos e práticas que permitam a comunicação através de textos inclusivos, como discutiremos a seguir.

Letramento Inclusivo na prática: cards para orientação da condução de lives

Embora ainda não esteja dicionarizado, o termo letramento é, de acordo com Soares (2003, p. 23), “[...] ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Nesse sentido, a fim de ampliar a noção da valorização das vivências do estudante como concretização das práticas letradas, no contexto das redes sociais, o letramento digital se desdobra nessa discussão por requerer do sujeito, além do conhecimento dos recursos digitais, o seu uso consciente e produtivo. A partir desse contexto, ser letrado no universo digital é conhecer os equipamentos, redes, ferramentas e a gama de possibilidades interativas para se comunicar. Afinal, “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. (BRASIL, 2017, p. 67).

Desse modo, estar incluído nas práticas de letramento nos ambientes digitais significa conhecer as especificidades de uso dos recursos multimodais disponíveis e utilizados nesses espaços comunicativos de forma que eles favoreçam a interação com o interlocutor em diferentes situações e através de diversos gêneros textuais. Nesse processo, é preciso considerar as preferências e/ou especificidades de uso da(s) língua(s) e linguagem(ns) envolvidas no processo comunicativo. Nesse contexto, ao considerarmos a participação de uma pessoa com

deficiência, é necessário desenvolver práticas de uso da leitura e da escrita voltados para favorecer a participação dessas pessoas.

Para Batista-Júnior (2008, p. 69) o letramento inclusivo compreende “[...] as práticas nas quais os textos (gêneros discursivos) exercem influência, direta ou indiretamente, no processo de tornar a pessoa com necessidades educativas especiais incluídas na prática escolar. Nesse sentido, considerando que o surdo corresponde a uma minoria linguística que se utiliza de sistemas linguísticos visuais-gestuais para a sua comunicação e que ele significa o mundo pela experiência visual (BRASIL, 2002), a comunicação com essas pessoas precisa utilizar a variedade de recursos imagéticos e a Língua de Sinais.

Logo, além de considerar o meio utilizado, os objetivos do ato interativo e o gênero textual selecionado, é fundamental estar atento à seleção dos recursos, linguagens e procedimentos para ocorrer a comunicação. Diante disso, ao tratarmos dos surdos brasileiros, a interação precisa prever a presença da Libras, que é a principal língua de sinais utilizada no território brasileiro e que tem a garantia de uso pelos surdos prevista na Lei nº 10.436/2002.

Na *live* usada como exemplo neste estudo, isso se confirma quando são convidados dois TILSPs, os profissionais responsáveis por realizar a mediação entre essas línguas a fim de possibilitar a interação entre surdos e ouvintes (BRASIL, 2010). Anteriormente à Pandemia da COVID-19, as atividades realizadas pela EEEFM Dom Moisés Coelho contavam com a presença desse profissional e, durante o ensino remoto emergencial, com as atividades educacionais promovidas em meios digitais, foi necessário compreender as modificações na organização do texto verbo-visual que é a *live*, de maneira a favorecer a participação dos estudantes surdos da escola e de outros interessados na temática que buscaram assisti-la seja de modo síncrono (ao vivo) ou assíncrono (na gravação disponibilizada no perfil da escola no Instagram).

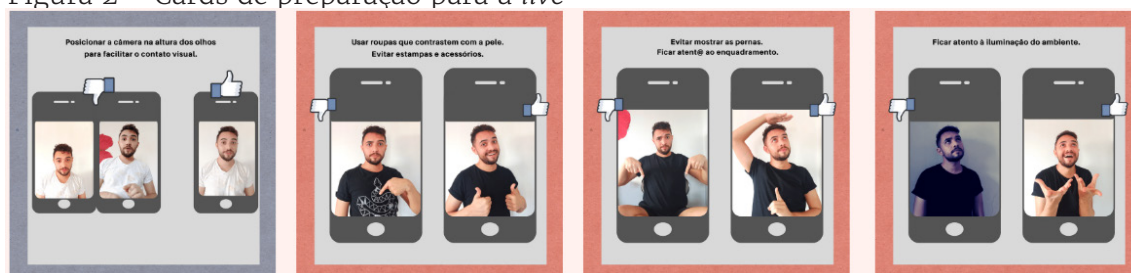
Nesse sentido, a construção de cards foi motivada por desafios encontrados no momento de realização das *lives* e análises da condução desses momentos interativos a partir de gravações anteriores. Trata-se, portanto, de uma reflexão sobre uma prática situada, de instrução aberta que, através de um enquadramento crítico, busca uma prática transformadora, como orienta Rojo (2012). Essas observações foram analisadas na perspectiva das orientações da Nota Técnica nº 04/2020, elaborada e divulgada pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de

Sinais (Febrapils), que trata da interpretação simultânea remota. Esse documento, emitido por uma instituição representativa da categoria de TILSPs, orienta sobre cinco aspectos: “I. Local para a realização do trabalho, II. Conectividade e equipamentos, III. Enquadramento e interpretação, IV. Trabalho em equipe e V. Confidencialidade” (FEBRAPILS, 2020, p. 4). E, para a organização dos cards, optamos por inserir orientações presentes nas seções I e III.

Os cards discutidos neste artigo foram confeccionados pelo professor de Língua Portuguesa da EEEFM Dom Moisés Coelho com o objetivo de orientar e visibilizar as especificidades que precisam ser observadas na interação no gênero *live* quando assistido por surdos e foram disponibilizados em duas postagens no perfil do Instagram da referida escola. A primeira postagem, com 6 cards (5 de instruções e 1 capa), foi realizada no dia 6 de abril de 2021, e a segunda, com 4 cards (3 de instruções e 1 capa), foi realizada no dia 19 de abril de 2021.

Para favorecer as discussões presentes nesse escrito, retiramos as capas e apresentamos os cards que dispõem de conteúdo. Assim, organizamos as imagens em duas categorias: os cards que versam sobre a preparação para as *lives* e os cards que discutem procedimentos que devem ser realizados durante as *lives*. Na Figura 2, apresentamos o primeiro grupo de cards.

Figura 2 – Cards de preparação para a *live*



Fonte: elaborada pelos autores.

Conforme observamos na Figura 2, antes da realização da *live* com acessibilidade em Libras (expressa, principalmente, com a presença do TILSP), foi necessário ajustar os fatores que favorecem a visualização desse profissional. O primeiro card destaca a necessidade de “posicionar a câmera na altura dos olhos para facilitar o contato visual”; o segundo indica que se devem “usar roupas que contrastem com a pele. Evitar estampas e acessórios”; o terceiro diz para “evitar mostrar as pernas. Ficar atent@ ao enquadramento”; e o quarto para “ficar atento à iluminação do ambiente”.

Os cards foram produzidos com sentenças simples e assertivas de maneira a evitar ambiguidades. Além disso, a demonstração da necessidade de realização dessas ações é complementada pelas imagens que apresentam, à esquerda, o efeito causado pelo procedimento inadequado diante das situações citadas e, à direita, a forma adequada de posicionamento e de organização do evento comunicativo *live*, seguindo a orientação da leitura que é realizada da esquerda para a direita.

Além disso, foram utilizadas outras informações visuais que são o símbolo de negativo, representado pela projeção do polegar para baixo, e o sinal positivo, expresso com a indicação do polegar para cima. Essas imagens foram construídas simulando a visualização da informação em um celular, que funciona como moldura das imagens e que visou aproximar os leitores das práticas comunicativas promovidas pela escola.

A organização do texto ora proposta fundamenta-se na reflexão de Ribeiro (2018, p. 67), ao afirmar que “uma palavra e uma imagem podem existir em contraponto ou em sinergia”. Logo, entendemos que as palavras e imagens são textos que podem ser autônomos ou podem se combinar para favorecer a composição de dada informação, como ocorreu nos cards apresentados na Figura 2 e naqueles que serão apresentados, a seguir, na Figura 3.

Figura 3 – Cards de realização da *live*



Fonte: elaborada pelos autores.

Os cards compilados na Figura 3 abordam procedimentos que devem ser observados pelos mediadores e TILSPs no decorrer da *live*. Nesses cards são apresentadas orientações como: 1) “esperar o intérprete para iniciar a *live*”; 2) “pedir um retorno de áudio ao intérprete e ao público da *live*”; 3) “falar ao público e não ao intérprete”; 4) “realizar a datilologia em frente ao corpo”. A título de esclarecimento, ressaltamos que a datilologia corresponde à forma linguística utilizada por usuários de línguas de sinais para representar as letras do alfabeto de línguas orais auditivas como o português (CHOI *et al.*, 2013).

Nesse conjunto de cards, além dos elementos anteriormente citados, notamos os balões de fala, no primeiro e terceiro cards, que são representações que indicam a oralidade dos personagens em narrativas verbo-visuais, a exemplo das Histórias em Quadrinhos. No primeiro card, o mediador inicia a *live* e, no espaço (vazio) que deveria ser posicionado o TILSP, há o seguinte questionamento: “Cadê o intérprete?”.

No terceiro card, na representação à esquerda, o mediador interage com o TILSP ao cumprimentá-lo dizendo “Boa tarde, intérprete. Tudo bem?”. Nessa mesma imagem, o profissional questiona “Quem vai interpretar isso?”, pois, no momento da resposta em português, o surdo ficaria sem acesso à informação em Libras e, conseqüentemente, excluído do acesso ao conteúdo da interação. Na orientação sobre a prática correta, o mediador se dirige somente ao público ao dizer “Boa noite a tod@s. Como vão?”.

Os pontos elencados abordam a visualização do trabalho do TILSP pelo interlocutor, tendo em vista que foi produzido para ensinar aos participantes da *live* sobre a atuação desse profissional, em detrimento de ensinar esses mediadores linguísticos a se portarem durante as *lives*.

Essa ação se aproxima da afirmação de Ribeiro (2018, p. 77), ao destacar que “ensinar, portanto, a produzir textos na interação de linguagens é, ainda mais, ampliar o ‘poder semiótico’, assim como, talvez, o alcance, a cidadania, a expressão, a compreensão e a capacidade de aprender e de ensinar”. Em síntese, o objetivo foi esclarecer aos participantes sobre a forma de inserção do TILSP nas *lives* e ampliar o letramento inclusivo, com a observação e análise desse momento comunicativo que ocorre por meio de diferentes semioses, para aproximar a cultura do surdo e do ouvinte. Assim, ao passo que foi promovido o letramento digital, a partir da participação de uma *live*, simultaneamente, se contribuiu para o letramento inclusivo, especialmente no que se refere à pessoa surda.

Considerações Finais

Como foi visto, o gênero *live*, assim como todos os gêneros textuais, necessita de orientações técnicas e teóricas para a sua produção. Tal questão dialoga com as possibilidades didáticas provenientes do uso das tecnologias digitais e gêneros textuais em ambientes virtuais com ênfase nas atividades comunicativas em rede. Dessa forma, conduzimos

as discussões, evidenciando sempre a necessidade de se pensar diretrizes para a condução desse gênero, no intuito de se delinear as características estruturais voltadas à prática de letramento inclusivo, haja vista os seus interlocutores surdos e ouvintes.

Durante as discussões fundamentadas nas ideias de autores que versaram, basicamente, sobre multiletramentos, tecnologias digitais e gêneros textuais, foi possível perceber e explicar, a partir da produção de cards para Instagram, orientações técnicas de preparação e condução de uma *live* inclusiva, direcionada ao público composto por surdos e ouvintes. Tal construção foi norteadada pela pergunta motivadora dessa abordagem, que foi: como as orientações sobre a realização do gênero *live* para surdos e ouvintes podem contribuir no processo de produção de uma diretriz metodológica para a condução desse gênero de tal modo que favoreça o letramento inclusivo no Instagram?

Nesse sentido, à vista desses detalhes, o nosso objetivo geral, produzir diretrizes para a condução dessas *lives* transmitidas pelo Instagram da escola, a fim de propor caminhos metodológicos para a viabilização da mensagem em duas línguas – Libras e Português, foi cumprido, uma vez que conseguimos mostrar, com exemplos concretos, de que forma tal pensamento se evidencia nos cards produzidos e veiculados no Instagram @escoladommoisescoelho.

Porém, apesar de termos logrado nosso intuito, é salutar lembrar que esta pesquisa não tem a pretensão de fechar um único caminho para a condução de uma *live* dirigida a um público de surdos e ouvintes, tendo em vista que se trata de um objeto de estudo relativamente complexo. Mas, por ora, contentamo-nos por poder iniciar esta discussão, que precisa ser construída ainda no universo acadêmico, o que confere a este estudo o ineditismo tão necessário ao desenvolvimento científico para a melhoria de questões relacionadas à educação brasileira.

Referências

BATISTA-JÚNIOR, J. R. L. de. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular**: identidades e letramentos. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BELASCO, A. G. S.; FONSECA, C. D. da. Coronavírus 2020. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília. v. 73, n. 2, p. 1-2, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020730201>.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 7 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CHOI, D. *et al.* **Libras**: Conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

COSCARELLI, C. Escrita, Leitura, Poder e Tecnologia. *In*: RIBEIRO, A. E. (org.). **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

DIONISIO, A. P. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014. p. 41-77.

FEBRAPILS. **Nota Técnica nº 04**, de 27 de maio de 2020. Disponível em: https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/01/NT-004-2020_sobre-interpretacao-simultanea-remota.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

O QUE é card? **Treinamento24**, [s.l.], 16 out. 2020. Disponível em: <https://treinamento24.com/library/lecture/read/837898-o-que-e-um-card>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROCHA, T. V. *et al.* Estudo exploratório sobre o uso das redes sociais na construção do relacionamento com clientes. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 15, p. 262-282, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, M. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 9-17, 2003.